



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

DOKTORA TEZİ

**ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK YAZMA
BECERİLERİNE YÖNELİK İHTİYAÇ ANALİZİNE DAYALI ÖLÇME ARACI
GELİŞTİRİLMESİ**

Emre BAYRAKDAR

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN**

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

Temmuz, 2023



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



DOKTORA TEZİ

**ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK YAZMA
BECERİLERİNE YÖNELİK İHTİYAÇ ANALİZİNE DAYALI ÖLÇME ARACI
GELİŞTİRİLMESİ**

Emre BAYRAKDAR

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN**

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

Temmuz, 2023

TEZ KABUL VE ONAYI

Emre BAYRAKDAR tarafından, **Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN** danışmanlığında hazırlanan "**ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK İHTİYAÇ ANALİZİNE DAYALI ÖLÇME ARACI GELİŞTİRİLMESİ**" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **06/07/2023** tarihinde yapılan sınav sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

	İmza	Sonuç
DANIŞMAN	Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN	☒
	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Kabul
	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA	☒
	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Kabul
	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Latif BEYRELİ	☒
	Marmara Üniversitesi	Kabul
	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER	☒
	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Kabul
	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL	☒
	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	Kabul
	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	☐ Ret

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve bilimsel etik kuralları içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını ve her türlü hukuki sorumluluğu aldığımı kabul ederim.

Emre BAYRAKDAR

Bu doktora tezini, başta eğitim olmak üzere yaşamın her alanında fırsat eşitliğinin güvencesi olan Cumhuriyet'e 100. yılında ithaf etmekten büyük gurur duyuyorum. Nice 100 yıllar dileğimle...

BÜTÇE DESTEKLERİ

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK YAZMA BERCERİLERİNE YÖNELİK İHTİYAÇ ANALİZİNE DAYALI ÖLÇME ARACI GELİŞTİRİLMESİ

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde; bilgisini, deneyimlerini ve hoşgörüsünü benden esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN'e; tez izleme toplantılarında görüş ve önerileriyle tezimin yapılandırılmasına katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA'ya ve Prof. Dr. Latif BEYRELİ'ye içtenlikle teşekkür ederim. Doktora ders döneminde; derslerine büyük bir zevkle katıldığım, akademik hayatıma önemli katkıları olan değerli hocalarım Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN'e ve Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER'e yürekten teşekkür ederim. Çalışmamın farklı aşamalarında görüşlerini paylaşarak araştırmamı geliştiren tüm uzmanlara teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışma kapsamında verilerin toplanmasına yardımcı olan tüm öğretim elemanlarına ve kurumların idarecilerine teşekkür ederim. Doktora tez süreci boyunca deneyimlerimi dinleyen ve katkı sağlayıcı geri bildirimler sunan tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Hayatımın her anında olduğu gibi bu dönemde de yanımda olan, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, yaşadığım zorlukları kolaylaştıran ve varlıkları ile bana güç kaynağı olan babam Tuncer BAYRAKDAR'a ve annem Ayten BAYRAKDAR'a tüm içtenliğimle sonsuz teşekkür ederim.

Temmuz 2023

Emre BAYRAKDAR

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAYI.....	ii
BEYAN	iii
BÜTÇE DESTEKLERİ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ	xiii
TABLO LİSTESİ.....	xiv
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ.....	xix
ÖZET	xx
ABSTRACT	xxii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. AMAÇ / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER	3
1.3. ÖNEM.....	4
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)	6
1.5. SINIRLILIKLAR.....	7
1.6. TANIMLAR	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. ÖZEL AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİ	8
2.1.1. Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretiminin Özellikleri	10
2.1.2. Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi Türleri.....	13
2.1.3. Akademik Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi.....	17
2.1.4. Genel Akademik Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi	18
2.2. AKADEMİK DİL	20
2.2.1. Akademik Yazma	26
2.2.2. Akademik Yazmanın Özellikleri.....	28
2.2.3. Akademik Metin Türleri	36
2.3. ÖLÇME, DEĞERLENDİRME ve DURUM BELİRLEME	41

2.3.1. Performansa Dayalı Durum Belirleme	44
2.3.1.1. Performans Görevi.....	48
2.3.1.2. Performans Görevinin Geliştirilmesi.....	50
2.3.1.3. Performansın Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları	51
2.3.1.4. Dereceli Puanlama Anahtarı	52
2.3.1.5. Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilme Aşamaları	57
2.3.1.6. Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirilirken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	63
2.3.1.7. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanımı	65
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	68
3. YÖNTEM	83
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	83
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	87
3.2.1. Görüşme Uygulamasına Katılan Katılımcıların Özellikleri.....	88
3.2.1.1. Görüşme Uygulamasına Katılan Uluslararası Öğrencilerin Özellikleri.....	88
3.2.1.2. Görüşme Uygulamasına Katılan Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Özellikleri	90
3.2.1.3. Görüşme Uygulamasına Katılan Öğretim Üyelerinin Özellikleri	92
3.2.2. Yazma Görevini Gerçekleştiren Katılımcıların Özellikleri	94
3.2.3. Performans Görevini Tamamlayan Katılımcıların Özellikleri.....	99
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	105
3.3.1. Görüşme Formları	105
3.3.1.1. Uluslararası Öğrenci Görüşme Formu.....	108
3.3.1.2. Öğretim Görevlisi/Öğretici Görüşme Formu	110
3.3.1.3. Öğretim Üyesi Görüşme Formu	111
3.3.2. Yazma Görevi	112
3.3.3. Performans Görevi	113
3.3.4. Taslak Dereceli Puanlama Anahtarı.....	114
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	121
3.4.1. Nitel Verilerin Toplanma Süreci	122
3.4.2. Nicel Verilerin Toplanma Süreci	124
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	126
3.5.1. Nitel Verilerin Çözümlemesi	126
3.5.2. Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	128

4. BULGULAR	133
4.1. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	133
4.1.1. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma İhtiyaçlarını Değerlendirmesine Yönelik Bulgular.....	133
4.1.1.1. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Hazırlık Eğitimindeki Derslerinin ve Uygulamalarının Alan Derslerindeki İhtiyaçları Karşılamaya Yönelik Görüşleri	133
4.1.1.2. Uluslararası Öğrencilerin Alan Derslerinde En Çok Zorlandıkları Dil Becerileri ve Bu Becerileri Geliştirmeye Yönelik Uygulamaları.....	135
4.1.1.3. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Hazırlık Eğitiminde ve Alan Derslerinde Oluşturdukları Yazma Ürünleri Arasındaki Farkların Dil Kullanımlarına Etkilerine Yönelik Görüşleri	137
4.1.1.4. Uluslararası Öğrencilerin Alan Dersinde Oluşturdukları Metinlerde En Çok Zorlandıkları Yazma Aşamasına Yönelik Görüşleri	139
4.1.1.5. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazıların Özelliklerine ve Bu Özellikleri Kendi Ürettikleri Metinlerde Kullanım Düzeylerine Yönelik Görüşleri ..	140
4.1.1.6. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Metin Yazma Sürecinde Uygun Sözcük Seçme ve Akademik Dil Kullanma Durumları ile Bu Konularda Yaşadıkları Problemlerin Çözümüne Yönelik Görüşleri	142
4.1.1.7. Uluslararası Öğrencilerin Yazdıkları Akademik Metinlerdeki Cümle ve Paragraflar Arasında Tutarlık Sağlama Biçimlerine Yönelik Görüşleri	144
4.1.1.8. Uluslararası Öğrencilerin Yazdıkları Akademik Metinlerde Kullandıkları Düşünceyi Geliştirme Yollarına Yönelik Görüşleri	145
4.1.1.9. Uluslararası Öğrencilerin Kendi Araştırma Süreçleri ve Devamında İzledikleri Aşamalara Yönelik Görüşleri.....	146
4.1.1.10. Uluslararası Öğrencilerin Yazma Ürünleri İle İlgili Alan Derslerinin Akademisyenlerinden Geri Bildirim Alma Durumlarına ve Geri Bildirimlerdeki Önerilere Yönelik Görüşleri	148
4.1.1.11. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Kavramına Yönelik Görüşleri	150
4.1.1.12. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Ders İçeriklerine Yönelik Beklentileri	151
4.1.1.13. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma İçeriklerinin Bulunması Gereken Düzey İle İlgili Görüşleri.....	153
4.1.2. Uluslararası Öğrencilere Ders Veren Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Öğrencilerinin Akademik Yazma İhtiyaçlarını Değerlendirmesine Yönelik Bulgular...	154
4.1.2.1. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Ders İçeriklerinin Şekillenmesine Yönelik Görüşleri.....	154

4.1.2.2. Uluslararası Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Dil Becerilerine Yönelik Öğretim Görevlisi/Öğretici Görüşleri.....	156
4.1.2.3. İleri Düzey Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Ürünlerinde Yaptıkları Hatalara Yönelik Öğretim Görevlisi/Öğretici Görüşleri	158
4.1.2.4. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Uluslararası Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Yazma Aşamasına Yönelik Görüşleri	160
4.1.2.5. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Uluslararası Öğrencilerin Bilimsel Metnin Bölümlerini Oluşturmada Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri.....	162
4.1.2.6. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Uluslararası Öğrencilerin Yazma Ürünlerine Verdikleri Geri Bildirimlere ve Bunların Yansımalarına Yönelik Görüşleri	164
4.1.2.7. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Akademik Yazma Kavramına İlişkin Algıları	166
4.1.2.8. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Akademik Yazma Kapsamında Uluslararası Öğrencilere Öğretilmesi Gereken Metin Türlerine Yönelik Görüşleri ...	168
4.1.2.9. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Uluslararası Öğrencilerin Akademik Dil ve Söz Varlığını Kullanma Durumları İle Bu Konuda Yaşanan Sorunların Çözümüne Yönelik Görüşleri	170
4.1.2.10. İleri Düzey Türkçe Kurlarında ve Akademik Türkçe Derslerinde Kullanılan Materyaller, Uygulanan Yöntem-Tekniklerin Uluslararası Öğrencilerin Bölüm Derslerinde İhtiyaç Duyduğu Akademik Yazma Yeterliğini Karşılama Düzeyine Yönelik Öğretim Görevlisi/Öğretici Görüşleri	175
4.1.2.11. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Uygulamaları	177
4.1.2.12. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Becerilerini Geliştirmek İçin Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılması Gerekenlere Yönelik Görüşleri.....	180
4.1.2.13. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Bireysel Olarak Akademik Yazma Becerilerini Geliştirmede Uluslararası Öğrencilere Yönelik Önerileri	184
4.1.2.14. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Eğitim Verilmesi Gereken Düzeye Yönelik Öğretim Görevlisi/Öğretici Görüşleri	186
4.1.3. Uluslararası Öğrencilere Ders Veren Öğretim Üyelerinin Öğrencilerinin Akademik Yazma İhtiyaçlarını Değerlendirmesine Yönelik Bulgular	187
4.1.3.1. Öğretim Üyelerinin Uluslararası Öğrencilerin Genel Türkçe Yeterliklerine Yönelik Görüşleri	187
4.1.3.2. Öğretim Üyelerinin Akademik Yazma Kavramına İlişkin Algıları ve Uluslararası Öğrencilerinden Akademik Yazma İle İlgili Beklentilerine Yönelik Görüşleri	189

4.1.3.3. Öğretim Üyelerinin Uluslararası Öğrencilerin Yazma Ürünlerinde Akademik Dilin Özelliklerini Kullanma Düzeylerine Yönelik Görüşleri.....	194
4.1.3.4. Öğretim Üyelerinin Uluslararası Öğrencilerin Bilimsel Metnin Bölümlerini Oluşturmada Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri	196
4.1.3.5. Öğretim Üyelerinin Uluslararası Öğrencilerin Akademik Söz Varlığını Kullanma Durumları İle Bu Konuda Yaşanan Sorunların Çözümüne Yönelik Görüşleri	197
4.1.3.6. Uluslararası Öğrencilerde Akademik Dil Eksikliği ve Akademik Başarısızlık İlişkisine Yönelik Öğretim Üyesi Görüşleri	203
4.1.3.7. Öğretim Üyelerinin Uluslararası Öğrencilerin Yazma Ürünlerinde Görülen Eksikliklerle İlgili Geri Bildirimde Bulunma Durumlarına ve Bu Geri Bildirimlerin Yansımalarına Yönelik Görüşleri	204
4.1.3.8. Öğretim Üyelerinin Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Becerilerini Geliştirmede İlgili Kurumlara Yönelik Önerileri	207
4.1.3.9. Öğretim Üyelerinin Öğrencilerin Bireysel Olarak Akademik Yazma Becerilerini Geliştirmesine Yönelik Önerileri.....	212
4.1.3.10. Uluslararası Öğrencilere Akademik Yazma Eğitiminin Verilmesi Gereken Düzeye Yönelik Öğretim Üyesi Görüşleri	214
4.1.4. Uluslararası Öğrencilerin Bilimsel Metinlerindeki Türkçe Akademik Yazma İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular	215
4.2. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK GELİŞTİRİLEN ANALİTİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARININ GEÇERLİK ANALİZİ SONUÇLARINA İLİŞKİN BULGULARI	227
4.2.1. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Geliştirilen Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulguları.....	228
4.2.2. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Geliştirilen Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Yapı Geçerliğine İlişkin Bulguları.....	229
4.2.2.1. Biçim Ölçütü İçin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları	234
4.2.2.2. Akademik Söylem Ölçütü İçin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları	236
4.2.2.3. Metin Yapısı Ölçütü İçin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları	238
4.2.2.4. Plan ve Düzenleme Ölçütü İçin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları.....	241
4.2.2.5. Kaynaklardan Yararlanma Ölçütü İçin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları	243
4.3. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK GELİŞTİRİLEN ANALİTİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARININ GÜVENİRLİK ANALİZİ SONUÇLARINA İLİŞKİN BULGULARI.....	245

4.3.1. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Geliştirilen Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayına İlişkin Bulguları.....	246
4.3.2. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Geliştirilen Analitik Dereceli Puanlama Anahtarına Göre Yapılan Değerlendirmelerde Puanlayıcılar Arasındaki Uyuma İlişkin Bulgular	246
4.3.3. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Geliştirilen Analitik Dereceli Puanlama Anahtarındaki Alt Ölçütlerin Madde Geçerlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	249
5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	251
5.1. NİTEL BULGULARA İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ	251
5.1.1. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma İhtiyaçlarını Değerlendirmesine Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	251
5.1.2. Uluslararası Öğrencilere Ders Veren Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Öğrencilerinin Akademik Yazma İhtiyaçlarını Değerlendirmesine Yönelik Tartışma ve Sonuç	257
5.1.3. Uluslararası Öğrencilere Ders Veren Öğretim Üyelerinin Öğrencilerinin Akademik Yazma İhtiyaçlarını Değerlendirmesine Yönelik Tartışma ve Sonuç	266
5.1.4. Uluslararası Öğrencilerin Oluşturduğu Bilimsel Metinlerdeki Akademik Yazma İhtiyaçlarına Yönelik Tartışma ve Sonuç	273
5.2. NİCEL BULGULARA İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ	279
5.2.1. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Geliştirilen Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Geçerliğine İlişkin Tartışma ve Sonuç	279
5.2.2. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Geliştirilen Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Güvenirliğine İlişkin Tartışma ve Sonuç	282
KAYNAKLAR.....	289
EKLER	307
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI	352
ETİK KURUL İZİN YAZISI	353
KURUM İZNİ YAZILARI.....	355
ÖZGEÇMİŞ	365

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 2.1: Robinson'un özel amaçlı dil öğretimi sınıflandırması.....	14
Şekil 2.2: Yabancı dil öğretimi sınıflandırması	16
Şekil 2.3: Akademik yazı hazırlamadaki aşamalar	29
Şekil 2.4: Akademik yazma süreci.....	30
Şekil 2.5: Performans görevlerinin özellikleri	48
Şekil 2.6: Performansın puanlanmasında kullanılan araçlar	52
Şekil 2.7: Dereceli puanlama anahtarı hazırlama çizelgesi.....	61
Şekil 3.1: Keşfedici sıralı desen tasarımı	86
Şekil 3.2: Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerin hazırlık adımları.....	106
Şekil 4.1: Biçim ölçütü için özdeğer bileşen çizgi grafiği	235
Şekil 4.2: Akademik Söylem ölçütü için özdeğer bileşen çizgi grafiği	237
Şekil 4.3: Metin Yapısı ölçütü için özdeğer bileşen çizgi grafiği	240
Şekil 4.4: Plan ve Düzenleme ölçütü için özdeğer bileşen çizgi grafiği	242
Şekil 4.5: Kaynaklardan Yararlanma ölçütü için özdeğer bileşen çizgi grafiği.....	244

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1: Akademik dilin bazı önemli işlevleri	23
Tablo 2.2: Günlük dil ile akademik dil farklılıkları.....	23
Tablo 2.3: Bilimsel metin (akademik metin) türleri	38
Tablo 2.4: Bazı akademik türler	39
Tablo 2.5: Uluslararası öğrencilere yönelik hazırlanan ders kitapları.....	70
Tablo 3.1: Görüşmeye katılan uluslararası öğrencilerin özellikleri.....	88
Tablo 3.2: Görüşmeye katılan öğretim görevlilerinin/öğreticilerin özellikleri	91
Tablo 3.3: Görüşmeye katılan öğretim üyelerinin özellikleri.....	92
Tablo 3.4: Yazma görevini tamamlayan katılımcıların özellikleri	94
Tablo 3.5: Performans görevini tamamlayan katılımcıların özellikleri.....	99
Tablo 3.6: Üstsöylem belirleyicileri	116
Tablo 3.7: Alan uzmanlarının özellikleri.....	120
Tablo 3.8: Performans düzeyi puan aralıkları.....	121
Tablo 3.9: Görüşme kayıtlarının süreleri ve sayfa sayıları.....	122
Tablo 3.10: Puanlayıcılara ilişkin bilgiler	126
Tablo 3.11: Puanlayıcı güvenilirliğini belirleme yöntemleri ve özellikleri.....	131
Tablo 4.1: Türkçe hazırlık eğitimindeki dersler ve uygulamaların alan derslerindeki ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin bulgular.....	134
Tablo 4.2: Uluslararası öğrencilerin alan derslerinde en çok zorlandıkları dil becerilerine ilişkin bulgular.....	135
Tablo 4.3: Uluslararası öğrencilerin alan derslerinde zorlandıkları dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarına ilişkin bulgular	136
Tablo 4.4: Uluslararası öğrencilerin Türkçe hazırlık eğitiminde ve alan derslerinde oluşturdıkları yazma ürünleri arasında belirledikleri farklara yönelik bulgular	137

Tablo 4.5: Uluslararası öğrencilerin Türkçe hazırlık eğitiminde ve alan derslerinde oluşturdukları yazma ürünleri arasında belirledikleri farkların dil kullanımlarına etkilerine ilişkin bulgular.....	138
Tablo 4.6: Öğrencilerin alan derslerinde oluşturdukları metinlerde en çok zorlandıkları yazma aşamasına ilişkin bulgular	139
Tablo 4.7: Akademik yazıların özelliklerine ilişkin bulgular	140
Tablo 4.8: Öğrencilerin akademik metin yazma sürecinde uygun sözcük seçme ve akademik dil kullanma durumları ile bu konularda yaşadıkları problemlerin çözümüne ilişkin bulgular.....	142
Tablo 4.9: Akademik metinlerdeki cümle ve paragraflar arasında tutarlık sağlama biçimlerine ilişkin bulgular.....	144
Tablo 4.10: Düşünceyi geliştirme yollarının kullanım durumuna ilişkin bulgular	145
Tablo 4.11: Uluslararası öğrencilerin kendi araştırma süreçleri ve devamında izledikleri aşamalara ilişkin bulgular	146
Tablo 4.12: Öğrencilerin ilgili alan derslerinin akademisyenlerinden geri bildirim alabilme durumlarına ilişkin bulgular.....	148
Tablo 4.13: Öğrencilerin ilgili alan derslerinin akademisyenlerinden aldıkları geri bildirimlerdeki önerilere ilişkin bulgular	149
Tablo 4.14: Uluslararası öğrencilerin akademik yazma tanımlamalarına ilişkin bulgular	150
Tablo 4.15: Akademik yazma ders içeriklerine yönelik beklentilere ilişkin bulgular.....	151
Tablo 4.16: Akademik yazma içeriklerinin bulunması gereken düzeye ilişkin bulgular	153
Tablo 4.17: Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre ders içeriklerinin şekillenmesine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular	154
Tablo 4.18: Uluslararası öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerilerine yönelik öğretim görevlisi/öğretici görüşlerine ilişkin bulgular	156
Tablo 4.19: İleri düzey Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma ürünlerinde yaptıkları hatalara yönelik öğretim görevlisi/öğretici görüşlerine ilişkin bulgular	158
Tablo 4.20: Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin uluslararası öğrencilerin en çok zorlandıkları yazma aşamasına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular	160
Tablo 4.21: Öğretim görevlilerin/öğreticilerin uluslararası öğrencilerin bilimsel metnin bölümlerini oluşturmada yaşadıkları sorunlara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular	162
Tablo 4.22: Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerine verdikleri geri bildirimlere ve bunların yansımalarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular.....	164

Tablo 4.23: Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin akademik yazma kavramını ilişkin tanımlarına yönelik bulgular.....	166
Tablo 4.24: Akademik yazma kapsamında uluslararası öğrencilere öğretilmesi gereken metin türlerine yönelik öğretim görevlisi/öğretici görüşlerine ilişkin bulgular	168
Tablo 4.25: Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin uluslararası öğrencilerin akademik dil ve söz varlığını kullanma durumlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular	170
Tablo 4.26: Sorunların çözümüne yönelik öğretim görevlisi/öğretici görüşlerine ilişkin bulgular	171
Tablo 4.27: İleri düzey Türkçe kurlarında ve akademik Türkçe derslerinde kullanılan materyaller, uygulanan yöntem-tekniklerin uluslararası öğrencilerin bölüm derslerinde ihtiyaç duyduğu akademik yazma yeterliğini karşılama düzeyine yönelik öğretim görevlisi/öğretici görüşlerine ilişkin bulgular	176
Tablo 4.28: Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarına ilişkin bulgular.....	177
Tablo 4.29: Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılması gerekenlere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular	180
Tablo 4.30: Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin bireysel olarak akademik yazma becerilerini geliştirmede uluslararası öğrencilere yönelik önerilerine ilişkin bulgular	184
Tablo 4.31: Uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim verilmesi gereken düzeye yönelik bulgular.....	186
Tablo 4.32: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin genel Türkçe yeterliklerine ve tespit ettikleri eksiklere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular	188
Tablo 4.33: Öğretim üyelerinin akademik yazma kavramına ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	190
Tablo 4.34: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerinde akademik dilin özelliklerini kullanma düzeylerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular.....	194
Tablo 4.35: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin bilimsel metnin bölümlerini oluşturmada yaşadıkları sorunlara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular.....	196
Tablo 4.36: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin akademik söz varlığını kullanma durumlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular	197
Tablo 4.37: Uluslararası öğrencilerde akademik dil eksikliği ve akademik başarısızlık ilişkisine yönelik öğretim üyesi görüşlerine ilişkin bulgular.....	203
Tablo 4.38: Öğretim üyelerinin öğrencilere geri bildirimde bulunma durumlarına ilişkin bulgular	204

Tablo 4.39: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerine yönelik vermiş oldukları geri bildirimlerin yansımalarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular	206
Tablo 4.40: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmede ilgili kurumlara yönelik önerilerine ilişkin bulgular	207
Tablo 4.41: Öğretim üyelerinin öğrencilerin bireysel olarak akademik yazma becerilerini geliştirebilmelerine yönelik önerilerine ilişkin bulgular	212
Tablo 4.42: Uluslararası öğrencilere akademik yazma eğitiminin verilmesi gereken düzeye ilişkin bulgular.....	214
Tablo 4.43: Uluslararası öğrencilerin bilimsel metinlerindeki akademik yazma hataları	216
Tablo 4.44: Taslak DPA kapsam geçerlik oranları.....	228
Tablo 4.45: Alt ölçütlerin birbiriyle ilişkisi	230
Tablo 4.46: Alt ölçütlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri	233
Tablo 4.47: Biçim ölçütü için KMO testi ile Bartlett küresellik testinden elde edilen bulgular	234
Tablo 4.48: Biçim ölçütünde yer alan alt ölçütlere ait faktör yüklerine ilişkin bulgular.....	234
Tablo 4.49: Biçim ölçütü için AFA sonucunda faktörlere ilişkin bulgular	234
Tablo 4.50: Biçim ölçütüne ait bileşen matrisine ilişkin bulgular.....	235
Tablo 4.51: Akademik Söylem ölçütü için KMO testi ile Bartlett küresellik testinden elde edilen bulgular	236
Tablo 4.52: Akademik Söylem ölçütünde yer alan alt ölçütlere ait faktör yüklerine ilişkin bulgular	236
Tablo 4.53: Akademik Söylem ölçütü için AFA sonucunda faktörlere ilişkin bulgular	237
Tablo 4.54: Akademik Söylem ölçütüne ait bileşen matrisine ilişkin bulgular.....	238
Tablo 4.55: Metin Yapısı için KMO testi ile Bartlett küresellik testinden elde edilen bulgular	238
Tablo 4.56: Metin Yapısı ölçütünde yer alan alt ölçütlere ait faktör yüklerine ilişkin bulgular	239
Tablo 4.57: Metin Yapısı ölçütü için AFA sonucunda faktörlere ilişkin bulgular	239
Tablo 4.58: Metin Yapısı ölçütüne ait bileşen matrisine ilişkin bulgular	240
Tablo 4.59: Plan ve Düzenleme ölçütü için KMO testi ile Bartlett küresellik testinden elde edilen bulgular	241

Tablo 4.60: Plan ve Düzenleme ölçütünde yer alan alt ölçütlere ait faktör yüklerine ilişkin bulgular	241
Tablo 4.61: Plan ve Düzenleme ölçütü için AFA sonucunda faktörlere ilişkin bulgular	242
Tablo 4.62: Plan ve Düzenleme ölçütüne ait bileşen matrisine ilişkin bulgular	243
Tablo 4.63: Kaynaklardan Yararlanma ölçütü için KMO testi ile Bartlett küresellik testinden elde edilen bulgular	243
Tablo 4.64: Kaynaklardan Yararlanma ölçütünde yer alan alt ölçütlere ait faktör yüklerine ilişkin bulgular	244
Tablo 4.65: Kaynaklardan Yararlanma ölçütü için AFA sonucunda faktörlere ilişkin bulgular	244
Tablo 4.66: Kaynaklardan Yararlanma ölçütüne ait bileşen matrisine ilişkin bulgular	245
Tablo 4.67: Dereceli puanlama anahtarının Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarına ilişkin bulguları	246
Tablo 4.68: Alt ölçütlerin puanlayıcılar arası uyumuna ilişkin bulguları	247
Tablo 4.69: Ölçütlerin puanlayıcılar arası uyumuna ilişkin bulguları	248
Tablo 4.70: Madde-toplam korelasyon katsayılarına ilişkin bulgular	249

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Simgeler	Açıklama

f	: Frekans
X ²	: Ki-kare

Kisaltmalar	Açıklama

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AOBM	: Avrupa Ortak Başvuru Metni
DPA	: Dereceli Puanlama Anahtarı
GSE	: Global Scale of English
ICAS	: Intersegmental Committee of the Academic Senates
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
YADOT	: Yabancı Dil Olarak Türkçe
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
YÖS	: Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı
YTB	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
WIDA	: The WIDA English Language Development Standards and Resource Guide

ÖZET

[DOKTORA TEZİ]

[ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK İHTİYAÇ ANALİZİNE DAYALI ÖLÇME ARACI GELİŞTİRİLMESİ]

[Emre BAYRAKDAR]

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

[Danışman : Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN]

[Bu çalışmanın amacı, uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçlar bağlamında sözü edilen beceriye ilişkin ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmada, nitel ve nicel araştırma yönteminin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda; amaçlı örnekleme türleri içerisinde yer alan ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenen uluslararası öğrencilerle, dil öğretim merkezlerinde/TÖMER’lerde görevli öğretim görevlileriyle/öğreticilerle ve uluslararası öğrencilerin alan derslerini yürüten öğretim üyeleriyle yarı yapılandırılmış şekilde tasarlanan görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yapılan görüşme analizleri sonucunda belirlenen gereksinimlerin öğrencilerin yazma ürünlerindeki yansımaları tespit etmek ve akademik yazma ihtiyaçlarını detaylandırmak için uluslararası öğrencilerden verilen bir yazma görevini gerçekleştirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin yazma ürünlerindeki hatalar ve eksikler de göz önünde bulundurularak akademik yazmayı değerlendirmek için taslak dereceli puanlama anahtarı (DPA) oluşturulmuştur. Taslak

DPA'nın geçerlik ve güvenirlik çalışması için de bir performans görevi tasarlanmış ve 157 uluslararası öğrencinin ürettiği bilimsel metinler bu ölçme aracı ile değerlendirilmiştir. Taslak DPA'nın geçerlik çalışması kapsamında Davis (1992) tekniği ile 10 uzmanın görüşü bağlamında kapsam ve açımlayıcı faktör analizi ile yapı geçerliği incelenmiştir. Güvenirlik çalışması kapsamında ise Cronbach Alpha katsayısı, 6 puanlayıcının değerlendirmeleri üzerinden Sınıf İçi Korelasyon ile Fleiss Kappa uyum katsayısı ve madde geçerliğine kanıt olarak madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda, DPA'nın son hâli 5 ölçüt ve 24 alt ölçütten oluşmuştur. Ölçütler, alt ölçütleriyle birlikte şöyle sıralanmaktadır: Biçim (Dil bilgisi, noktalama işaretleri, yazım kuralları, anlaşılabilirlik, sayfa düzeni), akademik söylem (Söz varlığı, cümle yapısı, üstsöylem belirleyicileri), metin yapısı (Konu, araştırmanın problem durumu ve amacı, bağdaşıklık, tutarlılık, paragraf yapısı, bilgileri sentezleme), plan ve düzenleme (Başlık, özet, anahtar sözcükler, giriş, başlıklandırma, gelişme, tartışma, sonuç ve öneriler), kaynaklardan yararlanma (Kaynakça, doğrudan ve dolaylı alıntı, akademik etik ilkeler). Araştırma sonucunda, geliştirilen dereceli puanlama anahtarının uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerini ölçebilecek nitelikte geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Geliştirilen ölçme aracının; nesnel değerlendirme yapmaya yardımcı olması, öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlaması, hem öğretim görevlilerine/öğreticilere hem de öğrencilere/öğrencilere ilgili becerinin başarımına ilişkin geri bildirim olanağı sunarak yol gösterici olması bağlamında alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. |

Temmuz 2023, | 389 | sayfa.

Anahtar kelimeler: | Uluslararası öğrenciler, ihtiyaç analizi, akademik yazma, analitik dereceli puanlama anahtarı, ölçme aracı |

ABSTRACT

[Ph.D. THESIS]

**[DEVELOPING AN ASSESSMENT TOOL BASED ON NEEDS ANALYSIS FOR
INTERNATIONAL STUDENTS' TURKISH ACADEMIC WRITING SKILLS]**

[Emre BAYRAKDAR]

İstanbul University-Cerrahpaşa

Institute of Graduate Studies

Department of Turkish and Social Sciences Education

Turkish Education Program

[Supervisor : Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN]

The purpose of this study is to identify the needs of international students in terms of Turkish academic writing skills and to develop an assessment tool for the mentioned skill within the context of these needs. Exploratory sequential design, which combines qualitative and quantitative research approaches was employed in the study. In the qualitative dimension of the research; semi-structured interviews were conducted with international students determined by the criterion sampling technique, with the lecturers/teachers working at language teaching centers/TOMERs, and finally with the lecturers who conduct the field courses of international students. In addition, international students were asked to perform a writing task to determine the reflection of the needs obtained as a result of the interview analysis in the writing products of the students and to detail their academic writing needs. A draft rubric was created to evaluate academic writing, taking into account the errors and deficiencies in the students' writing products. A performance task was also designed for the validity and reliability study of the draft rubric, and the scientific texts produced by 157 international students were evaluated with this assessment tool. Within the scope of the validity study of the draft rubric, construct validity was

examined with the Davis (1992) technique in the context of the opinion of 10 experts, with content and exploratory factor analysis. Within the scope of the reliability study, the Cronbach Alpha coefficient, Intra-Class Correlation over the evaluations of 6 raters, Fleiss Kappa coefficient of agreement, and item-total correlations as proof of item validity were calculated. As a result of the study, the final version of the rubric consisted of 5 criteria and 24 sub-criteria. The criteria, together with their sub-criteria, are listed as follows: Format (Grammar, punctuation, spelling rules, intelligibility, page layout), academic discourse (Vocabulary, sentence structure, metadiscourse determinants), text structure (Subject, problem status of the research and purpose, coherence, coherence, paragraph structure, synthesizing information), plan and arrangement (Title, abstract, keywords, introduction, titling, development, discussion, conclusion and suggestions), benefiting from sources (Bibliography, direct and indirect citation, academic ethical principles). As a result of the research, it has been determined that the rubric created is a valid and reliable assessment tool that can measure the Turkish academic writing skills of international students. It is thought that it will contribute to the field in terms of helping to make objective assessments, contributing to the development of students' Turkish academic writing skills, and providing feedback to both lecturers/teachers and students/learners on the performance of the relevant skill. |

July 2023, | 389 | pages.

Keywords: | International students, need analysis, academic writing, rubric, assessment tool |

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumuna, amacına ve alt problemlerine değinilmiştir. Ayrıca çalışmanın önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve çalışmada sık kullanılan kavramların tanımlarına da yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Türkçe, son yıllarda uluslararası diller sınıflandırması içerisinde büyük önem gören bir dil hâline gelmiştir. Bunda şüphesiz ki siyasi, ekonomik, teknolojik vb. birçok neden etkili olmaktadır. Farklı ülkelerden çok sayıda yabancı ülke vatandaşı çeşitli nedenlerden dolayı Türkçe öğrenmek istemektedir. Yapılan araştırmalar, Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenmek isteyenlerin büyük çoğunluğunun eğitimsel amaçlar taşıdığını ortaya koymaktadır. Özellikle bu amaçlarla yurt dışından Türkiye'ye gelen yabancı bireyler, dil öğrenimi için genellikle üniversitelerin Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezlerine (TÖMER) gitmeyi tercih etmektedir. Bunun yanı sıra çeşitli değerlendirme süreçlerinden geçerek Türkiye'deki üniversitelerin lisans ve lisansüstü programlarını kazanarak ülkemize gelen uluslararası öğrenciler, yine üniversitelerin ilgili kurumlarında dil öğrenimine başlamaktadır. Bu bağlamda Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığının (YTB) koordinasyonunda Türkiye Bursları kapsamında dünyanın çeşitli ülkelerinden çok sayıda uluslararası öğrenci Türkiye Cumhuriyeti yükseköğrenim bursuyla lisans ve lisansüstü eğitimi almak için ülkemize gelmektedir. 2012 yılından beri devam eden bu programa her yıl birçok öğrenci başvurmaktadır. YTB'nin resmî sitesindeki açıklamalara göre Türkiye Bursları 2012 yılında 42 bin civarında başvuru alırken, 2022 yılında 171 farklı ülkeden 165.500 başvuruya ulaşarak yıllar içerisinde başvuru sayısında hızlı bir artış yaşamıştır. Türkiye Bursları kapsamında her yıl yaklaşık 5000 uluslararası öğrenciye burs verilmektedir. Hâlihazırda bu programdan yararlanıp eğitime devam eden 15.000 bursiyer bulunmaktadır (<https://ytb.gov.tr/>, Erişim tarihi: 16 Ocak 2023). Diğer yandan Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavını (YÖS) kazanarak üniversitelere kayıt yaptıran öğrenciler bölümlerine başlayabilmek için belirli dil düzeylerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu ve benzeri yollarla Türkiye'ye öğrenci olarak gelen uluslararası öğrencilerin sayısındaki artışa koşut olarak üniversitelerin

bünyesinde Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminden doğrudan sorumlu olan Dil Merkezi, Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER) gibi çeşitli isimlerle adlandırılan kurumların da sayısında bir artış yaşanmıştır. Sözü edilen merkezlerdeki dil öğretiminde, öğrencilerin temel dil becerilerini etkin bir şekilde kullanacak düzeye ulaşmaları amaçlanmaktadır.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, temel dil becerileri içerisinde özellikle yazma becerisinin diğer dil becerilerine oranla daha zor geliştiği ve öğrencilerin bu alanda daha çok zorlandığı görülmektedir (Çakır, 2010; Güzel ve Barın, 2013, Mete, 2015; Yıldırım ve Nurlu, 2016; Yorgancı ve Baş, 2021; İltar ve Karataş, 2022; Yalınkılıç, 2022). Öğrencilerin yazma alanında yaşadıkları bu temel sorunların yanında yükseköğretim boyunca karşılaşacakları yazma çeşidi olan akademik yazma gereksinimleri de ortaya çıkmaktadır. “Özellikle lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerden akademik metinleri okumaları, anlamaları ve özgün konularda kendi akademik metinlerini üretmeleri beklenmekte fakat öğrencilerin hem temel düzeyde yazma becerisini kullanmada sorun yaşadıkları hem de akademik yazmada istenen düzeye ulaşamadıkları bilinmektedir” (Azizoğlu ve diğ., 2019, syf. 7). Ayrıca yükseköğrenimlerine Türkçe devam edecek uluslararası öğrencilerin ana dilinde eğitim gören öğrencilerle birlikte eğitimlerine devam edeceği düşünüldüğünde, lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim görecektir olan uluslararası öğrencilerin akademik yazma konusunda özel ve ayrı bir eğitim almaları zorunluluk hâline gelmektedir. Verilecek olan bu eğitimin sahip olduğu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda; farklı eğitim-öğretim durumlarına, ders materyallerine, öğretmen yeterliklerine, ölçme ve değerlendirme araçlarına gereksinim olduğu gözlemlenmektedir.

Akademik Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirilebilecek olan akademik yazma konusunda yapılacak bilimsel çalışmalar, ilgili beceriye yönelik uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeye başlamalıdır. Belirlenen ihtiyaçların yönlendiriciliğinde teoride ve uygulamada eksikliği hissedilen konu alanlarına ilişkin çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle; bu çalışmanın ilk aşamasında uluslararası öğrencilerin akademik yazma ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında, belirlenen ihtiyaçların ardından özellikle akademik yazma bağlamında öğrenci performanslarının düzeylerinin tanımlanmasına, belirlenmesine ve değerlendirilmesine yönelik kullanılabilecek ölçme aracı eksikliği göz önüne alınarak ilgili beceriye yönelik öğrencilerin kendilerine ve öğretim görevlilerine/öğreticilere geribildirim sağlamasına ve öğretimden doğrudan sorumlu

bireylerin süreci ve ürünü nesnel bir biçimde değerlendirebilmesine olanak sağlayacak bir dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Yapılan alanyazın taramaları sonucunda uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik Türkçe akademik yazma becerilerinin tanımlanmasına ve değerlendirmesine olanak sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçme ve değerlendirme aracının tespit edilememesi, çalışmanın yapılma gerekliliğini ortaya koymaktadır.

1.2. AMAÇ / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

Bu çalışmanın amacı, uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçlar bağlamında sözü edilen beceriye ilişkin ölçme aracı geliştirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda çalışmada yanıtlanması hedeflenen sorular şöyle sıralanabilir:

1. Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik ihtiyaçları nelerdir?
 - a. Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - b. Dil öğretim merkezlerinde/Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) ders vermekte olan öğretim görevlileri/öğreticilerin uluslararası öğrencilerinin Türkçe akademik yazma becerileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - c. Farklı ana bilim dallarında ders veren öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - d. Uluslararası öğrencilerin oluşturduğu bilimsel metinlerde bulunan Türkçe akademik yazma ihtiyaçları nelerdir?
2. Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarının geçerlik analizi sonuçları nasıldır?
 - a. Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliği nasıldır?

- b. Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarının yapı geçerliği nasıldır?
3. Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarının güvenirlik analizi sonuçları nasıldır?
 - a. Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarının Croanbach Alfa güvenirlik katsayısı nasıldır?
 - b. Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarına göre yapılan değerlendirmelerde puanlayıcılar arasındaki uyum nasıldır?
 - c. Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarındaki alt ölçütlerin madde geçerlik düzeyleri nasıldır?

1.3. ÖNEM

Lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerin akademik yazma becerisindeki yetersizlikleri ya da yetkinlikleri eğitim hayatlarını doğrudan etkilemektedir. Akademik yazma becerileri, öğrenciler hakkında başarılı ya da başarısız olarak değerlendirmeler yapılırken göz önünde bulundurulmuş önemli ölçütlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu konuda yetersizlik yaşayan çok sayıda öğrenci, çalışma motivasyonunu kaybederek çeşitli psikolojik sorunlar yaşamakta ve kendi öğrenim süreçlerine yönelik çeşitli ön yargılar geliştirmektedir.

Akademik yazma bir süreçtir ve sistemli bir öğretimle geliştirilebilecek bir beceridir. Akademik yazmaya yönelik deneyimi olmayan bireyler ana dillerindeki eğitim yaşantılarında zorluklar ve sorunlar yaşamaktadır. Benzer şekilde ana dillerinden farklı bir yabancı/ikinci dilde yükseköğrenime devam eden uluslararası öğrenciler de akademik yazma bağlamında ortak sorunlar ve zorluklar yaşamaktadır. Ne var ki uluslararası öğrencilerin akademik yazmaya yönelik becerilerini geliştirebilmeleri için öncelikle hedef dildeki düzeylerini belirli bir seviyeye çıkarmaları gerekmektedir. Bu bağlamda hedef dildeki bilgisi yeterli düzeyde ya da hiç olmayan uluslararası öğrenciler belirli düzeye gelene kadar hazırlık eğitimi almaktadır. Bu eğitim sürecinin tamamlanmasının ardından öğrenciler kendi bölümlerine başlamaktadırlar.

Ancak akademik dil becerilerini geliştirmek için ilgili derslere katılmayan öğrenciler bölümlerine başladıklarında akademik dil kullanımı ile ilişkili birçok konuda zorluklar yaşamaktadır. Bu durum hazırlık öğrenimi sürecinde alınan genel Türkçe öğretiminin akademik bağlamdaki gereksinimleri karşılamadığını göstermektedir (Yahşı-Cevher ve Güngör, 2015; Boylu ve Başar, 2016; Dilek, 2016; Konyar, 2019; Seyedi, 2019; Kocaman-Gürata, 2022). Bu nedenle öğrencilerin bölümlerine başlamadan önce akademik dil içerikleriyle karşılaşmaları ve bu konuda yetersizliklerine yönelik yetkinlik kazanmaları, onların sonraki eğitim hayatlarına katkı sağlayacaktır.

Akademik Türkçe dersi kapsamında ilgili kurumlarda akademik dil içerikleri uluslararası öğrencilere verilmektedir. Ancak Türkiye Bursları kapsamında yükseköğrenim burslusu olarak ülkemizde öğrenim görecekt uluslararası öğrenciler dışındaki öğrencilerin bu programlara katılma zorunluluğu yoktur. Türkiye Burslusu öğrencilerinin sayısının her yıl giderek artması ve öğrencilerin dil merkezlerindeki/TÖMER’lerdeki dil öğretimi mezuniyetlerinin bu programları tamamlamalarına bağlanması, yeterli düzeyde deneyime sahip olunmayan bir alan olan akademik Türkçe konusunda çeşitli çalışmaların yapılmaya başlanmasını sağlamıştır. Yapılan çalışmaların her biri değerli olmakla birlikte kurumlar arasındaki alana bakış açısındaki farklılıklar ve Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminin akademik boyutu üzerine bilimsel çalışmaların az olması mevcut akademik Türkçe öğretiminin plansız bir şekilde yürütülmesine neden olmaktadır (Konyar, 2019; Yurdakul-Güde, 2019; Demirel, 2020). Planlamadaki bu sorunların; ilgili dersin içeriklerinin, materyallerinin, uygulamalarının alana özgü bilimsel modeller bağlamında yeniden düzenlenmesi gerekliliğini ortaya çıkardığı söylenebilir. Bu noktada atılacak adımların ilk başında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi gelmektedir. Akademik Türkçe dersleri kapsamında yer alan ve öğrencilerin eğitim hayatları içerisinde önemli bir konuma sahip olan akademik yazma konusunda uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemenin, söz konusu ders ve konu için yapılacak farklı bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Belirlenen ihtiyaçların akademik yazma konusunun içeriğinden ders materyallerinin oluşturulma sürecine, ilgili kurumların politikalarından dersi yürüten öğretim görevlilerine kadar tüm paydaşlara kaynaklık ve yol göstericilik edeceği düşünülmektedir.

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanında kuram ve uygulama boyutlarında çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Ölçme ve değerlendirme bu sorunlar içerisinde büyük ve önemli bir yer tutmaktadır (Gedik, 2017; Azizoğlu ve diğ.,2019; Boylu, 2019; Yalınkılıç, 2022). Farklı

kurum ve öğretim görevlileri/öğreticiler tarafından uluslararası öğrencilerin performanslarına yönelik yapılan değerlendirmelerde geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmaması, nesnel ve amaca uygun öğrenci değerlendirmelerinin yapılamamasına neden olmaktadır. Alan içerisinde genelde akademik Türkçe, özelde akademik yazma konusu bağlamında yapılan bilimsel çalışmalar son dönemlerde artış göstermektedir. Bu çalışmaların mevcut uygulamaları geliştirici nitelikteki konulara odaklanması gerekmektedir. Bu tespitlerden hareketle ve “İlgili Araştırmalar” başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanan alanyazındaki çalışmaların işaret ettiği belirlemeler ışığında, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında akademik Türkçe derslerinde akademik yazma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının olmaması nedeniyle öğretim görevlilerinin/öğreticilerin nesnel değerlendirmeler yapmalarına yardımcı olmak, öğrencilerin akademik yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamak, hem öğretim görevlilerine/öğreticilere hem de öğrencilere ilgili beceriye yönelik geri bildirim olanağı sunmak amacıyla uluslararası öğrencilerin akademik yazma ihtiyaçlarını temele alan bir analitik dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Analitik dereceli puanlama anahtarının hem yazma becerisinin değerlendirmesinde daha etkili ve güvenilir sonuçları yansıtması hem de gözlenmesi beklenen özelliklerin alt boyutlarını net bir şekilde tanımlaması sebebiyle sözü edilen alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Geliştirilen ölçme aracından, sözü edilen becerileri değerlendirmede öğretim görevlilerine/öğreticilere, ulaşılması istenen hedefleri tanımlaması sebebiyle ilgili derslerin planlayıcılarına yol gösterici olması umulmaktadır.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

Bu araştırmada,

1. Görüşmelere katılan uluslararası öğrencilerin, öğretim görevlisi/öğreticilerin ve öğretim üyelerinin araştırma kapsamında yöneltilen tüm soruları içtenlikle yanıtladıkları,
2. Görüşlerine ve değerlendirmelerine başvurulacak ilgili uzmanların ve puanlayıcıların konuya yönelik düşüncelerini nesnel şekilde bildirdikleri, özenle incelemeler ve değerlendirmeler yaptıkları,
3. Katılımcıların tüm uygulamalara gönüllülük esasına dayalı olarak katıldıkları,

4. Öğrencilerin bilimsel metinlerini oluşturma ve performans görevini tamamlama sürecinde gereken dikkat ve özeni gösterdikleri varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

1. Çalışma grubu bağlamında, YTB koordinasyonunda Türkiye Bursları kapsamında lisans veya lisansüstü bir programa kayıtlı, C1 düzeyini başarılı ile tamamlamış, üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde/Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) akademik Türkçe eğitimini almış ya da almakta olan uluslararası öğrenciler; dil öğretim merkezlerinde/TÖMER’lerde görevli genelde akademik Türkçe özelde akademik yazma konusunda deneyimli öğretim görevlileri/öğreticiler; üniversitelerde sözü edilen eğitimleri başarı ile tamamlayıp bölümlerine başlayan öğrencilere ders veren öğretim üyeleri ile
2. Öğrencilerden oluşturması beklenen bilimsel metin türü bakımından derleme makalesi ile
3. Geliştirilen dereceli puanlama anahtarının geçerlik ve güvenirlik analizinde performans görevini tamamlayan 157 uluslararası öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Akademik Yazma: Akademik bir bağlamda gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarının biçim, söylem, metin yapısı, plan ve düzenleme ile kaynak kullanımı yönlerinden kendine özgü ilkelere dikkat edilerek raporlandığı ve üst düzey düşünme becerilerinin etkin bir şekilde kullanılmasını gerektiren bir yazma türüdür.

Performans Görevi: Öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumlarını sunan ve öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesini ve ölçülmesini amaçlayan etkinliklerdir (Kutlu ve diğ., 2017).

Dereceli Puanlama Anahtarı: Proje veya performans görevi gibi bir çalışmaya ait öğrenci performansını önceden belirlenmiş ölçütlere göre olumludan olumsuzla doğru bir dereceleme ile değerlendiren puanlama anahtarıdır (Başol, 2019).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Özel amaçlı dil öğretiminin tanımı, özellikleri, türleri açıklanmıştır. Özel amaçlı dil öğretimi türlerinden akademik amaçlı yabancı dil öğretimi ve alt alanı olan genel akademik amaçlı dil öğretimine değinilmiştir. Akademik dil, akademik yazma ve akademik metin türleri hakkında bilgiler verilmiştir. Ölçme, değerlendirme ve durum belirleme kavramları açıklanmıştır. Performansa dayalı durum belirleme kapsamında performans görevi, performans değerlendirmede kullanılan ölçme araçları, dereceli puanlama anahtarı açıklanmıştır. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerileri bağlamında dereceli puanlama anahtarının kullanımına değinilmiştir.

2.1. ÖZEL AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİ

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmelere koşut olarak eğitim, sanat, endüstri vb. alanlarında hızlı değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır. Neredeyse tüm alanları doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen eğitimin bu hızlı değişim ve dönüşüm ile uyum içinde ilerleyebilmesi için bazı yeterliklerin gerekliliği ortaya çıkmıştır. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu becerileri çeşitli araştırmacılar (Pedro, 2006; Wagner, 2008; Trilling ve Fadel, 2009; Kang ve diğ., 2010; Anagün ve diğ., 2016; Orhan Göksün, 2016) ve kurum - kuruluşlar (21.Yüzyıl Becerileri için Ortaklık [The Partnership for 21st Century Skills-P21]; Orta Kuzey Bölgesel Eğitim Laboratuvarı [North Central Regional Education Laboratory-NCREL]; 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretilmesi ve Değerlendirilmesi [Assesment and Teaching of 21st Skills-ATCS21]; Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları [NETS/ISTE]; Avrupa Birliği [European Union-EU]; Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD]) farklı şekillerde tanımlamış olsalar da genel itibariyle 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerden; eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerini etkin olarak kullanabilmesi, bilgiyi yapılandırabilmesi, teknolojik gelişmeleri takip etmesi ve bu gelişmelere ve değişimlere ayak uydurabilmesi, ana dilde ve yabancı dilde iletişim becerileri gelişmiş, dijital yetkinliğe sahip, toplumsal ve sosyal açıdan uyumlu, iş birliğine yatkın, esnek olması beklenmektedir (Maltepe ve Bayrakdar, 2021, syf. 148-149).

21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerden beklenen niteliklerin arasında da yer alan ana dilde ve yabancı dildeki yetkinlikler kişilerin hem akademik ve hem de mesleki kariyerlerinde ilerleyebilmeleri adına büyük önem taşımaktadır. Özellikle yabancı dildeki yetkinlikler ayırıcı bir nitelik olarak gösterilmektedir. Yabancı dildeki yetkinliğin öneminin giderek artması ve son dönemlerde yaşanan gelişmeler, yabancı dil öğretiminin de kapsamını genişletmiştir. Artık kişiler gereksinimlerine göre farklı türlerde programlara katılarak yabancı dil eğitimi almaktadır. Akademik ve mesleki anlamda kariyer hedeflerine ulaşmak isteyen kişiler için günlük iletişim ihtiyaçlarını karşılamaya dönük genel amaçlı bir dil öğretimi yeterli olmamaktadır. Bu noktada özel amaçlı dil öğretimi kavramı ortaya çıkmaktadır. Demircan (2013, syf. 261) özel amaçlı dil öğretimini, bilim, teknik, meslek vb. gibi belirli bir sözel anlatım alanına bağlı olarak seçilen “sözlüksel”, “yapısal” ve “işlevsel” dil özelliklerinin oluşturduğu iletişim aracı olarak tanımlamıştır. Hutchinson ve Waters (1991) özel amaçlı dil öğretimini, öğrenen gereksinimleriyle ilişkili dil öğrenme yaklaşımı olarak ele almaktadır. Gollin-Kies ve diğ. (2015) tarafından özel amaçlı dil, belirli bir bağlam etrafında şekillenen işlevsel ve edimsel yönü bulunan dil olarak açıklanmaktadır. Laurence (2018) ise özel amaçlı dil öğretimini, kişilerin akademik ve mesleki ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli dile, türlere ve becerilere odaklanan ve bu ihtiyaçları karşılamada onlara yardımcı olan bir dil öğretimi yaklaşımı şeklinde tanımlamaktadır. Alanyazındaki bu belirlemeler ışığında, özel amaçlı dil öğretiminin belirli bir alanda dil öğrencisinin ihtiyaçlarını temele alarak, hedef alanın sözlüksel, yapısal, işlevsel ve edimsel dil özelliklerini bir bağlam çerçevesinde muhataplarına kazandırma esasına dayalı bir dil öğretim yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, özel amaçlar için dil öğretiminin “özel amaçlı dil öğretimi” ve “özel amaçlı yabancı dil öğretimi” şeklinde iki gruba ayrıldığı görülmektedir (Stevens, 1977; Gillett, 1989; Hutchinson ve Waters, 1991; Dudley-Evans ve St. John, 1998; Richards, 2001; Laborda, 2011). Bu ayrım hedef grubun özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Hedef gruptaki farklılığın dışında, dil öğretim amaçları bakımından benzerlik göstermekte ve aynı amaç doğrultusunda açıklanmaktadır. Bu çalışmanın sonraki bölümlerinde özel amaçlı dil öğretiminin kuramsal alt yapısından hareketle, özel amaçlı yabancı dil öğretimi temel alınarak alanyazındaki belirlemelere yer verilmiştir.

Özel amaçlı yabancı dil öğretiminin tarihi çeşitli araştırmacılar tarafından belirlenmeye çalışılmıştır. Hutchinson ve Waters (1991) bu alanda yazılmış ilk kitabın 1576 yılında turistik amaçlara yönelik yazıldığını belirtmektedir. Stevens (1988) ise “German for Science Students”

adlı kitabın alanın ilk örneklerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Türkçenin yabancılara öğretimi tarihi açısından ise misyonerlik faaliyetlerinde bulunanlar ile ticaretle uğraşanların gereksinimlerini karşılamaya yönelik yazılmış olması sebebiyle ilgili alanın amaçlarına uygun sözcük ve tümce örnekleri içerdiği için modern dil öğretim kitaplarına görece en yakın eserin Codex Cumanicus olduğu söylenebilir (akt. Kocaman-Gürata ve Durmuş, 2020).

Alanyazın (Stevens, 1977; Dudley-Evans ve St. John, 1998; Hutchinson ve Waters, 1991; Basturkmen, 2006) incelendiğinde, özel amaçlı yabancı dil öğretiminin gelişimi üç temel durum bağlamında açıklanmaktadır. Bunlardan ilki, II. Dünya Savaşı sonrası ve sonrasında dünya düzeninde yaşanan değişikliklere koşut olarak küresel iletişime olan gereksinimin artmasıdır. Uluslararası hareketliliğin artması, farklı iş alanlarında ortaklıkların kurulması, akademik ve mesleki amaçlı son gelişmelerin takip edilme isteği yeni nesil öğrencilerin ve dil öğretim modellerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Özel amaçlı yabancı dil öğretiminin gelişmesine katkı sağlayan ikinci durum ise dil bilim alanında yaşanan gelişmelerdir. Flowerdew ve Peacock'a (2001) göre dil bilgisi odaklı eğitim, özel amaçlı yabancı dil öğrenmek isteyenlerin gereksinimlerini karşılayamadığı için dilin belirli hedef durumlarda kullanıldığı şekliyle betimlenmesine dayalı bir öğretim yaklaşımına ihtiyaç duyulmuştur. İletişimsel dil öğretimi bu gereksinimler sonucu ortaya çıkmış ve Britanyalı uygulamalı dil bilimciler tarafından 1980'lerde geliştirilmiştir (Richards ve Schmidt, 2010). İletişimsel dil öğretimi; mevcut öğretim hedeflerinin, ders uygulamalarının, materyallerin üzerine yeniden düşünülmesine olanak sağlamış ve dünya genelinde dil öğretimindeki gelişmeler üzerinde büyük bir etkiye sahip olmuştur (Kocaman-Gürata ve Durmuş, 2020). Sözü edilen alanın ortaya çıkmasına ve gelişimine katkı sağlayan üçüncü durum ise eğitim psikolojisi alanındaki gelişmelerdir. Bu alandaki gelişmeler sayesinde, geleneksel yaklaşımdaki öğretici merkezli anlayışa tezat olarak öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve tutumlarını dikkate alan ve bunlara yönelik programların hazırlanmasına olanak sağlayan bir anlayış gelişmeye başlamıştır. Açıklanan tüm bu gelişmeler öğrencilerin dil öğrenme gereksinimlerini ve iletişimsel ihtiyaçlarını temele alan bir öğretimin yapılmasına olanak sağlayan yeni bir alanın ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır.

2.1.1. Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretiminin Özellikleri

Özel amaçlı yabancı dil öğretimi, genel amaçlı yabancı dil öğretiminden birçok açıdan farklılık göstermektedir. Alanyazındaki çok sayıda kuramcının görüşleri ve tanımları dikkate

alındığında, bu farklılıklar şöyle sıralanabilir (Rahman, 2015; Tasić, 2009; Hutchinson ve Waters, 1991; Jordan, 1997; Robinson, 1991):

- İçeriği, öğrencisi ve öğreticisi gibi temel noktalar açısından iki alan birbirinden farklıdır.
- Özel amaçlı yabancı dil öğretiminde daha çok bağlama odaklanılır.
- Özel amaçlı yabancı dil öğretiminde, kurumların sorumlu birimleri tarafından önceden belirlenmiş içerik, hedefler, öğretim materyalleri, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin dışında öğrencilerin kendi alanlarıyla sınırlandırılmış iletişim durumlarıyla ilgilenilir. İçerik ve yöntemler hedef grubun özel öğrenme amaçlarına göre hazırlanır.
- Özel amaçlı dil öğretiminin planlanmasında öğrencinin hedef dili kullanarak yapacaklarının belirlenmesine, geliştirmesi gereken becerilerin neler olduğuna ve bu becerileri geliştirme düzeyine yönelik kararların alınmasına, öğrenmeye ve kullanmaya gereksinim duyduğu söylem ve metin türlerinin tespit edilmesine odaklanılır.
- Özel amaçlı yabancı dil öğretimi kurslarında, öğrencilere mesleki ve akademik hedeflere ulaşmak için verilen bir dizi görevle başa çıkma yetkinliğini kazandırmayı sağlamak amaçlanmaktadır.
- Özel amaçlı yabancı dil öğretiminde amaçlara yönelik bir öğretim gerçekleştirildiği gibi bu programların geliştirilmesinde öğrencilerin hedef dil aracılığıyla tam olarak ne yapmaları gerektiğini belirlemeyi temele alan ihtiyaç analizinden faydalanılır.

Stevens (1977), özel amaçlı dil öğretiminin bazı temel adımlardan oluştuğunu belirtmektedir. Yukarıdaki belirlemeleri detaylandıran bu temel adımlar şöyle sıralanmaktadır:

- İhtiyaç analizi yapma,
- Uygun bir program tasarlama,
- Uygun materyal hazırlama,
- Öğrencileri tanıma,
- Dersi öğretme,
- Uygun ölçme ve değerlendirme araçlarının tasarlanması ve uygulanması.

Özel amaçlı yabancı dil öğretiminin genel amaçlı dil öğretiminden farkını İngilizce üzerinden belirlemeye çalışan araştırmacılardan Dudley-Evans ve St. John (1998), sözü edilen farklılıkları “temel” ve “değişken” özellikler bağlamında açıklamaya çalışmıştır. Bu özelliklerin diğer dilleri de kapsayacağı düşüncesinden hareketle aşağıda ilgili belirlemelere yer verilmiştir:

Özel amaçlı İngilizcenin temel özellikleri:

1. Öğrenenlerin özel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir.
2. Belirli bir disipline yönelik temel yöntemleri ve etkinlikleri kullanır.
3. Dil bilgisi, sözcük bilgisi, çalışma, söylem ve türe uygun etkinliklerle dil öğretimine odaklanır.

Özel amaçlı İngilizcenin değişken özellikleri:

1. Belirli bir alanla ilişkili olabilir veya sözü edilen alanlara göre tasarlanabilir.
2. Özel öğretim alanlarında kullanılabilir, genel İngilizce öğretiminden farklı bir yöntem benimsenebilir.
3. Genellikle lisansüstü öğrenim veya herhangi bir meslek grubundan yetişkinler için tasarlanır, fakat orta ve lise öğrencileri için de planlama yapılabilir.
4. Genellikle orta veya ileri düzey öğrenenlere yöneliktir. Öğrenenlerin belirli bir dil düzeyinde olmasını gerektirmesine rağmen temel düzeydeki öğrenenler için de tasarlanabilir.

Tüm bu tanım ve nitelemeler bütüncül olarak değerlendirildiğinde, özel amaçlı yabancı dil öğretimi ile genel amaçlı dil öğretimi arasında dikkate alınması gereken farklılıkların olduğu görülmektedir. Genel amaçlı yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin gündelik hayattaki iletişim gereksinimlerini karşılamaya yönelik dört temel dil becerisinin gelişimine ve ilgili dil yapılarının öğretimine odaklanılmaktadır. Özel amaçlı yabancı dil öğretiminde ise ilgili hedef kitlenin dil öğrenme amaçlarına dikkat edilerek mesleki ve akademik hedeflere ulaşmada kullanılabilecek dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Özel amaçlı yabancı dil öğretiminde sözü edilen bu hedeflere ulaşmak için öğrenci kitlesinin ve öğretimi yapılacak alanın temel gereksinimlerinin detaylı bir biçimde belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Süreç başında belirlenen hedeflere ulaşabilmek için yöntem, teknik, materyaller, görev ve etkinlikler,

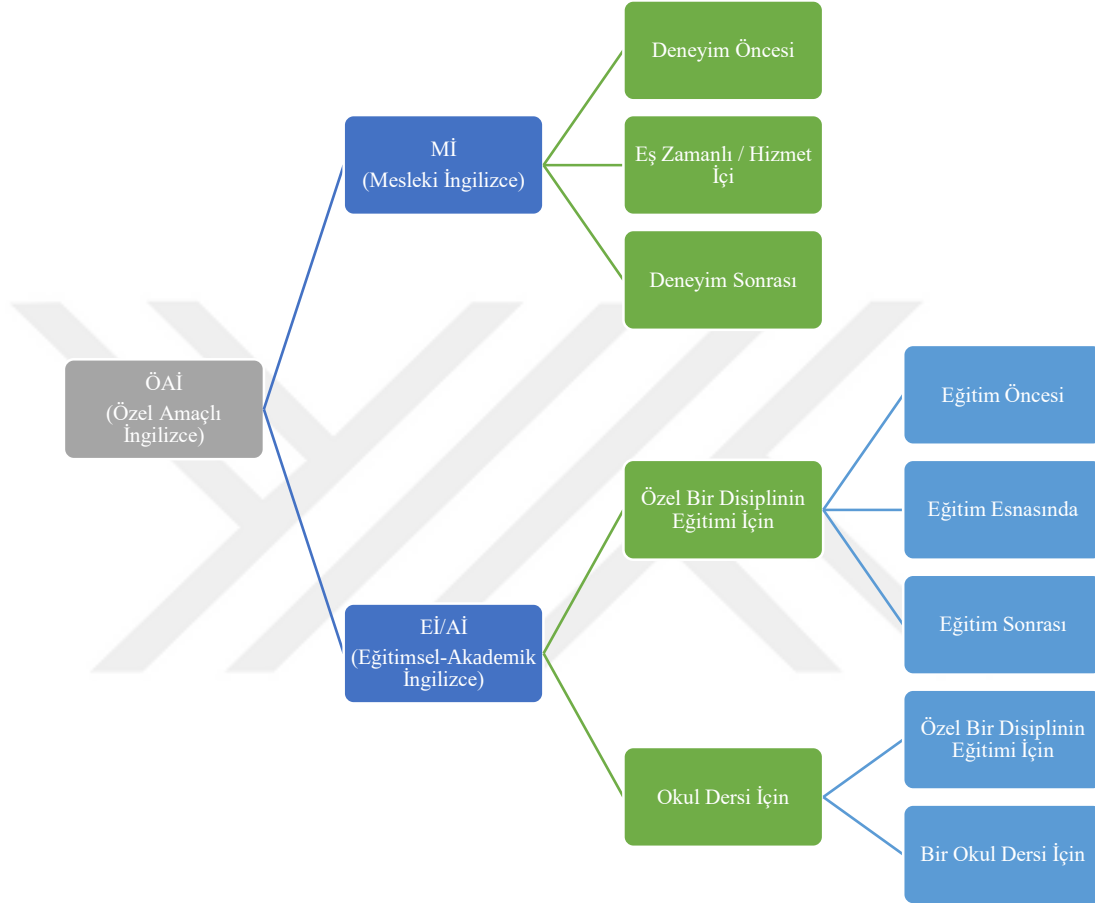
metin, ölçme ve değerlendirme araçları gibi öğretim sürecini doğrudan etkileyen tüm unsurların bu gereksinimler doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir.

2.1.2. Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi Türleri

Özel amaçlı yabancı dil öğretimi alanında, dil öğrenme gereksinimleri farklılaştıkça ve yeni amaçlar ortaya çıktıkça çeşitli sınıflandırmalar ve tanımlamalar yapılmıştır. 1975 yılında Britisch Council; akademik İngilizce, mesleki İngilizce ve bilim İngilizcesi olmak üzere sözü edilen alanı üçe ayırmıştır (McDonough, 1984, syf. 6). Özel amaçlı İngilizce (ESP) bağlamında gelişen özel amaçlı yabancı dil öğretimi, zaman içinde akademik amaçlı İngilizce, mesleki amaçlı İngilizce, bilim ve teknoloji İngilizcesi, eğitim amaçlı İngilizce, turizm İngilizcesi, tıp İngilizcesi, sanat İngilizcesi, iş ve ekonomi İngilizcesi gibi çeşitli alanları kapsayacak şekilde genişlemiştir. Bu nedenle, özel amaçlı dil öğretiminde her bir konu alanına özel programlar geliştirilmektedir. Zamanla farklı diller ve alanlar da bu türlere eklenmiştir (Robinson, 1984, syf. 11).

Alanyazın incelendiğinde, özel amaçlı yabancı dil öğretiminde alt alanların bütünleştirilerek sınıflandırılmaların yapıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalar genellikle İngilizce öğretimi bağlamında oluşturulmaktadır. Mackay ve Mountford'un (1978) yapmış olduğu sınıflandırma, ilgili alana yönelik yapılan en eski sınıflandırma olarak kabul edilmektedir. Bu sınıflamaya göre öğrencilerin özel amaçlı İngilizce öğretimi amaçları; iş (occupational) gereksinimleri için, mesleki (vocational) gereksinimlere yönelik eğitim programları için, akademik/profesyonel eğitim amaçlarına yönelik çalışmalar için olmak üzere üç başlık altında değerlendirilmiştir. Bir diğer araştırmacı Munby (1978) ise sözü edilen alanı iki ana başlık altında sınıflandırmıştır. Bu başlıklardan biri olan mesleki amaçlı İngilizceyi; öğrencilerin mesleki görevlerinin bir bölümünde veya tamamında gerekli olacak İngilizce olarak; diğeri olan akademik ve eğitimsel amaçlı İngilizceyi ise öğrencilerin öğrenim yaşamlarının tamamında veya bir bölümünde gerekli olacak İngilizce şeklinde tanımlamıştır (akt. Kurt, 2019, syf. 24).

Özel amaçlı yabancı dil öğretimi i iki ana başlıkta ele alan bir diğ er araçtır macı olan Robinson'a (1991, syf. 2) ait sınıflandırma Ş ekil 2.1'de gösterilmiştir:



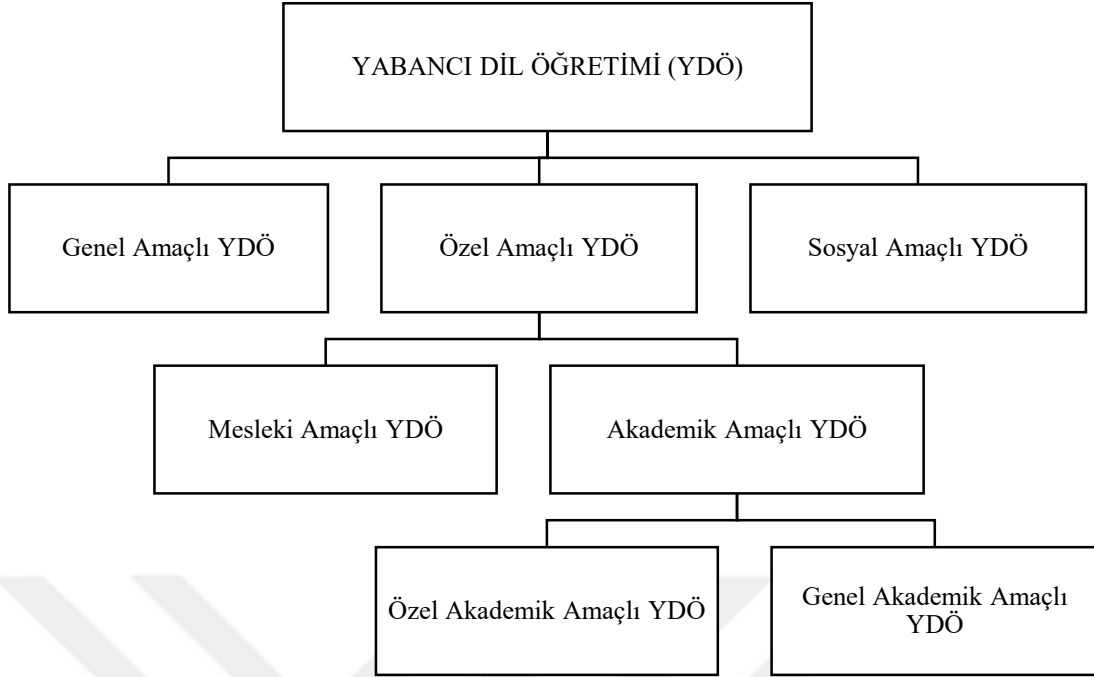
Ş ekil 2.1: Robinson'un özel amaçlı dil öğretimi sınıflandırması

Ş ekil 2.1'de, Robinson'un (1991) mesleki İngilizce ve eğ itimsel-akademik İngilizce olarak iki temel alana ayırdığı özel amaçlı yabancı dil öğretimi sınıflandırması detaylı olarak görölmektedir. Temel alanların da kendi iç erisinde bölümlendirildiği sınıflandırmada, mesleki boyutta deneyimsel süreçlere; eğ itimsel-akademik boyutta özel bir disiplinin eğ itimi iç in gerçekleşecek öğretimde eğ itimsel süreçlere özel olarak odaklanıldığı göze çarpmaktadır. Bu sınıflandırmadan hareketle hem mesleki hem de eğ itimsel-akademik amaçlı yabancı dil öğretiminde, öğretim süreçlerinin planlanmasına dikkat edilmesi ve öncesi, sırası, sonrası olmak üzere ilgili süreçlerde öğrencinin farklı ihtiyaçlarının olduğ unun göz önüne alınarak öğretimin bu amaçlara yanıt olacak şekilde yapılmasının önemli olduğ u söylenebilir. Diğ er bir

sınıflandırmada Hutchinson ve Waters (1991, syf. 17) ise özel amaçlı dil öğretimini; akademik amaçlı İngilizce ve mesleki amaçlı İngilizce olmak üzere iki temel amaç üzerinden teknoloji ve bilim için İngilizce, işletme ve ekonomi için İngilizce, sosyal bilimler için İngilizce olmak üzere üç ana alana ayırmıştır.

Tüm bu belirlemelerde görüldüğü üzere özel amaçlı yabancı dil öğretimi temelde iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Alanyazındaki hâkim görüşe göre mesleki amaçlı yabancı dil öğretimi ve akademik amaçlı yabancı dil öğretimi olarak ayrılan bu iki alanın net çizgilerle ayrımı zordur. Bu bağlamda Kocaman-Gürata ve Durmuş (2020) bazı durumlarda uzmanlık alanlarına özgü akademik görevler ve hedeflerle, mesleki amaçlı görevler ve hedeflerin koşutluk gösterebileceğini ve program sonunda ulaşılması beklenen hedeflerde kimi zaman ortaklık olabileceğini vurgulamaktadır. Ancak bu süreçte tercih edilen araçların ve bazı dinamiklerin farklılık göstereceğini ifade etmektedir. Donesch-Jezo'ya (2012) göre akademik amaçlı dil öğretimi, öğrencileri yabancı üniversitelerde okumak amacıyla hazırlayan bir alanken, mesleki/profesyonel amaçlı dil öğretimi ise belirli alanlarda/mesleklerde (tıp, mühendislik, hukuk, bilgisayar bilimleri, turizm, işletme vb.) çalışan öğrencilere işlevsel dil becerilerini kazandırmayı amaçlayan alandır. Flowerdew ve Peacock'a (2001) göre akademik amaçlı yabancı dil öğretimi de, genel akademik amaçlara yönelik ve profesyonel/mesleki amaçlara yönelik olmak üzere kendi içinde ikiye ayrılabilir. Kocaman-Gürata ve Durmuş'a (2020) göre öğrencinin herhangi bir disipline ait ders kitaplarını okuma-anlamasına ve bilimsel metinler üretmesine yardımcı olmaya yönelik becerileri kazandırmayı amaçlayan bir kurs/program genel akademik amaçlıdır, ancak öğrenciyi yabancı dili kullanarak ticari iş toplantılarına katkı ve katılım sağlamayı öğreten bir kurs/program ise profesyonel hayat ve mesleğine hazırlamaya yönelik olduğu için mesleki amaçlıdır.

Tüm bu açıklamaların ardından alanyazındaki yabancı dil öğretimi alanındaki görüşleri detaylı bir biçimde yansıtmak ve konuyu daha anlaşılır kılmak adına Jordan (1997) tarafından yapılan sınıflandırma Şekil 2.2'de gösterilmiştir:



Şekil 2.2: Yabancı dil öğretimi sınıflandırması

Şekil 2.2 incelendiğinde, Jordan (1997) tarafından yabancı dil öğretiminin üç ana kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Bu kategoriler; genel amaçlı yabancı dil öğretimi, özel amaçlı yabancı dil öğretimi ve sosyal amaçlı yabancı dil öğretimidir. Genel amaçlı yabancı dil öğretiminde tanımlanmış herhangi bir özel amaç bulunmamaktadır. Sosyal amaçlı yabancı dil öğretimi, kişilerarası iletişim ve etkileşimi sağlamak amacıyla alışveriş yapmak, mektup yazmak, telefonlaşmak gibi gündelik hayatta sıklıkla başvurulmuş yaşamsal dilin gelişimini hedeflemektedir. Özel amaçlı yabancı dil öğretimi ise genellikle üniversite öğrencilerden ya da yetişkinlerden oluşan hedef grubun özel bir uzmanlık alanına veya iş alanlarına yönelik işlevsel dil ve akademik gereksinimlerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Özel amaçlı yabancı dil öğretimi de kendi içinde; mesleki amaçlı yabancı dil öğretimi ve akademik amaçlı yabancı dil öğretimi olmak üzere iki alt alana ayrılmaktadır. Bu iki alt alandan ilki olan mesleki amaçlı yabancı dil öğretiminin, özel bir mesleğe ait dilsel ve sosyal özelliklerle ilgili olduğu ifade edilirken; akademik amaçlı dil öğretiminin ise akademik bağlamlarda eğitim amaçlı gerekli olan bilgi ve beceriler ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir. Jordan'ın (1997) sınıflandırmasının son bölümünde ise akademik amaçlı yabancı dil öğretimi; genel akademik amaçlı ve özel akademik amaçlı yabancı dil öğretimi olmak üzere ikiye bölümlendirilmiştir.

Sonuç olarak geçmişten bu güne özel amaçlı dil öğretimi sınıflandırmaları incelendiğinde, ilgili alanın akademik ve mesleki olmak üzere genellikle iki ana başlıkta ele

alındığı görülmüştür. Çalışmanın amacıyla koşut olarak sonraki bölümde akademik amaçlı yabancı dil öğretiminin alt alanı olan genel akademik amaçlı yabancı dil öğretimi açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.3. Akademik Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi

Akademik amaçlı yabancı dil öğretimi, özel amaçlı dil öğretiminin alt alanlarından biridir. Jordan’a (1997, syf. 1) göre akademik çalışmalar için gerekli olan iletişimsel becerileri hedef dilde geliştirmeyi temele alan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, yabancı dil öğrencilerinin hedef dilde akademik bağlamda anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik temel yetkinlikleri edinmelerine yardımcı olacak konulara odaklanmaktadır. Kocaman-Gürata ve Durmuş’a (2020, syf. 48) göre “akademik amaçlı yabancı dil öğretiminin genel amaçlı yabancı dil öğretiminden farkı, belirli bir öğrenci kitlesinin özel iletişimsel gereksinimlerine odaklanarak öğretim programını planlamasıdır.” Jordan (1997) tarafından yapılandırılan ve Şekil 2.2.’de gösterilen sınıflandırmada akademik amaçlı yabancı dil öğretiminin kendi içerisinde, genel akademik amaçlı ve özel akademik amaçlı yabancı dil öğretimi olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Özel akademik amaçlı yabancı dil öğretimi; “maliye, tıp, mühendislik, hukuk gibi belirli akademik alanların dil ve uzlaşım gereksinimlerine odaklandığı” (Kocaman-Gürata ve Durmuş, 2020) için genel akademik amaçlı yabancı dil öğretiminin, özel akademik amaçlı yabancı dil öğretiminin temelini oluşturduğu söylenebilir. Çünkü genel akademik amaçlı yabancı dil öğretiminde genel dil becerileri akademik bağlamda ele alınarak tüm disiplinlerde ortak olarak değerlendirilebilecek temel akademik becerilerin geliştirilmesi, akademik metin çözümleme ve üretimine yardımcı olacak stratejilerin işletilebilmesi, araştırma becerilerinin edinilmesi hedeflenmektedir. Tüm bu temel becerilerin gelişiminin ardından disiplinlere özgü özel akademik görevlere yönelik çalışmalar yapılabilir. Özellikle yabancı dil öğretiminde, dil öğrenim süreci taksonomik olarak ilerlediği için genel dil becerilerini edinmiş öğrencilerin gereksinimlerine göre akademik amaçlı öğrenime geçtiklerinde; özel akademik amaçlı becerilerden önce temel ve genel akademik becerileri edinmiş olması beklenmektedir. Bu bağlamda çalışmada, akademik amaçlı yabancı dil öğretiminin ilk ve en temel aşaması olan genel akademik amaçlı yabancı dil öğretimine odaklanıldığı için sonraki bölümde araştırma amacına koşut olarak genel akademik amaçlı yabancı dil öğretimine yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.4. Genel Akademik Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi

Çeşitli araştırmacılar akademik amaçlı yabancı dil öğretimini iki alt başlıkta ele almışlardır (Jordan, 1997; Hyland, 2006). Bu başlıklardan biri olan genel akademik amaçlı yabancı dil öğretiminde, tüm alanlar için ortak akademik becerilere odaklanılmaktadır. Hyland (2006) akademik amaçlı dil öğretimine yönelik eğitim etkinliklerinde bulunan kursların üç temel görevinin olduğunu belirtmektedir. Bu görevleri; beceriler, sosyal uyum ve okuryazarlık şeklinde nitelendirmektedir. Becerilere yönelik hedefler; bölüm derslerini takip edebilme ve anlama, not alma, ders kitaplarını ve makaleleri okuma ve anlama, makale ve ödev yazma, sınav sorularına cevaplayabilme, alıntılarını gösterebilme vb. gibi genel akademik becerileri ve stratejileri kapsamaktadır. Sosyal uyumun sağlanması için belirli uzmanlık alanlarına ait kültürel ve sosyal özelliklerin tanınması ve anlaşılması hedeflenmektedir. Okuryazarlık yaklaşımıyla ise öğrencilerin kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili yazılı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirmeleri ve bu becerileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri amaçlanmaktadır. (Kocaman-Gürata ve Durmuş, 2020, syf. 58-59). Bunlara ek olarak araştırma becerileri, genel akademik amaçlı yabancı dil öğretiminde ayrıca ele alınması gereken oldukça önemli bir başlıktır. Richards ve Schmidt (2010, syf. 565) tarafından yapılan tanımlamaya göre; araştırma becerileri, öğrencilerin kendi bölümlerindeki derslerde çalışma amacıyla dinlerken, okurken, konuşurken ve yazarken kullandıkları beceriler, teknikler ve stratejilerdir. Okunan materyalin türüne göre okuma hızını ayarlama, sözlük kullanma, bağlamdan hareketle sözcüklerin anlamlarını tahmin etme, grafikleri, diyagramları ve sembolleri yorumlama, not alma ve özetleme vb. gibi beceriler üniversite öğrencilerinin ders kitaplarını okurken ve alanyazın taraması yaparken ihtiyaç duyduğu araştırma becerileri olarak ifade edilmektedir.

Yabancı dilde öğrenim görmek için kendi ana dilinin konuşulmadığı bir ülkeye giden öğrenciler, bölümlerine başladıklarında kendilerinden beklenen akademik performansı göstermeleri için genel akademik dil beceri kapsamındaki yeterliklere sahip olmalıdır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu kendi ana dillerinde de bu yeterliklere sahip olmadıkları için hedef dilde bu amaçlara yönelik etkili bir öğrenimden geçmedikçe bölümlerinde zorluklar yaşamaktadır. Bu kapsamdaki öğrencilerin yanı sıra lisansüstü eğitim düzeyinde öğrenim görmek için gelen, kendi ülkelerinde ve ana dillerinde sözü edilen becerileri temele alan bir öğrenimden geçmiş olan uluslararası öğrenciler, belirli düzeylerde ilgili yeterliklere sahip olsalar da bu bilgileri hedef dile aktarabilmek, öğrenim gördükleri dile özgü akademik dilin kullanım farklılıklarını kavrayabilmek ve mevcut bilgilerini yeni akademik bağlamlara

uyarlayabilmek için genel akademik dil becerilerine yönelik bir eğitime gereksinim duymaktadır. Bu becerileri kazandırma noktasında sorumlu olan kurumların, programlarını bu bakış açısı ile yapılandırmaları ve öğretim görevlilerinin/öğreticilerin de sözü edilen yeterlikler bağlamında kendilerini geliştirmeleri ve güncellemeleri gerekmektedir.

Hyland’a (2006) göre genel akademik amaçlı yabancı dil öğretiminin benimsenmesinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenlerden ilki, dil öğreticilerinin özel konu alanlarına yönelik kuralları öğretecek yeterliğe, uzmanlığa ve özgüvene sahip olmamaları gösterilmektedir. Ruth Spack (1988, akt. Hyland, 2006) özel konu alanının içeriği dil öğreticilerine verilse bile alan uzmanları tarafından yürütülen bir dersteki gibi faydalı öğretimin gerçekleşmeyeceği vurgulamaktadır. Ayrıca dil öğreticilerin uzmanlık alanlarına yönelik bilgi eksikliklerinden kaynaklı olarak alana ilişkin yanlış yönlendirmeleri yapabilmelerinin olası olduğunu belirtmektedir. İkinci neden olarak, düzeyleri düşük öğrencilerin disipline özgü akademik dile ve öğrenme görevlerine hazır olmamalarından dolayı ön koşul olarak bu öğrencilere genel dil ve genel akademik dil becerilerinin kazandırılması gerekliliği görülmektedir. Bir diğer neden olarak, genel akademik amaçlı dil kurslarında öğrencilerin yaratıcılıklarını işletebilecek ve çeşitli metinleri yazabilecek dil becerilerini geliştirdiğinin düşünülmesidir. Genel akademik amaçlı yabancı dil öğretiminin benimsenmesinin nedenlerinin çeşitlenmesine katkı sağlayan Jordan’a (1997) göre; metinleri gözden geçirme ve tarama, düşünceleri yeni sözcüklere ifade etme ve özetleme, alanyazın taraması yapma, not alma, sözlü sunumlar yapma vb. gibi genel beceriler içerisinde, disiplinler arasında çok az farklılık bulunmaktadır. “Öğrenciler bu bilgileri ve becerileri kendi disiplinlerine aktarabilmektedir. Dolayısıyla özellikle bölüm açısında homojen öğrenci gruplarının mümkün olmadığı eğitim öğretim ortamlarında, farklı uzmanlık alanlarına uyarlanabilen ortak beceri, yapı ve söylem özelliklerinin öğretilmesi amaçlanmaktadır” (Kocaman-Gürata ve Durmuş, 2020, syf. 60). Hyland’a (2006, syf. 11) göre de genel akademik amaçlı yabancı dil kursları, ortak bir beceriye odaklanmalıdır. Akademik amaçlı yabancı dil öğretimi ve araştırma becerilerine yönelik ders kitaplarının çoğu bu düşünceye dayanarak içeriklerini oluşturmaktadır. Bu düşünceyi temele alarak “akademik yazma” ve “sözlü sunumlar” gibi temalar veya “neden ve sonuç ifade etme” veya “sonuçları sunma” gibi genel işlevler etrafında düzenlenen çok sayıda kurs bulunmaktadır.

2.2. AKADEMİK DİL

Bütün iletişim türlerinin temelini oluşturan dil ile insanlar duygu, düşünce, hayal ve isteklerini başkasına aktarmaktadır. Tarihin ilk dönemlerinde ilkel olarak geliştirilen iletişim kurma biçimleri zamanla yerini sözlü ve yazılı iletişim kurma biçimine bırakmıştır. Günümüzde de farklı şekillerde devam eden iletişim türlerinin en önemli noktasını dil oluşturmaktadır. İlgili alanyazında dil ile ilgili pek çok tanım ve açıklama yer almaktadır (Aksan, 1998; Sever, 2011; Ergin, 2013; Güneş, 2017). Tanım ve açıklamaların bazılarında benzerlikler bulunsa da dikkatle değerlendirildiğinde her birinin dilin farklı bir yönünü ortaya çıkarması bakımından değerli olduğu söylenebilir.

Türkçe Sözlük'te dil, “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.” şeklinde tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr, Erişim tarihi: 20 Ocak 2023). Ergin'e (2013, syf. 3) göre dil, “insanlar arasında antlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendisine has kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.” Aksan (1998, syf. 55) ise dili, “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge” şeklinde tanımlamıştır. Güneş'e (2017, syf. 1) göre dil “insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etmesine, iletişim kurmasına, çevresiyle etkileşmesine, dünya ile bütünleşmesine ve kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasına katkı sağlar.” Sever (2011, syf. 5), dilin birey ve toplum yaşamındaki önemini maddeler hâlinde şöyle özetlemektedir:

1. Dil, anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. Başka bir deyişle, bir iletişim aracıdır.
2. Dil düşünme aracıdır, düşüncenin yaratıcısıdır.
3. Dil, ulusu meydana getiren en temel ögedir. Aynı dili konuşan insanlar arasındaki duygu ve düşünce birlikteliği, ulus bilincinin de oluşmasını sağlar, bu bilinci pekiştirir.
4. Dil, ulusun ve insanlığın bütün kültür birikimini aktaran en etkili araçtır.

Tüm bu tanımlar ve açıklamalardan hareketle dilin birçok işlevinin olduğu ve özellikle iletişim aracı, düşünme aracı ve kültür aktarım aracı olmak üzere birey ve toplum için yaşamsal

öneme sahip olduğu söylenebilir. Dil kavramının yapısı itibariyle çok boyutlu olması onun farklı kavramlarla birlikte ve bağlantılı olarak ele alınmasına olanak sağlamıştır. Bu kavramlar içerisinde yer alan akademik dil de dil kavramının bağlantılı olduğu kavramlardan biridir. Özellikle dilin iletişim kurma, düşünce üretme ve kültür aktarma işlevleri akademik dil için de yorumlanabilmektedir. Akademik dil, bilim dalları içerisinde ortak bir iletişim kanalının oluşmasında, bilimsel düşünce üretiminde ve akademik çalışmalar sonucunda oluşan bilimsel kültürün ve yeni düşüncelerin aktarılmasında en önemli unsurdur. Seyedi (2019) tüm bilim dallarında bilimsel düşüncenin taşıyıcısının dil olduğunu, bilimsel ve teknik bilgilerin insan zihninin düşüncelerinden kaynaklanmış dil aracılığıyla ifade edildiğini ve dilin bunların taşıyıcısı durumundaki iletişim dizgesi olduğunu vurgulayarak dilin akademik boyutuna dikkat çekmiştir.

Akademik dil kavramının ilk olarak İngilizce akademik metinlerin incelenmesine yönelik çalışmalarla başladığı görülmektedir. İlgili çalışmaların kaynağı olarak 1966 yılında Kaplan'ın bu amaçla ana dili İngilizce olan üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu çalışma gösterilmesine rağmen 1970'li yıllarda farklı dillerde de yapılan çalışmaların artması ve üniversite öğrencilerinin dil ile karşılaştıkları sorunların araştırılmasından hareketle akademik dil kavramının ortaya çıktığı ve gelişim sürecinin başladığı söylenebilir (Seyedi, 2019). 1974 yılında ilk kez akademik amaçlı İngilizce terimi Tim Jones tarafından geliştirilirken; ilgili alanda ilk yazılı eser ise 1977 yılında Cowie ve Heaton tarafından yayınlanmıştır (Jordan, 2002, syf. 73). 1980'lerin sonlarına doğru Blue (1988), akademik dilin farklı kavramsal ifadeleri, terimleri, söylemleri ve işlevlerinin olduğu konusuna dikkat çekerek, akademik amaçlı İngilizceyi "genel amaçlı akademik İngilizce" ve "özel amaçlı akademik İngilizce" olarak ikiye ayırmıştır. Genel akademik amaçlı İngilizce, üniversite düzeyindeki tüm bilim dallarındaki öğrencilerin akademik dil gereksinimlerini karşılamaya yönelikken, özel amaçlı akademik İngilizce, belirli bir bilim dalındaki akademik dil gereksinimleri ile ilişkilidir. (Blue, 1988, syf. 95). Bu sınıflandırma günümüzde hâlâ kabul edilmekte ve İngilizce dışındaki diğer dillere de uyarlanmaktadır.

Yaklaşık 60 yıllık tarihi geçmişe sahip olan ve bu süreç boyunca gelişimini özellikle farklı dillerde hızla devam ettiren akademik dil kavramını, alanyazında çeşitli araştırmacılar farklı şekillerde ele almıştır. Akademik dil kavramı; Halliday ve Martin'e (1993) göre bilimsel dil, Halliday'a (1994) göre eğitim dili, Schleppegrell'e (2001) göre okul dili, Schleppegrell ve Colombi'ye (2002) göre ileri düzey okuryazarlık olarak nitelendirilmektedir. Bu ifadelerden

hareketle akademik dilin nitelendirilebilmesinin kullanım durumları ile ilişkili olduğu görülmektedir (Snow ve Uccelli, 2009). Bu nitelendirmelerden başka alanyazında akademik dil kavramına yönelik çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan ayrıntılı tanımlamalar yer almaktadır. Friedberg ve diğ. (2017) akademik dili, öğrencilerin okul ortamlarındaki yazılı ve sözlü iletişimlerinde gereksinim duyduğu resmî kurallar, dil yapıları, sözcük dağarcığı ve söz dizimi gibi kurallarının bütünü olarak tanımlamaktadır. Zwiers'e (2014) göre akademik dil; karmaşık fikirleri, ileri düzey düşünme süreçlerini ve soyut kavramları tanımlamak için kullanılan sözcüklerin, dil bilgisi yapılarının ve söylem stratejilerinin bir bütünüdür. Goldenberg ve Coleman (2010) akademik dilin daha az bağlamsal ögeye sahip olduğunu belirterek bilişsel yönü zor olan bir kavram olarak değerlendirmektedir (akt. Demir, 2017, syf. 35). Scarcella (2003) akademik dili, bilimsel kitaplarda kullanılan ve akademik disiplinlerle ilişkilendirilen dil türü olarak tanımlamaktadır (akt. Snow ve Uccelli, 2009). Chamot ve O'Malley (1994) akademik dili betimlerken sosyal dil ile olan karşıtlıklardan faydalanmaktadır. Araştırmacılar tarafından sosyal dil, belirli bir sosyal ortamda etkileşim amacıyla kullanılan dil olarak; akademik dil ise öğretmen ve öğrenciler tarafından yeni bilgi ve becerilerin edinilmesi amacıyla kullanılan dil olarak ifade edilmektedir. Akademik dilin sahip olması gereken işlevler; bilgiyi arama, bilgilendirme, karşılaştırma, sıralama, sınıflandırma, analiz yapma, çıkarım yapma, doğruluğunu kanıtlama ve ikna etme, problem çözme, sentez yapma, değerlendirme iken; sosyal dile yönelik iletişim işlevleri; birini karşılama, biriyle sosyal bir iletişimi başlatmadır. Araştırmacılar, akademik dilin sıralanan işlevlerini gerçekleştirmenin hem olgusal bilgileri hatırlama, sözcükleri tanıma, tanımlama yapma gibi alt düzey hem de analiz etme, sentez yapma, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmayla ilişkili olduğunu ifade etmektedir (akt. Özkan-Gürses, 2011, syf. 26). Bunun yanı sıra akademik dilin işlevlerini alanyazındaki bilgilerden hareketle derleyen bir başka araştırmacı olan Dalton-Puffer (2007) ise konu ile ilgili işlevleri aşağıda yer alan Tablo 2.1.'de sıralamaktadır:

Tablo 2.1: Akademik dilin bazı önemli işlevleri

Analiz etme
Sınıflandırma
Karşılaştırma
Tanımlama
Betimleme
Sonuç çıkarma
Değerlendirme
Açıklama
Varsayımda bulunma
Bilgilendirme
Anlatma
İnandırma-İkna etme
Tahminde bulunma
Bilgi isteme/bilgi verme

Akademik dil ile sosyal dil ayırımına odaklanan araştırmacılara ek olarak Tompkins (2014, syf. 12) de akademik dil ile günlük dil arasında farklılıklar olduğunu vurgulamaktadır. Bu farklılıklar aşağıda yer alan Tablo 2.2’de gösterilmektedir:

Tablo 2.2: Günlük dil ile akademik dil farklılıkları

	Günlük Dil	Akademik Dil
Konular	Bilindik, sıradan ve somuttur. Genellikle verilen birkaç ayrıntı ile yüzeysel olarak incelenir.	Bilinmedik, karmaşık ve soyut olabilir. Daha fazla bilgi verilir ve daha derinlemesine incelenir.
Sözcükler	Günlük ve bilindik sözcükler kullanılır.	Teknik terimler, jargon, çok heceli sözcükler kullanılır.
Cümle Yapıları	Cümleler daha kısa ve bağlamla ilişkilidir.	Cümle yapıları daha uzun ve karmaşıktır (birleşik yapıdır).
Bakış Açıları	Bir fikir ya da bakış açısı paylaşılır. Paylaşılan fikirler ya öznel ya da ön yargılıdır.	Farklı bakış açıları düşünülmüş ve analiz edilmiştir. Genellikle kişisellikten uzak, nesneldir.

Tablo 2.2 incelendiğinde, günlük dilde genellikle herkesçe bilinen, sıradan ve somut konuların sosyal ortamlarda yaygın olarak kullanılan sözcükler, basit ifade kalıpları ve öznel bir bakış açısı ile ele alındığı görülürken; akademik dilde ise belirli bir konuda, o konu alanı

kapsamında nitelendirilen sözcük, terim ve ifadelerin kullanılarak nesnel bir bakış açısı ile bilgi vermenin amaçlandığı söylenebilir.

Verilen tüm bilgiler göz önüne alındığında akademik dil; sıklıkla okul ortamında ve akademik söylemlerde kullanılan, ileri düzey düşüncenin ön plana çıktığı, günlük ve sosyal dilden farklı işlevlere sahip, üst düzey düşünme becerilerinin etkin olarak kullanılmasını gerekli kılan karmaşık, soyut, nesnel bir dil olarak tanımlanabilir. Tanımda da yer aldığı üzere günlük ve sosyal dilden farklı özelliklere ve kendine özgü niteliklere sahip olan akademik dilin öğretimiyle temel iletişim gereksinimlerinin karşılanması adına genel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan öğretim arasında farklılıklar bulunmaktadır. Hamp-Lyons'a (2001) göre akademik dil öğretimi öğrenci ve bağlamla başlarken, genel dil öğretimi dille başlar. Akademik dil öğretimi daha çok okuma ve yazma becerisine odaklanırken, genel amaçlı dil öğretimi konuşma ve dinlemeye odaklanmaktadır. Akademik dil ve genel dil öğretimi arasındaki farklılığı hedef kitle bağlamında ele alan Robinson (1991) akademik dil öğrenenlerin daha çok yükseköğretim öğrencilerinden, yani yetişkinlerden oluştuğunu; buna karşın genel amaçlı dil öğrencilerinin her yaştan insanlardan oluşabileceğini belirtmektedir. Ayrıca akademik dil öğretiminin hedef güdümlü olduğunu bildirmektedir.

Bireylerin akademik başarıya erişmeleri için akademik dil yetilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Ana dilde ya da yabancı/ikinci dilde öğrenim gören tüm öğrencilerden; eğitim hayatlarında, akademik bağlamlarda bilimsel söylemi doğru ve yerinde oluşturmaları beklenmektedir. Ancak akademik dilin kullanılmasında üst düzey düşünme becerilerinin işe koyulmasının beklenmesi ve kendine özgü kuralların ilgililerce kolay bir şekilde edinilememesi, öğrencilerin akademik söylem oluşturmada eğitim hayatları boyunca zorlanmasına sebep olmaktadır. Demir (2017, syf. 36) akademik dilin sadece yabancı dil öğrencilerinin öğrenmesi ve uygulaması gereken bir dil türü olmadığını ifade ederek ana dili konuşurlarının da akademik ortamlarda dil kullanımında sıkıntı yaşadığını vurgulamıştır. Ancak Bailey (2007) yabancı bir öğrencinin akademik dili öğrenmesinin, bir ana dili konuşuruna göre daha zor olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Demir ve Genç (2018) de ana dili konuşurları için bile kolay ulaşılamayan akademik dile yetkinliğin, uluslararası öğrenciler için daha zor olduğu ve daha uzun zaman aldığını belirtmektedir. Bundan dolayı akademik dil, yabancı dil öğretimi bağlamında daha çok araştırılan ve incelenen bir alan olarak alanyazında yer almaktadır (Haneda, 2014).

Bireyin dil öğrenim amacı, kendisinin öğretimden beklentisini de farklılaştırmaktadır. Farklı amaçlar, dil öğrencisine de öğretim sürecindeki tüm paydaşlara da farklı görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Hazırlık sınıflarında iletişimsel amaçlara yönelik alınan genel amaçlı dil öğretimi derslerinin ardından dil öğrencisi konumundan dil kullancısı konumuna geçen öğrenciler, üniversite ortamında farklı bir dil kullanımı gerekliliği ile karşılaşmaktadır. Öğrencilerin bu süreci en az sorunla geçirmesinde hazırlık eğitimi aşamasındaki öğretim sürecinin bileşenleri olan öğretim görevlilerinin/öğreticilerin, öğretim programlarının ve ders materyallerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Kim'e (2006) göre, yabancı dil öğreticilerinin görevi sadece genel anlamda dili öğretmek değil, genel dil öğretiminin yapıldığı ortamdan akademik ortama geçişin sorunsuz bir şekilde olmasını sağlamak için gerekenleri yapmaktır (akt. Demir, 2017, syf. 5). Başta öğretim görevlileri/öğreticiler olmak üzere dil öğretim sürecindeki tüm paydaşların sözü edilen geçişin en etkili ve sorunsuz bir şekilde yapılmasına olanak sağlamak için ilgili alana yönelik yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Sorumlu tüm kurum ve bireylerin akademik dil yeterlikleri bağlamında bilgilerini ve işleyişlerini alanyazındaki bilimsel düşünceler ışığında güncellemesi bu anlamda atılacak ilk ve önemli adımların arasında sayılmaktadır.

Alanyazında akademik dilin, günlük konuşma dili ile olan karşıtlığına odaklanılarak tanımlandığı görülürken; sözü edilen alanın özellikleri betimlenirken akademik yazı dilinin esasları üzerinden belirlemelerin yapılma eğiliminde olduğu göze çarpmaktadır (Biber, 2006; Hyland, 1994; Schleppegrell, 2001; Zwiers, 2014). Demir (2017) bunun nedenini akademik dilin kendisini yazıda daha belirgin özelliklerle göstermesine bağlamaktadır. Bu düşünceden hareketle akademik yazmadaki başarı ile akademik dil yetisi arasında sıkı bir ilişki olduğu söylenebilir. Kocaman-Gürata'ya (2022) göre akademik yazmada başarı gösterebilmek için akademik dilin özelliklerine hâkim olmak gerekmektedir. Demir (2017) çeşitli kaynaklardan faydalanarak akademik dilin özelliklerini 10 maddede derlemiştir (Zwiers, 2015; Gillet, 2015 akt. Demir 2017). Bu sınıflamaya göre akademik dil; resmiyet, anlaşılabilirlik, kesinlik, nesnellik, kanıtların varlığı, kaçınma ifadeleri, uzun cümleler, edilgen yapı, isimleştirmeler, tür olarak isimlerin çokluğu, zaman, birinci çoğul kişi zamirlerinin çokluğu, terimlerin çokluğu, kaynak gösterme gibi özelliklere sahiptir. Dil becerileri içerisinde yer alan yazma, derlenen bu özellikler ile doğrudan etkileşim içerisinde olan öğrenme alanıdır.

2.2.1. Akademik Yazma

Ana dil ve yabancı/ikinci dil öğretiminde; dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarının gelişimine odaklanılmaktadır. Bu öğrenme alanlarından dinleme ve okuma, anlama becerilerini; konuşma ve yazma, anlatma becerilerini oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalar (Çakır, 2010; Güzel ve Barın, 2013, Mete, 2015; Yıldırım ve Nurlu, 2016; Yorgancı ve Baş, 2021; İltar ve Karataş, 2022; Yalınkılıç, 2022) incelendiğinde, genellikle ana dil ve yabancı/ikinci dil öğretiminde yazma becerisinin en geç gelişen ve öğrencilerin en çok zorlandığı dil becerisi olduğu görülmektedir. Dört temel dil becerisinden biri ve ayrıca iletişim aracı olan yazmanın, ilk olarak mağara duvarlarına yapılan semboller ile ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu semboller daha sonra ilk alfabe fikrinin belirmesine ve zamanla farklı dillerde çeşitli yazma sistemlerinin kullanımına olanak sağlamıştır. Günümüze kadar gelen süreç içerisinde farklı çalışmalar ve çeşitli bağlamlar, bireylerin kendi ana dillerindeki yazma alışkanlıklarını yabancı dildeki yazma uygulamalarına da aktardığını göstermiştir. Fakat yabancı/ikinci dilin yapısıyla karmaşık fikirleri organize etme, uygun sözcüklerle ifade etme ve ileri sürülen görüşleri destekleyecek kaynakları bulma gibi hususlar, yabancı dilde yazmayı ana dilde yazmaya kıyasla daha zor bir beceri hâline dönüştürmektedir (Cumming, 2001, syf. 5-6).

Uzun bir geçmişe ve köklü bir birikime sahip olan yazının farklı kullanım alanları bulunmaktadır. Bunlardan birisi akademik amaçlar için yazının kullanımıdır. Bu amaçla yazının kullanımı, akademik dilin özelliklerini ve işlevlerini göz önünde bulundurmaya gerekli kılmaktadır. Demirtaş-Tolaman ve Karakaş'a (2021, syf. 448) göre "akademik dilin kullanıldığı metinler oluşturmak belirli kuralları bilmeyi ve bunları uygulamayı zorunlu kılmaktadır. Yazma sürecinde akademik dilin özelliklerini yansıtan ve bilgi paylaşımını sağlayan bir ürün ortaya koymak, akademik dilin inceliklerini ve yazıya nasıl aktarılacağını bilmeyi gerektirir." Alanyazında akademik dilin kullanıldığı yazma eylemi çeşitli şekillerde adlandırılmaktadır. Bu adlandırmalar içerisinde çoğunlukla "akademik yazma" kavramı kabul görmüştür. Karagöl'e (2018, syf. 10) göre, bu söz grubunun Türkçede kabul görmesinin nedeni, özellikle Batı kaynaklı çalışmalarda "academic writing" teriminin kullanılmasıdır (Leki, 1998; Anita ve Judit, 2000; Hewings, 2001; Bailey, 2004; Hinkel, 2004; Paltridge, 2004; Bowker, 2007; Oshima ve Hogue, 2007; Swales ve Feak, 2012; Bailey, 2020). Bunun yanı sıra "scientific writing" adıyla yapılan çalışmalardan dolayı "bilimsel yazma" şeklinde de kullanılmaktadır (Lebrun, 2007; Skern, 2009; Lindsay, 2011; Schimel, 2012). Ayrıca daha çok dil bilimi alanında görülmekle birlikte "scientific text" yani "bilimsel metin" veya "bilimsel metin üretimi" ile "akademik

söylem” (academic discourse) söz gruplarının da bu alanı kapsayan ifadeler olduğu görülmektedir (Uzun, 2001; Günay ve Kırman, 2005; Göktürk, 2010; Konukman, 2012; Şenöz-Ayata, 2014; İşeri ve Şen, 2017).

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde akademik yazmaya ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda sözü edilen kavramın farklı niteliklerini ortaya koyan çeşitli belirlemelere rastlanmaktadır. Karagöl (2018, syf. 13) alanyazındaki çeşitli araştırmacıların akademik yazmaya yönelik belirlediği özellikleri derleyerek ilgili kavramı; “akademik bağlamdaki araştırmaların çeşitli türlerde raporlaştırılması sürecinde içerik, biçim, yazım ilkeleri, dil ve anlatım yönlerinden kendine has ilkeleri olan yazma becerisi” şeklinde tanımlamaktadır. Tok’a (2013, syf. 3) göre akademik yazma “öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini sergiledikleri, fikirlerini etkili biçimde tartıştıkları ve ortaya koydukları, düşüncelerini farklı kaynaklardan yararlanarak desteklediği bir yazma çeşididir”. Aydın’a (2015, syf. 30) göre “akademik/bilimsel yazma ifadesi temelde bir konuya ait özgün bir düşüncenin belirli bir sistematik ve kurallar çerçevesinde yazıya aktarılması” olarak tanımlanmaktadır. Tüfekçioğlu (2018, syf. 2) akademik metin kavramını “genel olarak belli uzmanlık alanlarına yönelik bilgilendirici metinler” şeklinde tanımlamaktadır. Güngör’e (2020, syf. 168) göre akademik yazma “dile ilişkin kuralların bilinmesini ve bunların uygulanmasını gerektiren, belirlenen bir konu hakkındaki bilgileri okurlarına bir düzen içerisinde vermeyi amaçlayan, üst düzey zihinsel becerilerin işe koşulmasını gerektiren bir beceri” olarak tanımlanmaktadır. Bahar’a (2014, syf. 213) göre “yazıya ait genel kurallara uymanın yanı sıra bilimsel bir araştırmanın raporlaştırılmasında dikkate alınan bütün ilkelere ve o sürecin kendisine, araştırmanın metinleştirilmesine” akademik yazma adı verilir. Kan (2017, syf. 1038) akademik yazmayı, “ileri düzeyde yazma becerisi gerektiren, bilimsel dilin kullanıldığı, kendine özgü kuralları olan dizgesel bir metin oluşturma süreci” olarak ifade etmektedir. Monippally ve Pawar (2010) akademik yazmanın araştırma sürecini ve araştırma sonucunda elde edilen bilimsel bilgiyi yazılı biçimde belgelemeyi ve iletmeyi amaçladığını belirtmektedir. Hogue (2008) ise akademik yazmayı üniversitelerde yazılan yazma türü olarak tanımlamaktadır. Irvin’e (2010) göre akademik yazı, her zaman bilginin gösterilmesinin beklendiği ve düşünme, yorumlama, bilgiyi sunma becerilerinde yeterlik gerektiren bir değerlendirme şeklidir. Swales ve Feak (2012) akademik yazmanın hedef kitle, amaç, metin düzeni, yazım stili, akış, sunum gibi birçok düşüncenin ürünü olduğunu belirtmektedir.

Tüm bu tanımlardan hareketle; akademik yazma, akademik bir bağlamda gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarının biçim, söylem, metin yapısı, plan ve düzenleme ile kaynak kullanımı yönlerinden kendine özgü ilkelere dikkat edilerek raporlandığı ve üst düzey düşünme becerilerinin etkin bir şekilde kullanılmasını gerektiren bir yazma türüdür. Tanımdan da anlaşıldığı üzere çok boyutlu bir yapıya sahip olan akademik yazmanın kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Bireylerin bu özelliklere dikkat ederek metinlerini oluşturmaları beklenmektedir.

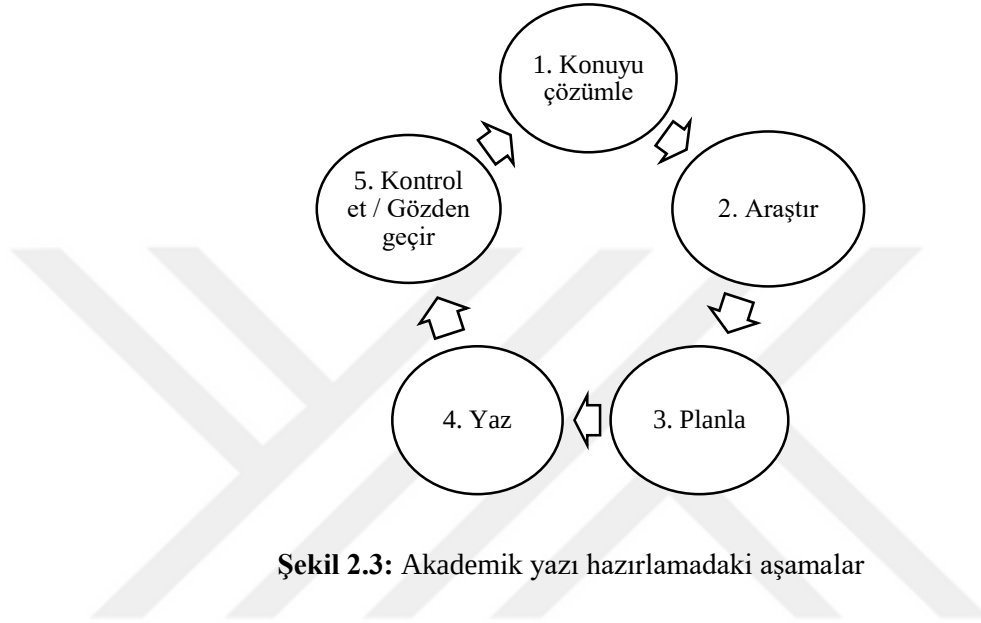
2.2.2. Akademik Yazmanın Özellikleri

İnsanoğlu, yazılı veya sözlü olarak iletişim kurarak kendini ifade etme gereksinimi duymaktadır. Bu amaçla dört temel dil becerisinin anlatma dil becerileri boyutunu oluşturan öğrenme alanlarından biri olan yazmaya, bireyler hem günlük hayatlarında hem de akademik yaşantılarında sıklıkla başvurmaktadır. Özellikle akademik ortamlarda bireylerin yazılı olarak kendilerini doğru ve açık bir biçimde ifade edebilmeleri için akademik yazmaya ilişkin çeşitli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Akademik yazmanın kendine özgü bu özellikleri alanyazında çeşitli çalışmalarla belirlenmeye çalışılmıştır. Tok (2012) akademik yazmanın özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Akademik yazma, amaçlı bir yazmadır.
- Akademik yazma, sürece dayalı bir yazmadır.
- Akademik yazma, kuralları olan bir yazmadır.
- Akademik yazma, dil yeterliliği isteyen bir yazmadır.
- Akademik yazma düşünce temelli bir yazmadır.

Araştırmacı, *akademik yazmada amaç kavramını* iki boyutlu olarak ele almaktadır. Bu boyutlardan ilki, üniversite öğrencilerinin akademik söylem üretebilecekleri yazma becerilerini geliştirmek; diğeri ise üretilen metinlerde düşüncenin etkili bir şekilde okuyucuya aktarılmasını sağlamaktır. Tüfekçioğlu (2021, syf. 52-53) ise akademik yazmada, bilimsel rapor oluşturmaya ifade eden akademik yazma biçiminin öğretiminin ve öğrencilere yazılı akademik üslubu içeren dil yeterliliklerinin edindirilmesinin amaçlanması gerektiğini ifade etmektedir.

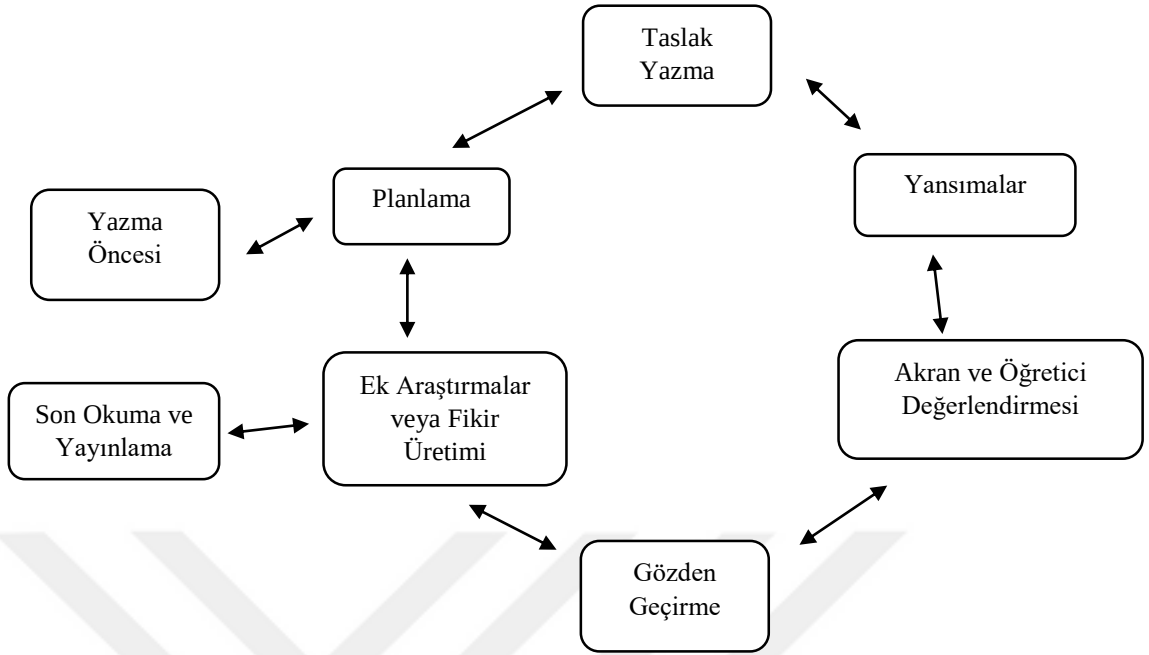
İkinci özellikte akademik yazmada metin oluşturma; *konuya hazırlık, planlama, konu sınırlaması, ilişkilendirme, düzenleme ve sunma süreçleriyle* bağlantılı olduğu belirtilmektedir. Akademik yazmanın aşamalarını ele alan bir diğer araştırmacı Bayat (2009) ise ilgili becerinin beş aşamada gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu aşamalar aşağıda yer alan Şekil 2.3’de gösterilmiştir:



Şekil 2.3: Akademik yazı hazırlamadaki aşamalar

Şekil 2.3’te gösterildiği gibi akademik yazma süreci konu seçimi ile başlamaktadır. Konu seçiminde yazar özellikle araştırmak için ilgi duyduğu, alanı için araştırmaya değer gördüğü bir konu seçmeye özen göstermelidir. Bu aşamanın ardından seçilen konu hakkında detaylı araştırmalar yapılmalıdır. Konu ile ilgili yeterli bilgiler toplandıktan sonra yazma süreci planlanmalıdır. Araştırma aşamasında toplanan bilgiler konu ile bağlantılı olup olmama bakımından eleştirel bir süzgeçten geçirilmeli, düşünsel planlamalar yapılarak içeriğin kurgusu oluşturulmaya çalışılmalı ve metnin başlangıcından sonuna kadarki zamansal süreçler tasarlanmalıdır. Tüm bu aşamaların ardından taslak metin oluşturulmalıdır. Metin, ilgili kişi ya da kurumlara teslim edilmeden önce gözden geçirilmelidir. Gerekli düzeltmeler yapılarak metne son şekli verildikten sonra süreç tamamlanmaktadır.

Yazma sürecini açıklayan bir başka araştırmacı olan Murray (1987) sözü edilen becerinin aşamalarını sekiz adımda açıklamaktadır. Murray’ın (1987) akademik yazma süreci Şekil 2.4’te yer almaktadır (akt. Tok, 2012, syf. 25):



Şekil 2.4: Akademik yazma süreci

Şekilde 2.4'e göre akademik yazma süreci:

- Yazma öncesi (Fikirlerin üretimi, farklı fikirlerin anlaşılması, bilgi toplama, not alma, serbest yazma, beyin fırtınası)
- Planlama (Fikirleri organize etme, zihin haritası, kümeleme, listeleme, ana hatları belirleme)
- Taslağın oluşturulması (Fikirleri ayrıntılı, planlı ve geliştirmeye odaklı olarak metnin ilk yazımını gerçekleştirme)
- Yansıtma (Yazının belirli bir zaman aralığından sonra yeniden dikkatli bir şekilde okunması, bazen akran ya da öğretmenle birlikte bakılması)
- Akran ve öğretici değerlendirmesi (Farklı kişilerin geri bildirimi)
- Gözden geçirme (Metnin yapısını, fikirlerin sınıflamasını ve niteliği artırma)
- Ek araştırmalar ve fikir üretimi (Yeni fikirler ve eklenecek araştırma çıkması durumunda yazma sürecini yeniden işletme)
- Son okuma ve yayınlama (Yazıya son şeklini verme), şeklinde açıklanmıştır (Murray, 1987 akt. Tok, 2012, syf. 25).

Akademik yazma sürecine yönelik çeşitli araştırmacıların belirlemelerine bakıldığında; tüm bu sınıflandırmaların ortak noktasının aşamalı ve döngüsel bir süreci temele alarak ilerlemesidir. Bireyler metinlerini oluştururken bu aşamalara dikkat etmeli ve her aşamanın karşılıklı olarak birbirini etkilediğini göz önünde bulundurmalıdır. Metnin son aşaması

tamamlanana kadar ilgili basamaklarda yapılması gereken uygulamaların tam ve doğru bir şekilde yapılması; bu aşamaların içselleştirilmesi ve bütün yazma görevlerinde uygulanması alanyazında tanımlanan iyi bir akademik yazının oluşturulması ve ilgili becerilerin edinilmesi adına önemli bir başlangıç olarak kabul edilebilir.

Tok (2012) akademik yazmanın özelliklerini tanımlarken sözü edilen kavramın *kurallı bir yazma* olduğuna yönelik görüşünü alanyazındaki kuramsal ve uygulamalı çalışmalardan hareketle açıklamaya çalışmıştır. Bu belirlemelere göre akademik yazma türüne özgü kurallar aşağıda belirtilmiştir:

- Akademik yazmada tartışılan fikirleri desteklemek veya sorgulamak için başkalarının düşünceleri atıf yapılarak kullanılmaktadır.
- Akademik yazma birden fazla kaynaktan edinilen bilgiler sentezlenmelidir.
- Akademik yazmada mümkün olduğunca “ben” birinci tekil şahıs zamirinden kaçınılmalıdır.
- Akademik yazmada etken yapıları ifadeler yerine genellikle edilgen yapıları ifadeler tercih edilmelidir.
- Akademik yazmada kişisellikten ve öznel duygulardan kaçınılarak nesnel bir yaklaşımla olgulara yönelik mesafeli bir tavır sergilenmelidir.
- Akademik yazmada sözcüklerin mecazlı ve sanatlı anlamları yerine temel ve terim anlamları kullanılır.
- Akademik yazmada genellikle kurallı tümce yapıları kullanılır.
- Akademik yazmada günlük dil kullanımları, bölgelere özgü ağız özellikleri kullanılmaz. Yazı dili kuralları temele alınarak yazmak gerekir.
- Akademik yazma, temkinli bir bilimsel üslup kullanmayı gerektirir. Kesin yargılar vermek yerine sebeplerden hareketle belirli sonuçlara ulaşıldığını ifade eder.
- Akademik yazmada düşüncelerin planlı bir şekilde aktarılması önemlidir.
- Akademik yazmada her bir sözcük, tümce ya da paragraf amaç çerçevesinde düzenlenmelidir.

Akademik yazmanın tanımlanan bir diğer özelliği ise *dil yeterliği* gerektirmesidir. İster ana dili isterse yabancı/ikinci dil öğretiminde olsun bireylerin akademik yazmaya yönelik kuralları edinmeye başlamadan önce bazı temel bilgilere erişmiş olması beklenmektedir. Çalışmanın odak noktası yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma olduğu

için, özellikle sözü edilen alandaki görüşleri değerlendirmek önem arz etmektedir. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçe başlığı altında yer alan akademik yazmaya yönelik derslerin, kursların, içeriklerin, uygulamaların vb. ileri dil düzeyine sahip öğrencilere yönelik olarak hazırlandığı ve ilgili öğrencilerin bu programlara katıldığı görülmektedir. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB) tarafından 2017-2018 yaz döneminden itibaren Türkiye Burslusu öğrencilere yönelik olarak 140 saatlik zorunlu akademik Türkçe programının hayata geçirilmesi ile yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında genelde akademik Türkçe, özelde akademik yazma adına kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda bir ivmelenme olmuştur. Bu program kapsamındaki öğrenciler, üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde/TÖMER'lerinde temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerini tamamlayıp C1 düzeyinden mezun olduktan sonra akademik Türkçe öğrenimine başlamaktadır. Bu programa koşut olarak ilgili kurumların genel amaçlı dil öğretim kurslarının yanında açtığı özel amaçlı dil öğretim kursları kapsamındaki akademik dil öğretim derslerine, benzer şekilde B2-C1 düzeylerindeki öğrenciler kabul edilmektedir.

Son dönemlerde yabancı/ikinci dil öğretiminde akademik yazma üzerine yapılan bilimsel çalışmaların artması ve deneyimlerin çoğalması nedeniyle sözü edilen becerinin hangi dil düzeyinde başlayacağını yönelik mevcut uygulamalara tezat farklı görüşler ileriye sürülmektedir. Güngör (2020) Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) ve Türk Maarfi Vakfının (TMV) B2 düzeyine yönelik “öğrencilerden önceki düzeylerde edindikleri bilgiler ile birleştirerek daha karmaşık yazılar yazmaları istenir/beklenir” kazanımına dikkat çekerek akademik yazmaya yönelik içeriklerin verilmesi için C1 düzeyinin tamamlanmasının beklenmemesi gerektiğini, B2 düzeyinden itibaren ilgili öğretimin yapılmasının daha faydalı olacağını ifade etmektedir. Boylu (2020) ise genel olarak C1 düzeyini tamamlamış öğrencilere yönelik akademik Türkçe kurslarının açılması yönündeki düşüncenin yanlışlığına dikkat çekerek, ilgili dil öğretimi planlanırken öğrencilerin ulaşması gereken yeterlikler göz önünde bulundurularak, B1 düzeyinden itibaren akademik dil kullanımı ile ilgili kazanımlara yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu sayede öğrencilerin C1 düzeyine geldiklerinde belirli bir yetkinliğe ulaşmış olacaklarını vurgulamaktadır. Öğrenme hedeflerini tanımlama, İngilizce öğrenenlerin öğrenme sürecindeki ilerlemelerini belirleme ve öğreticilerin bu ilerlemeyi geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçebilmelerini sağlama adına oluşturulan Global Scale of English (GSE) adlı ölçeğin akademik dil kullanımı için hazırlanan Global Scale of English Learning

Objectives for Academic English (GSE, 2022, Erişim tarihi: 15 Ocak 2023) isimli ölçeğinde akademik öğrenme hedefleri; farklı düzeylerdeki yeterlikler için okuma, dinleme, konuşma, yazma bağlamında ortaya konmuştur. GSE (2022) incelendiğinde, akademik yazmaya yönelik hedefler B1 düzeyinden itibaren başlamaktadır. Mevcut uygulamalar ve alanyazındaki bu belirlemeler ışığında akademik yazmanın ön koşul olarak nitelendirilebilecek temel kazanımların üzerine yapılandırılan bir alan olduğu ve öğretiminin en az B1 düzeyinde dil yeterliği gerektirdiği söylenebilir.

Akademik yazma sürecinin tüm aşamalarında üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasının gerekliliği, ilgili alanın *düşünce temelli bir yazma* olarak nitelendirilmesini sağlamaktadır. Tok'un (2012) da belirttiği gibi akademik yazmada bireyler eleştirel ve aktif düşünme içerisinde fikir üretme sürecini etkin bir şekilde organize edebilmelidir. Bayat (2014, syf. 157), akademik yazı türünde yazarın teze ilişkin düşüncelerinin ve dayanaklarının okura net bir biçimde iletebilmesinin amaçlandığını ve bu nedenle metnin düşünsel düzeninin güçlü bir şekilde yapılandırılmasının önemine dikkat çekmiştir.

Akademik yazmanın özelliklerini alanyazında yapılan tanımlar ve belirtilen özelliklerden hareketle ortaya koyan bir diğer araştırmacı olan Karagöl'ün (2018, syf. 13) konuya yönelik belirlemeleri aşağıda yer almaktadır:

- Akademik yazma bir beceridir.
- Akademik yazma, eleştirel bir beceridir.
- Akademik yazma, nesneldir.
- Akademik yazma, tutarlılık gerektirir.
- Akademik yazma, bilimsel araştırmayla iç içedir.
- Akademik yazma, uzmanlık gerektiren teknik ve sistematik bir alandır.
- Akademik yazma, raporlaştırmaya dayalı bir metin üretim sürecidir.
- Akademik yazma, günlük dil kullanımından farklıdır.
- Akademik yazma, dil ve anlatım kurallarına titizlikle uymayı gerektirir.
- Akademik yazma, akademinin çeşitli düzeylerinde kullanılan bir yazma türüdür.
- Akademik yazmanın bilim adamları gibi özel okuyucu kitlesi vardır.
- Akademik yazma; açıklamayı, bilgiyi aktarmayı ve okuyucuyu ikna etmeyi hedefler.
- Akademik yazmanın alana özgü sözcük kullanımı, belirli cümle yapılarının oluşturulması ve organizasyon (düşüncelerin inşası) gibi gereklilikleri vardır.

- Akademik yazı türlerinin kendine özgü bölümleri vardır.
- Akademik yazının içeriği alana özel ve sınırlıdır.
- Akademik metinler düz ve tek anlamlıdır.
- Akademik metinler araştırmaya ve öğretmeye yöneliktir.

Yükseköğretim sürecinde ana dilde ya da yabancı/ikinci dilde öğrenim gören öğrencilerin gereksinim duyduğu akademik yazma kavramına yönelik yukarıda betimlenen özelliklere benzer şekilde birçok araştırmacı tarafından çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bu betimleme ve tanımlamalardan hareketle dünyada akademik amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi bağlamında öğrencilerin edinmesi gereken akademik okuryazarlık yeterliklerin tanımlandığı farklı çerçeve metin ve rehberler oluşturulmuştur. Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS, 2002), The WIDA English Language Development Standards and Resource Guide (WIDA, 2014) ve Global Scale of English (GSE, 2022) yaygın olarak kullanılan bu çerçeve metinlere örnek olarak gösterilebilir.

Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS, 2002), Amerika’da birçok üniversitede öğrenim gören öğrencilerin akademik okuryazarlık öğrenme alanlarını ve standartlarını (yeterlilik ölçütlerini) belirleyen bir rehberdir. Bu rehberin akademik yazmaya ilişkin yeterlikleri incelendiğinde, üniversite derslerinde öğrencilerin çeşitli yazma ödevlerini ve görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için aşağıdaki becerileri ve yeterlikleri göstermeleri gerektiği belirtilmektedir (ICAS, 2002, syf. 21-22, Erişim tarihi: 12 Nisan 2023):

- Başkalarının fikirlerini veya argümanlarını eleştirel olarak analiz etmek,
- Bir metinde yer alan fikirleri ve/veya bilgileri özetlemek,
- Birden fazla kaynaktan fikirleri sentezlemek,
- Verileri raporlaştırmak veya olayları anlatmak,
- Etkili bir tez ortaya koymak,
- İyi seçilmiş örnekler, geçerli nedenler ve mantıklı argümanlarla ikna edici bir şekilde tezini geliştirmek,
- Yazılarını, konunun ve sorunların eleştirel olarak incelenmesini engelleyen kalıplaşmış şablonlardan öteye taşıyacak şekilde yapılandırmak,
- İlgili kaynakları bulmak için kütüphane kataloğunu ve interneti kullanmak,
- Bulunan araştırma materyallerinin güvenilirliğini ve değerini eleştirel olarak değerlendirmek,

- İntihalden kaçınmak için araştırma materyallerini doğru şekilde belgelemek.

ICAS (2002, syf. 22) çerçeve metninde ayrıca; öğrencilerin fikirlerini açık ve etkili bir şekilde iletebilmek için, çeşitli cümle yapılarını doğru ve akademik dile uygun biçimde kullanmaları gerektiği; akademik bir kitle için uygun sözcükleri seçmeleri; dil bilgisine, büyük harf kullanımına, noktalama işaretlerine, yazım kurallarına uygun ve hata oranı oldukça düşük olacak şekilde düzenlenmiş akademik yazılar üretmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu betimlemeler öğrencilerin akademik yazma bağlamında başarılı metinler üretebilmeleri için hem retorik (söylem) hem de editörlük (düzenleme) becerilerine gereksinim duyduklarını ve bu beceriler çerçevesinde metinlerin yazarları tarafından kontrol edilmesinin önemini göstermektedir.

Çerçeve metinlerden bir diğeri olan Global Scale of English (GSE, 2022) adlı ölçek; öğrenme hedeflerini tanımlamak, İngilizce öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde ilerlemelerini belirlemek ve öğreticilerin bu ilerlemeyi geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu ölçeğin akademik dil kullanımları için hazırlanan Global Scale of English Learning Objectives for Academic English (GSE, 2022) adlı ölçeği, farklı düzeylerdeki okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarında akademik öğrenme hedeflerini ortaya koymaktadır. Bu çerçeve metin, akademik amaçlı dil öğretiminde küresel boyutta bir standart oluşturmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın odak noktasından hareketle ilgili ölçeğin akademik yazma ile bağlantılı kazanımları incelenmiş ve sözü edilen becerinin B1 düzeyinden itibaren ele alındığı görülmüştür. Düzeylere göre GSE'deki (2022, syf. 51-60) akademik yazma kazanımlarının sayısı değerlendirildiğinde; B1 düzeyi için 12, B1+ düzeyi için 25, B2 düzeyi için 23, B2+ düzeyi için 40, C1 düzeyi için 33, C2 düzeyi için 8 kazanımın yer aldığı belirlenmiştir. Bu ölçek bağlamında; akademik yazmaya, B1 düzeyinde verilen modellerden de faydalanılarak basit akademik metinlerin üretimi ile giriş yapıldığı görülmektedir. Dil düzeylerine göre öğrencilerden; B1+ düzeyinde, çeşitli yönlendirmelerden hareketle akademik metnin çeşitli bölümlerini basit düzeyde oluşturması ve alanı ile ilgili konularda araştırma yaparken not alması; B2 düzeyinde istatistiksel verileri ve grafik türlerini kullanabilmesi, olguları ve görüşleri etkili bir şekilde sunabilmesi, terimleri, tanım ve örneklerle açıklayabilmesi; B2+ düzeyinde, etkili ve bilgilendirici bir özete sahip, farklı kaynaklardan ulaşılan bilgilerin araştırma konusuna koşut olarak sentezlendiği, alıntılar ile desteklenmiş, kaynakçası oluşturulmuş bir akademik metin yazması beklenmektedir. C1 düzeyinde, araştırma yöntemi ve bulgularını özetleyebilme, farklı düşünceleri çözümleyerek bir sonuca bağlayabilme, karmaşık

sözcük ve yapıları kullanabilme gibi yeterliklerin olduğu görülmektedir. Öğrencilerden bu niteliklere sahip çeşitli türlerde akademik metinleri üretmelerinin istendiği anlaşılmaktadır. C2 düzeyinde ise yayımlanmak üzere tam bir akademik metnin oluşturulması beklenmektedir.

The WIDA English Language Development Standards and Resource Guide (WIDA, 2014) İngilizce öğrenenler için akademik dil gelişimini sağlamayı ve başarıyı arttırmayı hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda uluslararası düzeyde eğitim veren öğretmenlere, öğrencileri desteklemek için ölçme ve değerlendirme araçları üretme amacı taşımaktadır. Bu metinde akademik dil; sözcük/ifade boyutu (dilsel karmaşıklık), cümle boyutu (dil formları ve kuralları) ve söylem boyutu (sözcük kullanımı) olarak üç başlıkta ele alınmaktadır. Bu boyutlar/performans ölçütleri en alt düzeyden en yüksek düzeye doğru sırasıyla; giriş, görünme, gelişme, genişleme, köprüleme ve ulaşma olmak üzere 6 aşamada betimlenmektedir. Bu düzeylere karşılık gelen performans tanımları incelendiğinde; 1. düzey ve ilk aşama olan "giriş"ten, 6. düzey ve son aşama olan "ulaşma"ya geçişte sözcük ve ifade boyutundan söylem boyutuna (sözcük/ifade boyutu-cümle boyutu-söylem boyutu) doğru öğrencilerin akademik dil kullanımlarıyla ilgili beklentilerin zorlaştığı ve karmaşıklaştığı söylenebilir (WIDA, 2014, Erişim tarihi: 13 Nisan 2023). Genel anlamda akademik dil için belirlenen bu metindeki özellikler, akademik yazma özelinde de değerlendirilebilecek nitelik taşıdığı için bu bölümde ele alınmıştır.

Görüldüğü üzere akademik yazmanın, farklı araştırmacılarca tanımlanan ve çerçeve metinlerde betimlenen kendine özgü birçok özelliği bulunmaktadır. Çok boyutlu, teknik ve karmaşık niteliklere sahip akademik yazma yeterliklerini öğrencilerde geliştirmek uzun zaman almaktadır. Özellikle yabancı/ikinci dil öğretimi kapsamında düşünüldüğünde, hedef dilin genel amaçlı dil öğretimi boyutundaki kural ve becerileri tam olarak edinmemiş dil öğrencileri/öğrencileri için akademik yazma becerilerini edinme süreci daha da zorlaştırmaktadır. Bu nedenle akademik yazmanın sürece yayılarak, ilgili beceriye yönelik tanımlanmış bileşenlerinin etkili yöntem, teknik ve stratejiler ile aşama aşama öğretiminin tasarlanması ve yapılacak tüm bu tasarımlarda alanyazının verilerinden yararlanılması gerekmektedir.

2.2.3. Akademik Metin Türleri

İletişimin temel aracı olan metin kavramını Dilidüzgün (2020, syf. 33) “iletişimsel amacın hedef kitleye yansıtıldığı dil kullanımları” olarak tanımlamaktadır. İnsanlar iletişim

amaçları doğrultusunda metinler oluştururlar. Bu bağlamda belirli bir amaca hizmet etmeyen harf ya da sözcük kümesine metin denemez. İletişimsel amaçların çok yönlü yapısı farklı ve benzer metinlerin üretilmesini gerektirmektedir. Benzer iletişim durumlarına uygun üretilen metinler aynı çatı altında toplanmaktadır. Bu durum metinlerin niteliklerine göre sınıflandırılmasını ortaya çıkarmaktadır. Metin türü kavramını Şenöz-Ayata (2014, syf. 17) “karmaşık dilsel eylemleri ifade edebilmek için oluşturulmuş toplumsal uzlaşıya dayalı metin oluşturma örnekleri” olarak tanımlamıştır. Dilidüzgün (2020, syf. 33) ise metin türünü “bir yazının yazarın amacı doğrultusunda oluşan biçimsel ve içeriksel özelliklerine göre girdiği sınıf” olarak açıklamıştır. “Metin türleri, bir toplumun bireyleri için benzer iletişim durumlarına cevap verme yollarını sağlar; dahası belli iletişimsel olayları yorumlamaları ya da oluşturabilmeleri için bir çerçeve sunarlar.” (Dilidüzgün, 2017, syf. 127).

Akademik metinlerin kendine özgü özellikleri, onları diğer metin türlerinden ayırmaktadır. Ancak tüm metinlerin ortak olarak taşıması gereken ölçütler, bu tür için de gereklidir. Uzun (2001) bilimsel metinlerin ilk ve temel özelliğinin metin olduğuna işaret ederek, metinsellik ölçütlerini karşılamaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu ölçütler; bağdaşıklık, tutarlılık, amaca uygunluk, kabuledilirlik, duruma uygunluk, bilgisellik ve metinlerarasılıktır (Beaugrande and Dressler, 1981). Alanyazında bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerinin adlandırılmasıyla ilgili farklı görüşler yer almaktadır. Bazı araştırmacılar (Dilidüzgün 2017, Torusdağ ve Aydın, 2020) bu iki ölçütü bağdaşıklık ve bağdaşıklık olarak adlandırırken, bazı araştırmacılar (Günay, 2003; Onursal, 2003) ise bağdaşıklık ve tutarlılık olarak ele almaktadır. Bu çalışmada söz konusu düzenekler bağdaşıklık ve tutatlılık olarak ele alınmıştır.

Sıralanan bu özelliklerin yanı sıra akademik metinlerin türü ne olursa olsun sahip olması gereken bazı nitelikleri bulunmaktadır. Bu nitelikler alan gözetmeksizin herkes için geçerli olarak kabul edilmektedir. Söz konusu bu özellikleri Şen (2019, syf. 53), çeşitli araştırmacıların belirlemelerin hareketle şöyle sıralamıştır:

- Akademik metinlerde okura rehberlik eden bir düzen ve yapı vardır.
- Akademik metinler amaçlarına bağlı olarak yapı, organizasyon ve sunum açısından özel koşullara gereksinim duyar.
- Başkalarının görüşlerini içeren kaynak ya da önceden yapılmış çalışmalardan yararlanır.

- Alıntılama ve göndermede bulunmak için kabul edilmiş ilkeler takip edilir.
- Öğrenmeyi geliştirmek ve değerlendirmek için genellikle dar bir kapsamda yazılır.
- Ana düşünceyi destekleyen ve genellikle sunulan argümanları destekleyen ikincil kanıtlara başvurulur. Bu argümanlar bireysel olabileceği gibi kişinin okuduklarına, duyduklarına ya da gözlemlediklerine de dayanabilir.
- Yazıldığı dilin standart yapısına uyum gösterir.
- Yazıldığı disiplinin kurallarına uygun teknik sözcüklere başvurur.

Uzun (2001) bilimsel metinlerin, metin olmaya yönelik genel beklentilere ek olarak dilsel ve sözbilimsel özelliklere de sahip olduğunu vurgulamıştır. Bilimsel metni diğer metin metin türlerinden ayıran bu özellikleri; metnin düz anlamlı ve tek anlamlı olması, geçerli ve güvenilir olması, metni temellendiren düşünsel düzenlemelerin, metin yüzey yapısında açık sözel düzenlemelerle gösterilmesi olarak sıralamıştır. Bu özelliklerin bilimsel söylem topluluğunun üyelerinin uzlaşısıyla ortaya konduğunu ifade etmiştir.

Alanyazında metin türlerinin farklı sınıflandırmaları yer almaktadır. Bu sınıflandırmalar içerisinde çalışmanın kapsamı gereği akademik metin türleri açıklanmaya çalışılmıştır. Stezano Coteló (2006) bilimsel metin (akademik metin) türlerini; araştırmaya ve öğretime yönelik türler olmak üzere iki gruba ayırmıştır (akt. Şenöz-Ayata, 2014, syf. 20-21). Bu sınıflandırma aşağıdaki Tablo 2.3'te yer almaktadır:

Tablo 2.3: Bilimsel metin (akademik metin) türleri

Bilimsel Metin Türleri	
Araştırmaya yönelik bilimsel metinler	Öğretime yönelik bilimsel metinler
Monografi	Sözlü bilimsel sunum
Doktora tezi	Seminer ödevi
Yüksek lisans tezi	Bilimsel tutanak
Bilimsel makale	Bilimsel not
Kongre bildirisi	
Ansiklopedi maddesi	
Bilimsel eleştiri	
Öz	
Araştırma raporu	
Kongre raporu	

Tablo 2.3'te görüldüğü üzere araştırmaya yönelik bilimsel metinler içerisinde; monografi, doktora tezi, yüksek lisans tezi, bilimsel makale, kongre bildirisi, ansiklopedi maddesi, bilimsel eleştiri, öz, araştırma raporu, kongre raporu yer alırken öğretime yönelik bilimsel metinler içerisinde; sözlü bilimsel sunum, seminer ödevi, bilimsel tutanak ve bilimsel not bulunmaktadır. Araştırmaya yönelik bilimsel metin türleri birçok dil ve kültürün akademik topluluğunda ortak olarak yer alırken, öğretime yönelik türlerin kullanımı ülkelere göre değişiklik göstermekle birlikte daha çok üniversite öğretiminde önem taşımaktadır. Şenöz-Ayata (2014), üniversite öğretiminde önem taşıyan türler içerisinde yer alan sözlü bilimsel sunumu, sözlü olarak sunulacak metnin yazılı olarak düzenlenmiş hâli olarak; sosyal bilimler ve insan bilimleri alanında seminer ödevini, makaleye benzerliği sebebiyle bu türü yazmayı öğrenmeye katkı sağlayıcı olarak; bilimsel tutanağı, üniversitede verilen bir dersin işleniş biçimini dizgisel olarak anlatmaya yarayan metin olarak; bilimsel notu ise okunan bilimsel kaynaklardan elde edilen bilgilerin düzenlenmesiyle oluşan metin türü olarak nitelendirmektedir.

Hyland (2006, syf. 50) akademik yazma becerisine gereksinim duyulan metin türlerini sınıflandıran bir diğer araştırmacıdır. Bu sınıflandırma Tablo 2.4'te yer almaktadır:

Tablo 2.4: Bazı akademik türler

Yazı Türleri		Konuşma Türleri	
Araştırma makaleleri	Kitap tanıtımları	Dersler	Öğrenci sunumları
Konferans özetleri	Lisansüstü tezler	Seminerler	Danışman görüşmeleri
Öneri metinleri	Ders kitapları	Eğitim oturumları	Anlık geri dönütler
Lisans ödevleri	Yeninden baskı istekleri	Geri dönütler	Tez savunmaları
Kabul mektupları	Editör mektubu	Akademik sohbetler	Kabul görüşmeleri

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere üretici dil becerilerinden olan yazma ve konuşma öğrenme alanlarına yönelik akademik türler birlikte ele alınmıştır. Dil becerileri arasında doğal bir ilişkinin olduğu ve birbirinden bağımsız düşünülmemeyeceği göz önünde bulundurulduğunda sözü edilen türlere yönelik oluşturulan metinlerde iki becerinin de sıklıkla birlikte kullanımının olasılıklı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ilgili becerilere yönelik türlerin bütüncül olarak ele alınmasının daha kapsayıcı olacağı ve konunun anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Demir (2017) üniversite öğrencilerinin okumak ya da yazmak durumunda kalacağı yazılı akademik metinleri; ders kitabı, bilimsel makale, proje, özet, deney raporu, araştırma raporu, tez, kitap/makale eleştirisi, öz geçmiş, referans mektubu, elektronik posta olarak sıralamaktadır. Şen (2019) ise çeşitli araştırmacılardan derlediği akademik metin türlerini; temel akademik ve diğer akademik metin türleri başlıkları altında iki grupta değerlendirmektedir. Tüm disiplinlerde hemen hemen herkes için ortak olarak gereksinim duyulan akademik metin türleri olarak nitelendirdiği makale ve rapor türünü temel akademik metin türleri içerisinde kabul ederken; eleştiri/inceleme, araştırma önerisi, laboratuvar raporu, yansıtıcı rapor, proje, kısa yanıtı soru, sunum, poster, tez gibi türleri diğer akademik metin türleri başlığı altında ele almaktadır. Jordan (1997), farklı bilim alanlarında öğrencilerin üretmeleri beklenen ortak metin türlerini; akademik denemeler, dönem ödevleri, raporlar, projeler, durum çalışmaları, lisansüstü tezler, araştırma ödevleri ve bilimsel makaleler olarak nitelendirmektedir. Bailey (2020) öğrenciler tarafından üretilen yaygın akademik yazma türlerini; notlar, rapor, proje, deneme, tez ve makale olarak sıralamaktadır. Hyland (2003) ise üniversite düzeyindeki öğrencilerinden beklenen metin türlerinin öğrenim düzeyine göre farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Araştırmacıya göre lisans eğitiminin ilk dönemlerinde tüm bilim alanlarında yaygın olarak kullanılan ve öğrencilere en çok fayda sağlayan tür, akademik denemeler (essays) iken lisans eğitiminin son dönemlerine doğru lisans bitirme tezi, mezuniyet projesi/raporu yazımı öne çıkmaktadır. Lisansüstü eğitimde ise en çok kullanılan ve gereksinim duyulan metin türlerinin, yüksek lisans ve doktora tezleri ile bilimsel makalelerin olduğunu ifade etmektedir. “Günümüz eğitim sistemi içinde, alan ayrımı yapılmaksızın düşünüldüğünde, üniversite öğrencilerinin en sık karşılaştığı akademik metinlerin kitaplar, bilimsel makaleler, bildiriler, tezler ve kitap incelemeleri olduğu söylenebilir” (Yücelşen, 2021, syf. 38). Monippally ve Pawar (2010), üniversite öğrencilerinin hazırlayıp öğretmenlerine sundukları ödevlerin de akademik yazma bağlamında değerlendirilebileceğini ve sözü edilen türün sade birer örneği olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda yükseköğretimde öğrencilerinden farklı derslerde ve konularda araştırmalar yaparak rapor hazırlamalarının beklendiği ödevlerde, makale türleri içerisinde yer alan derleme makalesinden yararlanılmaktadır. Bu düşünceden hareketle özellikle lisans öğrencileri başta olmak üzere tüm üniversite öğrencilerinden yazmaları en çok beklenen akademik metin türünün derleme makalesi olduğu söylenebilir. Derleme makalesi, bir araştırma sorusu ya da konusuna ilişkin güncel araştırma literatürü içerisinde yer alan en iyi kaynakların okunabilir bir sentezidir. (Gülpınar ve Güçlü, 2013, syf. 45).

Bu çalışma kapsamında uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma gereksinimlerini belirlemek ve bu gereksinimlerden hareketle ilgili öğrencilerin akademik yazılarının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilecek dereceli puanlama anahtarının oluşturulma sürecinde kullanılan performans görevinde tüm disiplinler ve öğrenim düzeylerinde yaygın olarak kullanılan ve diğer akademik metin türlerinin zeminini oluşturan (akademik deneme, rapor, ödev vb.) derleme makalesinden faydalanılmıştır. Uluslararası öğrenciler Türkçe hazırlık eğitimlerinin ardından bölümlerinde alan derslerine başladıklarında, lisans ya da lisansüstü düzeyde özellikle ödev hazırlama aşamalarında ve sınav sorularını yanıtlarken oluşturdukları metinlerde sözü edilen akademik metin türünün özelliklerinden faydalanmaktadır. İlgili metin türüne olan aşinalık uluslararası öğrencilerin bölümlerine başladıkları ilk dönemlerde akademik metin üretme noktasında yaşayacakları zorlukları en aza indirmeye katkı sağlayacaktır. Bu düşünceden hareketle çalışmanın akademik metin üretme aşamaları ve geliştirilecek ölçme aracının kapsamı, sözü edilen metin türünden hareketle oluşturulmuştur.

2.3. ÖLÇME, DEĞERLENDİRME ve DURUM BELİRLEME

Toplumsa hayatta, dünya düzeninde, bilim dünyasında vb. yaşanan tüm gelişmeler ilgili alanları etkilemektedir. Bu etkiler, mevcut anlayış ve uygulamaları bazen güncellediği gibi bazen de kökten değişikliğe itmektedir. Bu bağlamda tüm alanlar hızla bir değişim ve dönüşüm yaşarken bu durumdan eğitim-öğretim uygulamalarının etkilenmemesi söz konusu olamaz. Eğitimde uzun yıllar hâkim olan geleneksel anlayış temelinde daha çok öğrencinin edilgen konumda, öğretmenin merkezde ve etkin olarak süreci ilerlettiği, bilgilerin öğrenciler tarafından ezberlendiği, süreçten çok sonuca odaklanılarak bir değerlendirmenin yapıldığı, ölçmede daha çok alt düzey düşünme süreçlerine dayalı bilgi ve becerilere odaklanılan bir anlayış görülmekteydi. Günümüzde ise yapılandırmacılık bağlamında bireylerin önceki bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirerek yeni öğrenmeler gerçekleştirdiği, olayları eleştirel bir gözle değerlendirdiği, soran, sorgulayan bir bakış açısının geliştirilmeye çalışıldığı, öğrencinin merkeze alındığı, öğretimde sürecin de değerlendirmeye katıldığı, üst düzey düşünme becerilerine yönelik bilgi ve becerilere odaklanılan bir anlayış geçerlidir. Bu durum eğitim ve öğretimin tüm bileşenlerinin yapısında kökten bir değişikliğe neden olmuştur. Kutlu ve diğ. (2017, syf. 3) bu durumun özellikle öğretim sürecinde kullanılan ders programlarında, yöntem ve tekniklerde, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında değişimlere neden olduğunu belirterek; öğretim programlarında öğrencilerde alt düzey düşünmeyi gerektiren bir anlayıştan çok üst düzey düşünmeyi gerektiren bir anlayışa; öğretim yöntem ve tekniklerinde öğretmen

merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli yapıya; ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında ise bilgilerin ne derece kazanıldığını ölçen bir yapıdan, bilgilerin yeni durumlarda ya da gerçek yaşam durumlarında nasıl kullanılabildiğini ölçen bir yapıya dönüştüğünü bildirmiştir.

Yukarıda da sıralanan eğitim-öğretim bileşenleri içerisindeki ölçme-değerlendirme alanındaki değişim ve dönüşümlerin ayrıntılı bir şekilde ele alınmasının, çalışmanın daha iyi anlaşılıp yorumlanması adına katkı sağlayıcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda Kutlu (2006), eğitimdeki anlayış değişikliğinin ölçme-değerlendirme uygulamalarına yansımaları karşılaştırmalı olarak açıklamaya çalışmıştır. Kutlu'ya (2006) göre günümüzde davranışları değerlendirmek için kullanılan çoktan seçmeli, kısa yanıtlı, doğru-yanlış, eşleştirmeli, boşluk tamamlamalı gibi klasik test (sınav) yöntemleri; problem çözme, eleştirel ve analitik düşünme, araştırma yapma, karar verme, yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel süreçleri ortaya çıkarmada yeterli olmamaktadır. Bu nedenle yeni değerlendirme anlayışı; performans dayalı durum belirleme, gerçek yaşam durumlarına dayalı durum belirleme ve portfolyoya dayalı durum belirlemeyi kullanmayı, farklı dereceli puanlama anahtarlarından ve farklı değerlendirme formlarından (özdeğerlendirme, akran değerlendirmesi, grup değerlendirmesi) yararlanmayı gerektirmektedir.

Öğrenme ve öğretme sürecinde tüm paydaşlara bilgi ve becerilerin kazanılma düzeyini gösterme ve uygulamaların etkililiği noktasında geri bildirim verme niteliği taşıyan ölçme ve değerlendirme kavramı, üzerinde önemle ve özenle durulması gereken bir alandır. Aybek'e (2020, syf. 361) göre "ölçme-değerlendirme, ölçülen özellikten bağımsız olarak bazı temel ilkelere sahiptir. Bu ilkeleri gözetmek, ölçme sonuçlarına dayalı olarak verilen kararların, daha az hata barındırmasına katkı sağlayacaktır." Bu bağlamda ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamaların daha iyi anlaşılabilmesi için ilgili alana yönelik temel ilke ve kavramlarının öncelikle açıklanması gerekmektedir.

Ölçme, değerlendirme ve durum belirleme kavramları, ölçme ve değerlendirme bilim dalının temel kavramları arasında yer almaktadır. Bu temel kavramların bilinmesi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına doğru bir bakışla yaklaşılması bakımından son derece önem taşımaktadır. Özellikle ölçme ve değerlendirme kavramları ile ilgili çok sayıda araştırmacı çeşitli tanımlar geliştirmiştir. Ancak alanyazında durum belirleme kavramına yönelik aynı derecede tanım ve açıklama ile karşılaşılammamaktadır. Kutlu ve diğ. (2017) tarafından durum belirleme kavramının Türk eğitim alanında yaygın olarak kullanılmadığı için, değerlendirme

kavramı ile karıştırıldığı ifade edilmiştir. Farklı araştırmacıların ilgili temel kavramlara yönelik açıklamalarından yola çıkarak ölçme, değerlendirme ve durum belirleme kavramlarının ayrı ayrı ele alınmasının konuyu daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ölçmeyi bir betimleme işi olarak niteleyen Tekin (2016, syf. 31), daha geniş bir açıklama ile “belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesi” olarak tanımlamaktadır. Erkuş’a (2019, syf. 7) göre ölçme, “ilgilenilen niteliklerin (özelliklerin) amaca, araca ve olanaklara bağlı olarak nicelleştirilmesi (sayısallaştırılması) çabası, işlemi ve sürecidir.” Buna ek olarak Turgut ve Baykul’a (2019, syf. 3) göre ölçme, “herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı ve sıfatlarla ifade etmek” olarak belirtmiştir. Kan, (2013, syf. 3) ise ölçmeyi “bir büyüklüğün gözlenip aynı cinsten bir birimle gösterilmesi” olarak tanımlamıştır. Bütün bu tanımlardan hareketle en genel bir ifade ile ölçme, nesnelerin önceden tanımlanan belirli özelliklere sahip olup olmama düzeylerini gözlemleyerek ilgili sonuçları sayı, sıfat veya sembollerle ifade etmek olarak tanımlanabilir.

Ölçme ve değerlendirmenin bir diğer temel kavramı değerlendirmedir. Boylu’ya (2019, syf. 42) göre değerlendirme, “eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli hususlarından biridir ve değerlendirme, eğitim ve öğretim sürecindeki bütün unsurlar ile (öğretmen, öğrenci, yönetici, materyal, öğretim programları vb.) doğrudan ilişkilidir.” Değerlendirme kavramına yönelik de alanyazında çeşitli tanımlamalar yer almaktadır. Turgut ve Baykul’a (2019, syf. 68) göre değerlendirme, “gözlem sonuçlarının bir ölçüt veya ölçütlerle karşılaştırılarak bir karara varılması işidir.” Diğer bir araştırmacı olan Tekin’e (2016, syf. 39) göre değerlendirme, “ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesneler hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır. Elde edilen ölçümlerden bir anlam çıkarmak için söz konusu ölçümlerin bir ölçüt ile karşılaştırılması gerekmektedir.” Aybek (2020, syf. 362) ise değerlendirmeyi, “ölçme sonuçlarını (ölçüm) bir ölçüt ile karşılaştırdıktan sonra verilen karar” olarak nitelendirmektedir. Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi değerlendirmenin yapılabilmesi için üç temel aşama öne çıkmaktadır. İlk olarak sağlıklı bir ölçmenin yapılması, ikinci olarak ölçme sonuçlarının önceden belirlenmiş bir ölçüt ile karşılaştırılması ve sonunda bir karara varılması değerlendirmenin sözü edilen aşamalarını oluşturmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme alanındaki araştırmacılar arasında görüş farklılığı olan kavramlardan biri durum belirlemedir. Bu görüş farklılığının değerlendirme sözcüğünün İngilizce karşılığının hem evaluation hem de assessment olmak üzere iki sözcük ile karşılanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Özellikle İngilizce temelli yabancı kaynaklarda evaluation ve assessment terimlerinin farklı anlamları ve kavramları karşıladığına yönelik çeşitli araştırmacıların görüşleri yer almaktadır. “Evaluation” sözcüğüne karşılık gelen değerlendirmede, öğretmenlerin öğrencilerin ölçme süreçleri sonunda elde ettikleri notlarını yorumlaması, eski ve yeni notları karşılaştırması ve bu duruma belirli bir süre devam etmesi beklenir; “assessment” sözcüğüne karşılık gelen durum belirleme kavramında ise öğrencinin süreç içindeki edimlerini belgeleme, bireylerden veya gruplardan bilgi toplayarak onları daha iyi anlamayı amaçlayan uzun süreli uygulamalar anlaşılmaktadır (Doman, 2001, akt, Kocayanak, 2021). Russell ve Airasian (2012) ise assessment kavramını, karar vermek için bilgi toplama, sentezleme ve yorumlama süreci olarak tanımlamıştır. Buna ek olarak Nunan (1999) da öğretim programlarına karar vermek amacıyla bilgi toplama ve yorumlamayı “evaluation”, öğrenci ile ilgili bilgi toplama ve yorumlamayı ise “assessment” olarak tanımlamaktadır. Erman-Aslanoğlu ve Kutlu (2003) İngilizce “assessment” kavramının Türkçe karşılığı olarak durum belirleme anlamında kullanılmasını uygun görmektedir. Linn ve Gronlund (1995) durum belirlemeyi, ölçme sonuçlarının bireylerin performansları hakkında bilgi vermesi ve bir yargı içermek yerine bireylerin yeterlikleri hakkında mevcut durumu göstermesi bağlamında ele almaktadır. Kocayanak (2021, syf. 12), durum belirleme kavramını izlenince odaklı olarak niteleyerek, aynı zamanda sözü edilen kavramın bu izlencenin başarılı ve başarısız yönlerini ortaya çıkarmayı hedeflediğini, öğretmen ve öğrenci adına dönüt verdiğini belirtmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında değerlendirme kavramının ölçme sonuçları bağlamında yargılama ve karar verme ile ilgili süreçleri kapsadığı ifade edilebilirken; durum belirleme kavramının ise sonuçlara dayalı olarak ortaya çıkan sonucu yargılama ve karar verme amacı gütmeksizin var olduğu şekliyle betimleyerek olumlu anlamda yönlendirici bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

2.3.1. Performansa Dayalı Durum Belirleme

Eğitim sisteminin nitelikli bir şekilde devamlılığı ölçme ve değerlendirme çalışmalarına verilen önem ve özenle doğrudan ilişkilidir. Eğitim ve öğretim devam ederken amaca uygun kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları öğretmene süreci gözden geçirme ve yeni kararlar alma olanağı sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilere de öğrenme süreçleri ile ilgili geri bildirimler sağlayarak olası eksikliklerin zamanında giderilmesine yönelik önlemlerin alınmasına öncülük

etmektedir. Eğitimde, amaca uygun çok sayıda ölçme aracı (çoktan seçmeli testler, kısa ya da uzun cevaplı testler, doğru-yanlış testleri, ödevler, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları, portfolyolar, performans görevleri vb.) kullanılmaktadır. Her ölçme aracının diğerlerine göre daha etkili olduğu ya da daha az kullanılmasını gerektiren kullanım alanları bulunmaktadır (Alıcı, 2020, syf. 125-126). Bu bağlamda, başta öğretimin uygulayıcısı konumundaki öğretmenler olmak üzere öğretim sürecini planlayıcılar dâhil tüm paydaşların dikkat etmesi gereken nokta, öğretim uygulamalarında ölçmenin kendine özgü amaçlarını göz önünde bulundurarak en uygun ölçme ve değerlendirme aracına karar verip uygulamaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımın esas alınmaya başlanması ile birlikte eğitim ve öğretimin birçok bileşeninde kökten değişiklikler yaşanmıştır. Ölçme ve değerlendirme bağlamında bu değişiklikler incelendiğinde, performansa dayalı durum belirleme kavramının özellikle de son dönemlerde yoğun bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Alıcı (2020, syf. 126) sözü edilen kavramın ulusal ya da uluslararası çeşitli kaynaklarda “Alternatif Değerlendirme”, “Tamamlayıcı Değerlendirme”, “Otantik Değerlendirme” gibi isimlerle adlandırıldığı; çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı testler, uzun cevaplı sınavlar gibi ölçme araçlarının “Geleneksel Ölçme Yöntemleri/Yaklaşımları” adı altında; yapılandırmacı yaklaşımla birlikte kullanılmaya başlanan kontrol listeleri ve dereceleme ölçeklerinin ise “Yeni/Çağdaş Ölçme Yöntemleri/Yaklaşımları” adı altında sınıflandığı ve “çağdaş” olan bu yöntemlerin de ancak öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılabilecek yöntemler olarak sunulduğunun gözlemlendiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada ilgili kavramı tanımlamak için Kutlu ve diğ. (2017) tarafından kullanılan “Performansa Dayalı Durum Belirleme” adlandırılması kullanılmıştır.

Performansa dayalı durum belirleme, eğitimde kullanılması gereken önemli değerlendirme yöntemlerinden biridir. Kutlu ve diğ. (2017, syf. 30) performansa dayalı durum belirlemeyi, “öğrenci başarısının gelişimini sağlamak amacıyla yapılan üst düzey zihinsel çaba gerektiren çalışmalar” olarak tanımlamaktadır. Alıcı (2020, syf. 127) ise, performans değerlendirme olarak nitelendirdiği kavramı, “öğrencilerin aktif öğrenme yoluyla süreç içerisinde gerçekleştirdikleri çalışmaların ve süreç sonunda ortaya çıkardıkları ürünlerin değerlendirilmesi” şeklinde ifade etmektedir.

Çepni (2015) belirli zaman aralığında öğrencilerin yaptıkları doğru sayısının tespitine dayalı bir değerlendirme yapmak için kullanılan objektif test türleri ve benzer amaçlar için kullanılan diğer değerlendirme yaklaşımları ile performans değerlendirme yaklaşımlarının

özelliklerini karşılaştırarak performans değerlendirme yaklaşımının özelliklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu özellikler maddeleştirilerek aşağıda sıralanmıştır:

- Performans belirleme ile öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ve grup içerisindeki performanslarını ortaya koymak, objektif test türlerinin uygulanması ile yapılan değerlendirmeye oranla daha kolaydır.
- Performans değerlendirmesinde problemi tanımlama, veri toplama, organize etme, birleştirme, bilgiyi değerlendirme gibi becerileri geliştirmenin önemli olduğu davranışlar ön planda tutulmaktadır.
- Performans değerlendirmesinde tek doğru ve en iyi cevap mantığı kabul edilmemektedir. Problemin çözülmesinde farklı performans türleri ile problem çözme yaklaşımlarının kullanılması beklenmektedir ve bu anlayış desteklenmektedir.
- Performans değerlendirme yaklaşımı kullanılarak öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor boyutlarındaki gelişimlerin tamamı sınanabilmektedir.
- Bu değerlendirme yaklaşımı öğrenmenin işlemsel ya da kavramsal olarak mı gerçekleştiği ve çoklu zekâ teorisi bağlamında en çok hangi zekâ türlerinde daha çok gelişimin ortaya çıktığı hususlarına ilişkin geri bildirim sağlamaktadır.
- Performans değerlendirmesinde öğrencinin bir kavramı öğrenmesi amacıyla birçok kaynaktan faydalanması için olanaklar sunulmaktadır. Bu süreçte öğrenci kütüphanelere gider, gözlemler yapar, deney yaparak veri toplar ve analiz eder, anket çalışması sürdürür, bilgisayar veya birçok araç-gereç kullanabilir. Bu bağlamda performans değerlendirilmesi yaklaşımının daha çok keşfedici ve yapısalcı öğrenme yaklaşımının özellikleriyle koşutluk gösterdiği söylenebilir.

Açıklamalar ve tanımlamalar çerçevesinde, performansa dayalı durum belirlemede öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini işleterek yeni bilgileri kendilerinin yapılandırmasının amaçlandığı söylenebilir. Geleneksel değerlendirmenin öğrencideki ilgili bilgi ya da becerinin bulunma düzeyinin tespit edilmesi anlayışına tezat olarak performans değerlendirme yaklaşımında öğrencinin mevcut bilgi ve becerilerini kullanarak yeni bilgiye ulaşma ve beceriyi edinme çabası, gösterdiği performans ve bu süreçlerdeki gelişimi dikkate alınmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında; çalışmada performansa dayalı durum belirleme anlayışı

bağlamında uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik bir ölçme ve değerlendirme aracı geliştirilmiştir. Akademik dilin özelliklerini kullanarak bilimsel bir metin oluşturma performansının üst düzey düşünme becerileri ile bağlantılı olması, performansa dayalı durum belirleme yaklaşımındaki öğretmen ve öğrencinin konumu ve performansın ortaya konulma sürecindeki aşamalar dikkate alındığında, ilgili beceriye yönelik en uygun yaklaşımın performansa dayalı durum belirleme olduğu söylenebilir.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde Avrupa Ortak Başvuru Metni (2021) dil öğretim süreçlerine yön veren önemli bir rehberdir. Bu çerçevede metin, dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşımı temele almayı ve görev odaklı etkinliklerle öğretiminin planlanmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda her dil öğrencisi bir sosyal aktör olarak görülmektedir ve gerçek yaşamda karşılaşılabilecek çeşitli durumlar ve bağlamlarda yerine getirmesi gereken görevleri bulunmaktadır. Dil öğrencisi, bu görevleri yerine getirirken dili kullanmaya gereksinim duymaktadır. Performansa dayalı durum belirleme yönteminin amaç, kapsam ve özellikleri göz önüne alındığında, söz konusu metnin yabancı dil öğretimi hedefleri ile koşutluk gösterdiği açıkça görülmektedir.

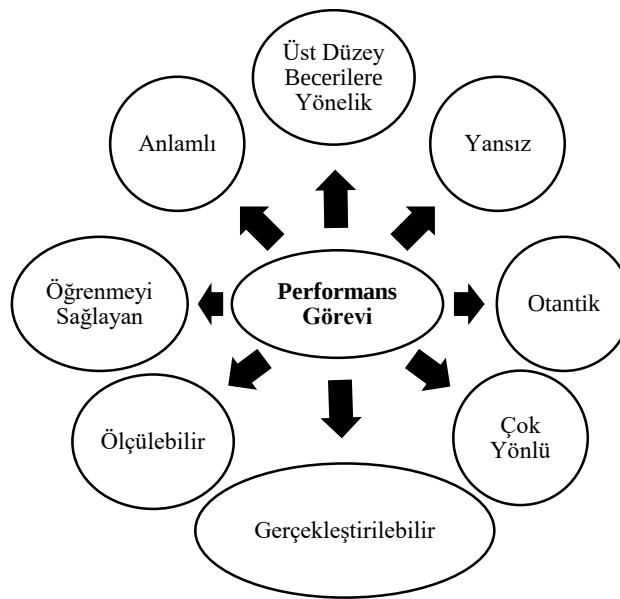
“Performansa dayalı durum belirleme yaklaşımının odak noktasını, öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerilerini kullanarak bir ürün oluşturmaları ya da bir görevi yerine getirmeleri oluşturmaktadır” (Kutlu ve diğ., 2017, syf. 30-31). Bıkmaz-Bilgen’e (2023, syf. 188) göre bu yaklaşımda verilen görevler, kapsamın derinlemesine ölçülmesine olanak sağlayan karmaşık niteliklere sahip olmalıdır. Alanyazında daha çok performans görevi olarak tanımlanan ve öğrencilerin öğrendiklerini uygulayarak gösterme olanağı sağlayan performanslar deney tasarlama ve yapma; bilgiyi düşünmelerini, birleştirmelerini ve uygulamalarını gerektiren kompozisyonlar yazma; dönem ödevi yazma; şiir ya da kısa öyküleri eleştirme; sunum yapma (konferans verme); sözlü sınava katılma; portfolyo hazırlama, vb. şeklinde olabilir (Alıcı, 2020, syf. 127).

Performansın somut bir şekilde gözlenebilmesine ve incelenebilmesine olanak sağlayan performans görevi alanyazında da belirtildiği üzere performansa dayalı durum belirleme yaklaşımının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu nedenle performans görevine yönelik ayrıntılı açıklamalara sonraki başlıkta yer verilmiştir.

2.3.1.1. Performans Görevi

Alanyazında performans görevi farklı şekillerde de adlandırılmaktadır. “Performans çalışması”, “performans ödevleri” şeklinde tanımlarla karşılaşılmasına rağmen genel kabul “performans görevi” çatısı altında birleştiği için çalışma boyunca ilgili kavram, performans görevi olarak adlandırılmıştır. Performansa dayalı durum belirleme uygulamalarının başında yer alan performans görevini; Başol (2019, syf. 77), “öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerileri kullanarak günlük hayatla ilişkilendirilmiş bir ürün ortaya koyması” olarak ifade etmektedir. Danielson ve Hansen’e (2016) göre performans görevi, öğrenmeyi değerlendirmek için kullanılan amaçlı öğrenci etkinlikleridir. Kutlu ve diğ. (2017, syf. 32) tarafından performans görevi; “öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumlarını sunan ve öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesini ve ölçülmesini amaçlayan etkinlikler” olarak tanımlanmaktadır. Performans görevleri eğitim ve öğretimde sıklıkla kullanılan ev ödevlerinden farklı niteliklere sahiptir. Ev ödevlerinde daha çok öğrenilenlerin tekrarı ve pekiştirilmesi amaçlanırken, performans görevlerinde derste edinilen bilgi ve beceriler üst düzey zihinsel becerilerle ilişkilendirilerek yaşam durumlarında karşılaşılabilecek sorunların çözülmesi ve yeni bilgilere ulaşılması amaçlanmaktadır (Kutlu ve diğ., 2017; Alıcı, 2020).

Bıkmaz-Bilgen (2023, syf. 191) uluslararası alanyazındaki kaynaklardan faydalanarak performans görevlerinin özelliklerini aşağıda yer alan Şekil 2.5’te görüldüğü biçimde özetlemiştir:



Şekil 2.5: Performans görevlerinin özellikleri

Şekil 2.5 incelendiğinde, performans görevlerinin tek doğrulu bir yanıt yerine öğrencilerin kendilerinin yapılandırarak doğruya ulaştığı ve üst düzey düşünce becerilerinin işletilmesine katkı sağlayan çok yönlü; öğrencilerin ilgisini çekici ve onları motive edici, gerçek yaşam ile koşutluk gösteren anlamlı; gözlenebilir davranışların tanımlanarak ölçülmesine olanak sağlayıcı; öğrenme hedefleriyle tutarlı olan ve öğrenmenin gerçekleşmesini destekleyici; öğrencilerin kendilerinin gerçekleştirebileceği, düzeye uygun, öğrencileri ekonomik açıdan da zorlayıcı olmayan, sınırları net olarak tanımlanmış; herhangi bir yanlışlık oluşturabilecek etkinlik türlerinden uzak, adil değerlendirmelerin yapılmasına ve tüm öğrencilere eşit koşulların sunulmasına imkân verici biçimde tasarlanmasına özen gösterilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak performans görevlerinde dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise genellenebilirliktir. Öğrencilerin performans görevlerinde ortaya koymuş oldukları becerileri ve başarımları farklı derslere ve görevlere de aktarması beklenmektedir.

Alanyazında performans görevlerini çeşitli araştırmacılar farklı türlere ayırmıştır. Oosterhof (2003) ilgili kavramı “tek görevli” ve “karmaşık görevli” olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Tek görevli performans çalışmaları daha çok bilgilerin, kavramların ya da kuralların ölçülmesi söz konusu olduğunda; karmaşık görevli performans çalışmaları bilgilerin, kavramların ve kuralların bütünleştirilerek kullanılması ve verilen bir problem durumunun çözüme ulaştırılması istendiğinde kullanılmaktadır. Farklı bir sınıflandırmada ise Linn ve Gronlund (1995) ile McMillan (2007) “araştırmaya dayalı-genişletilmiş yanıtli” ve “sınırlandırılmış” olmak üzere iki tür performans görevinden söz etmektedir. Kutlu ve diğ. (2017) tarafından söz konusu performans görevleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Genişletilmiş yanıtli performans görevleri; bilginin toplanmasını, düzenlenmesini, analiz edilmesini, yorumlar yapılmasını vb. içeren ve daha uzun sürede tamamlanan çalışmalardır. Bir hafta ile bir ay içerisinde tamamlanacak şekilde öğrencilere verilebilir. Çalışma sınıf dışında gerçekleştirilmektedir. Bu bakımdan öğretmen rehberliği de büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler tarafından sürecin başında geribildirim verilecek zaman belirlenmeli ve planlanan o zamanlarda öğrencilerle görüşülerek yönlendirmeler yapılmalıdır. Bir diğer performans görevi türü olan sınırlandırılmış performans görevlerinde ise, çok fazla veri toplanmasına gerek yoktur. Sınıf içerisinde tamamen öğretmen gözetiminde gerçekleştirilen çalışmalar yapılmaktadır. Genişletilmiş yanıtli performans görevi türünün aksine sınıf içerisinde gerçekleştirilir. Bu nedenle sınırlandırılmış performans görevlerinde gerçek yaşam durumlarını içeren görevlerin verilmesi oldukça zordur (Kutlu ve diğ. 2017, syf. 32-34).

2.3.1.2. Performans Görevinin Geliştirilmesi

Performansa dayalı durum belirleme yaklaşımından etkili bir şekilde faydalanabilmek, performans görevlerinin niteliğe ile yakından ilişkilidir. Nitelikli bir performans görevi yapılandırabilmek için hazırlık aşamasında bazı adımların izlenmesi gerekmektedir. Alıcı (2020, syf. 129) bu adımları aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Performans çalışmasının (görevinin) hangi sınıf düzeyine ait olduğunun belirlenmesi,
2. Performans çalışmasının (görevinin) ilgili olduğu dersin adının belirlenmesi,
3. Performans çalışmasının (görevinin) ilgili olduğu dersin konusunun/konularının belirlenmesi,
4. Performans çalışmasının (görevinin) hangi kazanımlara yönelik olarak düzenlendiğinin belirlenmesi,
5. Performans çalışmasına (görevine) ilişkin problem durumunun ortaya konması,
6. Performans çalışmasının (görevinin) yerine getirilmesinde öğrencinin izleyeceği yönergenin düzenlenmesi,
7. Performans çalışmasının (görevinin) nasıl değerlendirileceğinin açıklanması.

Yukarıdaki aşamaların dikkate alınması ile oluşturulan bir performans çalışması (görevi); görevin yapılma amacını ortaya koyması, görevi detaylandırması, öğrenme hedeflerine yönelik olması, görev öncesi, sırası ve sonrasına yönelik adımları tanımlaması, değerlendirme ölçütlerini süreç öncesinde sunması sebebiyle çalışma sürecinde yol gösterici olmakla birlikte öğrenciler için çalışmayı daha anlamlı hâle getirmektedir.

Alıcı'nın (2020) sıraladığı aşamalara benzer şekilde Kutlu ve diğ. (2008) tarafından performans görevinde bulunması gereken temel bölümler “tanımlama”, “görev”, “yönerge” ve “puanlama yöntemi” olmak üzere dört başlık hâlinde ele alınmıştır. Bu bölümler aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır (Kutlu ve diğ., 2008; Kutlu ve diğ., 2017):

1. **Tanımlama:** Performans görevinin ilk bölümüdür ve kimlik kartı niteliğindedir. Bu bölümde performans görevinin hangi derse, dersin hangi konusuna, kazanımlarına ve sınıf düzeyine ait olduğu belirtilir. Öğrencinin ulaşması beklenen performanslarının (öğrenme çıktılarının) neler olduğu ve görevin puanlama yöntemi de gösterilmektedir.
2. **Görev:** Performans görevinin en temel bölümü olarak nitelendirilebilir. Bu bölümde öğrenciye çözüm bulması gereken bir problem durumu veya yapması gereken görevler

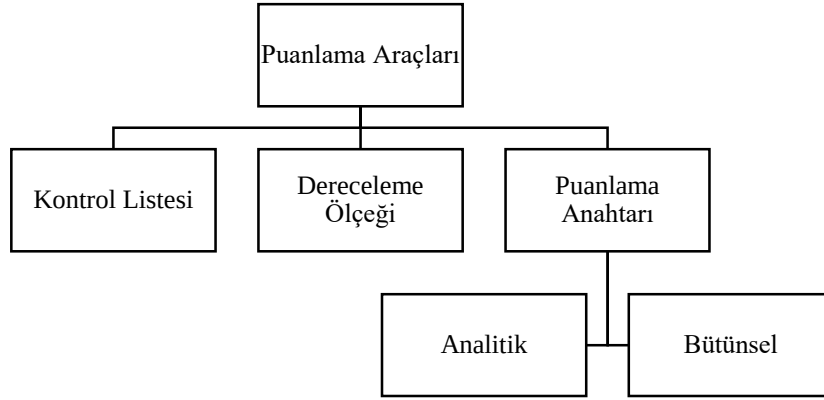
sunulmaktadır. Çoğunlukla öğrencilerin derslerde edindiği bilgileri ve becerileri kullanarak yeni bilgilere ulaşmaları ya da bilgileri yapılandırmaları amaçlanmaktadır.

3. **Yönerge:** Öğrencilerin performans görevini istenilen düzeyde yerine getirmelerini sağlamak amacıyla yazılmış olan açıklamalardır. Görevin tamamlanma sürecinde özellikle dikkat edilmesi gereken noktalar belirtilmektedir. Bu noktalar çalışmaya başlamadan önce, çalışma sırasında ve çalışmanın bitiminde olmak üzere üç boyutta ele alınabilir.
4. **Puanlama Yöntemi:** Tamamlanmış bir performans görevinin hangi ölçütlere ve ne düzeyde puanlanacağına ilişkin kararlar verilir. Bu bölümde değerlendirmede kullanılacak dereceli puanlama anahtarları ve formlar ya da ilgili araçların ölçütleri bulunmaktadır.

Öğrencilerin performanslarına dayalı durumlarını belirlemek için geliştirilecek performans görevlerinin yukarıda sözü edilen dört bölümü içerecek şekilde yapılandırılması amaçlanan hedeflere ulaşma bakımında yerinde olacaktır. Çalışma kapsamında uluslararası öğrencilerin akademik yazma performanslarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen performans görevi açıklanan bu dört temel bölüm dikkate alınarak oluşturulmuştur. “Veri Toplama Araçları” bölümünde ilgili başlıklar, çalışma bağlamında değerlendirilerek geliştirilme aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.3.1.3. Performansın Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları

Performansın ortaya konulmasını sağlayan araç-gereçlerin seçimi ve oluşturulması kadar, o performansın amaç ve kapsamına uygun bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayan ölçme aracını seçmek ve yapılandırmak da önem taşımaktadır. Bıkmaz-Bilgen’in (2023, syf. 195) performansın puanlanmasında sıklıkla kullanılan araçlara ilişkin sınıflaması Şekil 2.6’da gösterilmiştir:



Şekil 2.6: Performansın puanlanmasında kullanılan araçlar

Şekil 2.6’da görüldüğü üzere, Bıkmaz-Bilgen’e (2021) göre performansın puanlanmasında kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ve puanlama anahtarları sıklıkla kullanılan araçlar arasında yer almaktadır. Özellikle üretici dil becerilerinden olan konuşma ve yazma becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesinde uygulayıcıların nesnel sonuçlara ulaşmasına olanak sağlaması, öğretmenlere ve öğrencilere geri bildirim kaynağı olması ve çalışmanın temel amacı olarak uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin hazırlanan performans görevinin puanlanmasında tercih edilen ölçme aracının dereceli puanlama anahtarı olması sebebiyle, performansın puanlanmasında kullanılan araçlar içerisinde yer alan dereceli puanlama anahtarı, sonraki başlıkta ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.3.1.4. Dereceli Puanlama Anahtarı

Performans gerektiren becerilerin, bilgi testleriyle ölçülmesi çok olanaklı değildir ve geçerli, güvenilir sonuçlar elde etmek mümkün olmayabilir. Performansın ortaya çıkmasını sağlayan bilginin ölçülmesi, o işin her zaman başarılı ya da başarısız bir şekilde uygulanabileceğini kanıtlamamaktadır. Çünkü kuramsal olarak bilme ile belirlenen ölçütlere uygun olarak uygulama arasında her zaman yüksek bir ilişki yoktur. Bu nedenle öğrencilerden belirli işlem aşamalarını izleyerek belirli bir alanda bir ürün ortaya çıkarması istendiğinde performans ölçülmesi devreye girmektedir. Performansın ölçülmesinin gerekli olduğu durumlarda da performansa uygun değerlendirme araçlarının kullanımı önem arz etmektedir (Tekin, 2016).

Performansın ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılan en yaygın ölçme araçlarından biri dereceli puanlama anahtarıdır. Dereceli puanlama anahtarına uluslararası alanyazında “Rubric” denilmektedir. Bu araç ülkemizde “Puanlama Yönergesi”, “Dereceli

Puanlama Anahtarı”, “Değerlendirmeye Esas Ölçütler”, “Değerlendirme Formu” olarak adlandırılmaktadır (Sezer, 2005). Bu çalışmada ilk olarak Kutlu (2002) ve daha sonra Erman-Aslanoğlu ve Kutlu (2003) tarafından “Rubric” sözcüğüne karşılık olarak kullanılan “Dereceli Puanlama Anahtarı” adlandırması kullanılmıştır.

Farklı araştırmacılar dereceli puanlama anahtarını çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. Martin-Kniep’e (2000) göre dereceli puanlama anahtarı, performans düzeylerini tanımlayan ve birbirinden ayırt eden bir derecelendirme ölçeğidir. Popham (1997) dereceli puanlama anahtarını, her bir çalışma için ölçütleri listeleyerek çalışmada nelerin yapılacağını betimleyen bir puanlama aracı olarak ifade etmektedir. Goodrich-Andrade (2001) ise dereceli puanlama anahtarını, genellikle belirli bir görevde bulunması gereken ölçütleri listeleyen ve bu ölçütleri çeşitli başarı düzeylerinde derecelendiren birkaç sayfalık belgeler olarak tanımlamaktadır. Brookhart’a (1999) göre dereceli puanlama anahtarı, öğretmenler veya diğer değerlendiriciler tarafından geliştirilen öğrenci çalışmalarının ürün ve/veya süreç bağlamında değerlendirilmesine olanak sağlayan tanımlayıcı puanlama tasarımlarıdır. Kutlu ve diğ. (2017, syf. 51) tarafından dereceli puanlama anahtarları, “öğrencilere yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi düzeyde yer alan puana karşılık geleceğini gösteren puanlama araçlarıdır.” Sezer’e (2005, syf. 63) göre dereceli puanlama anahtarı, “belli bir öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesidir.” Buna ek olarak Başol (2019, syf. 81) dereceli puanlama anahtarını, “proje veya performans görevi gibi bir çalışmaya ait öğrenci performansını önceden belirlenmiş ölçütlere göre olumludan olumsuz doğru bir dereceleme ile değerlendiren puanlama anahtarı” olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlar, dereceli puanlama anahtarının, öğrenci performansını süreç ve ürün bağlamında nesnel bir biçimde puanlayabilmek ve değerlendirebilmek için beklenen performansın kapsamını çizen, performansın ortaya konmasındaki bileşenleri çerçeveleyen ve bu bileşenlerde gösterilen performansı kötüden iyiye, zayıftan mükemmele doğru derecelemeyle olanak sağlayan ölçütler bütünü olduğunu göstermektedir.

Popham (1997) dereceli puanlama anahtarını öğrencilerin, yazılı kompozisyonlarının, sözel sunumlarının veya bilimsel projelerinin değerlendirilmesinde kullanılan bir puanlama kılavuzu olduğunu belirtmektedir. Ona göre dereceli puanlama anahtarı üç temel bölümden oluşmaktadır. Bunlar; *değerlendirme ölçütleri*, *ölçüt tanımlamaları* ve *puanlama stratejisidir*.

1. *Değerlendirme ölçütleri:* Kabul edilebilir yanıtları, kabul edilemez yanıtlardan ayırmak için kullanılır. Ölçütler, ilgili becerinin kapsamına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Örneğin öğretmenler yazılı kompozisyonları değerlendirirken organizasyon, dil bilgisi, sözcük seçimi ve destekleyiciler vb. gibi değerlendirme ölçütlerini sıklıkla kullanırlar.

2. *Ölçüt tanımlamaları:* Öğrencilerin değerlendirilmek istenen yanıtlarındaki niteliksel farklılıkları tanımlama biçimini ifade eder. Dereceli puanlama anahtarında, her düzey için ayrı bir tanımlama olmalıdır. Yani, bir kompozisyonun organizasyonu dört farklı alt ölçüt bağlamında değerlendirilecekse, dereceli puanlama anahtarında bu düzeylerin her birini açıklayan tanımlamalar yer almalıdır.

3. *Puanlama stratejisi:* Puanlama bütünsel (holistic) ya da analitik (analytical) olabilir. Değerlendirmenin amacına koşut olarak kullanılacak dereceli puanlama anahtarının türü belirlenmelidir. Bazı değerlendirme durumlarında performansın farklı düzeylerinin ortaya çıkarılması için belirlenmiş ölçütler arasında bir ayrışma bulunmamaktadır. Böyle durumlarda bütünsel puanlama anahtarı kullanılmalıdır (Brookhart, 1999). Eğer ölçülen bir yetenek boyutu alt bileşenlere ayrıştırılabiliyorsa ve daha ayrıntılı bir puanlama yapılmak isteniyorsa bu durumda analitik puanlama anahtarı kullanılmaktadır (Haladyna 1997 akt. Kutlu ve diğ., 2017).

Performans gerektiren zihinsel süreçlerin puanlanması dereceli puanlama anahtarları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Günümüz eğitim anlayışına koşut olarak eğitimin ölçme ve değerlendirme boyutunda dereceli puanlama anahtarlarından sıklıkla faydalanılmaktadır. Bu durum ilgili ölçme aracı üzerine çeşitli araştırmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Alanyazındaki değerlendirmelere göre dereceli puanlama anahtarları “genel” veya “göreve özel (göreve özgü)” olmak üzere iki farklı türde geliştirilebilir. Bu iki tür dereceli puanlama anahtarı “bütünsel (holistik)” veya “analitik (çözümleyici)” olarak tasarlanabilir. Sonradan verilecek benzer yapıdaki görevler için aynen kullanılabilecek bir düzeyde hazırlanan dereceli puanlama anahtarına, “genel dereceli puanlama anahtarı” adı verilirken; özel bir durumla ilgili verilen göreve ilişkin ölçüt ve tanımlama içeren ve o duruma özgü bir puanlama anahtarı gerektiren durumlarda kullanılan dereceli puanlama anahtarı ise “göreve özel dereceli puanlama anahtarı” olarak adlandırılmaktadır. Diğer yandan öğrenci performansının bütününe tek bir puan veren ve her düzeyde performansın kalitesini belirleyen tanımlamalar bulunduran dereceli puanlama

anahtarları “bütünseldir.” Ancak öğrenci performansının çeşitli boyutlarındaki başarı düzeyleri hakkında bilgi veren dereceli puanlama anahtarları ise “analitiktir” (Kutlu ve diğ., 2017).

Dereceli puanlama anahtarları eğitim-öğretime birçok boyuttan fayda sağlamaktadır. Bu faydaları farklı araştırmacılar çeşitli şekillerde açıklamışlardır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır (Erman-Aslanoğlu, 2003; Moskal, 2000; Goodrich-Andrade, 2005; Parlak ve Doğan, 2014; Çepni, 2015; Kutlu ve diğ., 2017):

- Öğrencilere göstermiş oldukları performanstaki eksikliklerine, düzeltmesi gerekenlere yönelik bir geri bildirim sunma olanağı vermektedir.
- Öğrencilerin hem kendi hem de sınıf arkadaşlarının çalışmalarındaki sorunlarını ve eksiklerini görmelerine olanak sağlamaktadır. Bu sayede sorunları çözme ve eksikleri giderme olasılıklarını arttırmaktadır.
- Öğrencilere mükemmel performansın neyi kapsadığını ve buna koşut olarak kendi performanslarını nasıl değerlendirebileceklerini açıklamaktadır.
- Öğrencilerden neler beklendiğini açıkça göstermektedir
- Öğrenci çalışmalarında üst düzey düşünme süreçlerinin kullanılıp kullanılmadığı noktasında karar vermeye yardımcı olmaktadır.
- Öğretmenin öğrencilerinin eksikliklerine ve ilerlemesine ilişkin somut kanıtlar elde etmesine yardımcı olmaktadır. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin gelişimleri ve iyileştirilmesi gereken noktaları konusunda bilgi sahibi olabilmektedir.
- Öğretmenlerin bir etkinlikte ne yapılırsa mükemmel ve ne yapılırsa çok kötü şeklinde yargılara varmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu yolla, öğrencilerin mükemmele ulaşmaları için onlara yardım edebilecek planlar geliştirmelerini sağlamaktadır.
- Öğretmen, öğrenci, veli ve başka değerlendiriciler için ölçütlerin açık olmasını sağlamaktadır.
- Öğretim sürecinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.
- Öğrenciye verilen notların doğru biçimde açıklanmasını sağlamaktadır.
- Öğrencileri değerlendirmek için kullanılan işlemleri belgelemektedir.
- Ölçütlerden ve performans düzeylerinden oluşan yapısı ile puanlama sırasında oluşabilecek yanlışlıkları en aza indirgerken, öğrencilere performanslarıyla ilgili daha gerçekçi ve ayrıntılı geri bildirim verme olanağı sağlamaktadır.

- Puanlamadan kaynaklanabilecek güvenirlilik problemlerini ortadan kaldırmaktadır.

Görüldüğü üzere dereceli puanlama anahtarının kullanılması eğitim-öğretim sürecinde başta öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere olmak üzere eğitimin tüm paydaşlarına büyük katkı sağlamaktadır. Dereceli puanlama anahtarının kullanımı öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Dereceli puanlama anahtarının öğrenci başarısına bu etkisi dil ve edebiyat dersleri başta olmak üzere sanat, fen, teknoloji ve bilim, bilgi yönetimi ve eğitim psikolojisi gibi alanlarda yapılan çalışmalarda ortaya koyulmuştur (Bayraktar ve Aslan, 2016).

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında düşünüldüğünde; dereceli puanlama anahtarının ilgili alanda kullanımı; öğrencilerin dil bilgisi, sözcük bilgisi, okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi becerilerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde öğretim görevlilerine/öğreticilere ve öğrencilere/öğrencilere önemli katkılar sağlamaktadır. Yabancı/ikinci dil öğretim sürecinde, öğrencilerin/öğrencilerin dil öğrenme hedeflerine ulaşım sağlamadığını ve hangi noktalarda daha fazla çalışmaya gereksinimin duyduğunu zamanında belirleyebilmek oldukça önemlidir. Dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla öğretim görevlileri/öğreticiler, öğrencilerin/öğrencilerin dil becerilerinin zayıf ve güçlü yönlerini nesnel ve açık bir şekilde belirleyebilmektedir. Süreç boyunca öğrencinin/öğrencinin ilerlemesini takip ederek gerekli müdahaleyi zamanında yapabilmektedir. Tüm bunlar etkili bir dil öğretimin gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır.

Tanımlanan hedefler doğrultusunda okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri AOBM’de A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere düzeylere ayrılmaktadır. Dil öğretiminde, öğrencileri/öğrencileri ilgili becerilerde ve seviyelerde tanımlanmış kazanımlar doğrultusunda aşama aşama bu düzeylere taşımak hedeflenmektedir. (AOBM, 2021). AOBM’nin çizmiş olduğu bu çerçeve öğretim sürecinde; dil öğreticilerine, materyal tasarlayıcılarına, yöneticilere vb. yardımcı olmaktadır. Son dönemlerde yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında teori ve uygulama kapsamında ön plana çıkan akademik Türkçe konusunda içeriğe yönelik bir çerçevenin olmaması tüm paydaşların bu bağlamda sorunlar ve zorluklar yaşamasına neden olmaktadır. Mevcut öğretim sürecinde ilgili dersin bir bileşeni olarak ele alınan Türkçe akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalarda da benzer sorunlar yaşanmaktadır. İlgili konunun çerçevesinin çizilememiş olması, alandaki öğretim görevlilerinin/öğreticilerin akademik yazma bağlamında yeterli düzeyde yetkinliğe sahip olmaması, ders materyallerinin eksikliği, dil öğretim merkezlerinin/TÖMER’lerin

uygulamalarındaki farklılıklar ile ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki eksiklikler başlıca sorunlar arasında yer almaktadır. Özellikle akademik dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının olmaması, öğretim görevlilerinin/öğreticilerin, öğrenci/öğrenci başarısına yönelik geçerli ve güvenilir değerlendirmeler yapmalarını zorlaştırmaktadır. Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma ihtiyaçlarını temele alan dereceli puanlama anahtarları; sözü edilen becerilerin değerlendirilmesinde öğretim görevlilerine/öğreticilere, öğrencilere/öğrencilere ve ulaşılması istenen hedefleri tanımlaması sebebiyle ilgili derslerin planlayıcılarına yol gösterici olmaktadır. Buna ek olarak dereceli puanlama anahtarı, uluslararası öğrencilerin eğitim hayatlarında oluşturdukları bilimsel çalışmaların değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Bilimsel çalışmaların raporlaştırılmasıyla ortaya çıkan metinlerin dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesiyle özellikle biçim, söylem, metin yapısı, plan ve düzenleme, kaynak kullanımı vb. açısından ilgili metindeki eksiklikler belirlenmekte ve öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeleri için geri bildirimler sağlanmaktadır. Bu sayede öğrencinin akademik başarısı da artmaktadır. Ayrıca uluslararası öğrencilerin özellikle yazma becerisinde zorlandıkları ve kendi ana dillerinde dahi metin oluşturma bağlamında eksikleri olduğu göz önüne alındığında; dereceli puanlama anahtarının, öğrencilere bilimsel metinler oluştururken ilgili performansı göstermeleri için yapılması gerekenleri sunması ve kendilerinden beklenenleri listelemesi bakımından rehberlik etme görevini üstlenmektedir. Öğretmenlere katkıları bağlamında değerlendirildiğinde, hem dil öğretim merkezlerindeki/TÖMER’lerde öğretim görevlilerine/öğreticilere hem de ana bilim dallarında görevli öğretim elemanlarına öğrencilerinin akademik yazma becerilerini değerlendirebilmek için nesnel bir yöntem sunması bakımından değerlidir.

Sonuç olarak, dereceli puanlama anahtarı, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde sorumlu kurumlarca üzerinde birlik sağlanamayan bir konu alanı olan akademik yazma noktasında, öğrencilerin akademik yazılarının nesnel değerlendirilmesine, eksiklerinin belirlenmesine ve performanslarının geliştirilmesine olanak sağlayan önemli bir araçtır. Bu araç, öğrencilerin sözü edilen becerilerini geliştirmesine katkı sağladığı için akademik başarılarını arttırarak gelecekteki akademik hayatlarını da olumlu etkilemektedir.

2.3.1.5. Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilme Aşamaları

Öğrenci performanslarının değerlendirilmesi ve sonuçlarına göre adımların atılması konusunda öğretmenlerin önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sürecin etkili bir şekilde

ilerletilebilmesi için öğretmenlerin, değerlendirecekleri ilgili performansa yönelik; ölçütleri belirli, ölçüt tanımlamaları açık ve net bir şekilde yapılmış çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarına gereksinimleri bulunmaktadır. Sözü edilen kapsamda araçların bulunmaması durumunda eğitimin önemli paydaşlarından olan öğretmenlerden geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirme araçlarını geliştirmeleri ve bu konuda ilgili becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bu araçlardan biri de dereceli puanlama anahtarıdır. Göçer'e (2018, syf. 148-149) göre öğretmenler çalışmanın içeriğine uygun ölçütleri yerli yerince oluşturarak öğrenci katılımlarını aşama aşama gözlemleyebilmek, öğrenci katılımının hangi aşamada ve ne durumda olduğunu daha iyi ölçebilmek, değerlendirme yapacağı konu veya beceri üzerinde öğrenci etkililiği, performansı ve gelişimlerini belirlemek için ilgili alana yönelik dereceli puanlama anahtarını (rubriğini) bizzat kendilerinin geliştirmesi gerekmektedir. Böylece değerlendirme sonuçlarına dayalı doğru yargılara ulaşabilmek daha kolay olacaktır.

Dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi bazı bilgi ve becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Bu bilgi ve becerilerin başında amaca uygun dereceli puanlama anahtarının geliştirilme adımlarına hâkim olmak gelmektedir. Alanyazında sözü edilen ölçme aracının geliştirilme aşamaları farklı şekillerde ele alınmıştır. Haladyna (1997) dereceli puanlama anahtarının geliştirme adımlarını şu şekilde sıralamıştır (akt. Kutlu ve diğ., 2017, syf. 65-66):

1. Anahtarın kullanım amacının belirlenmesi,
2. Puanlanacak özelliklerin (ölçütlerin) açıkça belirtilmesi,
3. Hangi anahtarın (analitik, bütünsel) kullanılacağına karar verilmesi,
4. Puanlama anahtarının görev için genel mi, yoksa göreve özel mi olacağının belirlenmesi,
5. Puanlama anahtarının bir taslağının yapılması,
6. Düzeltmelerin yapılması,
7. Sorunun deneme amacıyla uygulanması,
8. Puanlama anahtarı kullanılarak öğrenci performansına ilişkin sonuçların değerlendirilmesi,
9. Puanlamanın tutarlılığının ve güvenilirliğinin belirlenmesi,
10. Gelecek kullanımlar için düzeltmelerin yapılması.

Goodrich-Andrade'nin (2000) dereceli puanlama anahtarının aşamalarına yönelik yapmış olduğu sıralama aşağıda yer almaktadır:

1. Öğrencilerin çalışma örnekleri incelenerek beklenen performansın sınırları belirlenmeli.
2. Ölçütler listelenmeli.
3. Ölçütler kontrol edilerek birbiriyle ilişkili olanlar birleştirilmeli ya da tek bir ölçütte değerlendirilemeyecek nitelikler ayrılmalı.
4. Performans düzeyleri belirlenmeli ve tanımları açıkça ifade edilmeli. Her bir ölçüt için dört düzey belirlenmeli.
5. Listelenen ölçütler, belirlenen performans düzey ve tanımları bağlamında taslak dereceli puanlama anahtarı oluşturulmalı.
6. Yorumlar ve görüşlere göre taslak dereceli puanlama anahtarı düzenlenmeli.
7. Düzenlemeden sonra dereceli puanlama anahtarına uygun uygulama ve puanlama yapılmalı.

Moskal (2000) ise dereceli puanlama anahtarı geliştirmek için aşağıdaki adımları önermiştir:

1. Öğrencilerin çalışmalarında sergilemesi gereken nitelikler açıkça tanımlanmalı.
2. Tanımlanmış niteliklerin farklı düzeylerindeki puanlama ölçütleri belirlenmeli.
3. Tanımlanan nitelikler için kullanılacak dereceli puanlama türüne (bütünsel, analitik) karar verilmeli. Analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilecekse, incelenen niteliğin bileşenlerinin puan düzeyleri tanımlanmalı ve geliştirilmeli. Bütünsel puanlama anahtarı geliştirilecekse, bütünleştirilecek düzeyler incelenmeli, bütün düzeyler oluşturulmalı ve sonuçta tanımlanmış bir puanlama tasarlanmalı.
4. Dereceli puanlama anahtarı, başka bir öğretmen aracılığıyla belirli bir öğrenci grubunun çalışmasında denenmeli ve güvenilirliği sınanmalı. Gerekli geri bildirimler, uygulayıcılardan alınmalı.

Mertler (2001) farklı araştırmacıların sınıflandırmalarını derleyerek dereceli puanlama anahtarının şu aşamalara göre geliştirilebileceğini ifade etmiştir:

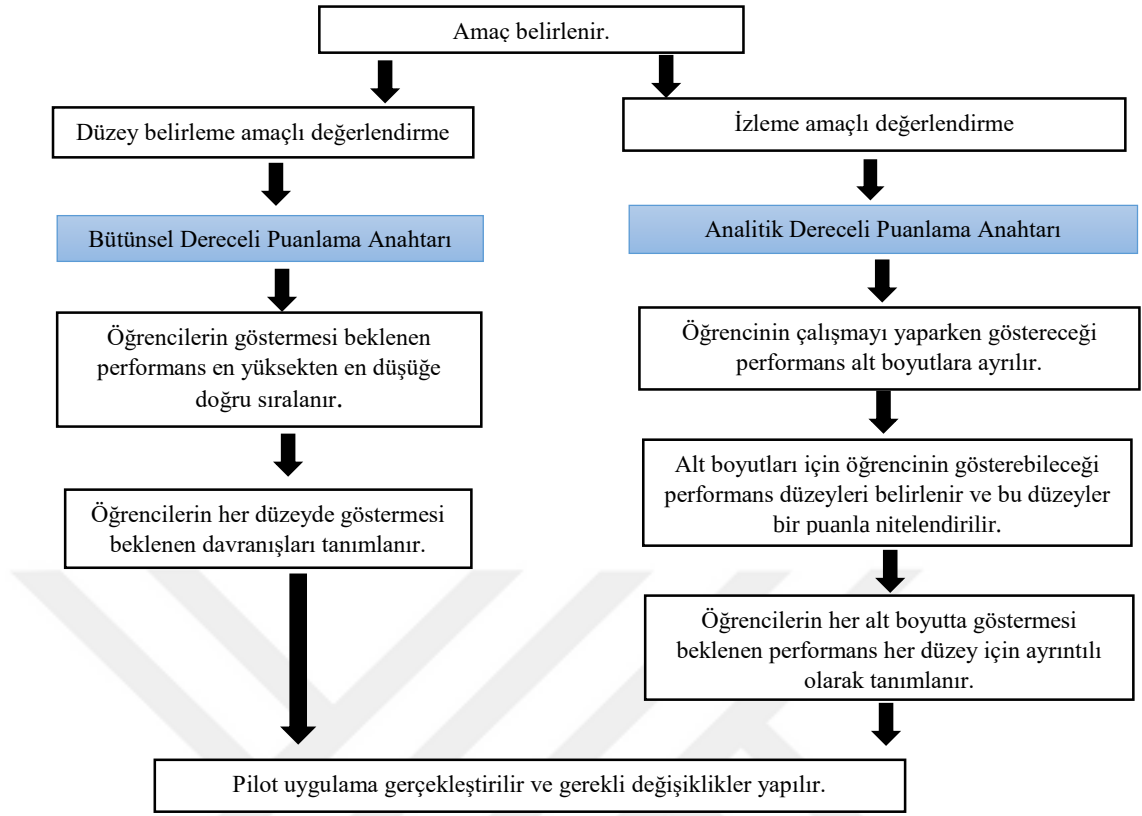
1. Performans görevinde belirlenen öğrenme hedeflerini inceleyin.

2. Öğrencilerinizin ürün, süreç veya performanslarında sergilemesini görmek istediğiniz/istemediğiniz belirli gözlemlenebilir özellikleri tanımlayın.
3. Her özelliği tanımlayan nitelikler üzerine beyin fırtınası yapın ve gözlenebilir özellikler için alt, orta ve üst performansları belirleyin.
4. Analitik ya da bütünsel dereceli puanlama anahtarı türleri içerisinden göreve en uygun olanını seçin. Bütünsel dereceli puanlama anahtarı seçilecekse tüm nitelikler için tanımlayıcıları birleştirerek en yüksek ve en düşük performansı tanımlayın. Analitik dereceli puanlama anahtarı seçilecekse her özellik için tanımlayıcıları ayrı ayrı ele alarak en yüksek ve en düşük performans düzeylerini tanımlayın.
5. Analitik ve bütünsel dereceli puanlama anahtarının türünü göz önüne alarak tüm düzeyleri betimleyip tanımlamaları tamamlayın.
6. Puanlama yapmanızı kolaylaştırması için her düzeyi örnekleyen öğrenci çalışmaları toplayın.
7. Dereceli puanlama anahtarını gözden geçirin.

Danielson ve Hansen'e (2016) göre dereceli puanlama anahtarının önemli aşamaları aşağıda sıralanmıştır:

1. Dereceli puanlama anahtarının türüne (göreve özgü, genel vb.) karar verme,
2. Ölçütleri belirleme,
3. Performans düzeylerine karar verme,
4. Performans düzeylerinin tanımlarını yazma,
5. Pilot uygulama yapma,
6. Puanlayıcılar arasında uyuma bakma,
7. Dereceli puanlama anahtarını düzenleme,
8. Farklı ölçütlerin her birinde ölçme aracında farklı noktaları temsil eden öğrenci çalışması örneklerini belirleme ve saklama.

Dereceli puanlama anahtarı geliştirme aşamalarını bütünsel ve analitik olmak üzere iki türe göre ayrı ayrı ele alan Kutlu ve diğ. (2017) tarafından önerilen adımlar aşağı yer alan Şekil 2.7'de gösterilmiştir:



Şekil 2.7: Dereceli puanlama anahtarı hazırlama çizelgesi

Dereceli puanlama anahtarı geliştirme aşamaları MEB (2006) tarafından da sıralanmıştır. Bu sıralama aşağıda yer almaktadır:

1. Ne amaçla geliştirileceğini belirleyin.
2. Nelerin değerlendirileceğini açıkça belirleyin.
3. Yeterlik düzeylerine karar verin.
4. Ödevin/görevin ölçmeye çalıştığı kazanımların, ürünlerin veya becerilerin anahtarını oluşturun.
5. Kazanım, ürün veya her bir becerinin yeterlik düzeyi için kısa ölçütler yazın. Düzeyler arasındaki ölçütleri iyi ayırt edebilmeye dikkat edin.

Bıkmaz-Bilgen (2023, syf. 198) yukarıda bahsedilen araştırmacıların (Daniel ve Hansen, 2016; Moskal, 2000; Mertler, 2001) görüşlerinden de faydalanarak dereceli puanlama anahtarı geliştirme aşamasında izlenmesi gereken adımları ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır:

1. **Amaç belirleme:** Ölçme aracının seçiminde ve hazırlanmasında amaç belirleme büyük önem taşımaktadır. Ölçme sonucunda yapılacak değerlendirmenin izleme-

yerleştirmeye mi yoksa değer biçmeye mi yönelik olacağına bu aşamada karar verilmelidir.

2. **Puanlama anahtarının türüne karar verme:** Ölçülecek niteliğin doğası ve ölçmenin amacına göre dereceli puanlama anahtarının türü (analitik, bütünsel, genel ve göreve özgü) belirlenmelidir.
3. **Ölçütleri belirleme:** Dereceli puanlama anahtarı hazırlamada en önemli aşama ölçüt belirlemedir. Ölçüt öğrencinin performansının niteliğine karar vermede kullanılan kural, özellik veya boyutlardır. Ölçülen niteliğin, öğrencinin görevi yerine getirirken sergilemesi beklenen yönlerinden oluşmaktadır. Sade, mantıklı, uygulanabilir ve ölçülen niteliği kapsayacak ölçütler belirlenmelidir.
4. **Performans düzeylerine karar verilmesi:** Ölçütler belirlendikten sonra her bir ölçütün tanımlanması ve puanlama anahtarındaki performans düzeylerine karar verilmesi adımları izlenebilir. Bu aşamada ölçüte ilişkin nitelikler detaylı bir şekilde tanımlanmaktadır. Öğrencilerin ölçülen niteliğe ne düzeyde sahip olduğunu net şekilde belirleyebilmek için nitelik tanımları dikkatli yapılmalıdır. Ölçülen niteliklerin mümkün olduğunca detaylı olması ölçütün ayırım gücünü arttıracakı düşünülmektedir. Performans düzeyleri puanlama anahtarındaki derece sayısına göre tanımlanmaktadır. Puanlama anahtarındaki derece sayısına karar vermede ölçütlerin niteliği ve öğrencilerin düzeyi temel alınmaktadır. Genellikle net bir sayı verilmemekle birlikte puanlamada “merkezi eğilim” göstermenin önlenmesi için çift sayılı derece verilmesi önerilmektedir. Performans düzeylerini gösteren dereceler sayıyla ya da sözel ifadelerle etiketlenebilir.
5. **Deneme Uygulamasının Yapılması ve Düzeltme:** Geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde etmek için dereceli puanlama anahtarının deneme uygulaması yapılmalıdır. Deneme uygulaması, görevi en iyi ve en yetersiz şekilde yerine getireceği düşünülen yaklaşık sekiz kişilik öğrenci grubunun çalışmalarının dereceli puanlama anahtarı kullanılarak en az iki öğretmenin puanlamasıyla yapılabilir.
6. **Nihai Puanlama Anahtarının Oluşturulması:** Deneme uygulamasının ardından öğrencilerden geri bildirim alınabilir. Deneme uygulamasından gelen sonuçlar ve öğrencilerden gelen dönütlere göre puanlama anahtarında düzenlemeler yapılarak son şekli verilmelidir.

Tüm bu belirlemeler, performans değerlendirme araçlarından biri olan dereceli puanlama anahtarının geliştirilirken oldukça özenli davranılması gerektiğini göstermektedir. Bu anahtarın doğru bir şekilde hazırlanması ve uygulanması; öğretmenlere, öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme konusunda yardımcı olmada, öğrenci, öğretmen ve ailelere geri bildirim sağlamada ve öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmada fayda sağlamaktadır. Bu bağlamda, geçerli ve güvenilir bir dereceli puanlama anahtarı geliştirmek için farklı araştırmacılar tarafından yukarıda sıralanan adımların dikkatle takip edilmesi ve sistematik bir planın izlenmesi gereklidir. Geçerli ve güvenilir bir dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi; öğrenci performanslarının nesnel, hatalardan arınık, amaca uygun ve etkili bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

2.3.1.6. Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirilirken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Geçerli ve güvenilir bir dereceli bir puanlama anahtarı geliştirmek çok boyutlu bir süreçtir. Bu nedenle sistematik bir düzen içerisinde belirli bir plana uymayı gerekli kıldığı gibi süreç boyunca bazı noktalara da dikkat etmeyi de gerektirmektedir. Dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken genel olarak dikkat edilmesi gereken noktalar şöyle sıralanabilir (Çepni, 2015, syf. 259):

- Gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi istenen öğrenci davranışları belirlenir.
- Değerlendirilecek anahtar davranışların boyutları belirlenir. Eğer değerlendirme görevi çok karmaşık ise, davranışın birkaç boyutu değerlendirmeye alınır.
- Değerlendirilecek davranışların somut örnekleri geliştirilir.
- Ne tür bir dereceli puanlama anahtarı kullanılacağına karar verilir (Holistik=bütünsel veya analitik=çözümleyici, genelleiyici veya özel ya da bunların birleşiminden oluşan).
- Mükemmel performansın koşulları veya ölçütleri geliştirilir.
- Puanlamayı kimin (öğretmen, öğrenci, dışarıdan bir uzman, kendi kendine veya akranların) yapacağına karar verilir.
- Puanlamaya katılan değerlendirme sistemindeki tüm katılımcıların (aileler, öğretmenler, öğrenciler) dereceli puanlama anahtarından aynı şeyi anlamaları sağlanır.

Kutlu ve diğ. (2017) tarafından dereceli puanlama anahtarı hazırlanırken dikkat edilmesi gerekenler üç aşamada özetlenmiştir. Aşağıda bu başlıklara yer verilmiştir:

1. **Ölçülmek istenen davranışlarla dereceli puanlama anahtarı arasında uyum olması:** Performans görevinin görev kısmı, öğrencilerde gözlenmek istenilen davranışla ilişkili bir problem durumunu içermektedir. Buna koşut olarak dereceli puanlama anahtarının da bu özelliği ölçen bir yapıda geliştirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde görevle dereceli puanlama anahtarı arasında bir uyumsuzluk oluşmaktadır. Bu da amaçlanan özelliğin ölçülemeyeceği, belirlenemediği için geçerlik sorununun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu sebeple, performans görevlerinin görev, yönerge ve puanlama anahtarı kısımlarının birbiriyle bağlantılı olarak özenle hazırlanması gerekmektedir.
2. **Çok sayıda göreceli anlatımların kullanılması:** “Çok az”, “bazen”, “çoğunlukla”, “iyi”, “oldukça” gibi her puanlayıcı için farklı anlamalara gelebilecek bu anlatımlardan kaçınılmalı ve olabildiğince az kullanılmaya çalışılmalıdır. Çok fazla kullanılan göreceli ifadeler hem aracın güvenilirliğine zarar vermekte hem de öğrencilerin kendi durumlarını net olarak anlayamamasına neden olmaktadır.
3. **Puanlama anahtarında bulunan ölçütlerin binişik olmasından kaçınılması:** Bu duruma özellikle analitik puanlama anahtarlarının geliştirilmesi sürecinde dikkat edilmesi gerekmektedir. Analitik puanlama anahtarlarında ölçütler ayrı ayrı olarak tanımlanmakta ve her ölçüt öğrencinin kullandığı bir becerisi hakkında bilgiler vermektedir. Ölçütlerdeki binişiklikler öğrenci performansının eksik gözlenmesine ve öğrencinin üst düzey zihinsel süreci ne kadar etkili kullandığı konusunda eksik bilgiler elde edilmesine yol açacaktır.

Tüm bu adımlar ve dikkat edilmesi gereken noktalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, dereceli puanlama anahtarının hazırlık aşamasında geliştiricilerin, ilgili anahtarın kullanım amacını açık bir şekilde belirleyerek puanlama stratejisini bu amaca uygun olarak düzenlemesi; puanlama anahtarının kullanılacağı görev/ödev vb. ile yönergelerin uyumlu olmasını sağlaması; gözlenebilir davranışlara yer vermesi; ölçüt ve alt ölçütlerin ilgili performans bileşenlerini doğru ve yeterli şekilde yansıtması; tekrarlayan niteliklerin yer almamasına özen göstermesi; nesnel değerlendirmelere imkân verecek ve kullanıcıların kolayca anlayabileceği şekilde düzey tanımlarını oluşturması; düzey tanımlarında mümkün olduğunca az olumsuz ifade kullanması; öğrencilerin sonuçlarını doğru bir şekilde değerlendirilmesine imkân veren geri bildirim kaynağı olarak kullanılabilir ve değişen durumlara uygun olarak

çeşitli güncellemelerin yapılmasına olanak sağlayan esnek bir dereceli puanlama anahtarının yapılandırılmasına dikkat etmesi gerekmektedir.

2.3.1.7. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanımı

Dil becerileri; bir dilin anlaşılması, kullanılması ve iletişim kurulması için gereken yeterlikleri ifade etmektedir. Bu beceriler anlama dayalı ve anlatmaya dayalı beceriler olmak üzere iki bölüme ayrılmaktadır. İnsanlar, birbirleriyle etkileşim kurmak ve fikirlerini iletmek için hem anlama hem de anlatma becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Bu beceriler içerisinde yer alan okuma ve dinleme, dilin anlama boyutunu oluştururken; konuşma ve yazma, anlatma boyutunu meydana getirmektedir. Sözü edilen dil becerilerinin tamamı birbiriyle ilişkilidir ve bir dilin öğrenilmesi için tüm bu becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde dil becerilerinin öğretiminin ayrı bir önemi vardır. Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretilme süreci, ana dili öğretimindeki gibi uzun zamana yayılmamaktadır. Ayrıca, ana dili konuşurları, doğumlarından itibaren dile maruz kaldıkları, günlük yaşamlarında dil becerilerini sürekli olarak kullandıkları için dil becerilerini geliştirmeye yönelik yabancı/ikinci dil öğrencileri kadar özel bir çaba harcamamaktadır. Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen bireyler dil becerilerini geliştirmek için daha çok zaman ve emek harcamak zorundadır. Her beceriye ayrı önem vererek dilin anlama ve anlatma boyutlarında yeterli ve yetkin düzeye ulaşmaları beklenmektedir.

Dil becerilerini geliştirme sürecinde öğrenciler çeşitli düzey ve türde zorluklarla karşılaşabilmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin ve hatta öğretim elemanlarının yaşadığı bu zorlukların yazma becerisi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Yazma, içinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerileri içerdiği, ayrıca uygulaması zor bir eylem olduğu için öğrenciler bu öğrenme alanından uzak durma eğilimi içindedir. (Ungan, 2007, syf. 462). Bu eğilim yazmanın “öğrencilerin en çok zorlandığı dil becerisi” olarak işaretlenmesine yol açmaktadır (Mete, 2015, syf. 82; Tekşan, 2013, syf. 2). Yorgancı ve Baş’a (2021, syf. 71) göre gerek ana dili gerekse yabancı dil öğretiminde üretici/anlatmaya dayalı dil becerilerinin gelişimi diğer becerilere göre hem daha çok zaman almakta hem de daha zor gelişmektedir. Bir üretici dil becerisi olarak yazma; genelde yabancı dil öğretiminde, özelde Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde geliştirilmesi en zor ve en son kazanılan beceri olarak kabul edilmektedir. Benzer şekilde Yıldırım ve Nurlu (2016, syf. 832) öğrencilerin, dil eğitiminde özellikle üretici/anlatmaya dayalı dil becerilerinde daha çok

zorlandığını, bu zorluğun konuşma becerisine oranla yazma becerisinde daha çok yaşandığını ifade etmektedir. Ayrıca yabancı/ikinci dil öğretiminde yazma becerisinde karşılaşılan zorlukların ana dili eğitimine göre daha çok görüldüğünü ve yaşanan bu zorlukların; yazma becerisinin sözcük, dil bilgisi, düşünce üretme, plan, yazım ve noktalama gibi birçok unsuru birlikte ve doğru kullanmayı gerektirmesinden kaynaklandığını belirtmektedir.

Yazma eyleminin akademik amaçlar için kullanımı ile akademik yazma kavramı ortaya çıkmıştır. Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi bağlamında düşünüldüğünde öğrencilerin daha çok okul yaşantılarında kullanmaya ihtiyaç duyduğu bu kavram, yazma becerisi ile doğrudan bağlantılıdır. Güngör'e (2020, syf. 167) göre "yabancı dil öğretim sürecinde, temel düzeyden itibaren yapılan yazma eğitimi çalışmaları, öğrencilerin hedef dili kullanarak akademik hayattaki başarılarını", dolayısıyla akademik yazma becerilerini doğrudan etkilemektedir. Yücelşen'e (2021, syf. 15) göre "akademik yazma, yetenekten çok teknik bilgi gerektiren, uğraşsal bir zorunluluktur ve öğrenilebilir, geliştirilebilir bir beceridir." Akademik yazmanın teknik bilgi gerektirmesi yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde ilgili beceriyi geliştirmeye yönelik ders işleme sürecinin alana özel bileşenlere dikkate alınarak tasarlanmasını gerektirmektedir. Demirci'ye (2014) göre öğrencilere akademik yazma konusunda deneyim yaşatmak ilgili becerinin gelişmesinde önemli bir etkidir. Özellikle üniversite öğrencilerinin gereksinim duyduğu bu beceriye yönelik deneyim yaşamalarını sağlamak amacıyla çeşitli kurslar ve dersler planlanmıştır. Genelde akademik Türkçe çatısı altında birleşen bu kurs ve derslerin, akademik yazma bağlamında uluslararası öğrencilere; akademik dilin özelliklerini ve kurallarını kavratmayı, alanyazın taraması yaparak geçerli ve güvenilir kaynaklara ulaşmayı, bilimsel metin oluşturmayı, akademik yazılardaki biçimsel özelliklere dikkat etmeyi, alıntı yapmayı ve kaynakça düzenlemeyi, etik ilkelere uymayı vb. farklı uygulamalar üzerinden öğretmeyi hedeflemesi gerekmektedir.

Akademik yazma becerilerinin geliştirilmesinde, deneyim yaşamak kadar düzenli yapıcı geri bildirimlerin verilmesi ve hatalardan ders çıkarılması da son derece önemlidir (Angu, 2014; Demirci, 2014). Hatalardan ders çıkarabilmek, yanlışları ve eksiklikleri fark ederek mümkün hâle gelmektedir. Bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, eksikliklerini gidermek, yanlışları düzeltmek ve gelişimlerine katkı sağlamak için ölçme ve değerlendirme büyük önem taşımaktadır. Bireylerin güçlü ve eksik yönlerini belirleyebilmek için ölçülen özelliğe uygun ölçme araçları kullanılmalıdır (Polat-Demir, 2020, syf. 321).

Üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını gerektiren ve biçim, söylem, metin, plan, kaynak kullanımı, etik gibi birçok boyutu içeren akademik yazma becerilerinin ölçülmesinde, değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde kullanılabilecek en etkili ölçme araçlarından biri ise analitik (çözümleyici) dereceli puanlama anahtarıdır. Dereceli puanlama anahtarı, diğer alan ve konularda olduğu gibi yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında ve akademik yazma konusunda da büyük bir öneme sahiptir. Dereceli puanlama anahtarının önceki bölümlerde açıklanan katkıları doğrultusunda (Erman-Aslanoğlu, 2003; Moskal, 2000; Goodrich-Andrade, 2005; Parlak ve Doğan, 2014; Çepni, 2015; Kutlu ve diğ., 2017), yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin akademik yazma becerilerinin gelişmesine yönelik tüm paydaşlara sağladığı faydalar aşağıda özetlenmiştir:

- Dereceli puanlama anahtarları ile öğrencilerin akademik yazma bağlamında düzeyleri ve eksiklikleri detaylı bir biçimde belirlenebilir. Bir geri bildirim kaynağı özelliği göstermesi nedeniyle dereceli puanlama anahtarı, üst düzey zihinsel süreçlerin işletilmesini önceleyen akademik yazma becerisi noktasında öğrencilerin ve öğretim elemanlarının gözden geçirme ve iyileştirmeye yönelik etkili kararlar almasına olanak sağlamaktadır.
- Öğrencilerin oluşturduğu akademik metinlerin geçerli ve güvenilir bir şekilde puanlanabilmesine olanak sağlamaktadır. Bu yöntem, öğretim elemanlarına, öğrencilerin çalışmalarını hangi ölçütlere göre puanlayacaklarını önceden bilme imkânı vermekte ve böylelikle değerlendirme ve puanlama güvenilirliği sağlamaktadır. Ayrıca, değerlendirme sürecinin kısılmasına ve basitleşmesine olanak tanımaktadır.
- Üzerinde uzlaşa sağlanamamış ve kapsamı tam olarak belirlenememiş Türkçe akademik yazma becerilerinin çerçevesini çizdiği, dikkat edilmesi gereken ölçütleri tanımladığı için nesnel değerlendirmelere olanak sağlarken; ilgili beceriden beklenen yeterlikleri tam olarak belirleyemeyen, konu hakkında yeterli bilgi ve deneyimi olmayan, pedagojik eksiklikleri bulunan öğretim elemanlarına yol gösterici olma niteliği taşımaktadır.
- Öğrenciler hangi ölçütlere göre puanlanacağını ve en iyi performansın neyi içerdiğini bildiği için çalışmasını ona göre bilinçli bir şekilde düzenlemeye ve ilgili beceriyi geliştirmeye yönelik çaba gösterecektir.

- Öğrencilerin değerlendirilecekleri ölçütleri önceden bilmeleri, kendilerinden beklenen performansın boyutlarından, bu boyutların tanımlarından ve düzeylerinden haberdar olmaları, akademik başarılarına katkı sağlamanın yanı sıra öğretim sürecine ve başta öğretim elemanına olmak üzere bu süreçteki tüm paydaşlara olan tutumunu olumlu etkilemektedir. Ayrıca öğrencilerin sözü edilen boyutlardan haberdar olması, kendilerini rahat ve özgüvenli hissetmelerini sağlamaktadır. Bu durum da ilgili performansı göstermeye daha istekli olmalarına ve kaygı düzeylerinin düşmesine yardımcı olmaktadır. Böylece dereceli puanlama anahtarının kullanımı, dil becerileri içerisinde en çok zorlanılan ve kaygı duyulan yazma becerisi ile doğrudan ilişkili olan akademik yazma konusunda öğrencilerin tutumunun değişmesine ve ilgili çalışmalarda başarı göstermelerine katkı sağlamaktadır.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İngilizce akademik yazma üzerine özellikle uluslararası alanyazında çok sayıda çalışma (Leki, 1998; Anita ve Judit, 2000; Hewings, 2001; Bailey, 2004; Hinkel, 2004; Paltridge, 2004; Bowker, 2007; Oshima ve Hogue, 2007; Swales ve Feak, 2012; Izawa ve diğ., 2017; Shekarabi, 2017; Al-Abdullatif ve diğ., 2020; Bailey, 2020) olmasına karşın Türkçe akademik yazma becerilerini hedefleyen araştırmalar son derece kısıtlıdır. Akademik yazma gerek ana dil öğretiminde gerekse yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında son dönemlerde üzerine çalışılan bir alandır. Ortaöğretim ve lisans eğitimlerinin ardından hem lisans hem de lisansüstü eğitimlerine ana dillerinde ya da yabancı/ikinci dilde başlayan öğrencilerin ilgili derslerde akademik yazma noktasında sorunlar yaşaması, çeşitli çözümlerin geliştirilmesini gerekli kılmıştır. Bu bağlamda ana dilde lisans eğitime yeni başlayan öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için Yükseköğretim Kurulu tarafından yeni öğretim programlarında Türk Dili 2 dersinin içeriği güncellenerek sözü edilen beceriyi geliştirmeye yönelik verilmeye başlanmıştır. Bu dersin kapsamında; akademik dil ve yazının özellikleri; akademik yazılarda tanım, kavram ve terimlerden yararlanma; nesnel ve öznel anlatım; akademik metinlerin yapısı ve türleri (makale, rapor ve bilimsel özet vb.); iddia, önerme yazma (bir düşünceyi doğrulama, savunma ya da karşı çıkma); bilimsel raporların ve makalelerin biçimsel özellikleri; rapor yazmanın basamakları; açıklama, tartışma, metinler arası ilişki kurma, kaynak gösterme (atıf yapma ve dipnot gösterme, kaynakça oluşturma); başlık yazma, özetleme, anahtar kelime yazma; bilimsel yazılarda dikkat edilecek etik ilkeler; akademik metin yazma uygulamaları

konuları kuramsal ve uygulama boyutlarıyla birlikte ele alınarak, birinci sınıf öğrencilerine akademik yazma bağlamında bilgi ve beceri kazandırmak amaçlanmıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018, Erişim tarihi: 1 Şubat 2023). Benzer amaçlarla uluslararası öğrencilere yönelik olarak Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) tarafından üniversitelere gönderilen yazı kapsamında; ülkemizde öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısında önemli artış yaşandığı; bu öğrencilerin Türkçe hazırlık sınıfında aldıkları eğitimin onların özellikle sosyal alanlardaki programlarda başarı düzeylerini yüksek tutabilmeleri için yeterli olmadığı; bu nedenle eğitimleri sırasında Türkçe bilgi düzeylerini geliştirmeye yönelik olarak “Akademik Türkçe” dersleri almalarının faydalı olabileceği ifade edilmiştir. Bu bağlamda sadece yabancı uyruklu öğrencilere yönelik olmak koşuluyla seçmeli ders olmak üzere haftada en az 2 ulusal kredi değeri olan “Akademik Türkçe” adında bir dersin, seçmeli ders havuzunda yer alması noktasında üniversitelerin ilgili kurullarında tartışılarak değerlendirilmesi konusunda öneride bulunulmuştur (YÖK, 2019).

Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığının (YTB), uluslararası öğrencilere “Türkiye Bursları” kapsamında Türkiye’de üniversite eğitimi almaları için verdikleri burslar aracılığıyla her yıl çok sayıda uluslararası öğrenci ülkemize gelmektedir. Bu program kapsamında uluslararası öğrencilerden, bölümlerinde öğrenimlerine başlayabilmeleri için Dil Merkezlerinde/Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) en az 960 saatlik Türkçe hazırlık eğitimlerini başarı ile tamamlayıp C1 düzeyi sertifika/diploma almaya hak kazanmaları beklenmektedir. Yapılan farklı araştırmalar ve gözlemlerde uluslararası öğrencilerin hazırlık öğrenimleri boyunca aldıkları eğitimlerin, bölüm derslerindeki akademik Türkçe kullanımı konusunda çeşitli sorunlarına çözüm getiremediği ve gereksinimlerine karşılık veremediği tespit edilmiştir. Bu gereksinimler ve sorunlar dikkate alınarak Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının (YTB) desteğiyle 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren C1 düzeyini başarıyla tamamlayan ve öğretim dili Türkçe olan programlarda öğrenim görecektir uluslararası öğrencilere yönelik en az 140 saatlik bir akademik Türkçe dersi, öğrencilerin bölümlerine başlamadan önce zorunlu hâle getirilmiştir. Bu program kapsamında, uluslararası öğrencilerin araştırma yapma, not alma, akademik sözcük dağarcıklarını geliştirme, sunum yapma, bilimsel metinler üretme ve inceleme, alanlara yönelik kavram bilgilerini ve akademik dil becerilerini geliştirme gibi konuların ele alınması hedeflenmiştir. Türkiye Burslusu sözü edilen öğrencilere yönelik akademik Türkçe dersinin zorunlu olması, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında akademik amaçlı dil öğretimi alanına yönelik

yapılan çalışmaların ivmelenmesine ve daha sistematik bir hâle gelmesine sebep olmuştur. Fakat akademik amaçlı Türkçenin öğretiminin çok yeni bir alan olması, derslerin içeriği ve planlaması konusunda bir uzlaşının olmaması, materyal konusunda daha çok araştırmanın yapılmasını ve alana özenle yaklaşılmasını gerekli kılmaktadır. Akademik Türkçe dersine yönelik kazanımları belirlenmiş bir öğretim programı ya da çerçeve bir metnin olmaması ilgili dersi veren kurum ve öğretim görevlileri/öğreticiler için büyük sorun oluşturmaktadır. Bu duruma hızlı bir şekilde çözüm bulabilmek için çeşitli kurum ve yazarlar tarafından sözü edilen derslerde kullanılmak üzere ve öğretim görevlilerine/öğreticilere yol gösterici olması adına akademik Türkçe ders kitapları oluşturulmuştur. Bu kitapların künye bilgileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 2.5: Uluslararası öğrencilere yönelik hazırlanan ders kitapları

Temur N. ve Kurt, M. (ed.), 2017, <i>Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe I, 2. baskı</i> , Salmat Basım, Ankara.
Temur N. ve Kurt, M. (ed.), 2017, <i>Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe II (Yazma)</i> , Salmat Basım, Ankara.
Yıldırım, F., Yılmaz, M. Y., Demirel, G., Boylu, E., Biçer, A. ve Saçkesen, A. (ed.), 2018, <i>Uluslararası öğrenciler için sosyal bilimlerde akademik Türkçe I</i> , Kültür Sanat Basımevi, İstanbul.
Yıldırım, F., Yılmaz, M. Y., Demirel, G., Boylu, E., Biçer, A., Saçkesen, A., Akkaya, A. ve Can, T. (ed.), 2019, <i>Uluslararası öğrenciler için sosyal bilimlerde akademik Türkçe II</i> , Kültür Sanat Basımevi, İstanbul.
Yıldırım, F., Yılmaz, M. Y., Demirel, G., Boylu, E., Can, T., Biçer, A. ve Akkaya, A. (ed.), 2019, <i>Uluslararası öğrenciler için fen ve sağlık bilimlerinde akademik Türkçe III</i> , Kültür Sanat Basımevi, İstanbul.
Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökdoğan, E. ve Acar, Y., 2018, <i>Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe sosyal bilimler</i> , Can Ofset, Kayseri.
Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökdoğan, E. ve Acar, Y., 2018, <i>Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe fen bilimleri</i> , Can Ofset, Kayseri.
Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökdoğan, E. ve Acar, Y., 2018, <i>Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe sağlık bilimleri</i> , Can Ofset, Kayseri.
Karatay, H. (ed.), 2019, <i>Akademik Türkçe</i> , Pegem Akademi, Ankara.

Yukarıdaki tabloda yer alan akademik Türkçe ders kitapları kurumlar ve ilgili öğretim görevlileri/öğreticiler tarafından sıklıkla kullanılan ders kitaplarıdır. Çalışmanın kapsamı ders kitapları üzerine olmadığı için sözü edilen kitaplarla ilgili detaylı açıklamalar yapılmamış, sadece künye bilgilerine yer verilmiştir. Alanyazında ilgili kitapların farklı değişkenlere göre değerlendirilmesinin yapıldığı çeşitli çalışmalar (Çiftler ve Aytan, 2019; Moralı, 2019; Ayverdi, 2020; Moralı, 2020; Göçen, 2021; Özdemir, 2021, Bakırdöğen; 2022; Eroğlu, 2022) bulunmaktadır.

Bu gelişmelerin yanı sıra alanyazında çalışma konusu ile koşutluk gösteren çeşitli araştırmaların tanıtımının sözü edilen alanın ilerleyişi, çalışılan konuların toplandığı başlıklar, çalışılmayan konular hakkında bilgi edinilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uluslararası öğrencilere yönelik Türkçe akademik yazma becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin çalışmaların sınırlı olması nedeniyle bu bölümde; yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında akademik yazma konusunu kapsamına aldığı için akademik Türkçe, ana dilde ve yabancı/ikinci dilde Türkçe akademik yazma becerileri, ilgili becerinin değerlendirilmesi üzerine yönelik yapılan çalışmalar ele alınmıştır. Akademik yazma ile ilgili temel ve başlangıç olarak kabul edilebilecek çalışmaların İngilizce üzerine olması sebebiyle, bu araştırma konusunun kuramsal altyapısı açıklanırken sözü edilen çalışmalardan sıklıkla faydalanılmıştır. Çalışmanın odak noktası Türkçe akademik yazma olduğu için bu bölümdeki çalışmalar ulusal alanyazından seçilmiştir.

Alanyazında yer alan aşağıdaki çalışmalarda, akademik metinlerin özelliklerinin betimlendiği; öğretmen adaylarının akademik yazılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirildiği; öğretmen adaylarının ve uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek amacıyla farklı yöntemlerin ve etkinliklerin uygulanarak sonuçlarının değerlendirildiği; akademik Türkçenin söz varlığının belirlendiği, uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe derslerindeki zorlanma nedenlerinin araştırıldığı; uluslararası öğrencilerin akademik dil gereksinimlerinin belirlenip çözüm yollarının geliştirilmeye çalışıldığı; hem ana dili hem de yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrencilerin akademik yazma gereksinimlerinin ve sorunlarının belirlendiği; uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için ilgili derslere yönelik içerik önerisinde bulunulduğu; dergi yazar rehberlerinin ve lisansüstü tezlerin akademik yazma açısından değerlendirildiği; iki dilli hukuk öğrencilerinin akademik yazma gereksinimlerine yönelik program geliştirildiği; Türkiye'de akademik yazma alanında yayımlanan makalelerin derlendiği; akademik Türkçe ders kitaplarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği; Türkçe akademik yazma öğretiminde kullanılan ders malzemelerinin ve uygulamalarının değerlendirildiği; öğrenciler, öğretim elemanları, dil öğretim merkezlerinde/TÖMER'lerde görevli öğretim görevlileri/öğreticiler, ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşleri doğrultusunda hem ana dilde hem de yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçe ve akademik yazma bağlamında gereksinimlerin belirlendiği ve ilgili alanın değerlendirildiği; ana dillerinde eğitim gören lisans öğrencilerinin akademik yazma becerilerini değerlendirmek için analitik dereceli puanlama anahtarının ve

akademik yazma çalışmalarının yeterliğini değerlendirmeye yönelik ölçme aracının geliştirildiği görülmektedir.

Uzun (2001) çalışmasında bilimsel metnin diğer metin türlerinden ayrılan özelliklerini belirlemiştir. Araştırmacıya göre, metnin dilsel ve sözbilimsel olarak iki farklı özelliği bulunmaktadır. Bilimsel metnin tek anlamlı, geçerli ve güvenilir, çizgisel olarak izlenebilir olması sözü edilen türün farklılaşmasını sağlayan özelliklerdir.

Bayat (2009) çalışmasında 20 İngilizce ve 23 Türkçe öğretmeni adayının, yazdığı akademik yazılarda ilgili yazı türünün yapısal özelliklerine ne düzeyde uyduklarını incelemiştir. Yapılan çözümler, İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin akademik yazıların yapısal özelliklerini uygulama oranlarının, Türkçe öğretmenliği öğrencilerinden daha yüksek olmasına karşın her iki grubun da bu konuda yeterli başarı gösteremediğini ortaya koymuştur.

Tok (2012) çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla iki boyutlu oluşturduğu çalışmasının birinci aşamasında; akademik deneme türünde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla kazanımlar belirlemiş, bunlara bağlı olarak etkinlikler geliştirmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında; yükseköğrenimlerinde öğrencilerin akademik yazma sorunlarının tespit edilmesi, sorunlara yönelik çözümlerin geliştirilmesi, uygulamanın yapılması ve sonuçların değerlendirilmesi olmak üzere eylem araştırma süreci gerçekleştirmiştir. Uygulamalara başlamadan önce öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmiş, yabancı uyruklu öğrenciler, kurslarda derslerine giren öğreticiler ve öğretim üyeleri ile görüşmeler yapmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin başlık, akademik sözcük, cümle yapıları, söz dizimi, paragraf mantığı, paragraf içeriği, metin planlaması, metin tutarlılığı konularında sorun yaşadıklarını ve akademik yazma çalışmalarının bir gereksinim olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırmacı gerçekleştirilen etkinliklerin uygulanması sonucunda öğrencilerin akademik yazma becerilerinin niteliğinin arttığı ve öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Bahar (2014) lisansüstü eğitim almakta olan genç araştırmacıların akademik yazmayla ilgili bilgilerini geliştirmelerine katkı sağlamak amacıyla lisansüstü yazımda akademik yazmanın önemini ele aldığı makalesinde; akademik yazmanın süreç, metin, biçim ve etik boyutlarından oluştuğunu belirtmiş ve ilgili başlıklar hakkında bilgiler vermiştir.

Bayat (2014) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 6 farklı bölümden 181 öğretmen adayı üzerinden yürütülen araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca bağlı olarak öğrencilerin akademik yazma başarı düzeylerini arttırmak için eleştirel düşünme düzeylerinin dikkate alınması önerilmiştir.

Aydın (2015) Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının akademik yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik makale yazma başarılarına ve buna yönelik tutumlarına olan etkisini araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmacı tarafından Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında lisans düzeyinde öğrenim gören “Türkçe I: Yazılı Anlatım” dersini alan 46 birinci sınıf öğrencisi üzerinde, bir dönem (14 hafta) boyunca, haftada 2 ders saati uygulama yapılmıştır. Bu uygulamalarda yansıtıcı öğretim uygulamalarıyla aşama aşama makale yazımı öğretilmiştir. Araştırma sonucunda yansıtıcı yazma öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik yazma başarılarına ve akademik yazmaya karşı tutumlarına olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Dolmacı (2015) çalışmasında akademik Türkçe kelime bilgisine ve Türkçe öğrenen bir kişinin akademik kelime öğrenmeye başlamadan önce bilmesi gereken temel kelime bilgisine odaklanmıştır. Öncelikle 2000 kelime içeren *Genel Türkçe Kelime Listesi* oluşturulan çalışmada, daha sonra lisans düzeyindeki ders kitaplarından faydalanılarak *Akademik Türkçe Derlem* ve buna bağlı olarak 1010 kelimelik *Akademik Türkçe Kelime Listesi* hazırlanmıştır. Tüm bunlardan hareketle *Akademik Kelime Testi* geliştirilerek öğretim dili Türkçe olan 6 farklı üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen 196 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca öğretim dili Türkçe olan üniversitelerde öğrenim görmekte olan 41 ana dili Türkçe olmayan lisans öğrencisiyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; *Genel Türkçe Kelime Listesinin* ilk 1000 kelimesi oluşturulduğu derlemin yaklaşık yarısını kapsadığı; *Akademik Türkçe Kelime Listesi*, *Akademik Derlemin* yaklaşık üçte birini oluşturduğu, bu yüzden akademik Türkçe derslerine dâhil edilmesi gerektiği; katılımcıların *Akademik Derleme* ilişkin genel kelime bilgisi düzeyleri yeterli anlama düzeyi için düşük olduğu; öğrencilerin Türkçeye yeterli düzeyde hâkim olamamalarından, psikolojik ve bireysel farklılıklarından dolayı sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir.

Yahşi-Cevher ve Güngör (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında akademik Türkçenin önemine ilişkin yaptıkları uygulamalı araştırmada, hazırlık sınıflarında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere akademik Türkçenin öğretilme gerekliliğini, uluslararası öğrencilerin alan derslerinde zorluk çekme sebeplerini tespit ederek ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe hazırlık sınıfında okumuş olan farklı bölümlerden bir grup lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin görüşlerine başvurmuşlardır. Çalışma sonucunda, uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe dersini görmedikleri için alan derslerindeki kavram ve terimleri anlamakta güçlük çektikleri, temel kavramlar konusunda altyapı eksiklikleri olduğu, TÖMER'de Türkçeyi akademik eğitim yapacak kadar iyi derecede öğrenmedikleri, konuşma dili ve yazı dili arasındaki farklılıklar nedeniyle ders konuları hakkında yorum yapmakta zorlandıkları, derslerde anlamadıkları konular hakkında dersin hocasına geri bildirimde bulunmadıkları vb. gibi nedenlerle alan derslerinde zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir.

Kan ve Gedik (2016) çalışmalarında Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Çalışma kapsamında Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde 2015 yılında Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayan 9 kişiden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre katılımcıların, tezin temel bölümlerini yazmada çeşitli zorluklar yaşadığı; yabancı dilde yazılmış çalışmalardan yeterince yararlanamadığı; akademik yazma dersinin programda yer alması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Tok ve Gönülal (2016) çalışmalarında öğretim elemanlarının, akademik yazma sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve akademik yazmaya ilişkin ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar çalışma kapsamında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 28 öğretim elemanından (Arş. Gör., Okutman) görüşme tekniğini kullanarak verileri toplamıştır. Araştırmanın bulguları; öğretim elemanlarının akademik dil kullanımı, makale yazma, giriş kısmının yazılması, anlam bütünlüğünün oluşturulması, veri toplama aşaması, yayın kuruluşlarının maddiyata verdiği önem ve mesleki yoğunluk temalarında zorluklar yaşadıklarını; bilimsel araştırma yöntemleri dersinin niteliği, akademik yazmanın bir ders olarak verilmesi, yabancı dil eğitimi, akademik yazmaya gereken önemin verilmesi temalarında ihtiyaçlarının yoğunlaştığını ortaya koymuştur.

Demir (2017) Türkiye’de lisans ve lisansüstü öğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını belirlemek ve akademik Türkçe kullanırken karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada; öğretim elemanlarından anket, öğrencilerden hem anket hem de görüşme yoluyla verileri toplamıştır. Çalışmada, uluslararası öğrencilerin akademik ortamlarda dört dil becerisinden en çok yazma becerisinde ve bu bağlamda akademik dili/sözcükleri metinlerinde kullanmada zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları, akademik Türkçe dersine ihtiyaç olduğunu, derslerde ve malzeme geliştirmede yazma ve okuma becerilerine ağırlık verilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu iki becerinin öğretiminde akademik sözcük ve terimler ile akademik dilin öğretimine özel önem verilmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Bunu sağlamak için akademik Türkçe dersinin içerik temelli bir yaklaşımla düzenlenmesi önerilmiştir.

Ekmekçi (2017) tarafından yapılan çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarını belirlemek ve çözüm yolları geliştirmek üzere alan araştırmalarına ve öğrenci ihtiyaçlarına dayanarak yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe akademik okuryazarlık öğrenme alanları ve becerileri oluşturulmaya çalışılmıştır. Yabancılar Türkçe öğretimi alanı içerisinde akademik Türkçe boyutuna yönelik *Eleştirel Yaklaşım ve Okuma Anlama Süreci, Yazma Süreci ve Üretim, Dinleme ve Anlamı Yapılandırma, Konuşma ve İletişime Geçme, Kavram Geliştirme Süreci, Akademik Düşünce ve Eleştirel Düşünce Alışkanlığı, Bilgi Teknolojileri ve Okuryazarlığı* olmak üzere yedi öğrenme alanı belirlenmiştir. Oluşturulan becerilerin denenmesi ve öğrencilere kazandırılması amacıyla akademik metinler, ders öğretim planları, beceriler/kazanımlar listesi, akademik kavram listeleri ve etkinlikler geliştirilmiştir ve on iki haftalık bir öğretim sürecinde söz konusu içerik uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda oluşturulan öğretim materyali ve içeriğinin etkili olduğu, öğrencilerin birçok öğrenme alanında ilerleme gösterdikleri ve uygulama sürecinden son derece memnun kaldıkları belirlenmiştir. Araştırma kapsamında oluşturulan akademik okuryazarlık öğretim süreci öğrenme alanları ve kazanımlarının, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarıları için son derece yararlı ve gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kan (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkiye’de akademik yazma alanında yapılan 29’u yüksek lisans ve 19’u doktora olmak üzere toplamda 48 lisansüstü tezi çeşitli açılardan incelenmiştir. Çalışma sonucunda; akademik yazma alanında yapılan tezlerin genelinde örneklem/çalışma grubu olarak metinlerin seçildiği; konu çeşitliliğinin yeterli sayıda olmadığı; tezlerin yapıldığı programlar incelendiğinde; büyük bir kısmının İngiliz dili eğitimi

programında tamamlandığı, bununla birlikte oldukça azının Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile Türk dili ve edebiyatı eğitimi programlarında tamamlandığı; tezlerin büyük bir kısmında İngilizceye odaklanıldığı; oldukça azında ise Türkçeye odaklanıldığı; akademik yazma alanındaki lisansüstü tezlerin başlangıcının –özellikle doktora düzeyinde- oldukça yeni olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Konyar (2017) tarafından Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenip, lisans eğitimine başlamış öğrencilerden ve derslerinde yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretim elemanlarından toplanan veriler ışığında yapılan çalışmada; uluslararası öğrencilerin akademik dil becerileri açısından yeterli olmadıkları, TÖMER’de aldıkları hazırlık eğitiminin ihtiyaçlarını karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sonucunda, TÖMER’de öğrencilerin seviyelerine uygun olarak A2 düzeyinden başlayarak genel dil becerilerine ek olarak akademik dil becerilerinin de öğretilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Deniz ve Karagöl (2018) çalışmalarında dergi yazar rehberlerinin akademik yazma açısından yazarları ve dolayısıyla makaleleri yönlendirdiği alanları tespit etmek amacıyla eğitim bilimleri alanında yayın yapan 15 dergiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda; dergi yazar rehberlerinin başlık, özet, geniş özet, anahtar kelime, giriş, yöntem, bulgu, sonuç, tartışma ve önerilerin yazımı hususunda araştırmacıları yeterince yönlendirmediğini tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, dergi yazar rehberlerinin söz konusu bölümlere ilişkin detaylı ve örneklendirilmiş açıklamalar içermesi, dil ve anlatım konusunda ayrıntılı bilgi sağlaması ve içerik düzeni bağlamında herhangi bir yazım ilkesinde belirtilen hususlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerektiğini önermiştir.

Karagöl (2018) eğitim bilimleri alanındaki 2015-2016 yıllarında yazılmış 79’u yüksek lisans ve 41’i doktora olmak üzere 120 lisansüstü tezi akademik yazma açısından incelemiştir. Araştırmacının geliştirmiş olduğu “Tez İnceleme Formu” aracılığıyla yapılan incelemede; sözü edilen lisansüstü tezlerin akademik yazma açısından şu hataları taşıdığı bulgulanmıştır: Başlıklarda örneklem ve kısaltma kullanımı, başlıkların uzun olması, özetlerde araştırmanın problem durumu, örneklem seçme yöntemi, tartışma, genel sonuç ve öneri bölümlerini karşılayan cümlelerin olmaması, özetlerin anahtar kelimeleri içermemesi, her biri çok sayıda kelimeden oluşan anahtar kelimelere yer verilmesi, problem durumu bölümlerinin ilk paragrafında alıntı yapılması ve konunun tanıtılmaması, amaç cümlelerinin uzun olması, amaç bölümünde önem bilgisine yer verilmesi, önem bölümlerinde alıntı yapılması ve problem

durumu ortaya konulması, gereksiz sınırlılıklara yer verilmesi, tanım bölümünde tanım olmayan ancak özellik bildiren cümlelere yer verilmesi, kavramsal çerçevelerde kavramla ilgili yeni tanım yapılmaması veya kavramla ilgili literatürdeki tanımlardan birinin kabul edilmemesi, yöntem bölümlerinin çok sayıda alt başlıktan oluşması, bulgular bölümünde evren-örneklem bilgilerine yer verilmesi, tartışma bölümlerinde literatürle kıyaslama yapılmaması, sonuç bölümlerinde araştırmanın genel sonucunun belirtilmemesi, önerilere yer verilmemesi, problem durumu bölümlerinde paragraflar arası geçişin sağlanamaması, tez bölümleri arasında tutarsızlığın olması, tezlerde uzun cümlelere yer verilmesi.

Tüfekçioğlu (2018) çalışmasında Türkçenin sosyal bilimler alanındaki teknik ve akademik söz varlığını belirlemeyi ve yabancı dil olarak akademik Türkçe derslerinde yararlanılmak üzere eğitim amaçlı akademik sözcük listesi hazırlamayı amaçlamıştır. Bu amaçla, sosyal bilimler alanındaki (arkeoloji, felsefe, iletişim, siyasal bilimler, spor bilimleri, ilahiyat, tarih, psikoloji, coğrafya, sanat, sosyoloji, antropoloji, şehir planlaması, turizm, eğitim, ekonomi, dilbilim ve edebiyat) çeşitli dergilerdeki makalelerden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına yönelik akademik sözcükleri belirlemiştir. Çalışma sonucunda sosyal bilimlerdeki 18 alt alanda ortak olarak geçen sözcüklerden, sıklığı 100'den fazla olan sözcüklerden, genel bilimsel Türkçeye yönelik kullanımlardan, fiillerden, edat ve bağlaçlardan oluşan, eğitim amaçlı bir akademik Türkçe sözcük listesi oluşturularak yabancı dil olarak akademik Türkçe öğrencilerinin, eğitimcilerinin, materyal tasarımcılarının ve araştırmacıların kullanımına sunulmuştur.

Azizoğlu ve diğ. (2019) yaptıkları çalışmalarında Sakarya Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) görev yapmakta olan 7 öğretim elemanın görüşleri doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretimi alanında akademik yazma konusunda yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda akademik yazma eğitim sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin farklı sorunlarla karşı karşıya kaldıkları tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu sorunları öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, ders kitabı ve materyalden kaynaklanan sorunlar ve ölçme ve değerlendirme sisteminden kaynaklı sorunlar olarak sınıflandırmıştır. Belirlenen bu sorunlara yönelik çeşitli çözüm önerileri getirilmiştir.

Demiriz ve Okur (2019) yaptıkları çalışmalarında, Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) akademik Türkçe dersine giren öğrencilerin derslerde çeşitli konu başlıklarında yazdıkları metinleri inceleyerek yaptıkları

hataları belirlemiştir. Araştırmacılar, çalışma sonucunda; öğrencilerin en fazla hatayı anlamsal alanda (%49.5) ve en az hatayı ses bilgisel alanda (%2.6) yaptıklarını tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma konusundaki eksikliklerinin tamamlanmasının akademik başarıları açısından oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Konyar (2019) yüksek lisans çalışmasında Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında eğitimlerine devam eden uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını belirlemeyi ve belirlenen ihtiyacı gidermeye yönelik akademik Türkçe ders içeriği hazırlanması konusunda öneri sunmayı amaçlamıştır. Çalışma kapsamında uluslararası öğrencilere anket uygulanmış ve öğretim üyeleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda; uluslararası öğrencilerin ciddi düzeyde akademik Türkçe ihtiyaçlarının olduğu; uluslararası öğrencilerin en çok okuma ve yazma becerilerinde zorlandığı; öğretim üyelerine göre öğrencilerin en çok sınavlarda ve yazılı ödevlerde sorunlar yaşadığı; okuma-yazma ve dinleme-konuşma becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı çalışma boyunca elde ettiği sonuçlara göre 3 haftalık örnek akademik Türkçe ders içeriği hazırlamıştır.

Seyedi (2019) sosyal bilimlerin farklı bölümlerinde lisansüstü eğitim gören veya mezun öğrencilerin akademik yazma sorunlarını ve ihtiyaçlarını ele aldığı çalışmasında, akademik dilin özelliklerini, öğrencilerin akademik yazma sorunlarını ve üniversitelerin akademik eğitim politikalarını değerlendirmiştir. Çalışmada, dergilerden seçilen 32 makalenin incelemesiyle belirlenen akademik dilin özellikleri doğrultusunda, öğrencilerin akademik yazma sorunlarını tespit etmek amacıyla toplam 12 yabancı ve 5 Türk öğrencinin yazılı anlatımları belli ölçütler çerçevesinde incelenip sınıflandırılmıştır. Ardından 12 lisansüstü öğrenci ve 4 alan uzmanıyla üniversite öğrencilerinin akademik dil sorunlarıyla ilgili görüşme yapılmıştır. Çalışma sonucunda; yabancı öğrencilerin dil bilgisi, sözcükler ve terimler konusunda yaşadıkları sorunlar, ana dilden aktarımlar ve yetersiz akademik Türkçe öğretimi sonucunda ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca, uluslararası öğrencilerin ve Türk öğrencilerin ortak sorunlarının en önemlisinin akademik dili kullanarak alıcının beklentilerini karşılayabilecek düzeyde akıcı, düz anlamlı ve tutarlı bir metin üretmek olduğu belirlenmiştir.

Yurdakul-Güde (2019) yaptığı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde “Akademik yazma” dersi için bir içerik önerisi hazırlamayı amaçlamıştır. Türkiye ve Türkiye dışındaki 112 akademik yazma ders içeriğini inceleyerek ortaklıklar ve farklılıklar

doğrultusunda akademik yazma öğretimi için 12 tema tespit edip, bu bağlamda üniteler oluşturarak içerik önerisinde bulunmuştur.

Polat-Demir (2020) tarafından yapılan çalışmada lisans öğrencilerinin akademik yazma becerilerini değerlendirmek üzere analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Araştırmanın verileri, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Lisans Programında Türk Dili 2 dersini alan 50 öğrenci ile iki puanlayıcıdan elde edilmiştir. Puanlama anahtarının geçerlik çalışması kapsamında kapsam geçerliği incelenmiş ve uzmanlardan ölçütlerin, alt ölçütlerin ve düzey tanımlamalarının uygunluğu ve anlaşılabilirliği konularında görüşler alınmış; puanlama anahtarının güvenirlik çalışması kapsamında Cronbach Alpha katsayısı, madde-toplam korelasyonları ve Kendall W uyumu katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen puanlama anahtarının lisans öğrencilerinin derleme makale konusunda akademik yazma becerilerini ölçebilecek nitelikte geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya konulmuştur.

Demirtaş-Tolaman ve Karakaş (2021) tarafından yapılan çalışmada Türkiye’de 2010 yılı ile 2020 yılları arasında akademik yazma alanında yayımlanmış makaleler; yayım yılı, dergi, hedef dil, konu, yöntem, veri toplama araçları, veri analizi ve örneklem/çalışma grubu olmak üzere çeşitli ölçütler bağlamında incelenmiştir. Araştırma kapsamında DergiPark, Google Scholar veritabanları aracılığı ile elde edilen 44 makalenin incelenmesi sonucunda; yayımlanan dergilerin konu bakımından en çok akademik yazıların yapısal incelemesi, ardından sırasıyla akademik yazma sürecine ait sorunlar ve çözüm önerileri, akademik yazma becerisine ait stratejiler, yöntem ve teknikler, akademik yazma ile ilgili lisans ve lisansüstü öğrencilerinin ve öğretim görevlilerinin görüşlerinin ele alındığı; yayım yılı bakımından en fazla makalenin 2020 yılında yayımlandığı; hedeflenen dil bakımından en çok makalenin Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yayımlandığı; yabancı dil olarak İngilizceyi hedefleyen araştırmaların yabancı dil olarak Türkçeyi hedefleyen araştırmalardan daha fazla sayıda yer aldığı; yöntem bakımından genellikle nitel araştırmanın tercih edildiği; en fazla dokümanların incelendiği; veri toplama aracı olarak görüşmelerin sıklıkla kullanıldığı; verilerin analizinde en fazla betimsel analizin gerçekleştirildiği; örneklem/çalışma grubu/inceleme nesnesi bakımından araştırmaların daha çok metinler üzerinde yapıldığı tespit edilmiştir.

Karagöl ve Korkmaz (2021) çalışmalarında ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının uluslararası öğrenciler için yürütülen akademik Türkçe öğretimine (temel hedefler, öğretim

programı, dersin verilme zamanı ve süresi, öğretici özellikleri, sözlük ve ders kitabı nitelikleri, disiplin ayrımı ve dersin zorunlu olması/olmaması durumuna) ilişkin görüşlerini incelemiştir. Akademik Türkçe öğretimine yönelik ders kitabı ve bilimsel metin hazırlayan yirmi bir yazardan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan verilerden hareketle araştırmada; akademik Türkçe dersine yönelik öğretim programı hazırlanmasının gerekliliği, bu öğretim programında temel hedefler ve kazanımların yanı sıra yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme ve akademik söz varlığı listelerinin olması, dersin nihai olarak akademik dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemesi, dersin ne zaman, kaç saat veya hafta ve kim tarafından verileceğinin kesinleştirilmesi, ders materyallerinin öğretim programının ilke ve kazanımlarına göre hazırlanması, lisans öncesi verilecek genel akademik Türkçe dersinin fen, sosyal, eğitim ve sağlık bilimleri ayrımı gözetilerek, özel akademik Türkçe derslerinin de bölüm tasnifi yapılarak verilmesi, akademik Türkçe dersinin bütün uluslararası öğrencilere zorunlu olması sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yücelşen (2021) Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazma becerilerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada; farklı üniversitelerde öğrenim gören 46 Türkçe öğretmeni adayı ve 6 öğretim elemanı ile yaptığı yarı yapılandırılmış görüşmeler ve kuramsal çalışmalar sonucunda planladığı 12 haftalık akademik yazma atölyesini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Programı 1. sınıfta okuyan 11 öğrenciye uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik çalışmaları not motivasyonuna bağlı olarak takip ettikleri, bilimsel söylemin özelliklerini kendi yazılarına uyarlamada zorlandıkları, akademik yazıları zor ve anlaşılmas buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmacı, Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için öğretim programına içinde okuma görevleri ve metin inceleme çalışmalarının da bulunduğu bütüncül ve uzun soluklu bir akademik okuryazarlık dersinin eklenmesini önermektedir.

Özdemir (2021) çalışmada Erciyes Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi Akademik Türkçe kitap setlerini dinleme ve yazma etkinlikleri bağlamında incelemiştir. Araştırma sonucunda; Erciyes Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi akademik Türkçe kitaplarındaki dinleme etkinliklerinde bellek, bilişsel, üst bilişsel, duyuşsal, sosyal ve telafi stratejilerine; Erciyes Üniversitesi akademik Türkçe kitaplarındaki yazma etkinliklerinde biçimsel, işlevsel, yaratıcı yazma, okur odaklı ve içerik odaklı yaklaşımlara; İstanbul Üniversitesi akademik

Türkçe kitaplarındaki yazma etkinliklerinde ise biçimsel, işlevsel, okur odaklı yaklaşımlara yer verildiğini tespit etmiştir.

Tüfekçioğlu (2021) çalışmasında yabancı/ikinci dil olarak akademik Türkçenin kapsamını ve öğrencilerde geliştirilmesi gereken beceri alanlarını betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı çalışma bağlamında akademik Türkçenin tanımını ve özelliklerini ilgili alanyazına göre yapmış; akademik Türkçe metinlerinde kullanılan dil bilgisi yapıları ve bu yapılara bağlı olarak değişen üslubu (etken/edilgen dil kullanımı) nedenleriyle açıklamış; akademik Türkçenin söz varlığına ilişkin akademik ve teknik sözcükleri tanımlanmış ve akademik metinlerdeki kullanım yüzdelerini alanyazına göre vermiş; akademik dil becerilerinden okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini Global Scale of English Learning Objectives for Academic English'e (GSE) göre öğrenme amaçlarından örnekler vererek yorumlamıştır. Çalışma sonucunda akademik Türkçe öğretiminin gerek dil bileşenleri (dil bilgisi ve söz varlığı) gerekse dil becerileri (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) boyutunda uygulamalı veya teorik çalışmalarla yanıtlanması gereken birçok soruyu içerdiğini; bu soruların ilgili alanyazın kapsamında netleştirilip bilimsel bir araştırma problemine dönüştürülerek çalışılması ve bu çalışmalar sonucunda akademik Türkçe öğretiminin yaygınlaştırılarak geliştirilmesinin önem taşıdığını belirlemiştir.

Eroğlu (2022) çalışmasında yabancı öğrenciler için hazırlanmış akademik Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığını ve akademik Türkçe dersine devam eden yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik olarak hazırlanan toplam dokuz akademik Türkçe ders kitabını incelemiş ve kitapları sosyal bilimler, fen bilimleri ve sağlık bilimleri olarak üç temada değerlendirmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı öğelerini tespit etmek amacıyla Sakarya Üniversitesi TÖMER'de akademik Türkçe derslerine devam eden 125 öğrenciye açık uçlu sorular/konular yönlendirerek verileri toplamıştır. Çalışmanın sonucunda; sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve fen bilimleri alanındaki akademik Türkçe ders kitaplarının toplam söz varlığı sayısı bakımından uyumsuzluk gösterdiğini tespit etmiştir. Ayrıca araştırmacı çalışmasında akademik Türkçe ders kitaplarında tespit ettiği söz varlığı unsurlarını ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan söz varlığı unsurlarının sıklık ve yaygınlık durumlarını tablolarla göstermiştir.

Kocaman-Gürata (2022) çalışmasında dört devlet üniversitesinde uluslararası öğrencilere Türkçe akademik yazma öğretiminde kullanılan ders malzemelerini ve öğretime ilişkin uygulamalarını, öğrencilerin ve öğretmenlerin de görüşlerine başvurarak değerlendirmiştir. Araştırmanın bulguları, incelenen ders kitaplarında; hedef kazanımlar, içerik ve dilsel girdinin tasarımı, kullanılan etkinlik çeşitleri, yazma öğretiminde benimsenen yaklaşım ve yöntemler vb. konularında öne çıkan olumlu özelliklerin yanı sıra geliştirilmesi önerilen eksikliklerin de olduğunu göstermiştir.

Yılmaz (2022) çalışmasında Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören uluslararası statülü iki dilli Türk hukuk öğrencilerinin akademik yazma ihtiyaçlarını karşılayabilecek; Dick, Carey ve Carey’in Sistem Yaklaşımı Modelini temele bir akademik Türkçe programı geliştirmiş ve bu programı değerlendirmiştir. Araştırmada verilerin toplanmasında anketlerden, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşmelerden ve gözlem formlarından yararlanılmıştır. İhtiyaç analizine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların sonucunda; iki dilli Türk öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik yükseköğretim düzeyinde Türkçe ders programının gerekli olduğu ve öğrencilerin akademik anlamda en çok yazma becerisinde zorlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca geliştirilen programın öğrencilerin genel Türkçe bilgilerinin artmasına ve akademik yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Baz-Bolluk ve Batur (2023) çalışmalarında akademik yazma çalışmalarının yeterliğini değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmiştir. 61 maddeden oluşan ölçme aracının uzmanlardan alınan dönütler aracılığıyla kapsam geçerliği; Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü ile güvenilirliği değerlendirilmiştir. Hesaplamalar sonucunda geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Görüldüğü gibi, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanyazınında yazma becerisinin değerlendirilmesine yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışmaları (Yorgancı ve Baş, 2021; Durmuş, 2022; Kahveci, 2022; Harmankaya ve diğ., 2022; Tekin ve Sallabaş, 2022) olmakla birlikte, uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma ihtiyaçlarının belirlenerek ilgili becerinin değerlendirilmesine yönelik göreve dayalı geçerliği ve güvenilirliği çok boyutlu çözümleme teknikleri ile sınanmış analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik ihtiyaç analizine dayalı ölçme aracı geliştirilmek amacıyla yürütülen bu çalışmada, karma desen kullanılmıştır. Creswell (2021, syf. 2) karma desen araştırmalarını; araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler hem de nitel veriler topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra da bu iki veri setini bütünleştirmenin faydalarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Balcı'ya (2021, syf. 42) göre karma desendeki araştırmalar, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin aynı anda veya birbirini izler biçimde uygulanarak gerçekleştirilmesi ile yapılır. Karma yöntem, araştırmacının tercihinine göre öncelik sırasını belirleyebileceği *esas* ve *tamamlayıcı* öneme sahip olmak üzere iki yöntemin birlikte kullanıldığı bir araştırma yöntemidir (Leavy, 2017). “Araştırmaya başlanılan yöntem esas öneme sahipken diğer yöntem tamamlayıcı öneme sahiptir” (Özdemir, 2018, syf. 493).

Bu araştırmada, ihtiyaç analizine dayalı ölçme aracı geliştirme çalışmasının nitel ve nicel verilere gereksinim duyan kapsamlı bir süreç olmasından dolayı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem, nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanarak her iki yöntemin güçlü yanlarını bir araya getirirken zayıf yanlarını da en aza indirmektedir. Bu sayede karma yöntem araştırmaları, daha kapsamlı ve derinlemesine bir analiz sağlayarak daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır.

Creswell ve Plano-Clark (2018) araştırmaya en uygun karma yöntem araştırma desenini seçmeden önce dört önemli kararın göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunlar:

1. **Aşamalar arasındaki etkileşim düzeyi:** Etkileşim düzeyi, nicel ve nitel aşamaların hangi ölçüde birbirinden bağımsız veya birbiriyle etkileşimde olduğu ile ilgili

kavramdır. Aşamalar arasında bağımsız bir ilişki varsa araştırmacı; araştırma sorularını, veri toplama ve veri çözümleme süreçlerini nicel ve nitel olarak birbirinden ayrı tutar ve iki aşamayı sadece araştırmanın sonundaki kapsamlı yorumlama sırasında ortaya koyduğu yargılar çerçevesinde birleştirir. Diğer taraftan nicel ve nitel aşamalar arasında doğrudan bir etkileşim söz konusuysa iki yöntem araştırma sonunda yapılan genel yorumlamadan daha önce araştırma sürecinin belirli bir aşamasında birleştirilir.

2. Aşamaların ilişkisel önceliği: Araştırmacılar, araştırma sorularını yanıtlama ağırlığına veya bunların görece önemine göre nitel ya da nicel yaklaşıma öncelik verme kararını belirler. Karma yöntem deseninde üç çeşit ağırlık durumu vardır:

- a. Her iki yöntem *eşit önceliğe* sahip olabilir, böylece ikisi de araştırma probleminin cevaplanmasında eşit derecede önemli rol oynar.
- b. Çalışmada *nicel öncelik* kullanılabilir, bu durumda nicel yöntemlere daha büyük bir vurgu vardır ve nitel yöntemler ikincil rol oynar.
- c. Çalışmada *nitel öncelik* kullanılabilir, bu durumda nitel yöntemlere daha büyük bir vurgu vardır ve nicel yöntemler ikincil bir rol oynar.

3. Aşamaların zamanlaması: Bir çalışmadaki nitel ve nicel aşamalar arasında bulunan zamana bağlı ilişkiyi ifade etmektedir. Zamanlama, çoğu zaman verilerin toplanma zamanı olarak düşünülse de araştırmacının iki tür veri kümesinden elde ettiği sonuçları kullanma sırasını da ortaya koymaktadır. Zamanlama üç farklı şekilde gerçekleşebilir:

- a. Eş zamanlı zamanlama; araştırmacının, araştırmanın tek bir aşamasında nicel ve nitel aşamaları ikisine de uygulamasıyla gerçekleşir.
- b. Sıralı zamanlama; bir tür verinin toplanması ve çözülmesi diğer tür verinin toplanması ve çözülmesinden sonra olacak şekilde araştırmacının aşamaları iki farklı aşamada uygulamasıyla gerçekleşir. Sıralı zamanlama kullanan bir araştırmacı, nicel verileri toplama ve çözümleme veya nitel verileri toplama ve çözümlemeden herhangi birini seçerek başlayabilir.
- c. Çok aşamalı zamanlama; araştırmacı bir çalışma programındaki eş zamanlı ve/veya sıralı zamanlama içeren çoklu aşamaları yürütürken ortaya çıkar.

Zamanlamanın çoklu bileşimine örnek çalışmalar, bir karma yöntem programı içinde eş zamanlı ve sıralı unsurların ikisini de birleştiren aşamaların üçten fazla olduğu çalışmaları kapsar.

- 4. Aşamaların birleştirilme işlemleri:** Karma yöntem araştırmasında, araştırmacı nicel ve nitel yaklaşımı nerede ve nasıl birleştireceğine, ilişkilendireceğine ve bütünleştireceğine karar verir. Birleştirme işlemi yapılırken dört temel strateji kullanılır. Birincisi, iki farklı veri grubunun birleştirilmesi; ikincisi, bir veri grubunun analizinden sonra diğer veri grubu ile bağlantı kurma; üçüncüsü, bir veri grubunun daha geniş bir desen veya yöntem içerisine yerleştirilmesi; dördüncüsü, bir kuramsal çerçeve ya da yaklaşıma dayalı olarak veri gruplarının ilişkilendirilmesi ya da bütünleştirilmesi şeklinde yapılmaktadır.

“Araştırmacı, karma yöntem araştırmasını tasarlarlarken etkileşim, öncelik, zamanlama ve birleştirme unsurlarını göz önünde bulundurarak araştırma sorularına ve amacına en iyi yanıt verebilecek olan deseni seçmelidir” (Saçlı-Uzunöz, 2021, syf. 298). Creswell ve Plano-Clark’a (2018) göre araştırmalarda yaygın olarak kullanılan altı karma yöntem deseni bulunmaktadır. Bu desenler; yakınsak paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, iç içe karma desen, dönüştürücü desen ve çok aşamalı karma desendir.

Bu araştırmada, karma desen stratejisi içerisinde yer alan keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. “Keşfedici sıralı desen, henüz araştırılmamış veya yeni araştırılmaya başlanan konularda; henüz kullanılabilecek bir ölçme aracı olmadığı, mevcut kavram veya değişkenlerin tam olarak uyumlu olmadığı durumlarda tercih edilecek desenler arasında yer alır” (Hesse-Biber ve Johnson, 2015 akt. Özdemir, 2018, syf. 494). Bu araştırma deseninde, açıklayıcı sıralı desene benzer şekilde, hem nicel hem de nitel yaklaşımların sıralı bir zamanlama ile kullanımı söz konusudur. Ancak keşfedeli sıralı desende, öncelik genellikle nitel yaklaşıma verilmektedir ve araştırmanın ilk aşamasında nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi yer almaktadır. Bu aşamada derinlemesine araştırılan nitel sonuçlar temel alınarak bütüncül bir oluşum geliştirilmektedir ve bu oluşum ikinci aşamada nicel verilerin toplanması ve analizi ile test edilmektedir. İlk aşamada geliştirilen oluşum çoğunlukla nitel verilerden elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilen bir ölçme aracıdır ve bu araç yoluyla ikinci aşamada elde edilen nicel veriler sayesinde, nitel verilerin geçerli kılınması, genellenmesi ya da bir kuramın test edilmesi sağlanmaktadır. Özetle, bu desenin birinci aşamasında keşfetmek, ikinci aşamasında birinci

aşamada keşfedilenleri test etmek temel hedeftir (Saçlı Uzunöz, 2021, syf. 301). Başka bir ifade ile bu desende nitel aşamanın esas öneme, nicel aşamanın tamamlayıcı niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Tutar ve Erdem'e (2022, syf. 231) göre bu desen ölçek geliştirme çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Benzer şekilde Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) da bu tür desenlerin genellikle bir anket veya değerlendirme ölçeği geliştirilmesinde ve denemesinde kullanıldığını ifade etmektedir (akt. Özdemir, 2018, syf. 494). "Keşfedici sıralı desen teorik olarak küçük bir çalışma grubundan toplanan nitel veriler ile başlamaktadır. Nitel verilerin analiziyle elde edilen bulgu ve sonuçların ışığında nicel bir ölçme aracı geliştirilmektedir ve bu nicel aşama keşfedici desenin ikinci ve son aşamasını oluşturmaktadır" (Teddle ve Tashakkori, 2006, syf.21 akt. Özdemir, 2018, syf. 495). "Bu aşamada geliştirilen ölçme aracı, daha geniş bir örneklem üzerinde uygulanarak istatistiksel olarak test edilmektedir. Ölçülmek istenen değişkeni ölçebilecek nitelikte ve yeterlikte bir ölçme aracına ulaşılması ile araştırma sonlandırılmaktadır" (Özdemir, 2018, syf. 495).

Creswell (2015) keşfedici sıralı desen tasarımını aşağıda yer alan Şekil 3.1'deki gibi özetlemiştir:



Şekil 3.1: Keşfedici sıralı desen tasarımı

Keşfedici sıralı desenin tanımlanan aşamaları doğrultusunda, çalışmada öncelikle akademik yazma bileşenlerini belirlemek için ulusal ve uluslararası alanyazın detaylı olarak taranmıştır. Ardından uluslararası öğrencilerin akademik yazma ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve öğrenci yazma ürünleri incelenmiştir. Toplanan tüm bu nitel verilerin çözümlemeleri yapılmıştır. Bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirilen analiz sonuçlarından ve alanyazındaki bilgilerden hareketle uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik taslak analitik dereceli puanlama anahtarının ölçütleri, alt

ölçütleri ile performans düzeyi ve tanımları belirlenmiştir. Nitel verilere dayalı olarak yapılandırılan ölçme aracının geçerliği ve güvenirliği “Verilerin Çözümlemesi” bölümünde açıklanan nicel veri analizi teknikleri kullanılarak sınanmış ve ölçme aracına son hâli verilmiştir.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu çalışmada, uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik geliştirilen ölçme aracının ölçütlerinin, alt ölçütlerinin, performans düzeyi ve tanımlarının belirlenmesi için öncelikle hedef kitlenin ilgili araştırma alanındaki gereksinimlerinin betimlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla C1 düzeyinden mezun olup akademik Türkçe dersi almış ve üniversite alan derslerine başlamış uluslararası öğrencilerle, uluslararası öğrencilere dil öğretim merkezlerinde/TÖMER’lerde ders veren öğretim görevlileri/öğreticilerle ve uluslararası öğrencilerin alan derslerini yürüten öğretim üyeleriyle yarı yapılandırılmış şekilde tasarlanan görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yapılan görüşme analizleri sonucunda belirlenen gereksinimlerin öğrencilerin yazma ürünlerindeki yansımaları tespit etmek ve akademik yazma ihtiyaçlarını detaylandırmak için uluslararası öğrencilerden verilen bir yazma görevini gerçekleştirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları metinlerin çözümlenmesi sonucunda öğrencilerin yazma ürünlerindeki hatalar ve eksikler de göz önünde bulundurularak akademik yazmayı değerlendirmek için taslak dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Taslak DPA’nın geçerlik ve güvenirlik açısından değerlendirilmesini sağlamak için uluslararası öğrencilerin akademik yazma performanslarının görülmesine olanak tanıma amacıyla oluşturulan performans görevi katılımcılara uygulanmıştır.

Farklı kaynaklardan toplanan verilerin katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Nitel araştırma geleneği içerisinde ortaya çıkan ve nitel araştırmalar için en uygun örnekleme yöntemi olarak tanımlanan amaçlı örnekleme çeşitlerinden olan ölçüt örneklemede temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yöntemde, belirlenen ölçütü karşılayan birimler (kişiler, nesneler, olaylar, durumlar vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk ve diğ., 2018). Çalışmada ölçüt örnekleminin seçilme nedeni, önceden tanımlanan ölçütlere göre katılımcıların belirlenme düşüncesidir. İhtiyaçların belirlenmesi için yapılacak görüşmelerde uluslararası öğrencilerin ülkemize yükseköğrenim görme amacıyla gelmiş ve C1 düzeyinden mezun olup akademik Türkçe dersi almış olması; öğretim

görevlilerinin/öğreticilerin akademik Türkçe dersi verme ya da akademik yazma konusunda bilimsel çalışma yayımlama deneyimine sahip; öğretim üyelerinin ise bölümlerinde uluslararası öğrencilerinin bulunması ve bu öğrencilerle alan derslerini yürütmüş olması ölçütlerini karşılaması beklenmiştir. Ayrıca yazma ürünleri toplanan ve performans görevi uygulanan katılımcıların seçiminde de görüşme uygulaması için belirlenen uluslararası öğrenci ölçütleri dikkate alınmıştır. Bunun yanı sıra kurum bazında da akademik Türkçe dersi verme devamlılığına ve deneyimine sahip, öğrenci sayısı bakımından görece yüksek olan dil merkezlerinden katılımcıların seçilmesine dikkat edilmiştir. Aşağıda çalışmanın amacı ve örnekleme yöntemi göz önüne alınarak farklı kaynaklardan toplanan verilerin katılımcılarına ilişkin özellikler, ilgili başlıklar altında açıklanmıştır.

3.2.1. Görüşme Uygulamasına Katılan Katılımcıların Özellikleri

Bu bölümde, uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma durumlarının değerlendirilmesi ve gereksinimlerinin belirlenmesi için görüşme uygulamasına katılan katılımcıların özelliklerine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1.1. Görüşme Uygulamasına Katılan Uluslararası Öğrencilerin Özellikleri

Birinci görüşme formunda, ilgili kurumlarda Türkçe hazırlık eğitimlerini tamamlayıp akademik Türkçe dersi kapsamında akademik yazma eğitimi almış ve bölümlerine başlamış uluslararası öğrencilerden akademik yazmaya yönelik gereksinimleri bağlamında değerlendirme yapmaları beklenmiştir.

Tablo 3.1: Görüşmeye katılan uluslararası öğrencilerin özellikleri

Katılımcıların özellikleri	f
Cinsiyet	
Kadın	4
Erkek	8
Sınıf	
1	1
2	4
3	2
Yeterlik -Tez Dönemi	5
Ülke	
Afganistan	4
Bangladeş	1
Çad	1
Filistin	1
Kosova	1
Sudan	2
Tacikistan	1
Zimbabve	1

Tablo 3.1 (devam):

Ana dili	
Arapça	3
Arnavutça	1
Bengalce	1
Farsça	2
Özbekçe	1
Shonaca	1
Tacikçe	1
Türkmençe	1
Zagava	1
Öğrenim düzeyi	
Lisans	6
Yüksek Lisans	5
Doktora	1
Üniversite	
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	1
Ankara Üniversitesi	3
Bursa Uludağ Üniversitesi	1
İstanbul Üniversitesi	1
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	1
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	5
Bölüm	
Bankacılık ve Finans	1
Bilgi ve Belge Yönetimi	1
Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	1
Diş Hekimliği	1
Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	1
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	1
İşletme	1
Matematik	1
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	1
Uluslararası İlişkiler	1
Yabancılar Türkçe Öğretimi	1
Ziraat Mühendisliği (Bitki Koruma)	1
Katılımcıların Türkçe öğrendiği kurumlar	
Ankara Üniversitesi TÖMER	3
Bursa Uludağ Üniversitesi TÖMER	1
Gazi Üniversitesi TÖMER	1
Hacı Bayram Veli Üniversitesi DİLMER	1
İstanbul Üniversitesi DİLMER	2
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER	4
Toplam	12

Görüşmeye C1 düzeyi öğrenimlerinin ardından akademik Türkçe programına katılmış ve bölümlerinde çeşitli kademelerde öğrenim gören 12 uluslararası öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 4'ü kadın, 8'i erkektir. Görüşmelerin yapıldığı tarih aralığında; 4 katılımcı lisans eğitimin 2. sınıfında; 2 katılımcı lisans eğitimin 3. sınıfında; 1 katılımcı yüksek lisans eğitiminin 1. sınıfında; 4 katılımcı yüksek lisans tez döneminde; 1 katılımcı doktora yeterlik aşamasında

olmak üzere 6 katılımcı lisans, 5 katılımcı yüksek lisans ve 1 katılımcı doktora düzeyinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların lisans ve lisansüstü öğrenim dağılımlarında benzer sayıların olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmelere 4 Afganistanlı, 2 Sudanlı öğrencilerin yanı sıra Filistinli, Tacikistanlı, Bangladeşli, Çadlı, Kosovalı ve Zimbabveli 1'er öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 3'ü Arapça, 2'si Farsça, 1'i Arnavutça, 1'i Bengalce, 1'i Özbekçe, 1'i Shonaca, 1'i Tacikçe, 1'i Türkmence, 1'i Zagava ana dillerine sahiptir. Görüşmelere katılan 5 öğrenci Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde; 3 öğrenci Ankara Üniversitesinde öğrenim görmektedir. İstanbul Üniversitesinde, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşada, Bursa Uludağ Üniversitesinde ve Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesinde öğrenim gören 1'er öğrenci de katılımcılar arasında yer almaktadır. Katılımcılar; Bilgi ve Belge Yönetimi, İşletme, Dış Hekimliği, Bankacılık ve Finans, Elektrik ve Elektronik Mühendisliği, Matematik, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, Yabancılar Türkçe Öğretimi, Ziraat Mühendisliği, Uluslararası İlişkiler olmak üzere sosyal, fen ve sağlık bilimleri gibi farklı disiplinlerde öğrenim görmektedir. Görüşme kapsamındaki uluslararası öğrenciler; Ankara Üniversitesi TÖMER, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER, Hacı Bayram Veli Üniversitesi DİLMER, Bursa Uludağ Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER'de genel ve akademik Türkçe öğrenimi almışlardır. Katılımcıların üniversite, bölüm ve Türkçeyi öğrendiği kurum bağlamında farklı hedef kitlelerden olmasına dikkat edilmiştir. Bu sayede farklı bölüm ve üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler aracılığıyla veri çeşitlemesinin sağlanması amaçlanmıştır.

3.2.1.2. Görüşme Uygulamasına Katılan Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Özellikleri

İkinci görüşme formunda, uluslararası öğrencilerin dil öğretim merkezlerinde/TÖMER'lerde genel ve akademik Türkçe derslerini yürüten öğretim görevlilerinden/öğreticilerden, öğrencilerin akademik yazma durumları ve gereksinimlerine yönelik değerlendirme yapmaları beklenmiştir. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında genelde akademik Türkçe, özelde akademik yazma konusunda farklı tecrübelere (ders veren, kitap yazarı, akademik çalışmaları olan) sahip olan öğretim görevlileri/öğreticiler görüşme kapsamına dâhil edilmiştir.

Tablo 3.2: Görüşmeye katılan öğretim görevlilerinin/öğreticilerin özellikleri

Katılımcıların özellikleri	f
Cinsiyet	
Kadın	7
Erkek	5
Öğrenim Düzeyi	
Lisans	1
Yüksek Lisans	5
Doktora	6
Çalıştığı kurum	
Ankara Üniversitesi TÖMER	3
Bursa Uludağ Üniversitesi TÖMER	1
Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM	1
Gazi Üniversitesi TÖMER	2
İstanbul Üniversitesi DİLMER	2
Jandarma Sahil Güvenlik Akademisi Hazırlık Birimi	1
Nevşehir Hacı Bektaş Veli TÖMER	1
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Alaplı MYO	1
Ünvanı	
Öğretim Görevlisi / Öğretici	6
Öğretim Görevlisi Dr.	5
Öğretim Görevlisi Doç. Dr.	1
YADOT Alanında Mesleki Deneyim	
0-5 yıl	2
6-10 yıl	3
11-15 yıl	3
16-20 yıl	4
YADOT Alanında Akademik Türkçe Deneyimin Niteliği	
Akademik Türkçe dersi öğretim görevlisi/öğreticisi	7
Akademik Türkçe dersi öğretim görevlisi/öğreticisi ve ders kitabı yazarı	3
Akademik Türkçe dersi öğretim görevlisi/öğretici, akademik yazma konusunda bilimsel yayın sahibi, ders kitabı yazarı	1
Akademik yazma konusunda bilimsel yayın sahibi	1
Toplam	12

Görüşmeye 12 öğretim görevlisi/öğretici katılmıştır. Katılımcıların 7'si kadın, 5'i erkektir. Öğretim görevlilerinin/ öğreticilerin 1'i lisans, 5'i yüksek lisans, 6'sı doktora mezunudur. Katılımcılardan 3'ü Ankara Üniversitesi TÖMER'de, 2'si Gazi Üniversitesi TÖMER'de, 2'si İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde, 1'i Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM'da, 1'i Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER'de, 1'i Jandarma Sahil Güvenlik Akademisi Hazırlık Biriminde, 1'i Bursa Uludağ Üniversitesi TÖMER'de, 1'i Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Alaplı MYO'da görev yapmaktadır. Görüşmelerin yapıldığı tarihte katılımcıların 6'sı öğretim görevlisi/öğretici, 5'i öğretim görevlisi doktor, 1'i

öğretim görevlisi doçent doktor ünvanına sahiptir. 2 katılımcının yabancı dil/ikinci olarak Türkçe öğretimi alanındaki deneyimi 0-5 yıl arasında, 3 katılımcının 6-10 yıl arasında, 3 katılımcının 11-15 yıl arasında, 4 katılımcının ise 16-20 yıl arasındadır. Katılımcıların 7'si uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe dersi verme deneyimine, 3'ü hem ders verme deneyimi hem de ilgili alan ve ders kapsamındaki kitap yazarlığı deneyimine, 1'i hem ders verme deneyimine hem ilgili alan ve ders kapsamındaki kitap yazarlığı deneyimine hem de akademik yazma konusunda bilimsel çalışma yayımlama deneyimine, 1'i ise sadece akademik yazma konusunda bilimsel çalışma yayımlama deneyimine sahiptir.

3.2.1.3. Görüşme Uygulamasına Katılan Öğretim Üyelerinin Özellikleri

Üçüncü görüşme formunda, bölümlerinde uluslararası öğrencileri olan ve bu öğrencilerin alan derslerini yürüten veya yabancılara Türkçe öğretiminde akademik yazma konusunda çalışmaları olan öğretim üyelerinden, öğrencilerini akademik yazma açısından değerlendirmeleri beklenmiştir.

Tablo 3.3: Görüşmeye katılan öğretim üyelerinin özellikleri

Katılımcıların özellikleri	f
Cinsiyet	
Kadın	6
Erkek	8
Çalıştığı Kurum	
Ankara Üniversitesi	1
Balıkesir Üniversitesi	2
Dokuz Eylül Üniversitesi	2
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	1
İstanbul Beykent Üniversitesi	1
İstanbul Gelişim Üniversitesi	1
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	4
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1
Bölüm/ Ana Bilim Dalı/ Program	
Eğitim Fakültesi-Eğitim Bilimleri	1
Eğitim Fakültesi-Türkçe Eğitimi	3
Fen Edebiyat Fakültesi- Türk Dili ve Edebiyatı	2
Hukuk Fakültesi	2
İktisadi İdari Sosyal Bilimler Fakültesi-Halkla İlişkiler ve Tanıtım	1
Mühendislik Fakültesi-Jeofizik Mühendisliği	1
Tıp Fakültesi-Anatomi	1
Veterinerlik Fakültesi	1
Ziraat Fakültesi-Toprak Bilimi ve Bitki Besleme	2

Tablo 3.3. (devam):

Ünvanı	
Prof. Dr.	5
Doç. Dr.	5
Dr. Öğr. Üyesi	4
Mesleki Deneyim	
5-10 yıl	1
11-15 yıl	1
16-20 yıl	6
21 ve üzeri	6
Yabancı Öğrenci Sayısı (tahmini)	
1-5	7
6-10	3
11-15	1
16-20	1
20 ve üzeri	2
Toplam	14

Görüşmeye 14 öğretim üyesi katılmıştır. Katılımcıların 8'i erkek, 6'sı kadındır. Katılımcılardan 4'ü İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşada, 2'si Dokuz Eylül Üniversitesinde, 2'si Balıkesir Üniversitesinde, 1'i Ondokuz Mayıs Üniversitesinde, 1'i İstanbul Gelişim Üniversitesinde, 1'i Ankara Üniversitesinde, 1'i İstanbul Beykent Üniversitesinde, 1'i Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesinde, 1'i Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde çalışmaktadır. Öğretim üyelerinden 3'ü Türkçe Eğitimi, 2'si Hukuk, 2'si Toprak Bilimi ve Bitki Besleme, 2'si Türk Dili ve Edebiyatı, 1'i Jeofizik Mühendisliği, 1'i Veterinerlik, 1'i Anatomi, 1'i Halkla İlişkiler ve Tanıtım bölümlerinde görev yapmaktadır. Katılımcıların 5'i profesör doktor, 5'i doçent doktor, 4'ü doktor öğretim üyesidir. 6 katılımcının görev süresi 21 yıl ve üzerinde, 6 katılımcının görev süresi 16-20 yıl arasında, 1 katılımcının 11-15 yıl arasında, 1 katılımcının ise 5-10 yıl arasındadır. 7 öğretim üyesinin bölümündeki uluslararası öğrenci sayısı 1-5 arasında, 3 öğretim üyesinin bölümündeki uluslararası öğrenci sayısı 6-10 arasında, 2 öğretim üyesinin bölümündeki uluslararası öğrenci sayısı 21 ve üzerinde, 1 öğretim üyesinin bölümündeki uluslararası öğrenci sayısı 11-15 arasında, 1 öğretim üyesinin bölümündeki uluslararası öğrenci sayısı ise 16-20 arasındadır. Katılımcıların belirlenmesinde öğretim üyelerinin farklı bölgelerdeki üniversitelerde görev yapmalarına ve sosyal, fen ve sağlık bilimleri gibi farklı disiplinlerden olmalarına dikkat edilmiştir. Bu sayede farklı üniversite ve farklı bölümlerde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik yazma gereksinimleri, öğretim üyelerinin görüşleri bağlamında değerlendirilmiştir.

3.2.2. Yazma Görevini Gerçekleştiren Katılımcıların Özellikleri

Uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerindeki akademik yazma gereksinimlerini tespit etmek ve görüşmelerde belirlenen gereksinimlerle yazma ürünlerindeki gereksinimlerin koşutluğunu değerlendirmek için bir yazma görevi verilmiştir. Bu görevi tamamlayan katılımcıların/öğrencilerin özellikleri Tablo 3.4’te gösterilmiştir:

Tablo 3.4: Yazma görevini tamamlayan katılımcıların özellikleri

Katılımcıların Özellikleri	f
Cinsiyet	
Erkek	26
Kadın	25
Yaş	
17-20	25
21-24	9
25-28	11
29-32	4
33+	2
Ülke	
Afganistan	6
Arnavutluk	1
Bahreyn	1
Bangladeş	2
Benin	1
Cezayir	1
Endonezya	1
Etiyopya	1
Filistin	3
Gana	1
Güney Sudan	1
İran	1
Kazakistan	1
Kosova	3
Libya	2
Lübnan	1
Mali	1
Meksika	1
Mozambik	2
Nijerya	1
Pakistan	2
Rusya	4
Sırbistan	1
Somali	1
Sudan	2
Suriye	1

Tablo 3.4 (devam):

Uganda	1
Ukrayna	3
Ürdün	1
Yunanistan	1
Zimbabve	2
Ana dili	
Amharca	1
Arapça	13
Arnavutça	3
Bengalce	2
Dinka dili	1
Endonezce	1
Farsça	2
Fransızca	2
İngilizce	3
İspanyolca	1
Kazakça	1
Lugandaca	1
Özbekçe	1
Peştuca	2
Portekizce	2
Rusça	4
Sırpça	1
Shonaca	1
Somalice	1
Türkmençe	2
Ukraynaca	3
Urduca	2
Yunanca	1
Öğrenim düzeyi	
Lisans	27
Yüksek Lisans	18
Doktora	6
Üniversite	
Ankara Üniversitesi	6
Boğaziçi Üniversitesi	2
Bursa Teknik Üniversitesi	3
Dokuz Eylül Üniversitesi	12
Gazi Üniversitesi	3
İstanbul Teknik Üniversitesi	4
İstanbul Ticaret Üniversitesi	1
İstanbul Üniversitesi	7
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	2
Marmara Üniversitesi	1
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	9

Tablo 3.4 (devam):

Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1
Bölüm	
Bilgisayar Bilimleri	1
Bilgisayar Mühendisliği	5
Biyoloji	1
Diş Hekimliği	1
Ekonomi	1
Elektrik- Elektronik Mühendisliği	3
Eski Türk Dili	1
Finans	1
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	1
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	1
Hastane ve Sağlık Kuruluşları Yönetimi	1
İktisat	5
İlahiyat	1
İnşaat Mühendisliği	1
İşletme	1
Jeoloji Mühendisliği	1
Kimya	1
Kimya Mühendisliği	1
Maden Mühendisliği	1
Mimarlık	4
Psikoloji	1
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1
Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler	1
Şehir ve Bölge Planlama	1
Tarih	1
Temel Biyoteknoloji	1
Tıp	4
Turizm İşletmeciliği	1
Uluslararası Güvenlik ve Terörizm	4
Uluslararası İlişkiler	2
Üretim Yönetimi ve Pazarlama	1
Sınıf	
Türkçe Hazırlık (Akademik Türkçe)	46
1. sınıf	4
Tez Dönemi	1
Türkçe öğrenilen kurum	
Ankara Üniversitesi TÖMER	6
Bursa Teknik Üniversitesi TÖMER	3
Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DEDAM)	12
Gazi TÖMER	4
İstanbul Üniversitesi DİLMER	16
Marmara Üniversitesi TÖMER	1

Tablo 3.4 (devam):

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER	9
Türkçe düzeyi	
C1	51
Türkçe öğrenim süresi (eğitim-öğretim yılı olarak)	
1 yıl	43
3 yıl	5
4+ yıl	3
Akademik Türkçe eğitimi alınan kurum	
Ankara Üniversitesi TÖMER	6
Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DEDAM)	12
Gazi Üniversitesi TÖMER	8
İstanbul Üniversitesi DİLMER	16
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER	9
Toplam	51

Tablo 3.4 incelendiğinde; katılımcıların 26'sının erkek; 25'inin kadın olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların sayısında eşitliğin sağlandığı söylenebilir. Veri toplanan katılımcıların 25'i 17-20 yaş aralığında, 9'u 21-24 yaş aralığında, 11'i 25-28 yaş aralığında, 4'ü 29-32 yaş aralığında, 2'si 33 yaş ve üzerindedir Ülke değişkeni açısından bakıldığında, 6 katılımcının Afganistan'dan, 4 katılımcının Rusya'dan, 3 katılımcının Filistin'den, 3 katılımcının Kosova'dan, 3 katılımcının Ukrayna'dan, 2 katılımcının Bangladeş'ten, 2 katılımcının Libya'dan, 2 katılımcının Mozambik'ten, 2 katılımcının Pakistan'dan, 2 katılımcının Sudan'dan, 2 katılımcının Zimbabve'den, 1 katılımcının Arnavutluk'tan, 1 katılımcının Bahreyn'den, 1 katılımcının Benin'den, 1 katılımcının Cezayir'den, 1 katılımcının Endonezya'dan, 1 katılımcının Etiyopya'dan, 1 katılımcının Gana'dan, 1 katılımcının Güney Sudan'dan, 1 katılımcının İran'dan, 1 katılımcının Kazakistan'dan, 1 katılımcının Lübnan'dan, 1 katılımcının Mali'den, 1 katılımcının Meksika'dan, 1 katılımcının Nijerya'dan, 1 katılımcının Sırbistan'dan, 1 katılımcının Somali'den, 1 katılımcının Suriye'den, 1 katılımcının Uganda'dan, 1 katılımcının Ürdün'den ve 1 katılımcının Yunanistan'dan geldiği görülmektedir. Katılımcıların 13'ü Arapça, 4'ü Rusça, 3'ü Arnavutça, 3'ü İngilizce, 3'ü Ukraynaca, 2'si Urduca, 2'si Bengalce, 2'si Farsça, 2'si Fransızca, 2'si Peştuca, 2'si Portekizce, 2'si Türkmence, 1'i Amharca, 1'i Dinka dili, 1'i Endonezce, 1'i İspanyolca, 1'i Kazakça, 1'i Lugandaca, 1'i Özbekçe, 1 Sırpça, 1'i Somalice, 1'i Shonaca, 1'i Yunanca ana dillerine sahiptir. Veri toplanan 12 katılımcı Dokuz Eylül Üniversitesinde, 9 katılımcı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde, 7 katılımcı İstanbul

Üniversitesinde, 6 katılımcı Ankara Üniversitesinde, 4 katılımcı İstanbul Teknik Üniversitesinde, 3 katılımcı Bursa Teknik Üniversitesinde, 3 katılımcı Gazi Üniversitesinde, 2 katılımcı Boğaziçi Üniversitesinde, 2 katılımcı İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'da, 1 katılımcı İstanbul Ticaret Üniversitesinde, 1 katılımcı Marmara Üniversitesinde, 1 katılımcı Orta Doğu Teknik Üniversitesinde olmak üzere toplamda 27 katılımcı lisans, 18 katılımcı yüksek lisans ve 6 katılımcı doktora düzeyinde öğrenim görmektedir/görecektir. Katılımcılardan, 5'i Bilgisayar Mühendisliği, 5'i İktisat, 4'i Mimarlık, 4'ü Tıp, 4'ü Uluslararası Güvenlik ve Terörizm, 3'ü Elektrik-Elektronik Mühendisliği, 2'si Uluslararası İlişkiler, 1'i Biyoloji, 1'i Bilgisayar Bilimleri, 1'i Diş Hekimliği, 1'i Ekonomi, 1'i Eski Türk Dili, 1'i Finans, 1'i Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, 1'i Halkla İlişkiler ve Tanıtım, 1'i Hastane ve Sağlık Kuruluşları Yönetimi, 1'i İlahiyat, 1'i İnşaat Mühendisliği, 1'i İşletme, 1'i Jeoloji Mühendisliği, 1'i Kimya, 1'i Kimya Mühendisliği, 1'i Maden Mühendisliği, 1'i Psikoloji, 1'i Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 1'i Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler, 1'i Şehir ve Bölge Planlama, 1'i Tarih, 1'i Temel Biyoteknoloji, 1'i Turizm İşletmeciliği ve 1'i Üretim Yönetimi ve Pazarlama bölümlerinde lisans ya da lisansüstü öğrenim görmektedir/görecektir. Uygulamanın gerçekleştirildiği dönemde katılımcıların 46'sı Türkçe Hazırlık sınıfı içerisinde kabul edilebilecek akademik Türkçe düzeyinde, 4'ü 1. sınıfta, 1'i ise tez döneminde bulunmaktadır. Ayrıca 16 katılımcı İstanbul Üniversitesi DİLMER'de, 12 katılımcı Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (DEDAM), 9 katılımcı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER'de, 6 katılımcı Ankara Üniversitesi TÖMER'de, 4 katılımcı Gazi Üniversitesi TÖMER'de, 3 katılımcı Bursa Teknik Üniversitesi TÖMER'de ve 1 katılımcı Marmara Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenmiştir. Katılımcıların tamamı C1 düzeyini tamamlamıştır. Katılımcıların Türkçe öğrenim sürelerine bakıldığında; 43 katılımcının 1 eğitim-öğretim yılı, 5 katılımcının 3 eğitim-öğretim yılı ve 3 katılımcının 4 ve daha fazla eğitim-öğretim yılı Türkçe öğrendiği anlaşılmaktadır. 3 ve daha fazla eğitim-öğretim yılı Türkçe öğrenimi gören öğrenciler, genellikle lise öğrenimlerini ülkelerindeki Türk okullarında tamamlamış ya da özel öğretim kurumlarında kısa süre temel düzeyde öğrenim almıştır. Katılımcıların 16'sı İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde, 12'si Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (DEDAM), 9'u Nevşehir Hacı Bektaş Veli TÖMER'de, 8'i Gazi Üniversitesi TÖMER'de ve 6'sı Ankara Üniversitesi TÖMER'de C1 düzeyi Türkçe öğrenimlerinin ardından akademik Türkçe programını tamamlamıştır.

3.2.3. Performans Görevini Tamamlayan Katılımcıların Özellikleri

Uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini yansıtabilmeleri için araştırmacı tarafından geliştirilen performans görevini 169 katılımcı/öğrenci tamamlamıştır. Araştırmacı tarafından yapılan ilk okumaların ardından 169 çalışma içerisinden incelemeye alınabilecek 157 çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmaları yerine getiren öğrenci/katılımcıların özellikleri aşağıda yer alan Tablo 3.5'te yer almaktadır:

Tablo 3.5: Performans görevini tamamlayan katılımcıların özellikleri

Katılımcıların Özellikleri	f
Cinsiyet	
Kadın	82
Erkek	75
Yaş	
17-20	74
21-24	48
25-28	23
29-32	9
33+	3
Ülke	
Afganistan	12
Arnavutluk	4
Bangladeş	2
Benin	2
Bosna Hersek	1
Burundi	1
Cezayir	4
Demokratik Kongo Cumhuriyeti	2
Ekvator Ginesi	2
Endonezya	15
Etiyopya	6
Filistin	6
Gana	1
Gine	2
Güney Sudan	2
Irak	4
İran	5
Karadağ	1
Kazakistan	3
Kenya	1
Kırgızistan	1
Kosova	1
Libya	6
Lübnan	1
Malavi	1
Malezya	1
Mali	2
Mısır	7

Tablo 3.5 (devam):

Moğolistan	2
Moritanya	2
Mozambik	1
Myanmar	2
Nijerya	5
Özbekistan	1
Pakistan	9
Rusya	5
Sırbistan	4
Somali	3
Sudan	10
Suriye	2
Tacikistan	1
Tanzanya	1
Togo	1
Tunus	1
Ukrayna	1
Ürdün	1
Türkmenistan	2
Yemen	7
Ana dili	
Ahıska Türkçesi	2
Amharca	5
Arapça	46
Arnavutça	5
Bengalce	2
Berberice	1
Boşnakça	3
Burmaca	2
Çeçence	1
Çevaca	1
Dinka dili	1
Endonezce	14
Ewe dili	1
Farsça	13
Fransızca	9
İngilizce	5
İspanyolca	2
Karadağca	1
Kaşkayca	1
Kazakça	3
Kürtçe	3
Malayca	2
Moğolca	2
Oromca	1
Özbekçe	2
Peştuca	3
Portekizce	1
Rundice	1

Tablo 3.5 (devam):

Rusça	4
Sırpça	2
Somalice	2
Svahilice	1
Tacikçe	1
Türkmençe	2
Urduca	8
Yorubaca	4
Öğrenim düzeyi	
Lisans	95
Yüksek Lisans	49
Doktora	13
Üniversite	
Ankara Üniversitesi	26
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	5
İstanbul Üniversitesi	10
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	16
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	22
Sağlık Bilimleri Üniversitesi	9
Sakarya Üniversitesi	67
Uludağ Üniversitesi	1
Bölüm	
Bilgisayar Mühendisliği	4
Bilişim Sistemleri Mühendisliği	5
Biyokimya	1
Biyoloji	1
Biyomedikal Mühendisliği	1
Çevre Mühendisliği	2
Diş Hekimliği	1
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	1
Eğitim Programları ve Öğretimi	2
Elektrik - Elektronik Mühendisliği	8
Enformatik	1
Finans ve Bankacılık	1
Fizik	1
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	3
Gazetecilik	1
Gıda Teknolojisi	2
Halk Sağlığı	3
Hemşirelik	5
Hukuk	1
İktisat	5
İlahiyat	4
İnşaat Mühendisliği	9
İslam Ekonomisi ve Finans	3
İslam Tarihi ve Sanatları	1
İslam Hukuku	3
İstatistik	1

Tablo 3.5 (devam):

İşletme	7
Kamu Yönetimi	6
Kimya	1
Makine Mühendisliği	4
Matematik	1
Medya ve İletişim	1
Mimarlık	5
Ortadoğu Çalışmaları	1
Psikoloji	1
Radyo, Televizyon ve Sinema	1
Sağlık Yönetimi	3
Siyaset Bilimi	1
Sosyal Hizmetler	1
Su Bilimleri	1
Süt Teknolojisi	1
Tarih	1
Tıp	14
Tıbbi Biyoloji	1
Tıbbi Mikrobiyoloji	2
Turizm İşletmeciliği	2
Türk Dili ve Edebiyatı	4
Uluslararası Ticaret	1
Uluslararası Ticaret ve Finansman	1
Uluslararası Ticaret ve Lojistik	4
Uluslararası İlişkiler	13
Veterinerlik Doğum ve Jinekolojisi	1
Yabancılar Türkçe Öğretimi YL	3
Yenilenebilir Enerji Sistemleri	1
Yönetim Bilimleri	1
Ziraat Mühendisliği	2
Rus Dili ve Edebiyatı	1
Türkçe öğrenilen kurum	
Ankara Üniversitesi TÖMER	26
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER	1
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER	5
İstanbul Üniversitesi DİLMER	10
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Yabancı Diller Yüksekokulu	16
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER	22
Sağlık Bilimleri Üniversitesi TÖMER	9
Sakarya Üniversitesi TÖMER	67
Uludağ Üniversitesi TÖMER	1
Türkçe öğrenme süresi (eğitim-öğretim yılı olarak)	
1 yıl	150
2 yıl	1
4+ yıl	6
Akademik Türkçe öğrenilen kurum	
Ankara Üniversitesi TÖMER	26
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER	6
İstanbul Üniversitesi DİLMER	10

Tablo 3.5 (devam):

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Yabancı Diller Yüksekokulu	16
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER	22
Sağlık Bilimleri Üniversitesi TÖMER	9
Sakarya Üniversitesi TÖMER	67
Uludağ Üniversitesi TÖMER	1
Toplam	157

Tablo 3.5 incelendiğinde; 157 öğrencinin performans görevini tamamladığı görülmektedir. Bu öğrencilerin 82'si kadın; 75'i erkektir. Veri toplanan öğrencilerin 74'ü 17-20 yaş aralığında, 48'i 21-24 yaş aralığında, 23'ü 25-28 yaş aralığında, 9'u 29-32 yaş aralığında, 3'ü 33 yaş ve üzerindedir. Ülke değişkeni açısından bakıldığında; 15 öğrencinin Endonezya'dan, 12 öğrencinin Afganistan'dan, 10 öğrencinin Sudan'dan, 9 öğrencinin Pakistan'dan, 7 öğrencinin Mısır'dan, 7 öğrencinin Yemen'den, 6 öğrencinin Etiyopya'dan, 6 öğrencinin Filistin'den, 6 öğrencinin Libya'dan, 5 öğrencinin İran'dan, 5 öğrencinin Nijerya'dan, 5 öğrencinin Rusya'dan, 4 öğrencinin Arnavutluk'tan, 4 öğrencinin Cezayir'den, 4 öğrencinin Irak'tan, 4 öğrencinin Sırbistan'dan, 3 öğrencinin Somali'den, 3 öğrencinin Kazakistan'dan, 2 öğrencinin Benin'den, 2 öğrencinin Bangladeş'ten, 2 öğrencinin Demokratik Kongo Cumhuriyeti'nden, 2 öğrencinin Ekvator Ginesi'nden, 2 öğrencinin Güney Sudan'dan, 2 öğrencinin Gine'den, 2 öğrencinin Mali'den, 2 öğrencinin Moğolistan'dan, 2 öğrencinin Moritanya'dan, 2 öğrencinin Myanmar'dan, 2 öğrencinin Suriye'den, 2 öğrencinin Türkmenistan'dan, 1 öğrencinin Bosna Hersek'ten, 1 öğrencinin Burundi'den, 1 öğrencinin Gana'dan, 1 öğrencinin Karadağ'dan, 1 öğrencinin Kenya'dan, 1 öğrencinin Kırgızistan'dan, 1 öğrencinin Kosova'dan, 1 öğrencinin Lübnan'dan, 1 öğrencinin Malavi'den, 1 öğrencinin Malezya'dan, 1 öğrencinin Mozambik'ten, 1 öğrencinin Özbekistan'dan, 1 öğrencinin Tacikistan'dan, 1 öğrencinin Tanzanya'dan, 1 öğrencinin Togo'dan, 1 öğrencinin Tunus'tan, 1 öğrencinin Ukrayna'dan ve 1 öğrencinin Ürdün'den geldiği görülmektedir. Öğrencilerin 46'sı Arapça, 14'ü Endonezce, 13'ü Farsça, 9'u Fransızca, 8'i Urduca, 5'i Amharca, 5'i Arnavutça, 5'i İngilizce, 4'ü Rusça, 4'ü Yorubaca, 3'ü Boşnakça, 3'ü Kazakça, 3'ü Kürtçe, 3'ü Peştuca, 2'si Ahıska Türkçesi, 2'si Bengalce, 2'si Burmaca, 2'si İspanyolca, 2'si Malayca, 2'si Moğolca, 2'si Özbekçe, 2'si Sırpça, 2'si Somalice, 2'si Türkmence, 1'i Berberice, 1'i Çeçence, 1'i Çevaca, 1'i Dinka dili, 1'i Ewece, 1'i Karadağca, 1'i Kaşkayca, 1'i Rundice, 1'i Oromca, 1'i Portekizce, 1'i Svahilice, 1'i Tacikçe ana dillerine sahiptir. Veri toplanan 67 öğrenci Sakarya Üniversitesinde, 26 öğrenci Ankara Üniversitesinde, 22 öğrenci Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde, 16 öğrenci İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'da, 10 öğrenci İstanbul Üniversitesinde, 9 öğrenci Sağlık Bilimleri Üniversitesinde, 5 öğrenci Bolu Abant İzzet Baysal

Üniversitesinde, 1 öğrenci Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesinde, 1 öğrenci Uludağ Üniversitesinde olmak üzere toplamda 95 öğrenci lisans, 49 öğrenci yüksek lisans ve 13 öğrenci doktora düzeyinde öğrenim görmektedir/görecektir. Öğrencilerin 14'ü Tıp, 13'ü Uluslararası İlişkiler, 9'ü İnşaat Mühendisliği, 8'i Elektrik-Elektronik Mühendisliği, 7'si, İşletme, 6'sı Kamu Yönetimi, 5'i Bilişim Sistemleri Mühendisliği, 5'i Hemşirelik, 5'i İktisat, 5'i Mimarlık, 4'ü Bilgisayar Mühendisliği, 4'ü İlahiyat, 4'ü Makine Mühendisliği, 4'ü Türk Dili ve Edebiyatı, 4'ü Uluslararası Ticaret ve Lojistik, 3'ü Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, 3'ü Halk Sağlığı, 3'ü İslam Ekonomisi ve Finansman, 3'ü İslam Hukuku, 3'ü Sağlık Yönetimi, 3'ü Yabancılar Türkçe Öğretimi, 2'si Çevre Mühendisliği, 2'si Eğitim Programları ve Öğretimi, 2'si Gıda Teknolojisi, 2'si Tıbbi Mikrobiyoloji, 2'si Ziraat Mühendisliği, 1'i Biyokimya, 1'i Biyoloji, 1'i Biyomedikal Mühendisliği, 1'i Diş Hekimliği, 1'i Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, 1'i Enformatik, 1'i Finans ve Bankacılık, 1'i Fizik, 1'i Gazetecilik, 1'i Hukuk, 1'i İslam Tarihi ve Sanatları, 1'i İstatistik, 1'i Kimya, 1'i Matematik, 1'i Medya ve İletişim, 1'i Ortadoğu Çalışmaları, 1'i Psikoloji, 1'i Radyo, Televizyon ve Sinema, 1'i Siyaset Bilimi, 1'i Sosyal Hizmetler, 1'i Su Bilimleri, 1'i Süt Teknolojisi, 1'i Tarih, 1'i Tıbbi Biyoloji, 1'i Turizm İşletmeciliği, 1'i Uluslararası Ticaret, 1'i Uluslararası Ticaret ve Finansman, 1'i Veterinerlik Doğum ve Jinekolojisi, 1'i Yenilenebilir Enerji Sistemleri, 1'i Yönetim Bilimleri ve 1'i Rus Dili ve Edebiyatı bölümlerinde lisans ya da lisansüstü düzeyde öğrenim görmektedir/görecektir. Ayrıca 67 öğrenci Sakarya Üniversitesi TÖMER'de, 26 öğrenci Ankara Üniversitesi TÖMER'de, 22 öğrenci Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER'de, 16 öğrenci İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Yabancı Diller Yüksekokulunda, 10 öğrenci İstanbul Üniversitesi DİLMER'de, 9 öğrenci Sağlık Bilimleri Üniversitesi TÖMER'de, 5 öğrenci Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER'de, 1 öğrenci Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER'de, 1 öğrenci Uludağ Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenimlerini tamamlayarak C1 düzeyine ulaşmıştır. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER'de öğrenim gören 1 öğrenci haricindeki tüm öğrenciler aynı kurumda akademik Türkçe derslerine katılmıştır. Sözü edilen 1 öğrenci Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER'de ilgili dersi tamamlamıştır. Öğrencilerin Türkçe öğrenim sürelerine bakıldığında; 150 öğrencinin 1 eğitim- öğretim yılı, 6 öğrencinin 4 ve daha fazla eğitim-öğretim yılı, 1 öğrencinin 2 eğitim-öğretim yılı Türkçe öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. 2 ve daha fazla eğitim-öğretim yılı Türkçe öğrenim gören öğrencilerin genellikle lise öğrenimlerini ülkelerindeki Türk okullarında tamamladıkları görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

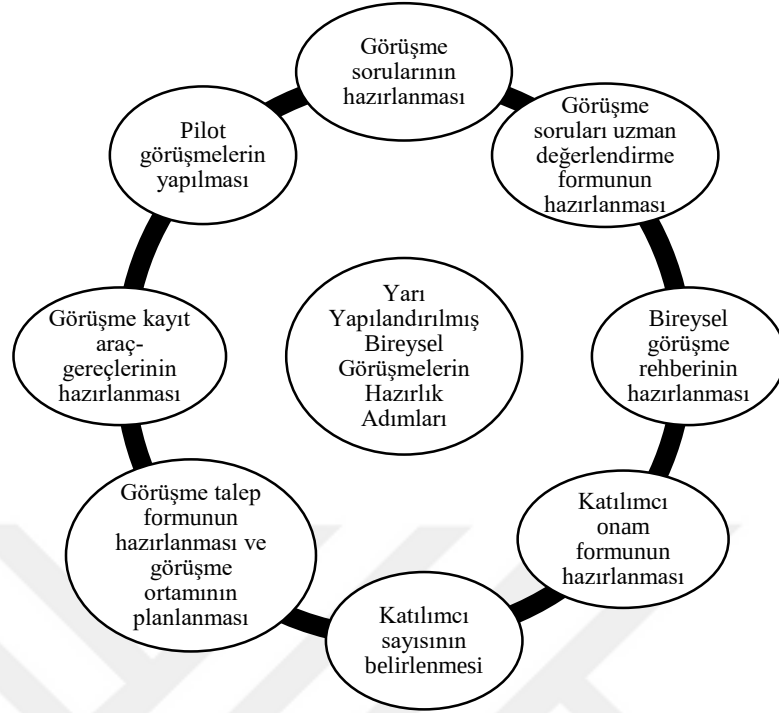
Araştırmada çoklu veri toplama yöntemi kullanılarak geçerlik ve güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Veri çeşitlemesi araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini önemli ölçüde arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle araştırmada görüşme, uluslararası öğrenci yazma ürünleri ve uluslararası öğrencilere yönelik oluşturulan performans görevi aracılığı ile nitel veriler; araştırmacı tarafından geliştirilen taslak “Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” ile nicel veriler toplanmıştır.

3.3.1. Görüşme Formları

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri içerisinde en sık kullanılan veri toplama tekniği olan görüşme kullanılmıştır. Briggs (1986) görüşme tekniğinin bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi edinmede oldukça etkili bir yöntem olmasından dolayı sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanıldığını belirtmiştir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, syf. 119).

Alanyazında görüşme tekniği; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç türe ayrılmaktadır (Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Kramer ve diğ., 2014). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme türü tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya daha derinlemesine veri toplama imkânı sağlayan ve katılımcıların yanıtlarını derinleştirebilmek için anahtar soruların sorulabildiği bir görüşme türüdür (Adıgüzel, 2016, syf. 16). Yarı yapılandırılmış görüşmelerin; derinlemesine bilgi sağlama, araştırmacıyı etkin kılma, katılımcı ile etkileşimi yüksek düzeyde tutma ve araştırma konusuna odaklı olarak yürütülme kolaylığı sağlama gibi faydaları bulunmaktadır (Kılıç ve diğ., 2021, syf.187).

Çalışmada uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları, uluslararası öğrencilerin akademik yazma gereksinimlerinin belirlenmesi; bilgi, deneyim ve eksiklerinin değerlendirilmesi ve ölçme aracının bu doğrultuda geliştirilmesi amacıyla düzenlemiştir. Uluslararası öğrenciler, dil öğretim merkezlerinde/TÖMER’lerde eğitim veren öğretim görevlileri/öğreticiler ve öğretim üyeleri için geliştirilen üç ayrı görüşme formunun oluşturulmasında, Adıgüzel’in (2016) yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerin hazırlık adımları olarak belirlediği aşamalar dikkate alınmıştır. Bu aşamalar Şekil 3.2’de gösterilmiştir:



Şekil 3.2: Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerin hazırlık adımları

Şekil 3.2’de yer alan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerin hazırlık adımları bu çalışma bağlamında ele alınarak ayrıntılı bir şekilde aşağıda başlıklar hâlinde açıklanmıştır:

Görüşme sorularının hazırlanması: Eğitim ihtiyaçlarını, bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla çözümlemek isteyen bir araştırmacıdan öncelikle soruları oluşturması beklenmektedir. Görüşme sorularını, araştırmacının amacı doğrultusunda kuramsal bir yapıya dayandırmak oldukça önemlidir. Bu amaçla araştırmada, alanyazın taraması yapılarak akademik yazının temel özellikleri, uluslararası öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği akademik yazma becerileri taranarak görüşme soruları oluşturulmadan önce kuramsal dayanaklar oluşturulmuştur (Uzun, 2001; Bayat, 2009; Swales ve Feak, 2012; Tok, 2012; Tok, 2013; Bahar, 2014; Şenöz- Ayata, 2014; Aydın, 2015; Yahşi-Cevher ve Güngör, 2015; Kan ve Gedik, 2016; Tok ve Gönülal, 2016; Ulutaş, 2016; Demir, 2017; Kan, 2017; Deniz ve Karagöl, 2018; Karagöl, 2018; Azizoğlu ve diğ., 2019; Demiriz ve Okur, 2019; Gülay, 2019; Konyar, 2019; Seyedi, 2019; Yurdakul-Güde, 2019; Bailey, 2020; Yücelşen, 2021). Ayrıca farklı dil öğretim merkezlerinde kullanılan akademik Türkçe kitaplarının (bkz. Tablo 2.3) özellikle yazma becerisi alanında ele aldığı konu ve etkinlikleri incelenmiştir. Alanyazın taramasının ardından

açık uçlu sorular yazılmış ve bu sorular yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun biçime getirilmiştir.

Görüşme soruları uzman değerlendirme formunun hazırlanması: Bu adımda geçerlik çalışması için hazırlanan sorular uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların soruları değerlendirmesine yardımcı olmak amacıyla değerlendirme formları hazırlanmıştır. Uzman değerlendirme formları, akademik yazma konusunda ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman 3 akademisyen, uluslararası öğrencilere akademik Türkçe dersi verme deneyimine sahip dil öğretim merkezlerinde/TÖMER’lerde görev yapan 2 öğretim görevlisi/öğretici, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında uzman 1 akademisyen olmak üzere 6 uzmana yollanmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlere göre görüşme soruları yeniden düzenlenmiştir.

Bireysel görüşme rehberinin hazırlanması: Görüşmelerin daha sistematik ve planlı olarak gerçekleştirilmesi için araştırmacı tarafından bir rehber hazırlanmıştır. Bu rehberde; görüşme sırasında dikkat edilmesi gereken noktalar, görüşmenin amacı, nasıl gerçekleştirileceği, kayıt alma biçimi ve her soruya yaklaşık ayrılacak yanıtlama süresi gibi bilgiler yer almaktadır.

Katılımcı onam formunun hazırlanması: Gönüllülük esasına bağlı kalınarak belirlenen katılımcıların izinlerinin alındığının gösterildiği onam formu, etik açıdan özel bir öneme sahiptir. Görüşme uygulamalarından önce araştırmacı tarafından çalışmayı da açıklayıcı bilgileri içerecek şekilde hazırlanmıştır.

Katılımcı sayısının belirlenmesi: “Görüşmeler ile nitel veriler elde edildiğinden dolayı, görüşülen kişi sayısına kıyasla, derinlemesine görüşmelerin gerçekleştirilmesi ön plandadır. Dolayısıyla, görüşme süresi ve görüşmelerin içeriği, görüşme sayısından daha önemlidir” (Adıgüzel, 2016, syf. 27). “Nitel araştırmalarda örneklem sayısı ister bir (N=1), ister elli (N=50) veya yüz (N=100) olsun, ideal bir örneklem büyüklüğü için temel kural, bilgilerin doyuma ulaşmasıyla oluşan tekrarlanma döngüsüdür” (Baltacı, 2018, syf. 262). Bu bağlamda görüşme uygulamalarına başlamadan önce sabit bir katılımcı sayısı belirlenmemekle birlikte katılımcılardan toplanan verilerin tekrarlanmaya başladığı, doyum noktasına ulaşıldığının belirlendiği katılımcıda görüşmelerin sonlandırılması planlanmıştır.

Görüşme talep formunun hazırlanması ve görüşme ortamının planlanması: Görüşme uygulamalarının belirli bir program çerçevesinde planlı bir şekilde ilerleyebilmesi ve gereksiz zaman kayıplarına engel olabilmek için katılımcı bilgileri, görüşme gün ve saati, görüşme şekli, çevrim içi görüşme bağlantısı, katılımcının kabul durumu gibi bilgilerin bulunduğu bir form kullanılmıştır. Görüşmeler, Zoom programı aracılığı ile gerçekleştiği için çevrim içi ortam düzenlemeleri yapılmıştır.

Görüşme kayıt araç-gereçlerinin hazırlanması: Görüşmeler, çevrim içi ortamda Zoom programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların izinleri doğrultusunda ses ve görüntü olarak kayıt altına alınmıştır. Görüşme tekniğinde araştırma notları da büyük önem taşıdığı için görüşme sırasında not tutabilmek için gerekli not defteri ve diğer gereçler görüşme öncesinde hazırlanmıştır.

Pilot görüşmelerin (ön görüşme) yapılması: Uzman görüşlerine göre son hâli verilen görüşme sorularının açıklığının, anlaşılabilirliğinin denetlenebilmesi ve ortalama görüşme süresinin belirlenebilmesi amacıyla her görüşme formu için ilgili hedef kitlelerden birer kişi ile pilot görüşme (ön görüşme) yapılmıştır. Pilot görüşme (ön görüşme) yapılan katılımcılara sorular hakkındaki düşünceleri, önerileri sorulmuş ve bu öneriler dikkate alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Pilot görüşme (ön görüşme) yapılan kişiler, araştırma görüşmelerinin yapıldığı kişiler içerisine dâhil edilmemiştir.

3.3.1.1. Uluslararası Öğrenci Görüşme Formu

Uluslararası öğrenciler için geliştirilen görüşme formu, katılımcıların kişisel bilgilerini almak ve akademik yazma gereksinimlerini belirlemek için oluşturulan sorular olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Formun kişisel bilgiler bölümünde; katılımcıların adı-soyadı, cinsiyeti, ülke ve ana dili, üniversite ve bölümü, öğrenim düzeyi, sınıfı, Türkçe öğrenimi gördüğü kurum/kurumlara yönelik bilgilere yer verilmiştir. Formun diğer bölümünde yer alan katılımcıların akademik yazma gereksinimlerini belirlemeye yönelik sorular aşağıda yer almaktadır:

1. Türkçe hazırlık eğitiminde almış olduğunuz dersleri ve yapmış olduğunuz uygulamaları alan derslerinizdeki ihtiyaçlarınızı karşılamada yeterli görüyor musunuz? Cevabınız yeterli değil ise sizce hangi konulara daha çok önem verilmeli? Açıklayınız.

2. Alan derslerinizde en çok hangi dil becerisinde zorlanıyorsunuz? En çok zorlandığınız dil becerisine 4, en az zorlandığınız dil becerisine 1 puan veriniz. Okuma () / Dinleme () / Konuşma () / Yazma (). Zorluk yaşadığınız dil becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapıyorsunuz?
3. Hazırlık eğitimi boyunca yazdığınız metinlerle üniversite alan derslerinizde yazdığınız metinler arasındaki farklar nelerdir? Bu farklar sizin dil kullanımınızı nasıl etkilemektedir?
4. Üniversitedeki alan derslerinizde metin yazmaya nasıl başlıyorsunuz? Alan derslerinizde metin yazarken en çok hangi aşamada zorlanıyorsunuz?
5. Okuduğunuz akademik yazılarda dikkatinizi çeken özellikler nelerdir? Bu özellikleri kendi yazılarınızda kullanma düzeyiniz hakkında ne düşünüyorsunuz?
6. Akademik bir metin yazarken uygun sözcükleri belirleme ve akademik bir dil kullanma konularındaki durumunuz nedir? Bu konularda yaşadığınız problemlerin çözümü için neler yapıyorsunuz?
7. Akademik metin yazarken oluşturduğunuz cümle ve paragrafların birbiriyle uyumlu olması için neler yapıyorsunuz? Metni oluştururken belirli bir planınız ve kriterleriniz var mı? Bunlar nelerdir?
8. Oluşturduğunuz metinlerde; tanımlama, örneklendirme, tanık gösterme, benzetme, açıklama, tartışma, karşılaştırma, alıntı yapma, istatistik ve tablo yorumlama gibi düşünceyi geliştirme yollarını kullanım sıklığınıza göre sıralayınız?
9. Akademik bir çalışma yaptığınızda araştırmaya nereden başlıyorsunuz ve bu süreç nasıl devam ediyor?
10. Derslerinize giren öğretim elemanlarından ödevlerinizle, sınav kâğıtlarınızla ilgili nasıl değerlendirmeler alıyorsunuz? Hangi becerilerinizi öncelikli olarak geliştirmeniz gerektiğini öneriyorlar?
11. Akademik yazma kavramından ne anlıyorsunuz?
12. Yazma becerilerinizi geliştirmeye yönelik bir dersin içeriğindeki hangi konular, sizin üniversite eğitiminizde karşılaştığınız sorunların çözümüne katkı sağlayabilir?
13. Sizce akademik yazma becerilerinizi geliştirmeye yönelik ders içeriklerini hangi düzeyden itibaren öğrenmeye başlamak, bu becerilerinizin gelişmesinde etkili olur? Neden?
14. Eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

3.3.1.2. Öğretim Görevlisi/Öğretici Görüşme Formu

Dil öğretim merkezlerinde/TÖMER’lerde uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe derslerini yürüten öğretim görevlisi/öğreticilerin, öğrencilerinin akademik yazma becerilerine yönelik görüşlerini belirlemek için geliştirilen öğretim görevlisi/öğretici görüşme formu; katılımcı kişisel bilgileri ve görüşme soruları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde; ad-soyad, cinsiyet, öğrenim düzeyi, çalışılan kurum, ünvan, YADOT alanındaki mesleki deneyimin süresi ve akademik Türkçe deneyiminin niteliğine yönelik bilgilere yer verilmiştir. Diğer bölümde yer alan görüşme soruları aşağıda belirtilmiştir:

1. Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre ders içeriklerinin şekillenmesi gerektiğini düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise, hangi düzeyden sonra böyle bir farklılaşmayı önerirsiniz?
2. Öğrencilerinizin en çok zorlandıkları dil becerisine 4, en az zorlandıkları dil becerisine 1 puan veriniz. Okuma () / Dinleme () / Konuşma () / Yazma (). Bunun nedeni ne olabilir? Siz bu konuda ne yapılması gerektiğini önerirsiniz?
3. İleri düzey Türkçe öğrenen öğrencilerinizin yazma ürünlerinde hangi hatalarla karşılaşıyorsunuz? Sizce öğrencilerinizin bu hataları yapma sebepleri neler olabilir?
4. Öğrencileriniz en çok hangi yazma aşamasında zorluk yaşamaktadır? Sizce bunun sebebi ne olabilir? Bu konuda öğrencilerinize önerileriniz nelerdir?
5. Öğrencileriniz akademik metin oluşturma bağlamında bilimsel metnin hangi bölümlerini üretmede problemler yaşamaktadır?
6. Öğrencilerinizin yazma ürünlerinde gördüğünüz eksikliklerle ilgili ne tür geri bildirimlerde bulunuyorsunuz? Bu geri bildirimlerin olumlu yansımalarını görüyor musunuz?
7. Akademik yazma kavramı sizin için ne ifade ediyor? Akademik yazma becerisini geliştirmenin zor olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
8. Akademik yazma kapsamında uluslararası öğrencilere sizce hangi metin türleri öğretilmelidir?
9. Öğrencilerinizin akademik dil ve söz varlığı kullanma hususlarında durumları nedir? Bu hususlarda yaşanan problemlerin çözümü için önerileriniz nelerdir?
10. İleri düzey Türkçe kurlarında ve akademik Türkçe derslerinde kullanılan materyaller, uygulanan içerik ve yöntem-tekniklerin, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

Verilen bu eğitimin öğrencilerin bölümlerindeki akademik yazma ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olacağını düşünüyor musunuz?

11. İlgili derslerde öğrencilerinizin akademik yazma becerilerini geliştirmek için neler yapıyorsunuz? Sizce uygulamalarınız yeterli midir?
12. Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için “Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi” alanında yapılması gereken çalışmalar ve izlenmesi gereken stratejiler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
13. Öğrencilerinizin akademik yazma becerilerini kendilerinin geliştirebilmesi için önerileriniz nelerdir?
14. Yabancı uyruklu öğrencilerin hangi düzeyden itibaren akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim alması gerektiğini düşünüyorsunuz?
15. Eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

3.3.1.3. Öğretim Üyesi Görüşme Formu

Uluslararası öğrencilerin alan derslerini yürüten öğretim üyelerinin, öğrencilerinin akademik yazma becerilerine yönelik görüşlerini belirlemek için geliştirilen öğretim üyesi görüşme formu; katılımcı kişisel bilgileri ve görüşme soruları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde; ad-soyad, cinsiyet, çalışılan kurum, bölüm/program, ünvan, mesleki deneyim, bölümdeki uluslararası öğrenci sayısına (tahmini) yönelik bilgilere yer verilmiştir. Diğer bölümde yer alan görüşme soruları aşağıda belirtilmiştir:

1. Dersine girdiğiniz yabancı uyruklu öğrencilerin genel Türkçe yeterlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Tespit ettiğiniz eksikliklerden bahseder misiniz?
2. Akademik yazma kavramı sizin için ne ifade ediyor? Akademik yazma kavramının sizde ifade ettiklerinden yola çıkarak yabancı uyruklu öğrencilerden bu konudaki beklentileriniz nelerdir?
3. Yabancı uyruklu öğrencilerinizin yazma ürünlerinde akademik dilin özelliklerini kullanma düzeyleri nasıldır?
4. Yabancı uyruklu öğrencileriniz akademik metin oluşturma bağlamında bilimsel metnin hangi bölümlerini üretmede problemler yaşamaktadır?
5. Yabancı uyruklu öğrencilerinizin akademik söz varlığı kullanma hususlarında durumları nedir? Bu hususlarda yaşanan problemlerin çözümü için önerileriniz nelerdir?

6. Yabancı uyruklu öğrencilerinizin akademik başarısızlıklarının akademik dil eksikliğinden kaynaklandığını düşünüyor musunuz?
7. Yabancı uyruklu öğrencilerinizin yazma ürünlerinde gördüğünüz eksikliklerle ilgili ne tür geri bildirimlerde bulunuyorsunuz? Bu geri bildirimlerin olumlu yansımalarını görüyor musunuz?
8. Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmeleri için öğrencilerin Türkçe öğrendikleri kurumlara önerileriniz nelerdir?
9. Yabancı uyruklu öğrencilerinizin akademik yazma becerilerini kendilerinin geliştirebilmesi için önerileriniz nelerdir?
10. Yabancı uyruklu öğrencilerin hangi düzeyden itibaren akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim alması gerektiğini düşünüyorsunuz?
11. Eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

3.3.2. Yazma Görevi

Görüşme verilerinin çözümlenmesi sonucunda belirlenen ihtiyaçların uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerine yansımaları tespit etmek ve akademik yazma gereksinimlerini detaylandırmak için araştırmacı tarafından, öncesinde öğrencilerin kişisel bilgilerinin de istendiği bir yazma görevi hazırlanmıştır. Öğrenci kişisel bilgileri bağlamında; ad-soyad, cinsiyet, yaş, ülke, ana dili, üniversite, bölüm, öğrenim düzeyi, sınıf, Türkçe öğrenilen kurum/kurumlar, akademik Türkçe öğreniminin görüldüğü kurum, Türkçe düzeyi, Türkçe öğrenim süresi gibi bilgiler istenmektedir. Yazma görevi olarak da öğrencilerden “Koronavirüs (COVID-19) gerçeği bağlamında bir salgının toplum yaşamı üzerine etkilerini ele alan bilimsel bir makale yazınız.” yönergeli çalışmayı yerine getirmeleri beklenmiştir. Konu belirleme aşamasında; sosyal bilimler, fen bilimleri, sağlık bilimleri gibi temel alanlardan birine ağırlık vermekten kaçınılmaya çalışılmıştır. Bunun yerine, herhangi bir alana odaklanmaksızın öğrencilerin görevi tamamlarken bilgiye kolaylıkla erişebileceği ve görüşlerini yazılı olarak rahatlıkla ifade edebileceği nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği dönemde Koronavirüs salgının dünyada ve ülkemizde oldukça güncel ve etkin bir durumda olması nedeniyle; öğrencilere düşünce üretmede, verilere ulaşmada, bireysel ve toplumsal etki düzeyini betimlemede yol gösterici olacağı düşünülmüştür. Belirlenen yazma görevine ilişkin 12 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan 3’ü Türkçe eğitimi alanında öğretim üyesi, 1’i eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında öğretim üyesi ve 8’i uluslararası öğrencilere Türkçe öğreten kurumlarda öğretim görevlisi/öğretici olarak görev yapmaktadır. Sözü edilen

uzmanların tamamı çalışmanın amacını ve seçilme nedenini göz önünde bulundurarak konunun uygun olduğu görüşünü belirtmiştir.

3.3.3. Performans Görevi

Bu çalışmada uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik araştırmacı tarafından bir performans görevi hazırlanmıştır. “Performans görevi, öğrencilerin performanslarını belirlemek amacıyla ders kazanımları ve becerileriyle ilişkili bireysel veya grup hâlinde yapılan uzun soluklu çalışmalardır” (Kutlu ve diğ., 2008, syf. 12). Alanyazında çeşitli performans görevi türleri yer almaktadır. Kavramsal çerçeve bölümünde ayrıntılı olarak açıklanan bu türler içerisinde, çalışma bağlamında Linn ve Gronlund (1995) ile McMillan (2007) tarafından tanımlanan araştırmaya dayalı/genişletilmiş yanıtli performans görevi tercih edilmiştir. Bu performans görevi türünün seçilme nedeni; akademik yazma becerisinin üst düzey zihinsel süreçleri içermesi, performansın ortaya konabilmesi için uzun zaman gerektirmesi ve performansın sınıf dışı ortamda tamamlanmasının beklenmesidir.

Kutlu ve diğ. (2008) bir performans görevinin; tanımlama, görev, yönerge ve puanlama yöntemi olmak üzere dört temel bölümden oluştuğunu ifade etmektedir. Çalışma kapsamında geliştirilen performans görevi, bu bölümlere dikkat edilerek hazırlanmıştır. Aşağıda performans görevinin geliştirilme süreci aşamalı olarak sunulmuştur:

Tanımlama bölümünde; performans görevinin hangi derse, dil düzeyine ve kazanımlara ait olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu bölümde, öğrencinin ilgili kazanımları kullanarak ulaşması beklenen performansı tanımlanmış, öğrencinin başarı düzeyinin belirlenmesinde kullanılacak puanlama yöntemi gösterilmiştir. Performans görevinde yer alan kazanımlar belirlenirken Ankara Üniversitesi TÖMER Öğretim Programında (2015), Avrupa Ortak Başvuru Metninde (2021) ve Global Scale of English Learning Objectives for Academic English’te (2022) yer alan ilgili performansla ilişkili olan kazanımlar dikkate alınmıştır.

Görev bölümünde, beslenme kavramının farklı boyutlarını ele alan on bir farklı kaynak bölümü verilmiş ve uluslararası öğrencilerden bu kaynaklardan faydalanarak beslenme bağlamında bir konu belirleyerek derleme makalesi yazmaları beklenmiştir. Konu belirlenirken ihtiyaç analizi bölümündeki yazma konusunun belirlenme aşamasına benzer şekilde yalnızca belirli bir alana yönelik olmasından kaçınmaya çalışılmıştır. Bu sebeple tüm öğrencilerin kolaylıkla yazabileceği evrensel bir konunun belirlenmesi

amaçlanmıştır. Yazma konusu ile ilgili bu düşünce, yabancılara Türkçe öğretimi alanında deneyimli 3 öğretim üyesine ve uluslararası öğrencilere Türkçe öğreten kurumlarda görev yapan 4 öğretim görevlisine/öğreticiye danışılmıştır. Uzmanlardan gelen olumlu görüşler sonucunda performans görevi belirginleşmiştir.

Yönerge bölümünde, performans görevinin istenilen düzeyde yerine getirilmesini sağlamak amacıyla çeşitli açıklamalar yapılmıştır. Görev yerine getirilirken nelere dikkat edileceği, ne kadar sürede teslim edileceği ve ne tür bir ürün olarak hazırlanacağı belirtilmiştir.

Puanlama Yönteminde, tamamlanmış bir performans görevinin hangi ölçüt ve alt ölçütlere göre değerlendirileceği gösterilmiştir.

3.3.4. Taslak Dereceli Puanlama Anahtarı

Görüşmelerin değerlendirilmesi, uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerinin çözümlenmesi ve alanyazın taraması (Uzun, 2001; Goodric-Andrade, 2001; Bayat, 2009; Swales ve Feak, 2012; Tok, 2012; Tok, 2013; Bahar, 2014; Şenöz-Ayata, 2014; The WIDA English Language Development Standards and Resource Guide [WIDA], 2014; Aydın, 2015; Razi, 2015; Yahşi-Cevher ve Güngör, 2015; Kan ve Gedik, 2016; Tok ve Gönülal, 2016; Ulutaş, 2016; Demir, 2017; Izawa ve diğ., 2017; Kan, 2017; Shekarabi, 2017; Deniz ve Karagöl, 2018; Karagöl, 2018; Tüfekçioğlu, 2018; Azizoğlu ve diğ., 2019; Demiriz ve Okur, 2019; Konyar, 2019; Seyedi, 2019; Yurdakul-Güde, 2019; Al-Abdullatif ve diğ., 2020; Bailey, 2020; Polat-Demir, 2020, Yücelşen, 2021; Global Scale of English Learning Objectives for Academic English [GSE], 2022) sonucunda belirlenen akademik yazma bileşenleri bütüncül olarak değerlendirilerek taslak “Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” geliştirilmiştir. İlgili ölçme aracının geliştirilme süreci aşağıda aşamalar hâlinde anlatılmıştır. Bu aşamalar, kavramsal çerçeve bölümünde çeşitli araştırmacılar tarafından açıklanan dereceli puanlama anahtarının geliştirilme adımları dikkate alınarak oluşturulmuştur (Popham, 1997; Goodrich-Andrade, 2000; Moskal, 2000; Mertler, 2001; Danielson ve Hansen, 2016; Kutlu ve diğ., 2017; Bıkmaz-Bilgen, 2023):

1. **Dereceli puanlama anahtarının kullanım amacının belirlenmesi:** Bu çalışmada uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma gereksinimlerinin belirlenip; söz konusu gereksinimler bağlamında ilgili becerilerin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Geliştirilen dereceli puanlama

anahtarından, uluslararası öğrencilere ve ilgili dersten sorumlu öğretim elemanlarına akademik yazma konusunda geri bildirim kaynağı olma, öğrencilerin söz konusu becerilerini geliştirmelerini destekleme, nesnel değerlendirme yapılmasına olanak sağlama gibi amaçlara hizmet etmesi beklenmektedir.

2. Kullanılacak dereceli puanlama anahtarının türüne karar verilmesi: Akademik yazma becerilerinin ve uluslararası öğrencilerin oluşturduğu çalışmaların ayrıntılı bir şekilde puanlanması istenildiğinden dolayı araştırmada; “analitik dereceli puanlama anahtarı” ve öğrencilerin akademik yazma becerileri, ölçütleri ve tanımları belirlenmiş bir görev bağlamında değerlendirildiği için “göreve özel dereceli puanlama anahtarı” tercih edilmiştir.

3. Performansı belirlemede kullanılacak ölçütlerin belirlenmesi: Taslak dereceli puanlama anahtarı “biçim, akademik söylem, metin yapısı, plan ve düzenleme, kaynaklardan yararlanma” olmak üzere 5 ana ölçütten ve bu ölçütleri meydana getiren 25 alt ölçütten oluşmaktadır. Aşağıda ana ölçütler kapsamında yer alan alt ölçütler tanıtılmış ve öğrencilerden beklenen beceriler özetlenmiştir:

- 1. Dil bilgisi:** Temel, orta, ileri düzey ve ilgili söylem topluluğunun gerektirdiği dilsel yapıları doğru olarak kullanılabilmesi beklenmektedir.
- 2. Noktalama işaretleri:** Noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanımı beklenmektedir. Bu aşamada noktalama işaretlerinin kullanımı için Türk Dil Kurumunun belirlemiş olduğu başlıklar ve açıklamalar dikkate alınmıştır.
- 3. Yazım kuralları:** Metinde yazım kurallarını doğru uygulayabilmeyi içermektedir. Bu aşamada sözcüklerin yazımı için Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük ve genel yazım kuralları için ise Türk Dil Kurumunun belirlemiş olduğu başlıklar dikkate alınmıştır.
- 4. Anlaşılabilirlik:** Metnin anlam belirsizliğine yol açan kullanımları içermemesi beklenmektedir.
- 5. Sayfa düzeni:** Kenar boşlukları, yazı büyüklüğü ile karakteri; satır hizalama ile aralık, paragraf girintisi, sayfa numarası ölçütlerinin APA 7 formatına uygun bir şekilde düzenlenmesini içermektedir.

6. **Söz varlığı:** Metinde kullanılan sözcüklerin anlamının (somut, temel, terim) ve türünün (eylem, isim, sıfat vb.) akademik yazıya uygunluk göstermesini içermektedir.
7. **Cümle yapısı:** Eylem çatısı, eylem zamanı ve cümle türü tercihlerinin akademik yazıya uygun bir biçimde kullanımını içermektedir.
8. **Üstsöylem belirleyicileri:** Metnin algılanması bağlamında alıcının gereksinim duyduğu gerekli belirleyicilerin doğru kullanılabilmesini içermektedir. Bu kapsamda Hyland'ın (2005) ileri sürdüğü üstsöylem belirleyicileri esas alınmıştır. Aşağıdaki tabloda Hyland'ın (2005) üstsöylem belirleyicileri kategorisi yer almaktadır:

Tablo 3.6: Üstsöylem belirleyicileri

Kategori	İşlev	Örnekler
Etkileşimli (Interactive) Üstsöylem Belirleyicileri	Okura metin boyunca rehberlik etmek.	
Bağlayıcılar (Transitions)	Ana tümceler arasındaki anlamsal ilişkiyi ifade eder.	<i>Ek olarak, ama, böylece, ve, bu yüzden</i>
Çerçeve belirleyicileri (Frame Markers)	Söylem bölümlerine, dizilerine ve rollerine gönderimde bulunur.	<i>Sonunda, sonuç olarak, amacım, bu amaçla, çalışmada</i>
Metiniçi belirleyicileri (Endophoric Markers)	Metnin diğer bölümlerindeki bilgiye gönderimde bulunur.	<i>Aşağıda bahsedildiği gibi, Yukarıdaki gibi, bakınız şekil 1, ikinci bölümde</i>
Tanıtlayıcılar (Evidentials)	Başka metinlerdeki bilgilere gönderimde bulunur.	<i>A'ya göre, B..... şeklinde açıklar, C'nin ifade ettiği gibi</i>
Kod çözümleyicileri (Code Glosses)	Önermelerdeki anlamları detaylandırır.	<i>Şöyle ki, örneğin, ... gibi, başka bir deyişle</i>
Etkileşimsel (Interactional) Üstsöylem Belirleyicileri	Okuru metne dâhil eder.	
Kaçınsamalar (Hedges)	Sorumluluğu ve açık yorumları kısıtlamaktadır.	<i>Belki, olası, mümkün, yaklaşık, -ebilir (söylenebilir, olabilir)</i>

Tablo 3.6 (devam):

Vurgulayıcılar (Boosters)	Kesinliği ya da yakın ilişkileri vurgulamaktadır.	<i>Aslında, kesinlikle; Açıktır, açıkça görüldüğü gibi.</i>
Tutum belirleyicileri (Attitude Markers)	Yazarın önermeye tutumunu göstermektedir.	<i>Maalesef, katılıyorum, beklendiği üzere, şaşırtıcı şekilde, dikkat çekicidir, önemlidir.</i>
Kendini anma (Self Mentions)	Yazar(lar)a açıkça gönderim yapar.	<i>Ben, biz, benim, bizim, çalışmamda, gözlemledim</i>
İlişki/Bağlantı Belirleyicileri (Engagement Markers)	Okurla olan ilişkiyi açıkça yapılandırır.	<i>Not, düşünün, gördüğünüz gibi</i>

- 9. Konu:** Konunun seçimi (alıcı, desteklenebilirlik, özgünlük, süre) ve sınırlandırılması bağlamındaki ölçütlere dikkat edilmesi beklenmektedir.
- 10. Araştırmanın problem durumu ve amacı:** Araştırmanın problem durumu ve amacının tam olarak ifade edilmiş ve birbiriyle ilişkilendirilmiş olması beklenmektedir.
- 11. Bağdaşıklık:** Metnin dilsel, dil bilgisel uyumunu içermektedir.
- 12. Tutarlılık:** Metnin içerik ve düzen bağlamında tutarlı olmasını içermektedir.
- 13. Paragraf yapısı:** Paragraflarda konu, destekleme, bitiş tümcelerinin doğru ve yerinde kullanılması beklenmektedir.
- 14. Bilgileri sentezleme:** Derlenen bilgilerin araştırma konusunu destekleyici şekilde bütünleştirilmesini ifade etmektedir.
- 15. Görsel Sunum:** Grafik, tablo, şekil vb. gibi görsellerin amaca uygun ve kolayca anlaşılır bir şekilde kullanılmasını ifade etmektedir.
- 16. Başlık:** Başlıkta tercih edilen sözcük türü, sayısı, söz dizimi olmak üzere “biçim” ve metne uygunluk ile ifade olmak üzere “içerik” özelliklerinin akademik yazıya uygunluğunu içermektedir.
- 17. Özet:** Özeti araştırmanın amacı, süreci (yöntem), sonucu gibi bilgileri içerecek şekilde oluşturulmasını ifade etmektedir.

- 18. Anahtar sözcükler:** Araştırmanın amacına ve problem durumuna uygun yeterli sayıda anahtar sözcüğün belirlenebilmesini ifade etmektedir.
- 19. Giriş:** Giriş bölümünde; problem durumu, alanyazın taraması ve çalışma içeriği bileşenlerine -konu, önem ve tanıtım- yer verilmesini içermektedir.
- 20. Başlıklandırma:** Ana ve alt başlıkların içerikle koşutluk gösterecek şekilde APA 7 formatındaki kurallar bağlamında yapılandırılması beklenmektedir.
- 21. Gelişme:** Bütünlük, destek, detay ve tutarlılık boyutlarına dikkat ederek gelişme bölümünü oluşturabilmeyi ifade etmektedir.
- 22. Tartışma, sonuç ve öneriler:** Araştırma konusunu özetleme, çalışmanın sonuçlarını alanyazındaki benzer çalışmalarla yorumlama, yeni çalışma önerileri sunma maddelerine dikkate ederek ilgili bölümü oluşturabilmeyi ifade etmektedir.
- 23. Kaynakça:** Kaynakça bölümünün APA 7 formatına uygun doğru şekilde hazırlanabilmesi beklenmektedir.
- 24. Doğrudan ve dolaylı alıntı:** Kullanılan kaynakların APA 7 formatına ve alıntılama türüne uygun doğru şekilde metin içinde gösterilebilmesi beklenmektedir.
- 25. Akademik etik ilkeler:** İntihal yapma, gerçekte olmayan verileri kullanma, verileri değiştirme gibi etik dışı davranışlardan kaçınmayı içermektedir.

4. Performans düzeylerinin belirlenmesi ve düzey tanımlamalarının yapılması: Bu aşamada en kötü ve en iyi performans düzeyleri belirlenerek her alt ölçüt, 1 ile 4 arasında derecelendirilmiştir. Gözlenmek istenen performans çok az gerçekleştirerek “zayıf” düzeyde olan öğrencilerin alacağı puan 1, “geliştirilebilir” düzeyde olan öğrencilerin alacağı puan 2, “yeterli” düzeyde performans gösteren öğrencilerin alacağı puan 3, gözlenmek istenen performans tam olarak gerçekleştirerek “yetkin” düzeyde başarımlar gösteren öğrencilerin alacağı puan 4 olarak belirlenmiştir. Düzey tanımlamaları ise alanyazın taranarak, ilgili programların kazanımları (WIDA, 2014; TÖMER, 2015; AOBM, 2021; GSE, 2022) incelenerek ve ihtiyaç analizi bölümünden elde edilen veriler göz önüne alınarak yapılmıştır. Performans düzey tanımlamaları betimlenirken göreceli ifadelerden kaçınılmış, oldukça net ifadeler kullanılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla ölçme

aracının herhangi bir zamanda, herhangi bir kişi tarafından kullanıldığında yaklaşık aynı değerlendirmeye ulaşabilmesi adına tanımlamalarda genellikle nitel ölçütler yerine nicel ölçütler tercih edilmiştir. Kutlu ve diğ. (2017) göreceli ifadelerin, her puanlayıcının farklı değerlendirme yapmasına ve ölçme aracının güvenilirliğinin düşmesine neden olduğunu belirterek; “Biraz dil bilgisi hatası var” tanımlamasının “Bir ile beş arasında dil bilgisi hatası var.” şeklinde ifade edilmesinin uygun olduğunu örneklendirmiştir. Diğer yandan performans düzeylerine karşılık gelen tanımlamaların belirlenmesinde çalışmanın nitel verilerinden yararlanılmıştır. Özellikle çalışmanın birinci aşamasında uluslararası öğrencilerin akademik yazma görevlerinin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar, nicel ifadelerin belirlenmesine ve ölçme aracında yer alan ilgili alt ölçütün en yüksek ve en düşük performansının sınırlarını çizmeye yardımcı olmuştur. Kutlu ve diğ. (2017) dereceli puanlama anahtarı oluşturma aşamasında, geliştiriciler açısından en büyük sorunlarından biri olarak algılanan, hangi performans düzeyinin nasıl tanımlanacağına karar verememe durumuna ilişkin; öğrencilerin benzer çalışmalarının incelenmesini önermiş ve öğrencilerin bu çalışmalardaki başarı durumlarına göre performans tanımlamalarının yapılmasının yerinde olacağını vurgulamıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin önceki çalışmalarında yaptığı dil bilgisi hatası sayısını dikkate alarak en düşük ve en yüksek düzeydeki performans tanımlamasının belirlenebileceğini örnek olarak göstermiştir.

5. **Uzman görüşlerinin alınması:** Bu aşamada, taslak dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliğini sağlamak, alt ölçütlerin ölçütlere uygunluğunu belirlemek ve düzey tanımlarının anlaşılır olup olmadığını ortaya koymak için uzman görüşü alınmıştır ve her ölçüt ile alt ölçütün kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Bu amaçla, çalışmada kapsam geçerlik indekslerinin belirlenebilmesi için “Verilerin Çözümlemesi” bölümünde ayrıntılı olarak açıklanan Davis (1992) tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğe dayalı olarak kapsam geçerliliği açısından yüksek uyumu yakalayabilmek için 10 uzmandan görüş alınmıştır. Çalışma kapsamında geliştirilen taslak “Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Analitik Dereceli Puanlama Anahtarına” yönelik görüşleri alınan uzman grubunun özellikleri Tablo 3.7’de yer almaktadır:

Tablo 3.7: Alan uzmanlarının özellikleri

Eğitim düzeyi	Bilim alanı	Ünvan
Doktora: 10	Türkçe Eğitimi: 7	Prof. Dr.: 1
	Ölçme ve Değerlendirme:2	Doç. Dr.: 5
	İngilizce Öğretmenliği:1	Dr. Öğr. Üyesi: 2
		Öğr. Gör. Dr.: 2

Uzman grubu; Türkçe eğitimi ve Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde akademik yazma konusunda deneyimli 6 öğretim üyesinden, akademik yazma ve dil becerileri konusunda çalışmaları olan 2 eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanından, akademik yazma konusunda deneyimli 1 İngilizce Öğretmenliği alanında görevli öğretim üyesinden ve uluslararası öğrencilere akademik Türkçe dâhil olmak üzere tüm düzeylerde ders verme deneyimine sahip 1 öğretim görevlisinden/öğreticiden oluşmaktadır.

6. **Deneme uygulamasının yapılması:** Uzman görüşlerinin ardından dereceli puanlama anahtarının deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulamasında, görevi en iyi ve en yetersiz şekilde yerine getiren 8 öğrencinin çalışması, 2 öğretim görevlisi/öğretici tarafından taslak dereceli puanlama anahtarı kullanılarak puanlanmıştır. Bu uygulamanın ardından taslak dereceli puanlama anahtarının kullanımı üzerinde değerlendirmeler yapılarak gerekli düzenlemeler ve düzeltmeler yapılmıştır.
7. **Geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması:** Uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini yansıtmaları için verilen performans görevini, çalışma grubu bölümünde özellikleri verilen 157 katılımcı/öğrenci tamamlamıştır. Bu katılımcı/öğrenci çalışmalarının ilgili ölçme aracı kullanılarak puanlanmasının ardından elde edilen değerlendirme sonuçlarına, “Verilerin Çözümlemesi” bölümünde açıklanan istatistiksel analizler uygulanarak taslak dereceli puanlama anahtarının geçerliği ve güvenirliği sınanmıştır.
8. **Dereceli puanlama anahtarına son hâlinin verilmesi:** Taslak dereceli puanlama anahtarının geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına göre gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılarak söz konusu ölçme aracına son hâli verilmiştir. İlgili bölümlerde ayrıntılı olarak açıklanan analiz sonuçlarına göre son hâli verilen DPA’dan; beklenen performansı çok az gerçekleştiren ve önemli eksiklikleri bulunan öğrencilerin alacağı en düşük puan 24 iken, tüm görevlerde beklenen performansı tam olarak gerçekleştiren

öğrencilerin alacağı en yüksek puan 96 olarak belirlenmiştir. DPA'nın puan aralığı katsayısı 4 puan ve 96 puan üzerinden hesaplanmıştır. Aşağıdaki tabloda hesaplama sonuçları yer almaktadır:

Tablo 3.8: Performans düzeyi puan aralıkları

Aralık kat sayısı = (En Yüksek Puan-En Düşük Puan) / Ölçüt Sayısı			
(4-1)/4 = 3/4 = 0,75		(96-24)/4 = 72/4=18	
1 – 1,75	→ zayıf	24 – 41	→ zayıf
1,76 – 2,51	→ geliştirilebilir	42 – 59	→ geliştirilebilir
2,52 – 3,27	→ yeterli	60 – 77	→ yeterli
3,28 – 4,03 ~ 4,00	→ yetkin	78 – 95 ~ 96	→ yetkin

Yukarıdaki tablodaki hesaplamalara bağlı olarak 4 puan üzerinden belirlenen aralık kat sayısı 0,75 olarak bulunmuştur. Bu değere bağlı olarak performans düzeyleri belirlenmiş ve yetkin düzeye karşılık gelen 4,03 değeri 4'e yuvarlanmıştır. 96 puan üzerinden hesaplanan aralık kat sayısı ise 18 olarak belirlenmiştir. Hesaplanan bu aralık katsayısına bağlı olarak performans düzeyleri dört eşit aralığa dağıldığında; yetkin düzeye karşılık gelen 95 puan testten alınabilecek en yüksek puan olan 96'ya tamamlanmıştır.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bu bölümde, çalışma kapsamında ulaşılan nitel ve nicel verilerin toplanma süreci hakkında bilgilere yer verilmiştir. Veri toplama süreci öncesinde, çeşitli hazırlıklar yapılarak araştırmanın etik kurallara uygun şekilde yapılandırılması için gerekli önlemler alınmıştır. Bu kapsamda çalışma bağlamında gereksinim duyulan görüşme, yazma görevi ve performans görevi verilerinin toplanabilmesi için öncelikle İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kuruluna başvurulmuş ve etik kurul onayı alınmıştır. Ardından uygulamaların yapılacağı kurumlarla iletişime geçilmiş ve resmî başvurular yoluyla gerekli izinler alınmıştır. Ek olarak taslak dereceli puanlama anahtarının bazı maddelerinde; ön uygulama çalışması, uzman görüşleri ve araştırma sürecinde elde edilen yeni bilgiler sonucunda bazı değişikliklerin yapılması nedeniyle söz konusu ölçme aracının etik açıdan yeniden değerlendirilmesi için ilgili kurula yeniden başvurulmuştur. Aralık 2022 tarihli etik kurul toplantısında ölçme aracının son hâli de uygun bulunmuştur.

3.4.1. Nitel Verilerin Toplanma Süreci

Bu aşamada uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine ilişkin gereksinimlerini belirlemek amacıyla veriler toplanmıştır. Bu amaçla öncelikle; C1 düzeyini başarıyla tamamlayıp akademik Türkçe öğrenimi gördükten sonra bölümlerine başlayan uluslararası öğrencilerin, akademik yazma konusunda deneyimli dil öğretim merkezlerinde/TÖMER’lerde görevli öğretim görevlilerin/öğreticilerin ve bölümlerinde uluslararası öğrenci olan farklı ana bilim dallarında görev yapan öğretim üyelerinin ilgili konuda görüşlerini alabilmek için üç ayrı hedef grup için yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Alanyazın taraması sonrası yapılandırılan görüşme formlarının kapsam geçerliğini sağlamak adına uzman görüşleri alınmıştır. Üç hedef gruba dâhil bir katılımcı ile ön uygulama amacıyla görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu süreçlerden elde edilen geri bildirimlere göre görüşme formlarına son hâli verilmiştir. Ardından görüşme yapılacak katılımcılarla iletişime geçilerek görüşme tarihi için planlamalar yapılmıştır. Tüm görüşmeler dört aylık bir süreçte eş zamanlı olarak çevrim içi ortamda Zoom programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Veri kaybını önlemek amacıyla, gönüllülük esasına bağlı kalınarak tüm katılımcıların izinleri dâhilinde görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Katılımcılar için hazırlanan onam formunun elektronik ortamda doldurulması sağlanmıştır. 12 öğrenciyle yapılan ortalama 30-31 dakika süren görüşmeler sonucunda 366 dakika 30 saniye; 12 öğretim görevlisi/öğreticiyle yapılan ortalama 51-52 dakika süren görüşmeler sonucunda 610 dakika 8 saniye; 13 öğretim üyesiyle yapılan ortalama 37-38 dakika süren görüşmeler sonucunda 478 dakika 14 saniye olmak üzere toplamda 1454 dakika 52 saniyelik görüşme kaydı elde edilmiştir. Öğretim üyeleri içerisinde yer alan 1 katılımcı, görüşlerini yazılı olarak bildirmiştir. Çözümleme aşamasına geçmeden önce görüşme kayıtları araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir. Yapılan bu işlemten sonra 45’i öğrenci, 77’si öğretim görevlisi/öğretici, 58’i öğretim üyesi kayıtlarına ait olmak üzere 180 sayfalık ham veri elde edilmiştir. Görüşme kayıtlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.9’da yer almaktadır.

Tablo 3.9: Görüşme kayıtlarının süreleri ve sayfa sayıları

Katılımcı	Görüşme Süresi/Dakika	Sayfa Sayısı
Öğrenci1	26,42	4
Öğrenci2	34,17	4
Öğrenci3	19,44	3
Öğrenci4	50,47	5
Öğrenci5	34,14	3
Öğrenci6	26,08	4
Öğrenci7	20,28	3

Tablo 3.9 (devam):

Öğrenci8	31,38	4
Öğrenci9	19,39	3
Öğrenci10	25,27	4
Öğrenci11	35,11	4
Öğrenci12	44,15	5
Toplam	366,30	45
Öğretim Görevlisi1	37,32	4
Öğretim Görevlisi2	60,02	7
Öğretim Görevlisi3	55,07	7
Öğretim Görevlisi4	32,57	4
Öğretim Görevlisi5	31,41	5
Öğretim Görevlisi6	47,19	6
Öğretim Görevlisi7	37,33	5
Öğretim Görevlisi8	53,19	6
Öğretim Görevlisi9	49,28	6
Öğretim Görevlisi10	69,55	10
Öğretim Görevlisi11	66,56	7
Öğretim Görevlisi12	70,19	10
Toplam	610,08	77
Öğretim Üyesi1	23,35	3
Öğretim Üyesi2	23,36	4
Öğretim Üyesi3	24,41	4
Öğretim Üyesi4	23,05	3
Öğretim Üyesi5	31,00	4
Öğretim Üyesi6	-	3
Öğretim Üyesi7	36,01	4
Öğretim Üyesi8	26,18	3
Öğretim Üyesi9	35,41	4
Öğretim Üyesi10	71,15	6
Öğretim Üyesi11	50,58	5
Öğretim Üyesi12	42,55	5
Öğretim Üyesi13	45,59	4
Öğretim Üyesi14	45,10	6
Toplam	478,14	58
Genel Toplam	1454,52	180

Uluslararası öğrencilerin akademik yazma gereksinimlerini detaylandırmak için araştırmacı tarafından oluşturulan; yazma görevi için 12 uzmandan görüş alınmış ve ardından 2 öğrenci ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Tüm bu uygulamalardan elde edilen geri bildirimler ışığında yazma görevine son hâli verilmiştir. Uygulama aşamasına geçmek için ilgili kurumlarla iletişime geçilmiş, çalışmanın uygulanabilirliği sorgulanmış ve ilgili kurumlara izin başvurusunda bulunulmuştur. Kurum izinlerinin ardından ilgili dersin öğretim görevlileri/öğreticileri ile iletişime geçilerek çalışmanın genel amacı ve uygulamanın kapsamı hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırmacı ulaşabildiği kurumlara bizzat giderek beklenen görevi

öğrencilere sınıf ortamında tanıtmış, diğer kurumlarda ise sınıf öğretim görevlileri/öğreticileri aracılığıyla bilgilendirme sağlanmıştır. Yazma görevleri iki haftalık bir sürenin sonunda öğretim görevlileri/öğreticiler aracılığıyla fiziksel ya da elektronik bir biçimde toplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bir bölümü çalışmalarını araştırmacıya e-posta yoluyla ulaştırmıştır. Öğrencilerden elektronik ortamda görevi yerine getirmeleri beklense de çeşitli sebeplerden dolayı bu olanağı olmayan öğrencilerin fiziksel olarak tamamladıkları çalışmalar da kapsama dâhil edilmiştir. Tüm bu süreç bir aylık süreçte tamamlanmıştır.

3.4.2. Nicel Verilerin Toplanma Süreci

Çalışmanın temel amacı olan uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik ihtiyaç analizine dayalı ölçme aracı geliştirmek için; nitel verilerin çözümlenmesi, alanyazın taramasından elde edilen bilgiler ve araştırmacının deneyimlerinden hareketle performans görevi ve taslak dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. “Veri Toplama Araçları” bölümünde açıklanan yaklaşıma göre hazırlanan; uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini yansıtabilmeleri için performans görevi ve bu performansın değerlendirilmesine yönelik taslak dereceli puanlama anahtarına yönelik uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca ön uygulama amacıyla; 8 uluslararası öğrenci performans görevini tamamlamış ve bu çalışmaları, yabancılara Türkçe öğretimi alanında akademik Türkçe bağlamında ders verme deneyimine sahip 2 öğretim görevlisi/öğretici taslak DPA’ya göre değerlendirmiştir. Uzman görüşlerinden, uluslararası öğrencilerin performans görevlerinin incelenmesinden ve bu görevi tamamlama sürecine ilişkin görüşlerinden, performans görevini değerlendiren iki uzmanın puanlama sonuçlarından ve DPA’nın kullanımına yönelik görüşlerini araştırmacıyla paylaşması sonucu elde edilen geri bildirimlerden hareketle uygulama öncesi ilgili araçlara son hâli verilmiştir. Uzman görüşleri bağlamında performans görevi ve DPA’nın kapsam geçerlik indekslerinin hesaplanması için kullanılan teknik “Verilerin Çözümlenmesi” bölümünde; söz edilen hesaplamalar sonucunda belirlenen oranlar “Bulgular” bölümünde ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Akademik Türkçe öğrenimi gören ya da görmekte olan öğrencilerden çalışma kapsamında yapılandırılan performans görevini yerine getirmeleri beklendiği için sözü edilen programı etkin olarak devam eden kurumlarla iletişime geçilmiştir. İlgili hedef kitlenin sınırlı olması, çalışma grubunun çok büyük bölümünü oluşturan Türkiye Burslusu öğrencilerine yönelik akademik Türkçe derslerinin belirli dönemlerde etkinleşmesi, kur farklılıklarından dolayı ilgili derslerin başlama ve bitiş tarihlerinin farklılık göstermesi gibi nedenlerden dolayı

veri azlığı ile karşılaşmamak adına birçok kuruma izin başvurusunda bulunulmuştur. Gerekli izinlerin alınmasının ardından performans görevinin uygulama sürecine başlanmıştır. Araştırmacı, çalıştığı kurumdaki öğrencilere ve ulaşabilme olanağı olan kurumlara giderek hem öğrenci hem de dersin öğretim görevlilerine/öğreticilerine performans görevinin bölümlerini, beklenen uygulamayı, önemli noktaları yüz yüze açıklamıştır. Ulaşma olanağı kısıtlı olan diğer kurumdaki öğrencilere ise ilgili dersin öğretim görevlileri/öğreticileri aracılığıyla ulaşmıştır. Sürecin başında öğretim görevlilerini/öğreticileri performans görevi ile ilgili bilgilendirmiştir. Süreç içerisindeki soruları yanıtlamıştır. Tamamlanan çalışmaların büyük bölümü sınıf öğretim görevlilerinde/öğreticilerinde toplanarak; geri kalan bölümü ise öğrenciler tarafından doğrudan araştırmacıya mail yoluyla ulaştırılmıştır. Araştırma kapsamında sadece elektronik ortamda oluşturulmuş çalışmalar kabul edilmiştir. Araştırmacıya toplamda 169 çalışma (derleme makalesi) ulaştırılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan ilk okumaların ardından incelemeye alınabilecek 157 çalışma tespit edilmiştir. İncelemeye alınacak düzeyde olan çalışmalarda yer alan öğrenci kişisel bilgileri araştırmacı tarafından gizlenmiştir. Elektronik ortamdaki çalışmalar, değerlendirilme aşamasında kullanılacak taslak dereceli puanlama anahtarı ile koştur olacak şekilde “Katılımcı 1”, “Katılımcı 2” ... şeklinde kodlanmıştır. Her bir çalışma için tek klasör içerisinde aynı kodla; biri öğrenci çalışması diğeri taslak DPA olmak üzere iki ayrı dosya düzenlenmiştir. Sistematiik bir düzen içerisinde değerlendirilmeye hazır hâle gelen veriler araştırmacı tarafından taslak DPA’ya göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Ayrıca puanlayıcılar arası uyumu belirlemek için performans görevini tam olarak yerine getiren 25 öğrenci çalışması, araştırmacı haricinde yabancılara Türkçe öğretimi alanında ve akademik yazma konusunda deneyimli, devlet ve vakıf üniversitelerinin dil öğretim merkezlerinde/TÖMER’lerinde görev yapan 5 öğretim görevlisine/öğreticiye puanlama yapmaları için aynı kodlama ve klasör düzeni içerisinde mail yoluyla gönderilmiştir. Klasör içeriğinde “Puanlayıcı Kişisel Bilgi Formu” da yer almaktadır. Bu form bağlamında puanlayıcılardan; öğrenim düzeyi, mezuniyet bilgisi, çalışılan kurum/üniversite, ünvan ve mesleki deneyim gibi bilgileri istenmiştir. Çalışmalar puanlayıcılar tarafından değerlendirilmeye başlanmadan önce araştırmacı tarafından DPA, 4 puanlayıcıya 9-11-12-14 Kasım 2022 tarihlerinde Zoom programı aracılığıyla çevrim içi ortamda; 1 puanlayıcıya 15 Kasım 2022 tarihinde yüz yüze tanıtılmış ve değerlendirme kapsamı dışındaki bir çalışma birlikte puanlanarak DPA ile ilgili soruları yanıtlanmıştır. Puanlayıcılara ilişkin bilgiler Tablo 3.10’da gösterilmiştir:

Tablo 3.10: Puanlayıcılara ilişkin bilgiler

Eğitim düzeyi bakımından puanlayıcıların özellikleri
Yüksek Lisans: 2
Doktorant: 1
Doktora: 2
Mezuniyet alanı bakımından puanlayıcıların özellikleri
Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi: 2
Türkçe Eğitimi: 2
Türk Dili ve Edebiyatı: 1
Ünvanları bakımından puanlayıcıların özellikleri
Öğr. Gör.: 3
Öğr. Gör. Dr.: 2
YADOT alanındaki mesleki deneyimleri bakımından puanlayıcıların özellikleri
6-10 yıl: 3
11-15 yıl: 2
16-20 yıl: 1

Puanlayıcılar, değerlendirmelerini tamamladıktan sonra mail yoluyla araştırmacıya ulaştırmıştır. Puanlayıcıların ve araştırmacının yapmış olduğu puanlama verilerinin tümü, Excel’de oluşturulan şablona girilerek taslak DPA’nın geçerliğine ve güvenilirliğine yönelik istatistiksel çözümler için hazır hâle getirilmiştir. “Verilerin Çözümlemesi” bölümünde, bu aşamalarda kullanılan çözümleme teknikleri ile ilgili ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Bu bölümde, uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik ihtiyaç analizine dayalı ölçme aracı geliştirmek amacıyla toplanan nitel ve nicel verilerin çözümlenmesine ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

3.5.1. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Çalışmanın nitel boyutunda elde edilen tüm veriler; nitel araştırma veri çözümleme teknikleri içerisinde yer alan içerik çözümlemesi tekniğiyle ile çözümlenmiştir. İçerik çözümlemesi araştırmacılara sözel, yazılı vb. araç-gereçlerin içerdiği iletiyi, anlam ve dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırarak sayılara dönüştürüp çıkarımda bulunma olanağı sağlayan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001, syf. 22). İçerik çözümlemesinin temel amacı, toplanan verileri ayrıntılı bir biçimde inceleyerek bu verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin ilk olarak kavramsallaştırılması, ardından kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve bu

bağlamda veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011, syf. 227).

İçerik çözümlemesinde, araştırma amacına uygun olarak çözümleme türü seçilmelidir. Frekans çözümlemesi, ilişki çözümlemesi, kategorisel çözümleme, değerlendirici çözümlemesi, kapalılık göstergesi, vokabülerin zenginliği, okunabilirlik göstergesi, özetleyici çözümleme, açıklayıcı çözümleme, yapısal çözümleme, duygusal yön çözümlemesi, anlamsal içerik çözümlemesi, niyet-güdü çıkarımları olmak üzere çeşitli içerik çözümleme türleri bulunmaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu çalışmada çözümleme türlerinden “kategorisel çözümleme” tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler çözümlenerek bir kod listesi oluşturulmuştur. Kodlar, araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan sorular temel alınarak oluşturulan kategorilerin altında toplanmış; tekrarlanma sıklıkları ve katılımcı kodları ile eşleşmiş bir şekilde tablolar hâlinde gösterilmiştir. Tablolardaki bilgiler katılımcı görüşlerine ait doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Aynı çözümleme tekniği ile uluslararası öğrencilerin oluşturdukları akademik metinlerdeki hatalar belirlenerek gereksinimler tespit edilmeye çalışılmıştır. Söz konusu veriler tamamlanınca araştırmacı tarafında ilk okuması yapılmış ve incelenebilme özelliği göstermeyenler ayrılmıştır. Bu işlem sonucunda değerlendirmeye alınabilecek 51 akademik metin belirlenmiştir. Bu metinler, tek tek ve özenle okunarak yapılan hatalar kodlanmıştır. Kodlanan hatalar alanyazından hareketle sınıflandırılarak kategoriler tespit edilmiştir. Bu çözümlemeler sonucunda belirlenen kategorilerin kapsamında yer alan kodlar, tekrarlanma sıklığı ve katılımcı kodlarıyla eşleşmiş bir şekilde tablo hâlinde verilmiş ve tablodaki bilgiler çalışmaya katılan öğrencilerin akademik metinlerinde yapmış olduğu hatalar ile desteklenerek sunulmuştur. Görüşmelere yönelik yapılan doğrudan alıntılarda; öğrenciler için “Ö1” (Öğrenci 1), “Ö2” (Öğrenci 2); öğretim görevlileri/öğreticiler için “ÖG1” (Öğretim görevlisi 1), “ÖG2” (Öğretim görevlisi 2); öğretim üyeleri için ÖÜ1 (Öğretim Üyesi 1), “ÖÜ2” (Öğretim Üyesi 2) biçiminde kısaltma ve kodlama yapılmıştır. Akademik metinlerdeki hataları örneklendirmek için yapılan doğrudan alıntılarda ise; lisans düzeyinde öğrenim gören/görececek katılımcılar için “KL1” (Katılımcı-Lisans 1), “KL2” (Katılımcı-Lisans 2); yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören/görececek katılımcılar için “KYL1” (Katılımcı-Yüksek Lisans 1), “KYL2” (Katılımcı-Yüksek Lisans 2); doktora düzeyinde öğrenim gören/görececek katılımcılar için “KDR1” (Katılımcı-Doktora 1), “KDR2” (Katılımcı-Doktora 2) şeklinde kısaltma ve kodlama tercih edilmiştir. Hem görüşmelere hem de öğrencilerin akademik metinlerindeki hatalarına ilişkin

çözümlemeleri desteklemek için yapılan tüm bu doğrudan alıntılarda; katılımcıların yazılı ve sözlü ifadeleri herhangi bir değişiklik ve düzeltme yapılmadan olduğu şekliyle gösterilmiştir.

İçerik çözümlemesinin güvenilirliği, özellikle veri işlemedeki (kodlama) özene ve uygulanacak yöntemlere bağlıdır. Bunlardan biri, nitel araştırmalarda güvenilirlik anlamına gelen, veri setine yönelik olarak birden fazla kodlayıcının yanıtlarındaki kararlılığın sağlanmasıdır. Bu nedenle yazıya aktarılmış verilerin çözümlemesi için çoklu kodlayıcıların kullanılmasına dayanan “kodlayıcılar arası görüş birliği” içerik çözümlemesinin odak noktasıdır. (Creswell, 2021, syf. 255). Bu çalışmada güvenilirliği sağlamak için Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimini tamamlamış; içerik çözümlemesi konusunda deneyimli bir alan uzmanı (ikinci veri işleyici) tarafından verilerin tümü incelenmiştir. Uzlaşmazlıklar, benzer niteliklere sahip üçüncü alan uzmanına başvurularak ve ilgili alanyazından yararlanılarak tekrar değerlendirilip giderilmiştir. Bu nedenle kodlayıcılar arasındaki tutarlılığı belirlemek için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$) kullanılarak bir hesaplama yapılmasına gereksinim duyulmamıştır.

3.5.2. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Bu bölümde, araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik geliştirilen taslak dereceli puanlama anahtarının geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin yapılan çözümlemelerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Büyüköztürk’e (2018, syf. 179) göre bir ölçme ve değerlendirme aracının öğrenci davranışlarını yordama başarısı büyük oranda geçerli ve güvenilir olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu amaçla geçerlik bağlamında geliştirilen dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliği ve yapı geçerliği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Kapsam geçerliği, ölçme aracındaki maddelerin ölçülmek istenen davranışı (özelligi) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2018, syf. 180). Bu çalışmada performans görevinin bölümlerinin uygunluğunu değerlendirmek ve dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliğini sağlamak, alt ölçütlerin, ölçütlere uygunluğunu belirlemek ve düzey tanımlarının anlaşılır olup olmadığını ortaya koymak için uzman görüşü alınmıştır. DPA’daki ölçüt ve alt ölçütlerin kapsam geçerlik indeklerinin belirlenmesi için Davis (1992) tekniği tercih edilmiş ve bu tekniğe dayalı olarak kapsam geçerliliği açısından yüksek uyumu yakalayabilmek için 10 uzmandan görüş alınmıştır. Davis (1992) tekniğine göre uzman görüşleri:

- (A) “Madde ilgili özelliği temsil ediyor.”
- (B) “Maddenin biraz düzeltilmeye ihtiyacı var .”
- (C) “Maddenin oldukça düzeltilmeye ihtiyacı var .”
- (D) “Madde ilgili özelliği temsil etmiyor.” biçiminde dörtlü derecelendirilmektedir.

Uzmanlardan çalışma bağlamında oluşturulan uzman değerlendirme formunda, her bir alt ölçütü amacına uygunluk durumuna göre değerlendirmeleri istenmiştir. Bu kapsamda uzmanlar, madde (alt ölçüt); ilgili özelliği temsil ediyorsa “A”, biraz düzeltilmeye ihtiyacı varsa “B”, oldukça düzeltilmeye ihtiyacı varsa “C” ve ilgili özelliği temsil etmiyorsa “D” seçeneğini işaretlemişlerdir. Davis tekniğinde A ve B seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek maddeye (alt ölçüt) ilişkin kapsam geçerlik indeksi (KGİ) elde edilmektedir. Bu değer 0,80 ölçütüne göre değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada geliştirilen dereceli puanlama anahtarının geçerliğinin değerlendirilmesi kapsamında yapı geçerliğine de bakılmıştır. “Yapı geçerliği, ölçme aracıyla ölçülmek istenen özelliğin başka özellikler karışmadan ölçebilme derecesidir.” (Güler, 2019, syf. 49). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapı geçerliğini incelemek amacıyla sıklıkla kullanılan iki temel faktör analizi türüdür. Bu çalışmada sözü edilen ölçme aracının yapı geçerliğine açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile bakılmıştır. Başol’a (2019, syf. 180) göre “yeni geliştirilen bir ölçeğin ölçtüğü temel yapıları ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi yapılmaktadır.” Çokluk ve diğ. (2021, syf. 205) açımlayıcı faktör analizi uygulama sürecine başlamadan önce, ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirebilmek amacıyla; örneklem büyüklüğü, normallik, doğrusallık ve çoklu bağlantı gibi kavramların sorgulanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu belirlemeden hareketle çalışma kapsamında geliştirilen dereceli puanlama anahtarına yönelik açımlayıcı faktör analizi işlemine geçmeden önce veri seti üzerinde; çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı sınanmış, normallik kontrolü için Basıklık ve Çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Şencan (2005, syf. 195) parametrik verilerle faktör analizi gibi belirli istatistiki analizlerin yapılabilmesinin verilerin normal dağılmasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Basıklık ve Çarpıklık katsayılarının -2 ve +2 arasında olması verilerin normal dağılıma uygun olduğunu kanıtlamaktadır (George ve Mallery, 2022, syf. 115). Ayrıca DPA’nın alt ölçütleri arasında çoklu bağlantı sorununun olup olmadığı araştırılmıştır. Söz konusu ölçme aracında çoklu bağlantı sorununun olmaması için alt ölçütler arasında çok yüksek ilişkinin olmaması beklenmektedir. “Çoklu bağlantı, test maddelerinin ikişerli olarak birbiriyle yüksek derece ilişkili olması durumudur. Bir değişkenin, başka bir değişkenin yerine geçebilecek kadar benzer

olup olmadığı bu kavram çerçevesinde değerlendirilmektedir. Çoklu bağlantı, değişkenler arasındaki korelasyonların ($r > 0,90$ ve üzeri) yüksek olması durumunda ortaya çıkmaktadır” (Çokluk ve diğ., 2021, syf. 210). Bu amaçla DPA’da yer alan tüm alt ölçütler arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Diğer yandan çok değişkenli normallik varsayımını sınamak ve veri yapısının örneklem büyüklüğü açısından uygunluğunu belirlemek için her ölçüt için ayrı ayrı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ile Bartlett küresellik testi sonuçları incelenmiştir. KMO değerinin 0,60’dan büyük olması veri yapısının faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir. Bartlett Küresellik testi ise faktörlerin homojenliğini ve maddelerin/değişkenlerin tutarlılığını test etmektedir. Hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğuna ve puanların normal dağılımı gösterdiğine bir kanıt olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2018, syf. 136).

Söz konusu testlerin sonuçlarına göre veri setinin faktör analizi uygulamaya uygun hâli ile temel bileşenler analizi kullanılarak AFA yapılmıştır. DPA’nın alt ölçütlerinin bulunduğu ana ölçütü karşılama durumlarını belirlemek için faktör yük değerleri hesaplanmıştır. “Faktör yük değeri, maddeler ile faktörler arasındaki ilişkiyi açıklayan bir katsayıdır. “Maddelerin (alt ölçütlerin) yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması beklenmektedir. Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme varsa bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı/yapıyı/faktörü ölçtüğü anlamına gelir” (Büyüköztürk, 2002, syf. 473). Faktör yükleri 0,30 ve ya daha yüksek bir değerde olan maddeler için o yapıyı ya da faktörü iyi ölçtüğü yorumu yapılabilir (Kline, 1994). DPA’nın faktör yapısını belirlemek için özdeğer bulguları da incelenmiştir. Özdeğer, faktör ile orijinal değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ifade etmekte ve faktör analizinde sadece özdeğeri 1 ve üzerinde olan faktörler kararlı olarak kabul edilmektedir. (Çokluk ve diğ., 2021, syf. 192). Ek olarak, faktör sayısına karar vermeden önce yardımcı bir yöntem olarak çizgi grafiği de incelenmiştir. Çokluk ve diğ. (2021) çizgi grafiğinin baskın faktörleri ortaya koyarak faktörleri azaltmaya yardımcı olduğunu ve faktör analizinin temel amacına hizmet ettiğini ifade etmektedir. Ayrıca faktör analizinde faktör uzayı içerisinde faktör eksenleri etrafında değişkenlerin konumları hareket ettirilerek döndürme işlemi yapılır. Dik ve eğik olmak üzere iki türlü döndürme yöntemi vardır. Faktör analizi sonucunda tek bir faktör elde ediliyorsa döndürme olanaklı değildir; ancak iki ya da daha fazla faktörün olduğu her durumda yapılan döndürme işlemi araştırmacıya yorumlama kolaylığı sağlaması açısından gereklidir (Thompson, 2004 akt. Çokluk, 2021, syf. 201). Uygulanan faktör

analizleri sonucunda her ölçüt tek bileşenden oluştuğu için döndürme işlemine gereksinim duyulmamıştır.

“Uluslararası Öğrencilere Yönelik Akademik Yazma Becerileri Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”nın güvenilirliğini ortaya koymak için ise iç tutarlılık anlamında güvenilirliğe ilişkin Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve puanlayıcı güvenilirliği incelenmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı her bir ölçüt ile alt ölçütlerin tamamı için hesaplanmıştır. Psikolojik testlerde hesaplanan güvenirlik kat sayısının 0,70 ve üzerinde olması testten elde edilen puanlarının güvenilirliği için yeterli olarak kabul edilmektedir (Nunnally, 1978; Büyüköztürk, 2018).

Kutlu ve diğ. (2017, syf. 82) tarafından güvenirlik kavramı dereceli puanlama anahtarı açısından ele alınarak puanlamanın bir puanlayıcıdan diğerine değişmemesi, yani tutarlılık olarak tanımlanmaktadır. Geliştirilen bir ölçme aracı puanların güvenirliklerinin belirlenmesi için puanlayıcılar arası güvenirlik katsayısının hesaplanması önerilmektedir (Moskal ve Leydens, 2000). Alanyazında puanlayıcılar arası güvenilirliği belirlemek için birçok hesaplama formülü bulunmaktadır. Kutlu ve diğ. (2017) tarafından bu yöntemlerin kullanım özellikleri Tablo 3.11’de özetlenmiştir:

Tablo 3.11: Puanlayıcı güvenirliğini belirleme yöntemleri ve özellikleri

Özellikler İstatistiksel Yöntemler	Toplam puan üzerinden uyum düzeyine bakar.	Uyum düzeyine her ölçüt için ayrı bakar.	2 puanlayıcı arasındaki uyum düzeyine bakar.	2’den fazla puanlayıcı arasındaki uyum düzeyine bakar.
<i>Cohen’s Kappa</i>	-	+	+	-
<i>Fleiss Kappa</i>	-	+	-	+
* <i>r</i>	+	-	+	-
** <i>rs</i>	+	-	+	-
<i>Kendall W</i>	+	-	-	+
<i>Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı</i>	+	-	+	+

* *r*: Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı

** *rs*: Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı

Tablo 3.11’de yer alan açıklamalar göz önüne alındığında; bu çalışmada puanlayıcılar arası güvenilirliğe kanıt sağlamak amacıyla 6 puanlayıcının yaptığı puanlamalar üzerinden ana ölçütler için Sınıf İçi Korelasyon katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient); alt ölçütlerin

her bir için Fleiss Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Sınıf İçi Korelasyon (Intraclass Correlation Coefficient) katsayısı 0 ve 1 arasında değerler almaktadır. 0,5'ten küçük değerler zayıf güvenilirliği, 0,5-0,75 arasındaki değerler orta düzeyde güvenilirliği, 0,75-0,9 arasındaki değerler iyi güvenilirliği ve 0,90'dan büyük değerler mükemmel güvenilirliği gösterirken (Koo ve Li, 2016); -1 ile +1 arasında değer alan Fleiss Kappa katsayısı 0,00'dan küçük değerler için zayıf, 0,00-0,20 arasında önemsiz düzeyde; 0,21-0,40 arasında düşük düzeyde; 0,41-0,60 arasında orta düzeyde; 0,61-0,80 arasında yüksek düzeyde; 0,81-1 arasında çok yüksek düzeyde uyum biçiminde yorumlanmaktadır (Fleiss, 1971; Landis ve Koch, 1977).

DPA'nın güvenilirliğine kanıt oluşturma bağlamında ayrıca madde-toplam puan korelasyonları da incelenmiştir. DPA'daki alt ölçütlerin, ölçütlerle ve toplam puanla olan korelasyonları değerlendirilmiştir. "Madde-toplam puan korelasyonu, test maddelerinden alınan puan ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır." (Büyüköztürk, 2018, syf. 183). Madde-toplam korelasyonlarının 0,30 ve daha yüksek çıkması maddelerin ölçülen özelliği birbirleriyle tutarlı bir şekilde ölçtüğünü ve bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini göstermektedir (Tavşancıl, 2010; Büyüköztürk, 2018).

Uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik olarak geliştirilen taslak DPA'nın yapı geçerliğine ilişkin açıklayıcı faktör analizi (AFA), güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha katsayısı, puanlayıcılar arası uyumu belirleyebilmek için Sınıf İçi Korelasyon, madde-toplam puan korelasyon katsayıları SPSS 29 istatistik paket programı ve Fleiss Kappa katsayısı R programı kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan bu çözümlerden ulaşılan sonuçlar, "Bulgular" bölümünde tablolar hâlinde ayrıntılı bir şekilde sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu çerçevesinde elde edilen verilerin yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Alt başlıklar, araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan sorular temel alınarak oluşturulmuştur.

4.1. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu çalışmada, uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik ihtiyaç analizine dayalı bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Hedeflenen bu ölçme aracının geliştirilmesi için öncelikle akademik yazmaya yönelik ilgili ihtiyaçların belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla çalışmada; uluslararası öğrencilerin, dil öğretim merkezlerinde/TÖMER'lerde görev yapan öğretim görevlisi/öğreticilerin ve ana bilim dallarında görevli öğretim üyelerinin görüşlerinden hareketle uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerileri bağlamında gereksinimlerinin neler olduğunun yanıtı aranmıştır. Bu yanıtları ortaya çıkarmak için kişisel bilgileri çalışma grubunda verilen katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ardından uluslararası öğrencilerin oluşturduğu akademik yazılar incelenerek söz konusu gereksinimler detaylandırılmaya çalışılmıştır.

4.1.1. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma İhtiyaçlarını Değerlendirmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, uluslararası öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgulara, görüşme sorularına koşut olarak oluşturulan alt başlıklar altında yer verilmiştir.

4.1.1.1. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Hazırlık Eğitimindeki Derslerinin ve Uygulamalarının Alan Derslerindeki İhtiyaçları Karşılamaya Yönelik Görüşleri

Uluslararası öğrencilerin Türkçe hazırlık eğitiminde almış oldukları derslerin ve yapmış oldukları uygulamaların alan derslerindeki ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara Tablo 4.1'de yer verilmiştir:

Tablo 4.1: Türkçe hazırlık eğitimindeki dersler ve uygulamaların alan derslerindeki ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin bulgular

İhtiyaçları karşılamaya yönelik görüşler			Önerilere yönelik görüşler		
Kodlar	Katılımcılar	f	Kodlar	Katılımcılar	f
Yetersiz	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11	9	Alana yönelik akademik terimler öğretilmeli ve uygulamalar arttırılmalı	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5	4
Geliştirilmeli	Ö9, Ö12	2	Akademik dilin özellikleri öğretilmeli	Ö2, Ö8, Ö10, Ö11	4
Yeterli	Ö7	1	Alanlara yönelik metinler üzerinden çalışmalar yapılmalı	Ö6, Ö9,	2
			Öğrencinin ana diline ve ülkesine göre sözcük öğretimi yapılmalı	Ö12	1

Uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçe hazırlık döneminde aldıkları eğitimleri, bölümlerindeki akademik dil ihtiyaçlarını karşılama noktasında yetersiz görmektedir. 2 öğrenci yeterli olduğunu belirtmekle birlikte içeriklerin ve uygulamaların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. 1 öğrenci ise çok bilgisi olmadığını belirterek verilen eğitimin yeterli olduğunu ifade etmektedir. Yetersiz ve geliştirilmesi gerektiğini belirten bu öğrencilerden 4’ü alana yönelik akademik terimlerin öğretilmesini ve uygulamaların daha çok yapılmasını; 4’ü akademik dilin özelliklerinin öğretilerek üniversitedeki üsluba hazırlayıcı bir düzeyde öğretimin yapılmasını, 2’si alanlara yönelik metinler üzerinden daha çok çalışmanın yapılmasını, 1’i öğrencilerin ana dilinin göz önünde bulundurularak sözcük öğretiminin yapılmasını önermektedir.

Türkçe hazırlık dönemindeki öğrenimini, bölümlerindeki akademik dil ihtiyaçlarını karşılama noktasında yetersiz olarak değerlendiren uluslararası öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö1: “Aldığımız eğitimler iletişim kurmada yeterli oldu, ama akademik olarak yeterli olmadı. Ortak bir grup kurularak benzer bölümdeki öğrenciler TÖMER boyunca aynı sınıfta akademik terimleri öğrenebilir.”

Ö4: “Üniversiteye başlayınca sanki bambaşka bir dünyaya geçtim. Bölümümde o kadar çok ve farklı kelime vardı ki, onları TÖMER’de hiç kullanmadık. Hiç öğrenmedik. Hocalar da hiç öğretmedi, anlatmadı. Günlük kullanımda evet,

yeterli oldu; ama bölüm için yeterli olmadı. Gramer falan her şey çok iyiydi ama alana yönelik kelimeler benim için çok sorun oluyordu. Alana yönelik terimlerin öğretilmesi bizim için faydalı olabilir.”

Ö8: “Üniversitedeki dil ihtiyacını karşılamada eksik kaldı. Bölüme ve üniversitedeki dil düzeyine uygun bir eğitim verilerek ders anlatılabilir.”

Yeterli ama geliştirilmesi gerektiğini belirten öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö9: “Yeterli olacak. Çünkü akademik dili de öğrendik. Benzer bölümler aynı grupta toplansa ve alana özgü metinler üzerinden çalışmalar yapılırsa daha faydalı olur diye düşünüyorum.”

Ö12: “Yeterli olduğunu düşünüyorum.(...)Ama eksikler var tabii. Özellikle Afrikalı öğrencilere yönelik yöntemler yok. Çünkü biz farklı dünyalardan geliyoruz. Mesela Orta Doğudan, Balkanlardan gelen öğrencilerin Türkçe ile ortak kelimeleri var. Bence Afrikalı öğrencilere yönelik bir sistem oluşturulabilirse daha güzel olur. Çünkü bizim için ortak kelimeler yok. Bazen kelimeleri ezberlemek zor oluyor. Benim için ve Afrikalı arkadaşlarım için.”

Almış olduğu eğitimi bölüm derslerindeki ihtiyaçlarını karşılama açısında yeterli olduğu olduğunu söyleyen tek öğrencinin görüşü aşağıda yer almaktadır:

Ö7: “Yeterli olduğunu düşünüyorum ama çok fazla da fikrim yok.”

4.1.1.2. Uluslararası Öğrencilerin Alan Derslerinde En Çok Zorlandıkları Dil Becerileri ve Bu Becerileri Geliştirmeye Yönelik Uygulamaları

Uluslararası öğrencilerin alan derslerinde en çok zorlandıkları dil becerilerine ve bu becerileri geliştirmeye yönelik uygulamalarına ilişkin bulgulara Tablo 4.2 ve Tablo 4.3'te yer verilmiştir:

Tablo 4.2: Uluslararası öğrencilerin alan derslerinde en çok zorlandıkları dil becerilerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Yazma	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9	6
Okuma	Ö1, Ö12	2
Dinleme	Ö10, Ö11	2
Konuşma	Ö3, Ö7	2

Tablo 4.2'ye göre uluslararası öğrencilerin alan derslerinde en çok zorlandıkları dil becerisi sırasıyla yazma, okuma, dinleme ve konuşmadır. 6 öğrenci yazma becerisinde, 2 öğrenci okuma becerisinde, 2 öğrenci dinleme becerisinde ve 2 öğrenci konuşma becerisinde zorluklar yaşadığını belirtmiştir.

Tablo 4.3: Uluslararası öğrencilerin alan derslerinde zorlandıkları dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarına ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Farklı türde metin okuma	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12	8
Serbest yazma etkinlikleri yapma	Ö5, Ö10	2
Dil becerilerinin etkin kullanımına yönelik uygulamalar yapma	Ö7, Ö10	2
Türk arkadaşlarıyla vakit geçirme	Ö11, Ö12	2
Yüksek sesle okumalar yapma	Ö3	1
Dizi izleme	Ö11	1
Türe uygun yazma	Ö12	1
Konuşma kulüplerine katılma	Ö12	1

Tablo 4.3'te uluslararası öğrencilerin alan derslerinde zorlandıkları dil becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamalar yer almaktadır. Buna göre; 8 öğrenci farklı türlerde metinler okuyarak, 2 öğrenci belirlediği bir konuda serbest yazma etkinlikleri yaparak, 2 öğrenci dil becerilerinin etkin kullanımına yönelik uygulamalar yaparak, 2 öğrenci Türk arkadaşlarıyla vakit geçirerek, 1 öğrenci yüksek sesle okumalar yaparak, 1 öğrenci dizi izleyerek, 1 öğrenci türe uygun yazma çalışmaları yaparak ve 1 öğrenci konuşma kulüplerine katılarak zorlandıkları becerileri geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmiştir.

Ö4: “Yazma becerimi geliştirmek için en çok kitap okuyorum. TÖMER’de öğrendiğimiz gramerleri tekrar ediyorum.”

Ö5: “En çok pratik yapıyorum. Çünkü bu konuda en az pratik yapıyoruz. Bir konu belirleyip o konuda yazıyorum.”

Ö3: “Basit kitaplar alıp yüksek sesle okuyorum.”

4.1.1.3. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Hazırlık Eğitiminde ve Alan Derslerinde Oluşturdıkları Yazma Ürünleri Arasındaki Farkların Dil Kullanımlarına Etkilerine Yönelik Görüşleri

Uluslararası öğrencilerin Türkçe hazırlık eğitiminde ve alan derslerinde oluşturdukları yazma ürünleri arasında belirledikleri farklar ve bu farkların dil kullanımlarına olan etkilerine ilişkin bulgulara Tablo 4.4 ve Tablo 4.5’te yer verilmiştir:

Tablo 4.4: Uluslararası öğrencilerin Türkçe hazırlık eğitiminde ve alan derslerinde oluşturdukları yazma ürünleri arasında belirledikleri farklara yönelik bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Metin türü ve konusu	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	10
Sözcük türü	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12	8
Dil bilgisi	Ö1, Ö2	2
Yazmaya hazırlık süreci	Ö2, Ö3	2
Üslup	Ö2, Ö12	2

Tablo 4.4’e göre, 10 öğrenci hazırlık eğitiminde ve bölüm derslerinde yazdıkları metinlerin türlerinin ve konularının farklı olduğunu belirtmiştir.

Ö2: “Hazırlık eğitimindeki yazma konuları basit, sade; ama üniversitede konular daha ağır.”

Ö10: “TÖMER’de yazdığım metinler genel olarak basit cümlelerden oluşan metinler ama üniversitede genel olarak makaleler yazıyoruz. Makale yazmak çok zor.”

8 öğrenci sözcük kullanımlarının farklılaştığını, alana özgü terimlerin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Ö6: “Genel olarak metinler yazdık ve okuduk, ama kendi bölümümüze geçince kendi bölümümüze ait bazı özel terimler, cümleler var. Farklar bunlardı.”

Ö9: “Dil eğitimindeki metinler daha genel, ama üniversitedeki metinler daha o bölüme yönelik metinler. Terimler farklı geliyor.”

2 öğrenci dil bilgisi kullanımı noktasında bir farklılaşma olduğunu vurgulamıştır.

Ö1: “Terimler çok farklı, bir de resmî yazıda -maktadır, -mıştır gibi yapılar var. Onları kullanıyorum.”

2 öğrenci yazmaya hazırlık süreçlerindeki farka dikkat çekmiştir.

Ö3: “TÖMER’deyken hocamızın verdiği konuyu kendi fikirlerimize göre yazıyorduk, ama üniversitede konuyu araştırarak yazıyoruz.”

2 öğrenci yazılarda üslup farkı olduğundan söz etmiştir.

Ö12: “Hazırlıkta yazdığımız metinler çok geneldi ve basitti. (...) Okula geçtiğimizde bölümdeki hocalar akademik üslup gibi şeyleri vurguluyorlar ama bizim için bu ve kelimler seçmek zor oldu diyebilirim.”

Tablo 4.5: Uluslararası öğrencilerin Türkçe hazırlık eğitiminde ve alan derslerinde oluşturdukları yazma ürünleri arasında belirledikleri farkların dil kullanımlarına etkilerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Akademik yazının özelliklerine dikkat etme	Ö1,Ö2, Ö6,Ö8, Ö9, Ö10, Ö12	7
Zorlanma/yazamama	Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12	6
Türkçeyi geliştirme çabasına yönelme	Ö1, Ö8	2
Çeviri kullanmaya yönelme	Ö4	1
Uzman desteğine ihtiyaç duyma	Ö4	1

Tablo 4.5’e göre Türkçe hazırlık eğitiminde ve alan derslerinde oluşturulan yazma ürünleri arasındaki farklar, uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğunu (7 öğrenci) akademik yazının özelliklerini araştırmaya, öğrenmeye ve bu özellikleri kullanmak için daha özenli olmaya yöneltmektedir.

Ö2: “Hocalar önce araştırma yapmamızı istiyor, özet yapmamızı istiyor. Bu farklılıklar zorlanmama neden oldu. Kullanılan kelimeler, zamanlar, cümleleri daha dikkatli olmamızı ve akademik dilin özelliklerini araştırıp ona göre yazmamıza neden oldu. Kendi düşüncelerimizin önemli olduğunu fark ettim”.

Ö10: “Akademik bir yazım için daha özen göstermek, odaklanmak gerekiyor. Bu farklılıklar zorlanmamı sağladı ama katkısı var.”

6 öğrenci, alan derslerinde metin oluştururken zorlandıklarını ve bunun sonucunda yazmayı bıraktığını ifade etmiştir.

Ö5: “Kelimeler farklı, yeni kelimeler çıkıyor karşımıza. Bu durum benim yazmamı durduruyor. Kelimeler aklıma gelmeyince zorlanıyorum.”

Ö12: “Bazen kendimi ifade edemediğimi hissediyorum gerçekten. Çünkü fikirlerim var, yani iyice düşünüyorum böyle böyle böyle yazmak istiyorum ama

bazen yazamıyorum ya da ifade etmeye çalışabilirim ama iyice ya da istediğim kadar kendimi ifade edemiyorum maalesef.”

2 öğrenci alan derslerinde metin oluşturmak için Türkçelerini daha çok geliştirmeleri gerektiğini söylemiştir.

Ö8: *“Türkçenin çok düzgün olması ve Türkçeyi geliştirme çabasına itiyor. Türkçeyi bilimsel bağlamda kullanmaya yardımcı oluyor.”*

1 öğrenci alan dersleri için metinlerini oluştururken çeviri kullanmayı tercih ettiğini ve uzman desteğine ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

Ö4: *“Kelime seçiminde çok zorluk çekiyorum. Google Translate ya da TDK’ya bakıyorum. Bir kelime yazıyorum ama o kelimeye yakın birçok kelime çıkıyor. Ama ben hangi kelimeyi kullanırsam kendi yazımda uygun olur, ben bilmiyorum. Bu durum beni çok zorluyor. Genellikle hocaya soruyorum. Bazen tamamen çeviri kullanıyorum.”*

4.1.1.4. Uluslararası Öğrencilerin Alan Dersinde Oluşturdukları Metinlerde En Çok Zorlandıkları Yazma Aşamasına Yönelik Görüşleri

Uluslararası öğrencilerin alan derslerinde oluşturdukları metinlerde en çok zorlandıkları yazma aşamasına ilişkin bulguları Tablo 4.6’da yer almaktadır:

Tablo 4.6: Öğrencilerin alan derslerinde oluşturdukları metinlerde en çok zorlandıkları yazma aşamasına ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Yazma sırası	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12	9
Yazma öncesi	Ö1, Ö3, Ö9	3

Tablo 4.6’ya göre 9 öğrenci en çok yazma sırasında zorlandığını ifade etmiştir. Bu aşamada en çok; düşüncelerini doğru ifade etmede, metnin bölümlerini doğru organize etmede, tutarlı cümle ve paragraflar oluşturmada, akademik metne uygun dil bilgisi ve noktalama işareti kullanımında, konuya uygun sözcük seçiminde, söz diziminde, intihale dikkat etmede, doğrudan ve dolaylı alıntılarının gösteriminde, kaynaklardan ulaştıkları bilgileri özgün ifade kalıpları ile yeniden ifade etmede, akademik üsluba uygun yazmada sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. 3 öğrenci ise alan derslerinde metin oluştururken en çok yazma öncesi aşamada

zorlandığını ifade etmiştir. Bu aşamada en çok; fikir üretmede, ulaştıkları bilgileri ayırt etmede ve yazılarına etkili bir başlangıç yapmada sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ö3: “En zoru başlamak zaten. Nasıl başlayacağımı bilmiyorum, ama başladıktan sonra devamı geliyor. En çok bir fikir üretmekte zorlanıyorum. Fikir ürettikten sonra yazarım.”

Ö2: “Yazma sırasında zorlanıyorum. Alıntılarda, başka kaynaklardan konumuzla ilgili yerleri bulma, o kaynaklardan alınan yerleri yeniden ifade etme/ yeniden yazma, intihale dikkat etme, alıntıları göstermede zorlanıyorum.”

Ö7: “Yazma sırasında zorlanıyorum. Fikirlerimi Türkçe olarak yazmak benim için zor.”

Ö11: “En çok yazma sırasında çok zorlanıyorum. Çünkü gramer olarak, cümlelerin birbiriyle uyumlu olması noktasında çok zorlanıyorum. Çeviri yapınca çok saçma cümle oluşturduğumu düşünüyorum.”

4.1.1.5. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazıların Özelliklerine ve Bu Özellikleri Kendi Ürettikleri Metinlerde Kullanım Düzeylerine Yönelik Görüşleri

Uluslararası öğrencilerin okudukları metinlerde, akademik yazının özelliklerine yönelik dikkatlerini çeken bulgular Tablo 4.7'de yer almaktadır:

Tablo 4.7: Akademik yazıların özelliklerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Terim ve alana uygun sözcük kullanımı	Ö1, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12	6
Resmî dil kullanımı	Ö1, Ö5, Ö9, Ö10	4
Edat ve bağlaç kullanımı	Ö1, Ö8, Ö11	3
Akademik yazıya uygun dil bilgisi yapılarının kullanımı	Ö10, Ö11, Ö12	3
Metnin planı ve düzenlenmesi	Ö3, Ö5	2
Alıntılar	Ö1, Ö2	2
Konu bütünlüğü	Ö3	1
Ana fikir yazımı ve desteklenmesi	Ö4	1
Kaynakça kullanımı	Ö4	1
Açıklık	Ö7	1
Türkçeyi doğru kullanma	Ö8	1
Türkçe ve İngilizce özet yazımı	Ö12	1
Sözcüklerin ve cümlelerin uzunluğu	Ö12	1

Tablo 4.7'ye göre 6 öğrenci akademik metinlerde alana uygun farklı sözcükler kullanıldığını, 4 öğrenci resmî bir dilin tercih edildiğini, 3 öğrenci edat ve bağlaçların sık kullanıldığını, 3 öğrenci akademik yazıya uygun dil bilgisi yapılarının bulunduğunu, 2 öğrenci

alıntıların yer aldığını belirtmiştir. 2 öğrenci akademik yazıların planlı ve düzenli bir metin organizasyonuna sahip olduğunu ifade etmiştir. Bunların dışında akademik yazılarda konu bütünlüğü olduğunu, bir ana fikrin/tezin bulunduğu ve bu ana fikrin/tezin yardımcı düşünceler ile destelendiğini, kaynakçanın bulunduğunu, metnin açık ve anlaşılır olduğunu, Türkçenin doğru kullanıldığını, Türkçe ve İngilizce özetlerin bulunduğunu, sözcüklerin ve cümlelerin daha uzun olduğunu belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu belirtmiş oldukları akademik yazının özelliklerini kendi metinlerinde kullanmaya çalıştıklarını ama bu özelliklerin kullanımının zor olduğunu belirtmiştir.

Ö2: *“Farklı araştırmacıların farklı ya da aynı görüşlerinin çalışmada yer alması dikkatimi çok çekiyor. Lisans öğrencisi olduğum için bu özelliklere çok dikkat etmiyoruz ama lisansüstü öğrenciler daha çok dikkat edebilir.”*

Ö3: *“Bazı arkadaşlarım makale yazıyordu. Onların makalelerine bakıyordum. Türkçelerine bakınca 10/5 verirsiniz ama makaleleri 10/10'du. Öyle cümleler, kelimeleri düzgün yazıyorlardı. Ben şaşıırıyordum. Konunun tam olması... Benimki tam olmuyor. Nerede başlayıp, nerede bitireceğini bilen bir insan yazmış, ben o düzeyde değilim doğrusu.”*

Ö5: *“Akademik metin resmî bir metin, düzenli ve daha planlı metinler. Genelde düzenlemeye çalışıyorum. Kurallara dikkat etmeye çalışıyorum. Zor oluyor ama dikkat ediyorum.”*

Ö6: *“Önce özel sözcükler var. Uygun kelimeleri uygun yerlerde doğru kullanmak dikkatimi çekiyor. Tam olarak bunu yapabiliyorum diyemem.”*

Ö7: *“Açıklık benim dikkatimi çekiyor. Kelime tercihleri farklı. Ben yazarken gereksiz kelimeler kullanmadan olduğu kadar açık bir şekilde yazmaya çalışıyorum.”*

Ö8: *“Türkçenin çok iyi kullanıldığını gördüm. Edatlar ve bağlaç kullanımını dikkatimi çekti. Çok yetenekli bir hoca gibi yazamasak da düşüncelerimi doğru aktarma çabası içindeyim.”*

Ö9: *“Kelimeler dikkatimi çekiyor. Hiç duymadığım farklı kelimeler görüyorum. Sözlükten kontrol ediyorum bu durumda. Daha resmî bir dil kullanılıyor. Genel metin gibi değil daha ciddi gibi. Ben de bu şekilde yazmaya çalışıyorum, eskiden hiç kullanmıyordum. Bazen bu durum çok zor oluyor.”*

Ö11: “Aldığımız ya da öğrendiğimiz Türkçeden çok farklı. İlk üniversiteye gittiğimde hocalar sanki yeni bir dille konuşuyor, ama ondan sonra zamanla biraz alıştık. Akademik yazılarda kullanılan gramerlere alıştık. Şöyle şöyle yapmaktadır, sonunda böyle bir fiil var yani. Okuduğum şeyleri biz aldık ama kullanmadık. Dil bilgisi mesela. Mesela anlamadığım dil bilgisi konuları var, nerede kullanılıyor, anlamı ne bilmiyorum. Ortaçlar, bağlaçlar gibi. Hâlâ bilmediğim şeyler var. Söz konusu, yapmakta olan gibi. Onları kullanmıyorum. Ama bildiklerimi yapmaktadır gibi kullanıyorum yazmada. Yapmaktadır gibi.”

4.1.1.6. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Metin Yazma Sürecinde Uygun Sözcük Seçme ve Akademik Dil Kullanma Durumları ile Bu Konularda Yaşadıkları Problemlerin Çözümüne Yönelik Görüşleri

Uluslararası öğrencilerin akademik metin yazma sürecinde uygun sözcük seçme ve akademik dil kullanma durumları ile bu konularda yaşadıkları problemlerin çözümüne ilişkin bulgular Tablo 4.8’de yer almaktadır:

Tablo 4.8: Öğrencilerin akademik metin yazma sürecinde uygun sözcük seçme ve akademik dil kullanma durumları ile bu konularda yaşadıkları problemlerin çözümüne ilişkin bulgular

Kullanım durumlarına yönelik görüşler			Sorunların çözümüne yönelik görüşler		
Kodlar	Katılımcılar	f	Kodlar	Katılımcılar	f
Uygun sözcük seçme ve akademik dil kullanmada zorlanma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12	9	Alanıyla ilgili tez, makale vb. metinleri okuma	Ö2, Ö3, Ö6, Ö9, Ö10	5
			TDK’ye bakma	Ö2, Ö4, Ö9	3
			Yazma tekrarı yapma	Ö1, Ö4, Ö9	3
			Akran desteği alma	Ö1, Ö12	2
			Uzman desteği alma	Ö2, Ö4	2
			Çeviri yapma	Ö2	1
			Türkçeye özgü terminoloji geliştirme	Ö8	1
Uygun sözcük seçebilme ve akademik dil kullanabilme	Ö5, Ö7, Ö11	3			

Uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu (9 öğrenci) akademik metin yazarken uygun sözcük seçme ve akademik bir dil kullanma konusunda zorlandıklarını ve kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmiştir. 3 öğrenci ise bu konuda zorlanmadığını belirtmiştir. Uluslararası

öğrenciler, akademik metin yazarken uygun sözcük seçme ve akademik bir dil kullanma konusunda yaşadığı sorunları; alanlarıyla ilgili bilimsel metinleri okuyarak, TDK'ye bakarak, yazma alıştırmaları yaparak, akran ve uzman desteği alarak, çeviri yaparak ve Türkçeye özgü terminoloji geliştirerek çözdüklerini ifade etmiştir.

Ö1: *“Kendimi yetersiz görüyorum. Özellikle başlangıçta. Yazma tekrarı yaptıkça daha yeterli oluyorum. Yazdığım yazıları arkadaşlarıma gösteriyorum. Onlar düzenliyor bazen ve bana gönderiyor.”*

Ö2: *“Akademik sözcükleri belirlemede, akademik yazıya uygun gramerleri kullanmada zorluk çekiyorum, günlük dildeki kelimeleri kullanmamak zorluyor, daha resmî yazmak, o cümleye hangi sözcüğü kullanmak lazım onu belirlemek zor. Bu sorunların çözümü için, TDK'nın sözlüğünü kullanıyoruz. Hocalarımıza soruyoruz. Çeviri yapıyoruz. Tezlere, makalelere bakıyorum.”*

Ö4: *“Akademik metin yazarken ve yazdıktan sonra en çok kelimeler ve gramerde zorlanıyorum. Konuma ve alanıma en uygun kelimeyi seçme benim için çok zor oluyor. Bu problemi kelimelerin sözlükten, yani TDK'dan açıklamalarına bakarak çözüyorum. Akademik dile uygun gramerler kullanmaya çalışıyorum, ama o gramerleri kullanırken hâlâ yanlışlar yapıyorum. Böyle yanlışlarımı görmek için hocalardan dönütler istiyorum ve yardımlar alıyorum. Akademik yazmayı hâlâ daha bilmiyorum hocam.”*

Ö8: *“Terminoloji geliştirme, alanla ilgili çok sık kullanılan terimlere hâkim olma ve onları yerinde kullanma çabası içindeyim ama genelde bu herkes için bu ortak bir sorun. Türkmen Türkçesi ile Türkiye Türkçesi çok yakın bir lehçe olduğu için bazı terimler ortak kullanılıyor ama bazı terimlerinde lehçe farklılıklarını fark ettim. O yüzden burada Türkçeye özgü olan terminolojiyi geliştirmeye çalışıyorum. Mesela bu terim Türkmen Türkçesinde böyle, Türkiye Türkçesinde böyle olması lazım. Hatta ilk yazımlarımda sonradan şimdi fark ediyorum; Türkmen Türkçesinde kullanılan bazı terimleri Türkiye Türkçesinde aynı yazmışım. Şimdi terminolojiye geliştirerek yazılarımı yazmaya çalışıyorum.”*

Ö11: “Bizim alanımızda sözcükler hep aynı. İngilizce ya da Türkçe fark çok az. Bu yüzden biliyorum yani. Kitapta var, hocanın verdiği kitaplarda çok sözcük var. Bunlardan alıp yazıyorum.”

4.1.1.7. Uluslararası Öğrencilerin Yazdıkları Akademik Metinlerdeki Cümle ve Paragraflar Arasında Tutarlık Sağlama Biçimlerine Yönelik Görüşleri

Uluslararası öğrencilerin yazdıkları akademik metinlerde cümle ve paragraflar arasında tutarlığı sağlamak için yaptıkları uygulamalara yönelik bulgular Tablo 4.9’da yer almaktadır:

Tablo 4.9: Akademik metinlerdeki cümle ve paragraflar arasında tutarlık sağlama biçimlerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Sözcüklerin, cümlelerin, paragrafların anlamsal uyumuna dikkat etme	Ö1, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11	5
Yazıyı gözden geçirme	Ö3, Ö4, Ö6	3
Uygun bağlaçları kullanma	Ö1, Ö12	2
Çeviri kullanma	Ö4, Ö12	2
Anahtar sözcüklere göre yazma	Ö6, Ö7	2
Konu değişimlerine dikkat etme	Ö2	1
Başlıklandırma kullanımı	Ö2	1
Yazı planı oluşturma	Ö8	1
Aynı dil bilgisel yapı ile devam etme	Ö9	1
Ana fikir ve yardımcı fikirleri sıralama	Ö12	1
Tutarlığı sağlamada zorlanma	Ö3	1

Tablo 4.9’a göre 5 öğrenci akademik metinlerdeki cümle ve paragraflar arasında tutarlığı sağlamak için sözcüklerin, cümlelerin, paragrafların anlamsal uyumuna dikkat ettiğini belirtmiştir. 3 öğrenci yazısını tamamladıktan gözden geçirerek, 2 öğrenci uygun bağlaçları kullanarak, 2 öğrenci çeviri kullanarak, 2 öğrenci konuyla ilgili belirledikleri anahtar kelimeleri birbirleriyle ilişkilendirerek yazdıkları metinlerde cümle ve paragraflar arasında tutarlığı sağlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Konu değişimlerine dikkat ettiğini, başlıklandırma kullandığını, yazı planı oluşturduğunu, aynı dil bilgisel yapı ile devam etmeye çalıştığını, ana ve yardımcı fikirleri sıraladığını belirten öğrenciler de bulunmaktadır. 1 öğrenci ise bu konunun kendisi için zor olduğunu belirtmiştir.

Ö5: “Anlama dikkat ediyorum. Kelimelerin, cümlelerin anlamlarına dikkat ediyorum.”

Ö9: “Aynı gramerle devam etmeye çalışıyorum. Kullandığım cümleler, sözler ve terimlerin birbiriyle alakası olmasına çalışıyorum.”

Ö12: “Gerçekten bu konuda çok zorlanıyorum. (...)Çeviri kullanıyorum. Mesela isim tamlaması kullanmam gereken cümle varsa iki ya üç kelime alıp çeviriye giriyorum. Sonra tamamlamam gereken kısımları görüyorum ve dosyaya ekliyorum. Böyle yapıyorum uyumlu olması için. Tabii ki cümleler bozuk olabilir bazen çeviri kullandığım için ama böyle yapıyorum. Ve metin oluştururken dediğim gibi planlıyorum; ana fikirlerimi sıraya koyuyorum. Ana fikirlerimi destekleyen argümanları altına koyuyorum. Sonra yazmaya başlayabilirim.(...)Paragrafların uyumlu olması için, ana fikrimi koyuyorum. Sonra ana fikirlerimi destekleyen argümanları onun altına koyuyorum. Eğer farklı paragraflar da yazacaksam demek ki sıra olarak gelmesi gerek ve bağlaçlar kullanıyorum. Bir paragraftan bir paragrafa böyle böyle gidiyorum.”

Ö3: “En son bir kez kontrol ederim; ama cümleyi, paragrafı nerede bitireceğimi bilmiyorum. Bu benim için çok zor oluyor. Bunun için araştırma yapamam lazım daha çok.”

4.1.1.8. Uluslararası Öğrencilerin Yazdıkları Akademik Metinlerde Kullandıkları Düşünceyi Geliştirme Yollarına Yönelik Görüşleri

Uluslararası öğrencilerin akademik metinlerinde kullandıkları düşünceyi geliştirme yollarına ilişkin bulgulara Tablo 4.10’da yer verilmiştir:

Tablo 4.10: Düşünceyi geliştirme yollarının kullanım durumuna ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Açıklama yapma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11	11
Alıntı yapma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	11
Karşılaştırma	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	9
Örneklendirme	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	9
Tanımlama yapma	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	9
İstatistik ve tablo yorumlama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11	7
Tartışma	Ö1, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12	6
Tanık gösterme	Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö12	5
Benzetme	Ö1, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12	5

Uluslararası öğrencilerin oluşturdukları metinlerde kullandıkları düşünceyi geliştirme yollarını sıklıklarına göre; açıklama yapma (11 öğrenci), alıntı yapma (11 öğrenci), karşılaştırma (9 öğrenci), örneklendirme (9 öğrenci), tanımlama yapma (9 öğrenci), istatistik ve tablo yorumlama (7 kişi), tartışma (6 öğrenci), tanık gösterme (5 öğrenci), benzetme (5 öğrenci) olarak sıralanmaktadır.

4.1.1.9. Uluslararası Öğrencilerin Kendi Araştırma Süreçleri ve Devamında İzledikleri Aşamalara Yönelik Görüşleri

Uluslararası öğrencilerin akademik bir çalışmaya nasıl başladıkları ve devamında izledikleri aşamalara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.11’de yer almaktadır:

Tablo 4.11: Uluslararası öğrencilerin kendi araştırma süreçleri ve devamında izledikleri aşamalara ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Alanyazın taraması yapma ve veri toplama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12	10
Yazı planı geliştirme ve taslak oluşturma	Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12	7
Verileri düzenleme ve işleme	Ö1, Ö4, Ö9, Ö12	4
Gözden geçirme	Ö1, Ö4, Ö5	3
Uzman ve akran desteği alma	Ö1, Ö4	2
Uygulama yapma ve uygulama verilerini analiz etme	Ö9, Ö11	2

Uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu akademik bir çalışma yaparken araştırmaya alanyazın taraması yaparak başladıklarını belirtmiştir. Alanyazın taraması ile konuya yönelik verileri topladıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazın taraması için daha çok internet kaynaklarını kullandıklarını, alanla ilgili yazılmış tez, makale gibi bilimsel çalışmalara ulaşip okumalar yaptıklarını belirtmişlerdir. 7 öğrenci yazmaya başlamadan önce yazı planı geliştirdiğini ve bu plana göre bir taslak oluşturduğunu ifade etmiştir. 4 öğrenci alanyazın taraması sonrası ulaştığı verileri konuyla bağlantılı olup olmama durumuna göre düzenlediğini ve işlediğini vurgulamıştır. 3 öğrenci yazısını mutlaka belirli aşamalarda gözden geçirdiğini belirtmiştir. 2 öğrenci süreç içerisinde akranlarından ve alan uzmanlarından destek aldığını ifade etmiştir. 2 öğrenci bilimsel çalışmalarının daha çok deneysel olduğunu belirterek araştırmalarında uygulama yaptığını ve uygulamaya yönelik analizler gerçekleştirerek sürecin devam ettiğini belirtmiştir.

Ö2: “Önce konuyu daha iyi anlamak için internetten konuya bakıyorum. Sonra *Academiayı, Dergiparkı* çok kullanıyorum. *Kütüphanelere* gidiyorum ama genelde *internetteki makaleler ve bilgileri* kullanıyorum. *İnternet verilerini* daha çok kullanıyorum. *Gerekli okumaları* yaptıktan sonra uygun metinleri tespit ederek kendi çalışmamıza geçiyoruz. *Başlıkları* belirliyoruz. *Özet, giriş, sonuç kısımlarını* yazıyoruz. *İçindekiler bölümü* oluşturabiliyoruz bazen. *Yazının bölümlerine* uygun bir şekilde yazmaya çalışıyorum.”

Ö3: “Beş altı saat sürüyor araştırma, araştırmayı bitirdikten sonra yazmaya başlıyorum. Araştırmayı, hocaların verdiği ödevlere göre yapıyorum. Google’da

falan. Daha sonra bir araştırmayı okuyorum, olmadı başka bir araştırmayı okuyorum. Öyle ilerliyor. Kaynaklara ulaştıktan onu bir kez okuyorum. Hepsini olmasa da benim için önemli yerleri okuyorum. Kendi fikrim oluştuğunda yazıyorum. Daha sonra aynı kaynağı altına koyuyorum.”

Ö5: “Önce kendi dilimden Google ya da başka bir kaynaktan araştırıyorum. Okuyorum ve kendime göre bir metin hazırlıyorum. Sonra Google ya da başka bir sözlük kullanarak Türkçeye çevirmeye çalışıyorum. Yeni kelimeleri öğreniyorum ve eski kelimeleri zaten önceden biliyorum ve bunları kullanarak bir metin yazıyorum. Sonra dil bilgisine dikkat ediyor ve kontrol ediyorum. Özne-nesne uyumu, dil bilgisi açısından, kelime kullanımı açısından kontrol ediyorum.”

Ö7: “Öncelikle konuyu anlamaya çalışıyorum, sonra literatür taraması yapıyorum, sonra bir plan oluşturmaya çalışıyorum ve daha sonra yazmaya başlıyorum.”

Ö9: “O alana yönelik tezler, makaleler okuyorum. Farklı dilde okuyorum. Ondan sonra karar veriyorum. Karşılaştırmalar yapıyorum. Farklı kaynaklarda ele alınan konuların farklı bir yönünü ele alıp çalışmaya, yani konuma karar veriyorum. Sonra veri topluyorum. Sonra uygulama yapıyorum. Uygulamaların istatistik analizlerini yapıyorum. Sonra raporlaştırıyorum.”

Ö11: “Deney yapıyoruz. Deneyden sonra sonuçları yazıyoruz. İstatistik analiz yapıyoruz. Sonra her şey hazır. Yazmaya başlıyoruz. Bölüm bölüm yazıyoruz. Giriş, Yöntem, Veri toplama araçları, Veri toplama süreci, Veri analizi, Bulgular, Tartışma, Sonuç ve Öneriler, en sonra Kaynakça yazıyorum. Böyle bir şekilde.”

Ö12: “Okumalardan başlıyorum. Fikir geliştiriyorum. Somut ya da özet bir fikri daha net belli etmek için okumalar yapıyorum. Ana ya da özet fikre göre makaleler, kitaplar, dergiler, videolar, internetteki görüşmeler varsa onları bulurum. Araştırırken en çok kullandığım internet siteleri, internetten kütüphanelere bakarım. Önce okumalar yapıyorum, sonra fikirleri belirleyip belli bir konu oluşturuyorum. Sonra tekrar okumaya dönüyorum. Sonra giriş yazmada problem analizi yazarım. Sonra giriş kısmı yazarım. Sonra araştırma

yöntemleri falan filan. Sonra kısımlar, metedoloji, araştırma yöntemleri, sonra bilgi toplama enstrümanları dizayn ediyorum gibi gibi.”

4.1.1.10. Uluslararası Öğrencilerin Yazma Ürünleri İle İlgili Alan Derslerinin Akademisyenlerinden Geri Bildirim Alma Durumlarına ve Geri Bildirimlerdeki Önerilere Yönelik Görüşleri

Uluslararası öğrencilerin ilgili alan derslerinin akademisyenlerinden geri bildirim alabilme durumlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara Tablo 4.12’de ve bu geri bildirimlerdeki önerilere ilişkin bulgulara Tablo 4.13’te yer verilmiştir:

Tablo 4.12: Öğrencilerin ilgili alan derslerinin akademisyenlerinden geri bildirim alabilme durumlarına ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Geri bildirim alamama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7	5
Geri bildirim alma	Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12	5
Bazen geri bildirim alabilme	Ö10, Ö4	2

Uluslararası öğrencilerin yarısına yakını (5 öğrenci) ilgili dersin öğretim elemanlarından geri bildirim alabildiğini belirtirken, önemli bir bölümü (5 öğrenci) geri bildirim alamadığını ifade etmiştir.

Ö2: “Geri bildirim alamıyoruz. Hocaların verdiği puanlar göre yorum yapıyoruz kendimizle ilgili. Açıkçası çok güzel bir iletişim yok hocalarımızla.”

Ö3: “Bir sene online olarak okuduğum için böyle bir şeyle karşılaşmadım. Sadece puan olarak yorum yaptılar. Onlar da düşüktü, çok iyi değildi. Önerileri hiç olmadı.”

Ö7: “Ben bir yılı online eğitimle geçirdim. Bu yüzden herhangi bir geri bildirim almadım. Hocalar bizleri tanımıyor, biz de onları tanımıyoruz. Onun için üniversite hayatı ile ilgili fazla bir bilgim yok. Derslerde genelde video izleme ile ya da şu kitabı alın ya da pdf gönderiyorlar bunları okuyun ile geçiyor.”

Ö11: “Her zaman yazmayı geliştirmemi söylüyorlar. Öncelikle yazımı düzeltmemi söylüyorlar. Belki ben güzel, doğru bir şeyler yazıyorum ama belki yazımdan dolayı anlamıyorlar. Cümle tertipleri, cümlelerin mantığı konusunda geri bildirimler veriyorlar.”

2 öğrenci ise bazı çalışmalarda bazen geri bildirim alabildiğini, bazen alamadığını belirtmiştir.

Ö4: *“Bir hocam sadece bana bu konuda fikir belirtti. Daha iyi akademik yazmak istiyorsan en çok makalelere, akademik yazılara bak ki daha iyi yazabil dedi.”*

Ö10: *“Genel olarak geri bildirim almıyorum çok, ama bir hocam noktalama işaretlerine dikkat etmemi tavsiye ediyor.”*

Tablo 4.13: Öğrencilerin ilgili alan derslerinin akademisyenlerinden aldıkları geri bildirimlerdeki önerilere ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Akademik metinleri okuma	Ö4, Ö9, Ö12	3
Noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etme	Ö10, Ö12	2
Cümle yapısına dikkat etme	Ö11, Ö12	2
Dil bilgisine dikkat etme	Ö5	1
Akademik yazının özelliklerine dikkat etme	Ö8	1
Yazıyı biçimsel olarak düzeltme	Ö11	1

Geri bildirim alabildiğini ifade eden uluslararası öğrenciler, alan derslerinin öğretim elemanlarından en çok akademik metinleri okuma, yayınları takip etme noktasında öneriler aldıklarını belirtmiştir. 2 öğrenci cümle yapısına dikkat etmesi gerektiği önerisini aldığını ifade etmiştir. Akademik yazının özelliklerine göre yazma, dil bilgisine, noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etme, yazıyı biçimsel olarak düzeltme açısından da geri bildirim aldığını belirten öğrenciler bulunmaktadır.

Ö12: *“Bazen kelime yanlışları yapıyorum yazarken. Özellikle İngilizcede olmayan Türkçede olan özel harfleri bazen tam yazamıyorum. Bu birinci. Hocalar bana sık sık söylüyorlar. Bunları karıştırma diyorlar. En doğru olan yaz diyorlar. Yanlış bir harf yazdığım da tabii ki cümle yazılışı yanlış oluyor.(...) İkincisi tabii ki cümle bozuklukları var ve hocalar bana diyorlar ki okuma becerimi geliştirmem gerekli olduğunu söylüyorlar. Mesela bana bir hocam dedi, ne kadar okuyorsan o kadar iyi yazabiliyorsun.”*

Ö5: *“Yazmayı geliştirmemi söylüyorlar. Yazmada dil bilgisine, eklere daha çok dikkat etmemi söylüyorlar.”*

Ö8: *“TÖMER’deyken genelde hocalar dört dil becerisi üzerinden değerlendirme yapıyorlardı ama üniversiteye geldikten sonra daha teknik ve bilimsel açıdan*

değerlendirmeler yapıyorlar. Teknik açıdan araştırma yöntemleri ile ilgili bazı dikkat edilmesi gereken konulara bakıyorlar. Alıntı, açıklama nasıl yapılır, birinin düşüncesinden nasıl yararlanılır bunun gibi şeyler. Bilimsel açıdan değerlendirirken; konunun akıcı olması, cümlelerin-paragrafların birbirine bağlanması, alt başlıkların birbiriyle uyum sağlaması bunun şeyleri dikkate alıyorlar.”

4.1.1.11. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Kavramına Yönelik Görüşleri

Uluslararası öğrencilerin akademik yazma kavramı tanımlamalarına ilişkin bulgular Tablo 4.14’te yer almaktadır.

Tablo 4.14: Uluslararası öğrencilerin akademik yazma tanımlamalarına ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Resmî bir dil kullanılan, günlük dilden farklı bir yazı	Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö9	5
Tez, makale gibi bilimsel bilgi veren metinler	Ö5, Ö10, Ö11	3
Mantıklı ve kanıtlanabilir bir çalışmanın sonuçlarını yazma	Ö7, Ö9	2
Kendine özgü dil bilgisi yapıları olan ve konuya uygun sözcüklerin kullanıldığı yazı	Ö1	1
Kitaplarda okunan ve resmî kurumların kullandığı yazı	Ö2	1
Üniversite düzeyinde düşünce üretilen yazılar	Ö3	1
Bir metin üretim süreci	Ö4	1
Net bir yazı	Ö6	1
Belli ölçütleri olan yazılar	Ö8	1
İkna edici yazılar	Ö10	1
Disiplinli çalışma sonucu oluşturulan yazılar	Ö12	1

Uluslararası öğrencilerin çoğuna göre (5 öğrenci) akademik yazılar resmî bir dilin kullanıldığı, günlük dilden farklı yazılardır. 3 öğrenci akademik yazma kavramını; tez, makale gibi bilimsel bilgi veren metinler yazma olarak değerlendirmiştir. 2 öğrenciye göre akademik yazma, mantıklı ve kanıtlanabilir bir çalışmanın sonuçlarını yazmaktır. Ayrıca akademik yazmayı “kendine özgü dil bilgisi yapıları olan ve konuya uygun sözcüklerin kullanıldığı yazı”, “üniversite düzeyinde düşünce üretilen yazılar”, “bir metin üretim süreci”, “net bir yazı”, “belli ölçütleri olan yazılar”, “ikna edici yazılar”, “disiplinli çalışma sonucu oluşturulan yazılar” şeklinde tanımlayan öğrenciler de bulunmaktadır.

Ö2: “Dışarıda konuştuklarımızdan farklı olarak, akademik yazma daha çok kitaplarda olduğu gibi ya da resmî kurumlarda kullanılan ya da devlet arasında resmî kurumların kullandığı dil. Dışarıda konuştuğumuzda dilden farklı bir dil.”

Ö5: “Daha çok detay bilgi vermek için kullanılan metinler, insanın bilgisini genişleten, bilgi veren metinlerdir. Bilgisiz metin yazmak mümkün değil.”

Ö9: “Daha profesyonel, resmî ve kanıta dayalı yazmalar. Araştırmalar gibi. Bence akademik yazabilmek zor. Çünkü genel bir konuyu düşünmeden yazabilirsin ama akademik yazmada bir kanıt olması lazım ve her şeyi yazamazsın. Senin çalışmandan başkaları da faydalanabilir. O yüzden iyi bir şekilde yazmamız lazım.”

Ö10: “Bir yazar, bir okuyucuyu bir düşünceye ikna etmektir, bir bilgi aktarmaktır böyle bana göre.”

Ö11: “Tez, makale yazma, bilimsel yazılar geliyor aklıma.”

Ö12: “Akademik yazma dediğiniz zaman disiplin aklıma geliyor.”

4.1.1.12. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Ders İçeriklerine Yönelik Beklentileri

Uluslararası öğrencilerin akademik yazma ders içeriklerine yönelik beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 4.15’te gösterilmiştir:

Tablo 4.15: Akademik yazma ders içeriklerine yönelik beklentilere ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Metin temelli bir öğretimle çok uygulama yapılmalı	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12	7
Eğitim düzeylerine ve alanlara göre içerik ve öğretim planlanmalı	Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö11, Ö12	6
Akademik sözcük, terim çalışması yapılmalı	Ö1, Ö3, Ö9, Ö10	4
Akademik yazmaya uygun dil bilgisi konuları öğretilmeli	Ö1, Ö6, Ö10	3
Sınıfta daha fazla akademik yazma çalışması yapılmalı	Ö4, Ö11	2
Araştırmaya yönelik ödevler verilmeli	Ö3	1
Akademik yazmanın tüm bileşenleri öğretilmeli	Ö4	1
Makale bölümleri öğretilmeli	Ö8	1
Yazma çalışmalarında öğrencilere süre limiti konulmalı	Ö9	1
Bilgim yok	Ö7	1

Tablo 4.15’e göre 7 öğrenci örnek akademik metinler üzerinden öğretimin gerçekleşmesinin akademik yazma becerilerinin gelişimine daha fazla katkı sağlayacağını düşünmektedir. Bu düşünceden hareketle farklı türlerde akademik metinlere kendilerinin yönlendirilmesini, bu metinlerden çıkarımlar yaparak akademik yazının özelliklerini öğrenmeyi ve daha fazla uygulama alıştırmaları yapmayı beklemektedir. 6 öğrenci ilgili derslerin

içeriklerinin lisans, lisansüstü ve alanları göz önüne alarak planlanmasının faydalı olacağını ifade etmektedir. Öğrenciler ayrıca ihtiyaçlarına yönelik içeriklerin öğretilmesini istemektedir. 4 öğrenci, akademik sözcük ve terimlerin öğretimine önem verilmesinin akademik yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Öğrencilerin 3'ü, akademik yazmaya uygun dil bilgisi konularının özel olarak öğretilmesini beklemektedir. 2 öğrenci sınıf ortamında daha fazla akademik yazma uygulaması yapılmasının faydalı olacağını bildirmektedir. Ayrıca, araştırma becerilerini etkin bir şekilde kullanmaya yöneltici araştırma ödevleri verilmesi, akademik yazmanın tüm bileşenleri ile ele alınarak öğretilmesi, makale bölümlerinin öğretiminin yapılması, yazma çalışmalarında süre sınırı konulması şeklinde görüş bildiren öğrenciler de bulunmaktadır.

Ö2: *“Daha çok okuma metinleri ile karşılaştırılmalı, yazarken dikkat edilmesi gereken yerler öğrencilere örnek metinler üzerinde gösterilmeli.”*

Ö3: *“Daha çok okuma pratikleri yapılmalı, daha çok terimler öğretilmeli. Benim en zorlandığım terimlerdi zaten. Daha çok pratik yapmak ve metinlerle terimleri öğretmek. Araştırmaya yönelik ödevler daha çok verilmeli. Bu ödevler daha kalıcı oluyor. Lisans ve lisansüstü düzeyine göre içerikleri farklılaşmalı.”*

Ö4: *“Daha fazla akademik yazma çalışmaları yapılmalı. Bitirme tezi gibi ihtiyacımız olan şeyler öğretilmeli. Daha çok akademik metinler okutmali ve onlar üzerine çalışmalar yapılmalı, Akademik yazmanın nasıl yazıldığı tüm boyutları ile öğretilmeli.”*

Ö9: *“Bölgümlere ait konular olmalı, eğer öyle olursa o terimleri biliriz. O terimleri öğretebilecek metinlerle çalışmalar yapılmalı. Yazma çalışmalarında süre verilmeli. Süresiz olduğu zaman biz bekliyoruz bekliyoruz, bir şey yazmıyoruz. Süre verildiği zaman daha etkili olabilir.”*

Ö11: *“Mesela alana göre yazma pratikleri yaptırılmalı, yazma ödevleri eve verilmemeli faydalı olmuyor. Yazma ödevleri de sınıfta yapılmalı. Yazma çalışmalarını sınıfta yapmak daha faydalı olabilir. Öğrenci grameri tam öğrenmeden geçilmemeli.”*

1 öğrenci konu hakkında bilgisi olmadığını belirterek görüş bildirememiştir.

Ö7: *“Yazma ile ilgili herhangi bir bilgim yok.”*

4.1.1.13. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma İçeriklerinin Bulunması Gereken Düzey İle İlgili Görüşleri

Uluslararası öğrencilere göre akademik yazma içeriklerinin bulunması gereken düzeylere ve nedenlerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.16’da yer almaktadır:

Tablo 4.16: Akademik yazma içeriklerinin bulunması gereken düzeye ilişkin bulgular

Düzeye ilişkin görüşler			Nedenlere ilişkin görüşler		
Kodlar	Katılımcılar	f	Kodlar	Katılımcılar	f
B1’den itibaren	Ö1, Ö5	2	Sürecin uzun olmasını daha faydalı görme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10	6
B2’den itibaren	Ö3, Ö4, Ö6, Ö10	4	Akademik yazma için hazır bulunuşluk düzeyine erişme	Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12	6
C1’den itibaren	Ö2, Ö12	2	Mevcut sistemi faydalı görme	Ö7	1
C1’den sonra	Ö7, Ö8, Ö9, Ö11	4			

Tablo 4.16 incelendiğinde; 4 öğrenci B2’den itibaren, 4 öğrenci C1’den sonra, 2 öğrenci B1’den itibaren ve 2 öğrenci C1’den itibaren akademik yazmaya yönelik içeriklerin ilgili derslerde olması gerektiğini ifade etmiştir. 6 öğrenci düzeye yönelik vermiş olduğu yanıtını hazır bulunuşlukla, 6 öğrenci öğrenim süresiyle, 1 öğrenci ise mevcut sistemden elde ettiği faydayla ilişkilendirerek gerekçelendirmiştir.

Ö5: “A2’den sonra. B1’den itibaren akademik yazma içerikleri olabilir. Çünkü A2’den sonra Türkçeyi anlayabiliyoruz. (...) TÖMER’deki Türkçe ve akademik Türkçe farklı. Akademik Türkçenin süresi yeterli değil. Bence A2’den sonra TÖMER’deki Türkçenin yanına %30 gibi akademik Türkçe koyulursa uzun bir zaman öğrendikten sonra bir öğrenci akademik yerlerde daha iyi yapabilir. Mesela %30 Akademik Türkçe ve %70 TÖMER’deki normal Türkçe, bu şekilde olabilir.”

Ö6: “B2’den itibaren başlamak gerekiyor. B2’de Türkçeyi daha çok anlamaya başlıyoruz, kendimiz cümleler kurabiliyoruz. Hem de süre biraz fazla olsun. Süre az olunca anlamamız zorlaşıyor.”

Ö12: “Bence C1’den itibaren başlarsak daha iyi olur. Öğrenci C1’e geçtiği zaman onun yeterli dil bilgisi var. Eğer yavaş yavaş bu konuları öğrenmeye başlarsa daha iyi olur diye düşünüyorum. Çünkü dil bilgisi gelişmiş oluyor.”

Ö9: “C1’i bitirdikten sonra ve bence Akademik Türkçeye yönelik sınav gibi bir şey olmalı bence. Öğrenci o sınavlarda kendisini göstermeli.”

Ö7: “Şimdi uzmanlar tarafından yapılan sistem en iyisidir. Yani C1’den sonra.”

4.1.2. Uluslararası Öğrencilere Ders Veren Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Öğrencilerinin Akademik Yazma İhtiyaçlarını Değerlendirmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, uluslararası öğrencilere Türkçe hazırlık eğitimleri boyunca akademik Türkçe dâhil olmak üzere tüm düzeylerde ders veren, akademik Türkçe konusunda akademik çalışmaları bulunan veya kitap yazarı olan öğretim görevlileri/öğreticiler ile yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgulara, görüşme sorularına koşut olarak oluşturulan alt başlıklar altında yer verilmiştir.

4.1.2.1. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Ders İçeriklerinin Şekillenmesine Yönelik Görüşleri

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre ders içeriklerinin şekillenmesine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.17’de yer almaktadır:

Tablo 4.17: Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre ders içeriklerinin şekillenmesine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f	Kodlar	Katılımcılar	f
Türkçe öğrenme amaçlarına göre ders içerikleri şekillenmeli	ÖG1, ÖG2, ÖG3, ÖG4, ÖG5, ÖG6, ÖG7, ÖG8, ÖG9, ÖG10, ÖG11, ÖG12	12	Temel (A1-A2) düzeyden itibaren	ÖG4	1
			B1 düzeyinden itibaren	ÖG3, ÖG7, ÖG8, ÖG11	4
			B2 düzeyinden itibaren	ÖG2, ÖG5, ÖG10, ÖG12	4
			C1 düzeyinden itibaren	ÖG9	1
			C1 düzeyinden sonra	ÖG1, ÖG6	2

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere görüşmeye katılan tüm öğretim görevlileri/öğreticiler, uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre ders içeriklerinin şekillenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu farklılaşmanın temel düzeylerden (A1-A2) itibaren olması gerektiğini belirten 1 öğretim görevlisi/öğretici bulunurken, B1 düzeyinden itibaren olması gerektiğini belirten 4 öğretim görevlisi/öğretici vardır. Diğer yanıtlara bakıldığında; 4 öğretim görevlisi/öğretici B2 düzeyinden itibaren, 1 öğretim görevlisi/öğretici C1 düzeyinden itibaren

ve 2 öğretim görevlisi/öğretici C1 düzeyinden sonra ders içeriklerinde öğrenme amaçlarına göre farklılaşmaya gidilmesi gerektiğini belirtmiştir.

ÖG1: “Genel olarak Türkiye’de okumak için Türkçe öğreniyorlar. Farklılaştıkları yer lisans ve lisansüstü düzey olarak ayrılmaları, ama A1’den başlayıp bu öğrenciyi C1 düzeyine kadar getirmeye çalışıyoruz. Doğal olarak bu süreç içerisinde amaçlara göre ne kadar farklılaşabiliriz ondan emin değilim. En azından C1 düzeyini tamamladıktan sonra farklı amaçlara yönelik dersler yapabiliriz, diye düşünüyorum.”

ÖG4: “(…) Ben bunun ders içerikleri şekillenmeli ve bu temel düzeyinden başlamalı diye düşünüyorum. Çünkü üniversiteye gelen ya da burada daha akademik bir çalışma yapacak kişiyle sadece hayatında diğer insanlarla iletişim kuracak kadar Türkçe öğrenmek isteyen farklıdır. Bunu mesleki anlamda Türkçesini ilerletmek isteyen kişinin istediği eğitim farklıdır. Bu sebeple de ben temel düzeyden itibaren bu programların farklılaşması gerektiğini düşünüyorum.”

ÖG7: “Kesinlikle evet. Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre ders içerikleri şekillenmeli. Lisans düzeyinde eğitim alacak öğrenciyle lisansüstü düzeyde eğitim alacak öğrencilerin farklı sınıflara konulması ve verilecek akademik Türkçe dersinin de ona göre belirlenmesi gerekiyor. Bunun içerisine öğrencilerin bölümlerine yönelik de bir ayırım yapılmalı. Yani işte Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Sağlık Bilimleri şeklinde. Zaten şu anda TÖMER’lerde böyle bir ayırımla bu ders veriliyor, ama lisans ve lisansüstü şeklinde de bir ayırım yapılmalı. C1’den sonra pek vakit kalmadığı için B1 düzeyinden sonra verilmeye başlanabilir küçük küçük. Böylece daha fazla zaman ayrılabilir diye düşünüyorum.”

ÖG9: “Evet, gerçekçi olmak gerekirse bu ileri seviyelerden itibaren olabilir. Çünkü okulların alt yapısı buna müsait değil. C1 seviyesinden itibaren bu ayırma gidilebilir. Aslında daha öncesinde gidilebilse faydalı olur mu? Olur, ama bu gerek ekonomik şartlarından dolayı okulların gerek öğrenci potansiyellerinden dolayı gerek hoca kapasitelerinden dolayı çok mümkün olmaz. Dolayısıyla bu C1’den itibaren olabilir.”

ÖG12: “(...) Kesinlikle ders içeriklerinin amaçlara göre şekillenmesi gerekiyor. (...) Bence B2 bunun için uygun. A1-A2 zaten temel düzey, yani öğrenci günlük hayatını idame ettirecek şeyi bunla ulaşıyor. B1’de bir geçiş aşaması söz konusu.”

4.1.2.2. Uluslararası Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Dil Becerilerine Yönelik Öğretim Görevlisi/Öğretici Görüşleri

Aşağıda yer alan Tablo 4.18’de uluslararası öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerilerine yönelik katılımcıların görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.18: Uluslararası öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerilerine yönelik öğretim görevlisi/öğretici görüşlerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Yazma	ÖG2, Ö3, ÖG4, ÖG6, ÖG8, ÖG9, ÖG10, ÖG11, ÖG12	9
Dinleme ve yazma	ÖG1	1
Konuşma ve yazma	ÖG5	1
Alfabe farklılığı varsa: Okuma ve yazma/ Alfabe farklılığı yoksa: Dinleme	ÖG7	1

Katılımcıların büyük çoğunluğu (9 öğretim görevlisi/öğretici) uluslararası öğrencilerin en çok yazma becerisinde zorlandığını ifade etmiştir. 2 farklı katılımcı yazma becerisiyle birlikte dinleme ve konuşma becerilerinde de zorlanıldığını vurgulamıştır.

ÖG1: “Dinleme ile ilgili şöyle bir sıkıntı var: Genelde kitapları ve sınavdaki dinlemeleri düşünürsek hep dijital seslere maruz kalıyorlar. Bu da onları ister istemez zorluyor. Dediğim gibi bu konuyu düşünürsek en zor dinleme. Yazma konusunda yeni bir dil öğreniyorlar. O yeni bir dilde metin oluşturmaları gerekiyor. Doğal olarak bu öğrencilerin büyük çoğunluğu metin oluşturmaya bilmiyorlar. Nasıl paragraf yazılır, cümleler birbirine nasıl bağlanır, nasıl başlık yazılır gibi genel metin özelliklerini bilmiyorlar açıkçası.”

ÖG2: “Maalesef yazma. Yani yazmada çok zorlanıyorlar. Daha sonra konuşma, dinleme ve okuma diyebiliriz.”

ÖG5: “Konuşma ve yazma en çok zorlandıkları, ikisinde de çok zorlanıyorlar. Hem konuşmada hem de yazma da. Çünkü ikisi de üretmeye yönelik.”

ÖG11: “En zorlanılan beceri olarak yazmaya 4 puan verebilirim, sonra konuşma 3, okuma ve dinleme aynı düzeyde 2 verebilirim. Şöyle ki okurken öğrenci önündeki metnin içerisinde bilgileri bulabiliyor, yorum yapmasını

istemediğimiz için bilgiyi oradan alıp cımbızlayabiliyor.” Dinlerken de bilgiyi biraz cımbızlayıp alabiliyor. Ama dinlediğini anlıyor ama yazarken sorun yaşıyor.”

1 katılımcı ise öğrencinin ana dili ile öğrenilen dil arasında alfabe farkı varsa okuma ve yazma; böyle bir farklılık yoksa dinleme becerisinde zorlanıldığını ifade etmiştir.

ÖG7: “Hedef kitleye göre değişiyor bence öğrencilerin zorlandıkları dil becerileri. Alfabe farklılığından dolayı Türkçede bir sorun yaşamıyorlarsa, bence en fazla dinlemede; ama eğer alfabe farklılığı da varsa, okuma ve yazmada en çok zorlanıyorlar (...)”

Katılımcılara göre öğrenciler şu gerekçeler ile becerilerin kullanımında zorluk yaşamaktadır:

- Öğretim sürecinde genelde dijital seslere maruz kalmaları, öğrencilerin o seslere alışmalarına ve dolayısıyla iletişim kurarken farklı seslerle karşılaşınca dinleme-anlama noktasında sorun yaşamlarına sebep olmaktadır.
- Yazmaya karşı olumsuz tutuma sahip olma, dil bilgisel ve sözcüksel bilgi eksikliği, öğretimsel eksiklikler, ana dili yetersizliği, düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesinin zorluğu, dilsel farklılıklar, metin planı yapamama gibi unsurlar öğrencilerin yazma becerisinde zorlanmasına neden olmaktadır.
- Hata yapma korkusu ve üretimsel yetersizlik öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinde; alfabe farklılıkları okuma ve yazma becerilerinde; standart dil ile günlük konuşma dili farklılıkları ve bölgelere göre değişen ağız özellikleri dinleme, konuşma ve yazma becerilerinde öğrencilerin zorlanmasına sebep olmaktadır.
- Becerilere yönelik stratejileri işletememe noktasında eksiklik ise tüm becerilerin kullanımında öğrencilerin güçlük çekmesine neden olmaktadır.

Katılımcılar zorlanılan becerilerin gelişimi için; dikte çalışması yapılmasını, farklı konularda bolca okuma ve yazma uygulamaları yapılmasını, sınıfta yazma öncesi çalışmalar yapılmasını, yazma planı çıkarılmasını ve örnek planın öğrenciye verilmesini, ödüllendirme sisteminin işletilmesini, ilgili becerilere daha fazla süre ayrılmasını, bütünsel beceri öğretimi yapılmasını, ihtiyaca yönelik bireysel çalışmalara önem verilmesini, öğrencilerin daha çok dinlemeye maruz bırakılmasını, temel düzey kurların ders saatinin arttırılmasını, cümle genişletme çalışmaları yapılmasını, Türkçe cümle yapısının üzerinde önemle durulmasını,

yazma becerisine yönelik uygulamaların sınıfta yapılmasını, ihtiyaçlara yönelik bir öğretim programının oluşturularak buna göre bir öğretimin planlanmasını, öğretici yeterliklerine önem verilmesini, süreç temelli bir yazma öğretimi yapılmasını, öğretim süreçlerinin bilimsel bir anlayışla ilerlemesini önermektedir.

4.1.2.3. İleri Düzey Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Ürünlerinde Yaptıkları Hatalara Yönelik Öğretim Görevlisi/Öğretici Görüşleri

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin ileri düzey Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerinde yaptıkları hatalara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.19’da yer almaktadır.

Tablo 4.19: İleri düzey Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma ürünlerinde yaptıkları hatalara yönelik öğretim görevlisi/öğretici görüşlerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Dil bilgisel hatalar yapma	ÖG1, ÖG2, ÖG3, ÖG5, ÖG6, ÖG7, ÖG8, ÖG9, ÖG10, ÖG11	10
Plan ve düzenleme hataları	ÖG1, ÖG2, ÖG4, ÖG5, ÖG7, ÖG12	6
Yazım ve noktalama hataları	ÖG2, ÖG3, ÖG4, ÖG5, ÖG9, ÖG10	6
Yanlış sözcük seçimi	ÖG2, ÖG6, ÖG10	3
Söz dizim hataları	ÖG6, ÖG9, ÖG10	3
Anlatım bozuklukları	ÖG2, ÖG4	2
Tutarlılığı sağlayamama	ÖG5, ÖG11	2
Sayfa düzenine dikkat etmeme	ÖG2	1
Yazının üslubunu belirleyememe	ÖG2	1
Düşünce üretememe	ÖG3	1

Tablo 4.19’a göre 10 katılımcı ileri düzey Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerinde dil bilgisel hatalarla sıklıkla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Dil bilgisel hatalar içerisinde özellikle temel düzeyde öğretimi yapılan ad durum eklerinin ileri düzey kurlarda öğrencilerin yazma ürünlerinde en temel ve yaygın yanlışlık olarak tespit edildiğini bildirmişlerdir. 6 katılımcı öğrencilerin yazmaya yönelik plan yapamadıklarını, metni düzenleme noktasında sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. 6 katılımcı yazım ve noktalama hataları ile sıklıkla karşılaştıklarını vurgulamıştır. 3 katılımcı öğrencilerin oluşturdukları metinlerde bağlama uygun sözcükler yerine yanlış sözcük seçiminde bulunduklarını ifade etmiştir. 3 katılımcı öğrencilerin yazma ürünlerinde söz dizimsel hatalar ile karşılaştıklarını ve bu hataların anlam bulanıklıklarına sebep olduğuna değinmiştir. 2 katılımcı öğrencilerin yazma ürünlerinde anlatım bozukluklarıyla karşılaştığını bildirmiştir. 2 katılımcı uluslararası öğrencilerin ileri düzey yazma ürünlerinde metinde tutarlılığı sağlayamadığını ifade etmiştir.

Sayfa düzenine dikkat etmeme, yazının üslubunu belirleyememe, düşünce üretememe de katılımcılar tarafından verilen diğer yanıtlar arasında yer almaktadır.

ÖG2: “İleri düzey deyince B2 ve C1. Biliyorsunuz çerçeve metinde bile B2 ve C1 arasında çok ince bir çizgi var. Bu düzeylerde öğrenci bir kere not almalı. Birincisi, dil bilgisel yanlışlar fazla. Sözcüklerin yazımı bile hâlâ eksik oluyor. Anlatım bozuklukları fazla. Anlatım bozuklarından kastım ana dilindeki gibi değil. Ek yanlışları. Ekleri doğru yazamıyor. Çünkü hâlâ C1’e gelen öğrenci belirtme durum ekini kullanmakta zorlanıyor. Yani seni seviyorum diyor. Ankara seviyorum yazıyor öğrenci. Bu ne olursa olsun, bütün öğrenciler yanlış yapıyor. Ya da plan (giriş-gelişme-sonuçları bölümleri). Öğrenci nereden başlayacağını bilmiyor. Kâğıdın biçimsel yapısında bile zorluk çekiyor öğrenci. Yazım ve noktalama. Sözcük seçimi. (...) Dolayısıyla en büyük hatalar: Dil bilgisel yanlışlar. Dil bilgisel yanlışlar maalesef bizim yazmayı anlamamızı zorlaştırıyor. O da okurken kopmamıza sebep oluyor. Konuyu anlamamamıza sebep oluyor.”

ÖG3: “Hâlâ daha A1 hataları yapmaları. Mesela ad durum eklerini yanlış kullanmaları. Çok dikkat etmiyor ya da kendi dilinde düşünüyor (...). Mesela her yerde bulunma durumunu kullanıyor. Yani okulda geliyorum gibi. Herhâlde kendi dilinde de böyle ve gerçekten çok çok kısa yazıyorlar. Bir kompozisyon istiyorum ama bir paragraf şeklinde yazıyorlar. Bazen iyelik eki kullanımında hatalar yapıyorlar. A1 hataları da yapıyorlar. Bunun sebebi belki de bizim sınavlarda birazcık toleranslı davranıp geçirmemiz. Belki tekrar etse bunu tekrar yanlış yapmayacak ama bazı öğrenci için sabit bir şey var. O yanlış, aynı öğrenci sürekli aynı yanlış yapıyor. Düzeltip aynı şekilde gönderiyorum. Ama yine de olmuyor. Öyle yerleştirmiş ya da kafasına. Özetle; noktalama işaretleri, gramatik olarak, yazım-ımla, düşünce üretmede zorlandıklarını söyleyebiliriz. Tabii ki bireysel farklılıklara göre de değişebiliyor.”

ÖG6: “En çok gramer, söz dizimi, kavram seçimi, kelimeleri kullanma, ad durum eklerinin kullanımı. Hâlâ mesela üst düzey kelimelerde hangi ad durum ekini seçememe ile çok sık karşılaşıyoruz. Üst düzey kelimeleri kullanma. Çünkü C1 düzeyinde gösteriyoruz, ama akademik dil daha farklı bilindiği üzere. Genelde sıkıntılarımız aslında çok standart. Hazırbulunuşluk çok önemli bir faktör. ...”

Öğretim görevlileri/öğreticiler ileri düzey Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerinde yukarıda belirtilen hatalarla sıklıkla karşılaşılmasını; öğrencilerin ana dillerinden gelen alışkanlıklarının hedef dilin kullanımını olumsuz etkilediğinden, öğrenci tembelliğinden, geçmiş öğrenmelerinin eksikliğinden, öğretimsel ve öğrenimsel yanlışlıklardan, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin eksikliğinden ve konuşma dilini yazıya aktarmaya çalışmalarından kaynaklandığını ifade etmiştir.

4.1.2.4. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Uluslararası Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Yazma Aşamasına Yönelik Görüşleri

Katılımcıların uluslararası öğrencilerin en çok zorlandıkları yazma aşamasına yönelik verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 4.20’de yer almaktadır:

Tablo 4.20: Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin uluslararası öğrencilerin en çok zorlandıkları yazma aşamasına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Yazma öncesi	ÖG3, ÖG4, ÖG5, ÖG7, ÖG8, ÖG9, ÖG11	7
Yazma sırası	ÖG1, ÖG2, ÖG6, ÖG10, ÖG12	5
Yazma sonrası	ÖG1	1

7 katılımcı uluslararası öğrencilerin en çok yazma öncesi aşamada zorlandığını ifade etmiştir. Katılımcılar, bunun sebebi olarak öğrencilerin araştırma yapma, veri toplama, verileri organize etme, düşünce üretme, taslak çıkarma, plan yapma gibi yazma öncesi görevleri yeterince yapamamalarını görmektedir. Ayrıca katılımcılar, genel olarak yazmanın ayrı bir ders içerisinde detaylı bir şekilde öğretilmesi, hedef kitlenin lisans ve lisansüstü olarak ayrılması ve mevcut öğretim tekniklerinin güncellenerek bilimsel öğretim tekniklerine yerini bırakması gerektiğini çözüm olarak sunmaktadır.

ÖG7: “Bence hazırlık aşamasında daha çok zorlanıyorlar. Çünkü bilmedikleri bir konu hakkında yazmaları gerekiyorsa araştırma yapmaları gerekecek ve bu araştırma kısmı çok detaylı olmadığı için bilgileri birleştirirken de dolayısıyla da sorun yaşıyorlar. Bunun sebebi, öğrencilerin çok fazla okumamalarından ve bence akademik Türkçe derslerinde yazma çalışmalarına ayrılan sürenin yetersizliğinden kaynaklanıyor. Bunun için bence, yazma çalışmaları için ayrı bir zaman ayrılmalı. Burada hedef kitlenin de Türkçe öğrenme amacı çok önemli. Lisans düzeyindeki bir öğrencinin akademik Türkçe ihtiyacı ile lisansüstü düzeyde Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyacı aynı

değil. Bu nedenle de bence öğrencileri, lisans öğrencileri ve lisansüstü öğrencileri diye ayırabiliriz.”

Katılımcıların 5'i uluslararası öğrencilerin yazma sırası aşamasında daha çok zorlandığını belirtmiştir. Katılımcılar öğrencilerin yazma sırasında yazılarını bir bütün olarak devam ettiremediklerini, zihinsel dağınık nedeniyle yazının içeriğini aktarmada zorlandıklarını, dil yetersizliklerinin hata yapmalarına sebep olduğunu, zaman baskısının öğrencileri olumsuz etkilediğini, üst bilişsel becerileri işletmede zorlandıklarını, yazdıklarının doğruluğundan fazla kuşku duyduklarını ya da emin olduklarını ifade etmiştir. Çözüm olarak yazma becerisine daha geniş yer verilmesini, süreç boyunca geri bildirim verilmesini, kursun ve kurun başlangıcında uygulanacak tanılayıcı testlerin sonucundaki verilere göre öğrenciye özel bireysel bir programın planlanmasını önermektedirler.

ÖG12: “En çok kümelendiği yer sanırım yazma sırası diyebilirim. Yazma sırasında da mesela üst bilişsel becerileri işletebilmede, analiz, sentez, çıkarım yapabilme, yorumlayabilme gibi becerileri kullanmada yığılıp kalıyor. Bunu nasıl aşabiliriz? Mesela akademik Türkçede ilk derste o zamana kadar görmedikleri bir konuyu getiriyorum ve yazmalarını istiyorum. Kim düşünce üretebiliyor, kim hata yapıyor, hatalar nerede birikiyor. Sonraki süreçte de ben kendim bunların planlamasını yaparak, iyileştirmeleri düşünüyorum. İyileştirmelere yönelik planlamalar yapıyorum. Bir süre sonra öğrencilerin ürünlerinde de bir ilerleme olduğunu tespit ediyorum.”

1 katılımcı öğrencilerin yazma sırası aşamasına ek olarak yazdıktan sonra görevi tamamlanmış olarak görme mantığından dolayı yazma sonrasını dikkate almadıklarını ve bu yüzden bu aşamada da zorlandıklarını ifade etmiştir.

ÖG1: “Yazma öncesinde dediğim gibi düşünce oluşturabiliyorlar. Sonuçta belli bir eğitim düzeyindeler düşündüğümüz zaman öğrenciler. Düşüncelerini oluşturuyorlar belki taslak oluşturabiliyorlar ama sanırım yazma aşaması en çok zorluk yaşadıkları kısım; sonraki kısmı da çok dikkate almıyorlar açıkçası, yazıktan sonra da onu bitmiş olarak gördükleri için yazma sonrasını da açıkçası çok dikkate almıyorlar. Tekrar onu okuyup gözden geçirme gibi şeyleri yok öğrencilerin.”

4.1.2.5. Öğretim Görevlilerin/Öğreticilerin Uluslararası Öğrencilerin Bilimsel Metnin Bölümlerini Oluşturmada Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Uluslararası öğrencilerin bilimsel metnin bölümlerini oluşturmada yaşadıkları sorunlara yönelik öğretim görevlisi/öğretici görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.21’de yer almaktadır:

Tablo 4.21: Öğretim görevlilerin/öğreticilerin uluslararası öğrencilerin bilimsel metnin bölümlerini oluşturmada yaşadıkları sorunlara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Bütün bölümlerde	ÖG1, ÖG2, ÖG5, ÖG7, ÖG10, ÖG11	6
Sonuç ve tartışma bölümünde	ÖG6, ÖG8, ÖG12	3
Tutarlılığı sağlamada	ÖG3	1
Verileri organize etmede	ÖG3	1
Akademik dil kullanımında	ÖG3	1
Alıntıları yapmada	ÖG4	1
Bulgular ve yorum bölümünde	ÖG6	1
Başlık oluşturmada	ÖG8	1
Özet yazımında	ÖG9	1
Giriş bölümünde	ÖG9	1

Tablo 4.21’e göre 6 öğretim görevlisi/öğretici uluslararası öğrencilerin bilimsel metinleri oluştururken tüm bölümlerde ve bu bölümlerde beklenen bütün görevleri yerine getirmede zorlandıklarını belirtmiştir. 3 öğretim görevlisi/öğretici öğrencilerin özellikle sonuç ve tartışma bölümlerini organize etmede sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Ayrıca başlık oluşturma, özet yazma, giriş, bulgular ve yorum bölümlerini düzenlemede; metinde tutarlılığı sağlama, verileri organize etme, akademik dil kullanma, alıntı yapma gibi bilimsel metnin bölümlerini oluştururken dikkat edilmesi gereken noktalarda öğrencilerin zorlandıklarını belirten öğretim görevlisi/öğreticiler de bulunmaktadır.

ÖG3: “Tutarlılık yok. Bir paragraftan diğer paragrafa geçerken bir tutarlılık yok. Bir de oluştururken akademik yazma bilimsel bir tutumu gerektiriyor. Öğrenci ama konuşur gibi yazıyor bazen. Uzmanlık gerektiren bir metin bu, nesnel bir metin, eleştirel olması gerekiyor. Topladığı bilgileri kendi cümleleri ile yazmalarını istiyoruz tabii ki ama mesela bir bildiri hazırlayacaksa, bir makale yazacaksa, bir bilimsel özet çıkaracaksa, öğrenci bunu günlük konuşur gibi yazıyor. Akademik dilin başka bir dil olması gerekiyor hâlbuki. Bu konuda birazcık zorlanıyorlar açıkçası. Veri toplarken de, o topladıkları verileri nasıl kendi cümleleri ile ifade edecekler ve nasıl bir kullanacaklar, kelime bazında tabii ki de zorluk yaşıyor.”

ÖG6: “Sonuç ve tartışma bölümü, bulgular ve yorum bölümlerinde daha fazla anlatım düzeyi istediği için zaman zaman sıkıntılar yaşıyor. Öğrenciler konuyu nasıl bağlayacağını, hangi ifadeleri kullanacağını bilemiyor.”

ÖG7: “Açıkçası bence hepsinde zorlanıyorlar. Özet kısmını yazarken çok zorlanıyorlar, araştırdıklarını birleştirirken çok zorlanıyorlar, tartışma ve bulgular bölümünü gramatik olarak yanlış kullandıkları için metinleri oluşturmada zorluk yaşıyorlar. Metne doğru bir başlık verebilmek için de çok zorlanıyorlar. Sonuç bölümünde ne anlatmak istediler, buradan hangi bilgiyi almalıyım? Bu noktalarda bazen tutarsızlıklar görülebiliyor. Akıcılıkta, noktalama işaretlerinde problemlerle karşılaşılabilir.”

ÖG9: “Özellikle bu ilk bölümleri bu araştırmaların; özet, sonrasında araştırmanın amacı, evren-örneklem, giriş gibi. Bu bölümlerde sorunlar yaşandığını düşünüyorum. Bunun sebebi de ileriki bölümlerde bu sıkıntılar biraz daha azalıyor. Çünkü yazma tecrübesi arttığı için öğrencilerin ilk aşamalarda bu yazma tecrübesini aldığı için sonraki bölümlerde kalemi biraz daha kuvvetleniyor.”

ÖG10: “Sanırım çok iyimser bir cevap veremeyeceğim. Çünkü bilimsel metin üretme noktasına geldikleri zaman basit bir makalecik hazırlama noktasında bile dil yetkinliklerinin düşüklüğü ve süre sınırlılığı sebebiyle (...) öğrenciler her aşamada sorun yaşıyor.”

ÖG11: “Eğer ki ana dili Türkçe olanlar öğrenciler bir şeyde zorlanıyorsa uluslararası öğrencilerin de zorlanması beklenebilir. Hatta daha da fazla zorlanması ön görülebilir. Başlık yazamıyoruz. Özet yazamıyoruz, anahtar kelime belirleyemiyoruz. Problem durumu yazamıyoruz. Yöntem bölümü ve bu bölümün başlıklandırmasını yapamıyoruz. Teknik olarak yöntem bölümünden bahsetmiyorum. Bulgular bölümünü yapamıyoruz. (...) Önerileri yazamıyoruz. Akademik raporu oluşturan tüm bölümlerin yazımında bizim ana dili Türkçe olan öğrencilerimiz problem yaşıyor. Bütün bölümlerde sıkıntılarımız var. Başlıktan kaynakçaya kadar. Kaynakça da dâhil olmak üzere.”

4.1.2.6. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Uluslararası Öğrencilerin Yazma Ürünlerine Verdikleri Geri Bildirimlere ve Bunların Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerine verdikleri geri bildirimlere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.22’de yer almaktadır. Ayrıca, geri bildirimlerin öğrencilere yansımalarına yönelik öğretim görevlisi/öğretici düşünceleri de Tablo 4.22’in devamında belirtilmiştir.

Tablo 4.22: Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerine verdikleri geri bildirimlere ve bunların yansımalarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Metin üzerinde farklı renk (genellikle kırmızı) kalem ile hata düzeltme	ÖG2, ÖG3, ÖG5, ÖG6, ÖG7, ÖG8, ÖG10, ÖG11	8
Bireysel ve yüz yüze geri bildirim verme	ÖG2, ÖG4, ÖG7, ÖG8, ÖG9	5
Teknolojiden yararlanma	ÖG5, ÖG6, ÖG8, ÖG12	4
Doğru-yanlış kullanımları karşılaştırmalı olarak gösterme	ÖG3, ÖG8	2
Öğrenciyi örnek metinlere yöneltme	ÖG4, ÖG10	2
Akran değerlendirmesi yapma	ÖG7, ÖG2	2
Yazının anlamsal bütünlüğüne yönelik detaylı düzeltme yapma	ÖG2, ÖG9	2
Biçimsel hatalara yönelik düzeltmeler yapma	ÖG2	1
Geri bildirim sonrası tekrar yazdırma	ÖG7	1
Geri bildirimde buluş yoluyla öğrenme stratejisinden yararlanma	ÖG12	1
Geri bildirim sağlayamama	ÖG1	1

8 öğretim görevlisi/öğretici uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerini, oluşturdukları metin üzerinde genellikle kırmızı olmak üzere farklı renkte bir kalem ile düzelterek geri bildirim verdiğini belirtmiştir. 5 öğretim görevlisi/öğretici öğrencilere daha çok bireysel ve yüz yüze geri bildirimde bulunmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. 4 öğretim görevlisi/öğretici geri bildirimde daha çok bilgisayar, çeşitli programlar, projektör vb. gibi teknolojik araç ve gereçlerden faydalandığını söylemiştir. 2 öğretim görevlisi/öğretici doğru-yanlış kullanımları karşılaştırmalı olarak öğrencilere gösterdiğini, 2 öğretim görevlisi/öğretici öğrencileri örnek metinlere yöneltmek hatalarını kendisinin bu metinlere bakarak düzeltmesini beklediğini, 2 öğretim görevlisi/öğretici akran değerlendirmesi yaptırdığını; 2 öğretim görevlisi/öğretici ise yazının anlamsal bütünlüğüne yönelik ayrıntılı geri bildirimlerde bulunduğunu vurgulamıştır. 1 öğretim görevlisi/öğretici geri bildirim sonrası öğrencilere tekrar yazma görevi verdiğini, 1 öğretim görevlisi buluş yoluyla öğrenme stratejisinden faydalanarak geri bildirimde bulunduğunu; 1 öğretim görevlisi/öğretici ise biçimsel hatalara yönelik düzeltmeler yaptığını belirtmiştir.

Öğretim görevlisi/öğreticilerin neredeyse tamamı öğrenci yazma ürünlerine yönelik verilen her türlü geri bildirimin öğrencilerin yazma performansları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve geri bildirim sonrasındaki yazma görevlerinde olumlu yansımalarını gördüklerini belirtmiştir.

ÖG2: “Kimi öğrencilerde evet, çok ciddi yansımalar var. (...) Ama özellikle dil bilgisel yanlışlarda olumlu dönütler görüyorum hocam. Biçimsel dönütlerde olumlu dönütler görüyorum. Çünkü inanın kâğıt düzeni, paragraf oluşturma, bağlantılar, sıralı cümle oluşturma. İnanın bunlardan bihaber olan öğrenci var. Bir cümleden bahsediyor, sonra başka cümleye geçiyor. Ayır ayrı bahsediyorum ve bu yararlı oluyor (...). Dolayısıyla yüz yüze, kırmızı kalemle, renkli kalemle yapılan düzeltilerin hepsi öğrenci için faydalı oluyor.(...) Akran değerlendirmesi de faydalı oluyor diyebilirim.”

ÖG3: “Mesela kullanmaması gereken bir kelime kullandıysa bunları düzeltiyorum. Tahtaya yazıyorum mesela bunların eş anlamlılarını veriyorum. Hangisinin günlük dilde hangisinin akademik, yazma dilinde kullanıldığını gösteriyorum. Tabii olumlu dönüt öğrenciden öğrenciye değişiyor. Ama genelde faydalı olduğunu düşünüyorum. Genelde aldığımız kâğıtların üzerini kırmızı kalemle çizerek öğrenciye tekrar veriyoruz. Altına bir not alıyorum. Bazen öğrenciden ben biraz daha uzatmasını istiyorum. Şu konuyu biraz daha açmalısın diyorum. Şu şu soruların cevabını vererek bana tekrar yaz diyorum. Öğrenci yazıyor. Tabii üniversite okuyacak öğrenci için bir motivasyon oluyor.”

ÖG12: “Olumlu yansımalarını kesinlikle görüyorum. Ciddi bir şekilde bu dönütleri yaptığınızda, ciddi bir şekilde inceleyip dönüt verdiğinizde bir iyileşme sağlandığınızı görüyorsunuz. Ben genelde bütün düzeylerde, akademik Türkçede biraz daha üstüne düştüğümü söyleyebilirim. Birinci uygulamam şu: Ders içerisinde yazı yazdırıp birlikte kontrol etme... Daha çok hatalı cümle ile birlikte iki üç cümle birlikte tahtaya yazıyorum. Burada bir hata görüyor musunuz, diye soruyorum. İmkanımız varsa tahtaya yansıtıyorum. Yani buluş yoluyla öğrenme yapıyoruz. (...) Çevrim içi ortamlarda ise ekran paylaşımı yapıp orada yine dijital işaretleyciler ile birlikte hataları düzeltiyoruz.”

1 öğretim görevlisi/öğretici ilgili programının kısa süreli olması sebebiyle uygulama çalışmalarına zaman ayıramadığını ve buna bağlı olarak yeterince geri bildirim sağlayamadığını ifade etmiştir.

ÖG1: “Akademik Türkçe programları çok kısa süreli programlar. Bir aylık program yapıyoruz. O bir aylık programda aslında çok da akademik yazmaya vakit ayıramıyoruz. Örneğin, ben giriyorum kaynak araştırması nasıl yapılır, alanyazın taraması nasıl yapılır bunları anlatıyorum. Sonrasında bunun uygulaması aslında biraz eksik kalıyor. O yüzden şunları şunları görüyorum gibi bir şey de söyleyemiyorum açıkçası.”

4.1.2.7. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Akademik Yazma Kavramına İlişkin Algıları
Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin akademik yazma kavramını ilişkin tanımlarına yönelik bulgulara Tablo 4.23’te yer verilmiştir.

Tablo 4.23: Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin akademik yazma kavramını ilişkin tanımlarına yönelik bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Bilimsel dayanağı olan, araştırmaya dayalı yazı türü	ÖG4, ÖG5, ÖG6, ÖG8, ÖG9, ÖG10	6
Belirli kuralları ve formatı olan yazı türü	ÖG4, ÖG6, ÖG8, ÖG9	4
Akademik bir ortamda/alanda yazma becerisi kullanılarak üretilen metin	ÖG3, ÖG6, ÖG11	3
Nesnel yazılar	ÖG2, ÖG3, ÖG6	3
Konusu ve dili itibarıyla farklı bir metin türü	ÖG5, ÖG9, ÖG12	3
Bir araştırmanın metin hâline dönüştürülmesi, raporlaştırılması	ÖG1, ÖG11	2
Hedef dilin bir üst dili	ÖG12	1
Özgün yazılar	ÖG4	1
Amaçlı bir yazı türü	ÖG6	1
İlgili alanyazının takip edilmesi ve o alanyazına katkı sağlayabilmek amacıyla ürün ortaya koyabilme	ÖG7	1
Sistemik yazılar	ÖG8	1
Hedef dilde her şeye hâkim olunduğunun göstergesi	ÖG12	1
Dilin elit boyutu	ÖG12	1

Öğretim görevlileri/öğreticiler genellikle akademik yazmayı bilimsel dayanağı olan, araştırmaya dayalı yazı türü olarak tanımlamaktadır. 4 öğretim görevlisi/öğretici akademik yazının belirli bir formatı ve kuralları olduğunu, bu kurallara uygun olarak yapılandırıldığını düşünmektedir. 3 öğretim görevlisi/öğretici akademik yazma kavramını, akademik bir ortamda/alanda yazma becerisi kullanılarak üretilen metinler şeklinde yorumladığını ifade etmiştir. 3 öğretim görevlisi/öğretici diğer metin türleriyle karşılaştırmalar yaparak akademik yazının daha özel bir alan olduğunu vurgulayıp konusu ve dili itibarıyla farklı niteliklere sahip

bir yazı türü olduğuna değinmiştir. 3 öğretim görevlisi/öğretici akademik yazının nesnellik, gözlenebilirlik ve eleştirilebilirlik gösterdiğini belirtirken, 2 öğretim görevlisi/öğretici de bir araştırmanın metin hâline dönüştürülmesi, raporlaştırılması olduğunu işaret etmiştir. Ayrıca öğretim görevlileri/öğreticiler arasında akademik yazmanın hedef dilin bir üst dili olduğunu, özgün, sistematik, amaçlı bir yazı türü olduğunu, ilgili alanyazının takip edilmesi ve o alanyazına katkı sağlayabilmek amacıyla ürün ortaya koyabilmeyi ifade ettiğini, hedef dilde her şeye hâkim olunduğunun göstergesi olduğunu, dilin elit boyutunu tanımladığını vurgulayanlar olmuştur.

Kendi akademik yazma tanımlarını yapan öğretim görevlilerin/öğreticilerin neredeyse tamamı, akademik yazma becerisinin geliştirilmesinin zor olduğunu ve kursların süresi, materyallerin ve öğreticilerin bu noktadaki yetkinliğinin istenilen düzeyde olmamasının süreci olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

ÖG3: *“Akademik yazma, akademik bir ortamda üretilen yazılı çalışma. Yani makale olabilir, rapor olabilir, bilimsel bir çalışma olabilir, bir bildiri olabilir. Nesnel bir fikir, yani kişinin kendi fikirlerini sunmadığı ama kendi cümlelerini kullanarak belirttiği. Akademik yazma becerisini geliştirmenin çok zor olduğunu düşünüyorum.”*

ÖG4: *“Bilimsel bir dayanağının olması gerekiyor. Bunun yanında özgün olması gerekiyor. Belli bir formatta olması gerekiyor. Belirli kurallara da uygun olması gerekiyor. Benim için dört aşama yeterli akademik yazma için... Zor tabii ki, hem bunun bir dilsel boyutu var hem de daha önce eğer böyle bir çalışma yapılmamışsa onunla ilgili bol bol örnek verilmesi gerekiyor. İşte bir makalenin, tez önerisinin, bilimsel bir yazının nasıl yazıldığına dair çok örnekler sunmamız gerekiyor. O sebeple de kolay olduğunu düşünmüyorum akademik yazmanın geliştirilmesinin.”*

ÖG6: *“Akademik yazma bir amaç üzerinedir. Adı üzerinde akademik bir alanda araştırmalarını yazmaktır. Edebi bir yazma diyemeyiz, edebi bir tür değil. Araştırmacı nesnel olarak bilimsel bir dille onu yazacak, tabii kendi yorumlarını da katacak. Ama tabii ki akademik yazma gerçekten diğer yazma türlerinden farklı. Mutlaka belli kalıpları kullanacak, resmî yazacak, edilgen kalıp kullanılacak, -makta/-mekte kullanılacak gibi gibi...”*

ÖG12: “Akademik yazma zor bir beceri. Yazma zaten başlı başına, ana dilimizde de zor bir beceri. Öğrenciler düzey fark etmeden “Hocam, ben kendi dilimde yazmıyorum ki burada yazabileyim.” diyor. Bunu işte güdülemeniz, tutumunu ikna etmeniz gerekiyor. Akademik yazma kavramı, daha özel bir alan, hedef dilin bir üst dili gibi bir konu söz konusu. Hedef dilde daha elitliğinizi ortaya koyuyorsunuz. O dilde aslında her şeye hâkim olduğunuzu gösterebileceğiniz bir beceri şeklinde görüyorum. Akademik kısım bence hangi dil olursa olsun dilin biraz elit kısmı. Elit tabakaya geçiş yapıyorsunuz.”

4.1.2.8. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Akademik Yazma Kapsamında Uluslararası Öğrencilere Öğretilmesi Gereken Metin Türlerine Yönelik Görüşleri

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin akademik yazma kapsamında uluslararası öğrencilere öğretilmesi gereken metin türlerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.24’te yer almaktadır:

Tablo 4.24: Akademik yazma kapsamında uluslararası öğrencilere öğretilmesi gereken metin türlerine yönelik öğretim görevlisi/öğretici görüşlerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Makale	ÖG3, ÖG4, ÖG5, ÖG7, ÖG8, ÖG9, ÖG11, ÖG12	8
Lisansüstü tezler	ÖG7, ÖG8, ÖG9, ÖG11	4
Bütün metin türleri	ÖG1, ÖG2, ÖG6, ÖG10	4
Araştırma ödevi	ÖG3, ÖG7, ÖG8	3
Bilimsel özet	ÖG3, ÖG7, ÖG8	3
Bildiri	ÖG3, ÖG5, ÖG11	3
Proje	ÖG5, ÖG7	2
Bitirme tezi	ÖG3	1
Akademik deneme	ÖG8	1

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin çoğu öncelikle lisans ve lisansüstü öğrenim görececek öğrencilerin ayrımının önemine dikkat çekerek yanıtlarını vermiştir. Öğretim görevlileri/öğreticiler hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre öncelikli metin türünün farklılaşacağını belirtmiştir. Bu düşüncelerden hareketle Tablo 4.24 incelendiğinde; öğretim görevlilerinin/öğreticilerin (8 katılımcı) büyük çoğunluğunun uluslararası öğrencilere ilgili dersler kapsamında makale türü ile ilgili bilgilerin detaylı bir biçimde verilmesi gerektiğini vurguladığı görülmektedir. Öğretim görevlileri/öğreticiler, makale türünü birçok akademik metin türünün temeli ve özellikle tez gibi türlerin küçültülmüş örneği olarak nitelendirmiştir. Bu gerekçeler ile öğretimine özel önem verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. 4 öğretim görevlisi/öğretici ilgili ders kapsamında lisansüstü tezlerin yazımı ile ilgili bilgilerin

verilmesinin öneminden bahsetmiştir. 4 öğretim görevlisi/öğretici, akademik yazıdaki anlatım biçimlerini besleyeceği düşüncesinden hareketle bütün metin türlerinin üzerinde durulmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Araştırma ödevi, bilimsel özet ve bildiri türleri 3 öğretim görevlisi/öğretici tarafından verilen yanıtlar arasındadır. 2 öğretim görevlisi/öğretici proje ödevleriyle öğrencilerin karşılaştırılmasının gerekliliğinden bahsetmiştir. 1 öğretim görevlisi/öğretici lisans öğrencilerinin mezuniyeti için önemli olan bitirme tezleri üzerinde durulması gerektiğini belirtmiştir. Öğretim kapsamına alınması gereken türler içerisinde, akademik deneme türü de verilen yanıtlar arasındadır.

ÖG1: *“Açıkçası ben bütün metin türlerinin öğretilmesinden yanayım. Öğrenci öğrenecekse hepsini farklı yerlerde kullanacaktır.”*

ÖG2: *“Hepsine yer verilmeli diye düşünüyorum.”*

ÖG3: *“Ben mesela bilimsel çalışma deyince aklıma hep tez geliyor. Ama gerçekten lisans öğrencisi ödev hazırlayacak. Bence en başta mesela basit, tümevarımsal olmalı. Ödevden başlamalı daha sonra bilimsel bir özet olabilir. Toplayacak ve özetleyecek. Yani kolaydan zora doğru olmalı. En son mesela artık bitirme tezine gelebiliriz. Evet mesela ödev gerçekten hani nasıl ödev hazırlayacak, bu çok önemli. Buradan başlamalı, sonra makale, özet, bildiri şeklinde sıralanabilir.”*

ÖG7: *“Tezden, makaleye, proje ödevlerine, özetlere kadar bence hepsi akademik yazma kapsamı içerisinde değerlendirilmeli. Ben yine hedef kitleye göre hareket etmeliyiz. Lisansüstü öğrencilerin daha çok tezle, makaleyle iç içe olacağını düşünerek bu öğrencilere bu metin türlerinde daha fazla örnekler göstermeliyiz. Ama lisans düzeyinde okuyan öğrencilerin bence ödev yapma, proje hazırlama ve özetleme tekniklerinde beceri kazandırmaya çalışmalıyız.”*

ÖG8: *“Makale, tez gibi yazıların dili öğretilir. (...) Akademik bir belgesel izletilip bunun özetinin çıkarılması istenebilir. (...) Akademik denemeler yazdırılabilir.”*

ÖG9: *“Burada öğrencinin ihtiyacını göz önünde bulundurmamız gerekiyor. (...) Sonrasında bu öğrencilere C1 düzeyinden sonra bu yazı türlerini, bunların başında bence makale yazmak geliyor. Çünkü makale dediğimiz tezin minyatürü. Eğer bunu yazmayı öğrenen öğrenci diğerlerini de yazar. Sonrasında tez*

bölümleri ve içerikler ayrı ayrı verilip öğrenciyi tez yazmaya hazır hâle getirilmeli.”

ÖG10: *“Bu noktada elbette metin türlerine farklı oranlarda ağırlık verilebilir, ama bence bütün metin türleri ile öğrenci karşılaşmalı.”*

ÖG11: *“Akademik yazma dersleri lisans öğrencileri ve lisansüstü öğrencileri diye ikiye ayrılmalı. Lisans öğrencilerine; araştırma ödevi yazma ve bitirme tezi nasıl yazılır. Bunların verilmesi gerekir. Lisansüstü öğrencilere; mutlaka akademik metin türleri; birinci olarak makale, bildiri, tezin bölümleri gibi en sık karşılaşılan akademik metin türleri öğretilmelidir.”*

4.1.2.9. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Uluslararası Öğrencilerin Akademik Dil ve Söz Varlığını Kullanma Durumları İle Bu Konuda Yaşanan Sorunların Çözümüne Yönelik Görüşleri

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin uluslararası öğrencilerin akademik dil ve söz varlığını kullanma durumlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.25’te gösterilirken, bu konuda yaşanan sorunların çözümüne yönelik öğretim görevlisi/öğretici görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.26’da yer almaktadır:

Tablo 4.25: Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin uluslararası öğrencilerin akademik dil ve söz varlığını kullanma durumlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Yetersiz	ÖG1, ÖG2, ÖG5, ÖG7, ÖG9, ÖG10, ÖG11	7
Başlangıç düzeyi için yeterli	ÖG3, ÖG4, ÖG6, ÖG8, ÖG12	5

Tablo 4.25’e göre 7 öğretim görevlisi/öğretici uluslararası öğrencilerin akademik dili ve söz varlığını kullanım düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretim görevlilerinden/öğreticilerden 5’i ise etkili bir öğretim süreci geçiren ve ders sorumluluklarını yerine getiren öğrencilerin akademik dil ve söz varlığını istenilen düzeyde olmasa da akademik yazmaya başlangıç düzeyi için yeterli olarak kullandığını ifade etmiştir.

ÖG2: *“Akademik dil ve söz varlığı kullanma hususlarında durumları hemen hemen yok.”*

ÖG10: *“(…) Bunu şöyle somutlayabilirim: Bölümelerde çalışan hocalarımız, tez yazdıran hocalarımız “Türkçesini düzeltmekten tez yazdırmaya fırsat olmadı aslında ya da bilimsel kısımlara girmeye fırsat olmadı aslında” şeklinde bizlere serzenişte bulunuyor TÖMER’lerde çalıştığımızı bildikleri için. Bu da dil ve söz*

varlığı kullanma noktasında çok ciddi sorunların olduğunun somut çıktısı bence”

ÖG3: *“Zaten şöyle öğrencinin akademik yazmaya geçebilmesi için öğrencinin öğrendiği hedef dile çok hâkim olması gerekiyor. Çok hâkim olan bir öğrenci için akademik ortamda üreteceği yazılı bir metinde sözvarlığı kullanması da çok kötü değil. Çok zorlanmıyorlar aslında.”*

ÖG8: *“Akademik dil ve söz varlığı kullanma hususları bence tecrübelerime dayanarak, gördüğüm kadarıyla sunum yaparken ya da bana bir özet aktarıırken akademik dili kullanabiliyorlar fakat normal hayatlarında bir konu hakkında konuşurken sokaktaki kullandıkları kelimeleri daha rahat kullanabiliyorlar, konuşma dilinde ama yazarken, yani sözü yazı olarak ifade ederken daha çok akademik kelime kullanıyorlar bence. Yazma görevlerinde akademik dili ve gerekli söz varlığını tam olarak %100 değil, %65-%75 arasında kullanıyorlar.”*

Tablo 4.26: Sorunların çözümüne yönelik öğretim görevlisi/öğretici görüşlerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Akademik metinlerle daha önce ve daha çok karşılaştırılmalı	ÖG2, ÖG4, ÖG9	3
Öğrenci çabası artırılmalı	ÖG1, ÖG12	2
Öğrencilerin bilimsel metinler okuması teşvik edilmeli	ÖG3, ÖG9,	2
Alan uzmanlarından destek alınmalı	ÖG7, ÖG8	2
Genel ve özel akademik yazma ayrımı yapılmalı	ÖG6, ÖG11	2
Akademik yazının formatı öğretilmeli	ÖG4	1
Yazma çalışmalarına daha fazla zaman ayrılmalı	ÖG5	1
Sınıf ortamında daha çok akademik dilin kullanılmasına dikkat edilmeli	ÖG5	1
Öğretim süresi uzatılmalı	ÖG6	1
Akademik yazma öğretimi Türkçe hazırlık öğretim sürecine yayılmalı	ÖG6	1
Sözcük öğretimi çalışmaları artırılmalı	ÖG9	1
Öğrenci portfolyosu tutulmalı	ÖG10	1
Aynı alandaki öğrenciler tek bir çatı kurum altında toplanmalı	ÖG10	1
B1 düzeyinden sonra öğrenciler alanlarına uygun akademik içerik ve ödevlere maruz bırakılmalı	ÖG10	1
Öğrenmeyi öğretmeli	ÖG12	1
Metin dil bilimden yararlanılmalı	ÖG12	1

Uluslararası öğrencilerin akademik dil ve söz varlığı kullanımlarında yaşadıkları sorunlara yönelik öğretim görevlisi/öğretici çözümlerinin yer aldığı Tablo 4.26 incelendiğinde; 3 öğretim görevlisi/öğretici, öğrencilerin akademik metinlerle akademik Türkçe düzeyinden

önce karşılaştırılması ve bu metinlerle daha çok uygulamaların yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

ÖG4: “Akademik dil için zaten daha öncesinde bu alanda yazılmış örnek metinleri gösteriyoruz. Akademik çalışmaları göstererek akademik dilin nasıl olması gerektiğine dair bir hatırlatma yapıyoruz. Onun dışında da belirli kategorilerde yazılmış akademik dili geliştirici kaynaklarımız var. Bu kaynaklardan faydalanarak öğrencilere yol göstermeye çalışıyoruz. Hem o alanda yazılmış bilimsel yazılar, makaleler ve o alanda bu yeteneğe geliştirmeye yönelik yazılmış kaynaklardan faydalanarak bu çalışmayı yapıyoruz.”

2 öğretim görevlisi/öğretici, öğrencilerin bilimsel metinler okumasının teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

ÖG3: “Bunun için akademik metinleri okumaları gerekiyor (...) . Bilimsel metinler okuduğu zaman, çok fazla gördüğü sözcüğü, onun eş anlamlısına, zıt anlamlısına aşina olacak. Yani okuması gerektiğini düşünüyorum kısaca.”

2 öğretim görevlisi/öğretici, özellikle akademik söz varlığını geliştirme noktasında öğrencilerin sorumluluklarının süreçte daha fazla olduğunu ve bu konudaki gelişimin öğrencilerin bireysel çabaları ile doğru orantılı bir şekilde ilerlediğini vurgulamıştır.

ÖG1: “... Burada da biraz öğrenciye çaba düşüyor aslında. Daha önceki yıllarda mesela tıptan öğrencim vardı. Ben bir yandan ders anlatırken önünde tıp sözlüğü vardı mesela, tıp sözlüğü karıştırıyordu. Hani biraz orada da onlara iş düşüyor aslında. Çünkü kendi açımdan düşündüm de ben tıp terimlerini bilmiyorum mesela ya da bilgisayar mühendisliğindeki o üst terimleri bilmiyorum açıkçası.”

2 öğretim görevlisi/öğretici, ilgili derslerde konunun işlendiği alandaki uzman ve öğretim elemanlarından destek alınması gerektiğini ve dil öğretim merkezleri/TÖMER’ler ile ana bilim dalları arasında kurulacak bağlantılar ile sürecin daha etkili ve verimli ilerleyeceğini ifade etmiştir.

ÖG7: “Bence tabii ki akademik yazmada bir akademik dil kullanılmalı ve bu noktada söz varlığı çok önemli. Ancak şu anda yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretiler düşünüldüğü zaman çoğu Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Dil

bilim ya da yabancı dillerden eğitim almış hocalardan. Bu noktada öğrencilerin alanlarıyla ilgili akademik söz varlığına onları hazırlayabilmemiz için bir alan uzmanından da akademik Türkçe derslerinde destek alınmalı. Bu destek sadece kitap anlamında olmamalı. Çünkü öğreticilerin de bilmediği pek çok bölüm var.(...) Alan uzmanları da bu derslerde bir giriş yaparlarsa öğrencilerin hem motivasyonunun artacağını hem de bu söz varlığını nerede ve nasıl kullanacaklarını alan uzmanından göreceklerini düşünüyorum.”

2 öğretim görevlisi/öğretici, genel ve özel akademik yazma ayrımının yapılarak içeriklerin oluşturulmasının gerekli olduğunu belirtmiş ve genel akademik yazma öğretiminden sonra öğrencilerin alanlarına özgü özel bir akademik yazma öğretiminden geçmesinin önemine değinmiştir.

ÖG9: “Burası aslında işin çetin ceviz dediğimiz kısmı. En zorlanacak olduğumuz kısım. Lisans öğrencilerine yönelik yürüteceğimiz akademik yazma derslerinde söz varlığı kısmında geniş çapta bir derlem çalışması yapılarak en çok kullanılan fiiller, isimler, zarflar, bağlaçlar vs. bunlar öğrencilere örnekler içinde gösterilmeli genel akademik Türkçe dersi kapsamında. Bu bölüm için böyle düşünüyorum. Akademik dil de yine bu akademik söz varlığı örnekler bağlamında gösterilebilir. Teknik terimler kısmına, özel akademik Türkçeye gelince bu kesinlikle dil uzmanlarının tek başına yapabileceği bir şey değil. Bu noktada da mutlaka ve mutlaka devletimizin YÖK gibi teşkilatının el atması gerekiyor. Bu teşkilatın resmî temelleri, mevzuatı oluşturulup bir ekip kurması gerekiyor. O ekibin de genel bir ekip değil, özel alanlara bölünerek uzmanların içerisinde yer almalı. Yabancı öğrencilerin geldikleri bölümlerin analizi yapılarak bölümlere göre dil uzmanları, alan uzmanlarıyla birlikte bir ekip kurulabilir. Dahası o bölüm uzmanı kazanımlara göre gerekirse oturup kendi metin üretecek. Temel olabilecek terimleri ortaya koyup sonra o terimleri içeren metinleri öğrencilerin önüne koymamız lazım. Bunun da mevcut metinlerden bulunması zor olur. O alandaki hocalar o metinleri üretecekler, yazacaklar. Çocuk zaten bölüme gittiğinde otantik metinleri görecektir. Daha özel terimleri öğrenecek. Bizim amacımız antrenman yaptırmak öğrenciye.”

Akademik yazının formatının öğretilmesinin, yazma çalışmalarına daha fazla zaman ayırılmasının, öğretim görevlileri/öğreticiler tarafından sınıf ortamında daha çok akademik dil kullanmaya dikkat edilmesinin, öğretim süresinin uzatılmasının, akademik Türkçe kazanımları ve uygulamalarının Türkçe hazırlık öğretimi içerisine yayılmasının, sözcük öğretimi çalışmalarının arttırılmasının, öğrenci portfolyosu tutulmasının, aynı alandaki öğrencilerin o alanda uzmanlığı kanıtlanmış tek bir çatı kurum altında toplanarak ilgili derslerin verilmesinin, B1 düzeyinden sonra öğrencinin alanına uygun akademik içerik ve ödevlere maruz bırakılmasının, öğrencilerin öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin, metin dil bilim alanından yararlanılmasının akademik dil ve söz varlığının kullanımına katkı sağlayacağı, öğretim görevlileri/öğreticiler tarafından verilen diğer yanıtlar arasında yer almaktadır.

ÖG10: “Bu problemlerin çözümü için öğrencilerin B1-B2 düzeyinden sonra alanlarına uygun biçimde akademik nitelik taşıyan, akademik Türkçeye hazırlık niteliğinde içeriklerle, ödevlendirmelerle muhatap olmaları gerektiğini düşünüyorum. Bu da bu işin çözümü olarak söylüyorum bu kısmı: Örneğin tıp okuyacak bir öğrencinin B1 kursundan sonra öğretmenin ona özel oluşturulmuş ödevlerle, çalışmalarla okuma ve yazma etkinlikleriyle öğrenciyi desteklemesi gerektiğini düşünüyorum. Bu aslında Türkiye’de alışkanlık olmasa da öğrenci portfolyosu tutma ve bu portfolyoyu da öğrenci ürünleriyle de geliştirerek akademik Türkçeyi öğretecek hocaya dijital ya da basılı fark etmeksizin iletip öğrencinin de hazır bulunuşluğunu da ortaya koyması ve ne tür eğitimler yapılabileceğini göstermesi gerekir. Böyle çalışmalarla da çözüm sağlayabiliriz diye düşünüyorum. Genel akademik dil ve söz varlığından daha özel akademik yazmaya doğru gidildiğinde belki şöyle bir yol izlenebilir: Aynı alandan öğrencileri tek kurum çatısı altında toplanarak, o kurumda alan uzmanları, eğitim bilimleri uzmanları, dil uzmanları öncülüğünde eğitim gerçekleştirilebilir. Örnek veriyorum tıp alanında Cerrahpaşa’da, tarih ve edebiyat alanında Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesinde gibi. Ancak, bunun inisiyatifi kurumlara bırakılmayacak. Kurumlar bunun işletici olacak ama nasıl MEB’de ya da bizim alanımızda A1 ya da C1’in sınırları belli ama özgün üretimler yapılabilir. Bu sınırların, programların belirlenip nihayetinde üretimlerin, materyallerin, giriş-çıkış sınavlarının hazırlanması gerekir. Bu

sayede hem öğrenci etkileşimi-dolaşımı hem de daha profesyonel eğitimler söz konusu olabilir.”

ÖG12: “Çözüm önerisi olarak da öğrencileri biraz bu psikolojiye, havaya sokup yönlendirmekte fayda var. Biraz da burada o öğrenmeyi öğrenme...Bir çerçeve program hazırlanması gerektiğinden bahsettik. Benim aklıma burada metin dilbilim gelir aklıma. Metinsellik ölçütleri mesela bir çerçevedir. Bütün akademik metinlerde ortaktır; tutarlı olacak, bağdaşıklık öğelerine sahip olacak, metnin mikro yapısı iyi kurulmuş olacak, makro yapısı tutarlı olacak, gönderimleri doğru olacak, eksilteli cümle kullanacaksa yerinde yapacak, bağdaşıklık araçlarını doğru kullanacak gibi. Örnek olması açısından söyledim. Bunlar bütün akademik metinlerde, dünyada evrenseldir yani. Hangi dilde olursa olsun, o dilin bağdaşıklık, tutarlılık kelimesi, ifadesi neyse o kullanılmalı. Bu şeylere dikkat edilmeli diye düşünüyorum.(...) Ben iktisata gidecek bir öğrenciye iktisat bilimini öğretmek zorunda değilim. İktisat metni ile karşılaştığında bunu nasıl çözümleyecek, oradaki o bağdaşıklık-tutarlılık öğelerini falan nasıl çözecek, o ne anlama geliyor, bunu nasıl çözebilir, konuyu, ana fikir, yardımcı düşünceleri, destekleyici düşünceleri nasıl belirleyecek aslında öğrencilerin ihtiyacı olan şey bu. Evrensel olanı öğretmeliyiz. İktisat metni ile karşılaştığında da aynı stratejiyi güdecek, tarih metnini de okuduğunda aynı zihinsel beceriyi işletecek aslında. Bunu yaptığımızda zaten birçok sorun çözülmüş olur. TÖMER’de zaten bilim dallarını öğretmek gibi bir amaç yok zaten.”

4.1.2.10. İleri Düzey Türkçe Kurlarında ve Akademik Türkçe Derslerinde Kullanılan Materyaller, Uygulanan Yöntem-Tekniklerin Uluslararası Öğrencilerin Bölüm Derslerinde İhtiyaç Duyduğu Akademik Yazma Yeterliğini Karşılama Düzeyine Yönelik Öğretim Görevlisi/Öğretici Görüşleri

İleri düzey Türkçe kurlarında ve akademik Türkçe derslerinde kullanılan materyaller, uygulanan yöntem-tekniklerin uluslararası öğrencilerin bölüm derslerinde ihtiyaç duyduğu akademik yazma yeterliğini karşılama düzeyine yönelik öğretim görevlisi/öğretici görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda yer alan Tablo 4.27’de gösterilmiştir:

Tablo 4.27: İleri düzey Türkçe kurlarında ve akademik Türkçe derslerinde kullanılan materyaller, uygulanan yöntem-tekniklerin uluslararası öğrencilerin bölüm derslerinde ihtiyaç duyduğu akademik yazma yeterliğini karşılama düzeyine yönelik öğretim görevlisi/öğretici görüşlerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Yetersiz	ÖG2, ÖG3, ÖG5, ÖG7, ÖG8, ÖG9, ÖG10, ÖG11, ÖG12	9
Başlangıç niteliğinde	ÖG1, ÖG4	2
Yeterli ve etkili	ÖG6	1

Tablo 4.27’ye göre 9 öğretim görevlisi/öğretici ilgili kur ve derslerde verilen akademik yazma eğitimini ihtiyaçları karşılama noktasında yetersiz görmektedir.

ÖG2: *“Hocam, maalesef düşünemiyorum. Alana katkı açısından da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Öğrenciler bölüme başladığında öğrenci bakıyor öğretmene. Hocaya hiçbir şey anlamadığından bahsediyor. Geçen yıllarda bir hoca yüksek lisans tezini yabancı uyruklu bir öğrencinin tezini oturdum ben yazdım diyor. Yani o kadar yanlış var ki çünkü bilmiyor, dili bilmiyor, akademik dili bilmediğinden bahsediyor. Yoksa kendinin akademik donanımı iyi olabilir öğrencinin. O başka. Ama düşünün ki öğrendiğiniz yabancı dilde tez yazıyorsunuz. Ya da sunum veriyorsunuz ya da proje, çok farklı bu.”*

ÖG9: *“Yeterli ve faydalı olduğunu düşünmüyorum. Öğrenciler bölümlerine gittikçe bir denize düşüyorlar ve orada boğulmamak için çırpınıyorlar. Orada oluyor ne oluyorsa mecburen öğreniyorlar.”*

ÖG10: *“(…)Yetkinliğini, yeterliğini tartışacaksak, bence yeterli değil. Çünkü bu konuda ihtiyaca cevap vermek üzere oluşturulan derlem niteliğindeki çalışmalar olarak bakıyorum. Çünkü eğitim bilimlerinde ihtiyaç analizi yapılmadan sonuca gidilen her eylem bir varsayımla üretime sebep oluyor. Nitekim bildiğim kadarıyla yapılan çalışmaların çoğunda yeterli ihtiyaç analizleri yapıldığı kanaati oluşturmuyor ben materyalleri incelediğimde.(…) Özetlemek gerekirse, etkili olduğunu düşünüyorum kesinlikle etkili ancak yeterli mi? Değil. Bu da etkililiğinin oranını tartışmaya açıyor bence.”*

2 öğretim görevlisi/öğretici gerçekleştirilen uygulamaları akademik yazmaya başlangıç niteliğinde kabul etmektedir.

ÖG1: “Bence başlangıç olabilir diye düşünüyorum. Biz bir başlangıç yapıyoruz. Bundan sonrasını bölümlerinde görecekler. Çünkü zaman kısıtlı açıkçası.”

ÖG4: “Çok yeterli değil ama genel olarak bir fikirleri oluyor. En azından hiçbir bilmeden başlamak yerine o adımı atmış oluyorlar. Bunu geliştirmeleri gerekiyor tabii ki.”

1 öğretim görevlisi/öğretici ise diğer öğretim görevlilerinin/öğreticilerin aksine verilen akademik yazma eğitimini, ihtiyaçları karşılamada yeterli ve etkili olarak gördüğünü ifade etmiştir.

ÖG6: “(...) Verilen bu eğitimlerin öğrencilerin akademik yazma ihtiyacını karşılamada yeterli olacağını düşünüyorum.”

4.1.2.11. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Uygulamaları

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için derslerinde yaptıkları uygulamalara ilişkin bulgular Tablo 4.28’de gösterilmiştir:

Tablo 4.28: Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarına ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Türe uygun bilimsel metin yazma uygulamaları yapma	ÖG1, ÖG2, ÖG3, ÖG4, ÖG5, ÖG6, ÖG7, ÖG8, Ö9, ÖG10, ÖG11, ÖG12	12
Örnek bilimsel metinleri inceleme	ÖG1, ÖG2, ÖG3, ÖG4, ÖG5, ÖG7, ÖG8, ÖG10, ÖG11, ÖG12	10
Özet yazımının öğretimi	ÖG3, ÖG7, ÖG8, ÖG12	4
Bilimsel metin bölümlerinin yazımının öğretimi	ÖG1, ÖG7, ÖG11, ÖG12	4
Noktalama işaretleri ve yazım kurallarının öğretimi	ÖG4, ÖG5, ÖG7	3
Anlatım bozukluklarının öğretimi	ÖG4, ÖG5	2
İlgili üniversitenin tez yazım kılavuzlarını inceleme	ÖG5, ÖG7	2
Alanyazın taraması öğretimi	ÖG8, ÖG12	2
Bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarının öğretimi	ÖG5, ÖG12	2
Düşünceyi geliştirme yollarının öğretimi	ÖG4, ÖG1	2
Sunum hazırlama tekniklerinin öğretimi	ÖG1	1
Dil bilgisi tekrarı	ÖG2	1
Cümlede, paragrafta anlam çalışmaları yapma	ÖG4	1

Tablo 4.28 (devam):

Yazım teknikleri öğretimi	ÖG4	1
Alanlara yönelik terim öğretimi	ÖG5	1
Sözcük öğretimi çalışmaları yapma	ÖG8	1
Öğrencilerin hazır bulunuşluklarının tespitine yönelik çalışmalar yapma	ÖG12	1
Yaratıcı yazma tekniklerinden yararlanma	ÖG12	1

Tablo 4.28'e göre öğretim görevlilerinin/öğreticilerin tamamı ilgili derslerde uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik türe uygun bilimsel metin yazma uygulamaları yaptırdığını belirtmiştir. 10 öğretim görevlisi/öğretici, örnek bilimsel metinleri sınıf ortamına getirerek onlar üzerinden inceleme yaptırdığını ve öğretimi örnek bilimsel üzerinden gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. 4 öğretim görevlisi/öğretici, özet yazımına özel önem verdiğini ve bu konuda uygulamalar yaptırdığını söylemiştir. 4 öğretim görevlisi/öğretici, bilimsel metnin bölümlerini ayrı ayrı ele alarak bu bölümlerin yazımının öğretimini gerçekleştirdiğini belirtmiştir. 3 öğretim görevlisi/öğretici, noktalama işaretleri ve yazım kuralları hakkında bilgiler verip uygulamalar yaptırdığını vurgulamıştır. 2 öğretim görevlisi/öğretici, anlatım bozuklukları konusuna değindiğini; 2 öğretim görevlisi/öğretici, ilgili üniversitelerin tez yazım kılavuzlarını incelediğini; 2 öğretim görevlisi/öğretici, kaynaklara ve bilgiye ulaşma amacıyla alanyazın taraması tekniklerini öğrettiğini; 2 öğretim görevlisi/öğretici, bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarını öğrettiğini, 2 öğretim görevlisi/öğretici düşünceyi geliştirme yollarına yönelik örneklerle yer verdiğini ifade etmiştir. Sunum hazırlama, dil bilgisi konularını tekrarlama, cümlede ve paragrafta anlam, yazım teknikleri, alanlara özgü terim öğretimi, sözcük öğretimi çalışmaları, metin türüne uygun yazma çalışmaları, öğrencilerin hazır bulunuşluklarının tespitine yönelik çalışmalar, yaratıcı yazma tekniklerinden yararlanma gibi konularda uygulamalar yaptırdığını ifade eden öğretim görevlileri/öğreticiler de bulunmaktadır. Ayrıca öğretim görevlilerinin/öğreticilerin tamamı uygulamalarının yeterli olmadığını ve geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

ÖG1: *“Daha çok bilimsel metni ve bölümlerini anlatıyoruz aslında. Kaynakça nasıl oluşturulur. Tablolar nasıl yapılır, grafikler nasıl oluşturulur. Yani en temelden alıp makale olabilir bu, tez olabilir, proje olabilir. Bunları örnekler üzerinden nasıl yapıldığını daha sonra da belki farklı örnekler üzerinden uygulamaya dönük olarak çalışmalar yapıyoruz. Bunun içinde mesela powerpoint hazırlamada var. Mesela bir makale var. Bu makaleye ben*

powerpointe nasıl dönüştürebilirim. Bu tarz uygulamalar yapıyorum. Bunlar başlangıç, sadece örnek oluyor onlar için. Tabii ki geliştirilmesi gerekiyor...”

ÖG4: “Aslında şöyle başlıyoruz. Bu öğrencilerle daha önce Türkçe öğrenimleri boyunca birlikte ders yapıyoruz ama şöyle başlıyoruz: Noktalama işaretlerinden, en basitten, emeklemeden konuşmaya kadar diyeyim. Bu şekilde ifade edeyim. Noktalama işaretleri, imla kuralları, paragrafta anlam, cümlede anlam, anlatım bozuklukları, yazım teknikleri, düşünceyi geliştirme yolları, bilimsel yazıların niteliği diye devam ediyoruz. Daha sonra dilekçe yazımı, o jargonun nasıl kullanacağı, bilimsel makale, bolca örnek ve yazdırmaya da çalışıyoruz eğer imkânımız olursa. Tez önerisi, bazı tezlerden örnekler. Bunun gibi sıfırdan başlayıp daha akademik anlamda yazı yazmaya hazır olacakları şekilde yönlendirmeye çalışıyoruz öğrencileri. Bu uygulamalar yeterli değil ama faydalı.”

ÖG7: “Akademik yazma becerisini kazandırmak için bir makale örneği hazırlamalarını istiyoruz öğrencilerden. Bir araştırma yapıp bu araştırma ile ilgili verileri toplayarak bir makale formatında hazırlamalarını bekliyoruz. Bu noktada makale yazım kurallarından, makale bölümlerinden, noktalama işaretlerinden, yazım kurallarından, başlık koyma, bazı yöntem ve tekniklerden, veri toplama tekniklerinden bahsediyoruz. Sonuç kısmını yazmak için öğrencilere bir şablon gösteriyoruz. Genellikle üniversitelerin istedikleri bir format oluyor. Bu formata yönelik özellikle bir şeyler veremeye çalışıyoruz. Lisans öğrencilerinin bu noktada çok fazla ilgili olmadıklarını düşünüyorum bir makale hazırlamak için. Makale yazmak onlar için biraz uzak bir ihtimal olarak görünüyor. Onlar daha çok araştırdıkları bir şeyi raporlamak istiyorlar. Ama lisansüstü öğrenciler bu dersi daha ilgi ile takip ediyorlar. Bunların dışında özetleme tekniklerinden de bahsediyoruz. Dilekçe yazma, rapor tutma gibi konuları da veriyoruz.”

ÖG12: “Önce derse ilk girdiğimde bir yazı yazdırıyorum direkt akademik bir konuyla ilgili. (...)Öncelikle bunu yapıyorum ki öğrencilerim ne durumdalar ve en çok nerede hata yapıyorlar. Bunun nedeni de zamandan tasarruf edip bağdaşıklık-tutarlılık araçlarının öğretimi, özetleme stratejilerinin öğretimine yönelik kendime de bir alan da açmak istiyorum ben orada. (...) Özetleme

stratejilerine uygun bir şekilde uygulamalar yapıyoruz. Silme, genelleme, yeniden kurma işlemlerini yapıyoruz. Bütün bunları öncelikle birlikte yapıp, model oluyorum. Sonra bağımsız uygulamalar yapmalarını bekliyorum. Böyle uygulamalar yapıyorum ben genelde ve bir süre sonra da, ilerleyen gün ve haftalarda da öğrencilerin kendi alanlarına özgü akademik üslupla yazılan bir metin getirip metnin çözümlenmesini yapıyoruz. Sonra da metne bağlı olarak yazma etkinliği yapıyoruz. (...) Atıf nedir, nasıl yapılır, tırnak, tırnak içi, kaynakçanın yazımı. Mesela kaynakçanın yazımının öğretiminin ben şöyle olması gerektiğini düşünüyorum. Mesela siz bir stili öğrettiniz, o sonra değişebiliyor. (...) Çerçeve dediğimiz tam olarak bu aslında. Evrensel kabul gören nedir? Bunlardır. Yurt içinde nereye bakacaksın? Buraya bakacaksın. Dergiye makale göndereceğin zaman dergiye girip yazım kılavuzuna bakacaksın gibi bu şekilde bilgiler veriyorum. Mesela yaratıcı yazma tekniklerinden yararlanmaya çalışıyorum. Bir metin hareketle yeni bir metin yazma, bir metni tamamlama gibi. (...)”

4.1.2.12. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Becerilerini Geliştirmek İçin Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılması Gerekenlere Yönelik Görüşleri

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılması gerekenlere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.29’da yer almaktadır:

Tablo 4.29: Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılması gerekenlere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Program oluşturulmalı	ÖG1, ÖG2, ÖG6, ÖG9, ÖG11, ÖG12	6
Ortak bir müfredat olmalı	ÖG2, ÖG3, ÖG6, ÖG9, ÖG11, ÖG12	6
Lisans ve lisansüstü ayrımı yapılmalı	ÖG1, ÖG4, ÖG7, ÖG12	4
Öğretim süreçleri daha uzun olmalı	ÖG3, ÖG4, ÖG6, ÖG7	4
Akademik yazmaya uygun ortak materyaller (kitaplar, sözlükler vb.) oluşturulmalı	ÖG2, ÖG7, ÖG8, ÖG11	4
Eğiticilerin eğitimine önem verilmeli	ÖG3, ÖG6, ÖG7, ÖG8	3
Akademik Türkçe dersi içerikleri öğrencilerin alanlarına göre düzenlenmeli	ÖG3, ÖG4, ÖG12	3
Akademik yazmanın sınırları çizilmeli/ kazanımları belirlenmeli	ÖG7, ÖG11, ÖG12	3
Çalıştaylar yapılmalı	ÖG2, ÖG10	2

Tablo 4.29 (devam):

Ayrı bir derste yazma becerisinin kazandırılmasına özel önem verilmeli	ÖG3, ÖG7	2
Alanda uzmanlar bu konuda daha çok araştırmalar yapmalı	ÖG4, ÖG6	2
Akademik yazma konusunda tecrübesi olan öğretim görevlileri/öğreticiler ilgili derslere girmeli	ÖG8, ÖG12	2
İlgili alanda lisansüstü çalışmaların sayısı artmalı	ÖG9, ÖG12	2
Alan uzmanları ile öğrencileri buluşturacak ortaklıklar kurulmalı	ÖG7, ÖG8	2
Öncelikle genel akademik yazının özellikleri kazandırılmalı	ÖG1	1
Fakülte ve enstitüler akademik yazma dersleri açmalı	ÖG1	1
Çevrim içi eğitime uygun materyaller ve uygulamalar geliştirilmeli	ÖG5	1
Geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile değerlendirmeler yapılmalı	ÖG6	1
İlgili dersler zorunlu olmalı	ÖG11	1
YÖK ortaya mevzuat koymalı	ÖG11	1
Ayrıntılı ihtiyaç analizleri yapılmalı	ÖG11	1
Konsorsiyum kurulmalı	ÖG10	1

Tablo 4.29’da görüldüğü üzere 6 öğretim görevlisi/öğretici uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için alanda öncelikle bir öğretim programının hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. 6 öğretim görevlisi/öğretici ortak bir müfredatın izlenmesinin gerekliliğine değinmiştir. 4 öğretim görevlisi/öğretici ilgili derslerde lisans ve lisansüstü ayrımının yapılarak hedef kitleye özel bir öğretim yapılmasının önemine vurgu yapmıştır. 4 öğretim görevlisi/öğretici mevcut ders saatlerinin akademik becerileri kazandırmak için yeterli olmadığını belirterek öğretim süreçlerinin daha uzun olması gerektiğini ifade etmiştir. 4 öğretim görevlisi/öğretici ilgili derslerde kullanılmak üzere akademik yazmaya uygun nitelikli ortak ve öncü materyallerin oluşturulmasının öneminden bahsetmiştir. 3 öğretim görevlisi/öğretici dersi yürütmekte olan eğitimcilerin eğitimine önem verilmesi gerektiğini, 3 öğretim görevlisi/öğretici ilgili dersin sınırlarının çizilerek kazanımlarının belirlenmesi gerektiğini, 3 öğretim görevlisi/öğretici ise ders içeriklerinin belirlenmesinde öğrencilerin alanlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır. 2 öğretim görevlisi/öğretici çalıştaylar yapılarak konunun bilimsel toplantılarda ele alınmasını, 2 öğretim görevlisi/öğretici ayrı bir derste yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaların yapılarak akademik yazma konusuna özel önem verilmesini, 2 öğretim görevlisi/öğretici alan uzmanlarının konu hakkında daha çok çalışmalar yapması gerektiğini, 2 öğretim görevlisi/öğretici akademik yazma konusunda deneyimli eğitimcilerin ilgili dersleri yürütmesi gerektiğini, 2 öğretim görevlisi/öğretici daha çok lisansüstü çalışmanın bu konuda yapılmasını, 2 öğretim görevlisi/öğretici ise alan uzmanları ile öğrencileri bir araya getirecek ortaklıkların kurulmasını ifade etmiştir. 1 öğretim görevlisi/öğretici öğrencilere öncelikle akademik yazının genel

özelliklerinin kazandırılmasının, 1 öğretim görevlisi/öğretici fakülte veya enstitülerin akademik yazma dersleri açmasının, 1 öğretim görevlisi/öğretici çevrim içi eğitime uygun materyaller ve uygulamaların geliştirilmesinin, 1 öğretim görevlisi/öğretici geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve bu araçlar ile öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinin öneminden bahsetmiştir. Ek olarak; fakülte düzeyinde uluslararası öğrencilerin seçmeli olarak tercih edebileceği “Akademik Türkçe” derslerinin zorunlu olması, YÖK’ün bahsi geçen konuda ortaya bir mevzuat koyması, alan uzmanlarının ilgili alanda ayrıntılı ihtiyaç analizleri yapması, yetkili kurumların birlikte hareket etmesini ön gören bir konsorsiyumun kurulması gerektiği verilen diğer yanıtlar arasındadır.

ÖG3: “Yazmanın ayrı bir ders olarak öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum. Derslerin süresinin mutlaka uzatılmasını düşünüyorum. Yazmayı öğrenmek uzun bir süreç. Eğiticinin bu beceriyi geliştirmedeki rolü çok önemli. Öğretmenlerimizi de önce bir eğitmeliyiz, ondan sonra öğrencilerimizi eğitmeliyiz diye düşünüyorum. Ayrıca YÖK’ün üniversiteye başlayan öğrenci için bunu yapması gerekiyor. Yabancı uyruklu öğrencilerin bölümlerinde seçebileceği Akademik Türkçe dersinin içeriğinin onlara uygun şekilde düzenlenmesi gerekiyor. Belki ortak bir müfredat geliştirilebilir.”

ÖG7: “(...) İlk önce öğreticiler, öğrencilerden ne bekliyorlar, bunu ortaya koymalılar ve buna göre de bir strateji belirlemeliler. Bence öğretim tekniği hedef kitlemize göre değişecek. Daha sonra bence lisans öğrencilerini ve lisansüstü eğitim alacak öğrencileri ayırmamız gerekiyor ki onlara akademik Türkçe için ayrı bir eğitim verebileyim ki ihtiyaçlarını karşılayabilsinler. (...) Ben akademik Türkçe denildiği zaman hep akla söz varlığı da geldiği için, bence yazma becerisine ayrı bir yer ayrılması gerektiğini düşünüyorum. Ayrı bir saat, ayrı bir ders olarak. Belki akademik okuma, akademik yazma, akademik dinleme olarak belki becerilere göre de ayrılabilir. Ve bence gerçekten bu akademik Türkçe derslerinde bir alan uzmanından da öğrencilerle tanışıp onlarla iletişim kurarak bir oryantasyon gibi, bir başlangıç gibi öğrencilerle konuşmalarının motivasyonu yükselteceğini düşünüyorum. Öğretim görevlilerinde akademik yazma konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini düşünüyorum ki öğrencilere faydalı olabilsinler. Bu noktada ders saatleri de bence düşünülebilir. Akademik Türkçeye ayrılacak ders saati planlanabilir, becerilere

göre ayrılabilir. Bu şekilde bence yapılabilirse bir çalışma daha faydalı olacaktır. Sözlükler, belki materyal yazımı konusunda da materyal konusunda da farklı çalışmalar yapılabilir. Mesela akademik yazma için ayrı, akademik okuma için ayrı, teknik sözlükler belki bu noktada faydalı olabilir. (...) Alanda bu konuda ilk adım olarak standartı sağlayabilecek net bir şeyin ortaya konulması ilk adım olarak görülüp daha sonraki çalışmaları da etkileyebilir.”

ÖG10: “Bu soruya tek kelime cevap verebilirim. Bir konsorsiyum kurulmalı. Yetkili kurumların birlikteliği gerekiyor bence... İlgili kurumların bir araya gelip politika belirlenmesi lazım. Bunun için çalıştaylar yapılabilir, ama çalıştay sonuçlarının yazıda kalmayıp eyleme dökülmesi gerekir(...)”

ÖG11: “YÖK’ün ortaya bir mevzuat koyması gerekiyor. Öncelikle bu tarz dersleri seçmeliden çıkarıp zorunlu olması gerekiyor. Sadece uluslararası öğrencilere değil, ana dili Türkçe olan öğrencilere de olması gerekiyor. Birinci adım; mevzuat. İkinci adım, eğer ki genel akademik Türkçe noktasından konuşursak, genel akademik Türkçeye yönelik ekiplerin kurulması gerekiyor. Mutlaka ve mutlaka TÖMER geçmişli olan, akademik yayın yapan ve mümkünse akademik dil becerilerine yönelik çalışmış olan kişilerden ekipler kurulmalıdır. Kurulacak ekiplerde bunlara dikkat etmek gerekir. Ardından bu ekibin bir araya gelerek bir ihtiyaç analizi yapılması gerekir. Öğrenci, öğretici, öğretim üyesi, ders kitabı yazarlarının görüşleri alınarak ihtiyaç analizleri yapılmalı. Bu ihtiyaç analizleri sonucunda kazanımlar belirlenmeli. Aynı ekibin daha sonra tekrar bir araya gelerek örnek bir ders kitabı ortaya koyması gerekiyor. Böyle bir kitap ortaya konulmalı ki daha sonra yazılacak kitaplarda yazarlar bunu üzerine çıkmaya çalışsınlar, en iyisini yapmaya çalışsınlar.”

ÖG12: “Bizim öncelikle akademik yazma nedir? Buna karar vermemiz gerekiyor. Maalesef bu konuda çok bir birlik sağlanmış değil gibi duruyor. Öncelikle bu bilimsel çalışmalarda hangi özelliği çalışıyorsak onun tamamlanması bir kere önemli. Öncelikle bunu tanımlamamız gerekiyor. Buna cevap verdikten sonra nasıl öğretileceği noktasına geliyoruz. Burada şöyle, YÖK bir karar verdi ama içeriklere baktığımızda akademik yazmadan uzak içerikler görüyoruz. Benim bu noktadaki düşüncem aslında şu: Tamam, bu noktada bir ders konuluyorsa, bu derslerin TÖMER’lerdeki hocaların yürütmesi gerektiğini

düşünüyorum, ama burada da TÖMER'lerde de bir ayrıma gitmek gerekiyor. (...) Daha çok bu alanda uzmanlaşmış, uzmanlaşmak isteyen hocalardan faydalanılmasının ben daha yararlı olacağını düşünüyorum. (...) Daha sonra bence programın geliştirilmesi gerekiyor akademik yazmaya yönelik. Fakat program geliştirilirken de başta değindiğimiz hususlar, yani amaç-kazanımlara boğmak değil de çerçeve bir metin, o evrensel şey nedir? (...)Alanda yapılan lisansüstü çalışmaların yaygınlaşması gerekiyor. (...) Türkçe öğretimi özel bir alan, yabancılara Türkçe öğretimi özeline özele, akademik Türkçe daha da spesifik bir alan. Bu alanda varsa eğer uzman kişiler, çalışma yapmış insanlar bu kişilere öncelik tanınması kurumsal anlamda da gerekiyor. Belki burada YÖK belki böyle bir tasarrufta bulunabilir tavsiye kararı olarak. Alanlara göre de ayırım olabilir, ama burada kurumun öğrenci potansiyeli de önemli (...)Lisans ve lisansüstü eğitim alacak öğrencilere yönelik verilecek Akademik Türkçe eğitiminde kesinlikle bir ayırımın olması gerektiğini düşünüyorum. İki grubun beklentisi farklı çünkü (...)”

4.1.2.13. Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Bireysel Olarak Akademik Yazma Becerilerini Geliştirmede Uluslararası Öğrencilere Yönelik Önerileri

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin bireysel olarak akademik yazma becerilerini geliştirmede uluslararası öğrencilere yönelik önerilerine ilişkin bulgular Tablo 4.30'da yer almaktadır:

Tablo 4.30: Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin bireysel olarak akademik yazma becerilerini geliştirmede uluslararası öğrencilere yönelik önerilerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Alanları ile ilgili akademik metinleri okuma	ÖG1, ÖG2, ÖG3, ÖG4, ÖG5, ÖG6, ÖG7, ÖG8, ÖG11, ÖG12	10
Alanlarına yönelik çeşitli kaynaklardan araştırmalar yapma	ÖG5, ÖG6, ÖG7	3
Düzenli ve sürekli yazma çalışmaları yapma	ÖG7, ÖG9, ÖG12	3
Düzeye uygun bütün metin türlerini okuma	ÖG2, ÖG3	2
Alanlarına yönelik terimleri öğrenme	ÖG5, ÖG7	2
Okuduklarını özetleme	ÖG2	1
Bilimsel toplantılara katılım sağlama	ÖG2	1
Hazırlık eğitimi sürecinde bölüm derslerine de katılma	ÖG2	1
Hataları üzerinde tekrar çalışma	ÖG7	1
Bilimsel dergileri takip etme	ÖG9	1
Teknolojik olanaklardan yararlanma	ÖG10	1
Öğretmenleriyle danışmanlık ilişkisi kurma	ÖG12	1

10 öğretim görevlisi/öğretici öğrencilerin alanları ile ilgili akademik metinleri okuyarak bireysel olarak akademik yazma becerilerini geliştirebileceklerini belirtmiştir. 3 öğretim görevlisi/öğretici öğrencilerin alanlarına yönelik çeşitli kaynaklardan araştırmalar yaparak, 3 öğretim görevlisi/öğretici düzenli ve sürekli yazma çalışmaları yaparak akademik yazma ile ilgili becerilerini geliştirebileceklerini ifade etmiştir. 2 öğretim görevlisi/öğretici tür ayrımı yapmaksınız tüm metinleri okumanın ilgili becerileri geliştirmeye katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Ayrıca uluslararası öğrencilerin; okuduklarını özetleyerek, bilimsel toplantılara katılarak, hazırlık eğitimi sürecinde bölüm derslerine katılım sağlayarak, dilsel hatalarını düzeltmek için ek çalışmalar yaparak, bilimsel dergileri takip ederek, teknolojik olanaklardan yararlanarak, öğretmenleriyle danışmanlık ilişkisi kurarak akademik yazma becerilerini bireysel olarak geliştirebileceğini ifade eden öğretim görevlisi/öğretici görüşleri de bulunmaktadır.

ÖG2: *“Hep okumalarını öneriyorum, hikâye kitapları öneriyorum. Bununla ilgili A1 düzeyinden başlamalarını tavsiye ediyorum. A1 düzeyi hikâye kitapları söylüyorum. Özet yapmalarını istiyorum mesela. Okuduklarını özetleyince aktarım nasıl oluyor, onlara bakıyorum. Özellikle ileri düzeye geçtiklerinde daha fazla akademik dil içeren metinler okumalarını öneriyorum. Gazete okuyabilirsiniz diyorum, makale okuyabilirsiniz alanıyla ilgili. Okulda olan sempozyum, konferans, açılış töreni gibi yerlere yönlendiriyorum. Öğrencileri şimdiden bölümlerine yönlendiriyorum. Boş olan zamanlarında öğleden sonra gidip lisans derslerine girdiler. Orada biraz hazırlık oluyor. Daha sonra tecrübelerini aktarabilirsiniz dedim. Yazanlar oldu, getirdiler.”*

ÖG7: *“İlgi alanlarına göre literatürü takip etmeleri gerekiyor. Çünkü ne kadar fazla çalışmayla karşılaşırlarsa hem söz varlığı o kadar gelişiyor hem bu akademik yazma konusunda daha çok şey görmüş oluyorlar. Ne kadar öğrenci yapması gereken şeye maruz bırakılırsa bence daha faydalı oluyor. Dolayısıyla öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik genellikle üniversitelerin dergilerindeki makaleleri, akademik çalışmaları takip etmelerini tavsiye ediyorum. Genellikle alanlarıyla ilgili bir sözlük noktasında sıkıntı yaşıyorlar tabii ki. Söz varlığı sosyal bilimler için, fen bilimleri için küçük sözcükler çıkarıp bulmalarını tavsiye ediyorum. Bu noktada genellikle İngilizce bildikleri için öğrenciler, YDS'ye hazırlanırken öğrencilerin fen bilimleri, sosyal bilimlerinde çıkan bu*

kelimelerden faydalı olanları seçmelerini bekliyorum. Bunları tavsiye ediyorum öğrencilere. Çok fazla pratik yapmalarını tavsiye ediyorum. Ne kadar çok yazarlarsa yazma becerisi de o kadar çok gelişecek. Ve tabii ki dönüt verilmeli. Sadece yazma da bir noktada yanlışlarını görmediği takdirde faydasız bir şey olacak. Bu noktada bizlere getirmelerini, kontrol ettikten sonra, hataları üzerine tekrar çalışmalarını tavsiye ediyoruz.”

ÖG9: “Ne kadar çok metin görürlerse o kadar çok kendilerini geliştirebilirler. Bilimsel dergileri takip edebilirler. Bu dergilerdeki farklı alanlardaki makaleleri okuyabilirler. Sonrasında kendileri ona yakın bir makale yazabilirler ve sonrasında bunun karşılaştırmasını yapabilirler.”

ÖG10: “Öğrencilerin bireysel öğrenmelerine uygun portallar var. Bu portalların içerisine ya da ayrıyeten yapılan çalışmalarla akademik Türkçe, akademik yazma becerisini geliştirmeye uygun portalların ve uygulamaların geliştirilmesi gerektiği kanaatindeyim. Bireysel uygulamalar için teknolojik imkânlardan daha fazla yararlanılmasını akla getiriyorum.”

4.1.2.14. Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Eğitim Verilmesi Gereken Düzeye Yönelik Öğretim Görevlisi/Öğretici Görüşleri

Uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim verilmesi gereken düzeye yönelik öğretim görevlisi/öğretici görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.31’de belirtilmiştir:

Tablo 4.31: Uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim verilmesi gereken düzeye yönelik bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
B1 düzeyinden itibaren	ÖG7	1
B2 düzeyinden itibaren	ÖG2, ÖG3, ÖG4, ÖG5, ÖG6, ÖG9, ÖG10, ÖG12	8
C1 düzeyinden itibaren	ÖG8, ÖG11	2
C1 düzeyinden sonra	ÖG1	1

Tablo 4.31’e göre 8 öğretim görevlisi/öğretici B2 düzeyinden itibaren, 2 öğretim görevlisi/öğretici C1 düzeyinden itibaren, 1 öğretim görevlisi/öğretici B1 düzeyinden itibaren ve 1 öğretim görevlisi/öğretici C1 düzeyinden sonra uluslararası öğrencilere akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

ÖG1: “Bence C1’i tamamlamaları gerekiyor. Belki C1’de yavaş yavaş başlanabilir farklı metinlerle beraber, ama bence C1 düzeyini de bitirmeleri gerekiyor akademik yazmaya başlamak için.”

Ö7: “Bence B1’den itibaren yavaş yavaş başlanabilir diye düşünüyorum ben. Çünkü temel eğitimi alıyorlar. A1-A2’de kendilerini ifade edebilecek, günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar Türkçe öğreniyorlar. B1’de daha karışık yapıları kurmayı öğreniyorlar. Sıfat-fiilleri, çatıları da öğreniyorlar. Bu noktada yavaş yavaş başlanabilir diye düşünüyorum.”

ÖG8: “Bence C1’den itibaren olabilir. C1 ve daha sonrası. Çünkü B2’e kadar ancak toparlanabiliyorlar: Cümle kurmada, kendilerini ifade etmede ya da bir konu hakkında fikir yazmada. Yazma becerisi daha yavaş ve zor geliştiği için.”

ÖG5: “B2’den itibaren olabilir en geç. C1’den sonra çok geç olabiliyor. Öğrenciler de değerlendirme olmadığı için pek dikkate almıyor. B2’den sonra olursa gösterilen konular sınavda çıkabilecek endişesi ile ciddiye alınabilir. Hatta özendirici olması için dil diplomasının bir köşesine de bu becerilere yönelik konuları gördüğüne dair bir bilgi de eklenebilir.”

ÖG9: “Ben B1 seviyesini tamamladıktan sonra buna başlayabileceklerini düşünüyorum. Çünkü B1 seviyesi çok bambaşka bir seviye. Öğrencilerin basit cümleden kompleks, uzun cümleye geçtiği, bir cümlede bir çok şeyi anlatabildiği ve akademik Türkçeye hitap eden yapıları öğrenmeye başladığı çok eşik bir seviye. B1 seviyesini tamamladıktan sonra bunu almaya, bunu öğrenmeye yeterli hâle gelebildiklerini düşünüyorum. Dolayısıyla B2 seviyesinin içerisinde artık bunlarla ilgili çalışmaların verilmesi bence faydalı olabilir.”

4.1.3. Uluslararası Öğrencilere Ders Veren Öğretim Üyelerinin Öğrencilerinin Akademik Yazma İhtiyaçlarını Değerlendirmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, uluslararası öğrencilere ders veren öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgulara, görüşme sorularına koşut olarak oluşturulan alt başlıklar altında yer verilmiştir.

4.1.3.1. Öğretim Üyelerinin Uluslararası Öğrencilerin Genel Türkçe Yeterliklerine Yönelik Görüşleri

Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin genel Türkçe yeterliklerine ve tespit ettikleri eksiklere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.32’de yer almaktadır:

Tablo 4.32: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin genel Türkçe yeterliklerine ve tespit ettikleri eksiklere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade edememe	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ7, ÖÜ10, ÖÜ12, ÖÜ13	7
Dil bilgisel yetersizlik	ÖÜ8, ÖÜ9, ÖÜ13, ÖÜ14	4
Alana özgü terimleri anlamada zorluk çekme	ÖÜ2, ÖÜ7, ÖÜ11	3
Anlama ile ilgili sorun yaşama	ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5	3
Telaffuz sorunları yaşama	ÖÜ4, ÖÜ14	2
Not tutmada sorun yaşama	ÖÜ5, ÖÜ10	2
Standart Türkçe kullanımında sorun yaşama	ÖÜ1	1
Cümle ve paragraflar arasında tutarlık sağlamada sorun yaşama	ÖÜ8	1
Sözcüklerin yanlış yazımı	ÖÜ9	1
Yalancı eş değerlik	ÖÜ14	1
Yazı planı oluşturma ve plana uymada sorun yaşama	ÖÜ14	1

Tablo 4.32’ye göre 7 öğretim üyesi, öğrencilerin düşüncelerini yazılı ve sözlü ifade etmede sorun yaşadığını; 4 öğretim üyesi dil bilgisel yetersizlikleri olduğunu; 3 öğretim üyesi, alana özgü terimleri anlamada zorluk çektiklerini, 3 öğretim üyesi, anlama becerilerinin yetersiz olduğunu; 2 öğretim üyesi, diksiyon ve telaffuz sorunları yaşadıklarını; 2 öğretim üyesi, not tutamadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin standart Türkçe kullanımında yetersiz olduklarını, cümle ve paragraflar arasında tutarlığı sağlayamadıklarını, sözcükleri yanlış yazdıklarını, yalancı eş değerlik hataları yaptıklarını, yazı planı oluşturma ve plana uymada sorun yaşadıklarını ifade eden öğretim üyeleri de bulunmaktadır.

Ö2: “En büyük problemi teknik terimlerde uzak kalıyorlar. (...) Akademik olarak teknik terimleri anlamada zorluk çekebiliyorlar. Bir de özellikle sınavlarda ifadeleri tam olarak kullanamıyorlar. Yani sınav kâğıtlarını yazarken noktalama işaretlerini geçtik; bildiklerini, bilgilerini tam olarak aktaramıyorlar. En büyük eksikleri bunlar.”

ÖÜ5: “Dersin takibinde sorunlar yaşıyorlar. Bazen konuşma hızımız onlara hızlı gelebiliyor. Derste not tutma konusunda problemler yaşıyorlar.”

ÖÜ14: “Genel yeterlik anlamında öğrencilerin durumu aslında çok da iyi değil. Sadece Afrika kökenli öğrenciler çok başarılı oluyorlar. Arap kökenli öğrencilerde bir başarısızlık var. Bu başarısızlık da birkaç noktada toplanıyor: Birincisi telaffuz problemleri çok fazla. O da çok normal normal zaten. Türkçedeki bazı sesleri onlar çıkarmakta çok zorlanıyor, bunu anlayabiliyoruz.

Özellikle kapalı e gibi sesleri ya da h gibi sesleri hırıltı h gibi söylüyorlar. Türkçede olan Arapça kelimeleri Arapçadaki orijinal şekliyle telaffuz etmeye çalışıyorlar. Bunun yanında bazen de Arapçadaki kelimeleri Arapçadaki anlamlarıyla kullanıyorlar. Türkçedeki anlamları değişmiş olmasına rağmen Arapçadaki anlamlarıyla kullanıyorlar. Onun dışında benim gördüğüm son döneme gelmiş öğrenci de bile rastladığım eksiklik; hâl ekleri, özellikle sıfat fiil ekleri, ilk ekini öğrencilerin önemli bir kısmı geçmiş zaman eki gibi söyler. Yaptınız der mesela, yaptığınızı demek istemiştir hâlbuki. Onun dışında uzun, karmaşık cümle kurmakta çok zorlanıyorlar akademik Türkçeye gelseler de. Bu benim gördüğüm önemli bir eksiklik. (...) Bir de, özellikle Arap öğrencilerde plan eksikliği var. Özellikle yazma sırasında planı gerçekleştirme ve plana uyma konusunda çok büyük bir sorun var. Bu bence öğrencinin milliyeti ya da Türkçe eksikliğiyle ilgili değil, genel eğitimindeki bazı eksiklerden kaynaklanıyor. Yani sadece dil derslerinin eksiliği falan değil, bir yazının giriş, gelişme, sonuç... Bu klişeyi bile çözemiyorlar çoğunlukla. Ne kadar üzerine gitseniz de bazı öğrenciler onu yapamıyorlar.”

ÖÜ9: “Yabancı uyruklu öğrencilerimizin Türkçe yeterlilikleri genel olarak yeterli olmuyorlar. Birinci sınıfta gördüğümüz bu öğrencilerin genel Türkçe yeterlilikleri, bizimle, çevresiyle iletişimleri çok iyi olmuyor, diğer taraftan sınav kâğıtlarına baktığımızda da o noktada yetersiz bir dile sahip olduklarını görüyoruz. (...) Dil becerileri içerisinde en çok yazma ile ilgili sıkıntılar yaşıyorlar. Konuşmayı bir şekilde hallediyorlar mecburiyetten de olsa. Ama iş yazma becerisine geldiğinde cümle kuruluşlarında, kelimeleri doğru yazma noktasında, imlada maalesef o şey hemen ortaya çıkıyor.”

4.1.3.2. Öğretim Üyelerinin Akademik Yazma Kavramına İlişkin Algıları ve Uluslararası Öğrencilerinden Akademik Yazma İle İlgili Beklentilerine Yönelik Görüşleri

Öğretim üyelerinin, akademik yazma kavramına ilişkin algılarına yönelik bulgular Tablo 4.33’te gösterilmiştir. Ardından öğretim üyelerinin, uluslararası öğrencilerden akademik yazma ile ilgili beklentilerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Tablo 4.33: Öğretim üyelerinin akademik yazma kavramına ilişkin algılarına yönelik bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Uygun sözcük ve alana özgü terim kullanımı	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ11, ÖÜ12	8
Günlük dilden farklı, resmî bir dil kullanmak	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ12, ÖÜ14	5
Bir konuyu açık ve net bir şekilde kendi üslubun ile ifade edebilmek	ÖÜ1, ÖÜ4	2
Dil ve anlatım kurallarına uymayı gerektiren yazı türü	ÖÜ3, ÖÜ9,	2
Eleştirel, tutarlı, verilere dayanan ve özel bir kitleyi ikna çabası olan metinler	ÖÜ3, ÖÜ4	2
Ortak bir formata sahip yazılar	ÖÜ4	1
Yazma tecrübesi gerektiren yazılar	ÖÜ6	1
Sistematik düşünce bütünü yaratıcı bir şekilde aktarmak	ÖÜ8	1
Nesnel yazılar	ÖÜ12	1

Öğretim üyelerinin yarısından fazlası (8 öğretim üyesi) akademik yazmayı, uygun sözcük ve terimlerin kullanıldığı yazı olarak tanımlamaktadır. 5 öğretim üyesi akademik yazmanın günlük dilden farklı, daha resmî dil yapısına sahip olduğunu vurgulamıştır. 2 öğretim üyesi kendi üslubunu oluşturarak bir konuyu açık ve net bir şekilde ifade edebilmenin akademik yazmada önemli olduğunu belirtmiştir. 2 öğretim üyesi akademik yazılarda dil anlatım kurallarına uymanın önemine dikkat çekmiştir. 2 öğretim üyesi akademik yazmayı eleştirel, tutarlı, verilere dayanan, özel bir kitleye hitap eden ve o kitleyi ikna çabası olan metinler olarak tanımlamaktadır. Katılımcılar ayrıca akademik yazmanın yazma tecrübesi gerektirdiğine, ortak bir formata sahip, nesnel, sistemli ve yaratıcı bir ifade aracı olduğuna değinmiştir.

ÖÜ2: “Buna en güzel örneği aslında kendimden verebilirim. Ben de doktorayı yurt dışında yaptığım için İngilizce benim için ikinci bir dildi. Yani ana dilimiz Türkçe, ikinci dilimiz İngilizce. Normal konuşma dilinin dışında oluyor akademik dil. İngilizce olarak düşündüğümüzde etken yapılar değil daha çok edilgen yapılar kullanılmalıdır. Dolayısıyla burada da yine akademik olarak yazımda en büyük problem öğrencilerin normal günlük konuşmanın dışında bilimsel bir ifadeyi kullanabilmeleri, aslında aynı olayı onlar da yaşıyor.”

ÖÜ3: “Akademik yazma, günlük yazma dilinden farklı bir alandır. Dil ve anlatım kurallarına uymayı gerektiren bir alandır. Özel bir izleyici kitlesi vardır. Bu alanda diğer alanlardan ayrılmaktadır. Aynı zamanda eleştirel bir beceridir. Mümkün olduğunca nesnel olmaya çalışmalıdır. Kitlesi farklı, Tutarlılık gerektiriyor. Belirli bir tutarlılık çizgisinde devam etmesi gerekiyor. Bir roman yazar gibi akademik yazma dilini kullanamıyorsunuz. Neden? Çünkü bilimsel

araştırmayla iç içedir. Verileri kullanmanız gerekiyor. Raporlaştırmaya dayanıyor çoğu zaman. Karşısındaki kitleyi ikna etme gibi bir çabanın da olduğunu görmekteyiz. Kullanılan sözcükler, terimler vs. bu anlamda diğer yazma türlerinden ayrılabilir. ”

ÖÜ4: “Akademik yazma dediğimiz zaman, günlük konuşmanın ötesinde konunun içeriği olarak kavramlardan bahsederek bir fikrin bir seferde doğru kelimelerin seçilerek ifade edildiği yazmalardır. Kullanılan dilin çok daha resmî olması gerekiyor. Belli bir fikrin savunulması gereken yazıdır. Herkes tarafından kabul gören bir formatta yazılmalıdır. O alandaki herkesin okuduğunda aynı şeyi anlaması gereklidir. Formatın takip edilebilmesi gerekiyor. İfadelerin olabildiğince okunaklı, açık, teknik anlamda, alana özgü ifadeleri ve kavramları içerebiliyor olmalı.”

ÖÜ8: “Sistematik düşünce bütünü bir yaratıcılık boyutuyla aktarmak gibi düşünüyorum açıkçası. Yani benim istediğim şey: Hem sistematik hem aktarma hem de yaratma noktasında bunu birleştirebilmek diye düşünüyorum. Bu yaratma meselesinde çok büyük bir beklentide olmadığımı söylemek isterim. Farklı disiplinler açısında farklı çıktıları olabilir ama en azından farklı bir sonuca ulaşabilmek meselesini önemsiyorum açıkçası.”

ÖÜ12: “Aslında yazma becerisinin başında hemen akademik kavramı olduğu için tabii ki akademik dili kullanarak yazmalarını bekliyoruz. Burada günlük konuşmadan/dilden farklı akademik dil ile kendimizi ifade ederken edilgen bir dil daha çok kullanıyoruz. Daha nesnel konuşmaya çalışıyoruz. Seçtiğimiz kelimeler buna göre değişiyor hatta birazcık daha uzun kelimeler, cümleler kurabiliriz akademik dilde”

Öğretim üyelerinin çoğu, uluslararası öğrencilerinin öğrenim düzeylerini göz önünde bulundurarak akademik yazma konusunda farklı beklentilerde olduğunu belirtmiştir. Öğretim üyeleri lisans düzeyinde, daha çok dil bilgisel açıdan doğru ve tutarlı cümleler kurma ve metin oluşturma, kendini ifade edebilme, akademik dili kullanarak ödev raporunu yazabilme ve açık uçlu sınav sorularını yanıtlayabilmeyi beklerken; lisansüstü düzeyde, okuduğunu ve dinlediğini özümseyip alana özgü terimlerle kendilerini ifade etmelerini, temel kaynaklara ulaşip o kaynakları dürüst bir şekilde kullanarak düşüncelerini yazıya aktarmalarını, yazılarında sistemli

bir şekilde bütünlük kurarak ulaştığı farklı sonuçları yaratıcı bir şekilde aktarmalarını, lisans kazanımlarını elde etmiş olmalarını beklediklerini ifade etmiştir.

ÖÜ10: “Akademik yazma dendiğinde bir Türkçe yeterliliğine sahip olunması gereklidir. Bir Türk öğrenciden akademik yazma konusunda beklentim neyse bir yabancı uyruklu öğrenciden de beklentim aynıdır. Makale, bilidir, tez gibi akademik metinleri okuyabilecek; onlardan not çıkarabilecek; onlardan analiz, sentez yapabilecek seviyede bir Türkçe beklerim. Makale, bilidir, tez hazırlama özellikle lisansüstü düzeyde eğitim alan öğrencilerden hazırlaması beklerim. Alana yönelik terminoloji bilgisine hâkim olmasını ve alanındaki literatüre hâkim olmalarını beklerim. Ödev, sunu hazırlamalarını beklerim, yazılı sınavlar çok önemlidir. Öğrenciler yazılı sınavlara çok doğru yaklaşabilmeleri gerekmektedir. Sorularda yorumlamayı yapabilecek düzey bir Türkçe yeterliliğine sahip olmalarını beklerim. Lisansüstü için söylüyorum, tez yazabilmeyi beklerim. Kütüphanelerden, internet ortamındaki kaynaklardan doğru yararlanabilmeyi bilmeli,. Özet çok önemli bir şey. Gramer noktasında yeterlilik beklerim. Okuma becerilerinin gelişmesi önemlidir. Okuma becerisi olmadan yazma becerisi gelişemez. Edebi eserleri okuyabilmeli ve bununla ilgililer yazılar yazabilmeli diye düşünüyorum.”

ÖÜ8: “Yabancı öğrencilerden de açıkçası lisans, yüksek lisans ve doktora göre değişkenlik arz ettiğini söyleyebilirim. Mesela yüksek lisans düzeyinde benim yabancı öğrenciden beklentim şudur: Dürüstçe bir konuyu, bir metni bize anlatabilmesidir ve kaynakları dürüst bir şekilde kullanabilmesidir. Benim beklentim: Öncelikle akademik dürüstlük meselesi, en temel kaynaklara ulaşma meselesi, gerçekten kendi konuşma dilinde ortaya koydukları düşünceleri kendi özgüvenleri ile yazıma da aktarabilmeleri.”

ÖÜ9: “Akademik yazma deyince bizde en azından lisans seviyesinde dili kurallarına uygun yazma. Tabii akademik yazmanın da seviyeleri olmalı. Lisans seviyesindeki öğrencinin yazdığıyla daha ileri düzeydeki bu alandaki çalışmış olan kişilerin yazdığı, yani bilimsel dil. Doğal olarak aralarında fark var. Yabancı uyruklu öğrencilerden bu konudaki beklentilerimiz aslına bakılırsa asgari düzeyde, yani en asgari düzeyde. Hatta anlaşılır olması. Yani yazdığı metinlerin anlaşılır olması. Bize anlaşılır bir cümle kurmaları.

ÖÜ14: “Akademik yazma kavramı, öğrencinin ödev raporunu yazabilmesidir aslında, temel düzeyde. Makale, bildiri tabii ki yüksek lisans düzeyinde var ama lisans düzeyini düşünüyorum ben. Akademik yazma benim için öğrencinin kendi ödevini ve açık uçlu soruların olduğu sınav kâğıdını doldurabilmesidir. Ben hep o örnekten gittim. Çünkü ödevde de sınavda da aslında akademik dil kullanmak zorundayız. Günlük hayattaki dili kullanmak çok doğru değil (...). Belki de bu noktaya eğilmemiz gerekiyor bizim de, ödev hazırlama, rapor hazırlama. Aslında çok basit gibi görünen, herkesin aslında yapabileceği düşündüğümüz ama birçok şeyin de temeli olan bir nokta aslında ödev hazırlama. Temel olarak benim anladığım şey o. Yabancı öğrencilerden de beklentim aslında bu, temel olarak. Çünkü biz lisans öğrencisine Türkçe öğretiyoruz. Mezun olduğu zaman da birinci sınıftan itibaren hocanın verdiği ödevi anlayıp, ona uygun bir dille ona yanıt vermesi. Tabii bunu konuşmaya da aktarabiliriz. Sınıftaki soru-cevap etkinliklerine aktarabiliriz. Benzer mantık orada da var. Tamamen lisans öğretimi içerisinde düşünmemiz gereken bir kavram olduğunu düşünüyorum.”

Düzey belirtmeksizin özet yazabilmelerini, alanyazına hâkim olmalarını, akademik dili kullanılarak bilimsel metinler üretmelerini, akademik metnin bölümlerini doğru organize edebilmelerini ve akademik üslup bilincine erişmelerini beklediklerini belirten öğretim üyeleri de bulunmaktadır.

ÖÜ11: “(...) Akademik yazma kavramı, eğitimi gördükleri mesleğin dilini anlayabilmeleri, kavrayabilmeleri, anlamaları, kullanabilmeleri, aktarabilmeleri önemli diye düşünüyorum. Bunu yapmalarını bekliyorum.”

ÖÜ13: “Akademik yazmada özellikle Akademik Türkçenin üslubuna erişmeleri gerekiyor. Yani üslup bilinci gelişmesi gerekiyor. Üslup bilinci de şunu gerektiriyor. Bir: Anlamak, yani kullanılan üslubu anlamak ve bir üslup tercihi ile onu kullanmak. Mesela edilgen yapıyı mı tercih etmek istiyor, yoksa etken yapıyı mı? Ben dili mi kullanacak gibi. Bunları, akademik arka plandaki bilgiyi dikkate alarak tercih etmesini bekleriz. Söylem belirleyicilerinin kullanılması ve anlamlandırılmasını bekleriz. Bilinçli bir şekilde kullanımı önemli. Şablonun bilince olması, yani giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç gibi ve bunun içeriğine uygun dilin oluşturulması (...).”

Uluslararası öğrenciler akademik yazma konusunda istenilen düzeyde olmadığı için özellikle 2 öğretim üyesi, bu konuda düşük beklenti içerisinde olduğunu vurgulamıştır. Hatta öğretim üyelerinden 1'i, bu sebepten dolayı lisansüstü çalışma için yabancı uyruklu öğrenci kabul etmediğini belirtmiştir.

ÖÜ6: “(...) Akademik yazma konusu mutlaka özellikle yüksek lisans düzeyinin başlangıcında ders olarak verilmelidir. Akademik yazmada yazma becerisinin ileri düzeyde olması gerekir ayrıca yazacağı konuya ait terminolojiye yani bilimsel dile hâkim olması gerekir. Bu nedenle yabancı uyruklu öğrencilerden bu konuda beklentim çok düşük, tecrübelerimde bu yönde oldu. Bugüne kadar 5 yabancı uyruklu öğrencim oldu. 3 yüksek lisans, 2 doktora. Dr bir tanesi tezini tamamladı ancak tez konusu tübitaktan projelendirilmişti ve yürütücü bendim TÜBİTAK raporunu yazdım otomatik olarak tezi de yazılmış oldu aksi hâlde tezi yazabileceğini düşünmüyorum. Diğer Dr öğrencim tezi tamamlayamadı, Almanya'ya gitti. 3 adet yüksek lisans öğrencime de tezlerini kendilerinin yazmalarını istedim, çok yönlendirdim ancak hiçbir şekilde bir tezi ortaya koyamadılar. Cümle bozuklukları, yazım hataları, bütünü görememe, laboratuvarında ve saha çalışmalarında yaptıklarını yazıya dökememe, hatta İngilizceden kaynak özetlerini Türkçeye çevirmede bile çok kötüydüler. Yine tezlerini ben yazdım ve verim alamadığım için yaklaşık 4 yıldır yabancı uyruklu öğrenci kabul etmiyorum.”

4.1.3.3. Öğretim Üyelerinin Uluslararası Öğrencilerin Yazma Ürünlerinde Akademik Dilin Özelliklerini Kullanma Düzeylerine Yönelik Görüşleri

Öğretim üyelerinin, uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerinde akademik dilin özelliklerini kullanma düzeylerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.34'te gösterilmiştir:

Tablo 4.34: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerinde akademik dilin özelliklerini kullanma düzeylerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Yetersiz bulma	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3, Ö5, ÖÜ6, Ö7, ÖÜ9, ÖÜ13, ÖÜ14	9
Bireysel farklılıklara dikkat çekme	ÖÜ4, ÖÜ8, ÖÜ10, ÖÜ11, ÖÜ12	5

Tablo 4.34'e göre 9 öğretim üyesi, uluslararası öğrencilerin akademik dilin özelliklerini kullanma düzeylerini yetersiz bulurken, 5 öğretim üyesi öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların akademik dilin kullanım düzeyini etkilediğini ifade etmiştir. Öğretim üyeleri, öğrencilerin akademik dili yeterli düzeyde kullanamamalarını kendilerini doğru ifade edememeye, temel düzey dil becerilerindeki yetersizliğe, uygun dil bilgisel yapıları kullanamamaya, yetersiz sözcük bilgisine, tutarlı paragraflar oluşturamamaya, alana yönelik terminoloji eksikliğine bağlamıştır.

ÖÜ3: *“Şimdi, yazma zaten başlı başına bir olaydır. Aynı olay Türk öğrenciler için de geçerli olduğunu düşünürsek yabancı uyruklu öğrencilerin gerçekten bilimsel bir tez veya makale yazması Türkçe olarak yazması oldukça zor. Neden zor? Çünkü yeterli olarak kullanamıyorlar Türkçeyi. Hep, sürekli devrik cümlelerle karşımıza çıkıyor. Aslında konuya belki hâkimler, biliyorlar fakat bunu kendi ana dilleri ve yahuatta çoğu İngilizce biliyor zaten İngilizcede ifade ettikleri gibi Türkçede rahat ifade edemiyorlar. Bu da onların dili kullanmadaki yeteneklerinden kaynaklanıyor. Gerçekten en büyük sorunlarından biri bu: yazım olarak devrik cümlelerin bulunması, noktalama işaretlerini tam olarak yerine getirememeleri, bazen bize özgü olan harfleri kullanamamaları. En büyük problemler bundan kaynaklanıyor.”*

ÖÜ6: *“En fazla %15, en azından benim tanıdıklarım bu şekildeydi.”*

ÖÜ9: *“Bizim onların yazdıkları metinleri görebildiğimiz yer genelde sınav kâğıtları oluyor. Aslında akademik bir kullanamıyorlar. İlk sınıflarda kurallı bir cümle oluşturabilme, kelimeleri imlaya uygun olarak yazabilmeyi bile göremiyoruz. Zaman içerisinde belli bir seviyeye getirebiliyorlar.”*

ÖÜ11: *“Düzey olarak baktığımızda, öğrencilerin disiplinli çalışmaları ile ilgili alakalı bir durum. Okuma, dinleme, sorma, sorgulama, araştırma bunları yapan ve derse düzenli devam eden öğrencilerin düzeyleri gerçekten yükseliyor ve herhangi bir sorun da yaşamıyorlar. Her düzeyden öğrencileri görebiliyoruz yani.”*

ÖÜ8: *“Bazen akademik dilin başka bir şey olması o öğrenciler için çok daha eşitleyici bir şey hâline geldiğini gördüm. Yabancı uyruklu öğrencilerinizin yazma ürünlerinde akademik dilin özelliklerini kullanma düzeyleri farklılık*

gösteriyor. Yazma noktasında bağlantı kurma, en çok problem yaşadığımız şey bu. Paragraflar arasında bağlantı kurma meselesi. Bazı bizim öğrencilerimiz kendini çok iyi ifade ederken Türkçeye çok hâkim olan akademik yazmada çuvallayabiliyor. Bazen de bu cesareti kendinde bulamayan yabancı uyruklu öğrenciler ise diyor ki ben eğer kaynakları çok iyi bir şekilde tüketebilsem ve aynı zamanda kendimle baş başa kaldığım için metinle yakınlık kurabilme meleşi var. Metni yazma meselesinde kendinize daha yakın hissediyorsunuz metni. Konuşma gibi değil aslında, üzerine düşünebilme için vaktiniz de var. O yüzden cesaretli bulabiliyorlar kendilerini.”

4.1.3.4. Öğretim Üyelerinin Uluslararası Öğrencilerin Bilimsel Metnin Bölümlerini Oluşturmada Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin bilimsel metnin bölümlerini oluşturmada yaşadıkları sorunlara yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara Tablo 4.35’te yer verilmiştir:

Tablo 4.35: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin bilimsel metnin bölümlerini oluşturmada yaşadıkları sorunlara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Tüm bölümlerde sorun yaşama	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ10, ÖÜ11, ÖÜ12, ÖÜ13, ÖÜ14	11
Bilimsel metni temellendirmede sorun yaşama	ÖÜ1, ÖÜ8, Ü12	3
Düşünce geliştirme ve düşüncelerini desteklemede sorun yaşama	ÖÜ4, ÖÜ9, ÖÜ12	3
Amaç cümlesi yazımında sorun yaşama	ÖÜ2	1
Metin içi alıntıları göstermede sorun yaşama	ÖÜ2	1

Tablo 4.35’e göre 10 öğretim üyesi öğrencilerinin; başlık, özet, giriş, yöntem, bulgular, sonuç, tartışma ve öneriler, kaynakça olmak üzere bilimsel metnin bütün bölümlerini organize etmede sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. 3 öğretim üyesi öğrencilerin düşünce geliştirme ve geliştirdikleri düşünceleri desteklemede sorunlar yaşadığını belirtmiştir. 3 öğretim üyesi öğrencilerin bilimsel metni temellendirme noktasında zorlandığını söylemiştir. Amaç cümlesinin yazıldığı ve metin içi alıntı gösteriminin yapıldığı bölümlerde sorunlar yaşandığı verilen diğer yanıtlar arasında yer almaktadır.

ÖÜ1: “Metodolojik problemleri var daha çok. Bir konuyu yazarken o kaynakları okuyup, o kaynaklardan kendileri bir şey ifade etmeleri gerekiyor. Fakat öğrenciler açısından bu genel bir problemdir (...) Dolayısıyla metnin

bölümlerinden ziyade metodoloji problemi var. Mesela 50 tane kaynak var. Bu 50 kaynaktan okuyup nasıl bir metin inşa edecek, kuracak gibi bir problem var.”

ÖÜ8: “Birincisi plan, kesinlikle plan. Düşünce şeması noktasında. Bahsettiğimiz aslında bütün bu eksikler ama akademik metodoloji eksiklikleri olarak karşımıza çıkıyor gibi. Türkçeyi kullanma becerisinden daha çok gerçekten o akademik dilin kendisini, o yöntemi bilememekten kaynaklanan bir şeymiş gibi (...).”

ÖÜ4: “(...) Fikir geliştirdikleri ve bunu savundukları bölümde sorunlar yaşadıklarını düşünüyorum.”

ÖÜ6: “Hepsinde diyebilirim, kaynak özeti hazırlamada İngilizceleri daha iyi olduğu için kısmen daha iyiler.”

4.1.3.5. Öğretim Üyelerinin Uluslararası Öğrencilerin Akademik Söz Varlığını Kullanma Durumları İle Bu Konuda Yaşanan Sorunların Çözümüne Yönelik Görüşleri

Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin akademik söz varlığını kullanma durumlarına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 4.36’da gösterilmiştir:

Tablo 4.36: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin akademik söz varlığını kullanma durumlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Yetersiz görme	ÖÜ1, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11, ÖÜ12, ÖÜ13, ÖÜ14	13
Birinci sınıftaki öğrencilerden bu beklentide olmama	ÖÜ2	1

Öğretim üyelerinin tamamına yakını (13 öğretim üyesi) uluslararası öğrencilerinin yazma ürünlerinde akademik söz varlığını yeterli düzeyde kullanamadığını ifade etmiştir.

ÖÜ6: “Kelime sayıları çok yetersiz, İngilizceyle özdeş kelimelere hâkim ama tamamen Türkçe akademik bir anlatım ise anlayamıyorlar.”

ÖÜ10: “Akademik söz varlığını geliştirme hususlarında yetersizler.”

ÖÜ14: “Akademik söz varlığı kullanma konusunda tabii ki çok başarılı değiller. Burada kelimelerin, daha doğrusu terimlerin ne olduğunu bilmemeleri büyük etken bence. Günlük hayatta kelimeleri kullanıyor pekala, onlar yerleşmiş sokakta iletişim kurmak zorunda kaldığı için o kelimeleri öğreniyor. Ama akademik dildeki o terimleri, kullanılması gereken bazı yüklemeleri, fiilleri öğrenmekte çok zorlanıyor. Çünkü onlara çok fazla ihtiyaç duymamış. Bu

noktada çok başarılı olduklarını düşünmüyorum. Bu tabii ki bir problem. Çünkü biz ödevlerde de, sınav kâğıtlarında da, raporlarda da görmek istediğimiz bazı kelimeler, bazı ifadeler var. Hiç olmazsa edilgen yapıyı bekliyoruz. Hani çok yoğun o kullanımları sıkıntı verir elbette ama yine de edilgen bir kullanım az çok bekliyoruz.”

1 öğretim üyesi öğrencilerinden, öğrenimlerinin ilk yıllarında akademik sözcük ve terimleri kullanma noktasında beklentisinin olmadığını belirtmiştir.

ÖÜ2: “Şimdi söz varlığını kullanmak gerçekten zor. Bunun için belli bir eğitim alınmış olması gerekiyor. Yani en az 4 yıllık bir lisans eğitiminin alınmış olması gerekiyor bu alanda. Farklı bir disiplin veya bilim dalında bir makale yazılması veya okunması isteniyorsa oradaki terminolojiye kesinlikle hâkim olunması gerekiyor. O konuya hâkim olmadan oturup o alanda bir yazı yazmak oldukça güç veya bu yazıyı okuduğunuzda anlamamız da oldukça güç. Dolayısıyla böyle bir şekilde yabancı öğrencilerin akademik olarak tez yazması veya bir Türkçe olarak makale yazması isteniyorsa bunlara özgü olarak ilk başta bu terminolojinin Her bilim dalında kendisine ait olan terminolojinin hem Türkçe hem İngilizce karşılıkları çok iyi olarak verilmesi gerekir, bu alanda bilim yapmaya başlamadan önce. Zaten birinci sınıfa geldiğinde onun en büyük kazanımının Türkçeyi konuşup yazabiliyor olması gerekir. 1. sınıftan ikiye üçe dörde geçtiği zaman birçok bizim kendi öğrencimiz de terminolojiyi burada, lisansta kazanıyor. Dolayısıyla onu kazanacak ama yüksek lisans veya doktora geliyor diyorsanız işte lisans düzeyindeki kazanımları elde etmiş olarak gelmesi gerekir ki o biraz daha zorlaşıyor.”

Öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerin akademik söz varlığını kullanma konusunda yaşadıkları problemlerin çözümüne yönelik; öğretim elemanları ve öğrenci danışmanlarınca daha sorumlu davranılması, öğrencilerin hazır bulunuşluğuna dikkat edilerek tamamlayıcı çalışmaların yapılması, ilgili dersin programının oluşturulması, süresinin uzatılması ve ders içeriğinin güncellenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretim üyeleri; ders etkinliklerinin akademik metinler üzerinde yapılmasını, alana yönelik terimlerin, akademik sözcüklerin ve anlatım kalıplarının öğretilmesini, akademik sözcük listelerinin ve metin havuzunun oluşturulmasını, çeviri uygulamalarından yararlanılmasını, öğrencilerin dersleri etkin bir

şekilde takip etmesini sağlamayı, güvenilir değerlendirmeler ile gerekli tespitlerin yapılmasını önermiştir. Ayrıca tüm alanları kapsayan ortak bir akademik yazma becerisi kazandırmaya uygun bir öğretim planlamanın etkili olacağı düşüncesi de verilen çözüm önerileri arasında yer almaktadır.

ÖÜ3: “*Lisans ve lisansüstü eğitime başlamadan önceden iyi bir hazırlık evresi olması gerektiğini düşünüyorum. Yeterlilik sınavları yapıyor. O sınavları geçtikten sonra eğitime başlayabiliyorlar. Sınavların çok sağlıklı yapılmadığını bu gösteriyor. Hiç Türkçe bilmeden derse başlayan öğrencilerle karşılaşabiliyoruz. Belki bu sınavlarda bir düzenleme yapılabilir. Bununla birlikte daha profesyonel bir şekilde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili daha fazla saat olacak şekilde eğitimlerin verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Evet, konuşma becerisini geliştiriyor, biraz konuşabiliyor, anlayabiliyor fakat özellikle akademik yazmada zorlandığı için çok başarılı olamıyor. Özellikle akademik yazma becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili eğitimlerin verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğrencilerimiz en fazla bu alanda zorlanıyorlar.*”

ÖÜ7: “*Aslında akademik söz varlığı için çok bir önerim olamaz. Bence temel kavramları öğrenmek için o, ilk buraya geldiklerinde bir yıllık eğitimlerinde mutlaka sözlü pratikler ağırlıklı olması gerekiyor. Mesela tıpla(alanı) ilgili hikâyeler okuyup, okuduğunu anlatsın. O tarzda bir şeyler yapması gerekiyor. Okumak yetmiyor, onu bir şekilde aktarmak gerekiyor. Çünkü hatalar o şekilde ortaya çıkıyor. Akademik söz varlığını zaten okula geldiği zaman öğrenecek. Ama genel akademik dilin terminolojisini edinebilmek için benzer bölümdeki öğrenciler bir araya getirilip o şekilde bir eğitim verilebilirse, örnekler verilirken alanlarına dikkat edilerek o kelimler kullanılırsa çocuklar için daha faydalı olabilir. Branşlaşmaya gidilebilir.*”

ÖÜ13: “*Özel alan Türkçesinden ayrılması noktasında, genel akademik Türkçedeki söz varlığı oluşturulması gerekiyor ve bu söz varlığının teknik sözcüklerden ayrılması gerekiyor. Yani akademik sözcükler, terim demek değildir. O terimlerden bir kere ayırmamız gerekiyor. Tabii ki bir sözcük bir alanda terim olabilir, başka bir alanda terim olmayabilir. Bunu keskin bir şekilde ayırmak kolay değil ama genel bir akademik sözcük kavramına*

ulaşmamız gerekiyor ve bunları sözcük listeleri şeklinde öğrencilere vermemiz gerekiyor. (...)Sonra bu sözcükleri öğretim programı kapsamında, TÖMER derslerinde kullandırtmalıyız. Cümlede kullandırtabiliriz, konuşmalarda kullandırtabiliriz, kavram tartışması yapabiliriz. Mesela analiz etmek, değerlendirmek ve çözümlemek bunların farklarını tartıştırabiliriz derslerde. Bunların farkını istediğimiz bir yazı aldığımızda öğrencilerden aslında akademik metinlere de bir giriş oluşturmuş oluruz zamanla. (...) A2'den itibaren akademik birtakım kavramların, kelimelerin öğretilmesi gerekiyor. O yüzden bence bizim bu akademik Türkçenin düzeyini düşürmemiz gerekiyor. C sonrasında bırakmamız lazım. Çünkü yetişmiyor. Öğrenciler C'ye gelemedikleri için kurs sonunda akademik Türkçe boyutuna hiç geçemiyorlar. O yüzden akademik söz varlığının, akademik kavramların A2'den itibaren verilmesi gerektiğini düşünüyorum. O yüzden de bir program güncellemesi yapmak gerekiyor gibi.”

ÖÜ11: “Akademik söz varlığı kelime hazinesi ile aslında bağlantılı. Bir şeyi farklı şekillerde anlatabilmek için kelime hazinesinin gelişmiş olması lazım. Farklı açılardan anlatılabilmelidir. İnce nüansları iyi anlamak gerekir. Yanlış ifadelere ve anlamlara yol açmamak için ayrımları çok iyi bilip doğru kelimeleri kullanmak gerekir. Basitlik de burada çok önemli. Bizim alanımızda anlamak için basit bir şekilde ifade edebilmek de önemli. Basitçe örneklemeler ile anlatabilmek çok önemlidir. Tıp öğrencileri yakın zamanda hastalarla da karşılaşacaktır. Onun için hastanın anlayacağı dili de bilmeleri gerekiyor. Dolayısıyla yapıları, kelimeleri iyi anlamak, kavramak ve ifade etmek tanımlamak gerekiyor. Bunlar çok çok önemli. Bu noktada dersleri dinlemeleri, okumaları ve okuduktan sonra kendi kelimeleri ifade etmeleri onlara yardımcı olacaktır. Siz, öğrencilere mesleki dil desteği verebilirsiniz. Bu da önerdiğim bir şey. İlgili olmaları gerekiyor. Dil sürekli ilgi ve merak isteyen bir şey. Sürekli kullanmak zorundasınız onu. Her gün dağarcığınıza yeni kelimeler eklemek zorundasınız ki zengin olsun. Zengin olursa ifade gücünüz de artar. Ek olarak mutlaka ve mutlaka tercümeler yapılmalıdır. Tercümelerin de çok faydası oluyor. Dili daha iyi, eksiklerini tamamlarında yardımcı oluyor.”

ÖÜ12: “(...) Daha güncel metinler üzerinden, illa bir disipline ait olmasına gerek yok bence. Buradaki amacımız daha çok kullanabileceğimiz bir söz varlığı. Dolayısıyla bilimsel diyebileceğimiz herhangi bir metin işlenebilir ve burada da kanıtlanmıştır, alıntılanmıştır, ortaya konmuştur, gösterilmiştir gibi aslında bizim normal hayatta kullandığımız, özellikle bizim akademik bilimsel çalışmalar ortaya koyarken kesinlikle vazgeçemediğimiz bir söz varlığı var. Dolayısıyla bunu bence kazandırmaya çalışmamız lazım. Öğrenciler bunu bilmiyorlar. Çünkü böyle bir metin yazma, makaleyi ortaya koyma, raporu ortaya koyma, kanıtlarıyla sunma gibi çalışmalar da maalesef akademik Türkçe derslerinde çok yapılmıyor. Metni oku, kelimelerini anla, soruları cevapla. Peki siz bu konuda neler düşünüyorsunuz diye soruyor? Yani burada istediği şey de şu: Farklı disiplinden okuyup anlaması ve buna yönelik de kendi düşüncelerini yazarak ifade etmesi. Aslında bu çalışmalar genel Türkçe kurslarındaki uygulamalardan hiçbir farkı yok. Tek farkı; disiplinin farklı olması, daha özel bir disiplin olması ve söz varlığının daha özel olması ve terimlere kayması; ama öğrenciden istediğimiz şey duygusunu, düşüncesini terimlerle, yeni bir söz varlığıyla ifade etmesi. Dolayısıyla öğrenciler de okulda geldiklerinde evet belki farklı terimleri öğrendiler ama bunu ne kadarına ihtiyaç duyuyorlar. Belki bu da ayrı bir araştırma konusu olabilir. Ama bununla birlikte bu kelimeleri/terimleri kullanabilecekleri bir yazma çalışması da yapmıyorlar aslında. Daha çok duygu ve düşünceleri ifade ediyorlar. Dolayısıyla dili kullanma bakımından eksikleri var, söz varlığını da zaten mümkün değil bizim şu an Türkçe derslerinde örneğin fakültede anlattığımız bütün kelimeleri onların akademik Türkçe derslerine öğretilmesi mümkün değil. Bununla birlikte, bunu tabii ki okulda öğrenecekler, daha çok duyacaklar; ama bunu bilimsel, akademik hangi kelimelerle kullanılıyor, bunun öğretilmesi bence birazcık daha uygun olur. Burada zaten okuduklarından zaten yeni yeni kelimeler öğreniyorlar ama benim sunduğum şeylerde söz varlığını biraz telafi edebilir. Çünkü bir sürü onlara kitap veriyoruz. Onlardan bakabilirler ama bunun sunumu nasıl yapıyorum, hem anlaması için hem kendisinin yazabilmesi için. Bence bu söz varlığına yönelik, yani savunuyor demeyi bilmesi gerekiyor. Görüşlerini detaylandırmak için. Dolayısıyla böyle bir söz varlığı bütün disiplinlerde yararlı olabilir. O, hangi bölüme gidecekse o bölümle ilgili kitapları, ya zaten artık

yeterliliği kazanmışlar; sözlükten açıp da bakabilir ama sözlüğe baksa bile akademik dilde hangi kelime kullanılıyor bilemez (...). Dolayısıyla bunların öğretilmesi de iyi olur.”

ÖÜ14: “Bu problemin çözümü için temel olarak bence B2 ya da C1 düzeyine kadar öğrencinin gerçekten eksiklerinin giderilmesi gerekiyor. Binanın temelini iyi bir şekilde kurulması gerekiyor. Akademik dil ya da akademik yazma, akademik konuşma dediğimiz kısım belki bir çatı gibi görünüyor ama aslında bütün düzeylerde az çok verilebilecek bir özellik. Bunun için de bence öğrencilere çok fazla metin desteği yapmak lazım. Akademik dili yansıtan metinler, sadece makale olmayabilir. Daha hafif metinler de olabilir pekala. Ama bu akademik dili yansıtan metinleri çok fazla öğrenciye vermek lazım ki öncelikle alışsın bunun yanında mutlaka belki düzeyi tabii tartışılır onun A2’de mi, B1’de mi, B2’de mi ne zaman verilir tabii o tartışılır ama mutlaka o kurlarda öğrencileri akademik dile yönlendirici etkinlerin mutlaka yapılması lazım. Yani öğrenci bir kere giriş nasılı yazılır, gelişmede neler olmalıdır, hiç olmazsa tartışmacı metnin mantığı nedir ya da sebep sonuç ilişkileri nasıl kurulur? Bunların hepsine değiniliyor ama yeterli olmadığı ortada. Çünkü öğrenci bunlarda mutlaka sıkıntı yaşıyor ve ben burada temel olarak öğrenciye az metin verdiğimizizi düşünüyorum. Sadece ders kitapları değil, ders kitabından çıkıp öğrenciye gerçek anlamda dili yansıtan metinler vermeliyiz diye düşünüyorum. (...)Söz varlığı kısmı çözebilecek gibi durmuyor. Çünkü her alan için ayrı bir söz varlığından söz edebiliriz pekala. Orada belki anlatım kalıpları düzeyinde düşünülebilir. Hani alana hangi üslup kullanılır. Eğitim bilimleri alanlarında mesela edilgen yapı var, ama mesela Tarih gibi filoloji kökenli alanlarda biz dili kullanılabiliyor. Ama eğitim bilimleri makalelerinde biz dili pek yok. Ben çok az rastladım. Ama eğitim bilimlerinin nitel çalışmalarında ben dili var. Böyle üslup, anlatım özellikleri üzerinden biraz daha genel bir noktaya varılabilir belki ama tabii söz varlığı çok büyük bir malzeme, onu toparlamak çok zor. Dediğim gibi belki bölüm, ana bilim dalı düzeyine inmek lazım. Başka türlü mümkün değil yani.”

4.1.3.6. Uluslararası Öğrencilerde Akademik Dil Eksikliği ve Akademik Başarısızlık İlişkisine Yönelik Öğretim Üyesi Görüşleri

Uluslararası öğrencilerde akademik dil eksikliği ve akademik başarısızlık ilişkisine yönelik öğretim üyesi görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.37’de yer almaktadır:

Tablo 4.37: Uluslararası öğrencilerde akademik dil eksikliği ve akademik başarısızlık ilişkisine yönelik öğretim üyesi görüşlerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
İlişki var	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11, ÖÜ12, ÖÜ13, ÖÜ14	11
İlişki yok	ÖÜ1, ÖÜ7, ÖÜ8	3

Öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu akademik dil eksikliğinin akademik başarısızlığa neden olduğunu belirtmiştir. 3 öğretim üyesi en önemli neden olduğunu ifade ederken, 8 öğretim üyesi ise nedenlerden biri olduğunu vurgulamıştır.

ÖÜ3: “Evet, düşünüyorum. En önemli etkenlerden biri olduğunu düşünüyorum. Çünkü İngilizce konuştuğunuzda ve ya İngilizceye hâkim olan öğrencilerimiz oluyor. Bu öğrencilerin cevaplarını o şekilde verdiğinde performanslarının çok daha yüksek olduğunu gözlemliyoruz. Fakat cevaplarını yazılı bir şekilde Türkçe vermeye çalıştıklarında performanslarının çok daha fazla düştüğünü görmekteyiz. Bu anlamda çok ciddi etkili olduğunu düşünüyorum. Örneklerimiz var. Bırakmak zorunda kalan öğrencilerimiz oldu. Gerçekten o potansiyeli hissediyorsunuz, ama o kabiliyetini geliştiremedikleri için pes edip ayrılan öğrencilerimiz oldu. En önemli hususlardan biridir bence.”

ÖÜ5: “Temelde evet, ama gelen öğrenci profilinden kaynaklı bir başarısızlık da var. Gelen öğrenciler, ülkelerinden de alt eğitimlerini eksik alarak geldikleri için bir de üstüne yabancı dil bilmedikleri zaman tamamlamıyorlar. Tamamlamadıklarından dolayı da eksik oluyor. Ama kendi dillerinde aynı eğitimi alsalardı bizdekinden daha başarılı olabilirlerdi. Dolayısıyla bunlar iç içe olmakla birlikte, evet, dil eksikliği de başarısızlıklarının bir sebebi diye düşünebilirim.”

ÖÜ10: “Akademik dili yüksek olan öğrenciler çok daha kolay adapte oluyor, daha kolay başarıyı elde edebiliyor. Akademik dil yetersizliği olanlar da geride kalıyor. Ben bunu yüzde yüz dil eksikliğine bağlıyorum.”

Ö12: “Kesinlikle akademik dil eksikliğinden kaynaklanıyordur. Evet, ama sadece bu değildir bence. Çünkü akademik dili okuyarak, sözlükten bakarak bir şekilde telafi edebilir, ama o ne yapacağını bilmemek; girişte ne yazılabilir, gelişme nasıl uzatılabilir, nasıl sonuçlandırabilir, yani neyi nasıl yapacağını tam olarak da bilmiyor. Dolayısıyla akademik dil eksikliği varsa da bu iyice ortaya çıkıyor.”

3 öğretim üyesi akademik dil eksikliği ile akademik başarısızlık arasında bir ilişki olmadığını ifade etmiştir.

ÖÜ8: “Düşünmüyorum açıkçası. Yabancı uyruklu öğrencilerimin çok iyi tezleri de oldu. Ama danışmanla paslaşmaları ya da lisans düzeyinde o dersin hocasının onları yönelttiği aslında geri dönütlerle şekillenebileceği bir şey. Yani o iletişim ağını kurduğunuz sürece metin konusunda birbirinize pasladığınız sürece ben hiç sorun yaşamadım onlarla. Çokça okuduğumu hatırlıyorum, çokça zorluk çektiğimi hatırlıyorum. Ama onları çok büyük bir azim ve kararlılıkla düzelttiklerini de biliyorum.”

4.1.3.7. Öğretim Üyelerinin Uluslararası Öğrencilerin Yazma Ürünlerinde Görülen Eksikliklerle İlgili Geri Bildirimde Bulunma Durumlarına ve Bu Geri Bildirimlerin Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Öğretim üyelerinin, öğrencilerin yazma ürünlerinde gördükleri eksikliklerle ilgili geri bildirimde bulunma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 4.38’de, bu bildirimlerin yansımalarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.39’da gösterilmiştir:

Tablo 4.38: Öğretim üyelerinin öğrencilere geri bildirimde bulunma durumlarına ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Biçim ve içerik olarak metin üzerinde ayrıntılı hata gösterme	ÖÜ1, ÖÜ4, ÖÜ7, ÖÜ12, ÖÜ14	5
Hataları öğrenci ile bire bir inceleme	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ10	3
Olumlu, yapıcı bir yaklaşım sergileme	ÖÜ1, ÖÜ3, ÖÜ8	3
Kaynaklar önerme	ÖÜ5, ÖÜ6	2
Akran değerlendirmesi yapma	ÖÜ13, ÖÜ14	2
Doğru ve yanlış kullanım tezatlığından hareketle doğruları gösterme	ÖÜ8	1
Geri bildirim vermeme/sınav kâğıtlarını geri bildirim olarak görme	ÖÜ9	1
Hataları sözel olarak düzeltme	ÖÜ11	1
Ders saati içinde geri bildirim uygulamaları yapma	ÖÜ13	1

Tablo 4.38’e göre 5 öğretim üyesi, öğrenci ürünlerinde tespit ettiği hataları metin üzerinde biçim ve içerik açısından detaylı olarak öğrencilere gösterdiğini ifade etmiştir. 3

öğretim üyesi, öğrencilerle bire bir hataları incelediklerini belirtmiştir. 3 öğretim üyesi yapıcı ve olumlu bir yaklaşım sergileyerek hataları düzeltmenin önemini vurgulamıştır. 2 öğretim üyesi tesit ettiği hataları düzeltmeye yönelik kaynaklar önerdiğini ifade etmiştir. 2 öğretim üyesi geri bildirimlerde akran değerlendirmesini kullandığını belirtmiştir. 1 öğretim üyesi doğru ve yanlış kullanım tezatlığından hareketle doğruyu öğrenciye buldurduğunu, 1 öğretim üyesi hatalara yönelik sözel düzeltmeler yaptığını ifade etmiştir. 1 öğretim üyesi ders saati içerisinde yapılan geri bildirimlerin daha faydalı olduğunu belirterek uygulamalarının bu yönde olduğunu eklemiştir. 1 öğretim üyesi ise geri bildirimde bulunmadığını, öğrencilerin almış olduğu notların kendilerine bu noktada bir fikir verdiğini bildirmiştir.

ÖÜ1: “Ödevlerini vs okuduğumda satır satır okuyup kontrol ediyorum. İçerik ve biçim olarak ayrıntılı olarak dönüt veririm. Dönütleri verirken kişisel bir kırılcılığa dökmeden yapmaya çalışıyorum. Çünkü bu hataların çok doğal olduğunu düşünüyorum (...).”

ÖÜ9: “Sanıyorum onlar durumun farkında. Dillerinin yetersiz olduğu ve bunu yazıya aktarmada da yetersiz olduklarının farkındalar. Bizde bir sözlü temas veya geri bildirim olmadı doğrusu. Bunun ana sebebi de herhâlde kendimiz. Pek ilgilenemiyoruz. Bir de geri bildirim zaten sınavlardan aldıkları notlar aslında, onlara bir geri bildirim oluyor. Onlar da farkına varıyorlar aslında. Dilimiz yetersiz, iyi ifade edemiyoruz. Öyle olunca da kötü not alıyoruz diye yorumluyorlar. Bu konuda öğrencilerimiz istekli olsa ve kapımızı aşındırsa daha etkili dönütler verir ve bu konuda konuşuruz ama dediğim gibi çoğu zaman derslerden, buradaki eğitim-öğretimden kopuyorlar. Çoğu zaman idare ediyoruz aslında.”

ÖÜ10: “(...) Gördüğümüz eksikleri bildirmemiz gerekiyor. Bu eksikler: En başta dil bilgisi eksikliği. Bilmediği için bu konuda hatalar yapıyor. Bu noktada işte geri bildirimler çok faydalı oluyor. Hikâye veriyorum, okumalarını istiyorum ve zorlandıkları yerleri gelip sormalarını istiyorum. Beraberce üzerinde çalışıyoruz.”

ÖÜ12: “Örneğin; bunu çok kısa yazmışsın, bunu detaylandırman lazım, çok kısa, çok genel yazmışsın. Ne düşündüğünü anlayamıyorum, birazcık daha detaylandırman gerekir diye söylüyorum. Sonuçta yazma, onların akıllarından geçeni anlamamız mümkün değil ama bizim üzerine konuştuğumuz, haftalarca

tanımlaya çalıştığımız bir konuyu sınavda sorduğumda örneğin çok kısa, çok genel ifadelerle cevap verdiğinden, bunu açma, detaylandırma gibi konulara çok odaklanmadıklarını ve çok genel yazdıklarını tespit ediyorum. Bunları söylüyorum ve tabii ki dil kullanımlarıyla ilgili, yazımla ilgili, yanlışlar, imla ile ilgili hataların olduğunu görüyorum. Bunlarla ilgili elimden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyorum (...)”

ÖÜ13: *“Akran değerlendirmesi çok faydalı bence. Dönütün sağlanması ve ders içerisinde uygulanması gerekiyor bence. Bir ders saatini dönüte ayırmak, bunlar üzerine konuşmak, tartışmak, öğrencilere hatalarını göstermenin doğru bir yaklaşım olur diye düşünüyorum.”*

Tablo 4.39: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerine yönelik vermiş oldukları geri bildirimlerin yansımalarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Geliştirici görme	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ10, ÖÜ11, ÖÜ12, ÖÜ13	11
Derse ilgiyi, motivasyonu artırma	ÖÜ3, ÖÜ5	2
Sonrasını takip edememe	ÖÜ6	1
Öğrencinin farkındalığını artırma	ÖÜ1	1
Psikolojik olarak olumlu etki ve özgüven gözlemleme	ÖÜ12	1
Etkisinin kısa süreli olduğunu gözleme	ÖÜ14	1

Öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu (11 öğretim üyesi) verilen geri bildirimlerin öğrencileri genel anlamda geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin derse ilgisini, öğrenmeye yönelik motivasyonunu ve farkındalıklarını artırma noktasında geri bildirimin önemli olduğu verilen yanıtlar arasında yer almaktadır. Geri bildirimin öğrenci psikolojisine fayda sağladığını ve bunun özgüven artırıcı bir yansıması olduğunu belirten öğretim üyesi de bulunmaktadır. 1 öğretim üyesi geri bildirimlerin etkili olduğunu, ancak bu etki süresinin kısa olduğunu vurgulamıştır. 1 öğretim üyesi ise vermiş olduğu geri bildirimlerin yansımalarını takip edemediğini söylemiştir.

ÖÜ1: *“(...)Bu yapıcı bir şekilde yapıldığında öğrenci mutlu da oluyor. Öğrenci farkına varıyor meselenin. Dolayısıyla onun açısından geliştirici bir şey. Ona yapılacak en büyük yardım bu olur bence.”*

ÖÜ4: “(...) Hataların düzeltilerek yapılan geri bildirimin öğrencileri ilerlemelerine katkı sağladığını, olumlu yansımalarının olduğunu düşünüyorum. Kendim de mutlu oluyorum açıkçası.”

ÖÜ7: “(...) Olumlu yansımalarını mutlaka görüyorum. Sonraki yazıları çok doğru geliyor.”

ÖÜ6: “Lisans düzeyinde sınavları test yaptığım için değerlendiremiyorum sadece dönem sonu ödev sunumlarında değerlendirme şansım buluyorum neden ilerleme göstermediğini soruyorum, ne kadar Türkçe kitap okuduklarını sorguladıklarında zaten cevap otomatik ortaya çıkıyor bu çocuklar akademik çalışmayı bırakın herhangi bir kitap dergi okumuyor. Yurtta kalan öğrencilere oda arkadaşlarıyla sohbetlere katılmalarını öneriyorum, birbirlerine ders anlatmalarını öneriyorum ama ne derece yapıyorlar takip etmedim.”

ÖÜ14: “(...) Bunların olumlu yansımalarını görüyoruz ama bu çok da kalıcı olmuyor aslında. Öğrenci, tamam hocam anladım falan diye tepkide bulunuyor. Ama daha sonra benzer hataları daha sonra tekrar yapmaya devam ediyor. Özellikle dediğim gibi sıfat fiil ekleri her zaman problem, hâl ekleri her zaman problem. Burada öğrencinin kendi ülkesinden getirdiği genel eğitim eksiklerinin bir yansıması olarak da düşünmek lazım bunu, yani sadece TÖMER’in, öğretmenin ya da öğrencinin bireysel başarısızlığı değil, öğrenci genel anlamda iyi bir öğrenciyse TÖMER’de de ileriye gidiyor ama genel anlamda başarısız bir öğrenciyse o da mutlaka TÖMER’e yansıyor.”

4.1.3.8. Öğretim Üyelerinin Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Becerilerini Geliştirmede İlgili Kurumlara Yönelik Önerileri

Öğretim üyelerinin, uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmede sorumlu olan kurumlara yönelik önerilerine ilişkin bulgular Tablo 4.40’da yer almaktadır:

Tablo 4.40: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmede ilgili kurumlara yönelik önerilerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Akademik Türkçe dersi ve uygulamaları alanlara uygun yapılmalı	ÖÜ2, ÖÜ5, ÖÜ7, ÖÜ10	4
Okuma ve yazma becerilerinin gelişimine önem verilmeli	ÖÜ1, ÖÜ5, ÖÜ12	3
Akademik sözcük ve terim öğretimi yapılmalı	ÖÜ7, ÖÜ10, ÖÜ11	3
Metin temelli öğretim yapılmalı	ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ14	3
İlgili alan uzmanlarından destek alınmalı	ÖÜ2, ÖÜ3	2

Tablo 4.40 (devam):

Tüm paydaşlar birlikte hareket etmeli	ÖÜ8, ÖÜ10	2
Akademik dil yapısı öğretilmeli	ÖÜ11, ÖÜ13	2
Mesleki dille ilgili farklı bir ders sunulmalı	ÖÜ7, ÖÜ11	2
Öğrenciler bölüm derslerine katılmaya yönlendirilmeli	ÖÜ3	1
Uygulamalara öğrenciler etkin katılmalı	ÖÜ4	1
Hızlı not alma teknikleri öğretilmeli	ÖÜ5	1
Eğitim süresi uzatılmalı	ÖÜ6	1
Dikte çalışmalarına önem verilmeli	ÖÜ10	1
Akademik Türkçe dersleri zorunlu olmalı	ÖÜ10	1
Akademik dili ve alan bilgisini kapsayacak şekilde bir müfredat geliştirilmeli	ÖÜ10	1
Yazışma dili öğretilmeli	ÖÜ11	1
Genel program değişikliği yapılmalı	ÖÜ13	1
Akademik Dil Araştırma Enstitüsü kurulmalı	ÖÜ13	1
Akademik danışmanlık sistemi ile öğrencilere destek olunmalı	ÖÜ13	1
Detaylı bir hata düzeltmesi yapılmalı	ÖÜ14	1
Karmaşık metin ve cümleler ile öğrenciler karşılaştırılmalı	ÖÜ14	1
Becerilere göre farklı öğretim elemanları derse girmemeli	ÖÜ14	1

Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için ilgili ve sorumlu tüm kurumlara yönelik önerilerinin yer aldığı Tablo 4.40 incelendiğinde; 4 öğretim üyesi akademik Türkçe dersinin ve uygulamalarının alanlara uygun şekilde planlanması; 3 öğretim üyesi okuma ve yazma becerilerinin gelişimine önem verilmesi; 3 öğretim üyesi akademik sözcük ve terim öğretiminin yapılması; 3 öğretim üyesi metin temelli bir öğretimin yapılması gerektiğini ifade etmiştir. 2 öğretim üyesi akademik Türkçe derslerinin yürütülmesinde, programların ve içeriklerin güncellenmesinde ilgili alan uzmanlarından destek alınmasını, 2 öğretim üyesi tüm paydaşlarla birlikte hareket edilmesini, 2 öğretim üyesi akademik dil yapısının öğretilmesini, 2 öğretim üyesi mesleki dille ilgili (Mesleki Türkçe-Alan Türkçesi gibi) farklı bir dersin eklenmesini belirtmiştir. Ayrıca ilgili dersler kapsamında öğrencileri bölüm derslerine katılmaya yönlendirilmesinin, uygulamalara öğrencileri etkin bir şekilde dâhil edilmesinin, hızlı not alma tekniklerinin öğretilmesinin, öğretim süresinin uzatılmasının, dikte çalışmalarının önemsenmesinin, akademik Türkçe dersinin zorunlu olmasının, akademik dili ve alan bilgisini kapsayacak şekilde bir müfredatın geliştirilmesinin, yazışma dilinin öğretilmesinin, genel program değişikliği ile akademik Türkçe eğitiminin A2'den itibaren başlatılmasının, akademik danışmanlık sistemi ile öğrencilere destek olunmasının, tam öğrenme mantığıyla detaylı bir hata düzeltme yönteminin benimsenmesinin, karmaşık metin ve cümleler ile öğrencilerin karşılaştırılmasının, becerilere göre ders ve öğretim elemanı ayrımı yapmadan olanaklar dâhilinde bir gruba bir öğretim elamanını verilmesinin ve

Akademik Dil Araştırma Enstitüsünün kurulmasının sağlanması için adımlar atılmasını vurgulayan katılımcılar yer almaktadır.

ÖÜ2: “Bence bir dersin konulması lazım akademik Türkçe gibi ve bu ders tamamen öğrencinin müracaat edeceği bölümle ilişkili olmalı. Belki o bölümden bir hocayla ikili işbirliği şeklinde ödevlendirilerek belki bir dönem ödevi verilerek bu dersin değerlendirilmesi dönem ödevi şeklinde yapılmalı. Yani bir konu verilip o konu hakkında bir ürün yazması, derleme yazması istenebilir öğrenciden. Dolayısıyla onu araştırıp incelediğinde o alanla ilgili birçok kavrama da ulaşmış olacaktır ilk defa. Ve bu, bölümden bir destek olacak şekilde oradaki asistanlar ile veyahut da danışman öğretim üyeleri ile ortaklaşa bir konu bulunarak bu konu ile ilgili bir derleme şeklinde bir dönem ödevi olabilir. Yani bitirme çalışması gibi o ders için. Ona büyük katkı sağlar. Kendi alanındaki terminolojiyi öğrenebilir.”

ÖÜ10: “Dikte çalışmaları yaptırılmalı. (...) YÖK Akademik Türkçe derslerini zorunlu tutmalı. Bazı üniversiteler Türkçe Yeterlilik belgesine sahip olan öğrencileri Türk Dili derslerden muaf tutuyor. Ana dili Türk olan öğrenciler bu dersi alıyor, yabancı uyruklu öğrenciler muaf olmuyor. Bu çok anlamsız. Bu yüzden akademik yazma becerileri öğrencilerin gelişmiyor. Bu dersler de yabancı uyruklu öğrenciler için zorunlu olmalı. YÖK bir ekip kurarak, alanlara yönelik özel çalışmalar yapılmalı. Metinle öğretim yapılmalı ama metni yabancı öğrenci anlasın diye özensiz bir şekilde sadeleştirilmeden, orijinal hâliyle verilmeli. Bir kere böyle bir dersin zorunlu olması lazım. Mutlaka kusturacak kadar yazma yaptırmalıyız. Özellikle farklı yazma türlerinde, makale, tez, bildiri, e-postaların yazımı gibi. Okuma ve yazma becerisine yönelik özel önem verilmeli. Akademik kelime ve terimle akademik dili öğretimine özel önem verilmeli. Bunu sağlamak için de Akademik Türkçe dersinin içeriğinin son derece sağlıklı olması gerekiyor. Bunun için, örneğin öğrencilerin hem dilini geliştirecek hem de alan bilgisini arttıracak şekilde hazırlanması gerekiyor. Akademik Türkçe derslerinin üç koldan verilmesi gerekiyor. Müfredat programının geliştirilmesi gerekiyor. Fen Bilimlerine, Sosyal Bilimlere ve Sağlık Bilimlerine yönelik şeyler hazırlamak gerekiyor diye düşünüyorum.

Ödüllendirmeler ile öğrencilerin yapılacak çalışmalara set çekmesi engellenebilir. Onlar özendirilebilir.

ÖÜ13: “Bence akademik Türkçe dersleri için B2 sonu, hele hele C sonu hiç beklenmemesi gerekiyor. A2’den itibaren peyderpey söz varlığından başlanarak, bunun öğretilmesi gerekiyor. Mesela edilgen yapı verildikten sonra akademik metinler kullanılabilir. Akademik yazmalar gösterilebilir. Bu da zannediyorum B1 düzeyi tamamlandıktan sonra daha yoğun bir akademik metinlere geçilebilir. B2 düzeyi daha çok akademik metin oluşturma olabilir. Şu anki programda genelde C1’den sonra 200 saatlik bir ekleme yapıyorlar. Onun yerine Türkçe kursunun tam olarak $980+200=1180$ saatli bir dilim gibi tasarlamak. Bunu C1+Akamadik Türkçe yerine, 1180 saatlik C düzeyi planlamak ve Akademik Türkçeyi de bu C düzeyinin içerisinde yedirmek ve akademik dili de tanıyan ve üreten bir öğrenci profili şeklinde C1 düzeyinden mezun etmek öğrencileri en doğrusu gibi geliyor. Burada şu olabilir. Diyelim ki özel öğrenciler var. Ama bence bunlar için de çok sorun oluşturmaz. Sadece Akademik Türkçe olmadığı için. Sonuçta akademik dil de, dil becerilerinden oluşuyor. Anlama, anlatma, konuşma, yazma. Zaten akademik dilin iletişim dilinden belki de en büyük farkı; söz varlığı ve birtakım dil bilgisi yapıları. Morfosentaktik yapılar veya genel söz varlığı gibi diyebiliriz. Bunlar da hani çok da bilinmesi gereksiz konular değil iletişim becerilerini geliştirecek öğrenciler için de. Bence programı değiştirmek ve 1180 saate yaydırmak en doğrusu diyebilirim. YÖK’ün üniversite düzeyinde Akademik Türkçe dersi ile ilgili kararı, böyle bir farkındalığın olması güzel bir şey. Bu önemli ama bunu bir ders içerisine koyduğumuzda şöyle sıkıntılar olacaktır. Mesele Çukurova Üniversitesinde 4000 uluslararası öğrenci vardır. Hiç yoksa 3000’i bu dersi almak isteyecektir. Bu durumda, bu dersi verecek kaç tane öğretim elemanı gerekecek, amfiye 400 kişilik sınıflar oluşturduğumuzda ve başına birer okutman verdiğimizde bu öğrencilerin dinleme ve yazma çalışmalarına vakit ayırmak mümkün değil. Konuşma yine bir şekilde grup çalışması şeklinde yaptırılır. Okuma falan yaptırılır. Ama bunların uygulanması çok büyük problem oluşturur sayı bakımından. O yüzden bunu ders şeklinde değil de biraz daha akademik danışmanlık şeklinde olabilir belki, yani şöyle: Bence artık her üniversite Akademik Dil Araştırma Enstitüsü kurması gerekir. Burada birtakım akademik uzmanlar görevlendirilip akademik danışman

şeklinde yer alabilir. Burada öğrenciler görüşme saati oluşturabilirler. Ders gibi ama görüşme saati. Burada kendi eksikliklerini danışabilirler. Biraz daha burada öğrenciye ders vermek yerine öğrencinin sorunlarına çözüm bulabilecekleri danışma noktaları oluşturmak daha doğru gibi geliyor bana. Bu bakımdan biraz daha faydalı bir noktası olur bu şekilde düşünülürse. Ders bakımından uygulanması çok kolay bir şey değil öğrenci sayısı fazlalığı nedeniyle.”

ÖÜ14: “Valla kurumların ve okutmanların her türlü ayrıntıyı önemsemesi gerekiyor. Öğrencinin yaptığı en küçük hatayı bile bence görmezden gelmeyip o hatayı mutlaka düzeltmek gerekiyor. Burada biraz Tam öğrenme mantığıyla düşünüyorum. O hatalar çünkü düzeltilmediği takdirde üst kurlara bir kartopu gibi büyüyerek geliyor. Temelde o var. Öğrenciyi mutlaka zorlamak gerekiyor. Karmaşık metinler, karmaşık cümlelerle öğrenciyi karşılaştırmak lazım. Onun dışında her tür metni vermek gerekiyor. Hem öyküleyici metin hem bilgilendirici metin hem tartışmacı metin, mutlaka bu metin türlerini vermek gerekiyor. (...) Ama temelde öğrencinin hatalarının görmezden gelinmemesi gerekiyor. Öğrencinin eksiklerinin mutlaka tamamlanması gerekiyor. Temel problemimiz bence o ve bazı TÖMER’lerde yapılan bence yapılan bir yanlış var. Mutlaka sınıf öğretmenliği mantığıyla gitmek gerekiyor. Yani her bir beceriye ayrı bir öğretim elemanının girmesi bence çok doğru değil. Belki farklı hocalarla arada bir başka birini konuşmasını öğrencinin görmesi açısından farklı hocalarla öğrenci karşılaştırılabilir öğrenci ama temelde bir sınıfın, bir grubun tek bir öğretmeni olması gerekiyor. Böyle olmazsa mutlaka arada kopuklar oluyor. Ama bir dersin bir öğretim elemanı olduğunda, öğretim elemanı grubunu çok iyi tanıyabiliyor zaman içerisinde. Eksiklerini, giderilmesi gereken noktaları çok rahatlıkla görüyor. Ama bölük pörçük farklı hocaların girdiği sınıflarda bu sorunları tespit etmek oldukça güç. Çünkü öğretim elemanı herhangi bir sorunu tespit etse bile bu sorunun giderilmesini başka bir öğretim elemanına bırakıyor çoğu zaman. O zaten, ana dilinde de benzer problemler olduğu için oralara da taşıyor çoğu zaman.”

4.1.3.9. Öğretim Üyelerinin Öğrencilerin Bireysel Olarak Akademik Yazma Becerilerini Geliştirmesine Yönelik Önerileri

Öğretim üyelerinin, öğrencilerin bireysel olarak akademik yazma becerilerini geliştirebilmelerine yönelik önerilerine ilişkin bulgular Tablo 4.41’de yer almaktadır:

Tablo 4.41: Öğretim üyelerinin öğrencilerin bireysel olarak akademik yazma becerilerini geliştirebilmelerine yönelik önerilerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Alanı ile ilgili kaynakları okuma	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11	8
Yazma alıştırmaları yapma	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ10, ÖÜ11, ÖÜ12, ÖÜ13	8
Çeşitli araçlarla alan derslerini takip etme	ÖÜ3, ÖÜ5, ÖÜ14	3
Öğretmenleriyle iyi iletişim kurma	ÖÜ1, ÖÜ12	2
Alanları ile ilgili eğitim etkinliklerine katılma	ÖÜ3, ÖÜ6	2
Daha girişimci olma	ÖÜ6, ÖÜ4	2
Geri bildirim alacak rehberler edinme	ÖÜ8, ÖÜ12	2
Daha fazla çaba gösterme	ÖÜ1	1
Dinleyip not alma	ÖÜ5	1
Alanları ile ilgili terminolojik sözlüklere hâkim olma	ÖÜ6	1
Akranları ile ortak metinler yazma	ÖÜ14	1
Okuma ve yazma çalışmalarını birlikte yaparak yazılarını kontrol etme	ÖÜ13	1
Çeviri çalışmaları yapma	ÖÜ13	1

Öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu (8 öğretim üyesi), öğrencilerin akademik yazma becerilerini bireysel olarak geliştirebilmesi için alanları ile ilgili kaynakları okumaları ve yazma alıştırmaları yapmaları gerektiğini ifade etmiştir. 3 öğretim üyesi sosyal medya araçları, çeşitli portallar ve internet kaynakları aracılığıyla alan derslerinin takibinin yapılmasının faydalı olacağını belirtmiştir. 2 öğretim üyesi öğrencilerin gerek dil öğretim merkezlerindeki/TÖMER’lerdeki gerekse bölümlerindeki öğretmenleri ile iyi iletişim kurmalarını; 2 öğretim üyesi okulların, çeşitli kurum ve kuruluşların alanları ile ilgili eğitim etkinliklerine katılmalarını, 2 öğretim üyesi öğrencilerin daha girişimci olmalarını, 2 öğretim üyesi öğrencilerin yazma ürünlerine geri bildirimde bulunacak rehberler edinmelerini önermektedir. Bu yanıtların dışında, öğrencilerin daha fazla çaba göstermesi gerektiğini, dinleyerek not alma alıştırmaları yapmalarını, alanları ile ilgili terminolojik sözlükleri takip etmelerini, ortak metinler yazmalarını, okuma ve yazma çalışmalarını birlikte yaparak yazılarını kontrol etmelerini ve çeviriden yararlanmalarını tavsiye eden öğretim üyeleri de bulunmaktadır.

ÖÜ1: “Hocalarıyla iletişim kurmaları gerekiyor yaşadıkları sorunları ile ilgili. Yabancı dilde bir eğitim almayı göz aldığına göre ciddi bir çaba göstermesi gerekiyor. Bunun farkında olması lazım.”

ÖÜ2: “Okumaları gerekiyor, özellikle Türkçe. İnternet üzerinde bugün artık çok fazla kaynak var. Eskiden kaynaklara ulaşmak zordu ama günümüzde kolay. Bol bol açıp okumaları gerekiyor. Benim mesela şu anda Tanzanyalı bir öğrencim var. Tezini Türkçe yazmak zorunda, onunla rahatlıkla İngilizce anlaşabiliyoruz. Çoğunlukla da İngilizce konuşmak istiyor ama ben kendisine de söylüyorum yani sen tezini Türkçe yazacağın için yavaş yavaş bol miktarda Türkçe kaynak bularak Türkçe üzerinden kendini hazırla. Türkçe makaleler oku, bol bol yazmaya çalış, anlamaya çalış. Çünkü tamam tezi düzeltirken yine danışmanlar yardımcı oluyor, fakat en azından belli bir düzende tezin danışmanı ulaştırılması gerek.”

ÖÜ3: “Öğrenci boyutuyla; ücretsiz eğitimin verildiği merkezler var, sivil toplum kuruluşları var, Vakıflar var, dernekler var. Alanları ile ilgili çalışmalar yapılıyor; onları takip etmeleri, izlemeleri fayda sağlayabilir. Üniversite için de başlamadan önce bir aşinalık sağlar. Bu tür etkinliklere katılmalarının faydalı olacağını düşünüyorum. Bununla beraber yine artık sosyal medya araçları var. YouTube özellikle bu noktada çok ciddi anlamda katkı sağlayabilir. Eğitimleri devam ederken, TÖMER gibi kuruluşlarda eğitimlerine devam ederken üniversitede verilen dersleri bu platformlar üzerinden izlemeye başlamaları, hazırlık yapmaya başlamaları katkı sağlayabilir. Akademik yayınları izlemeleri, okumaları, onların özetlerini çıkarmaya çalışmaları öncesinde katkı sağlar diye düşünüyorum.

ÖÜ13: “Öğrenciler C’yi aldıktan sonra bence kendilerinin geliştirmesi daha faydalı. Şöyle yapabilirler: Yazma çalışmaları yapsınlar bol bol kendileri, dönüt alabilecekleri birisi olmayabilir. Ama bunu okuma ve yazma ile karşılıklı bir şekilde yaptıklarında, karşılaştıra karşılaştıra yapıları kendi kendine geliştireceklerdir. Bu yüzden okuma ve yazma çalışmalarıyla paralel bir şekilde gittiklerinde gelişecektir. Bu yüzden de öğrenciler özellikle uzaktalarsa, kendi ülkelerindelerse, yaz tatilindelerse özellikle, bir konuşma ve dinleme imkânları

yoksa, okuma ve yazma çalışmalarıyla kendilerini geliştirebilirler, çeviri yapabilirler. Mesela İngilizce ve Türkçe çevirileri yapabilirler. Kendi dillerinde olan abstractları belki göremezler ama makalelerin İngilizcelerini alıp, abstractlarını okuyup Türkçelerini kendileri yazabilirler. Sonra yazılan Türkçe ile kendileri karşılaştırabilirler. Çeviri çalışmalarının burada etkili olacağını düşünüyorum.”

ÖÜ14: “Vallahi önümüzde aslında çok büyük bir kaynak var. İnternetteki video deryası bile onların eksiklerini gidermek için çok büyük bir şans. Orada akademik dil kullanan birçok video var. Bir kısmı eğlenceli video, yani sadece sıkıcı akademik bilgilerin aktarıldığı videolar değil. O videoların seyredilmesi önemli bir araç bence öğrencilerin yapabileceği. Bunun yanında öğrenciler ortaklaşa bazı metinler yapabilirler. Akran değerlendirmesi gibi düşünülebilir o da. Ortak bazı metinler yazarak bazı çalışmalar yapabilirler.”

4.1.3.10. Uluslararası Öğrencilere Akademik Yazma Eğitiminin Verilmesi Gereken Düzeye Yönelik Öğretim Üyesi Görüşleri

Uluslararası öğrencilere akademik yazma eğitiminin verilmesi gereken düzeye ilişkin öğretim üyesi görüşlerine yönelik bulgular Tablo 4.42’de yer almaktadır:

Tablo 4.42: Uluslararası öğrencilere akademik yazma eğitiminin verilmesi gereken düzeye ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
A1 düzeyinden itibaren	ÖÜ4	1
A2 düzeyinden itibaren	ÖÜ13	1
B1 düzeyinden itibaren	ÖÜ7, ÖÜ10, ÖÜ12, ÖÜ14	4
B2 düzeyinden itibaren	ÖÜ2, ÖÜ11	2
C1 düzeyinden itibaren	ÖÜ1, ÖÜ3, ÖÜ8, ÖÜ9,	4
C1 düzeyinden sonra	ÖÜ5	1
Görüş belirtmeyen	ÖÜ6	1

Tablo 4.42’ye göre 4 öğretim üyesi B1 düzeyinden itibaren, 4 öğretim üyesi C1 düzeyinden itibaren, 2 öğretim üyesi B2 düzeyinden itibaren uluslararası öğrencilere akademik yazma eğitiminin verilmesinin faydalı olacağını belirtmektedir. A1 düzeyinden itibaren, A2 düzeyinden itibaren, C1 düzeyinden sonra yanıtlarını veren öğretim üyeleri de bulunmaktadır. 1 öğretim üyesi ise görüş belirtmemiştir.

ÖÜ4: “Temel dediğimiz (A1) ilk etapta beri olması gerektiğini düşünüyorum. Oluşturulan her metnin bir formatı olmalı ve bunun öğrenciye verilmesi gerekir.

Akademik yazma dediğimiz şey zaten bir birikim. Bu da dil ediniminde ilk etapta beri başlamak zorunda. Her düzeye uygun akademik yazma çalışması yapılabilir. Evet, biz akademik yazmayı kastettiğimizde bir terminolojini olduğunu düşünüyoruz ama kendini ifade etme ve kim olduğunu söylediğinde de bir terminoloji kullanıyoruz aslında.”

ÖÜ8: “Herhâlde C1’den yana kullanacağım tercihim. Çünkü asgarisini halledelim ve sonra üzerine başka şeyler inşa edelim noktasındayım(...)”

ÖÜ10: “(...) Öğrencinin bölümüne göre B1’den itibaren hafif hafif akademik konulara girmekte fayda. C1’i beklerseniz çok geçmiş kalabilirsiniz. B1’den itibaren yavaş yavaş dersi anlatacak hocanın elindeki müfredat bu olmalı.”

ÖÜ11: “Mutlaka B2. Çünkü açıkçası yayın yazmak, literatür yazmak için çok daha uygundur diye düşünüyorum. Çünkü B2 seviyesindeki öğrenciler dersi takip edebiliyorlar, anlayabiliyorlar, fikirlerini söyleyebiliyorlar, sözlü sınavları yapabiliyorlar. Yazmak için bu bir taban oluşturacaktır mutlaka. Çünkü gerçekten bu akademik yazıların, çalışmaların yazılması biraz gerçekten ekstra çalışma gerekiyor. Kendi terminolojisi var orada da eğer siz B2 ile mesleki dile hâkimseniz bir kursla, profesyonel bir destekle çok rahat olabilir diye tahmin ediyorum. B2 taban oluşturacaktır ve kişinin de alacağı destekle, o akademik dil formatıyla gayet iyi bir şekilde yazılar yazabileceğini düşünüyorum.”

4.1.4. Uluslararası Öğrencilerin Bilimsel Metinlerindeki Türkçe Akademik Yazma İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde, görüşme analizleri sonucunda belirlenen ihtiyaçların uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerine yansımaları tespit etmek ve akademik yazma gereksinimlerini detaylandırmak için incelenen uluslararası öğrencilerin bilimsel metnlerinin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Sözü edilen değerlendirme bulguları Tablo 4.43’te gösterilmiştir:

Tablo 4.43: Uluslararası öğrencilerin bilimsel metinlerindeki akademik yazma hataları

Hata Türleri	Kodlar	f
Yapısal Hatalar		
Ad durum eki hataları	KL2, KL5, KL6, KL7, KL8, KL9, KL10, KL11, KL12, KL14, KL15, KL16, KL17, KL18, KL20, KL21, KL23, KL24, KL25, KL26, KL24, KL25, KL26, KL27, KYL4, KYL5, KYL7, KYL9, KYL10, KYL11, KYL12, KYL13, KYL17, KDR1, KDR2, KDR3, KDR5	37
Tamlama hataları	KL1, KL4, KL5, KL6, KL7, KL8, KL9, KL10, KL11, KL14, KL17, KL18, KL23, KL24, KL25, KYL2, KYL4, KYL5, KYL6, KYL7, KYL8, KYL9, KYL10, KYL12, KYL13, KYL14, KYL15, KYL17, KYL23, KDR1, KDR2	31
Çatı kullanımı hataları	KL2, KL4, KL5, KL6, KL7, KL10, KL11, KL12, KL16, KL18, KL20, KL21, KL23, KL24, KL25, KL27, KYL3, KYL4, KYL5, KYL6, KYL7, KYL9, KYL10, KYL12, KYL13, KYL17, KDR2, KDR3	28
Fiilimsi hataları	KL1, KL3, KL4, KL6, KL9, KL11, KL14, KL17, KL18, KL20, KL25, KYL3, KYL4, KYL5, KYL6, KYL7, KYL9, KYL10, KYL14, KYL17, KDR1	21
Ses olayları hataları	KL3, KL5, KL6, KL8, KL10, KL11, KL17, KL21, KL25, KL27, KYL2, KYL3, KYL4, KYL5, KYL7, KYL9, KYL13, KYL18, KDR1, KDR3	20
Bildirme eki hataları	KL1, KL4, KL11, KL12, KL14, KL20, KL27, KYL5, KYL9, KYL13, KDR1, KDR3, KDR4	13
Çoğul eki hataları	KL5, KL7, KL10, KL11, KL16, KL17, KL24, KL26, KYL4, KYL5, KYL10, KYL11	12
İyelik eki hataları	KL7, KL11, KL15, KL18, KL23, KL25, KYL4, KYL6, KYL10, KYL13, KYL17	11
İlgeç hataları	KL8, KL11, KL16, KL24, KYL5, KYL6, KYL7, KYL10, KYL11, KYL13	10
Yeterlik fiili kullanım hataları	KL3, KL11, KYL7, KL20, KYL2	5
Yapım eki hataları (-II X-sIz)	KL6, KL10, KL11, KYL5	4
Anlamsal Hatalar		
Sözcüklerin anlamsal olarak yanlış kullanımı	KL3, KL4, KL5, KL6, KL7, KL8, KL9, KL10, KL11, KL12, KL14, KL15, KL16, KL17, KL18, KL19, KL20, KL23, KL24, KL25, KYL1, KYL2, KYL4, KYL5, KYL6, KYL7, KYL9, KYL10, KYL11, KYL12, KYL13, KYL15, KYL17, KDR1, KDR3, KDR4	36

Tablo 4.43 (devam):

Zaman uyumsuzluğu	KL1, KL2, KL3, KL5, KL6, KL7, KL8, KL9, KL10, KL11, KL15, KL17, KL18, KL19, KL20, KL23, KL24, KL25, KYL2, KYL3, KYL4, KYL6, KYL7, KYL9, KYL10, KYL12, KYL13, KDR1, KDR3	29
Anlam bulanıklığı/belirsizliği	KL3, KL4, KL5, KL7, KL8, KL9, KL10, KL11, KL15, KL16, KL19, KL22, KL23, KL24, KYL2, KYL4, KYL5, KYL6, KYL8, KYL11, KYL12, KYL13, KYL15, KYL18, KDR3, KDR6	26
Gereksiz sözcük kullanımı	KL2, KL3, KL4, KL5, KL6, KL7, KL8, KL9, KL10, KL16, KL19, KL20, KL24, KL27, KYL1, KYL4, KYL5, KYL6, KLY9, KYL10, KYL12, KYL15, KDR1	23
Yanlış terim kullanımı	KL1, KL3, KL5, KL6, KL11, KL12, KL13, KL16, KL21, KL23, KYL4, KYL6, KYL7, KYL9, KYL11, KYL13, KDR2	17
Sözcük eksikliğinden kaynaklanan hatalar	KL3, KL5, KL6, KL7, KL9, KL12, KL14, KL20, KL21, KL25, KL26, KYL5, KYL10, KDR4	14
Sözcük tekrarlarından kaynaklanan hatalar	KL1, KL3, KL4, KL7, KL9, KL17, KL19, KL20, KL25, KL27, KYL1, KYL9, KYL10, KDR6	14
Çatı uyumsuzluğu	KL2, KL3, KL8, KL9, KL10, KL11, KL18, KL20, KL21, KL23, KL24, KYL12, KYL17	13
Söz dizimi hatası	KL3, KL5, KL8, KL10, KL17, KL19, KL20, KL23, KYL2, KYL5, KYL7, KYL15, KDR2	13
Öge eksikliği	KL2, KL3, KL4, KL8, KL10, KL11, KL12, KL21, KYL4, KYL6, KDR4	11
Yanlış zaman tercihi	KL15, KL16, KL17, KL19, KL20, KL23, KL24, KL25, KL27, KYL9, KDR4	11
Mantık hatası	KL4, KL7, KL12, KL16, KL19, KYL2, KYL6, KYL14, KDR3	9
Yabancı sözcüğü ikame etme	KL11, KL21, KL22, KYL4, KYL5, KYL16	6
Sözcük türü ile ilgili bilgi eksikliği	KL9, KL11, KL24, KL25, KYL5, KYL17	6
Deyimin hatalı kullanımı	KL6, KL7, KL17, KL25, KYL1	5
Özne-yüklem uyumsuzluğu	KL17, KYL6, KDR6	3
Akademik Söyleme İlişkin Hatalar		
Akademik dile uygun olmayan kip/zaman kullanımı	KL1, KL2, KL3, KL4, KL5, KL6, KL7, KL8, KL9, KL10, KL11, KL12, KL14, KL15, KL16, KL17, KL18, KL19, KL20, KL21, KL22, KL24, KL25, KL26, KL27, KYL1, KYL2, KYL4, KYL5, KYL6, KYL7, KYL8, KYL10, KYL13, KYL18, KDR1, KDR2, KDR3, KDR4, KDR6	40

Tablo 4.43 (devam):

Üstsöylem belirleyicileri kullanım hataları/eksikliği	KL1, KL3, KL6, KL7, KL8, KL9, KL10, KL11, KL12, KL17, KL19, KL22, KL23, KYL1, KYL4, KYL5, KYL6, KYL7, KYL8, KYL9, KYL10, KYL11, KDR2	23
Günlük konuşma dili kullanımı	KL1, KL2, KL3, KL6, KL9, KL10, KL11, KL14, KL15, KL16, KL21, KL22, KL24, KL25, KL27, KYL15, KYL18, KDR2	18
Akademik sözcük kullanamama	KL7, KL8, KL9, KL10, KL12, KL14, KL15, KL16, KL17, KL22, KL24, KL25, KL27, KYL5, KYL18, KDR2	16
Öznel dil kullanımı	KL2, KL7, KL10, KL12, KL14, KL15, KL16, KL21, KL22, KL23, KL25, KL27, KDR1, KDR2	14
Metin Yapısı Hataları		
Tutarlılık sorunları	KL4, KL7, K8, KL9, KL10, KL15, KL16, KL19, KL22, KL23, KYL2, KYL4, KYL5, KYL6, KYL8, KYL11, KYL12, KYL18, KDR3, KDR6	20
Bağdaşıklık sorunları	KL3, KL4, KL7, KL8, KL9, KL10, KL11, KL15, KL16, KL19, KL23, KL24, KYL2, KYL4, KYL5, KYL6, KYL8, KYL11, KDR3	19
Plan ve Düzenleme Hataları		
Başlıkla ilgili hatalar	KL1, KL2, KL4, KL5, KL6, KL8, KL9, KL10, KL11, KL12, KL13, KL15, KL16, KL17, KL20, KL22, KL23, KL25, KL26, KL27, KYL1, KYL2, KYL3, KYL4, KYL5, KYL7, KYL8, KYL10, KYL13, KYL14, KYL16, KYL17, KYL18, KDR1, KDR2, KDR3, KDR5, KDR6	38
Bilimsel metnin bölümlerini yapılandıramama	KL1, KL2, KL3, KL4, KL5, KL6, KL7, KL8, KL9, KL10, KL11, KL13, KL14, KL15, KL16, KL17, KL19, KL21, KL22, KL23, KYL1, KYL2, KYL3, KYL4, KYL6, KYL7, KYL8, KYL9, KYL11, KYL15, KYL16, KYL18, KDR1, KDR2, KDR5	35
Konuyu yeterince açıklayamama, detaylandırmama, destekleyememe	KL1, KL2, KL3, KL4, KL7, KL8, KL9, KL10, KL13, KL14, KL16, KL17, KL19, KL21, KL22, KL23, KL24, KL26, KL27, KYL1, KYL3, KYL4, KYL5, KYL6, KYL11, KYL15, KYL16, KYL17, KYL18, KDR2, KDR4, KDR5	32
Paragrafları doğru yapılandıramama	KL2, KL10, KL14, KL15, KL16, KL17, KL19, KL21, KL22, KYL18, KDR1, KDR3	12
Noktalama Hataları		
Virgül kullanımı hatası/eksikliği	KL3, KL4, KL5, KL6, KL7, KL9, KL10, KL11, KL14, KL15, KL16, KL17, KL18, KL19, KL20, KL21, KL22, KL23, KL25, KL27, KYL1, KYL2, KYL4, KYL6, KYL7, KYL8, KYL9, KYL10, KYL12, KYL13, KYL14, KYL15, KYL17, KDR1, KDR2, KDR3, KDR4	37

Tablo 4.43 (devam):

Nokta kullanımı hatası/eksikliği	KL5, KL7, KL9, KL10, KL11, KL15, KL16, KL21, KL23, KYL4, KYL6, KYL9, KYL13, KYL14, KYL15, KDR2, KDR3, KDR4, KDR5	19
Noktalı virgül kullanımı hatası/eksikliği	KL3, KL4, KL7, KL8, KL17, KL19, KYL4, KDR1, KDR5	9
Kesme işareti kullanımı hatası/eksikliği	KL7, KL18, KYL5, KYL6, KYL13, KYL15, KYL17	7
Soru işareti kullanımı hatası/eksikliği	KL7, KL8, KL16, KYL6, KYL11	5
İki nokta kullanımı hatası/eksikliği	KL4, KL7, KL19, KDR4	4
Yay ayraç kullanımı hatası	KL4, KL7	2
Üç nokta kullanımı hatası	KL7	1
Yazım Hataları		
Sözcüğün yanlış yazımı	KL1, KL4, KL5, KL6, KL8, KL9, KL10, KL11, KL12, KL13, KL14, KL16, KL17, KL18, KL19, KL20, KL21, KL22, KL23, KL26, KYL1, KYL2, KYL3, KYL4, KYL5, KYL6, KYL7, KYL8, KYL9, KYL10, KYL11, KYL12, KYL13, KYL15, KYL17, KYL18, KDR1, KDR2	38
Büyük-küçük harf kullanımı hatası	KL3, KL4, KL5, KL6, KL7, KL8, KL10, KL12, KL13, KL14, KL16, KL19, KL20, KL21, KL23, KL24, KL25, KL26, KL27, KYL2, KYL4, KYL5, KYL6, KYL8, KYL9, KYL11, KYL12, KYL13, KYL14, KYL15, KYL16, KYL17, KDR1, KDR3, KDR4, KDR5, KDR6	37
Bitişik-ayrı yazılan sözcük hatası	KL5, KL6, KL11, KL14, KL19, KL21, KL23, KL26, KL27, KYL12, KYL15, KYL17, KDR1, KDR2, KDR4	15
Düzeltilme imi eksikliği	KL6, KL7, KL11, KYL1, KYL15, KDR1, KDR2, KDR3	8
Da/de yazım yanlışlığı	KL4, KL6, KL12, KL14, KYL7, KYL8	6
Satır sonuna sığmayan sözcüklerin yanlış ayrılması	KL6, KL9, KL12, KYL10	4
Sözcük içerisinde büyük-küçük harf kullanımı	KL6, KL12, KL13, KYL2	4
Kısaltma yazımı hatası	KL6, KL23	2
Kaynak Kullanımına İlişkin Hatalar		
Kaynakçaya yer vermeme	KL1, KL2, KL3, KL4, KL5, KL6, KL8, KL9, KL10, KL11, KL12, KL13, KL14, KL15, KL16, KL17, KL21, KL22, KL23, KL24, KL25, KL26, KL27, KYL1, KYL2, KYL3, KYL4, KYL10, KYL17, KDR2, KDR3, KDR5	32

Tablo 4.43 (devam):

Alıntı yapmama	KL1, KL2, KL3, KL4, KL5, KL6, KL8, KL10, KL11, KL12, KL13, KL14, KL15, KL16, KL17, KL21, KL22, KL23, KL24, KL25, KL26, KL27, KYL1, KYL2, KLY3, KYL10, KYL17, KDR2, KDR3, KDR5	30
Hatalı kaynakça yazımı	KL7, KL19, KL20, KYL5, KYL6, KYL7, KLY9, KYL11, KYL13, KYL14, KYL15, KYL18	12
Alıntıyı hatalı gösterme	KL9, KL19, KL20, KYL4, KYL5, KYL6, KDR1, KDR6	8
Metin içinde alıntıyı göstermeme	KL7, KYL15, KYL16, KYL18	4
B biçimsel Özelliklere İlişkin Hatalar		
Sayfa düzenine dikkat etmeme	KL1, KL2, KL3, KL6, KL7, KL8, KL10, KL11, KL13, KL14, KL15, KL16, KL17, KL21, KL22, KL23, KL24, KL25, KL26, KYL1, KYL2, KYL3, KYL4, KYL5, KYL6, KYL7, KYL8, KYL9, KYL10, KYL14, KYL15, KYL17, KYL18, KDR1, KDR2, KDR3, KDR4, KDR5, KDR6,	39
Etik Sorunlara İlişkin Hatalar		
İntihal yapma	KL22, KDR3	2

Akademik yazma bağlamında değerlendirilen uluslararası öğrencilerin bilimsel metinlerinde tespit edilen hatalar; yapısal, anlamsal, akademik söylem, metin yapısı, plan ve düzenleme, noktalama, yazım/ımla, kaynak kullanımı, biçimsel özellikler ve etik sorunlar başlıklarında sınıflandırılmıştır. Bu bulguların yer aldığı Tablo 4.43 incelediğinde; yapısal hatalar içerisinde en fazla ad durum eklerinin kullanımında hata yapıldığı görülmektedir. 37 öğrencinin metninde bu tür hatalar tespit edilmiştir. Ad durum ekleri içerisinde; belirtme durumu en fazla hata yapılan dil bilgisi yapısı olurken, bulunma durumu diğer ad durum eklerine oranla daha az hata yapılan dil bilgisi yapısıdır. Ad durum eklerinin ardından, tamlama hataları en fazla tespit edilen ikinci yapısal hatalardandır. 31 öğrencinin çalışmasında tamlama hataları belirlenmiştir. Bu hata grubu içerisinde özellikle belirtili ve belirtisiz ad tamlamalarının biçimsel olarak kuruluşunda büyük oranda hatalar ile karşılaşmıştır. Ayrıca 28 öğrencinin metninde çatı kullanım hataları belirlenmiştir. Bu hatalar; etken-edilgen çatılı tümce tercihlerinin yanlışlığı, ettirgen ve dönüşlü eylem kullanımlarındaki hatalar olarak tespit edilmiştir. 21 öğrencinin metninde fiilimsi kullanımında hatalar gözlenmiştir. İsim fiil, sıfat fiil ve zarf fiil kullanımlarında benzer oranda hatayla karşılaşmıştır. Bununla birlikte 20 öğrenci metninde ses olayları kapsamındaki ünlü uyumu, ünlü düşmesi, ünsüz yumuşaması konularında ve yardımcı ses kullanımında hatalar belirlenmiştir. Ek olarak öğrenci metinlerinin 13'ünde bildirme eki, 12'sinde çoğul eki, 11'inde iyelik, 10'unda ilgeç, 5'inde birleşik fiiller

kapsamındaki yeterlik fiili, 4'ünde isimden sıfat yapan yapım eki (-II X -sIz) kullanımlarında hatalar tespit edilmiştir. En çok yapılan hata grubuna yönelik öğrenci çalışmalarından örnekler aşağıda gösterilmiştir:

KL10: *“Bazi doktorlar bu hastalığın kopek ve yarasa gibi hayvanlardan geldiğini söylüyor, ne zaman doktorlar bu hastalığı başladı onlar herşeyi bir olarak saklamak istediler ve böyle yaptılar ama çok zaman sürmedi, tüm çin’de böyle endişe maalesef bu zamanlarda çin insanlar diğer ülkeler gittiler, Koronavirüs bulaşıcı bir hastalık olduğunu bilmiyorlar, bu yüzünden o zaman her doktorlar her gün, her gece çalışıyormuşlar çünkü bu Koronavirüs çok tehlikeli ve doktorlar aşığı bulmak için çalışıyorlar.”*

KL11: *“Olumlu etkilerinden aileler arasındaki ilişkileri daha güçlü bir hâle getirmesini sebep olmuştur.”*

KL24: *“COVID-19 pandemisinin ardından şirketler kapattı ve dışarıda çalışanları herhangi bir kazançları bulunmamaktadır.”*

KL24: *“Sonuç olarak ülkenin yoksulluk arttı, düzenli gıda temini olmadı, hastalıkların tedavi olmadı, bazen de can kayıplarına neden oldu.”*

KYL5: *“Koronavirüs Dünyada tüm şey olumsuz etkilendi.”*

KYL8: *“Salgının toplum yaşamında gözlemlenen etkileri arasında insanların büyük bir yüzdesinin psikolojik etkisinde yer alıyor. Bu etkiyi salgın dönemde kendimizde evlerinden çıkmayanların çoğunluğunda fark etmiştik.”*

KDR3: *“Koronavirüs Çin’in Wuhan kentinde ilk olarak görmüş ve tüm dünyayı etkisi altına almış.”*

Anlamsal hatalar bağlamında öğrenci metinlerinde en çok karşılaşılan hata türü, sözcüklerin anlamsal olarak yanlış kullanılmasıdır. 36 öğrencinin çalışmasında bu tür hata ile karşılaşılmıştır. Bunun yanı sıra 29 öğrenci zaman uyumsuzluğundan, 26 öğrenci anlam belirsizliğinden, 23 öğrenci gereksiz sözcük kullanımından, 17 öğrenci yanlış terim kullanımından, 14 öğrenci sözcük eksikliğinden, 14 öğrenci sözcük tekrarlarından, 13 öğrenci çatı uyumsuzluğundan, 13 öğrenci söz diziminden, 11 öğrenci öge eksikliğinden, 11 öğrenci

yanlış zaman eki tercihinden, 9 öğrenci mantık hatalarından, 6 öğrenci hedef dilde kullandığı sözcüğü ana dilindeki sözcüklerden ikame etmesinden, 6 öğrenci sözcük türü ile ilgili bilgi eksikliğinden, 5 öğrenci deyimini hatalı kullanımından, 3 öğrenci özne-yüklem uyumsuzluğundan kaynaklanan anlamı bozan hatalar yapmıştır. Anlamsal hatalar grubuna yönelik öğrenci çalışmalarından örnekler aşağıda yer almaktadır:

KL3: *“Okulların kapanmasından harap olmuş endüstrilere ve kaybedilen milyonlarca işe kadar, pandeminin sosyal ve ekonomik maliyetleri çok ve çeşitlidir.”*

KL4: *“Binlerce ölüme neden olan bu tehlikeli virüsten savunmak için alttaki önerilere etmek gerekmektedir.”*

KL5: *“ Sınırların kapanması, ticaret kısıtlamaları ve hapsedme önemleri ekonomileri düşmüştür dolayısıyla dünya çapında insanların geçiminin sağlanması da tehlikeydedir.”*

KL11: *“Bu salgın sadece eğitim değil insanlara da ekstra hasatalar (yanlızlık ve psikopatlık... vb.) gibi eklemeye katkılamıştır. Bir da insanlar bir duğun yada ölüm olunca arkadaşlarla akrabalar bu münassbetleri katılamıyorlar.”*

KDR1: *“Ne yazık ki, insanlık tarihi boyunca birçok salgın meydana gelmiş. Bu salgınları insanoğlu için çok tehlikeliydi ve milyonlarca insanın ölümüne neden oldu. Bunların en önemlilerinden biri, 14. Yüzyıl sonlarında Avrupa’da yayılan Kara Veba’dır Ve 1981’de yayılan grip. Kara Veba o dönemde gelişen yoğun ticaret alışverişlerini etkilemiş, grip ise birçok kişinin ölümüne neden oldu.”*

Akademik söylem kapsamında değerlendirilen öğrenci metinlerde en sık karşılaşılan sorun; akademik dile uygun olmayan kip/zaman kullanımıdır. 40 öğrenci, çalışmasında Türkçe akademik dile uygun olmayan kip/zaman kullanımında bulunmuştur. 23 öğrenci, bilimsel metinlerde faydalanan üstsöylem belirleyicilerini hatalı kullanmıştır ya da gerekli yerlerde hiç kullanmamıştır. 18 öğrenci, çalışmasına günlük konuşma dilinin özelliklerini yansıtmıştır. 16 öğrenci, çalışmasında akademik sözcük kullanamamıştır. 14 öğrenci ise akademik metinlerde kullanılması tercih edilmeyen öznel bir dil ile metnini oluşturmuştur. Sözü edilen hata grubuna yönelik bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

KL2: “Bu durum insanları zamanla bencilliğe ve sadece kendisini düşünmeye itecek. Sadece aile ilişkileri değil toplumdaki ekonomik yapılar da bozulacak. Ayrıca bazı eşya ve araç gereçler gereğinden Fazla stoklanarak diğer insanların ulaşmaları imkânsız hâle gelecek. Bu da toplumda ciddi kaoslara yol açacak. Bence bu salgınla beraber insanlar daha mutsuz olmaya başladılar bile (...)”

KL11: “Sonunda bana göre salgın bize sabır etmek, kötü ve zor durumların karşısına çıkabilmek öğretti ve sağlığımızın önemini idrak etmek için büyük bir katkı varmıştır.”

KL27: “Korkarım ki pandeminin sonuçlarının ne kadar korkunç ve zor olduğunu anlatmaya kelimeler yetmez; Ancak umarım ki insanlık mevcut durumdan faydalı bir ders alacak.”

KDR1: “Virüs insan medeniyetine yakışmayan bireyciliğe ve başkalarına önemi vermeyen olumsuz yönleri ve kötü davranışları ortaya çıkarmaya geldi, “Ben ve benden sonra tufan” gibi bir davranışları.”

Metin yapısı bağlamında değerlendirilen öğrenci metinlerinin 20’sinde tutarlılığın, 19’unda bağdaşıklığın sağlanamadığı belirlenmiştir. Bağdaşıklığın ve tutarlılığın sağlanamadığı çalışmalardan örnekler aşağıda gösterilmiştir:

KL10: “Bir süre sonra ne zaman televizyon insan acıyormuş sadece koronavirüs hakkında yada haberler seyrediyormuş, Radyo, facebook, whatsapp, Gazete her yerde bu virüs olduğunu açıkladı, ama baze insanlar bu salgın inanmadı, bu yüzünde vaka sayısı artırlamış mesela, ABD, fransa, ıspanya, italya, Brezilya ve diğer ülkeler; insanlar çok olmuşlar, hastanelerde hastalarcı yer yokto, doktorlar hastalıktan öldü, çocuklar, gençler, yaşlılar her an öldü; her insan Karentına başladı (...)”

KL16: “Tüm dünya bilimin gururunu ve teknolojinin maksimum kullanımını gördüğünde, Dünyada ölümcül bir virüs geldi . Biz doğadan kaynaklarımızı esraf ettik . Şimdi doğa bizim için bir ölümcül virüs çıkardı. Bazı bilim adamları söyledi ki, Çin bu virüsü üretti . Olabilir , Ama siz düşünmelisiniz ,Biz doğa ile nasıl davranırız . İklim değiştiriyor, kötü etkileriyle başa çıkmaya hazır değiliz. Artık tüm dünya bu salgından etkileniyor. Milyonlarca insan tedavi görmeden öldü. Tıp bilimcileri henüz kesin nedeni ve çaresini bulamadılar.”

KL23: “Son iki yılın en tartışmacı konu olan Coronavirüs bütün dünya üzerine etkisi görmektedir , her sektörde etkilendi . Bunların arasında en çok olumsuz etkiler bulunmaktadır . Sağlık sektöründen başlayıp eğitime kadar etkisini gösterdi , hatta bu konu hakkında farklı yorumlar da bulmaktadır. örneğin ; bazı insanlara göre pandemi yüzünden bütün dünya sanki bir yıl geride kalmış görünüyor . Covid 19'un toplum yaşama etkilerinden biri de psikososyal etkisidir. Virüs birey ve toplumun birçok düzeyde etkileyen ve bozulmalara neden olan sosyal bir olgudur . Bu salgının stres ve panik yaşayan insanlar için oldukça tehlikeli olduğu tespit etmektedir(...)”

Plan ve düzenleme hataları bağlamında 38 öğrencinin metninde başlıkla ilgili sorunlar tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin 23’ü çalışmasına başlık koymazken, 15’i ise akademik metne uygun olmayan başlıkları kullanmayı tercih etmiştir. Diğer yandan 35 öğrenci bilimsel metnin bölümlerini, ilgili bölümlerde olması gereken ölçütlere uygun bir biçimde yapılandıramamıştır. Aşağıda yer alan örneklerde KL12 ve KL24 sonuç bölümünün özelliklerine dikkat etmeden metnin son paragrafını oluştururken, KL22 giriş bölümünün özelliklerine dikkat etmeden metne başlamıştır:

KL12: “YuKarıdan, bu miKrosKobik yaratığın dünyanın tüm saKinleri üzerindeKi etKisi bizim için açtKtır. ÜlKelerin bu pandemi ile yüzleşmesinin bu Kadar zor olmasının nedenlerinden biri, bir salgının yayılması için öncede hazırlıK yapmamış olmamız olmalı.

KL24: “COVID-19 pandemisinin etkisi sadece ulusal ekonomide değil, milyonlarca insanların hane ekonomisinde de hissedilmiştir. Günlük ücretler arttı ve birçoğunu aileleri için yiyecek bile alamadı. Açlık, yetersiz beslenme ve birkaç daha sorunlar için artık karantinanın sonucu oldu.”

KL22: “Koronavirüs nedeniyle ilk başta sadece fizyolojik etkilerden bahsederken sosyal izolasyonla beraber sosyal hayatımızdaki değişiklikler, hayatımızı tehdit eden gerçek bir tehlikenin varlığı bizi psikolojik olarak da oldukça etkilemeye başladı.”

32 öğrenci konuyu yeterince açıklayamamıştır. İleri sürdüğü düşünceleri yeterli düzeyde destekleyip detaylandıramamıştır. Aşağıda yer alan örneklerde, sıralanan yargıların ve düşüncelerin yeterince açıklanmadan paragrafın bitirildiği görülmektedir:

KL16: *“Gökyüzünü kirlettik. Havamızı kirlettik. Denizlerimizi kirlettik. Sularımızı kirlettik. Toprağımızı kirlettik. Şimdi nasıl hayatta kalacağız? Covid 19, kendi karmamız.”*

KDR5: *“Geçmişten bugüne yaşanan her salgın toplum hayatı üzerinde yarattığı etkilerin önemini anlamak ve gelecek için dersler çıkartmak gerekmektedir.”*

12 öğrenci, paragraflarını doğru bir biçimde yapılandıramamıştır. Örneklerde, paragrafların “daha sonra”, “ayrıca” gibi bağlayıcılar ile başladığı görülmektedir.

KL27: *“Daha sonra hem ekonomik çevreye hem de sosyal çevreye büyük zararlar verilmişti.”*

KYL18: *“Ayrıca, çocukların ve yetişkinlerin ekran önünde fazlaca vakit harcaması büyük tartışma ve kusura dönüştür (...).”*

Noktalama işaretleri bağlamında 37 öğrencinin virgül, 19 öğrencinin nokta, 9 öğrencinin noktalı virgül, 7 öğrencinin kesme işareti, 5 öğrencinin soru işareti, 4 öğrencinin iki nokta, 2 öğrencinin yay ayraç ve 1 öğrencinin üç nokta kullanımlarında hatalar yaptığı ya da gerekli işaretleri ilgili yerlerde kullanmadığı tespit edilmiştir. Noktalama işaretlerinin kullanımına yönelik yapılan hatalara örnekler aşağıda yer almaktadır:

KL25: *“İnfluenza’nın semptomları 3 günden sonra ortaya çıkıyor, bundan dolayı daha hızlı yayılıyor, koronavirüsün semptomları ise 5-6 günden sonra gösterilmektedir.”*

KYL17: *“Her hangi yeni çıkan bir virüs gibi, Covid-19 virüsünü önleyecek tek şey etkili bir aşı olduğuna inanılmıştır. Bunun için bütün dünyadaki binlerce sağlık ve bilim kurumlarında, bizi kurtulabilecek bir aşı bulmak için, gündüz gece çalışmıştır.”*

KDR4: *“Pandemiye karşı alınan önlemlerin (karantina, sosyal izolasyon) gelecekte bazı psikolojik etkileri olması beklenebilir, örneğin stres.”*

Yazım kuralları bakımından öğrenci metinlerinin 38’inde sözcüklerin yanlış yazıldığı, 37’inde büyük-küçük harf yazımına dikkat edilmediği, 15’inde bitişik-ayrı yazılan sözcüklerde hatalar yapıldığı, 8’inde düzeltme iminin kullanılmamasından kaynaklanan hataların olduğu, 6’sında bulunma durum eki olan “-DA” ve bağlaç olan “dA”nın yazımında

yanlışlık yapıldığı, 4'ünde satır sonuna sığmayan sözcüğün yanlış ayrıldığı, 4'ünde aynı sözcük içerisinde büyük-küçük harflerin birlikte kullanıldığı, 2'sinde kısaltma yazımının hatalı olduğu belirlenmiştir. Sözü edilen hata grubuna yönelik bazı örnekler aşağıda gösterilmiştir:

KL8: *“Bu Virüs yaşlılar, yetişkinler, çocuklar ve hamile kadınlar ve emziren anneler dahil bebekler gibi herkese saldırabilir. Corona Virüsü enfeksiyonuna COVID-19 Denir Ve ilk olarak Aralık 2019 Sonunda Cın'ın Wuhan Şehrinde Keşfedilmiştir.”*

KL12: *“İnsan ırkı birçok felaketten geçmiştir. Savaşlar, doğal afetler ve diğerleri gibi, ancak bunların en Kötüsü, en Küçük canlılardan Kaynaklanankardır. Korona virüsünün neden olduğu Korona salgını hayatımızı büyük ölçüde etkilemiştir (...)*

KL21: *“Corona virüsünün hayatımızda hem olumlu hemde olumsuz etkileri olmuştur ancak daha çok olumsuz etkisi olmuştur. Olumlu etkilerinden bazıları evde ailemizle daha çok vakit geçirmek ve yeni hobiler edinmek hatta belkide bir çoğumuz içinde kendimizi huylarımızı yeteneklerimizi keşfetmek olmuştur, çevreye daha duyarlı insanlara daha duyarlı olmamızı bu virüs sayesinde daha da benimsemiş olduk (...) Turizm sektörü birçok ülkede uzun bir süre durdu ve insanların psikolojisi bozuldu hergun artan vaka sayısı ölüm sayısı insanları üzdü ve korkuttu.”*

KL23: *“Covid 19 her ülkenin farklı ekonomik alanlarında etkisini göstererek ülkelerin ekonomik krizi çıktıklarına neden olmuş, örneğin: Turizm sektöründe, sinema sektöründe, hava sektöründe, ihracat ve ithalat sektörlerinde vbz. Bu krizler pekçok kişinin işsiz kalmalarına neden olmaktadır.”*

KYL5: *“Koronafirüz başlamcıdan beri, Dünya Ekonomik sorunlarla karşılastı. Ulkeler çabuk şekilde karantina başlamıştı.”*

Kaynak kullanımına göre öğrenci metinleri incelendiğinde; 32 öğrencinin kaynakça bölümüne hiç yer vermediği, 30 öğrencinin metin içinde alıntı yapmadığı, 12 öğrencinin kaynakça yazım kurallarına dikkat etmeden ilgili bölümü oluşturduğu, 8 öğrencinin metin içi kaynak gösterme kurallarına dikkat etmeden alıntılara yer verdiği, 4 öğrencinin kaynakça bölümünde yer alan kaynakları metin içinde göstermediği tespit edilmiştir. Aşağıda, öğrencilerin metin içi ve metin sonu hatalı kaynak gösterimlerinden örnekler yer almaktadır:

KYL4: “İstatistiklere göre bugüne kadar, toplam 4,619,976,274 ası dozları insanlar tarafından aldı. (WHO, Ağustos, 25, 2021)”

KYL5: “Erdal Eroğlu göre ‘Ülkelerde peşi sıra gözlemlenen olumsuz tablolar Ekonomilerin böylesi bir şurece ne denli hazırlıksız olduğunu göstermektedir.’ (Erdal Eroğlu, 2020, s.1).”

KYL15: “**Kaynakça**

Pandemia e COVID-19 në Kosovë - Wikipedia

1129684 (dergipark.org.tr)

WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard | WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard With Vaccination Data

<https://msh.rks-gov.net/sq>

<https://www.saglik.gov.tr>”

KYL11: “**Kaynakça**

Bloor, Michael and Wood, Fiona (2006)”

Biçimsel özellikler bağlamında öğrencilerin büyük çoğunluğunun (39 öğrenci) sayfa düzeni kurallarına dikkat etmeden metinlerini oluşturduğu saptanmıştır. Diğer yandan etik kurallar bakımından değerlendirilen çalışmalar içerisinde yer alan 2 metnin büyük bölümünün başka kaynaktan alıntı göstermeksizin etik kurallara dikkat etmeden oluşturulduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.43’te yer alan ve yukarıda açıklaması yapılan uluslararası öğrencilerin bilimsel metinlerindeki akademik yazma hatalarına yönelik gösterilemeyen hata türlerini somutlamak adına öğrenci çalışmalarından örnekler ekler bölümünde yer almaktadır.

4.2. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK GELİŞTİRİLEN ANALİTİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARININ GEÇERLİK ANALİZİ SONUÇLARINA İLİŞKİN BULGULARI

Bu bölümde, uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarından kapsam ve yapı geçerliği bağlamında elde edilen bulgular ayrı başlıklarda gösterilmiştir.

4.2.1. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Geliştirilen Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulguları

Yöntem bölümünde ayrıntılı bir şekilde açıklanan Davis (1992) tekniği kullanılarak hesaplanan taslak DPA'nın kapsam geçerlik indekslerine ilişkin bulgular aşağıda yer alan Tablo 4.44'te gösterilmiştir:

Tablo 4.44: Taslak DPA kapsam geçerlik oranları

		A	B	C	D	KGİ	KGİ
Biçim	Dil bilgisi	3	6	1	0	0,90	0,92
	Yazım ve Noktalama	6	3	1	0	0,90	
	Anlaşılabilirlik	5	5	0	0	1	
	Sayfa Düzeni (bilgisayar)	7	2	1	0	0,90	
	Sayfa Düzeni (el yazısı)	5	4	0	1	0,90	
Akademik Söylem	Söz Varlığı	8	2	0	0	1	0,95
	Cümle Yapısı	8	1	1	0	0,90	
Metin Yapısı	Konu	7	3	0	0	1	0,99
	Araştırma Problemi ve Amacı	9	1	0	0	1	
	Bağdaşıklık	9	1	0	0	1	
	Tutarlılık	9	1	0	0	1	
	Paragraf Yapısı	8	2	0	0	1	
	Bilgileri Özetleme	7	2	1	0	0,90	
	Görsel Sunum	8	2	0	0	1	
Üstsöylem Belirleyicileri	Etkileşimsel Üstsöylem Belirleyicileri	7	3	0	0	1	1
	Etkileşimli Üstsöylem Belirleyicileri	8	2	0	0	1	
Plan ve Düzenleme	Başlık	7	3	0	0	1	0,94
	Özet	7	3	0	0	1	
	Anahtar Sözcükler	7	3	0	0	1	
	Giriş	6	4	0	0	1	
	Başlıklandırma	7	2	1	0	0,90	
	Gelişme	7	1	2	0	0,80	
	Sonuç ve Öneriler	8	1	1	0	0,90	
	Kaynakça	8	1	1	0	0,90	
Kaynaklardan Yararlanma	Doğrudan ve Dolaylı Alıntı	9	1	0	0	1	1
	Akademik Etik İlkeler	7	3	0	0	1	

Tablo 4.44 incelendiğinde; taslak DPA'nın ana ölçütlerinin ve alt ölçütlerinin 0,80 ila 1 arasında kapsam geçerlik oranına sahip olduğu görülmektedir. Bu oranlar taslak DPA'da yer alan tüm ölçüt ve alt ölçütlerin kapsam geçerliği bakımından yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. (Davis Sayısı $\geq 0,80$). Uzmanların görüşleri doğrultusunda; “Yazım ve Noktalama” alt ölçütü, “Yazım Kuralları” ve “Noktalama İşaretleri” olarak iki ayrı ölçüte

ayrılmıştır. “Sayfa Düzeni” tek bir ölçütte birleştirilerek uluslararası öğrencilerden performans görevini sadece elektronik ortamda tamamlamaları istenmiştir. “Etkileşimsel Üstsöylem Belirleyicileri” ve “Etkileşimli Üstsöylem Belirleyicileri” alt ölçütleri, “Üstsöylem Belirleyicileri” ölçütünde bütünleştirilerek “Akademik Söylem” ölçütünün altında değerlendirilmiştir. “Araştırma Problemi ve Amacı” alt ölçütü, “Araştırmanın Problem Durumu ve Amacı” olarak; “Bilgileri Özetleme” alt ölçütü, “Bilgileri Sentezleme” olarak; “Sonuç ve Öneriler” alt ölçütü, “Tartışma, Sonuç ve Öneriler” olarak yeniden tanımlanmıştır. Ayrıca uzmanların önerileri doğrultusunda ölçüt tanımlamaları yeniden gözden geçirilmiştir. Düzenlenmiş taslak DPA; 1’i ölçme ve değerlendirme, 3’ü Türkçe eğitimi alanından olmak üzere 4 öğretim üyesinin görüşüne tekrar sunulmuştur. Öğretim üyelerinin değerlendirmeleri göz önüne alınarak taslak DPA’da düzenlemeler yapılmıştır.

4.2.2. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Geliştirilen Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Yapı Geçerliğine İlişkin Bulguları

Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarına yapı geçerliği çalışması bağlamında açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA, söz konusu aracın faktör yapısını ortaya koymak amacıyla 157 uluslararası öğrenciden elde edilen veriler (performans görevi) üzerinden yapılmıştır. Öncelikle veri setinin AFA’nın uygulanmasına uygun olup olmadığının belirlenmesi için çeşitli varsayımlar sınanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak DPA’nın alt ölçütleri arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı kontrol edilmiş ve ardından alt ölçütlere ait normallik kontrolü için Basıklık ve Çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bu hesaplamaların sonuçları Tablo 4.45’te ve Tablo 4.46’da gösterilmiştir:

Tablo 4.45: Alt ölçütlerin birbiriyle ilişkisi

[illegible]

Tablo 4.45 (devam)

12	r	0,529	0,560	0,549	0,675	0,508	0,636	0,616	0,636	0,678	0,397	0,784	1,000												
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001													
13	r	0,452	0,455	0,450	0,586	0,498	0,666	0,686	0,619	0,689	0,385	0,628	0,700	1,000											
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001												
14	r	0,447	0,429	0,377	0,499	0,600	0,645	0,581	0,642	0,700	0,445	0,608	0,706	0,693	1,000										
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001											
15	r	0,040	0,019	0,070	-0,044	0,128	0,002	0,029	0,090	0,105	0,058	-0,072	-0,070	-0,066	0,065	1,000									
	p	0,616	0,811	0,384	0,582	0,109	0,982	0,716	0,265	0,190	0,470	0,367	0,385	0,413	0,417										
16	r	0,236	0,280	0,273	0,240	0,542	0,424	0,357	0,496	0,578	0,546	0,335	0,424	0,330	0,512	0,073	1,000								
	p	0,003	<0,001	0,001	0,003	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,363									
17	r	0,158	0,342	0,267	0,186	0,466	0,366	0,252	0,427	0,579	0,554	0,295	0,384	0,355	0,461	0,040	0,481	1,000							
	p	0,049	<0,001	0,001	0,020	<0,001	<0,001	0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,623	<0,001								
18	r	0,269	0,279	0,261	0,206	0,445	0,408	0,288	0,372	0,525	0,368	0,266	0,384	0,341	0,449	0,044	0,448	0,644	1,000						
	p	0,001	<0,001	0,001	0,010	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,585	<0,001	<0,001							
19	r	0,167	0,288	0,240	0,233	0,485	0,451	0,371	0,589	0,580	0,800	0,321	0,420	0,433	0,523	0,157	0,509	0,608	0,401	1,000					
	p	0,037	<0,001	0,002	0,003	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,049	<0,001	<0,001	<0,001						
20	r	0,250	0,421	0,341	0,269	0,591	0,470	0,375	0,615	0,571	0,558	0,322	0,467	0,417	0,550	0,040	0,537	0,599	0,501	0,622	1,000				
	p	0,002	<0,001	<0,001	0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,617	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001					
21	r	0,433	0,484	0,450	0,486	0,621	0,634	0,570	0,668	0,785	0,508	0,608	0,738	0,734	0,797	0,008	0,510	0,553	0,493	0,569	0,615	1,000			
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,920	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001				
22	r	0,307	0,392	0,372	0,383	0,467	0,580	0,503	0,633	0,622	0,611	0,400	0,532	0,577	0,606	0,102	0,452	0,518	0,480	0,636	0,566	0,679	1,000		
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,206	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001			

Tablo 4.45 (devam):

23	r	0,135	0,300	0,187	0,210	0,472	0,423	0,326	0,541	0,506	0,560	0,300	0,369	0,461	0,539	0,073	0,362	0,500	0,331	0,551	0,530	0,540	0,498	1,000		
	p	0,093	<0,001	0,019	0,008	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,364	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001		
24	r	0,214	0,262	0,220	0,273	0,460	0,504	0,421	0,568	0,513	0,606	0,361	0,429	0,515	0,575	0,048	0,533	0,481	0,383	0,565	0,594	0,593	0,593	0,753	1,000	
	p	0,007	0,001	0,006	0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,552	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001		
25	r	0,272	0,404	0,356	0,287	0,580	0,474	0,409	0,599	0,635	0,466	0,377	0,451	0,480	0,608	0,152	0,460	0,468	0,415	0,490	0,597	0,618	0,527	0,633	0,671	1,000
	p	0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,057	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	

1: Dil bilgisi, 2: Noktalama İşaretleri, 3: Yazım Kuralları, 4: Anlaşılabilirlik, 5: Sayfa Düzeni, 6: Söz Varlığı, 7: Cümle Yapısı, 8: Üstsöylem Belirleyicileri, 9: Konu, 10: Araştırmanın Problem Durumu ve Amacı, 11: Bağdaşıklık, 12: Tutarlılık, 13: Paragraf Yapısı, 14: Bilgileri sentezleme, 15: Görsel sunum, 16: Başlık, 17: Özet, 18: Anahtar Sözcükler, 19: Giriş, 20: Başlıklandırma, 21: Gelişme, 22: Tartışma, Sonuç ve Öneriler, 23: Kaynakça, 24: Doğrudan ve Dolaylı Alıntı, 25: Akademik Etik İlkeler

Çoklu bağlantı durumunu sınamak için alt ölçütlerin birbiriyle olan ilişkileri Pearson Korelasyon katsayısı ile değerlendirilmiştir. Tablo 4.45'te yer alan sonuçlara göre 0,90'dan daha yüksek hesaplanan bir korelasyon katsayısı bulunmadığından dolayı alt ölçütler arasında çoklu bağlantı sorununa rastlanmamıştır.

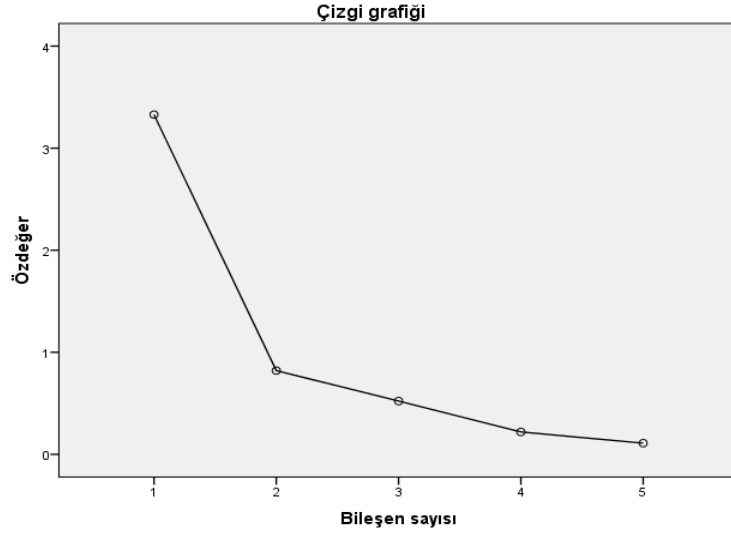
Tablo 4.46: Alt ölçütlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri

Alt ölçütler	Çarpıklık	Basıklık
Dil bilgisi	-0,421	0,100
Noktalama İşaretleri	-0,155	-0,446
Yazım Kuralları	-0,317	-0,645
Anlaşılabilirlik	-0,410	-0,463
Sayfa Düzeni	-0,055	-0,889
Söz Varlığı	0,003	-0,319
Cümle Yapısı	0,085	-0,426
Üstsöylem Belirleyicileri	0,282	-0,396
Konu	0,127	-0,680
Araştırmanın Problem Durumu ve Amacı	1,818	1,947
Bağdaşıklık	-0,064	-0,278
Tutarlılık	-0,173	-0,525
Paragraf Yapısı	0,024	-0,533
Bilgileri Sentezleme	0,446	-0,574
Görsel Sunum	3,501	11,759
Başlık	0,540	-0,296
Özet	0,857	-0,261
Anahtar Sözcükler	0,330	-1,544
Giriş	1,378	1,186
Başlıklandırma	0,648	-0,464
Gelişme	0,230	-0,665
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	0,978	1,071
Kaynakça	1,119	0,028
Doğrudan ve Dolaylı Alıntı	1,308	0,331
Akademik Etik İlkeler	0,218	-0,657
Toplam 1	0,625	0,228
Toplam 2	0,633	0,244

Toplam 1: 25 alt ölçütten elde edilen toplam puan, **Toplam 2:** Görsel sunum alt ölçütü dâhil edilmediğinde elde edilen toplam puan

Ölçütlerin Basıklık ve Çarpıklık katsayılarının -2 ve +2 arasında olması normal dağılıma uygun olduğunu ifade etmektedir. “Görsel Sunum” alt ölçütünün Çarpıklık değeri 3,501; Basıklık değeri ise 11,759 hesaplandığından dolayı normal dağılıma uygunluk göstermemektedir. Bu nedenle “Görsel Sunum” alt ölçütünün, AFA yapılmasına uygun olmadığı sonucuna varılmış ve ölçme aracından çıkarılmıştır. DPA'yı oluşturan her bir ölçüte ilişkin yapılan AFA'ya yönelik bulgular aşağıda ayrı başlıklar hâlinde sunulmuştur.

“Biçim” ölçütüne ilişkin AFA sonucunda elden edilen faktörlere ilişkin bulguların gösterildiği Tablo 4.49 incelendiğinde; başlangıç özdeğerleri 1’den büyük olan sadece bir bileşen olduğu görülmüş ve bu bileşen ile “Biçim” ölçütüne ait varyansın toplam % 66,578’inin açıklandığı gözlenmiştir.



Şekil 4.1: Biçim ölçütü için özdeğer bileşen çizgi grafiği

“Biçim” ölçütü için özdeğer bileşen çizgi grafiği incelendiğinde (Şekil 4.1) 1. Bileşene ait özdeğerin 1’den yüksek olduğu, diğer bileşenlere ait özdeğerlerin ise 1’in altında olduğu görülmüş, bu alt ölçütler ile “Biçim” ölçütünün tek bir faktör ile açıklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.50: Biçim ölçütüne ait bileşen matrisine ilişkin bulgular

Bileşen Matrisi	
	Bileşen
	1
Dil bilgisi	0,823
Noktalama İşaretleri	0,894
Yazım Kuralları	0,902
Anlaşılabilirlik	0,843
Sayfa Düzeni	0,572
Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi	

Tablo 4.50 incelendiğinde; “Biçim” ölçütünü oluşturan alt ölçütlerin tek bir bileşen ile açıklandığı görülmektedir. Bu nedenle bir döndürme yöntemi kullanılarak rotasyon matrisinin oluşturulmasına gereksinim duyulmamıştır.

4.2.2.2. Akademik Söylem Ölçütü İçin Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları

“Akademik Söylem” ölçütü için AFA yapılmadan önce örneklem büyüklüğünün yeterliğini değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve alt ölçütler arasındaki ilişkinin uygunluğu için Bartlett küresellik testi uygulanmıştır.

Tablo 4.51: Akademik Söylem ölçütü için KMO testi ile Bartlett küresellik testinden elde edilen bulgular

Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliğinin ölçüsü		0,690
Küresellik için Bartlett testi	Ki-Kare	247,616
	Serbestlik derecesi	3
	p	<0,001

Tablo 4.51 incelendiğinde; “Akademik Söylem” ölçütü için KMO değeri 0,690 olarak hesaplanmış ve bu değer veri yapısının faktör analizi için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde ise ki-kare değeri ($X^2=247,616$, $p<0,001$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve dolayısıyla verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.52: Akademik Söylem ölçütünde yer alan alt ölçütlere ait faktör yüklerine ilişkin bulgular

Faktör Yüğü (Communalities)		
	Başlangıç	Ekstraksiyon
Söz Varlığı	1,000	0,857
Cümle Yapısı	1,000	0,822
Üstsöylem Belirleyicileri	1,000	0,679
Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi		

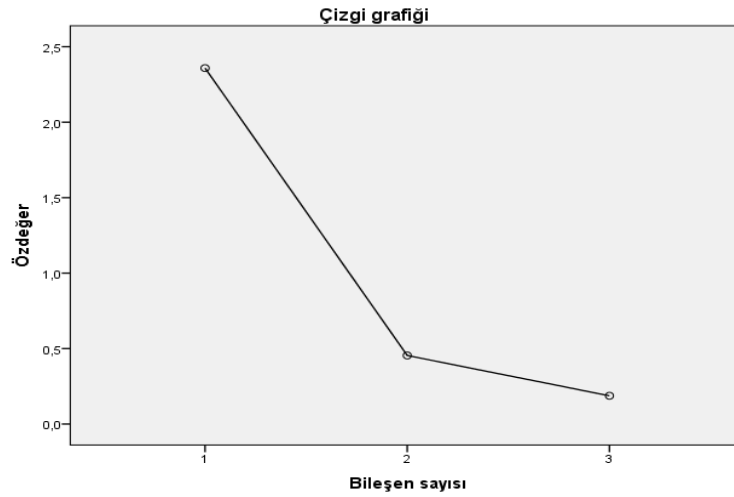
“Akademik Söylem” ölçütünde yer alan alt ölçütlere ait faktör yüklerinin 0,30’dan yüksek olduğu ve bu alt ölçütlerin “Akademik Söylem” ölçütü için AFA’da kullanılabileceği görülmüştür (Tablo 4.52).

Tablo 4.53: Akademik Söylem ölçütü için AFA sonucunda faktörlere ilişkin bulgular

Bileşen	Açıklanan Toplam Varyans					
	Başlangıç Özdeğerleri			Kare Yüklerin Çıkarma Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	2,358	78,613	78,613	2,358	78,613	78,613
2	0,454	15,145	93,758			
3	0,187	6,242	100,000			

Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

“Akademik Söylem” ölçütüne ilişkin AFA sonucunda elden edilen faktörlere ilişkin bulguların gösterildiği Tablo 4.53 incelendiğinde; başlangıç özdeğerleri 1’den büyük olan sadece bir bileşen olduğu görülmüş ve bu bileşen ile “Akademik Söylem” ölçütüne ait varyansın toplam % 78,613’ünün açıklandığı gözlenmiştir.

**Şekil 4.2:** Akademik Söylem ölçütü için özdeğer bileşen çizgi grafiği

“Akademik Söylem” ölçütü için özdeğer bileşen çizgi grafiği incelendiğinde (Şekil 4.2) 1. Bileşene ait özdeğerin 1’den yüksek olduğu, diğer bileşenlere ait özdeğerlerin ise 1’in altında olduğu görülmüş, bu alt ölçütler ile “Akademik Söylem” ölçütünün tek bir faktör ile açıklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.54: Akademik Söylem ölçütüne ait bileşen matrisine ilişkin bulgular

Bileşen Matrisi	
	Bileşen
	1
Söz Varlığı	0,926
Cümle Yapısı	0,906
Üstsöylem Belirleyicileri	0,824
Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi	

Tablo 4.54 incelendiğinde; “Akademik Söylem” ölçütünü oluşturan alt ölçütlerin tek bir bileşen ile açıklandığı görülmektedir. Bu nedenle bir döndürme yöntemi kullanılarak rotasyon matrisinin oluşturulmasına gereksinim duyulmamıştır.

4.2.2.3. Metin Yapısı Ölçütü İçin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

“Metin Yapısı” ölçütü için AFA yapılmadan önce örneklem büyüklüğünün yeterliğini değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve alt ölçütler arasındaki ilişkinin uygunluğu için Bartlett küresellik testi uygulanmıştır.

Tablo 4.55: Metin Yapısı için KMO testi ile Bartlett küresellik testinden elde edilen bulgular

Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliğinin ölçüsü		0,868
Küresellik için Bartlett testi	Ki-Kare	579,990
	Serbestlik derecesi	15
	P	<0,001

Tablo 4.55 incelendiğinde; “Metin Yapısı” ölçütü için KMO değeri 0,868 olarak hesaplanmış ve bu değer veri yapısının faktör analizi için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde ise ki-kare değeri ($X^2=579,990$, $p<0,001$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve dolayısıyla verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.56: Metin Yapısı ölçütünde yer alan alt ölçütlere ait faktör yüklerine ilişkin bulgular

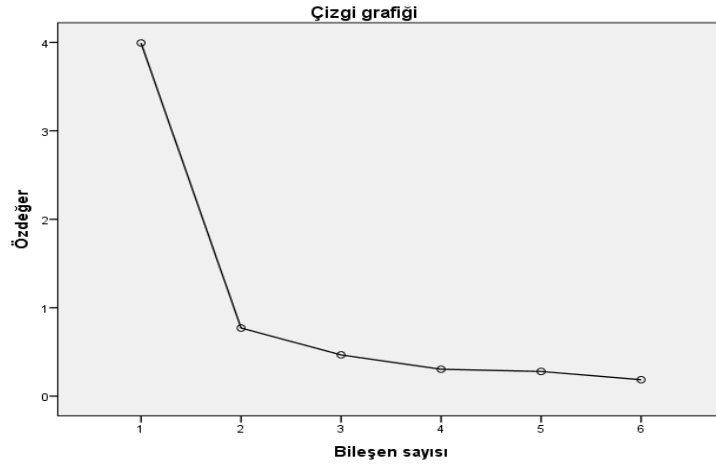
Faktör Yüğü (Communalities)		
	Başlangıç	Ekstraksiyon
Konu	1,000	0,728
Araştırmanın Problem Durumu ve Amacı	1,000	0,363
Bağdaşıklık	1,000	0,656
Tutarlılık	1,000	0,786
Paragraf Yapısı	1,000	0,723
Bilgileri Sentezleme	1,000	0,738
Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi		

“Metin Yapısı” ölçütünde yer alan alt ölçütlere ait faktör yüklerinin 0,30’dan yüksek olduğu ve bu alt ölçütlerin “Metin Yapısı” ölçütü için AFA’da kullanılabileceği görülmüştür (Tablo 4.56).

Tablo 4.57: Metin Yapısı ölçütü için AFA sonucunda faktörlere ilişkin bulgular

Açıklanan Toplam Varyans						
Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Kare Yüklerin Çıkarma Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	3,994	66,560	66,560	3,994	66,560	66,560
2	0,770	12,842	79,402			
3	0,467	7,778	87,179			
4	0,304	5,070	92,250			
5	0,279	4,651	96,900			
6	0,186	3,100	100,000			
Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi						

“Metin Yapısı” ölçütüne ilişkin AFA sonucunda elden edilen faktörlere ilişkin bulguların gösterildiği Tablo 4.57 incelendiğinde; başlangıç özdeğerleri 1’den büyük olan sadece bir bileşen olduğu görülmüş ve bu bileşen ile “Metin Yapısı” ölçütüne ait varyansın toplam % 66, 560’ını açıkladığı gözlenmiştir.



Şekil 4.3: Metin Yapısı ölçütü için özdeğer bileşen çizgi grafiği

“Metin Yapısı” ölçütü için özdeğer bileşen çizgi grafiği incelendiğinde (Şekil 4.3) 1. Bileşene ait özdeğerin 1’den yüksek olduğu, diğer bileşenlere ait özdeğerlerin ise 1’in altında olduğu görülmüş, bu alt ölçütler ile “Metin Yapısı” ölçütünün tek bir faktör ile açıklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.58: Metin Yapısı ölçütüne ait bileşen matrisine ilişkin bulgular

Bileşen Matrisi	
	Bileşen
	1
Konu	0,853
Araştırmanın Problem Durumu ve Amacı	0,602
Bağdaşıklık	0,810
Tutarlılık	0,887
Paragraf Yapısı	0,850
Bilgileri sentezleme	0,859
Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi	

Tablo 4.58 incelendiğinde; “Metin Yapısı” ölçütünü oluşturan alt ölçütlerin tek bir bileşen ile açıklandığı görülmektedir. Bu nedenle bir döndürme yöntemi kullanılarak rotasyon matrisinin oluşturulmasına gereksinim duyulmamıştır.

4.2.2.4. Plan ve Düzenleme Ölçütü İçin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

“Plan ve Düzenleme” ölçütü için AFA yapılmadan önce örneklem büyüklüğünün yeterliğini değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve alt ölçütler arasındaki ilişkinin uygunluğu için Bartlett küresellik testi uygulanmıştır.

Tablo 4.59: Plan ve Düzenleme ölçütü için KMO testi ile Bartlett küresellik testinden elde edilen bulgular

Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliğinin ölçüsü		0,878
Küresellik için Bartlett testi	Ki-Kare	555,924
	Serbestlik derecesi	21
	P	<0,001

Tablo 4.59 incelendiğinde; “Plan ve Düzenleme” ölçütü için KMO değeri 0,878 olarak hesaplanmış ve bu değerin veri yapısının faktör analizi için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde ise ki-kare değeri ($X^2=555,924$, $p<0,001$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve dolayısıyla verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.60: Plan ve Düzenleme ölçütünde yer alan alt ölçütlere ait faktör yüklerine ilişkin bulgular

Faktör Yüğü (Communalities)		
	Başlangıç	Ekstraksiyon
Başlık	1,000	0,507
Özet	1,000	0,652
Anahtar Sözcükler	1,000	0,516
Giriş	1,000	0,639
Başlıklandırma	1,000	0,667
Gelişme	1,000	0,661
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	1,000	0,634
Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi		

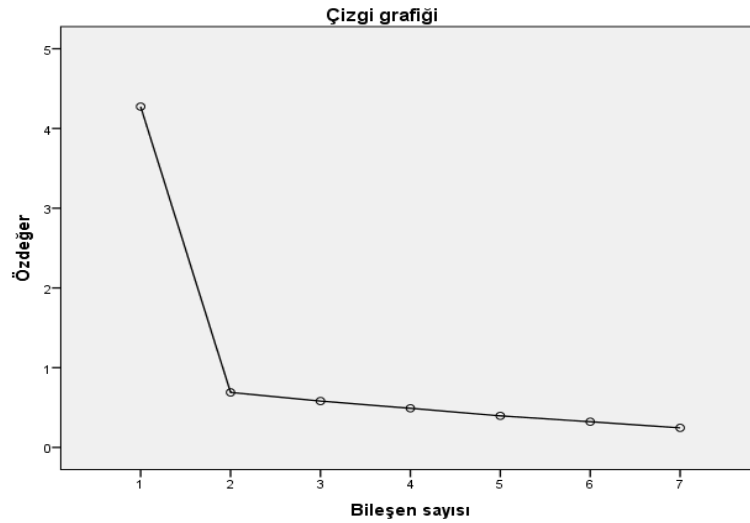
“Plan ve Düzenleme” ölçütünde yer alan alt ölçütlere ait faktör yüklerinin 0,30’dan yüksek olduğu ve bu alt ölçütlerin “Plan ve Düzenleme” ölçütü için AFA’da kullanılabileceği görülmüştür (Tablo 4.60).

Tablo 4.61: Plan ve Düzenleme ölçütü için AFA sonucunda faktörlere ilişkin bulgular

Bileşen	Açıklanan Toplam Varyans			Kare Yüklerin Çıkarma Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	4,275	61,067	61,067	4,275	61,067	61,067
2	0,690	9,857	70,923			
3	0,581	8,303	79,226			
4	0,491	7,012	86,239			
5	0,396	5,654	91,893			
6	0,322	4,604	96,497			
7	0,245	3,503	100,000			

Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

“Plan ve Düzenleme” ölçütüne ilişkin AFA sonucunda elden edilen faktörlere ilişkin bulguların gösterildiği Tablo 4.61 incelendiğinde; başlangıç özdeğerleri 1’den büyük olan sadece bir bileşen olduğu görülmüş ve bu bileşen ile “Plan ve Düzenleme” ölçütüne ait varyansın toplam % 61, 067’sinin açıklandığı gözlenmişti

**Şekil 4.4:** Plan ve Düzenleme ölçütü için özdeğer bileşen çizgi grafiği

“Plan ve Düzenleme” ölçütü için özdeğer bileşen çizgi grafiği incelendiğinde (Şekil 4.4) 1. Bileşene ait özdeğerin 1’den yüksek olduğu, diğer bileşenlere ait özdeğerlerin ise 1’in altında olduğu görülmüş, bu alt ölçütler ile “Plan ve Düzenleme” ölçütünün tek bir faktör ile açıklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.62: Plan ve Düzenleme ölçütüne ait bileşen matrisine ilişkin bulgular

Bileşen Matrisi	
	Bileşen
	1
Başlık	0,712
Özet	0,807
Anahtar Sözcükler	0,718
Giriş	0,800
Başlıklandırma	0,817
Gelişme	0,813
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	0,796
Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi	

Tablo 4.62 incelendiğinde; “Plan ve Düzenleme” ölçütünü oluşturan alt ölçütlerin tek bir bileşen ile açıklandığı görülmektedir. Bu nedenle bir döndürme yöntemi kullanılarak rotasyon matrisinin oluşturulmasına gereksinim duyulmamıştır.

4.2.2.5. Kaynaklardan Yararlanma Ölçütü İçin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

“Kaynaklardan Yararlanma” ölçütü için AFA yapılmadan önce örneklem büyüklüğünün yeterliğini değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve alt ölçütler arasındaki ilişkinin uygunluğu için Bartlett küresellik testi uygulanmıştır.

Tablo 4.63: Kaynaklardan Yararlanma ölçütü için KMO Testi ile Bartlett küresellik testinden elde edilen bulgular

Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliğinin ölçüsü		0,724
Küresellik için Bartlett testi	Ki-Kare	232,163
	Serbestlik derecesi	3
	P	<0,001

Tablo 4.63 incelendiğinde; “Kaynaklardan Yararlanma” ölçütü için KMO değeri 0,724 olarak hesaplanmış ve bu değerin veri yapısının faktör analizi için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde ise ki-kare değeri ($X^2=232,163$, $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve dolayısıyla verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.64: Kaynaklardan Yararlanma ölçütünde yer alan alt ölçütlere ait faktör yüklerine ilişkin bulgular

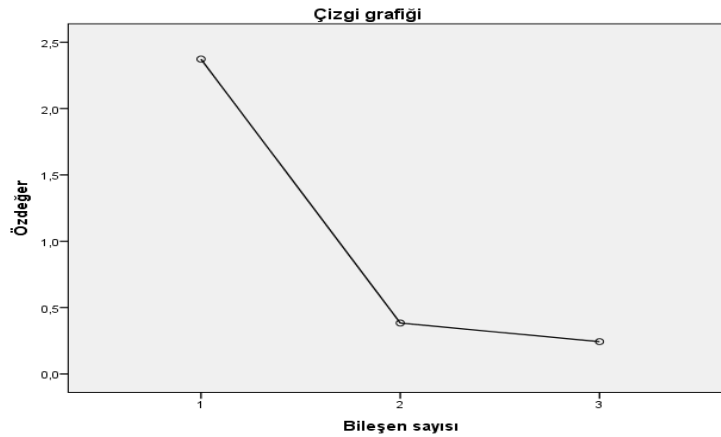
Faktör Yüğü (Communalities)		
	Başlangıç	Ekstraksiyon
Kaynakça	1,000	0,804
Doğrudan ve Dolaylı Alıntı	1,000	0,831
Akademik Etik İlkeler	1,000	0,738
Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi		

“Kaynaklardan Yararlanma” ölçütünde yer alan alt ölçütlere ait faktör yüklerinin 0,30’dan yüksek olduğu ve bu alt ölçütlerin “Kaynaklardan Yararlanma” ölçütü için AFA’da kullanılabileceği görülmüştür (Tablo 4.64).

Tablo 4.65: Kaynaklardan Yararlanma ölçütü için AFA sonucunda faktörlere ilişkin bulgular

Açıklanan Toplam Varyans						
Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Kare Yüklerin Çıkarma Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	2,373	79,085	79,085	2,373	79,085	79,085
2	0,384	12,800	91,884			
3	0,243	8,116	100,000			
Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi						

“Kaynaklardan Yararlanma” ölçütüne ilişkin AFA sonucunda elden edilen faktörlere ilişkin bulguların gösterildiği Tablo 4.65 incelendiğinde; başlangıç özdeğerleri 1’den büyük olan sadece bir bileşen olduğu görülmüş ve bu bileşen ile “Kaynaklardan Yararlanma” ölçütüne ait varyansın toplam % 79,085’inin açıklandığı gözlenmiştir.

**Şekil 4.5:** Kaynaklardan Yararlanma ölçütü için özdeğer bileşen çizgi grafiği

“Kaynaklardan Yararlanma” ölçütü için özdeğer bileşen çizgi grafiği incelendiğinde (Şekil 4.5) 1. Bileşene ait özdeğerin 1’den yüksek olduğu, diğer bileşenlere ait özdeğerlerin ise 1’in altında olduğu görülmüş, bu alt ölçütler ile “Plan ve Düzenleme” ölçütünün tek bir faktör ile açıklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.66: Kaynaklardan Yararlanma ölçütüne ait bileşen matrisine ilişkin bulgular

Bileşen Matrisi	
	Bileşen
	1
Kaynakça	0,897
Doğrudan ve Dolaylı Alıntı	0,912
Akademik Etik İlkeler	0,859
Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi	

Tablo 4.62 incelendiğinde; “Plan ve Düzenleme” ölçütünü oluşturan alt ölçütlerin tek bir bileşen ile açıklandığı görülmektedir. Bu nedenle bir döndürme yöntemi kullanılarak rotasyon matrisinin oluşturulmasına gereksinim duyulmamıştır.

DPA’nın “Plan ve Düzenleme” ölçütü faktör analizi öncesinde “Başlık”, “Özet”, “Anahtar sözcükler”, “Giriş”, “Başlıklandırma”, “Gelişme”, “Tartışma, Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” alt ölçütlerinden oluşmaktayken; faktör analizi sonrasında “Kaynakça” alt ölçütü “Plan ve Düzenleme” ölçütünden çıkartılarak “Kaynaklardan Yararlanma” ölçütü kapsamına dâhil edilmiştir. Bu sayede “Plan ve Düzenleme” ana ölçütünün açıklanan varyansı 58,806’dan 61,067’ye yükselmiş; “Kaynaklardan Yararlanma” ölçütünün KMO değeri ise 0,500’den 0,720’ye çıkmıştır. Böylelikle “Kaynaklardan Yararlanma” ölçütü “Doğrudan ve Dolaylı alıntı” ve “Akademik Etik İlkeler” alt ölçütleri ile faktör analizi uygulanabilir yeterli örneklem genişliği varsayımlarını sağlamıştır.

4.3. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK GELİŞTİRİLEN ANALİTİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARININ GÜVENİRLİK ANALİZİ SONUÇLARINA İLİŞKİN BULGULARI

Bu bölümde uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarından; Cronbach Alfa güvenirlik katsayı, puanlayıcılar arası uyum ve madde geçerliliğine kanıt olarak hesaplanan madde-toplam korelasyonu bağlamında elde edilen bulgular ayrı başlıklarda gösterilmiştir.

4.3.1. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Geliştirilen Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayına İlişkin Bulguları

Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarının güvenilirlik çalışması bağlamında iç tutarlığa dayalı yöntemlerden biri olan Cronbach Alfa güvenirlik katsayı hesaplanmıştır. Beş ana ölçüt ve tüm alt ölçütlerin toplamı için AFA öncesi ve sonrası elde edilen çözümleme sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.67’de gösterilmiştir:

Tablo 4.67: Dereceli puanlama anahtarının Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarına ilişkin bulguları

	Cronbach Alfa Değerleri (F.Ö)	Cronbach Alfa Değerleri (F.S)
Biçim	0,851	0,851
Akademik söylem	0,863	0,863
Metin yapısı	0,846	0,891
Plan ve düzenleme	0,892	0,885
Kaynaklardan yararlanma	0,797	0,867
Toplam	0,953	0,956

*F.Ö: DPA’nın AFA’dan önceki hâli

*F.S: DPA’nın AFA’dan sonraki hâli

Tablo 4.67 incelendiğinde; Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının “Biçim” ölçütü için 0,851; “Akademik Söylem” ölçütü için 0,863; AFA’dan önceki “Metin Yapısı” ölçütü için 0,846 iken, AFA’dan sonra 0,891; AFA’dan önceki “Plan ve Düzenleme ölçütü” için 0,892 iken, AFA’dan sonra 0,885; AFA’dan önceki “Kaynaklardan Yararlanma” ölçütü için 0,797 iken, AFA’dan sonra 0,867 olduğu görülmektedir. Sözü edilen ölçme aracının toplam Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı AFA’dan önce 0,953 iken, AFA’dan sonra 0,956 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda DPA’nın beş ana ölçütü ve tüm alt ölçütlerin toplamı için güvenirliliğinin iyi ve mükemmel düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3.2. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Geliştirilen Analitik Dereceli Puanlama Anahtarına Göre Yapılan Değerlendirmelerde Puanlayıcılar Arasındaki Uyuma İlişkin Bulgular

Araştırmada 6 puanlayıcı 25 öğrencinin performans görevini değerlendirmiştir. Puanlayıcılar arası uyumu değerlendirirken alt ölçütler likert yapıda olduğu ve ikiden fazla puanlayıcı ile değerlendirmeler yapıldığından dolayı her bir alt ölçüte ilişkin Fleiss Kappa değerleri hesaplanmış; ana ölçütler, alt ölçütlerin toplanması ile elde edildiği için Sınıf İçi Korelasyon (Intra-Class Correlation) katsayısı kullanılmıştır.

Tablo 4.68: Alt ölçütlerin puanlayıcılar arası uyumuna ilişkin bulguları

Alt ölçütler	Fleiss Kappa	p
Dil bilgisi	0,752	<0,001
Noktalama İşaretleri	0,707	<0,001
Yazım Kuralları	0,680	<0,001
Anlaşılabilirlik	0,637	<0,001
Sayfa Düzeni	0,816	<0,001
Söz Varlığı	0,700	<0,001
Cümle Yapısı	0,675	<0,001
Üstsöylem Belirleyicileri	0,788	<0,001
Konu	0,645	<0,001
Araştırmanın Problem Durumu ve Amacı	0,718	<0,001
Bağdaşıklık	0,768	<0,001
Tutarlılık	0,761	<0,001
Paragraf Yapısı	0,660	<0,001
Bilgileri sentezleme	0,819	<0,001
Görsel sunum	0,871	<0,001
Başlık	0,710	<0,001
Özet	0,837	<0,001
Anahtar Sözcükler	0,909	<0,001
Giriş	0,661	<0,001
Başlıklandırma	0,700	<0,001
Gelişme	0,728	<0,001
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	0,832	<0,001
Kaynakça	0,765	<0,001
Doğrudan ve Dolaylı Alıntı	0,679	<0,001
Akademik Etik İlkeler	0,822	<0,001

Tablo 4.68'e göre alt ölçütler için puanlayıcılar arası uyum düzeyleri; en düşük "Anlaşılabilirlik", en yüksek "Anahtar Sözcükler" olmak üzere 0,637-0,909 arasında değişim göstermektedir. Alt ölçütlere ait bütün uyum katsayıları istatistiksel olarak anlamlı olarak tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Hesaplanan Fleiss Kappa değerleri, puanlayıcılar arası uyumun yüksek ve çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sınıf İçi Korelasyon katsayısı ile değerlendirilen DPA'daki ölçütlere yönelik puanlayıcılar arası uyuma ilişkin bulgular aşağıda yer alan Tablo 4.69'da sunulmuştur:

Tablo 4.69: Ölçütlerin puanlayıcılar arası uyumuna ilişkin bulguları

		Sınıf İçi Korelasyon	%95 Güven Aralığı		F Testi			
			Alt limit	Üst limit	Değer	Sd1	Sd2	p
Biçim	Tek Ölçüm	0,909	0,845	0,954	71,429	24	120	<0,001
	Ortalama Ölçümler	0,984	0,970	0,992	71,429	24	120	<0,001
Akademik Söylem	Tek Ölçüm	0,932	0,886	0,965	83,052	24	120	<0,001
	Ortalama Ölçümler	0,988	0,979	0,994	83,052	24	120	<0,001
Metin Yapısı	Tek Ölçüm	0,965*	0,939*	0,982*	180,990*	24	120	<0,001
		0,966	0,941	0,983	190,376			
	Ortalama Ölçümler	0,994*	0,989*	0,997*	180,990*	24	120	<0,001
		0,994	0,990	0,997	190,376			
Plan ve Düzenleme	Tek Ölçüm	0,985*	0,973*	0,992*	402,285*	24	120	<0,001
		0,980	0,966	0,990	301,546			
	Ortalama Ölçümler	0,997*	0,995*	0,999*	402,285*	24	120	<0,001
		0,997	0,994	0,998	301,546			
Kaynaklardan Yararlanma	Tek Ölçüm	0,940*	0,898*	0,969*	97,331*	24	120	<0,001
		0,960	0,931	0,980	157,284			
	Ortalama Ölçümler	0,989*	0,981*	0,995*	97,331*	24	120	<0,001
		0,993	0,988	0,997	157,284			
Toplam	Tek Ölçüm	0,993*	0,988*	0,997*	903,709*	24	120	<0,001
		0,993	0,988	0,997	926,871			
	Ortalama Ölçümler	0,999*	0,998*	0,999*	930,709*	24	120	<0,001
		0,999	0,998	0,999	926,871			

*: Faktör analizi öncesi

Puanlayıcılar arası uyum düzeyleri tek ölçümlerde en düşük “Biçim” ölçütüne ait iken, en yüksek “Plan ve Düzenleme” olmak üzere 0,909-0,980 arasında değişim göstermektedir. Puanlayıcılar arası uyum düzeyleri ortalama ölçümlerde en düşük “Biçim” ölçütüne ait iken, en yüksek “Plan ve Düzenleme” olmak üzere 0,984-0,997 arasında değişim göstermektedir. Ölçütlerin toplamından elde edilen “Toplam” puan değeri ise tek ölçümde 0,993 hesaplanırken, ortalama ölçümlerde 0,999 olarak hesaplanmıştır. Ölçütlere ve toplam puana ait bütün tek ve ortalama ölçüm uyum katsayıları istatistiksel olarak anlamlı olarak tespit edilmiştir ($p<0,05$). Tüm ölçütler için hesaplanan Sınıf İçi Korelasyon değerleri tek ve ortalama ölçümlerde mükemmel uyum göstermektedir.

4.3.3. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Geliştirilen Analitik Dereceli Puanlama Anahtarındaki Alt Ölçütlerin Madde Geçerlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik olarak geliştirilen DPA’da alt ölçütlerin, ilgili olduğu ölçüt ve toplam puanla uyumlu olup olmadığını belirlemek amacıyla madde geçerlik düzeylerine ilişkin Pearson Korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanan bulgular Tablo 4.70’te yer almaktadır:

Tablo 4.70: Madde-toplam korelasyon katsayılarına ilişkin bulgular

	Biçim	Akademik Söylem	Metin Yapısı	Plan ve Düzenleme	Kaynaklardan Yararlanma	Toplam Puan
Dil bilgisi	0,801					0,568
Noktalama İşaretleri	0,867					0,638
Yazım Kuralları	0,874					0,574
Anlaşılabilirlik	0,829					0,621
Sayfa Düzeni	0,666					0,716
Söz Varlığı		0,921				0,785
Cümle Yapısı		0,903				0,710
Üstsöylem Belirleyicileri		0,832				0,782
Konu			0,858			0,817
Araştırmanın Problem Durumu ve Amacı			0,662			0,659
Bağdaşıklık			0,787			0,698
Tutarlılık			0,867			0,759
Paragraf Yapısı			0,834			0,752
Bilgileri sentezleme			0,856			0,825
Başlık				0,705		0,644
Özet				0,823		0,649
Anahtar Sözcükler				0,766		0,613
Giriş				0,778		0,677
Başlıklandırma				0,808		0,714
Gelişme				0,797		0,833
Tartışma, Sonuç ve Öneriler				0,774		0,750
Kaynakça					0,899	0,628
Doğrudan ve Dolaylı Alıntı					0,916	0,689
Akademik Etik İlkeler					0,851	0,701

Tablo 4.70 incelendiğinde; “Biçim” ölçütündeki alt ölçütlerin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0,666 ile 0,874 arasında; “Akademik Söylem” ölçütündeki alt ölçütlerin madde-

toplam korelasyon değerlerinin 0,832 ile 0,921 arasında; “Metin Yapısı” ölçütündeki alt ölçütlerin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0,662 ile 0,867 arasında; “Plan ve Düzenleme” ölçütündeki alt ölçütlerin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0,705 ile 0,823 arasında; “Kaynaklardan Yararlanma” ölçütündeki alt ölçütlerin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0,851 ile 0,916 arasında değiştiği görölmektedir. Ayrıca alt ölçütler ile toplam puan arasındaki madde-toplam korelasyon değerleri 0,568 ile 0,833 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyon değerlerinin tamamı 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Hesaplamalar, bütün madde-toplam korelasyon değerlerinin 0,30’dan yüksek ve pozitif olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, DPA’daki alt ölçütlerin, ölçütlerle ve toplam puanla tutarlı olduğunu, öğrencileri iyi derecede ayırt ettiğini ve aynı davranışı ölçen maddeler olduğunu göstermektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde çalışma kapsamında elde edilen nitel ve nicel bulgulara ilişkin sonuçlar sunulmuş ve bu sonuçların alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca çalışma sonuçlarından hareketle program tasarımcılarına, uygulayıcılara ve araştırmacılara katkı sağlayacak önerilerde bulunulmuştur.

5.1. NİTEL BULGULARA İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmanın nitel boyutunda yapılan görüşmelerin ve öğrenci yazma görevlerinin çözümlenmesinin ardından ulaşılan bulgulara ilişkin sonuçlar ile bu sonuçların alanyazında daha önce yapılmış çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmesi, aşağıda ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

5.1.1. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma İhtiyaçlarını Değerlendirmesine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçe hazırlık dönemi boyunca aldıkları dersleri, bu ders kapsamında yapmış oldukları uygulama ve etkinlikleri bölümlerindeki akademik dil gereksinimlerini karşılama konusunda yetersiz görmektedir. Öğrenciler, ilgili derslerde alanlarına yönelik akademik terimlerin öğretilmesini ve uygulama çalışmalarının daha çok yapılmasını, akademik dilin özelliklerinin öğretilmesini, alanlarına yönelik metinler üzerinden çalışmaların yapılmasını ve kendi ana dilleri gözetilerek sözcüklerin öğretilmesini beklemektedir. Yahşi ve Güngör (2015) çalışmasında uluslararası öğrencilerin, dil öğretim merkezlerinde/TÖMER’lerde Türkçeyi akademik eğitim yapacak kadar iyi derecede öğrenememelerinin, alan derslerinde zorlanmalarına ve sorunlar yaşamalarına neden olduğunu belirtmiştir. Konyar (2019) ve Seyedi (2019) çalışmalarında benzer şekilde uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğunun bölümlerine başladıklarında Türkçe açısından zorlandıklarını ifade ettiğini bulgulamıştır. Özellikle 1. sınıfta okuyan uluslararası öğrencilerin akademik anlamda tüm becerilerde yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, Türkçe hazırlık eğitimi sürecinin ve sonraki geçiş döneminin akademik becerileri geliştirme bakımında önemli olduğunu ve söz konusu süreçlerin buna göre yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Uluslararası öğrenciler alan derslerinde en çok yazma becerisinde zorlandıklarını ifade etmiştir. Diğer dil becerilerinde zorlandığını ifade eden öğrencilerin sayısı eşit şekilde dağılmaktadır. Öğrenciler zorlandıkları dil becerilerini geliştirmeye yönelik farklı türlerde metin okuduğunu, serbest yazma etkinlikleri yaptığını, dil becerilerini etkin olarak kullandığını, Türk arkadaşlarıyla zaman geçirdiğini, yüksek sesle okumalar yaptığını, dizi izlediğini, türe uygun yazma alıştırmaları yaptığını ve konuşma kulüplerine katıldığını ifade etmiştir. Farklı çalışmaların sonuçlarına (Hyland, 1997; Demir, 2017; Konyar, 2019; Seyedi, 2019; Yılmaz, 2022) bakıldığında, uluslararası öğrencilerin alan derslerinde en çok zorlanılan becerilerinin başında yazmanın olduğu tespit edilmiştir. Tok (2012) çalışmasında uluslararası öğrencilerin görüşlerinden hareketle genellikle Türkçe öğrenim sürecinde yazmaya az zaman verildiği ve planlı bir öğretimin gerçekleştirilmediği sonucuna ulaşmıştır. Tok'un (2012) ulaştığı bu sonuç diğer çalışmalarda ifade edilen yazma becerisinin en çok zorlanılan öğrenme alanı olmamasının nedenini açıklar niteliktedir.

Uluslararası öğrenciler, Türkçe hazırlık eğitiminde ve alan derslerinde oluşturdukları yazma ürünleri arasında; metin türü ile konu, sözcük türü ve dil bilgisel yapı, yazmaya hazırlık süreci ve üslup bakımından farklılıklar gözlemlediklerini belirtmiştir. Bu farklılıkların kendilerini; dil kullanımlarında akademik yazmanın özelliklerine dikkat etmeye, dil becerilerini geliştirmeye yönelik çaba içerisine girmeye, çeviri kullanmaya ve uzman desteğine gereksinim duymaya yönelttiğini ifade etmiştir. Ayrıca sözü edilen farklılıkları göz önüne alarak yazma noktasında zorlandıklarını ve istenilen düzeyde yazamadıklarını ifade eden öğrencilerin sayısının azımsanamayacak sayıda olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde Yılmaz (2022) çalışmasında uluslararası öğrencilerin bölüm derslerinde alanlarıyla ilgili terimleri doğru/uygun kullanma, akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilme, dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilme konularında zorluklar yaşadıklarını belirlemiştir. Diğer bir çalışmada Kocaman-Gürata (2022) uluslararası öğrencilerin dil, yapı, sözcük ve anlam bilgisi konularında zorluk yaşadıklarını belirlemiştir. Demir (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin yazma becerisini kullanırken en çok zorlandıkları etkinliklerin yazım, dil bilgisi, cümle kurmak ve akademik dilde yazmak olduğunu bulgulamıştır. Çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde uluslararası öğrencilerin akademik yazma bağlamında ortak sorunları olduğu ve bunların genellikle Türkçe hazırlık sürecindeki dil bilgisi, cümle kuruluşu, yazım vb. gibi temel konulardaki eksik öğrenmelerin üzerine eklenerek çoğalmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu düşünceyi destekler nitelikte, Ercan ve Akpınar (2017) B2 ve C1 düzeyinde

öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yazılı anlatımlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, öğrencilerin en çok dil bilgisi ve cümle yapısı konularında zorlandığını tespit etmiştir.

Uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu alan derslerinde oluşturdukları metinlerde en çok yazma sırasında zorlandığını ifade etmiştir. Bu aşamada en çok düşüncelerini doğru ifade etmede, metnin bölümlerini doğru organize etmede, tutarlı cümle ve paragraflar oluşturmada, akademik metne uygun dil bilgisi ve noktalama işareti kullanımında, konuya uygun sözcük seçiminde, söz diziminde, intihale dikkat etmede, doğrudan ve dolaylı alıntılarının gösteriminde, kaynaklardan ulaştıkları bilgileri özgün ifade kalıpları ile yeniden ifade etmede, akademik üsluba uygun yazmada sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan yazma öncesi aşamada zorlandığını ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır. Bu aşamada ise en çok; fikir üretememe, ulaşılan bilgileri ayırt edememe ve metinlerine etkili bir başlangıç yapamama yaşanan sorunlar arasında yer almaktadır. Karagöl ve İlgin (2022) ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunlarını incelediği çalışmada; bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde öğrencilerin akademik bir üslupla, metin içi tekrara düşmeden, akıcı, düzen içerisinde başlık, giriş, tartışma, sonuç, öneri gibi akademik metnin bölümlerini yazma ile atıf ve alıntı yapma konusunda sorunlar yaşadığını belirlemiştir. Ayrıca öğrencilerin intihal ve yazım yanlışları yapma kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Hedef kitleleri açısından farklı olan bu iki çalışmanın bulgularının öğrencilerin yazma sırasında yaşadıkları sorunlarla büyük oranda benzerlik göstermesi bakımından örtüşmektedir.

Uluslararası öğrenciler, okudukları bilimsel metinlerde alana uygun farklı sözcük kullanıldığını, resmî bir dilin tercih edildiğini, edat ve bağlaçların sık kullanıldığını, akademik yazıya uygun dil bilgisi yapılarının bulunduğunu, alıntılarının yer aldığını, planlı ve düzenli bir metin organizasyonuna sahip olduğunu, konu bütünlüğü sağlandığını, bir ana fikrin/tezin bulunduğunu ve bu ana fikrin/tezin yardımcı düşünceler ile destelendiğini, kaynakçanın bulunduğunu, metnin açık ve anlaşılır olduğunu, Türkçenin doğru kullanıldığını, Türkçe ve İngilizce özetlerin bulunduğunu, sözcüklerin ve cümlelerin daha uzun olduğunu tespit ettiklerini belirtmiştir. Uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu belirtmiş oldukları akademik yazının özelliklerini kendi metinlerinde zorlanmalarına rağmen kullanmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Samim (2022) Afganistanlı öğrencilerin akademik yazma bağlamında zorlandıkları konuları belirlemeye çalıştığı çalışmada öğrencilerin en çok akademik bir metnin bulgularını yapılandırma, alanı ile ilgili sözcükleri/terimleri kullanmada, metin içi ve metin sonu

kaynakça gösterimini kurallara uygun biçimde yapmada, fiilimsileri ve noktalama işaretlerini kullanmada sorunlar yaşadığını tespit etmiştir. Bu bulgular çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Çok sayıda uluslararası öğrenci, akademik metin yazarken uygun sözcük seçme ve akademik bir dil kullanma konusunda zorlandığını ve kendisini yeterli görmediğini ifade etmiştir. Bu konuda yaşadıkları sorunları; alanlarıyla ilgili bilimsel metinleri okuyarak, TDK'ye bakarak, yazma alıştırmaları yaparak, akran ve uzman desteği alarak, çeviriden yararlanarak ve Türkçeye özgü terminoloji geliştirerek çözdüklerini belirtmiştir. Yahşi-Cevher ve Güngör (2015) çalışmasında uluslararası öğrencilerle yaptığı görüşmeler sonucunda öğrencilerin alan derslerinde özellikle terimleri ve kavramları anlamakta güçlük çektiği sonucuna ulaşmıştır. Demir (2017) çalışmasında uluslararası öğrencilerin akademik yazma bağlamında en çok akademik dil kullanarak yazabilme, bölümümüle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilme becerilerinden zorlandıklarını belirlemiştir. Tüm bu çalışmaların sonuçlarının birbiriyle koşutluk gösterdiği söylenebilir.

Uluslararası öğrenciler yazdıkları akademik metinlerde cümle ve paragraflar arasında tutarlığı sağlamak için sözcüklerin, cümlelerin, paragrafların anlamsal uyumuna dikkat ettiğini, yazısını tamamladıktan sonra gözden geçirdiğini, uygun bağlaçları kullandığını, çeviri yaptığını, belirledikleri anahtar kelimeleri birbirleriyle ilişkilendirerek yazdıklarını, konu değişimlerine dikkat ettiğini, başlıklandırma yaptığını, yazı planı oluşturduğunu, aynı dil bilgisel yapı ile devam etmeye çalıştığını, ana ve yardımcı fikirleri sıraladığını belirtmiştir. Kocaman-Gürata (2022) çalışmasında, uluslararası öğrencileri kuralları bilmelerine rağmen uygulama çalışmaları yeterince yapılmadıkça mevcut bilginin kendilerine yardımcı olmadığını ve özellikle anlam bütünlüğünü sağlamada güçlük çekmelerine sebep olduğunu belirlemiştir. Bu düşünceden hareketle öğrencilerin cümle, paragraf ve metin düzeyinde anlam bütünlüğünü sağlayabilmelerine yardımcı olabilecek uygulama çalışmalarının ilgili derslerde sıklıkla yapılması gerektiği söylenebilir.

Uluslararası öğrenciler akademik metinlerinde düşünceyi geliştirme yollarından faydalandığını belirterek, bu yolların kullanım sıklığına göre sırasıyla; açıklama yapma, alıntı yapma, karşılaştırma, örneklendirme, tanımlama yapma, istatistiklerden ve tablolardan yararlanma, tartışma, tanık gösterme ve benzetme olduğunu ifade etmiştir. Yücelşen (2021) çalışmasında, Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin çalışmalarında en

çok tanımlama, açıklama, karşılaştırma yapma ve tablolar oluşturma gibi düşüncüyü geliştirme yollarını kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerin alanlarına ve yazma konularına göre düşüncüyü geliştirme yollarının kullanım sıklığının ve sıralamasının farklılaşacağı söylenebilir.

Uluslararası öğrencilerin tamamına yakını akademik bir çalışmaya; alanyazın taraması yaparak başladığını belirtmiştir. Bu aşamada, internet kaynaklarını kullanarak alanlarıyla ilgili yazılmış tez ve makale gibi bilimsel çalışmaları okuyarak veri topladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yarısından fazlası yazmaya başlamadan önce yazı planı geliştirdiğini ve bu plana göre bir taslak oluşturduğunu söylemiştir. Bazı öğrenciler alanyazın taraması sonrası ulaştığı verileri konusuyla bağlantılı olup olmama durumuna göre düzenlediğini ve işlediğini vurgulamıştır. Az sayıda öğrenci çalışma sürecinde yaptıklarını gözden geçirdiğini, bu süreçte uzman ve akran desteği aldığını belirtmiştir. Benzer şekilde az sayıda öğrenci, çalışmalarının daha çok deneysel olduğunu ifade ederek uygulama aşamalarını yerine getirdiğini ve uygulama sonuçlarını çözümlediğini bildirmiştir. Yücelşen (2021) de çalışmasında Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin genel olarak içinde yazma görevi de olan araştırma/ödev süreçlerinde alanyazın taraması yaparak başladığını ve ardından kaynak tarama, veri elde etme, elde edilen verileri yazıya dökme biçiminde ilerlediğini ifade etmiştir. Öğrenciler kaynak tararken daha çok internetten ve kütüphanelerde veya kişisel kitaplıklarında yer alan basılı kaynaklardan yararlandıklarını belirtmiştir. Çalışmaların sonuçları incelendiğinde, hem yabancı/ikinci dilde hem de ana dilde öğrenim gören öğrencilerin akademik bir yazım sürecindeki temel düzey gerekliliklerin neler olduğunu bildikleri ancak uygulama aşamasında zorluklar yaşadıkları söylenebilir.

Uluslararası öğrencilerin yarısına yakını ilgili alan derslerinin akademisyenlerinden, oluşturdukları yazma ürünlerine yönelik düzenli olarak geri bildirim alabildiğini belirtirken, aynı sayıda öğrenci alamadığını vurgulamıştır. Az sayıda öğrenci ise düzenli olarak olmasa da zaman zaman kendilerine geri bildirim verildiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Yücelşen (2021) de çalışmasında öğrencilerin yarısına yakınının geri bildirim alabildiğini, önemli bir bölümünün alamadığını ve bir bölümünün ise bazı çalışmalarda alabildiğini belirtmiştir. Mevcut çalışma kapsamında uluslararası öğrenciler, aldıkları geri bildirimlerin çoğunlukla akademik metinleri okuma ve yayınları takip etme konusunda olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra cümle yapısı, dil bilgisi, noktalama işaretleri ve imla kurallarına dikkat etme, yazıyı biçimsel olarak düzeltme ve akademik yazının özelliklerine uygun şekilde yazma konularında da geri bildirim verildiğini ifade etmişlerdir. Kocaman-Gürata (2022) çalışmasında öğrencilerin

öğretmenlerinden genellikle daha çok geri bildirim almayı beklediklerini belirlemiştir. Aynı çalışma kapsamında öğrenciler, geri bildirimlerin kendilerinin performanslarını geliştirdiğini ve özgüvenlerini yükselttiğini aksi durumda ise sınav kaygısı yaşadıklarını ifade etmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalar (Raimes, 1983; Hyland, 2006) geri bildirimlerden öğrencilerin oldukça faydalandıklarını ve sadece değerlendirme değil öğrenmeyi de destekleyici bir ortamı hazırladığını ortaya koymaktadır. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin hem genel hem de akademik amaçlı dil öğretim boyutunda ilgili derslerde geri bildirim türlerinden etkin şekilde faydalanılmasının öğrencilerin performanslarını arttıracak, motivasyon ve özgüvenlerini yükselteceği söylenebilir.

Uluslararası öğrencilerin çoğu, akademik yazmayı resmî bir dilin kullanıldığı, günlük dilden farklı yazı olarak tanımlamıştır. Ayrıca akademik yazma kavramını; tez, makale gibi bilimsel bilgi veren metinler ve kanıtlanabilir bir çalışmanın sonuçlarını yazmak olarak tanımlayan öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrencilerin diğer tanımları arasında; “Kendine özgü dil bilgisi yapıları olan ve konuya uygun sözcüklerin kullanıldığı yazı”, “üniversite düzeyinde düşünce üretilen yazılar”, “bir metin üretim süreci”, “net bir yazı”, “belli ölçütleri olan yazılar”, “ikna edici yazılar”, “disiplinli çalışma sonucu oluşturulan yazılar” yer almaktadır. Yücelşen’in (2012) çalışmasında, öğrenciler akademik yazma kavramına ilişkin en çok bilimsel bir araştırmanın sonucunu bildiren, resmî, nesnel, uzmanlık gerektiren, kuralları olan yazılar şeklinde tanımlama yapmıştır. İki çalışmanın bulgusu yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrencilerin akademik yazmaya yönelik algılarının benzer nitelikte olduğunu göstermektedir.

Uluslararası öğrencilerin çoğu akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan derslerde; örnek akademik metinler üzerinden öğretimin gerçekleşmesini beklemektedir. Öğrencilerin yarısı akademik yazma ile ilgili derslerin içeriklerinin lisans, lisansüstü ve alanları göz önüne alarak planlanmasını önermektedir. Ayrıca öğrenciler söz konusu derslerde; gereksinimlerine yönelik olarak akademik sözcük ve terimler ile dil bilgisi konularının öğretilmesinin, sınıf ortamında daha fazla akademik yazma uygulaması yapılmasının, araştırma becerilerini etkin bir şekilde kullanmaya yöneltici araştırma ödevleri verilmesinin, makale gibi bilimsel metinlerin bölümlerinin öğretilmesinin kendileri için faydalı olacağını belirtmiştir. Bir öğrenci yazma çalışmalarına süre sınırı konulmasının kendilerini disipline ettiğini belirterek, öğretim görevlilerinden/ öğreticilerden bu beklentide olduğunu ifade etmiştir. Ekmekçi (2017) çalışmasında öğrencilerin, alana dair kavramların öğretilmesini, konferans sunumu hazırlama, özet çıkarma, akademik metinler okuma ve özellikle yüksek

lisans yapan öğrenciler için makale yazma, tez hazırlama gibi konuların dil öğrenim süresi boyunca öğretilmesini beklediklerini ifade etmiştir. İki çalışma arasında öğrencilerin beklentileri açısından benzerlik olduğu söylenebilir. Diğer bir çalışmada Tok (2012), öğrencilerin akademik konularda daha çok yazma çalışması yapmayı ve mevcut kitaplardaki akademik metinlerin daha fazla olmasını istediğini belirlemiştir. Öğrenci görüşlerinden hareketle öğrencilerin hedef odaklı daha çok uygulamalarla akademik yazma gereksinimlerini karşılamak için hazır ve istekli oldukları söylenebilir.

Uluslararası öğrencilerin yarıya yakını akademik yazmaya yönelik içeriklerin B2'den itibaren; aynı sayıda öğrenci ise C1'den sonra olmasının faydalı olacağını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, az sayıda öğrenci ise B1'den itibaren ve yine aynı sayıda öğrenci C1'den itibaren olarak düşünülmektedir. İlgili beceriye yönelik hazır bulunuşluğun, öğrenim süresinin ve mevcut sistemin deneyimlerinin, yapılan bu nitelendirmelerin gerekçesi olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Yahşi-Cevher ve Güngör (2015) çalışmasında, uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğunun akademik yazma içeriklerinin yer aldığı akademik Türkçe dersinin B2-C1 aşamasında verilmesini önerdiğini ifade etmiştir.

5.1.2. Uluslararası Öğrencilere Ders Veren Öğretim Görevlilerinin/Öğreticilerin Öğrencilerinin Akademik Yazma İhtiyaçlarını Değerlendirmesine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin tamamı uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları göz önüne alınarak ders içeriklerinin şekillenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu farklılaşmanın olması gereken düzey ile ilgili görüşlerde en çok B1 ve B2 düzeyinin öne çıktığı görülmektedir. Diğer yandan temel düzeylerden (A1 ve A2) itibaren, C1 düzeyinden itibaren ve C1 düzeyinden sonra olmak üzere görüş bildiren az sayıda öğretim görevlisi/öğretici de bulunmaktadır. Tok (2012) çalışmasında öğretim görevlilerin/öğreticilerin görüşlerinden hareketle öğrencilerin akademik amaç için dil öğrenmeleri, temel dil becerilerine yönelik ayrı çalışmalar yapılmasını gerekli kıldığını belirtmiştir. Bu sonuçlardan hareketle dil öğrenme amaçlarının dersin ve kursun içeriğini şekillendirdiği söylenebilir.

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin tamamına yakını uluslararası öğrencilerin en çok yazma becerisinde zorlandıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde Tok'un (2012) çalışmasında öğretim görevlileri/öğreticiler, öğrencilerinin en çok yazma becerisinde zorlandığı belirtmiştir. Mevcut çalışmada iki farklı katılımcı yazma becerisiyle birlikte dinleme ve konuşma becerilerinde de aynı düzeyde zorlandığını bildirmiştir. Bir öğretim görevlisi/öğretici

öğrencilerin ana dili ile öğrenilen hedef dil arasında alfabe farkı varsa okuma ve yazma; böyle bir farklılık yoksa dinleme becerilerinde zorlanıldığını ifade etmiştir. Sözü edilen becerilerde öğrencilerin zorlanma sebeplerini; yazmaya karşı olumsuz tutuma sahip olmaya, dil bilgisel ve sözcüksel bilgi eksikliğine, öğretimsel eksikliklere, ana dil yetersizliğine, düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesinin zorluğuna, dilsel farklılıklara, metin planı yapamamaya, alfabe farklılıklarına, standart dil ile günlük konuşma dili farklılıklarına, bölgelere değişen ağız özelliklerine, öğretim sürecinde genellikle dijital seslere maruz kalmalarına ve dil becerilerine yönelik stratejileri işletememeye bağlamaktadır. Öğretim görevlisi/öğreticiler zorlanan dil becerilerinin gelişimi için dikte çalışması yapılmasını, farklı konularda okuma ve yazma uygulamalarının sıklıkla yapılmasını, sınıfta yazma öncesi çalışmalar yapılmasını, yazma planı çıkarılmasını ve örnek planın öğrenciye verilmesini, ödüllendirme sisteminin işletilmesini, ilgili becerilere daha fazla süre ayrılmasını, bütünleşik beceri öğretimi yapılmasını, ihtiyaca yönelik bireysel çalışmalara önem verilmesini, öğrencilerin daha çok dinlemeye maruz bırakılmasını, temel düzey kurların ders saatinin arttırılmasını, cümle büyütme çalışmaları yapılmasını, Türkçe cümle yapısının üzerinde önemle durulmasını, yazma becerisine yönelik uygulamaların sınıfta yapılmasını, ihtiyaçlara yönelik bir öğretim programının oluşturularak buna göre bir öğretimin planlanmasını, öğretici yeterliklerine önem verilmesini, süreç temelli bir yazma öğretimi yapılmasını, öğretim süreçlerinin bilimsel bir anlayışla ilerlemesini önermektedir.

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin tamamına yakına ileri düzey Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerinde en çok dil bilgisel hatalarla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Dil bilgisel hatalar içerisinde özellikle temel düzeyde öğretimi yapılan ad durum eklerinin ileri düzey kurlarda öğrencilerin yazma ürünlerinde en çok karşılaşılan hata türü olduğunu bildirmişlerdir. Öğretim görevlilerin/öğreticilerin yarısı öğrencilerin metni plan ve düzen bağlamında organize edemediklerini; yazım ve noktalama hataları yaptıklarını vurgulamıştır. Ayrıca metinde bağlama uygun sözcük seçimi, söz dizimi, anlatım bozuklukları, tutarlılık, sayfa düzeni, üslup belirleme ve düşünce üretimi konularının tespit edilen diğer hata ve eksikliklerden olduğu bildirilmiştir. Tok (2012) öğretim görevlilerinin/öğreticilerin, öğrencilerinin yazılı anlatımlarında sözcük, cümle ve metin düzeyinde birçok sorunla karşılaştığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin dil bilgisi, söz dizimi, cümle yapısı, düşünceleri sıralama ve destekleme, örneklerle açıklama, cümle ve paragraflar arasında bağlantı ögelerini kullanma konularında eksiklerinin olduğunu ifade etmiştir. Mevcut çalışma kapsamında belirtilen hata ve eksiklerin sebepleri; öğrencilerin ana dillerinden gelen alışkanlıklarının hedef

dilin kullanımını olumsuz etkilemesine, öğrenci tembelliğine, eksik öğrenmelere, öğretimsel ve öğrenimsel yanlışlıklara, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin eksikliğine ve konuşma dilini yazıya aktarmaya çalışmalarına bağlanmıştır. Azizoglu ve diğ. (2019) tarafından yapılan çalışmada akademik yazma eğitimi konusunda deneyimli öğretim görevlileri, öğrencilerin genel olarak yazım ve noktalama kuralları, dil bilgisi ve akademik dil kullanma gibi konularda yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin düzey ve Türkçeye hâkimiyet bakımından akademik amaçlı bir eğitime hazır olmadıkları belirlenmiştir.

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin yarısından fazlası uluslararası öğrencilerin en çok yazma öncesi aşamada zorlandığını belirtmiştir. Bunun öğrencilerin araştırma yapma, veri toplama, verileri organize etme, düşünce üretme, taslak çıkarma, plan yapma gibi yazma öncesi görevleri yeterince yapamamalarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Yarıya yakın öğretim görevlisi/öğretici uluslararası öğrencilerin yazma sırasında zorlandığı bildirmiştir. Bu aşamada öğrencilerin zorlanma sebepleri; yazma sırasında metinlerini bütün olarak devam ettirememe, zihinsel dağınıklık nedeniyle içeriği aktaramamaları, dil yetersizlikleriyle hatalar yapmaları, zaman baskısının olumsuz etkisi, üst bilişsel becerileri kullanamamaları ve yazdıklarının doğruluğuna ilişkin kuşku ve güvensizlik duymaları şeklinde özetlenebilir. Bir öğretim görevlisi/öğretici ise yazma sırası aşamasına ek olarak öğrencilerin yazdıktan sonra görevin tamamlandığı düşüncesiyle yazma sonrasını dikkate almadığını ve bu yüzden bu aşamada da zorlandığını ifade etmiştir. Önerilen çözümler arasında, yazma becerisinin gelişimine daha geniş yer verilmesi, mevcut öğretim tekniklerinin bilimsel araştırmalar sonucunda ortaya konan tekniklerle güncellenmesi, hedef kitlenin lisans ve lisansüstü olarak ayrılarak öğretimin bu ayrıma dikkat edilerek yapılması, geri bildirim sağlamaya önem verilmesi, kursun ve kurun başlangıcında uygulanacak tanılayıcı testlerin sonucundaki verilere göre öğrenciye özel bireysel bir programın planlanması bulunmaktadır.

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin yarısı uluslararası öğrencilerin bilimsel metinlerini oluşturma aşamasında tüm bölümlerde ve bu bölümlerde beklenen görevleri yerine getirmede zorlandığını belirtmiştir. Bu yanıtı sonuç ve tartışma bölümünü oluşturma takip etmiştir. Ayrıca özet yazma, giriş, bulgular ve yorum bölümlerini düzenleme; metinde tutarlılığı sağlama, verileri organize etme, akademik dil kullanma, alıntı yapma gibi bilimsel metnin bölümlerini oluştururken dikkat edilmesi gereken noktalarda öğrencilerin zorlandıkları verilen diğer yanıtlar arasındadır.

Öğretim görevlilerin/öğreticilerin büyük çoğunluğu uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerini, oluşturdukları metin üzerinde genellikle kırmızı olmak üzere farklı renkte kalem ile düzelterek geri bildirim sağladığını belirtmiştir. Yarıya yakını daha çok bireysel ve yüz yüze geri bildirimde bulunmayı tercih ettiğini bildirmiştir. Ayrıca bilgisayar, çeşitli programlar, projektör vb. gibi teknolojik araç ve gereçlerden faydalandığını bildiren öğretim görevlileri/öğreticiler de bulunmaktadır. Az sayıda farklı öğretim görevlisi/öğretici doğru-yanlış kullanımları karşılaştırmalı olarak öğrencilere gösterdiğini, örnek metinler aracılığıyla öğrencinin hatayı kendisine buldurmaya çalıştığını, akran değerlendirmesi yaptırdığını; metnin anlamsal bütünlüğüne yönelik ayrıntılı geri bildirimlerde bulunduğunu; geri bildirim sonrası öğrencilere tekrar yazma görevi verdiğini; buluş yoluyla öğrenme stratejisinden faydalanarak geri bildirimde bulunduğunu; biçimsel hatalara yönelik düzeltmeler yaptığını bildirmiştir. Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin neredeyse tamamı öğrenci yazma ürünlerine yönelik verilen bütün geri bildirimlerin ilgili beceriyi geliştirmeye yönelik olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve sonraki çalışmalara olumlu bir şekilde yansımadığını ifade etmiştir. Bir öğretim görevlisi/öğretici ise zamanın kısa olması sebebiyle uygulama çalışmalarına vakit ayıramadığını, bu nedenle yeterince geri bildirim sağlayamadığını belirtmiştir. Kocaman-Gürata (2022) çalışmasında benzer şekilde öğretim görevlerinin akademik Türkçe programının ders içeriklerinin yoğun olması, sürenin kısa olması ve sınıf mevcutlarının yüksek olması sebebiyle yeterince yazma uygulamasına ve geri bildirimlere yer veremediklerini belirtmiştir.

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin yarısı akademik yazmayı bilimsel dayanağı olan, araştırmaya dayalı yazı türü olarak tanımlamaktadır. Yarıya yakın sayıdaki öğretim görevlisi/öğreticinin ilgili kavrama yönelik tanımlarında; belirli bir formatı ve kuralları olan, akademik bir ortamda/alanda üretilen; konusu ve dili itibarıyla farklı niteliklere sahip olan metin ifadeleri öne çıkmaktadır. Az sayıda öğretim görevlisi/öğretici akademik yazmayı araştırmaların raporlaştırması olarak ifade etmiştir. Diğer yanıtlar arasında akademik yazının nesnellik, gözlenebilirlik, eleştirilebilirlik, özgünlük, amaçlılık, sistematiklik, üst dil kavramları ile ilişkilendirildiği görülmektedir. “Alanyazına katkı sağlayabilmek amacıyla ürün ortaya koyabilme”, “hedef dilde her şeye hâkim olunduğunun göstergesi” ve “dilnin elit boyutu” şeklinde tanımlarla da karşılaşmıştır. Belirtilen şekillerde akademik yazma tanımlarını yapan öğretim görevlilerinin/öğreticilerin neredeyse tamamı söz konusu becerinin zor olduğunu ve kursların süresi, materyallerin ve öğretim görevlilerinin/öğreticilerin bu konudaki yetkinliğinin istenilen düzeyde olmamasının bu durumu olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin görüşleri bağlamında akademik yazma kapsamında uluslararası öğrencilere öncelikle öğretilmesi gereken metin türleri içerisinde makale en çok belirtilen tür olarak öne çıkmaktadır. Bunun sebebi olarak makalenin birçok akademik metin türünün temelini oluşturması ve özellikle tez gibi türlerin küçültülmüş bir örneği olarak görülmesidir. Ayrıca öğretim görevlilerinin/öğreticilerin yarıya yakını, akademik yazıdaki anlatım biçimlerini besleyeceği düşüncesinden hareketle bütün metin türlerinin üzerinde durulmasının gerekli olduğunu da belirtmiştir. Lisansüstü tezler, araştırma ödevleri, bilimsel özet, bildiri, proje, bitirme tezi ve akademik denemeler de verilen diğer yanıtlar arasında yer almaktadır. Korkmaz ve Karagöl (2021) uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi için ders kitabı ve bilimsel metin hazırlayan yazarların görüşlerini incelediği çalışmasında akademik yazma becerisi öğretiminde bilimsel makale, tez, bildiri, araştırma ödevleri, özet, proje, tez önerisi, poster bildiri ve deney raporu türlerinin kullanılmasının önerildiğini belirtmiştir. Aynı çalışma kapsamında ayrıca tür ayrımı yapılmaksızın bütün türlerin öğretilmesi gerektiği de ifade edilmiştir. İlgili derslerde önem verilmesi gereken türler bağlamında çalışmaların bulguları örtüşmektedir.

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin yarısından fazlası uluslararası öğrencilerin akademik dili ve söz varlığını kullanım düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Yarıya yakını ise iyi bir öğretim süreci geçiren ve bireysel olarak öğrenimsel sorumluluklarını yerine getiren öğrencilerin akademik yazmaya başlangıç düzeyi için yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin başında öğrencilerin akademik metinlerle akademik Türkçe düzeyinden önce karşılaştırılması ve bu metinlerle daha çok uygulamaların yapılması gerektiği gelmektedir. Ayrıca öğrencilerin ilgili konuda güdülenerek bireysel çabalarının arttırılmasının sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra ilgili derslerde işlenen konudaki alan uzmanı ve öğretim elemanlarından destek alınarak dil öğretim merkezleriyle /TÖMER'lerle ana bilim dalları arasında bağlantının kurulması gerektiği bildirilmiştir. Genel ve özel akademik yazma ayrımının yapılarak içeriklerin oluşturulmasının bu ayrıma göre yapılması önerilmiştir. Genel akademik yazma öğretiminden sonra öğrencilerin alanlarına özgü bir özel akademik yazma öğretiminden geçmesinin önemine değinilmiştir. Akademik yazma formatının öğretilmesine daha fazla zaman ayrılmasının, sınıf ortamında akademik dilin kullanılmasına özen gösterilmesinin, öğretim süresinin uzatılmasının, akademik yazma kazanımları ve uygulamalarının Türkçe hazırlık öğretimine yayılmasının, sözcük öğretimi çalışmalarına fazla yer verilmesinin, öğrenci ürün dosyası (portfolyo) tutulmasının,

aynı alandaki öğrencilerin o alanda uzmanlığı kanıtlanmış tek bir çatı kurum altında toplanarak ilgili derslerin verilmesinin, öğrencilerin öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin, metin dil bilimsel bir anlayışın dikkate alınmasının akademik dil ve söz varlığının kullanımına katkı sağlayacağı, öğretim görevlileri/öğreticiler tarafından verilen diğer yanıtlar arasında yer almaktadır. Korkmaz ve Karagöl'ün (2021) çalışmasına göre ders kitabı ve bilimsel metin yazarları; akademik söz varlığı öğretimi için farklı disiplinlere ait temel terimlerinin öğretilmesini; çeşitli söz varlığı öğrenme stratejilerinin kullanılmasını; derlem tabanlı akademik sözcük listesinin oluşturulmasını ve akademik sözcüklerin dil öğretim merkezlerinde/TÖMER'lerde, teknik sözcüklerin bölümlerde öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin büyük çoğunluğu ileri düzey Türkçe kurlarında ve akademik Türkçe derslerinde kullanılan materyaller, uygulanan yöntem ve tekniklerin uluslararası öğrencilerin bölüm derslerindeki akademik yazma gereksinimlerini karşılama noktasında yetersiz görmektedir. Az sayıda katılımcı başlangıç niteliğinde değerlendirirken, bir öğretim görevlisi/öğretici yeterli olarak düşünmektedir. Benzer şekilde Azizoğlu ve diğ. (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretim görevlileri/öğreticiler akademik yazma eğitimi derslerinde kullanılan ders kitapları ve materyallerinin öğrencilere gerekli becerileri kazandırmada yeterli olmadığını ifade etmiştir. Özellikle ders kitaplarının bilgi ve dil bilgisi ağırlıklı olduğunu belirtmiştir.

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin tamamı uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için derslerinde türe uygun bilimsel metin yazma öğretimi ve uygulamaları yaptığını bildirmiştir. Neredeyse tamamına yakını örnek bilimsel metinleri incelediğini ifade etmiştir. Yarıya yakın katılımcı bilimsel metnin bölümlerinin yazımına yönelik uygulamalar yaptırdığını, aynı sayıda katılımcı özet yazımına özel önem verdiğini belirtmiştir. Noktalama işaretleri, yazım kuralları ve anlatım bozuklukları ile ilgili bilgiler verdiğini belirten öğretim görevlileri/öğreticiler de bulunmaktadır. Ayrıca ilgili üniversitenin tez yazım kılavuzunu inceleme, kaynaklara ulaşma amacıyla alanyazın tarama tekniklerine değinme, bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarının öğretimi, düşünceyi geliştirme yollarına yönelik örnekler gösterme verilen diğer yanıtlar arasındadır. Bunlara ek olarak öğretim görevlileri/öğreticiler söz konusu derslerde sunum hazırlama, dil bilgisi konularını tekrarlamak, cümlede ve paragrafta anlam, yazım teknikleri, alanlara özgü terim öğretimi, sözcük öğretimi çalışmaları, metin türüne uygun yazma çalışmaları, öğrencilerin hazır bulunuşluklarının

tespitine yönelik çalışmalar, yaratıcı yazma tekniklerinden yararlanma gibi konularda uygulamalar yaptırdığını bildirmiştir. Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin tamamına yakını belirtmiş olduğu uygulamalarının yeterli olmadığını ve mutlaka geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretim görevlilerine/öğreticilere göre uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında öncelikle bir öğretim programının hazırlanması ve ortak bir müfredatın izlenmesi gerekmektedir. Memiş (2021, syf. 111) “akademik Türkçe dersi öğretim programı hazırlanmadığı, bu alandaki kazanımlar belirlenmediği ve akademik Türkçe müfredatı oluşturulmadığı sürece akademik Türkçe öğretiminin kalitesinin ve öğrenenlerin bu husustaki yeterliğinin sorun olmaya devam edeceğini” belirtmektedir. Memiş’in (2021) belirttiği görüş ile öğretim görevlileri/öğreticilerin bu çalışma bağlamında belirttikleri görüşleri birbirini desteklemektedir. Akademik amaçlı Türkçe öğretimi alanında ayrıntılı bir öğretim programının eksikliği sözü edilen alanın alt alanlarını ve tüm bileşenlerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Mevcut çalışma kapsamında, öğretim görevlileri/öğreticiler, öğrencilerin öğrenim düzeylerini dikkate alarak ilgili derslerin lisans ve lisansüstü şeklinde ayrılarak, hedef kitleye özel bir öğretimin gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunların yanı sıra mevcut ders saatlerinin arttırılması, akademik yazmaya uygun nitelikli ortak ve öncü materyallerin oluşturulması, eğiticilerin eğitimine önem verilmesi akademik yazma kazanımlarının belirlenmesi, ders içeriklerinin belirlenmesinde öğrencilerin alanlarının göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca konu ile ilgili bilimsel toplantıların, çalışmaların daha fazla yapılmasına, akademik yazma konusunda deneyimli eğiticilerin ilgili dersleri yürütmesi gerektiğine, alan uzmanları ile öğrencileri bir araya getirecek ortaklıkların kurulmasına değinilmiştir. Bunun yanı sıra öğretim görevlileri/öğreticiler, fakülte veya enstitülerin akademik yazma dersleri açmasının, çevrim içi eğitime uygun materyaller ve uygulamaların geliştirilmesinin geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve bu araçlar ile öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinin öneminden bahsetmiştir. Ek olarak; fakülte düzeyinde uluslararası öğrencilerin seçmeli olarak tercih edebileceği akademik Türkçe derslerinin zorunlu olması, YÖK’ün bahsi geçen konuda ortaya bir mevzuat koyması, alan uzmanlarının ilgili alanda detaylı ihtiyaç analizleri yapması, yetkili kurumların birlikte hareket etmesini ön gören bir konsorsiyumun kurulması gerektiği ulaşılan diğer sonuçlar arasındadır. Ekmekçi (2017) çalışmasında öğretim görevlilerinin/öğreticilerin gereksinimler bağlamında akademik kavram

gelişimi, kütüphane kullanımı, tez veya makale yazma gibi konuların ders öğretim programlarına ve kitap içeriklerine dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Azizoğlu ve diğ. (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretim görevlileri/öğreticiler alanda akademik yazma bağlamında yaşanan sorunlara yönelik yazma eğitimi sürelerinin ve önceki düzeylerdeki eğitim sürelerinin arttırılmasını, düzeylere yönelik sınıfların oluşturulmasını, yazma eğitiminde devamlı ve uygun dönütlerin verilmesini, yazma çalışmalarına ve uygulamalarına daha fazla zaman ayrılmasını, ders kitaplarının içeriğinin ve materyal kullanımının zenginleştirilmesini, ölçme değerlendirme süreci odaklı ve uygulama ağırlıklı yapılmasını önermiştir. Kocaman-Gürata (2022) öğretim görevlilerinin/öğreticilerin görüşleri bağlamında akademik yazma öğretimi sırasında öğrencilerin ilgili becerilerinin geliştirilmesi için akademik sözcük ve anlam bilgisine ağırlık verilmesi ve söz konusu becerileri geliştirecek kaynak ve uygulamaların çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca aynı çalışma kapsamında; akademik Türkçe ve yazma öğretiminin düzeylendirilmesi ve süresinin uzatılması, akademik Türkçe öğretimi yapan öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi, ders programlarının öğrenci ihtiyaçları ve sorunları gözeticilerle hazırlanması veya güncellenmesi ve yazma yeterliklerinin öğretim süresince öğrenciye geri bildirimler sağlanarak performans değerlendirme yoluyla ölçülmesi gerektiği belirtilmiştir. Karagöl ve Korkmaz'ın (2021) çalışmasında ders kitabı ve metin yazarları; akademik Türkçe derslerinin bütün uluslararası öğrencilere zorunlu olması, akademik Türkçe öğretiminin disiplinlere göre ayrımının yapılması, söz konusu dersleri nitelikli öğretim görevlilerin/öğreticilerin vermesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacılar ayrıca, çalışmanın katılımcılarının öğretim materyallerinin özellikleri bağlamında; alanlara göre metinlerin kullanılması, akademik dil becerilerini destekleyecek materyallerin geliştirilmesi, materyallerin akademik dil bilgisi öğretimine imkân vermesi, akademik konuşma ve yazma odaklı olması ve sıklığa dayalı söz varlığı öğretimi yapılması önerilerinde bulunduğunu ifade etmiştir. Söz konusu çalışmalarda bulgular birbirine destekler niteliktedir.

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin yarısına yakına öğrencilerin alanları ile ilgili akademik metinleri okuyarak bireysel olarak akademik yazma becerilerini geliştirebileceklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların görüşlerinden; öğrencilerin alanlarına yönelik çeşitli kaynaklardan araştırmalar yaparak, düzenli ve sürekli yazma çalışmaları yaparak, okuduklarını özetleyerek, bilimsel toplantılara katılarak, hazırlık eğitimi sürecinde bölüm derslerine katılım sağlayarak, dilsel hatalarını düzeltmek için ek çalışmalar yaparak, bilimsel dergileri takip ederek, teknolojik olanaklardan yararlanarak, öğretmenleriyle danışmanlık ilişkisi kurarak

akademik yazma becerilerini bireysel olarak geliştirebileceği sonucuna varılmıştır. Tok (2012) öğretim görevlilerinin/öğreticilerin öğrencilerine yazma becerilerini geliştirmeleri için önceden yazdıkları konuları tekrar yazıp öz değerlendirme yaparak gelişimlerini izlemelerini, gazete ve kitap okumalarını, farklı anlatım biçimlerinde yazma çalışmaları yapmalarını, tartışma içerikli makale yazılarına önem vermelerini, kitap özeti çıkarmalarını önerdiğini belirtmiştir. Azizoğlu ve diğ. (2019) de çalışmasında öğretim görevlilerinin/öğreticilerin, öğrencilerin ilgili becerileri geliştirmeleri ve yaşadıkları sorunları çözebilmeleri için daha çok çalışmalarını ve uygulama yapmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretim görevlilerinin/öğreticilerin çoğu uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik B2 düzeyinden itibaren eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Az sayıda katılımcı B1 düzeyinden itibaren, C1 düzeyinden itibaren ve C1 düzeyinden sonra verilmesi gerektiğini düşündüklerini bildirmiştir. Türkiye’de mevcut uygulamalar içerisinde dil öğretim merkezlerinde/TÖMER’lerde akademik amaçlı dil öğretimine genellikle B2 veya C1 sonrası başlanmaktadır. Ancak alanyazında bu konuda çalışmanın sonuçlarına koşut olarak farklı görüşler yer almaktadır. Karagöl ve Korkmaz’ın (2021) çalışmasına göre ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının çoğu akademik Türkçe derslerinin B2’den itibaren ve C1 sonrası verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Boylu (2020) akademik yazmaya yönelik içeriklerin B1 düzeyinden itibaren; Güngör (2020) ise B2 düzeyinden itibaren verilmesinin ilgili becerilerin gelişimi açısından faydalı olacağını düşünmektedir. Memiş (2021) B2 düzeyinin sonundan itibaren derslerde akademik metin türlerine yer vermeye başlanmasının, akademik Türkçeye hazırlık işlevi görmesi adına ilgili becerilerde yaşanan sorunlar için bir çözüm olacağını ileri sürmüştür. Ayrıca İngilizcede farklı düzeylerdeki yeterlikleri tanımlayan Global Scale of English (GSE) adlı ölçeğin akademik dil kullanımı için hazırlanan Global Scale of English Learning Objectives for Academic English (GSE, 2022) isimli ölçeğinde akademik yazmaya yönelik hedeflerin B1 düzeyinden itibaren başladığı görülmektedir. Bu çalışmanın bulguları ile alanyazındaki belirlemeler, akademik amaçlı dil öğretimine yönelik derslerin hangi düzeyde verilmesi gerektiğine ilişkin ortak bir anlayışın olmadığını göstermektedir. Ancak akademik yazmanın bazı temel yeterliklerin kazanılmasından sonra ele alınabilecek, zor ve uzun süreç gerektiren bir beceri olduğu düşüncesinden hareketle, en az B1 düzeyinden itibaren öğretime başlamanın istenilen düzeylere ulaşma bakımından etkili olacağı düşünülmektedir.

5.1.3. Uluslararası Öğrencilere Ders Veren Öğretim Üyelerinin Öğrencilerinin Akademik Yazma İhtiyaçlarını Değerlendirmesine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Öğretim üyelerinin yarısı, öğrencilerin düşüncelerini yazlı ve sözlü ifade etmede sorun yaşadığını ifade etmiştir. Ayrıca dil bilgisel yetersizlikleri olduğu; alana özgü terimleri anlamada zorluk çektikleri, anlama becerilerinin yetersiz olduğu; diksiyon ve telaffuz sorunları yaşadıkları; not tutamadıkları belirtilen diğer sorunlar arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra öğretim üyelerinin görüşlerine göre, öğrencilerin standart Türkçe kullanımında yetersiz oldukları, cümle ve paragraflar arasında tutarlılığı sağlayamadıkları, sözcükleri yanlış yazdıkları, yalancı eş değerlik hataları yaptıkları, yazı planı oluşturmada ve plana uymada sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tok (2012) çalışmasında öğretim üyelerinin, bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde öğrencilerin birçoğunun Türkçe eğitim görme açısından yetersiz olduğunu ve özellikle yazma alanına yönelik ders almaları gerektiğini vurguladığını ifade etmiştir. Seyedi (2019) benzer şekilde sosyal bilimlerden alan uzmanlarının, uluslararası öğrencilerin Türkçe yetersizlikleri olduğunu ve bu sebeple dersteki etkinliklere katılmaktan çekindiğini ifade ettiğini belirtmiştir. Ayrıca Türkçe hazırlık eğitimi süresince dil bilgisi eğitimi almalarına rağmen yazmada ciddi zorluklar yaşadıklarını, söz dizimi bakımından sözcükleri yanlış yerde kullandıklarını, sözcük bilgisi ve yazımı konularında sorunlar yaşadıklarını bildirmişlerdir. Konyar (2019) çalışmasında derslerinde uluslararası öğrenci olan öğretim üyelerinin, öğrencilerinin dil becerilerine yönelik görüşlerine yer vermiştir. Bu kapsamda öğretim üyeleri, öğrencilerinin dil öğretim merkezlerinde/TÖMER’lerde eğitim alarak günlük dilde belirli bir yetkinliğe ulaştıklarını ama bu düzeyin derslerin içeriklerini takip etmeye yetmediğini ve dolayısıyla verilen eğitimin yetersiz olduğunu bildirmiştir.

Öğretim üyelerinin yarıdan fazlası akademik yazmayı, alana uygun sözcük ve terimlerin kullanıldığı yazı olarak tanımlamaktadır. Yarıdan fazlası akademik yazmanın günlük dilden farkına değinerek resmî bir dil yapısına sahip olduğunu ifade etmiştir. Bazı öğretim üyeleri, ilgili kavramın tanımında, bir konuyu kendine özgü üslupla açık ve net bir şekilde ifade edebilmenin önemine değinmiştir. Ayrıca akademik yazma kavramına ilişkin diğer görüşler içerisinde, dil anlatım kurallarına uymayı gerektiren; eleştirel, tutarlı, verilere dayanan; özel bir kitleye hitap eden ve o kitleyi ikna çabası olan; yazma tecrübesi gerektiren; ortak bir formata sahip olan; nesnel, sistematik ve yaratıcı bir ifade aracı gibi belirlemeler yer almaktadır. Kocaman-Gürata (2022) akademik Türkçe kavramına yönelik uzmanların tanımlarında, akademik ortamda kullanılma ve günlük dilden farklı olma gibi ortak kavramların öne çıktığını belirtmiştir. Akademik Türkçe ve akademik yazma kavramı ile ilgili uzmanlarca yapılan

tanımlarda, akademik dilin özelliklerinden faydalandığı söylenebilir. Yücelşen (2021) çalışmasında, öğretim elemanlarının akademik yazma kavramını “kanıtlama, kaynak gösterme, plan dâhilinde yazma” gibi anahtar sözcükler bağlamında bilimsel araştırmaların metinleştirilmesi olarak tanımladığını ifade etmiştir. Bu çalışmadaki öğretim üyelerinin ilgili kavrama ilişkin belirlemeleri ile bu bulguların örtüştüğü söylenebilir. Öğretim üyelerinin çoğu uluslararası öğrencilerinin öğrenim düzeylerini göz önünde bulundurarak lisans düzeyinde, daha çok dil bilgisel açıdan doğru ve tutarlı cümleler kurma ve metin oluşturma, kendini ifade edebilme, akademik dili kullanarak ödev raporunu yazabilme ve açık uçlu sınav sorularını yanıtlayabilmeyi beklerken; lisansüstü düzeyde, okuduğunu ve dinlediğini özümseyip alana özgü terimlerle kendilerini ifade etmelerini, temel kaynaklara ulaşip o kaynakları intihal yapmadan kullanarak düşüncelerini yazıya aktarmalarını, yazılarında sistemli bir şekilde bütünlük kurarak ulaştığı farklı sonuçları yaratıcı bir şekilde aktarmalarını ve lisans düzeyine ilişkin kazanımları elde etmiş olmalarını beklediklerini ifade etmiştir. Bazı öğretim üyeleri düzey ayrımı gözetmeksizin özet yazma, alanyazın araştırmaları yapabilme, akademik dilin ve bilimsel metnin bölümlerinin özelliklerine dikkat ederek akademik metinler yazabilme, akademik üslup bilincine erişebilme gibi akademik yazmaya ilişkin temel düzey beklentileri olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Kocaman-Gürata (2022) çalışmasında, uzmanların öğrencilerden akademik yazma bağlamında özetleme, öz yazma, bilimsel dile uygun yazma, atıf yapma, kaynakça oluşturma, sınav sorusuna cevap yazma gibi becerileri gerçekleştirmelerini beklediğini ifade etmiştir. Demir (2017) öğretim elemanlarının, öğrencilerin akademik yazma bağlamında en çok dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurmakta zorlandığını belirterek, yazarken dil bilgisi hataları yaptıklarını ileri sürdüklerini ifade etmiştir. Öğretim elemanlarına göre öğrencilerin öncelikli olarak dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Kocaman-Gürata (2022), uzmanların akademik Türkçe öğretimi boyunca dil bilgisi öğretiminin devam etmesi gerektiğini ve dil bilgisinin öğretilmediği ve uygulanmadığı bir akademik yazma öğretimin gerçek dışı kabul edileceğini belirtmiştir. Akademik yazmanın en temel boyutu olan dil bilgisinin, anlam oluşturma sürecinde önemli bir göreve sahip olması nedeniyle, öğretim elemanları/uzmanlar tarafından öncelikli olarak dikkate alındığı söylenebilir. Diğer yandan bu çalışma kapsamında uluslararası öğrencilerinin dil düzeylerinin yetersizliğinden dolayı akademik yazma konusunda beklentisi olmadığını belirten öğretim üyeleri de bulunmaktadır. Hatta bir öğretim üyesi bu sebepten dolayı lisansüstü çalışma için yabancı uyruklu öğrenci kabul etmediğini belirtmiştir.

Öğretim üyelerinin çoğunluğu uluslararası öğrencilerin yazma ürünlerinde akademik dilin özelliklerini yeterli düzeyde kullanamadığını; yarıya yakını ise öğrenciler arasındaki bireysel farklılığa dikkat çekerek, bu durumun söz konusu özelliklerin kullanım düzeyini etkilediğini belirtmiştir. Tok (2012), öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin ülkelerine ve Türkiye'ye öğrenim görmek üzere gelme şekillerine göre yazma becerisinde farklı sorunlar ile karşılaştıklarını ifade etmiştir. Öğretim üyelerinin her iki çalışmada da bireysel farklılıkları vurgulayarak yanıtlarını ifade etmeleri birbirlerini destekler nitelik göstermektedir. Diğer yandan öğretim üyeleri, öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerini; temel düzey anlama ve anlatma becerilerindeki, dil bilgisel yapıların kullanımındaki, sözcük bilgisindeki, tutarlılığı sağlamadaki ve alana yönelik terminoloji kullanımındaki eksiklikleriyle ilişkilendirmektedir. Konyar'ın (2019) çalışmasında öğretim üyeleri, öğrencilerinin yazılı ödev ve sınavlarında düşüncelerini organize etmede ve bunu yazıya dönüştürmede, kendilerini akademik bir dil kullanarak ifade etmede zorlandıklarını vurgulamıştır. Demir (2017) çalışmasında öğretim üyelerinin akademik yazma bağlamında öğrencilerin; doğru sözcükleri seçerek cümle kurabilme, cümleleri anlamı bir şekilde birbirine bağlayabilme, bir düşünce çerçevesinde paragraf yazabilme, dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilme, yazım kurallarına dikkat ederek ve noktalama işaretlerini kullanarak yazabilme konularında zorlandığını gözlemlediklerini ifade etmiştir.

Çok sayıda öğretim üyesinin görüşüne göre uluslararası öğrenciler; başlık, özet, giriş, yöntem, bulgular, sonuç, tartışma ve öneriler, kaynakça olmak üzere bilimsel metnin bütün bölümlerini oluşturmada sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca bilimsel metnin bölümlerini oluşturmaya çalışırken; düşünce geliştirme ve desteklemede, metnini temellendirmede, amaç cümlesinin belirtilmesinde ve metin içi alıntı gösteriminde zorlandıkları tespit edilmiştir. Yücelşen'in (2021) çalışmasında da benzer şekilde öğretim elemanları, öğrencilerin yazılarında kullandığı kaynakları yanlış gösterdiğini ya da kaynak göstermediğini, yazma sürecini planlayamadığını, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini yapılandıramadığını, anahtar sözcükleri belirleyemediğini ifade etmiştir.

Öğretim üyelerinin neredeyse tamamı uluslararası öğrencilerin akademik söz varlığını kullanma düzeylerini yetersiz olarak nitelendirmiştir. Demir (2017) öğretim üyelerinin, öğrencilerinin bölümleriyle ilgili terimleri doğru ve uygun bir şekilde kullanamadıklarını ve akademik dil/sözcük kullanarak yazma konusunda zorlandıklarını belirttiklerini bildirmiştir. Öğrencilerin bu konularda zorlanmaları ilgili becerileri geliştiremediğini ve bilgi eksiklerinin

olduğunu göstermektedir. Diğer yandan çalışma kapsamında sadece bir öğretim üyesi, öğrencilerin öğrenimlerinin ilk yıllarında bu konuda beklenti içinde olmadığını ve mevcut durumu normal karşıladığını ifade etmiştir. Seyedi'nin (2019) çalışmasında alan uzmanları, öğrencilerin akademik eğitimin ilk dönemlerinde alan ile terimsel kavramlar ve genel akademik sözcük bilgisi konusunda bilgi eksiklerinin olabileceğini belirtmiştir. Alan uzmanlarının bu konudaki benzer görüşleri, öğrencilerinin akademik eğitimin ilk dönemlerinde hem genel hem de akademik dil becerileri noktasındaki yetersizliklerini hoş gördüklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar bu konuda yaşanan sorunların çözümüne ilişkin; tüm paydaşların daha sorumlu davranmasını, öğrencilerin eksikliklerinin belirlenerek bu bağlamda tamamlayıcı çalışmaların yapılmasını, ilgili dersin süresinin uzatılması ve öğretim programının oluşturulmasını önermektedir. Ayrıca ders etkinliklerinin akademik metinler üzerinden yapılmasını, alana ilişkin terim, sözcük ve anlatım kalıplarının öğretilmesini, akademik sözcük listelerinin ve metin havuzunun oluşturulmasını, çeviri uygulamalarından faydalanılmasını, öğrencilerin derslere düzenli ve etkin şekilde katılmasını sağlayıcı önlemlerin alınmasını ifade etmektedirler. Bunların yanı sıra geçerli ve güvenilir değerlendirmelerin yapılmasına olanak sağlayan ölçme araçlarının geliştirilerek performansa yönelik gerekli tespitlerin yapılmasının gerekliliğinden de söz edilmiştir.

Öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu, akademik dil eksikliğinin akademik başarı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Seyedi (2019) alan uzmanlarının, bazı uluslararası öğrencilerin ilk yıllarında akademik konularla ilgili bilgi sahibi olmalarına ve Türkçeyi oldukça iyi kullanmalarına rağmen akademik dil yetersizliklerinden dolayı zorluklar yaşadıklarını gözlemlediğini ifade etmiştir. Konyar (2019) ise öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin derslere sözlü katkı sağlamaktan kaçındıklarını, ders materyallerini anlamada zorlandıklarını, akademik dil kullanmaları gereken ödevlerdeki ifadelerinin oldukça düşük ve anlaşılması güç olduğunu ifade etmiştir. Sözü edilen bu yetersizliklerin akademik başarısızlığa neden olabileceği söylenebilir.

Öğretim üyeleri genellikle öğrencilerin yazma ürünlerinde gördükleri eksikliklerle ilgili biçim ve içerik bağlamında metin üzerinde bire bir olarak ayrıntılı geri bildirim verdiğini ifade etmiştir. Görüşmelerde, geri bildirim sürecinde olumlu ve yapıcı bir yaklaşımın sergilenmesinin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca hataların düzeltilmesine yönelik kaynak önerdiğini, akran değerlendirmesini kullandığını, doğru ve yanlış kullanımların tezatlığından hareketle öğrenciye doğruyu buldurduğunu, sözel olarak düzeltmeler yaptığını belirten öğretim üyeleri de

bulunmaktadır. Diğer yandan bir öğretim üyesi ise ders saatleri içinde verilen geri bildirimlerin daha faydalı olduğunu düşünmekte ve bu düşünce doğrultusunda geri bildirimlerin de aynı süre içinde verilmesini önermektedir. Bir öğretim üyesi öğrencilerine geri bildirimde bulunamadığını, öğrencilerin almış olduğu notların bu kapsamda değerlendirilebileceğini bildirmiştir. Öğretim üyeleri, verilen geri bildirimlerin genel olarak öğrencilerin performanslarını geliştirdiğini, derse ilgilerini arttırdığını ve özgüvenlerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Yücelşen (2021) çalışmasında, öğretim elemanlarının öğrencilerin yazılı ödevlerinde gördükleri eksikliklerle ilgili bireysel, toplu, hem bireysel hem toplu geri bildirimde bulunduğunu ifade etmiştir. Aynı çalışma kapsamında öğretim elemanları, geri bildirimin öğrenci yazılarının iyileşme sürecine katkı sağladığını düşünmektedir. Kocaman-Gürata (2022) çalışmasında devamlı geri bildirim alan öğrencilerin gelişim bakımında geri bildirim almayan ve süreç içerisinde hangi düzeyde olduğunu kavrayamayan öğrencilere göre daha fazla gelişim kaydettiğini belirtmektedir. Ayrıca aynı çalışma kapsamında uzmanlar öğrencilerin Türkçe akademik yazma performanslarının tek bir sınava tabi tutularak ölçülmesinin ilgili becerilerin gelişimini olumsuz etkileyeceğini, öğrencilerin kendi gelişimlerini sağlayabilecekleri ve gözlemleyebilecekleri sistemler ile desteklenerek performans ölçümlerine tabi tutulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin performanslarına ilişkin ayrıntılı geri bildirim sunma olanağı sunan ve nesnel bir şekilde yeterlik/yetersizlikleri ortaya koyan bir araç olan dereceli puanlama anahtarının öğretim süreçlerinde kullanılması önemli görülmektedir.

Öğretim üyeleri uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için ilgili ve sorumlu tüm kurumların; okuma ve yazma becerilerinin gelişimine önem vermesini, akademik Türkçe dersi ve uygulamalarını alanlara uygun şekilde planlamasını; akademik Türkçe derslerinin yürütülmesinde, programların ve içeriklerin güncellenmesinde ilgili alan uzmanlarından destek almasını; ilgili dersler kapsamında öğrencileri bölüm derslerine katılmaya yönlendirmesini; uygulamalara öğrencileri etkin bir şekilde dâhil etmesini; hızlı not alma tekniklerini öğretmesini; öğrenim süresini uzatmasını; tüm paydaşlarla birlikte hareket etmesini; metin temelli bir öğretim yapmaya önem vermesini; dikte çalışmalarını önemsemesini; akademik dili ve alan bilgisini kapsayacak şekilde bir müfredat geliştirmesini; akademik sözcük ve terim öğretimi yapmasını; akademik dil yapısını, yazışma dilini öğretmesini; mesleki dille ilgili (Mesleki Türkçe-Alan Türkçesi gibi) farklı bir dersi eklemesini; genel program değişikliği ile akademik Türkçe eğitimini A2'den itibaren başlatmasını; akademik danışmanlık sistemi ile öğrencilere destek olmasını; tam öğrenme mantığıyla detaylı

bir hata düzeltme yöntemini benimsemesini; karmaşık metin ve cümleler ile öğrencileri karşılaştırmasını, becerilere göre ders ve öğretim elemanı ayırımı yapmadan olanaklar dâhilinde bir gruba bir öğretim elamanını vermesini, akademik Türkçe dersinin zorunlu olması ve Akademik Dil Araştırma Enstitüsü kurulması için adımlar atmasını önermektedir. Tok'un (2012) çalışmasında öğretim üyeleri bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde TÖMER'ler ile üniversitelerin ortak çalışması yapması, düzeye uygun nitelikli ders materyallerinin geliştirilmesi, yazma öğretimine özel bir önem verilmesi, öğrenci seçme sınavlarının biçim ve içerik açıdan gözden geçirilmesi, farklı türlerde metinlerle öğrencilerin karşılaştırılması ve alanlara yönelik ek dersler verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Seyedi (2019) de uzmanların akademik yazma konusunda yaşanan sorunların çözümü için alanlara yönelik akademik yazma eğitiminin verilmesinin ve bu bağlamda ilgili ders malzemelerinin hazırlanmasının gerektiğini ifade etmiştir. Konyar'ın (2019) çalışmasında öğretim üyeleri, öğrencilerin akademik dil eksiklerine yönelik çözüm olarak akademik Türkçe ihtiyaçları konusunda TÖMER'lerin ve bölüm öğretim üyelerinin koordineli bir şekilde çalışmasını ve öğrencilerin dil ihtiyaçlarına ilişkin ders dışında da başvurabilecekleri bir destek biriminin oluşturulmasını, uluslararası öğrencilerin akademik dil eksikliklerini gidermeye yönelik derslerin planlanmasını önermiştir. Ekmekçi (2017) çalışmasında öğretim elemanlarının genel olarak kurslarda gördükleri eğitimlerin daha nitelikli olması, kurs içeriğinde akademik gereksinimlerin öncelenmesi, alana yönelik kavramları içeren metinlerin yardımcı materyal olarak kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca dil öğretim merkezlerindeki/TÖMER'lerdeki öğretimin makale yazma, tez hazırlama, kaynakça oluşturma, dersi ve akademik metinleri anlama gibi konularda akademik gereksinimleri temele alarak oluşturulmasının faydalı olacağını belirtmiştir. Kocaman-Gürata (2022) uzmanların akademik yazma eğitiminin süresinin uzatılması gerektiği düşüncesinden hareketle programın alt kurları da kapsayacak şekilde düzeylendirilerek güncellenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Tüm bu görüşlerle, mevcut çalışmadaki öğretim üyelerinin önerileri arasında benzerlik bulunmaktadır.

Öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu, öğrencilerin akademik yazma becerilerini bireysel olarak geliştirebilmesi için alanları ile ilgili kaynakları okumaları ve yazma alıştırmaları yapmaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca sosyal medya araçları, çeşitli portallar ve internet kaynakları aracılığıyla alan derslerinin izlenmesinin; öğretmenleriyle iyi iletişim kurmalarının; alanları ile ilgili okulların, kurum ve kuruluşların eğitim etkinliklerine katılmalarının; yazma ürünlerine geri bildirimde bulunacak rehberler edinmelerinin faydalı

olacağı belirtmiştir. Bunların yanı sıra öğrencilerin bireysel olarak daha fazla çaba göstermesi gerektiğini, dinleyerek not alma etkinlikleri yapmalarını, alanları ile ilgili terminolojik sözlükleri takip etmelerini, öğrencilerin kendi aralarında ortak metinler yazmalarını, okuma ve yazma çalışmalarını birlikte yaparak yazılarını kontrol etmelerini ve çeviriden yararlanmalarını tavsiye eden öğretim üyeleri de bulunmaktadır. Seyedi'nin (2019) çalışmasındaki alan uzmanları, öğrencilerin çok sayıda okumalar yaparak ilgili beceriyi geliştirebileceklerini ifade etmiştir. Bu bulgular yazma ve okumanın birbiri ile doğrudan ilişkili iki beceri olduğunu, girdi (okuma) olmadan çıktı (yazma) alınamayacağını ve bu noktada öğrencilerin doğrudan sorumlu olduğunu desteklemektedir. Konyar'ın (2019) öğretim üyelerinin görüşlerine yer verdiği çalışmada uluslararası öğrencilerin okuma becerisindeki eksikliklerinden dolayı yazma becerisinde de sorun yaşadıklarını belirtmesi, bu düşüncüyü desteklemektedir. Ayrıca aynı çalışma kapsamında öğrencilerin sosyal faaliyetler içerisinde bulunmasının hem günlük dil becerilerini geliştireceğini hem de akademik dil becerilerine katkı sağlayacağı görüşü de öne çıkmaktadır.

Uluslararası öğrencilere akademik yazma eğitiminin verilmesi gereken dil düzeyine yönelik yanıtlar içerisinde en çok B1 ve C1 düzeyi öne çıkmaktadır. Belirtilen bu düzeyleri, B2'den itibaren verilmesi yönündeki düşünce takip etmektedir. A1 düzeyinden itibaren, A2 düzeyinden itibaren ve C1 düzeyinden sonra söz konusu eğitimin verilmesi gerektiğinin faydalı olacağını ifade eden öğretim üyeleri de bulunmaktadır. Kocaman-Gürata'nın (2022) çalışmasında uzmanlar akademik yazma derslerinin verilmesi gereken düzey ile ilgili soruyu bu çalışmaya benzer şekilde farklı şekillerde yanıtlamıştır. B1, B2 ve C1 düzeylerini öneren uzmanlar esasen öğretimin içeriğinin net bir şekilde belirlenerek bu kapsamda hedef uzmanlık alanına göre öğretim programı oluşturulması gerekliliği bulunduğunu ifade etmiştir. Yücelşen (2021) çalışmasında akademik yazma uygulamalarının başlaması gereken eğitim kademesine ilişkin öğretim elemanlarının, ilkökul ve ortaokul yanıtını verdiğini belirtmiştir. Hedef kitleler açısından farklılık gösteren söz konusu çalışmanın bu bulgusu, akademik yazma becerisinin gelişimi için uzun soluklu bir öğretime gereksinim olduğunu göstermesi bakımından mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

5.1.4. Uluslararası Öğrencilerin Oluşturduğu Bilimsel Metinlerdeki Akademik Yazma İhtiyaçlarına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Uluslararası öğrencilerin bilimsel metinlerinde belirlenen hatalar; yapısal, anlamsal, akademik söylem, metin yapısı, plan ve düzenleme, noktalama, yazım, kaynak kullanımı, biçimsel özellikler ve etik sorunlar başlıklarında sınıflandırılmıştır.

Yapısal hatalar başlığı altında en fazla hata, ad durum eklerinin kullanımında tespit edilmiştir. Ad durum ekleri içerisinde; belirtme durumu en fazla, bulunma durumu en az hata yapılan dil bilgisel yapıdır. Demiriz ve Okur (2019) öğrencilerin akademik Türkçe derslerinde çeşitli türlerde yazmış olduğu metinlerdeki hatalarını çözümlediği çalışmalarında, ad durum eki kullanımlarında çok sayıda hata belirlemiştir. Belirlenen hatalar içerisinde en sık hatanın belirtme, en az hatanın bulunma durumdan kaynaklandığı saptanmıştır. Bu belirlemeler çalışmanın sonuçları ile koşutluk göstermektedir. Diğer yandan Bölükbaş (2011) Arap öğrenciler ile yaptığı çalışmada öğrencilerin ad durum eklerinden en çok belirtme durum eki ile yönelme durum ekini karıştırdıkları, çoğu zaman da belirtme durum ekini hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Güler ve Eyüp (2016) B1 düzeyindeki uluslararası öğrencilerin çeşitli konularda yazmış olduğu metinleri ad durum eklerinin kullanımları bağlamında incelediği çalışmada en çok belirtme ve yönelme durum ekinde hataların yapıldığını, en çok bulunma durum ekini kullanmalarına rağmen çoğunlukla bu durum ekini doğru kullandıklarını tespit etmiştir. Uluslararası öğrencilerin farklı düzeylerdeki yazılı anlatımlarındaki hataları belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda öğrencilerin çoğunun ad durum eklerinin kullanımında büyük sorunlar yaşadığı (Candaş-Karababa, 2009; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Boylu, 2014; İslıoğlu, 2014) ve en çok hatanın bu eklerin kullanımında (Yağmur-Şahin, 2013; Ak-Başoğlu ve Can, 2014; Yılmaz ve Temiz, 2015) yapıldığı görülmektedir. Ad durum eklerinin ardından tamlama kullanımları, ikinci en fazla yapılan yapısal hatalar içerisinde yer almaktadır. Bu hata grubunda belirtili ve belirtisiz ad tamlamalarının biçimsel olarak kuruluşunda yapılan yanlışlıklar öne çıkmaktadır. Yağmur-Şahin (2013) B2 düzeyindeki uluslararası öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek hatalarını belirlemeye çalıştığı çalışmada kip ve şahıs ekleri ile ad durum eklerinden sonra en sık karşılaşılan hata türünün tamlama eklerinde olduğunu belirlemiştir. Sözü edilen çalışmaların (Candaş-Karababa, 2009; Bölükbaş, 2011; Yağmur-Şahin, 2013; Ak-Başoğlu ve Can, 2014; Boylu, 2014; İslıoğlu, 2014; Yılmaz ve Temiz, 2015; Güler ve Eyüp, 2016) düzeyleri bu çalışmanın hedef kitlesinden farklı olmasına rağmen benzer hataların akademik Türkçe düzeyine de taşındığı görülmektedir. Ayrıca bu durum öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerde öğrencilerinin Türkçe düzeylerinin

yetersizliğine ilişkin görüşlerini desteklemektedir. Bu sonuçlardan hareketle; temel, orta ve ileri düzey kurlardaki öğretim süreci ile ölçme ve değerlendirme sisteminin gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Diğer yandan yapısal hatalar bağlamında çok sayıda öğrencinin metninde etken, edilgen, ettirgen ve dönüşlü olmak üzere çatı kullanımlarında hatalar belirlenmiştir. Bunların yanı sıra öğrencilerin metinlerinde benzer oranda isim fiil, sıfat fiil ve zarf fiil olmak üzere fiilimsi kullanımlarında hatalarla karşılaşmıştır. Ayrıca ses olayları kapsamındaki ünlü uyumu, ünlü düşmesi, ünsüz yumuşaması konularında ve yardımcı ses kullanımında hatalar belirlenmiştir. Demiriz ve Okur (2019) çalışmalarında uluslararası öğrencilerin metinlerinde ses bilgisel hatalar tespit etmiş ve bu hataların tamamının ünlü uyumu ile bağlantılı olduğunu belirlemiştir. Öğrenci metinlerde belirlenen diğer hataların bildirme eki, çoğul eki, iyelik eki, ilgeç, birleşik fiiller kapsamındaki yeterlik fiili, isimden sıfat yapan yapım eki (-II X -sIz) kullanımlarından kaynaklandığı görülmektedir. Seyedi (2019) Türk ve yabancı öğrencilerin yazdıkları tez, makale ve ödevlerin sorumlu danışmanlarca/öğretim elemanlarınca düzeltilmeden önceki hâlini incelediği çalışmasında, uluslararası öğrencilerin dil bilgisi bağlamında; ad durum eklerinin, zaman kiplerinin ve şahıs eklerinin, birleşik sözcüklerin, isim fiil, sıfat fiil ve zarf fiillerin kullanımında ve sıfatların kullanım sırasının belirlenmesinde sorunlar yaşadığını belirlemiştir.

Anlamsal hatalar bağlamında, öğrenci metinlerinde en sık karşılaşılan hata türü, sözcüklerin anlamsal olarak yanlış kullanılmasıdır. Öğrencilerin metinlerinde zaman uyumsuzluğundan, anlam belirsizliğinden, gereksiz sözcük ve yanlış terim kullanımdan, sözcük eksiliğinden ve tekrarlarından, çatı uyumsuzluğundan, söz diziminden, öge eksikliğinden ve yanlış zaman eki tercihindan kaynaklı çok sayıda hata ile karşılaşmıştır. Bu sonuçlara benzer şekilde Tok (2012) ve Seyedi (2019) öğrencilerin akademik metinlerde sözcükleri hatalı yazdığı, yanlış yerde ve anlamda kullandığı ve söz dizimsel hatalar yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Söz dizimsel hatalarının, öğrencilerin ana dillerindeki cümle kuruluşlarını hedef dile uyarlamaya çalışmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Seyedi (2019) ana dildeki akademik yazma niteliklerinin ve söz diziminin, yabancı dilde akademik yazmayı doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Çalışmasında uluslararası öğrencilerin, ana dillerinin söz dizimi kurallarına uygun cümle kurduğunu tespit etmiştir. Aynı çalışma kapsamında öğrencilerin zaman ekleri ve edilgen çatı kullanımı konusunda genellikle sorunlar yaşadığını belirtmiştir ve “-mAktAdIr” yerine “-(I/A)r” biçimi veya “-(I)yor”; belirsiz geçmiş zaman kullanmaları gerektiği hâlde belirli geçmiş zaman ekini; edilgen çatıyı başka fiil kiplerinden veya özellikle etken fiilden ayırt

edemeyerek iki fiil kipini birbirinin yerine kullandıklarını tespit etmiştir. Bunların dışında mevcut çalışmada, öğrencilerin metinlerinde anlam ilişkisi kurulamayacak düzeyde mantık hataları, hedef dilde kullanılan sözcüğün ana dilindeki sözcüklerden ikame edilmesi, sözcük türü ile ilgili bilgi eksikliğinden dolayı yanlış eklerin kullanılması, deyimlerin hatalı kullanımı ve özne-yüklem uyumsuzluğu gibi anlamı bozan hatalar belirlenmiştir. Demiriz ve Okur (2019) da özne-yüklem uyumsuzluğu ve özne eksikliği, cümlelerin öğeleri, fiil çatısı, harflerin ve sözcüklerin yanlış kullanımından kaynaklı anlamsal hataların sıklıkla yapıldığını tespit etmiştir.

Akademik söylem kapsamında değerlendirilen öğrenci metinlerde en sık karşılaşılan sorun; akademik dile uygun olmayan kip/zaman kullanımıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerin yarısına yakını bilimsel metinlerde faydalanan üstsöylem belirleyicilerini hatalı kullanmıştır ya da gerekli yerlerde hiç kullanmamıştır. Kurudayıoğlu ve Çimen (2020) çalışmalarında Türkiye Burslusu YTB öğrencilerinin akademik Türkçe kursu sırasında oluşturduğu bildiri özetlerinde etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanım durumlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmalarında Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin üstsöylem belirleyicilerini bildiri özet metinlerinde yeterli ve etkin şekilde kullanamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kurudayıoğlu ve Çimen (2020) çalışmalarını etkileşimli üstsöylem araçlarıyla sınırlandırmıştır. Esmer (2018) ise etkileşimli ve etkileşimsel olmak üzere üstsöylem belirleyicilerinin her iki boyutunu da ele alarak yaptığı çalışmasında B2 ve C1 düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin tartışmacı ikna metin türünde oluşturduğu çalışmalarını incelemiş ve öğrencilerin her iki boyuttaki araçları da etkili bir şekilde kullanamadığı sonucuna ulaşmıştır. Uluslararası öğrencilerin üstsöylem belirleyici kullanımlarına ilişkin ulaşılan sonuçlar ile bu iki çalışmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ulaşılan bu sonuçlar ilgili derslerin programlarında düzeye uygun üstsöylem belirleyicileri ile ilgili bilgi ve etkinliklere daha sık yer verilmesinin gerektiğini göstermektedir. Akademik söylem bağlamında diğer sorunlara bakıldığında; metnine günlük konuşma dilinin özelliklerini yansıtan, akademik sözcükleri kullanmayan ve akademik metinlerde genellikle tercih edilmeyen öznel bir dili kullanan öğrencilere ait yazma ürünlerinin de olduğu tespit edilmiştir. Tok (2012) çalışmasında öğrencilerin yazma sırasında konuştukları şekilde günlük dil ifadeleri ve sözcükleri kullandıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Seyedi (2019) da uluslararası öğrenciler ve bazı Türk öğrencilerin akademik metinlerinde günlük konuşma dilindeki ifade biçimlerini kullandığını belirlemiştir. İki çalışmanın bulguları, bu araştırmanın akademik söylem boyutunda ulaşılan sonuçları ile koşutluk göstermektedir.

Öğrencilerin yarıya yakını akademik metinlerinde bağdaşıklığı ve tutarlılığı sağlayamamıştır. Vifansi (2002) yabancı öğrencilerin akademik yazma eksikleri ve gereksinimleri üzerine yaptığı araştırmasında bağdaşıklık ve tutarlılık konusunda eksiklikler belirlemiş ve ilgili derslerde bu konudaki çalışmalara özen gösterilmesini önermiştir. Alanyazında Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak çeşitli düzeylerde öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık bağlamında incelendiği çalışmalarda (Aramak, 2016; Yıldırım, 2016; Dolunay ve Manti; 2018; Ercan-Güven, 2019) öğrencilerin genel olarak yazılı anlatımlarında ilgili araçları kullanma düzeylerinin yetersiz olduğu ve sıklıkla hatalar yaptığı ortaya konulmuştur. Söz konusu çalışmaların bulguları ile bu çalışmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Plan ve düzenlemeye ilişkin hatalar bağlamında öğrencilerin oluşturdukları metinlerin büyük çoğunda başlıkla ilgili sorunlar belirlenmiştir. Bu sorunlar içerisinde özellikle öğrencilerin büyük bölümünün metnine başlık koymadığı, diğer bölümünün ise akademik metne uygun olmayan başlıkları tercih ettiği tespit edilmiştir. Tok (2012) çalışması kapsamında uluslararası öğrencilerin oluşturduğu 19 akademik metinde sadece dört öğrencinin başlık kullandığını; diğer öğrencilerin ise yönergede verilen konuyu sayfanın başına başlık olarak yazdığını tespit etmiştir. Özarslan (2018) C1 düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu (Suriyeli) öğrencilerin açıklayıcı ve öyküleyici anlatımla yazdığı metinlerini incelediği çalışmasında içerik değerlendirilmesi bağlamında öğrencilerin en yetersiz olduğu becerinin metne uygun başlık bulma olduğunu ve çoğu öğrencinin metninde başlık kullanmadığını belirlemiştir. Bu sonuçlardan hareketle uluslararası öğrencilerin hem akademik metin türlerinin hem de diğer metin türlerinin başlıklarını belirlemede sorunlar yaşadığı, hatta başlık koymayı göz ardı ettiği söylenebilir. İlgili derslerin yazma çalışmalarında, öğrencilerin metinlerine uygun bir başlık bulma yeterliğini kazandırmak için daha çok uygulama ve etkinliklere yer verilmesi gerektiği ifade edilebilir. Ayrıca öğretim görevlilerinin/öğreticilerin öğrencilerin yazma ürünlerine ilişkin verdikleri geri bildirimlerde bu konuya özellikle dikkat çekmeleri gerekmektedir. Benzer sayıda öğrenci bilimsel metninin bölümlerini, ilgili bölümlere uygun bir şekilde yapılandıramamıştır. Ayrıca yarıdan fazla öğrencinin, metnlerinde konuyu yeterince açıklayamadığı, düşüncelerini destekleyip detaylandıramadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra paragrafların doğru bir şekilde oluşturulmadığı örneklerle de karşılaşmıştır. Benzer şekilde Tok (2012) ve Seyedi (2019) uluslararası öğrencilerin paragrafların içeriğini düzenleme konularında sorunlar yaşadıklarını tespit etmiş ve bu sorunların planlı, açık ve anlaşılır bir

anlatım gerçekleştirememelerine neden olduğunu ifade etmiştir. Ek olarak araştırmacılar, öğrencilerin bilimsel metnin bölümlerini beklenen düzeyde yapılandırmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu sonuçlar, bu çalışmada plan ve düzenleme bağlamında belirlenen hataları destekler niteliktedir.

Noktalama işaretleri içerisinde en çok hatalı kullanılan ya da gerekli olmasına rağmen kullanılmayan işaretin virgül olduğu tespit edilmiştir. Virgülün ardından öğrencilerin bu bağlamda en çok sorun yaşadığı noktalama işaretinin, nokta olduğu saptanmıştır. Bunlardan başka öğrencilerin en fazladan en aza doğru olmak üzere sırasıyla; noktalı virgül, kesme işareti, soru işareti, iki nokta, yay ayraç ve üç nokta kullanımlarında hatalar yaptığı ya da gerekli işaretleri ilgili yerlerde kullanmadığı belirlenmiştir. Demiriz ve Okur (2019) çalışmalarında öğrencilerin kesme işareti, iki nokta ve virgül kullanımlarında hatalar belirlemiştir. Noktalama işaretleri bağlamında söz konusu işaretlerin bu çalışma kapsamında da tespit edildiği görülmektedir.

Yazım kuralları bağlamında öğrencilerin metinlerinde en sık karşılaşılan hatalar içerisinde sözcüklerin yanlış yazımı ve hemen ardından büyük-küçük harf yazımına dikkat etmeme görülmektedir. Demiriz ve Okur (2019) da benzer şekilde öğrencilerin metinlerinde büyük harf kullanımı ile ilgili sorunlarla karşılaşmıştır. Bu çalışma kapsamında bitişik-ayrı yazılan sözcüklerde, düzeltme iminin kullanımında, bulunma durum eki olan “-DA” ile bağlaç olan “da”nın yazımında, satır sonuna sığmayan sözcüğün ayırımında, kısaltmaların yazımında hataların yapıldığı belirlenmiştir. Seyedi (2019) çalışmasında noktalama işareti kullanımı ve yazım hatalarının yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı en temel sorunların başında geldiğini belirlemiştir. Özellikle yazım hataları bağlamında birleşik-ayrı yazılan sözcüklere dikkat edilmediği ve sözcüklerin hatalı yazıldığı bulguları, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Büyükkiz ve Hasırcı (2013) B2 düzeyindeki uluslararası öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yanlışları belirlediği çalışmasında en yüksek oranda yapılan hataların yazım ve noktalamaya ait olduğunu belirlemiştir. Bunların dışında alanyazında çeşitli düzeylerdeki öğrencilerin oluşturdukları yazma ürünlerindeki yazım ve noktalama ile ilgili sorunları ele alan çalışmalar (Açık, 2008; Kara, 2010; Şengül, 2014; Yılmaz, 2015; Çerçi ve diğ., 2016; Boylu ve diğ., 2017; Orhan, 2018) bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını bilmeme, yazım ve noktalama kurallarını metinlerinde kullanamama, alfabeden kaynaklı yazma sorunları yaşama gibi sorunlar ele alınmıştır. Bu belirlemeler yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılan ders materyallerinin ve ilgili dersleri veren öğretim

görevlilerinin/öğreticilerin, sınıfı içi uygulamalarında noktalama ve yazım konularına yeterince önem vermediğini ve zaman ayırmadığını göstermektedir. Genç (2017) etkin ve başarılı bir yazma eğitiminin yazım ve noktalama kurallarını kavramayı ve uygulamayı koşulladığını ifade ederek ilgili becerilerin önemini ortaya koymaktadır.

Kaynak kullanımına göre öğrenci metinleri incelendiğinde, çoğu öğrencinin kaynakça bölümüne hiç yer vermediği ve metin içinde alıntı yapmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca metin içi ve metin sonu (kaynakça) kaynak gösterme kurallarına dikkat etmeden ilgili bölümleri oluşturan öğrenciler bulunmaktadır. Az sayıda öğrenci kaynakça bölümünde yer verdiği kaynakları, metin içinde göstermemiştir. Vifansi (2002) akademik yazmada, diğer yazarların görüşlerine değinmeyi ve bu görüşlerle belirtilen tezi geliştirmeyi gerektirdiğini ifade etmektedir. Bu nedenle kaynakları okuma, anlama, yorumlama, özetleme, açıklama, alıntılama ve kaynakları belgelemenin akademik yazmanın bir parçası olduğunu belirtmektedir. Bailey (2020) ise akademik çalışmaların başkalarının araştırma ve düşüncelerine dayandığını, bu nedenle de çalışmalarda kullanılan kaynakların uygun tekniklerle gösterilmesinin büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Araştırmacı metin içi ve metin sonu olmak üzere kaynaklardan yararlanmanın çalışmayı derinleştirdiğini, konuyu detaylandırıldığını, içeriğin bilimsel zenginliğini gösterdiğini, intihali önlediğini vurgulamıştır. Bu bağlamda öğrencilerin akademik yazılarına bilimsel değer katmak ve bilimsel etik anlayışını kazandırmak için ilgili derslerde yaygın olarak kullanılan kaynak belirtme ile kaynakça hazırlama tekniklerini öğrencilere öğretmek ve uygulamalarına olanak sağlamak gerekmektedir.

Öğrencilerin çoğunluğunun metinlerini oluştururken sayfa düzeni kurallarına dikkat etmediği belirlenmiştir. Tok (2012) uluslararası öğrencilerin akademik yazma gereksinimlerini belirleyebilmek için öğrencilerin yazılı ürünlerini incelediği çalışmada ilk dikkat çeken sorunun sayfa düzenini sağlayamama olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda çalışma kapsamında ulaşılan sonuç ile bu çalışmanın bulgusunun koşutluk gösterdiği söylenebilir.

İncelenen akademik metinler içerisindeki az sayıda çalışmada, etik kuralların tamamen göz ardı edildiği ve metnin büyük bir kısmının başka kaynaklardan alıntı yapılmadan oluşturulduğu tespit edilmiştir. Toprak (2017) Türkiye’de Türkçe ve İngilizce yazılmış lisansüstü tezleri intihal ve özgünlük bağlamında incelediği çalışmada, yüksek düzeyde intihal içeren ve birbirine benzer olan çalışmaların oranının oldukça yüksek olduğunu tespit etmiştir. Her üç tezdten birinin yüksek düzeyde intihal içerdiğini belirtmiştir. Bu durum hem

ana dilde hem de yabancı/ikinci dilde etik bağlamında ciddi sorunlar yaşandığını göstermektedir. Öğrencilerin bilimsel araştırma ve akademik yazma becerilerinin yetersiz olmasının onları etik dışı davranışlara yönelttiği söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik yazma yeterliklerini geliştirmelerine yönelik verilecek etkili bir eğitimin söz konusu sorunları azaltabileceği düşünülmektedir.

Uluslararası öğrenciler, öğretim görevlileri/öğreticiler, öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler ve uluslararası öğrencilerin yazdıkları akademik metinlerin çözümlenmesi neticesinde elde edilen tüm bu sonuçlardan; söz konusu öğrencilerin akademik yazma konusunda yetersiz olduğu ve biçim, akademik söylem, metin yapısı, plan ve düzenleme, kaynaklardan yararlanma konularında becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayan bir öğretime ve bu bağlamda geliştirilen ders materyalleri ile ölçme ve değerlendirme araçlarına gereksinimlerinin olduğu söylenebilir.

5.2. NİCEL BULGULARA İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmanın nicel aşamasında, nitel aşamada elde edilen sonuçlardan hareketle uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilen dereceli puanlama anahtarının geçerliği ve güvenilirliği sınanmıştır. Bu amaçla uygulanan istatistiksel hesaplamalardan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar aşağıda yer alan ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

5.2.1. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Geliştirilen Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Geçerliğine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilen dereceli puanlama anahtarının geçerliğinin sınanması bağlamında kapsam ve yapı geçerliği değerlendirilmiştir. Kapsam geçerliği için taslak DPA'nın 6 ölçüt ve 26 alt ölçütten oluşan ilk hâli; alt ölçütlerin, ölçütlere uygunluğunu belirlemek ve düzey tanımlarının anlaşılır olup olmadığını ortaya koymak için 10 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen yanıtlara göre ölçüt ve alt ölçütlerin kapsam geçerlik indeksleri Davis (1992) tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Alanyazında Lawshe (1975) tekniği ve Davis (1992) tekniği, kapsam geçerlik indeksi (KGİ) kullanılarak ölçme aracı geliştirme sürecinde en yaygın olarak kullanılan iki teknik arasında yer almaktadır. Lynn (1986) kapsam geçerlik indeksini belirlemek için alınan uzman görüşlerinde; tarafsız ve kararsız bir orta noktadan kaçınılması gerektiği için en uygun

derecelemenin 4'ü olduğunu ve uzman sayısının da en az üç olması gerektiğini; fakat 10 uzmandan fazlasının da gereksiz olduğunu belirtmektedir. Çalışma kapsamında geliştirilen DPA'nın ana ölçütlerinin ve alt ölçütlerinin 0,80 ile 1 arasında kapsam geçerlik indeksine sahip olduğu görülmektedir. Bu oranlar, taslak DPA'da yer alan tüm ölçüt ve alt ölçütlerin kapsam geçerliği bakımından yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. (Davis Sayısı $\geq 0,8$). Bunun yanı sıra uzmanların görüşleri doğrultusunda DPA'nın ölçüt ve alt ölçütleri gözden geçirilmiştir. Bu bağlamda taslak DPA, beş ölçüt (biçim, akademik söylem, metin yapısı, plan ve düzenleme, kaynaklardan yararlanma) ve 25 alt ölçüt (dil bilgisi, noktalama işaretleri, yazım kuralları, anlaşılabilirlik, sayfa düzeni, söz varlığı, cümle yapısı, üstsöylem belirleyicileri, konu, araştırmanın problem durumu ve amacı, bağdaşıklık, tutarlılık, paragraf yapısı, bilgileri sentezleme, görsel sunum, başlık, özet, anahtar sözcükler, giriş, başlıklandırma, gelişme, tartışma, sonuç ve öneriler, kaynakça, doğrudan ve dolaylı alıntı, akademik etik ilkeler) olmak üzere yeniden düzenlenmiştir. Alanyazında farklı hedef kitleler ve öğrenme alanlarına ilişkin geliştirilen ölçme araçlarının kapsam geçerlik indekslerinin belirlenmesi için Davis (1992) tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir (Bozkurt ve Arıca-Akkök, 2019; Arıcı, 2022; İltar ve Karataş, 2022). Söz konusu çalışmalarda kullanılan teknik ile bu çalışmada kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla kullanılan teknik koşutluk göstermektedir.

Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarına yapı geçerliği çalışması bağlamında 157 uluslararası öğrenciden elde edilen veriler (performans görevi) üzerinden açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Bu bağlamda ilk olarak verilerin AFA'ya uygunluğunu tespit etmek amacıyla DPA'nın alt ölçütleri arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı kontrol edilmiş ve ardından alt ölçütlere ait normallik kontrolü için Basıklık ve Çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalarda; 0,90'dan daha yüksek bir korelasyon katsayı bulunmadığı için çoklu bağlantı sorununun olmadığı ve "Görsel Sunum" alt ölçütü dışında diğer alt ölçütlerin Basıklık ve Çarpıklık katsayılarının -2 ve +2 arasında değiştiği için normal dağılıma uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Görsel Sunum" alt ölçütünün Çarpıklık değeri 3,501; Basıklık değeri ise 11,759 hesaplandığından, normal dağılıma uygunluk göstermediği için AFA'nın yapılmasının uygun olmadığı sonucuna varılmıştır ve ölçme aracından çıkarılmıştır. Bu değerlerin ortaya çıkma sebebi olarak öğrencilerin çok büyük bir bölümünün performans görevlerinde tablo, şekil, grafik vb. görselleri kullanmamaları gösterilebilir. Öğrenciler tarafından kullanılmayan görseller, "Görsel Sunum" alt ölçütü için verilen puanın benzer şekilde

tekrarlanmasına ve söz konusu ölçüte ilişkin verilerin normal dağılıma uygunluk göstermemesine neden olmuştur. Öğrencilerin uygulama öncesinde değerlendirme ölçütlerinden haberdar olmalarına rağmen görsel, tablo, şekil vb. araçlar ile akademik yazılarını desteklememeleri, akademik yazma bağlamında görsel kullanımını önemli görmedikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Bunların yanı sıra AFA yapılmadan önce ölçütler için örneklem büyüklüğünün yeterliğini tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve alt ölçütler arasındaki ilişkinin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Bartlett Küresellik testi uygulanmıştır. Çözümlemelerde KMO değeri “Biçim” ölçütü için 0,762; “Akademik Söylem” ölçütü için 0,690; “Metin Yapısı” ölçütü için 0,868; “Plan ve Düzenleme” ölçütü için 0,878 ve “Kaynaklardan Yararlanma” ölçütü için 0,724 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca tüm alt ölçütler için Bartlett Küresellik testinde ki-kare değeri (“Biçim” için $X^2=517,818$, $p<0,001$; “Akademik Söylem” için $X^2=247,616$, $p<0,001$; “Metin Yapısı” için $X^2=579,990$, $p<0,001$; “Plan ve Düzenleme” için $X^2=555,924$, $p<0,001$; “Kaynaklardan Yararlanma” için $X^2=232,163$, $p<0,001$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. “Kaynaklardan Yararlanma” ölçütünün hesaplanan ilk KMO değeri 0,500 olarak hesaplandığı için “Plan ve Düzenleme” ölçütünde yer alan “Kaynakça” alt ölçütünün yeri değiştirilmiştir ve böylelikle “Kaynaklardan Yararlanma” ana ölçütü “Doğrudan ve Dolaylı Alıntı” ve “Akademik Etik İlkeler” alt ölçütleri ile faktör analizi uygulanabilir yeterli örneklem genişliği varsayımlarını sağlamıştır. Tüm bu sonuçlardan hareketle; bütün ölçütlerin KMO değerinin 0,60’dan yüksek çıkması (Büyüköztürk, 2018) ve verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygun olması (Çokluk ve diğ., 2021) AFA’nın söz konusu ölçme aracına uygulanabilirliğini kanıtlamaktadır.

Veri setinin faktör analizi uygulamaya uygun hâli ile temel bileşenler analizi kullanılarak AFA yapılmıştır. DPA’nın alt ölçütlerinin bulunduğu ana ölçütü karşılama düzeylerini tespit etmek için faktör yük değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca faktör yapısını belirlemek için özdeğer bulguları da incelenmiştir. Ek olarak faktör sayısına karar vermeden önce yardımcı bir yöntem olarak çizgi grafiği de gözlemlenmiştir. Çözümlemeler sonucunda DPA’nın tüm alt ölçütlerinin faktör yüklerinin 0,30’dan yüksek olduğu gözlemlendiği için bulunduğu ölçütü iyi derecede ölçtüğü belirlenmiştir. Kline (1994) 0,30 ve daha yüksek olan faktör yüklerini yeterli olarak görmektedir. Benzer şekilde Büyüköztürk (2002) de 0,30-0,59 arasındaki yük değerlerini orta; 0,60 ve üstü yük değerlerini yüksek büyüklükler olarak tanımlamaktadır. Ayrıca DPA’da her bir ölçütte özdeğeri 1’den büyük (Çokluk ve diğ., 2021) olan tek bir bileşenin bulunduğu ve bu durumun çizgi grafiğinde de görüldüğü tespit edilmiştir. Dolayısıyla alt ölçütlerin, bağlantılı olduğu ölçütleri tek bir faktörlü bir yapıda açıkladığı

sonucuna varılmıştır. Başlangıç özdeğerleri 1’den büyük olan tek bileşenin, bağlı olduğu ölçüte ait varyansları incelendiğinde; “Biçim” ölçütü için % 66,578’ini; “Akademik Söylem” ölçütü için % 78,613’ünü, “Metin Yapısı” ölçütü için % 66,560’ını, “Plan ve Düzenleme” ölçütü için % 61,067’sini ve “Kaynaklardan Yararlanma” ölçütü için % 79,085’ini açıkladığı gözlenmiştir. Alpar’a (2017) göre sosyal bilimlerde açıklanan varyans değerinin % 60 olması gerekli görülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada hesaplanan varyans değerlerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulanan faktör analizleri sonucunda her ölçüt, tek bileşenden oluştuğu için döndürme işlemine gereksinim duyulmamıştır. Alanyazında dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışmalarında (Öztürk ve Kaplan, 2017; Yılmaz ve İnceağaç, 2017; Aktaş ve Alıcı, 2018; Yılmaz ve Canpolat, 2020) söz konusu aracın yapı geçerliğini sınamak için yapılan açımlayıcı faktör analizinde (AFA), bu çalışmadakine benzer aşamalar izlenmiş ve değerler incelenmiştir.

5.2.2. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Geliştirilen Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının Güvenirliğine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarının güvenirliliği bağlamında Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayına, puanlayıcılar arası uyuma ve madde-toplam korelasyon değerlerine bakılmıştır.

Geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarının Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı AFA’dan önce ve sonra olmak üzere iki ayrı şekilde her bir ölçüt ve alt ölçütlerin toplamı için hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının “Biçim” ölçütü için 0,851, “Akademik Söylem” ölçütü için 0,863, “Metin Yapısı” ölçütü için AFA’dan önce 0,846 iken AFA’dan sonra 0,891, “Plan ve Düzenleme” ölçütü için AFA’dan önce 0,892 iken AFA’dan sonra 0,885, “Kaynaklardan Yararlanma” ölçütü için AFA’dan önce 0,797 iken AFA’dan sonra 0,867 olduğu belirlenmiştir. Sözü edilen ölçme aracının toplam Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ise AFA’dan önceki hâli için 0,953; AFA’dan sonraki hâli için 0,956 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında güvenirlilik katsayısının yorumlanmasına ilişkin farklı görüşler yer almaktadır. Ancak kaynakların çoğunda güvenirlilik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması ölçme aracının güvenilirliği için yeterli olarak kabul edilmektedir (Nunnally, 1978; Büyüköztürk, 2018; Sönmez ve Alacapınar, 2019). Benzer şekilde, George ve Mallery (2022) her durum için kabul edilebilir bir Alfa değerine ilişkin kesin bir yorum yapılamayacağını belirterek, çoğu durumda kabul edilebilirlik ölçütlerini; 0,70’den büyükse

kabul edilebilir düzeyde, 0,80'den büyükse iyi düzeyde ve 0,90'dan büyükse mükemmel düzeyde olarak ele almaktadır. Bu çalışmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısına ilişkin yapılan hesaplamalar sonucunda DPA'nın tamamı ve beş ana ölçütü için güvenilirliğinin iyi ve mükemmel düzeyde olduğu görülmektedir.

DPA'ya yönelik yapılacak güvenilirlik çalışmalarında uygulanabilecek bir diğer yöntem ise puanlar arasındaki tutarlılığa bakmaktır. Bu amaçla bir göreve dayalı geliştirilmiş DPA'nın birden çok değerlendirici tarafından puanlanması sağlanmalıdır (Kutlu ve diğ., 2017). Bu çalışmada araştırmacı dâhil 6 puanlayıcı 25 öğrencinin performans görevini değerlendirmiştir. Puanlayıcılar arası uyumu değerlendirmek için her alt ölçüt ayrı ayrı ve ikiden fazla puanlayıcı tarafından değerlendirildiğinden dolayı Fleiss Kappa değerleri hesaplanmış; ana ölçütler, alt ölçütlerin toplanması ile elde edildiği için Sınıf İçi Korelasyon (Intra-Class Correlation) katsayısı kullanılmıştır. Kutlu ve diğ. (2017) toplam puan üzerinden uyum düzeylerine bakılacağı zaman Kendall W veya Sınıf İçi Korelasyon Katsayısına; her ölçüt için ayrı ayrı uyum düzeyi değerlendirilmek istendiğinde iki puanlayıcı için Cohen's Kappa, ikiden fazla puanlayıcı için Fleiss Kappa formülünün kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarına ait alt ölçütler için puanlayıcılar arası uyum düzeyleri; en düşük "Anlaşılabilirlik", en yüksek "Anahtar Sözcükler" olmak üzere 0,637-0,909 arasında değişim göstermektedir. -1 ile +1 arasında değer alan Fleiss Kappa katsayısı alanyazında, 0,41-0,60 arasında orta düzeyde; 0,61-0,80 arasında yüksek düzeyde; 0,81-1 arasında çok yüksek düzeyde uyum biçiminde yorumlanmaktadır (Fleiss, 1971; Landis ve Koch, 1977). Buna göre DPA'nın alt ölçütlerine ilişkin hesaplanan Fleiss Kappa değerleri, puanlayıcılar arası uyumun yüksek ve çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra DPA'daki beş ölçütün Sınıf İçi Korelasyon katsayısı sonuçları değerlendirildiğinde; puanlayıcılar arası uyum düzeylerinin tek ölçümlerde en düşük "Biçim" ölçütüne, en yüksek "Plan ve Düzenleme" ölçütüne ait olmak üzere 0,909-0,980 arasında değişim gösterdiği görülmektedir. Ortalama ölçümlerde ise en düşük uyum düzeyi "Biçim" ölçütüne ait iken, en yüksek "Plan ve Düzenleme" ölçütüne ait olmak üzere 0,984-0,997 arasında değişim göstermektedir. DPA'dan alınan "Toplam" puan değeri ise tek ölçümlerde 0,993 hesaplanırken, ortalama ölçümlerde 0,999 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında, Sınıf İçi Korelasyon (Intraclass Correlation Coefficient) katsayısının 0 ve 1 arasında değerler aldığı belirtilmiş olup; 0,5'ten küçük değerler zayıf güvenilirliği, 0,5-0,75 arasındaki değerler orta düzeyde güvenilirliği, 0,75-0,9 arasındaki

değerler iyi güvenilirliği ve 0,90'dan büyük değerler mükemmel güvenilirliği göstermektedir. (Koo ve Li, 2016). Buna göre DPA'nın tüm ölçütleri ve toplam puanı için hesaplanan Sınıf İçi Korelasyon değerlerinin tek ve ortalama ölçümlerde mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, puanlayıcılar arasında yüksek ve çok yüksek uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç DPA kullanılarak yapılan değerlendirmelerde; puanlamanın puanlayıcılar arasında değişmediğini, puanlayıcıların birbiriyle tutarlı puanlar verdiğini ve nesnelliğin sağlandığını göstermektedir. Benzer şekilde alanyazında DPA kullanılmasının nesnelliği arttığına ilişkin sonuçları ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır (Erman-Aslanoğlu ve Kutlu, 2003; Bıkmaz-Bilgen ve Doğan, 2017; Bilican-Demir ve Yıldırım, 2019; Polat-Demir, 2020; Yorgancı ve Baş, 2021). Diğer yandan çeşitli araştırmalarda (Durmuş, 2022; Tarakcı, 2022) DPA geliştirme sürecinde güvenirliliğin sınanması bağlamında puanlayıcılar arası uyumu belirlemek için kullanılan yöntemler ile bu çalışmada kullanılan yöntemlerin koşutluk gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında madde geçerliğine kanıt olarak DPA'da alt ölçütlerin ilgili olduğu ana ölçüt ve toplam puanla uyumlu olup olmadığını belirlemek amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini göstermektedir ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu kanıtlamaktadır. Bu bağlamda madde-toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri iyi derecede ayırt edebildiği için doğrudan teste alınması önerilmektedir. 0,20 ile 0,30 arasında kalan maddelerin ise zorunlu olması durumunda alınabileceği veya düzeltilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, 0,20'den düşük maddelerin ise teste kesinlikle alınmaması gerektiği ifade edilmektedir (Büyükoztürk, 2018, syf. 183). Madde-toplam korelasyon değerlerini belirlemeye yönelik yapılan hesaplamalar sonucunda ana ölçütlerdeki alt ölçütlerin madde-toplam korelasyonlarının tamamının 0,30'dan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca alt ölçütler ile toplam puan arasındaki madde-toplam korelasyon değerlerinin; en düşük "Dil Bilgisi", en yüksek "Gelişme" alt ölçütü olmak üzere 0,568 ile 0,833 arasında değiştiği görülmüştür. Tüm hesaplamalardan elden edilen madde-toplam korelasyon değerlerinin beklenen düzeyden yüksek ve pozitif olmasından dolayı DPA'daki alt ölçütlerin, ölçütlerle ve toplam puanla tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında farklı amaçlarla geliştirilen dereceli puanlama anahtarı çalışmalarında (Polat-Demir, 2020; Bülbül ve Bülbül, 2021) madde geçerliğine kanıt olarak madde-toplam korelasyon değerlerinin

incelendiği görülmektedir. Söz konusu çalışmalar ile mevcut çalışmanın bu bağlamda benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”nın son hâli 5 ölçüt ve 24 alt ölçütten oluşmuştur. Ölçütler, alt ölçütleriyle birlikte şöyle sıralanmaktadır: “Biçim” (Dil bilgisi, noktalama işaretleri, yazım kuralları, anlaşılabilirlik, sayfa düzeni), “Akademik Söylem” (Söz varlığı, cümle yapısı, üstsöylem belirleyicileri), “Metin Yapısı” (Konu, araştırmanın problem durumu ve amacı, bağdaşıklık, tutarlılık, paragraf yapısı, bilgileri sentezleme), “Plan ve Düzenleme” (Başlık, özet, anahtar sözcükler, giriş, başlıklandırma, gelişme, tartışma, sonuç ve öneriler), “Kaynaklardan Yararlanma” (Kaynakça, doğrudan ve dolaylı alıntı, akademik etik ilkeler). Alanyazın incelendiğinde; uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma gereksinimlerini temele alarak geliştirilen bir ölçme aracı tespit edilemese de farklı hedef kitlelerin ilgili becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan çeşitli türlerde ölçme araçları olduğu belirlenmiştir (Aydın, 2015; Izawa ve diğ., 2017; Shekarabi, 2017; Al-Abdullatif ve diğ., 2020; Polat-Demir, 2020; Baz-Bolluk ve Batur, 2023). Al-Abdullatif ve diğ. (2020) çalışmasında; “Doğruluk”, “Açıklık”, “Tutarlılık” ve “Sözcük Kullanımı” olmak üzere dört boyuttan oluşan bir ölçekle lisans öğrencilerinin akademik yazma becerilerini ölçmüştür. Aydın’ın (2015), Razi’dan (2015) uyarladığı Akademik Makale Değerlendirme Rubriği ise “Genel Özellikler”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular ve Yorum”, “Sonuç ve Öneriler”, “Kaynakça” olmak üzere 7 bölümden ve 50 maddeden oluşmaktadır. Izawa ve diğ. (2017) tarafından kullanılan akademik yazma analitik dereceli puanlama anahtarı; “Tez ve İçerik”, “Organizasyon”, “Dil bilgisi ve Mekanik (noktalama işaretleri, yazım kuralları, sözcük kullanımı, cümle yapısı vb.)”, “Sözcük Bilgisi”, “Ton” ve “Uzunluk” olmak üzere altı ölçütten oluşmaktadır. Shekarabi (2017) ikinci dil olarak Japonca öğrenen öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin akademik yazmaya etkisini araştırdığı çalışmasında; “İçerik”, “Organizasyon”, “Tutarlılık”, “Dil Doğruluğu” ve “Mekanik” olmak üzere beş ölçütten oluşan dereceli puanlama anahtarını kullanmıştır. Polat-Demir’in (2020) lisans öğrencilerinin akademik yazma becerilerini değerlendirmek için göreve dayalı (derleme makalesi) olarak geliştirdiği dereceli puanlama anahtarı; “Görev Tanımı (Araştırma konusu, araştırma problemi ve amacı, araştırma soruları, anahtar kelimeler)”, “İçerik (Başlık, kapak sayfası, giriş, gelişme, sonuç ve öneriler)”, “Kaynak Kullanımı (Kaynakların yeterliği, metin içi kaynak gösterme, kaynakçada kaynak gösterme)”, “Anlatım (Paragraf uzunluğu ve yapısı, tutarlılık, dil bilgisi ve

anlatım bozukluğu)” ve “Biçimsel Özellikler (Başlıklandırma, sayfa düzeni ve punto)” olmak üzere beş ana ölçüt ve 18 alt ölçütten oluşmaktadır. Baz-Bolluk ve Batur (2023) akademik yazma çalışmalarının yeterliğini değerlendirmeye yönelik “Başlık”, “Özet”, “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgu ve Yorumlar”, “Sonuç ve Tartışma”, “Öneri”, “Kaynakça”, “Dil ve Anlatım” ve son olarak “Diğer” olmak üzere 61 maddeden ve 10 alt boyuttan oluşan bir ölçme aracı geliştirmiştir. Mevcut çalışmada geliştirilen DPA’daki ölçüt ve alt ölçütler, söz konusu çalışmalarda yer alan ölçüt ve alt ölçütleri büyük oranda kapsamakla birlikte çalışmanın hedef kitlesine özgü özellikleri de göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Özetle, bu çalışma kapsamında geliştirilen “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”nın söz konusu öğrencilerin ilgili becerilerini ölçebilecek nitelikte geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak program tasarımcılarına, uygulayıcılara ve araştırmacılara katkı sağlayacak öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Bu araştırmada, uluslararası öğrencilerin akademik yazma gereksinimleri öğrenci, öğretim görevlisi/öğretici, öğretim üyesi görüşmeleri ile öğrenci akademik yazma ürünleri bağlamında belirlenmeye çalışılmıştır. İlgili beceriye yönelik ihtiyaçları ortaya koyan anket gibi veri toplama araçlarıyla daha çok kişiye ulaşarak gereksinimler detaylandırılabilir.
2. Bu çalışma kapsamında geliştirilen performansa dayalı “Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Analitik Dereceli Puanlama Anahtarının” bazı alt ölçütlerinde değişiklikler yapılarak farklı akademik metin türü, dil düzeyi ve öğretim kademeleri için uyarlama çalışmaları yapıp, tekrar geçerlik ve güvenirlik durumları sınanabilir. Benzer şekilde ana dillerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik yazma becerilerinin değerlendirilmesinde de söz konusu DPA’nın kullanılıp kullanılamayacağına ilişkin mevcut ölçme aracı üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak sonuçları yorumlanabilir.
3. Çalışmada geliştirilen DPA, yapı geçerliği bağlamında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile değerlendirilmiştir. AFA ile elde edilen verilerin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yeni bir öğrenci grubundan elde edilen veriler ile Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilebilir.

4. Dereceli puanlama anahtarının, öğrenci ve öğretim görevlileri/öğreticiler tarafından gözden geçirme ve iyileştirmeye yönelik kararlar alma, nesnel, geçerli, güvenilir değerlendirmeler yapma, ilgili derslere olumlu tutum geliştirme konularındaki faydaları göz önünde bulundurulduğunda; yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ve üst düzey zihinsel becerilerin işletilmesini önceleyen akademik yazma bağlamında kullanımının yaygınlaştırılmasının gerekli olduğu söylenebilir.
5. Dil öğretim merkezlerindeki/TÖMER’lerdeki görevli öğretim görevlilerinin/öğreticilerin akademik yazma ile ölçme ve değerlendirme konularında hizmet içi eğitimlerle desteklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu eğitimler kapsamında; akademik yazmanın temel özelliklerinden hareketle ilgili derslere ilişkin içerik ve etkinlik tasarlama, akademik yazma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla ölçme araçları geliştirebilme ve bu araçlar aracılığıyla doğru puanlamalar ve değerlendirmeler yapabilme konularında niteliklerinin geliştirilmesi önerilmektedir.
6. Uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerinin geliştirilmesi için tasarlanan öğretim çalışmalarında süreç-tür temelli yaklaşımın benimsenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
7. Genel bir program değişikliği ile akademik yazmaya yönelik bazı kazanım ve içeriklerin B1’den itibaren olmak üzere Türkçe hazırlık sürecine dağıtılmasıyla söz konusu becerilerin gelişim için daha uzun bir süre olanağı sağlanabilir.
8. C1 sonrası verilen akademik Türkçe derslerinde kurumlar arası birlik sağlamak, ilgili dersin kapsamını belirlemek ve niteliğini arttırmak için resmî bir kurum önderliğinde, alan uzmanlarından oluşan bir komisyon tarafından güncel yaklaşımlar bağlamında bir öğretim programı hazırlanmalıdır.
9. Türkçe hazırlık öğretimi sürecinde verilen “Akademik Türkçe” dersi, mevcut durumda sadece öğretim dili Türkçe olan programlarda öğrenim görecektir Türkiye Burslusu öğrenciler için bölümlerine başlayabilmenin ön koşuludur. Bunun yanı sıra YÖK’ün 2019 yılında sadece uluslararası öğrencilerin bölümlerine başladıklarında seçebileceği “Akademik Türkçe” adında bir dersin üniversitelerin seçmeli ders havuzunda bulunmasına yönelik önerisi bulunmaktadır. Hem Türkçe hazırlık öğretim sürecinde hem de yükseköğretim sürecindeki “Akademik Türkçe” dersinin tüm uluslararası öğrenciler için zorunlu olması yönünde alınacak bir kararın,

uluslararası öğrencilerin akademik dil becerilerinin gelişim için olumlu bir adım olacağı düşünülmektedir.

10. Akademik amaçlı dil öğretimi ile ilgili alanyazındaki belirlemelere koşut olacak şekilde uluslararası öğrencilere yönelik verilecek akademik Türkçe derslerinin, genel akademik amaçlı ve özel akademik amaçlı dil öğretimi farkına dikkat edilerek ayrıştırılması ve bu bağlamda ilgili ders kapsamında akademik yazma içeriklerinin oluşturulması gerekmektedir. Tüm disiplinlerde ortak olan ya da çok az farklılıklar gösteren, öğrencilerin kendi alanlarına aktarabilecekleri temel akademik dil kullanımlarının genel akademik amaçlı dil öğretimi kapsamında dil öğretim merkezlerinin/TÖMER'lerin sorumluluğu kapsamında Türkçe hazırlık öğretimi sürecinde verilmesi; bu öğretimin ardından özel amaçlı akademik dil öğretimi kapsamında bölümlere özgü öğretimin öğrencilerin alan derslerine başladıkları zaman dil öğretim merkezlerindeki/TÖMER'deki öğretim görevlisi/öğreticiler ile bölüm öğretim elemanlarının eş güdümlü çalışması ile yürütülmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
11. Lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim görecektir olan öğrencilerin gereksinimleri farklılık gösterdiği için grupların bu ayrıma dikkat ederek oluşturulması gerekmektedir. Öğrenci, öğretici ve sınıf sayısı vb. gibi çeşitli nedenlerden dolayı ayrımın yapılamadığı durumlarda öğrenim düzeylerine göre uyarlanabilir esnek eğitim durumlarının tasarlanarak kullanılmasının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunun yanı sıra benzer durumlarda üniversiteler arası işbirliği içerisinde, bir koordinasyon merkezi aracılığıyla aynı alan ve öğrenim düzeyinde öğrencilerin belirli çatı kurumlar altında toplanarak ilgili öğrenimlerini tamamlamaları sağlanabilir.
12. Bu çalışmada hazırlanan “Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı”ndaki ölçüt, alt ölçüt ve düzey tanımlamalarının hem hazırlanacak akademik yazma kazanımları ve ders içeriklerine hem de öğretim görevlileri/öğreticilere yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda tüm paydaşlar söz konusu bu çalışmanın hem ihtiyaç belirleme hem de ölçme aracından elde edilen verilerden faydalanabilir.

KAYNAKLAR

- Açık, F., 2008, Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümü uluslararası Türkçe eğitimi ve öğretimi sempozyumu*, 27-28 Mart, Gazimağusa/ Kuzey Kıbrıs.
- Adıgüzel, O. C., 2016, *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ak-Başoğlu, D. ve Can, F. S., 2014, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler, *Dil ve edebiyat eğitimi dergisi*, 10, 100-119.
- Aksan, D., 1998, *Her yönüyle dil*, TDK Yayınları, Ankara.
- Aktaş, M. ve Alıcı, D., 2018, Yazılan hikâyeyi değerlendirmeye yönelik analitik rubrik geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 597-610.
- Al-Abdullatif, A. M., Alsubaie, M. A. and Aldoughan, E. A., 2020, Exploring the effects of excessive texting through mobile applications on students’ technostress and academic writing skills in the Arabic language, *IEEE Access*, 8, 166941-166950.
- Alıcı, D., 2020, *Performansa dayalı ölçme*, Eğitimde ölçme ve değerlendirme, 6. baskı, içinde: Tekindal, S. (ed.), 5, Pegem Akademi, Ankara, 123-163.
- Alpar, R., 2017, *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*, 5. baskı, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Angu, P., 2014, The academic writing challenges of undergraduate students: A south african case study, *International journal of higher education*, 3 (1), 12-22.
- Anita, C. and Judit, K., 2000, *A brief guide to academic writing*, Muszaki Könyvkiado, Budapest.
- Ankara Üniversitesi TÖMER, 2015, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*, Gökmen, M. E. (ed.), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- AOBM, 2021, *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme, tamamlayıcı cilt* (çev. MEB Komisyonu), Pozitif Matbaa, Ankara.
- Aramak, K., 2016, *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağdaşıklık araçlarının kullanım düzeyi üzerine bir araştırma*, Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Arıcı, M. A., 2022, *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerilerine ve konuşma özyeterlik algılarına etkisi*, Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Aybek, E. C., 2020, *Akademik Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*, Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama, içinde: Tüfekçioğlu, B. (ed.), 14, Pegem Akademi, Ankara, 361-378.
- Aydın, G., 2015, *Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi*, Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayverdi, T., 2020, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan akademik okuma (C2) kitaplarında kelime öğretimi: Gazi Üniversitesi TÖMER örneği, *International journal of language academy*, 8 (1), 322-343.
- Azizoğlu, N. İ., Demirtaş-Tolaman, T. ve İdi-Tulumcu, F., 2019, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, *Uluslararası yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dergisi*, 2 (1), 7-22.
- Bahar, M. A., 2014, Lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi, *International journal of language academy*, 2 (4), 209-233.
- Bailey, A. L., 2007, *Introduction: Teaching and assessing students learning English in school*, The language demands of school: Putting academic English to the test, In: Bailey, A. L. (ed.), 1, CT: Yale University Press, New Haven, 1-26.
- Bailey, S., 2004, *Academic writing: A practical guide for students*, Routledge, New York.
- Bailey, S., 2020, *Akademik yazma: Uluslararası öğrenciler için el kitabı*, Karataş, M. (çev. ed.), Nobel, Ankara.
- 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 Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, A., 2021, *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*, 15. baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Baltacı, A., 2018, Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 231-274.
- Basturkmen, H., 2006, *Ideas and options in English for specific purposes*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Başol, G., 2019, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, 6. baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Bayat, N., 2009, Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının akademik yazılarında yapısal özellikler, *Dil dergisi*, 145, 48-63.

- Bayat, N., 2014, Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki, *Eğitim ve bilim*, 39 (173), 155-168.
- Bayraktar, A. ve Aslan, C., 2016, Dereceli puanlama anahtarı kullanan öğrencilerin başarıları üzerine bir araştırma, *Ana dili eğitimi dergisi*, 4 (4), 504-517.
- Baz-Bolluk, D. ve Batur, Z., 2023, Akademik yazma çalışmalarının yeterliliğini değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirme önerisi, *Turkish studies-education sciences*, 18 (1), 15-26.
- Beaugrande, R. and Dressler, W., 1981, *Introduction to textlinguistic*, Longman, London and Newyork.
- Bıkmaz Bilgen, Ö. ve Doğan, N., 2017, Puanlayıcılar arası güvenirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması, *Journal of measurement and evaluation in education and psychology*, 8 (1), 63-78.
- Bıkmaz-Bilgen, Ö., 2023, *Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri I: Performans değerlendirme*, Eğitimde ölçme ve değerlendirme, 4. baskı, içinde: Doğan, N. (ed.), 6, Pegem Akademi, Ankara, 181-243.
- Biber, D., 2006, *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*, John Benjamin Publishing Company, Philadelphia.
- Bilican-Demir, S. ve Yıldırım, Ö., 2019, Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 457-473.
- Blue, G., 1988, *Individualizing academic writing tuition*, Academic writing: Process and product, In: Robinson, P.C. (ed.), 11, Modern English Publications, London, 95-99.
- Bowker, N., 2007, *Academic writing: A guide to tertiary level writing*, Massey University Student Life Palmerston North, Massey.
- Boylu, E., 2014, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri, *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6 (2), 335-349.
- Boylu, E., 2019, *Yabancılarla Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*, Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Boylu, E., 2020, *Akademik Türkçe öğretiminde eylem odaklı etkinliklerle değerlendirme*, Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama, içinde: Tüfekçioğlu, B. (ed.), 15, Pegem Akademi, Ankara, 379-432.
- Boylu, E. ve Başar, U., 2016, Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine, *Akademik sosyal araştırmalar dergisi (Prof. Dr. İbrahim KAVAZ Özel Sayısı)*, 4 (24), 309-324.

- Boylu, E., Güney, E. Z. ve Özyalçın, K. E., 2017, Yanlış çözümleme yaklaşımına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesi, *International journal of languages education*, 5 (3), 184-202.
- Bozkurt, B. Ü. ve Arıca-Akkök, E., 2019, Anadili Türkçe olan konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi, *İlköğretim online*, 18 (1), 416-436.
- Bölükbaş, F., 2011, Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi, *Turkish studies*, 6 (3), 1357-1367.
- Brookhart, S. M., 1999, *The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy*, The George Washington University, Washington.
- Bülbül, S. ve Bülbül, B. Ö., 2021, Ortaokul ders kitaplarının değerlendirilmesi: Bir dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması, *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 882-911.
- Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S., 2013, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi, *Ana dili eğitimi dergisi*, 1 (4), 51-62.
- Büyüköztürk, Ş., 2002, Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı, *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32 (32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., 2018, *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, 24. baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., 2018, *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, 25. baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Candaş-Karababa, Z. C., 2009, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 265-277.
- Creswell, J. W. and Plano-Clark, V. L., 2018, *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*, 3. baskı, Dede, Y. ve Demir, S. B. (çev. ed.), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Creswell, J. W., 2015, *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, 5nd ed., Pearson Education Inc., New Jersey.
- Creswell, J. W., 2021, *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, 6. baskı, Demir, S. B. ve Bütün, M. (çev. ed.), Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Creswell, W. J., 2021, *Karma yöntem araştırmalarına giriş*, 3. Baskı, Sözbilir, M. (çev. ed.), Pegem Akademi, Ankara.
- Cumming, A., 2001, Learning to write in a second language: two decades of research, *International journal of english studies*, 1 (2), 210-218.
- Çakır, İ., 2010, Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (28), 165-176.

- Çepni, S., 2015, *Performansların değerlendirilmesi*, Ölçme ve değerlendirme, 7. baskı, içinde: Karip, E. (ed.), 7, Pegem Akademi, Ankara, 231-290.
- Çerçi, A., Derman, S. ve Bardakçı, M., 2016, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (2), 695-715.
- Çiftler, F. ve Aytan, T., 2019, Yabancılar için akademik Türkçe kitapları üzerine bir inceleme, *International journal of languages' education and teaching*, 7 (4), 75-91.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş., 2021, *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*, 6. baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Dalton-Puffer, C., 2007, *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*, John Benjamins, Amsterdam.
- Danielson, C. and Hansen, P., 2016, *Performance tasks and rubrics for early elementary mathematics*, 2nd ed., Routledge Taylor & Francis Group, New York.
- Davis, L. L., 1992, Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied nursing research*, 5 (4), 194-197.
- Demir, D. ve Genç, A., 2018, Akademik Türkçe etkinliklerine yönelik öğrenci ve öğretmen elemanı görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Bahar (28), 91-104.
- Demir, D., 2017, *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları*, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Demircan, Ö., 2013, *Yabancı dil öğretim yöntemleri*, Der Yayınları, İstanbul.
- Demirci, A., 2014, *Akademik araştırmalarda yazım aşaması*, Coğrafya araştırma yöntemleri, içinde: Arı, Y. ve Kaya, İ. (ed.), 5, Coğrafyacılar Derneği, Balıkesir, 109-154.
- Demirel, G., 2020, *Akademik Türkçe derslerinin kapsamı ve uygulama örnekleri*, Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama, içinde: Tüfekçioğlu, B. (ed.), 5, Pegem Akademi, Ankara, 89-101.
- Demiriz, H. N. ve Okur, A., 2019, Türkçe öğretiminde yazma öğretimine akademik Türkçe aşamasında yabancı öğrenciler üzerinden bir bakış, *Ana dili eğitimi dergisi*, 7 (2), 436-449.
- Demirtaş-Tolaman, T. ve Karakaş, N., 2021, Akademik yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme, *RumeliDE dil ve edebiyat araştırmaları dergisi*, (Ö10), 447-460.
- Deniz, K. ve Karagöl, E., 2018, Akademik yazma açısından dergi yazar rehberleri, *Ana dili eğitimi dergisi*, 6 (4), 1210-1225.
- Dilek, İ., 2016, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerde ve eğitim dili Türkçe olan üniversitelere gidenlerde Türkçe algısı, *Aydın TÖMER dil dergisi*, 1 (2), 17-32.

- Dilidüzgün, Ş., 2017, *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi: Uygulamalı bir yaklaşım*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Dilidüzgün, Ş., 2020, *Süreç ve tür odaklı okuma ve yazma eğitimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Dolmacı, M., 2015, *A corpus of academic Turkish vocabulary: Implications for teaching Turkish as a foreign language*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dolunay, S. K. ve Mantı, M. İ., 2018, Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında bağdaşıklık: Kahire örneği, *Ana dili eğitimi dergisi*, 6 (2), 386-419.
- Donesch-Jezo, E., 2012, English for specific purposes: What does it mean and why is it different from teaching general English?, *The journal for ESL teachers and learners*, 1, 9-14.
- Dudley-Evans, T. and St. John, M., 1998, *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Durmuş, A. O., 2022, *Dereceli puanlama anahtarına dayalı geribildirim Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine etkisi*, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekmekçi, V., 2017, *Yabancılar Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması*, Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ercan, A. N. ve Akpınar, Ş., 2017, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarına ilişkin görüşleri, *International journal of languages' education and teaching*, 5 (4), 17-30.
- Ercan-Güven, A. N., 2019, *Üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerinin incelenmesi*, Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergin, M., 2013, *Türk dil bilgisi*, Bayrak Yayınları, İstanbul.
- Erkuş, A., 2019, *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme 1: Temel kavramlar ve işlemler*, 4. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Erman-Aslanoğlu, A. ve Kutlu, Ö., 2003, Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanılmasına ilişkin bir araştırma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2), 25-36.
- Erman-Aslanoğlu, A., 2003, *Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanılmasına ilişkin bir araştırma*, Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eroğlu, S., 2022, *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerdeki akademik Türkçe söz varlığı ile akademik Türkçe kitaplarındaki söz varlığı*, Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Esmer, E., 2018, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı, *Journal of language education and research*, 4 (3), 216-228.
- Fleiss, J. L., 1971, Measuring nominal scale agreement among many raters, *Psychological bulletin*, 76 (5), 378-382.
- Flowerdew, J. and Peacock, M., 2001, *Issues in EAP: A preliminary perspective*, Research perspectives on English for academic purposes, In: Flowerdew J. and Peacock, M. (eds.), 1, Cambridge University Press, Cambridge, 8-24.
- Friedberg, C., Mitchell, A. and Brook, E., 2017, Understanding academic language and its connection to school success, *The Education Digest*, 82 (6), 58.
- Gedik, E., 2017, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*, Yüksek Lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Genç, H. N., 2017, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama, *Dil dergisi*, 168 (2), 31-42.
- George, D. and Mallery, P., 2022, *IBM spss statistics 27 step by step: A simple guide and reference*, 17nd ed., Routledge: Taylor & Francis Group, New York.
- Gillett, A., 1989, Designing an EAP course: English language support for further and higher education, *Journal of further and higher education*, 12 (2), 92-104.
- Gollin-Kies, S., Hall, D. R. and Moore, S. H., 2015, *Language for specific purposes*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Goodrich-Andrade, H., 2000, Using rubrics to promote thinking and learning, *Educational leadership*, 57 (5), 13-18.
- Goodrich-Andrade, H., 2001, The effects of instructional rubrics on learning to write, *Current issues in education*, 4 (4), 1-28.
- Goodrich-Andrade, H., 2005, Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly, *College teaching*, 53 (1), 27-31.
- Göçen, G., 2021, Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevleri ve yeterlilikleri, *Aydın TÖMER dil dergisi*, 6 (1), 43-84.
- Göçer, A., 2018, *Süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*, 2. baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Göktürk, A., 2010, *Okuma uğraşı*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- GSE, 2022, *Global Scale of English Learning Objectives for Academic English*, Pearson, London, <https://www.pearson.com/languages/why-pearson/the-global-scale-of-english/resources.html>, [Ziyaret tarihi: 15 Ocak 2023].

- Gülay, E., 2019, *Akademisyenlerin akademik yazma tutukluğunun incelenmesi*, Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Güler, E. B. ve Eyüp, B. 2016, Hâl eklerinin ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından kullanılması, *Turkish studies*, 11(14), 295-312.
- Güler, N., 2019, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, 14. baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Gülpınar Ö. ve Güçlü A. G., 2013, How to write a review article?: Derleme makalesi nasıl yazılır? *Turkish journal of urology*, 39 (1), 44-48.
- Günay, D. ve Kırman, Ü., 2005, Bilimsel söylem ve kanıtlama, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1, 327- 333.
- Günay, D., 2003. *Metin bilgisi*, 2. baskı, Multilingual, İstanbul.
- Güneş, F., 2017, *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*, 5. baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Güngör, H., 2020, *Akademik Türkçe öğretiminde yazma eğitimi*, Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama, içinde: Tüfekçioğlu, B. (ed.), 8, Pegem Akademi, Ankara, 165-190.
- Güzel, A. ve Barın, E., 2013, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*, Akçağ, Ankara.
- Halliday, M., 1994, *An introduction to functional grammar*, Edward Arnold, London.
- Halliday, M. and Martin, J., 1993, *Writing science: Literacy and discursive power*. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.
- Hamp-Lyons, L., 2001, *English for academic purposes*, The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages, In: Carter, R. and Nunan, D. (eds.), 18, Cambridge University Press, Cambridge, 126-130.
- Haneda, M., 2014, Introduction: Why should we care about academic language?, *Linguistics and Education*, 26, 88-91.
- Harmankaya, M. Ö., Sallabaş, M. E. ve Toker, T., 2022, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ve öğrenenler için A2 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması, *IBAD sosyal bilimler dergisi*, (13), 511-524.
- Hewings, M., 2001, *Academic writing in context*, University of Birmingham Press, Birmingham.
- Hinkel, E., 2004, *Teaching academic ESL writing*, Lawrence Erlbaum Associates, USA.
- Hogue, A., 2008, *First steps in academic writing*, Pearson Longman, London.
- Hutchinson, T. and Waters, A., 1991, *English for specific purposes a learning-centred approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hyland, K., 1994, Hedging in academic writing and EAP textbooks, *English for Specific Purposes*, 13, 239-256.

- Hyland, K., 1997, Is EAP necessary? A survey of Hong Kong undergraduates, *Asian Journal of English Language Teaching*, 7, 77-99.
- Hyland, K., 2003, *Second language writing*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hyland, K., 2005, *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*, Continuum, London.
- Hyland, K., 2006, *English for academic purposes: An advanced resource book*, Routledge Taylor & Francis Group, New York.
- ICAS, 2002, Intersegmental Committee of the Academic Senates of the California Community Colleges, the California State University and the University of California, <https://icas-ca.org/our-work/competencies/>, [Ziyaret tarihi: 12 Nisan 2023].
- Irvin, L., L., 2010, *What is "academic" writing?*, Charles Lowe and Pavel Zemliansky, In: Lowe, C. And Zemliansky, P. (eds.), 1, Parlor Press, Indiana, 3-17.
- İşloğlu, S., 2014, Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde nesne durum ekinin kullanımı ile ilgili yanlışlar ve çözüm önerileri, *Route educational and social science journal*, 1 (2), 101-115.
- Izawa, Y., Fujimori, C., Godfrey, C. and Oida, Y., 2017, Relationships among self-efficacy, willingness, and writing performance in an academic writing program, *Fora*, 1, 12-22.
- İltar, L. ve Karataş, A. G., 2022, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlatmaya/göstermeye dayalı metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı, *Okuma yazma eğitimi araştırmaları*, 10 (2), 194-213.
- İşeri, K. ve Şen, E., 2017, Yabancılar Türkçe öğretiminde Türkçe bilimsel metinlerin incelenmesi, *International journal of languages' education and teaching*, 5 (1), 434-446.
- Jordan, R. R., 1997, *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Jordan, R. R., 2002, The Growth of EAP in Britain, *Journal of English for Academic Purposes*, 1 (1), 69-78.
- Kahveci, N., 2022, *Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yazma becerisini değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması*, Yüksek Lisans tezi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kan, A., 2013, *Ölçmenin temel kavramları*, Eğitimde ölçme ve değerlendirme, 6. baskı, içinde: Atılğan, H. (ed.), 1, Anı Yayıncılık, Ankara, 1-22.
- Kan, M. O. ve Gedik, F. N., 2016, Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri, *Yükseköğretim ve bilim dergisi*, 6 (3), 402-408.
- Kan, M. O., 2017, Türkiye’de akademik yazma alanında yapılan lisansüstü tezler, *İnsan ve toplum bilimleri araştırmaları dergisi*, 6 (2), 1037-1048.

- Kara, M., 2010, Gazi üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler, *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 8 (3), 661-696.
- Karagöl, E. ve İlgün, K., 2022, Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunları, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (36), 1288-1320.
- Karagöl, E. ve Korkmaz, C. B., 2021, Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi, *RumeliDE dil ve edebiyat araştırmaları dergisi*, (25), 208-230.
- Karagöl, E., 2018, *Akademik yazma açısından lisansüstü tezler*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, A., Aydın, M., Ökmen, B. ve Şahin, Ş., 2021, *Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme*, 2. baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Kline, P., 1994, *An easy guide to factor analysis*, Routledge, London and New York.
- Kocaman-Gürata, E., 2022, *Uluslararası öğrencilere Türkçe akademik yazma öğretiminde kullanılan ders malzemelerinin değerlendirilmesi*, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Kocaman-Gürata, E. ve Durmuş, M., 2020, *Özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi kapsamında akademik amaçlı Türkçenin yeri*, Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama, içinde: Tüfekçioğlu, B. (ed.), 3, Pegem Akademi, Ankara, 41-68.
- Kocayanak, D., 2021, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin konuşma becerisini ölçme sürecine yönelik uygulamaları*, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Konukman, B., 2012, *Almanca ve Türkçe bilimsel metinlerde biçim*, Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Konyar, M., 2019, *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği*, Yüksek Lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koo, T. K. and Li, M. Y., 2016, A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research, *Journal of chiropractic medicine*, 15(2), 155-163.
- Korkmaz, C. B. ve Karagöl, E., 2021, Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe dil becerileri öğretimi, *International journal of eurasian education and culture*, 6 (14), 1764-1805.
- Kramer, G. P., Bernstein, D. A. and Phares, V., 2014, *Klinik psikolojiye giriş*, Dağ, İ. (çev. ed.), Mentis Yayıncılık, Ankara.
- Kurt, V., 2019, *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde özel amaçlı dil öğretimi: İş Türkçesi*, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

- Kurudayıoğlu, M. ve Çimen, L., 2020, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazılarında etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı, *OPUS International journal of society researches*, 16 (31), 3899-3923.
- Kutlu, Ö., 2002, Öğretmen yetiştirme programlarının yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını içermeye düzeyi, *Uluslararası katılımlı 2000'li yıllarda I. öğrenme ve öğretme sempozyumu*, 29-31 Mayıs, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Kutlu, Ö., 2006, Üst düzey zihinsel süreçleri belirleme yolları: Yeni durum belirleme yaklaşımları, *Çağdaş eğitim*, 31 (335), 15-21.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ., 2017, *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*, 5. baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Kutlu, Ö., Karakaya, İ. ve Doğan, C., 2008, Üst düzey zihinsel becerilerin belirlenmesi: Performans görevi yazma, *İlköğretmen eğitimci dergisi*, 18, 10-15.
- Laborda, J., 2011, Revisiting materials for teaching languages for specific purposes, *3L: The southeast asian journal of English language studies*, 17 (1), 102-112.
- Landis, J. R. and Koch, G. G., 1977, The measurement of observer agreement for categorical data, *Biometrics*, 33, 159-174.
- Laurence, A., 2018, *Introducing english for specific purposes*, Routledge, New York.
- Lawshe, C. H., 1975, A quantitative approach to content validity, *Personnel psychology*, 28 (4), 563-575.
- Leavy, P., 2017, *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*, Guilford Publications, New York.
- Lebrun, J., 2007, *Scientific writing*, World scientific, Singapore.
- Leki, I., 1998, *Academic writing*, Cambridge University, Cambridge.
- Lindsay, D., 2011, *Scientific writing = thinking in words*, Csiro Publishing, Australia.
- Linn, R. L. and Gronlund, N. E., 1995, *Measurement assessment in teaching*, 7nd ed., Prentice-Hall Inc., New Jersey.
- Lynn, M. R., 1986, Determination and quantification of content validity, *Nursing research*, 35 (6), 382-385.
- MEB, 2006, *İlköğretim Türkçe dersi 6, 7, 8. sınıflar öğretim programı*, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Maltepe, S. ve Bayrakdar, E., 2021, Investigation of 21st century learner skills usage levels of Turkish language teacher candidates, *International journal of education and literacy studies*, 9 (3), 147-157.

- Martin-Kniep, G. O., 2000, *Becoming a better teacher: Eight innovations that work*, ASCD Publications, Virginia.
- McDonough, J., 1984, *ESP in perspective: A practical guide*, Collins, London.
- McMillan, J. H., 2007, *Classroom assessment: Principles and pratice for effective standarts-based instruction*, 4nd ed., Pearson Education Inc., USA.
- Memiş, M., 2021, *Yabancılar Türkçe öğretiminin güncel sorunları*, Pegem Akademi, Ankara.
- Merriam, S. B., 2018, *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, 3.baskı, Turan, S. (çev. ed.), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Mertler, C. A., 2001, Designing scoring rubrics for your classroom, *Practical assesment, research and evaluation*, 7 (25), 1-8.
- Mete, F., 2015, Türkçe öğretmenliği bölümünde yazma eğitimi dersi: Bilme ve uygulama karşılaştırması, *Ana dili eğitimi dergisi*, 3 (2), 82-91.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M., 1994, *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, 2nd ed., SAGE Publications, California.
- Monippally, M. M. and Pawar, B. S., 2010, *Academic writing: A guide for management students and researchers*, Sage, New Delhi.
- Moralı, G., 2019, Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe okuma metinlerinin ve etkinliklerinin değerlendirilmesi: Bir doküman incelemesi, *Aydın TÖMER dil dergisi*, 4 (2), 57-72.
- Moralı, G., 2020, *Akademik Türkçe ders kitaplarının içerik ve yapısal özellikleri açısından incelenmesi*, Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama, içinde: Tüfekçioğlu, B. (ed.), 6, Pegem Akademi, Ankara, 103-129.
- Moskal, B. M. and Leydens, J. A., 2000, Scoring rubric development: Validity and reliability, *Practical assessment, research and evaluation*, 7 (10), 1-6.
- Moskal, B. M., 2000, Scoring rubrics: What, when and how? *Practical assesment, research and evaluation*, 7 (3), 1-5.
- Nunan, D., 1999, *Second language teaching & learning*, Heinle & Heinle Publishers, Massachusetts.
- Nunnally, J. C., 1978, *Psychometric theory*, 2nd ed, McGraw-Hill, New York.
- Onursal, İ., 2003, *Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık*, Günümüz dilbilim çalışmaları, Kıran, A., Korkut, E. ve Ağıldere, S. (yay. haz.), Multilingual Yayınları, 121-132.
- Oosterhof, A., 2003, *Developing and using classroom assessment*, Pearson Educatin, USA.
- Orhan, M., 2018, *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin B-1 düzeyinde yazma becerisi üzerine bir inceleme*, Yüksek Lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Oshima, A. and Hogue, A., 2007, *Introduction to academic writing*, Pearson-Longman, New York.
- Özarslan, A., 2018, *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir araştırma*, Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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 Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, T. Y., 2018, *Karma yöntem araştırmalarında keşfedici desen*, Eğitim yönetiminde araştırma, içinde: Beycioğlu, K., Özer, N. ve Kondakçı, Y. (ed.), 4. Kısım-3. Bölüm, Pegem Akademi, Ankara, 493-502.
- Özkan-Gürses, M., 2011, *Fransızca yabancı dil dersinde bilişsel akademik dil öğrenme yaklaşımına dayalı okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlamaya ve strateji kullanımına etkisi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği*, Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, M. ve Kaplan, A., 2017, Matematik öğretmenlerine yönelik ispat yapma teşhis testi ve teste yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi, *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 360-381.
- Paltridge, B., 2004, Academic writing, *Language teaching*, 37 (2), 87-105.
- Parlak, B. ve Doğan, N., 2014, Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 189-197.
- Polat-Demir, B., 2020, Akademik yazma becerilerinin değerlendirilmesi için analitik dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 318-327.
- Popham, W. J., 1997, What's wrong and what's right with rubric, *Educational leadership*, 55, (2), 72-75.
- Rahman, M., 2015, English for specific purposes (ESP): A holistic review, *Universal journal of educational research*, 3 (1), 24-31
- Raimes, A., 1983, *Techniques in teaching writing*, Oxford University Press, New York.
- Razı, S., 2015, Development of a rubric to assess academic writing incorporating plagiarism detectors, *SAGE Open*, 5 (2), 1-13.
- Richards, J. C. and Schmidt, R., 2010, *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, 4nd ed., Pearson Education Limited, Great Britain.
- Richards, J. C., 2001, *Curriculum development in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Robinson, P. C., 1984, *English for specific purposes*, Pergamon Press, Oxford.

- Robinson, P., 1991, *ESP today: A practitioner's guide*, Prentice Hall, London.
- Russell, M. K. and Airasian, P. W., 2012, *Classroom assessment*, 7nd ed., McGraw Hill, New York.
- Saçlı-Uzunöz, F., 2021, *Karma desen*, Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmada güncel desenler, içinde: Uzunöz, A. (ed.), 13, Pegem Akademi, Ankara, 293-314.
- Samim, M. O., 2022, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinde karşılaştıkları zorluklar (Afganistan örneği)*, Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schimel, J., 2012, *Writing science: How to write papers that get cited and proposals that get funded*, Oxford University Press, Oxford.
- Schleppegrell, M. J., 2001, Linguistic features of the language of schooling, *Linguistics and Education*, 12 (4), 431-459.
- Schleppegrell, M. J. and Colombi, M. C., 2002, *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power*, Routledge, New York.
- Sever, S., 2011, *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*, 5. baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Seyedi, G., 2019, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi*, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Sezer, S., 2005, Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (18), 61-69.
- Shekarabi, Z., 2017, Cognitive skills for critical thinking and second language academic writing, *Bull. Grad. School Educ. Hiroshima Univ.*, 2 (66), 155-164.
- Skern, T., 2009, *Writing scientific English*, Facultas Verlags-und Buchhandels AG, Austria.
- Snow, C. E. and Uccelli, P., 2009, *The challenge of academic language*, The Cambridge handbook of literacy, In: Olson, D. R. and Torrance, N. (eds.), 7, Cambridge University Press, Cambridge, 112-133.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G., 2019, *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*, 7. baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Stevens, P., 1977, Special purpose language learning: A perspective, *Language teaching and linguistic*, 10, 145-163.
- Swales, J. M. and Feak C. B., 2012, *Academic writing for graduate students essentials and skills*, University of Michigan Press, Michigan.
- Şen, E., 2019, *Akademik metinlerin yapısı ve türleri*, Türk dili 2: Akademik yazma eğitimi, içinde: Kardaş, M. N. ve Koç, R. (ed.), 4, Pegem Akademi, Ankara, 53-102.

- Şencan, H., 2005, *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Şengül, K., 2014, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu, *Uluslararası Türkçe edebiyat kültür eğitim dergisi*, 3 (1), 325-339.
- Şenöz-Ayata, C., 2014, *Bilimsel metin üretimi*, Papatya, İstanbul.
- Taracık, R., 2022, *Ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tasić, M., 2009, English language teaching in mechanical engineering, *Facta universitatis-linguistics and literature*, 7 (1), 101-112.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E., 2001, *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*, Epsilon Yayınları, İstanbul.
- Tavşancıl, E., 2010, *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analiz*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- TDK, Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>, [Ziyaret tarihi: 20 Ocak 2023].
- Tekin, E. ve Sallabaş, M. E., 2022, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 seviyesi yazma becerisine yönelik analitik rubrik geliştirme, *Anasay*, 6 (22), 81-95.
- Tekin, H., 2016, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, 26. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Tekşan, K., 2013, *Yazma eğitimi*, Kriter, İstanbul.
- Tok, M. ve Gönülal, N., 2016, Akademik yazma sürecine ilişkin bir ihtiyaç analizi, *Uluslararası Türkçe eğitimi ve öğretimi dergisi*, 1 (1), 142-161.
- Tok, M., 2012, *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*, Doktora tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tok, M., 2013, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (23), 1-25.
- Tompkins, G. E., 2014, *Language arts: Patterns of practice*, 8nd ed., Pearson Education, Harlow.
- Toprak, Z., 2017, Türkiye’de akademik yazı: İntihal ve özgünlük, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34 (2), 1-12.
- Torusdağ, G. ve Aydın, İ., 2020, *Metindilbilim ve örnek metin çözümlemeleri*, 4. baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y., 2019, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, 8. baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Tutar, H. ve Erdem A. T., 2022, *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve spss uygulamaları*, 2. baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

- Tüfekçioğlu, B., 2018, *Yabancı dil olarak akademik Türkçe: Sosyal bilimlerde akademik ve teknik söz varlığı*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Tüfekçioğlu, B., 2021, Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenler için akademik Türkçe öğretimi, *Uluslararası Türkçe öğretimi araştırmaları dergisi (UTÖAD)*, 1 (1), 45-62.
- Ulutaş, M., 2016, *Türkiye’de yükseköğrenim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ungan, S., 2007, Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Uzun, L., 2001, Bilimsel metne özgü önbiçimlenişler ve bilimsel metin yazma edimi, *Anatolia: Turizm araştırmaları dergisi*, 12, 197-204.
- Vifansi, E., 2002, *Academic writing needs: An exploratory study of writing needs of ESL students*, Thesis (PhD), Purdue University.
- WIDA, 2014, *The WIDA English Language Development Standards and Resource Guide, International Edition*, <https://wida.wisc.edu/sites/default/files/resource/2012-ELD-Standards-International-Edition.pdf>, [Ziyaret tarihi: 13 Nisan 2023].
- Yağmur-Şahin, E., 2013, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları, *Tarih okulu dergisi*, 6 (15), 433-449.
- Yahşi-Cevher, Ö. ve Güngör, C., 2015, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği, *International journal of languages’ education and teaching*, 2267-2274.
- Yalınkılıç, K., 2022, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme*, Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme, içinde: Çetinkaya, G. (ed.), 13, Anı Yayıncılık, Ankara, 331-362.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2011, *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 8.baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, M. ve Nurlu, M., 2016, Yazma gelişim dosyası uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma başarılarına etkisi, *Turkish studies*, 11(14), 827-846.
- Yıldırım, S., 2016, *B1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarının bağdaşıklık düzeyleri (Gazi TÖMER örneği)*, Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, F. ve Konyar, M., 2017, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe ihtiyaç analizi, *International journal of language Academy*, 5 (4), 223-233.
- Yılmaz, F. ve Temiz, Ç., 2015, İsim hal eklerinin yabancı öğrencilere etkinliklerle öğretimi, *The journal of academic social science studies*, 36, 139-155.

- Yılmaz, F., 2015, Tokat TÖMER’de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım alanında yaptıkları hatalar, *Route educational and social science journal*, 2 (1), 130-147.
- Yılmaz, K., 2022, *İki dilli Türk öğrenciler için akademik Türkçe dersinin geliştirme ve değerlendirme çalışması*, Yüksek Lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü.
- Yılmaz, M. ve Canbolat, C., 2020, Masal kitabı tasarımını değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi, *JRES*, 7 (2), 543-560.
- Yılmaz, M. ve İnceağaç, M., 2017, Görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında edebiyat ürünlerinin etkisini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarının (rubrik) geliştirilmesi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 1-16.
- Yorgancı, O. K. ve Baş, B., 2021, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması, *Okuma yazma eğitimi araştırmaları*, 9 (1), 67-80.
- YTB, “Uluslararası öğrenciler”, <https://ytb.gov.tr/daireler/uluslararasi-ogrenciler>, [Ziyaret tarihi: 16 Ocak 2023].
- Yurdakul-Güde, C., 2019, *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde akademik yazmaya yönelik bir içerik önerisi*, Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yücelşen, N., 2021, *Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*, Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yükseköğretim Kurulu, 2018, Türkçe öğretmenliği lisans programı, <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>, [Ziyaret tarihi: 1 Şubat 2023].
- Yükseköğretim Kurulu, 2019, *Seçmeli akademik Türkçe dersi*, 22.03.2019 tarihli ve 75850160-302.01.02-E.20764 sayılı yazı.
- Zwiers, J., 2014, *Building academic language: Meeting common core standards across disciplines, grades 5-12*, 2nd ed., Jossey-Bass, San Francisco.

Performans Görevinde Faydanılan Kaynaklar

- Ak, Y. E., 2019, *Ziraat fakültesi öğrencilerinin biyoteknoloji ve genetiği değiştirilmiş organizmalı ürünlere yönelik tutum ve davranışlarının teknoloji kabul modeline göre incelenmesi*, Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi Biyoteknoloji Enstitüsü.
- Ayaz, Z., 2018, Beslenmede farklı yaklaşımlar, *The journal of Turkish family physician*, 9 (3), 85-92.
- Ermiş, E., Doğan, E., Erilli, N. A. ve Satıcı, A., 2015, Üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıklarının incelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği, *Spor ve performans araştırmaları dergisi*, 6 (1), 30-40.
- Küçükkömürler, S., 2021, *Obezite ile mücadele*, Beslenme ve sağlık, içinde: Küçükkömürler, S. (ed.), 12, Pegem Akademi, Ankara, 161-171.
- Muslu, M. 2019, Beslenmenin tarihsel süreçte sosyal ve uluslararası ilişkilere yansımaları, *Sosyologca dergisi*, 9 (17), 25-30.
- Okut-Aysin, E. ve Kızıltan, G., 2020, Beslenme ve diyet alışkanlıklarının kültürel değişimi, *Sağlık ve toplum dergisi*, 30 (2), 3-10.
- Özcan-Tukelman, E., 2017, *Genetiği değiştirilmiş ürünlere karşı üreticilerin farkındalıkları*, Doktora tezi, Namık Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Selimoğlu, E., Bektaş, Y., Özkoçak, V. ve Gültekin, T., 2018, Beslenme şeklinin zaman içindeki tarihsel yolculuğu, *2nd International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies*, 30 Kasım-2 Aralık 2018, Samsun, 390-398.
- Tabak, M., 2020, *Lise öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalara yönelik tutum ve görüşleri, satın alma niyetleri: Eskişehir TOKİ Şehit İkrâm Cirit Anadolu Lisesi Örneği*, Yüksek Lisans tezi, Eskişehir Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Tayar, M., 2021, *Toplu beslenme sistemleri*, Dora Basım-Yayın, Bursa.
- Ünsal, A., 2019, Beslenmenin önemi ve temel besin öğeleri, *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 1-10.

EKLER

EK 1. Görüşme Formları

Sayın Katılımcı¹,

Bu görüşme formu, Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN'ün danışmanlığında yürütmekte olduğum “*Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi*” başlıklı doktora tezimde, uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilecek olan ölçme aracının öncesinde gereksinimleri belirleyebilmek için düzenlenmiştir. Görüşme sorularına vereceğiniz yanıtlar çalışmanın temelini oluşmasına büyük katkı sağlayacaktır. Görüşme, veri kaybı yaşanmaması için ses/görüntü ile kayıt altına alınacak olup, sadece çalışma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analiz ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler, çalışma ekibi dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Değerli görüş ve önerilerinizle çalışmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN (Danışman)

*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi ABD
sukran.diliduzgun@iuc.edu.tr*

Emre BAYRAKDAR

*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD
Türkçe Eğitimi Programı
Doktora Öğrencisi
emre.bayrakdar@iuc.edu.tr*

A. GİRİŞ

Adınız-Soyadınız:

Cinsiyetiniz:

Ülkeniz-Ana diliniz:

Üniversiteniz ve bölümünüz:

Öğrenim düzeyiniz:

Sınıfınız:

Türkçe öğrenimi gördüğünüz kurum(lar):

¹ Öğrenci Görüşme Formu

B. GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe hazırlık eğitiminde almış olduğunuz dersleri ve yapmış olduğunuz uygulamaları alan derslerinizdeki ihtiyaçlarınızı karşılamada yeterli görüyor musunuz? Cevabınız yeterli değil ise sizce hangi konulara daha çok önem verilmeli? Açıklayınız.
2. Alan derslerinizde en çok hangi dil becerisinde zorlanıyorsunuz? En çok zorlandığınız dil becerisine 4, en az zorlandığınız dil becerisine 1 puan veriniz. Okuma () / Dinleme () / Konuşma () / Yazma (). Zorluk yaşadığınız dil becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapıyorsunuz?
3. Hazırlık eğitimi boyunca yazdığınız metinlerle üniversite alan derslerinizde yazdığınız metinler arasındaki farklar nelerdir? Bu farklar sizin dil kullanımınızı nasıl etkilemektedir?
4. Üniversitedeki alan derslerinizde metin yazmaya nasıl başlıyorsunuz? Alan derslerinizde metin yazarken en çok hangi aşamada zorlanıyorsunuz?
5. Okuduğunuz akademik yazılarda dikkatinizi çeken özellikler nelerdir? Bu özellikleri kendi yazılarınızda kullanma düzeyiniz hakkında ne düşünüyorsunuz?
6. Akademik bir metin yazarken uygun sözcükleri belirleme ve akademik bir dil kullanma konularındaki durumunuz nedir? Bu konularda yaşadığınız problemlerin çözümü için neler yapıyorsunuz?
7. Akademik metin yazarken oluşturduğunuz cümle ve paragrafların birbiriyle uyumlu olması için neler yapıyorsunuz? Metni oluştururken belirli bir planınız ve kriterleriniz var mı? Bunlar nelerdir?
8. Oluşturduğunuz metinlerde; tanımlama, örneklendirme, tanık gösterme, benzetme, açıklama, tartışma, karşılaştırma, alıntı yapma, istatisti ve tablo yorumlama gibi düşünceyi geliştirme yollarını kullanım sıklığınıza göre sıralayınız?
9. Akademik bir çalışma yaptığınızda araştırmaya nereden başlıyorsunuz ve bu süreç nasıl devam ediyor?
10. Derslerinize giren öğretim elemanlarından ödevlerinizle, sınav kâğıtlarınızla ilgili nasıl değerlendirmeler alıyorsunuz? Hangi becerilerinizi öncelikli olarak geliştirmeniz gerektiğini öneriyorlar?
11. Akademik yazma kavramından ne anlıyorsunuz?
12. Yazma becerileriniz geliştirmeye yönelik bir dersin içeriğindeki hangi konular, sizin üniversite eğitiminizde karşılaştığınız sorunların çözümüne katkı sağlayabilir?
13. Sizce akademik yazma becerilerinizi geliştirmeye yönelik ders içeriklerini hangi düzeyden itibaren öğrenmeye başlamak, bu becerilerinizin gelişmesinde etkili olur? Neden?
14. Eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

Sayın Katılımcı²,

Bu görüşme formu, Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN'ün danışmanlığında yürütmekte olduğum **“Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi”** başlıklı doktora tezimde, uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilecek olan ölçme aracının öncesinde gereksinimleri belirleyebilmek için düzenlenmiştir. Görüşme sorularına vereceğiniz yanıtlar çalışmanın temelini oluşmasına büyük katkı sağlayacaktır. Görüşme, veri kaybı yaşanmaması için ses/görüntü ile kayıt altına alınacak olup, sadece çalışma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analiz ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler, çalışma ekibi dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Değerli görüş ve önerilerinizle çalışmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN (Danışman)

*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi ABD
sukran.diliduzgun@iuc.edu.tr*

Emre BAYRAKDAR

*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD
Türkçe Eğitimi Programı
Doktora Öğrencisi
emre.bayrakdar@iuc.edu.tr*

A. GİRİŞ

Adınızı- Soyadınız:

Cinsiyetiniz:

Öğrenim düzeyiniz (Lisans, yüksek lisans, doktora):

Çalıştığınız kurum:

Ünvanınız:

YADOT alanındaki mesleki deneyiminiz:

YADOT alanındaki akademik Türkçe deneyiminiz:

² Öğretim Görevlisi/Öğretici Görüşme Formu

B. GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre ders içeriklerinin şekillenmesi gerektiğini düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise, hangi düzeyden sonra böyle bir farklılaşmayı önerirsiniz?
2. Öğrencilerinizin en çok zorlandıkları dil becerisine 4, en az zorlandıkları dil becerisine 1 puan veriniz. Okuma () / Dinleme () / Konuşma () / Yazma (). Bunun nedeni ne olabilir? Siz bu konuda ne yapılması gerektiğini önerirsiniz?
3. İleri düzey Türkçe öğrenen öğrencilerinizin yazma ürünlerinde hangi hatalarla karşılaşyorsunuz? Sizce öğrencilerinizin bu hataları yapma sebepleri ne olabilir?
4. Öğrencileriniz en çok hangi yazma aşamasında zorluk yaşamaktadır? Sizce bunun sebebi ne olabilir? Bu konuda öğrencilerinize önerileriniz nelerdir?
5. Öğrencileriniz akademik metin oluşturma bağlamında bilimsel metnin hangi bölümlerini üretmede problemler yaşamaktadır?
6. Öğrencilerinizin yazma ürünlerinde gördüğünüz eksikliklerle ilgili ne tür geri bildirimlerde bulunuyorsunuz? Bu geri bildirimlerin olumlu yansımalarını görüyor musunuz?
7. Akademik yazma kavramı sizin için ne ifade ediyor? Akademik yazma becerisini geliştirmenin zor olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
8. Akademik yazma kapsamında uluslararası öğrencilere sizce hangi metin türleri öğretilmelidir?
9. Öğrencilerinizin akademik dil ve söz varlığı kullanma hususlarında durumları nedir? Bu hususlarda yaşanan problemlerin çözümü için önerileriniz nelerdir?
10. İleri düzey Türkçe kurlarında ve akademik Türkçe derslerinde kullanılan materyaller, uygulanan içerik ve yöntem-tekniklerin, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Verilen bu eğitimin öğrencilerin bölümlerindeki akademik yazma ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olacağını düşünüyor musunuz?
11. İlgili derslerde öğrencilerinizin akademik yazma becerilerini geliştirmek için neler yapıyorsunuz? Sizce uygulamalarınız yeterli midir?
12. Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için “Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi” alanında yapılması gereken çalışmalar ve izlenmesi gereken stratejiler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
13. Öğrencilerinizin akademik yazma becerilerini kendilerinin geliştirebilmesi için önerileriniz nelerdir?
14. Yabancı uyruklu öğrencilerin hangi düzeyden itibaren akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim alması gerektiğini düşünüyorsunuz?
15. Eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

Sayın Katılımcı³,

Bu görüşme formu, Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN'ün danışmanlığında yürütmekte olduğum **“Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi”** başlıklı doktora tezimde, uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik geliştirilecek olan ölçme aracının öncesinde gereksinimleri belirleyebilmek için düzenlenmiştir. Görüşme sorularına vereceğiniz yanıtlar çalışmanın temelini oluşturmasına büyük katkı sağlayacaktır. Görüşme, veri kaybı yaşanmaması için ses/görüntü ile kayıt altına alınacak olup, sadece çalışma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analiz ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler, çalışma ekibi dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Değerli görüş ve önerilerinizle çalışmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN (Danışman)

*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi ABD
sukran.diliduzgun@iuc.edu.tr*

Emre BAYRAKDAR

*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD
Türkçe Eğitimi Programı
Doktora Öğrencisi
emre.bayrakdar@iuc.edu.tr*

A. GİRİŞ

Adınızı- Soyadınız:

Cinsiyetiniz:

Çalıştığınız kurum-bölüm-program:

Ünvanınız:

Mesleki deneyiminiz:

Bölümünüzdeki yabancı uyruklu öğrenci sayısı (tahmini):

³ Öğretim Üyesi Görüşme Formu

B. GÖRÜŞME SORULARI

1.	Dersine girdiğiniz yabancı uyruklu öğrencilerin genel Türkçe yeterlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Tespit ettiğiniz eksikliklerden bahseder misiniz?
2.	Akademik yazma kavramı sizin için ne ifade ediyor? Akademik yazma kavramının sizde ifade ettiklerinden yola çıkarak yabancı uyruklu öğrencilerden bu konudaki beklentileriniz nelerdir?
3.	Yabancı uyruklu öğrencilerinizin yazma ürünlerinde akademik dilin özelliklerini kullanma düzeyleri nedir?
4.	Yabancı uyruklu öğrencilerinizin akademik metin oluşturma bağlamında bilimsel metnin hangi bölümlerini üretmede problemler yaşamaktadır?
5.	Yabancı uyruklu öğrencilerinizin akademik söz varlığı kullanma hususlarında durumları nedir? Bu hususlarda yaşanan problemlerin çözümü için önerileriniz nelerdir?
6.	Yabancı uyruklu öğrencilerinizin akademik başarısızlıklarının akademik dil eksikliğinden kaynaklandığını düşünüyor musunuz?
7.	Yabancı uyruklu öğrencilerinizin yazma ürünlerinde gördüğünüz eksikliklerle ilgili ne tür geri bildirimlerde bulunuyorsunuz? Bu geri bildirimlerin olumlu yansımalarını görüyor musunuz?
8.	Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmeleri için öğrencilerin Türkçe öğrendikleri kurumlara önerileriniz nelerdir?
9.	Yabancı uyruklu öğrencilerinizin akademik yazma becerilerini kendilerinin geliştirebilmesi için önerileriniz nelerdir?
10.	Yabancı uyruklu öğrencilerin hangi düzeyden itibaren akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim alması gerektiğini düşünüyorsunuz?
11.	Eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

EK 2. Yazma görevi

Sayın Öğrenci,

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Program Oluşturma” başlıklı doktora tezi kapsamında, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirme bağlamında belirlenecek ihtiyaçlar doğrultusunda bir ölçme aracı geliştirilecektir. Bu nedenle sizden aşağıda belirtilen konu üzerine bilimsel bir makale yazmanız istenmektedir. Ayrıca araştırma için gerekli olan kişisel bilgilerinizi alabilmek için aşağıda bulunan Kişisel Bilgi Formunu doldurmanız istenmektedir. Kişisel bilgileriniz araştırma amaçları dışında kullanılmayacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN (Danışman)

Emre BAYRAKDAR

*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi ABD
sukran.diliduzgun@iuc.edu.tr*

*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD
Türkçe Eğitimi
Doktora Öğrencisi
emre.bayrakdar@iuc.edu.tr*

KİŞİSEL BİLGİ FORMU:

Adınız-Soyadınız	
Cinsiyetiniz	☐ Kadın ☐ Erkek
Yaşınız	
Ülkeniz-Ana diliniz	
Üniversiteniz	
Bölümünüz	
Aldığınız/Alacağınız öğrenim düzeyi	☐ Ön lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
Sınıfınız	☐ Hazırlık ☐ 1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4+.
Türkçeyi öğrendiğiniz kurum(lar)	
Türkçe düzeyiniz	☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C1+
Akademik Türkçe eğitimi aldığınız kurum(lar)	☐ Evet ☐ Hayır
Kaç yıldır Türkçe öğreniyorsunuz? (eğitim-öğretim yılı olarak)	☐ 1 yıl ☐ 2 yıl ☐ 3 yıl ☐ 4+

Konu:

Koronavirüs (COVID-19) gerçeği bağlamında bir salgının toplum yaşamı üzerine etkilerini ele alan bilimsel bir makale yazınız.

Adınız-Soyadınız:

EK 3. Performans görevi

Sayın Öğrenci,

“Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi” başlıklı doktora tezi kapsamında, uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirme bağlamında belirlenecek ihtiyaçlar doğrultusunda bir ölçme aracı geliştirilecektir. Bu nedenle aşağıda size; tanımlama, görev, yönerge ve değerlendirme olmak üzere 4 bölümden oluşan bir performans görevi verilmiştir. Sizden çalışmaya başlamadan önce Kişisel Bilgi Formunu doldurmanız ve ardından tanımlanan görevi, belirlenen yönergeler ve değerlendirme ölçütlerine dikkat ederek tamamlamanız beklenmektedir. Çalışma için vermiş olduğunuz kimlik bilgileriniz kodlanacaktır. Analiz ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kimlik bilgileriniz, çalışma ekibi dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN (Danışman)

*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi ABD
sukran.diliduzgun@iuc.edu.tr*

Emre BAYRAKDAR

*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD
Türkçe Eğitimi Programı
Doktora Öğrencisi
emre.bayrakdar@iuc.edu.tr*

KİŞİSEL BİLGİ FORMU:

Adınız-Soyadınız	
Cinsiyetiniz	☐ Kadın ☐ Erkek
Yaşınız	☐ 17-20 ☐ 21-24 ☐ 25-28 ☐ 29-32 ☐ 33+
Ülkeniz	
Ana diliniz	
Üniversiteniz	
Enstitünüz/Fakülteniz/Y.Okulunuz	
Bölümünüz	
Aldığınız/Alacağınız eğitim düzeyi	☐ Ön lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
Sınıfınız	☐ Türkçe Hazırlık ☐ 1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4+
Türkçeyi öğrendiğiniz kurum(lar)	
Türkçe düzeyiniz	☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C1+
Kaç yıldır Türkçe öğreniyorsunuz? (eğitim-öğretim yılı olarak)	☐ 1 yıl ☐ 2 yıl ☐ 3 yıl ☐ 4+
Akademik Türkçe eğitimi aldığınız kurum(lar)	

PERFORMANS GÖREVİ:

1. TANIMLAMA:

İçerik Düzeyi	Dil Düzeyi	Beklenen Performans	Puanlama Yöntemi
Ders: Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Kazanımlar: ➤ Hitap edilen kişiye, metin türüne ve konuya bağlı olarak söz varlığı, biçem ve dil kuralları açısından nitelikli metinler yazar (TÖMER, 2015). ➤ Araştırma yaptığı konularda eldeki bilgi ve belgeleri değerlendirerek yapılandırılmış rapor ve makaleler yazar (TÖMER, 2015). ➤ Yardımcı noktalar, nedenler ve ilgili örneklerle bakış açılarını belirli bir uzunlukta genişletebilir ve destekleyebilir. (AOÖÇ, 2021). ➤ Akademik bir makalede alıntılar etkili ve uygun bir şekilde kullanabilir (GSE, 2022).	C1 düzeyi/ Akademik Türkçe	Akademik metin yazma	Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

2. GÖREV:

Değerli Öğrenciler, <i>Aşağıda sizlere çeşitli kaynaklardan, beslenme konusunun farklı boyutlarını ele alan çalışmalardan, doğrudan alıntılar yapılarak bilgiler sunulmuştur. Sizlerden bu bilgilerden faydalanarak bir derleme makalesi yazmanız istenmektedir.</i> Eda Selimoğlu, Yener Bektaş, Vahdet Özkoçak, Timur Gültekin. Beslenme Şeklinin Zaman İçindeki Tarihsel Yolculuğu. 2nd International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies. Yıl: 2018, Sayı: 3, Sayfalar: 390-398. İnsanoğlu, tarih öncesi çağlardan beri yaşamını sürdürebilmesi ve yaşadığı ortamda hayatta kalabilmesi için mücadele vermiştir. Beslenme bu mücadele içinde en önemli yere sahiptir. Başlarda hayvan leşleri yiyen ve avcı toplayıcı yaşama sahip olan insanoğlunun hayatı alet kullanımı, ateşin bulunması ve yerleşik hayata geçme ile tamamen değişmiştir. Çiğ gıdalar tüketen insan toplulukları yavaş yavaş besinleri işleyerek çeşitli yöresel kültürler meydana getirmiş ve bu kültürler beslenme anlamında toplumların ayırt edici özellikleri hâline gelmiştir. Yerleşik yaşamın getirdiği bitki ehlileştirme, tarım ve hayvancılık onlara bulundukları bölgede yaşarlarken besinlerini saklamak ve işlemek için çanak, çömlek, fırın gibi dönemlerine uygun teknolojik aletleri de geliştirmelerini sağlamıştır. Bu da sanayi devrimi ile gelişmeye devam eden bir özellik olarak günümüze kadar gelmiştir. Özellikle Sanayi Devrimi ile yaygınlaşan, geleneksel kültürümüzden uzaklaşmış olarak

işlenmiş ve genetiği değiştirilmiş besinler, ticari amaçlarla ve hızlı tüketim konseptinin hâkim olduğu fast food tarzı ve paketlenmiş yiyecekler insan sağlığını ciddi anlamda riske atmıştır. Bununla beraber günümüzde sayısı gittikçe artan obezite, kalp ve damar hastalıkları, hormon bozuklukları gibi çağımız hastalıkları çok fazla artmıştır (Sayfa: 396).

Elif OKUT AYSİN, Gül KIZILTAN. Beslenme ve Diyet Alışkanlıklarının Kültürel Değişimi. Sağlık ve Toplum Dergisi. Yıl: 2020, Cilt: 30, Sayı: 2, Sayfalar: 3-10.

İnsanlar bir bölgeden başka bir bölgeye göç ettikleri zaman belirli derecede kültürel değişime uğrarlar. Kültürleşme, başka kültürden insan ve grupların, farklı bir kültür ile karşılaşmasıyla başlayan ve karşılıklı etkileşim sonucu uyum ile sonuçlanan kültürel ve psikolojik değişim sürecidir. Bu kültürel değişim bireylerin başka bir kültürün tutum, değer, gelenek, inanç ve davranışlarını benimseme süreçlerini ifade eder. Kültürel uyum göç sürecinin normal bir parçası olmasına rağmen, göçmenlerin sağlığı üzerinde olumlu ve olumsuz etkilere sahip olabilir. Kültürel değişim sürecinin önemli bir yönü, ev sahibi ülkenin beslenme tutum ve davranışlarına uyumdur. Bu sürece Diyetin Kültürel Değişimi (Dietary Acculturation) denir. Göç eden grup üyeleri göç ettikleri yeni bölgenin yeme düzeni/yemek seçimlerini tercih ettiklerinde Diyetin Kültürel Değişimi başlar. Göç edilen bölgeye ait beslenme alışkanlıklarının kazanılması sağlığı olumsuz etkiliyor ise gerekli önlemlerin alınması, göçmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesi, eğitilmesi hedeflenmelidir (Sayfa: 3).

Diyetin kültürel değişiminin kavramsal modeline göre ev sahibi kültüre maruz kalma, sosyo-demografik (cinsiyet, yaş, yer değiştirme yaşı, ev sahibi ülkedeki süre, eğitim, gelir, istihdam, medeni hâl, hane halkı üyelerinin nesiller boyu özellikleri, ev sahibi ülkenin dil bilgisi, ikamet yeri, göç öncesi doğduğu yaşadığı ülkesi, bu ülkede kırdan kente yerleşim ve gönüllü ve gönülsüz göç) ve kültürel faktörler (din, kültürel inançlar, tutumlar ve değerler), psikososyal değişiklikler, tat tercihlerindeki değişiklikler ve gıda alımı ve hazırlama farklılıkları (çevresel değişiklikler) ile beslenme alışkanlıklarının farklılaşmasına yol açabilir (Sayfa: 4-5).

Mücahit MUSLU. Beslenmenin Tarihsel Süreçte Sosyal ve Uluslararası İlişkilere Yansıması. Sosyologca Dergisi. Yıl: 2019, Sayı 17, Sayfalar: 25-30

Beslenme; din, kültürel faktörler, ekonomik durum, sağlık durumu, iklim ve tarım şartları gibi birçok durumdan etkilenmektedir. İlk çağlardan günümüze kadar yaşadığınız bölgedeki bu faktörler toplumsal olarak bir beslenme kültürünün oluşmasını sağlamıştır. Beslenme kültürü toplumları yansıtan en önemli etmenlerden biridir (Sayfa: 25).

Beslenme insanlık var olduğundan beri insanın birincil ihtiyaçları arasında olup sosyalleşme sürecinde de temel etken olmuştur. Medeniyetlerin inşasında çok önemli etkiler yaratarak milletlerin gelişim süreçlerini yakından etkilemiştir. Yazı sisteminin, paranın ve ticaretin gelişmesini sağlamıştır. Ticaret yollarında besinler ile kültürler de yayılmış dil, eğitim, ekonomi, sosyal düzen gibi birçok konuda ülkelerin etkilenmesine neden olmuştur. Tarihteki büyük olayları ateşlemiş, devrimlerin gerçekleşmesini, bazı ülkelerin kuruluşunu, bazılarının yıkılmasını sağlamıştır. Binlerce insan besin tarlalarında çalıştırılmak üzere farklı coğrafyalara taşınmış kıtaların sosyal yapıları değişmiştir. Birçok besin ana vatanından çıkıp dünyanın birçok bölgesine ekilmiş kurulan büyük gıda firmaları ile ekonomik güç simgesine dönüşmüştür. Günümüzde hâlâ birçok sorunun temelinde besinler ve beslenme bulunmaktadır. Bu nedenle insanlık tarihini anlamak için beslenmeyi çok iyi bir şekilde bilmek ve toplumlara göre yorumlamak gerekmektedir (Sayfa: 29).

Ayla Ünsal. Beslenmenin Önemi ve Temel Besin Öğeleri. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi. Yıl: 2019, Cilt: 2, Sayı: 3, Sayfalar: 1-10.

Bireyin yaşamını devam ettirebilmesi için beslenmesi gerekir. Beslenme, bireyin büyüme, gelişme, sağlıklı ve üretken olarak uzun süre yaşaması için gerekli olan besin öğelerini alıp vücudunda kullanmasıdır. Vücudun büyümesi, yenilenmesi ve çalışması için gerekli besin öğelerinden yeterli miktarda alınması ve vücutta uygun şekilde kullanılması durumuna yeterli ve dengeli beslenme denir. Bu besin öğeleri vücudun gereksinmesi düzeyinde alınamazsa yeterli enerji oluşmadığı ve vücut dokuları yapılmadığından yetersiz beslenme durumu oluşur. İnsan gereğinden çok yerse, bu besin öğelerini gereğinden çok alır. Çok alınan bu öğeler vücutta yağ olarak biriktiğinden sağlık için zararlıdır. Bu durum dengesiz beslenme olarak bilinir. İnsan yeterince yemesine karşın, uygun seçim yapmadığı ya da yanlış pişirme yöntemi uyguladığı için bu besin öğelerinin bazılarını alamayabilir. Bu durumda o besin öğesinin vücut çalışmasındaki işlevi yerine getirilemediğinden yine sağlık sorunları oluşur. Bu durumda da dengesiz beslenme yaşanır (Baysal, 2010/ Ardl vd., Yıl: 2007/ Çakırcalı, Yıl: 1998). (Sayfa: 1-2).

Bir çocuğun doğumunu izleyen ilk 1000 günde yetersiz beslenmesinin, o çocuğun daha sonraki yaşamındaki beslenmesini etkilediği ve aldığı besinlerden yararlanma kapasitesini düşürdüğü, bunun da bu çocukların daha sonraki yaşamlarındaki başarı ve sağlık kapasitelerini azalttığı bilimsel olarak saptanmış bulunmaktadır (<https://www.ankaratb.org.tr>, 2019).

Zeynep Ayaz. Beslenmede farklı yaklaşımlar. The Journal of Turkish Family Physician. Yıl: 2018, Cilt: 9, Sayı: 3. Sayfalar: 85-92.

Geleneksel beslenme planımız hayvansal ve bitkisel gıdaların çiğ ve/veya pişmiş olarak, farklı aralıklarla tüketilmesine dayanmaktadır. Sağlık ve/veya etik sebeplerle bazı insanlar, otçul ya da tamamen çiğ veya günde iki öğün beslenme tiplerini seçmektedir. Tıbbi araştırmalar obezite, diyabet, hipertansiyon gibi kronik hastalıklar ve kanserin bu beslenme modelleri ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. İyi planlanmış öğünlerle temel besin öğelerinin yeterince alınacağı ileri sürülmektedir. Vejetaryen, vegan, çiğ beslenme ve aralıklı açlık giderek daha fazla tercih edilmektedir ve hastalar arasında bu popülasyon daha sık görülmektedir. Aşağıda belirtilen bu beslenme modellerinden bahsedilmiştir (Sayfa: 85):

Vejetaryen Beslenme: Vejetaryenlik, kısaca diyetle hayvansal hiçbir etin olmaması, yumurta, süt ve süt ürünlerinin ise sınırlı miktarda veya tercihe bağlı tüketilmesidir.

Vegan Beslenme: Hiçbir hayvansal gıda tüketilmediği gibi hayvansal ürünlerin veya hayvanların deneysel olarak kullanıldığı giysi, eşya, kozmetik, hijyenik ürünler, ilaçlar da kullanılmaz.

Aralıklı açlık (Intermittant fasting): Haftanın belli günlerinde iki öğün, diğer günlerinde üç öğün beslenme esasına dayanır. İki öğün beslenen günlerde 14-16-18 saate uzayan açlık periyodu vardır. Açlık saatlerinde kalorisiz içecekler serbesttir. Günlük kalori ise 1000-1800 kcal arasındadır.

Çiğ beslenme: Çiğ beslenme de diyebileceğimiz bu modelde çiğ sebze, meyve, kabuklu yemişler, tohumlar ve baklagiller tüketilmektedir (Sayfa: 86-90).

Yusuf Emre Ak. Ziraat Fakültesi Öğrencilerinin Biyoteknoloji ve Genetiği Değiştirilmiş Organizmalı Ürünlere Yönelik Tutum ve Davranışlarının Teknoloji Kabul Modeline Göre İncelenmesi. Yıl: 2019. Ankara Üniversitesi. Biyoteknoloji Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Dünyada ekolojikdengenin bozulması, ekilebilir alanların azalması, temiz su kaynaklarına ulaşım zorlukları ile birlikte her geçen gün nüfusun artması nedeniyle gıda ihtiyacının karşılanması önemli bir sorun hâline gelmiştir. Tarımsal üretime ayrılan sınırlı ve kıt kaynakların en verimli şekilde kullanılması, birden çok bilim dalının inceleme alanına giren disiplinler arası inceleme ve işbirliği

gerektiren konuların başında gelmektedir. 1990'lı yılların ortalarında genetiği değiştirilmiş gıda ürünlerinin pazarlarda yer bulması ile birlikte, tüketicilerde gıda güvenliği konusunda bazı endişeler oluşmaya başlamıştır. Artan bu endişeler tüketicilerin kuşkucu bir yaklaşım sergilemelerine neden olurken, gıda ürünlerinde gen teknolojisinin kullanımı hem toplumda hem de uzmanlar arasında tartışılmaya başlanmıştır (Sayfa: 11).

Merve TABAK. Lise Öğrencilerinin Genetiği Değiştirilmiş Organizmalara Yönelik Tutum ve Görüşleri, Satın Alma Niyetleri: Eskişehir TOKİ Şehit İkrım Cirit Anadolu Lisesi Örneği. Yıl: 2020. Eskişehir Teknik Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.

Literatür incelendiğinde; seçilmiş genlerin bir organizmadan başka bir organizmaya aktarılarak o organizmaya farklı karakterler kazandırılması amacıyla yapılan genetik değiştirme işleminin farklı şekillerde isimlendirildiği görülmektedir. Söz konusu işlem sonucunda elde edilen ürüne, son zamanlarda, genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) ismi verilse de bu ürünlere, genetiği değiştirilmiş ürünler (GD), genetik olarak modifiye edilmiş organizmalar (GMO), genetik olarak modifiye edilmiş ürünler (GM), gen aktarımlı organizmalar, genetiği değiştirilmiş gıdalar (GDG), transgenik organizmalar ya da bio-mühendislik organizmaları gibi farklı ve sayısız isimlendirmelerin de kullanıldığı görülmektedir. Ancak yukarıdaki kavramlar içerisinde en çok kullanılanı GDO'dur (Sayfa: 7-8).

GDO'ların avantajları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Delannay vd., Yıl: 1989/ Kulaç vd., Yıl: 2006/ Çelik ve Balık, Yıl: 2007/ Özgen vd., Yıl: 2007/ Haspolat, Yıl: 2012):

- GDO'lar ile ürün miktarları ve ürünlerin besin değerlerinin artırılması ve içeriklerinin zenginleştirilmesi mümkündür.
- GDO'lu organizmalar ile gıdaların raf ömrü uzatılabilir. Ayrıca gıdaların genetiği değiştirilerek onlara koku, lezzet ya da yumuşaklık gibi birtakım özellikler de kazandırılabilir.
- GDO'lar ile zararlı yapılar ortadan kaldırılarak ya da mevcut yapılar güçlendirilerek bitkisel ve hayvansal ürün verimliliği artırılabilir.
- Alerjik özellikler taşıyan proteinlerin çıkarılması ve ürün yapılarının değiştirilmesi ile besinlerin alerjik özellikleri ortadan kaldırılabilir.
- GDO'lu ürünler, bazı hastalıkların ortadan kaldırılması ya da bulaşıcı hastalıkların önlenmesi amacıyla modifiye edilebilir ve ilaç ve/veya aşı gibi birey ve toplum sağlığını iyileştirmek için kullanılabilir.
- GDO'lar ile bazı hücreler ya da dokular klonlanabilir, klonlanan dokular organ naklinde kullanılabilir ve güçlendirilebilir.
- Çevre kirliliğine neden olan kimyasalların kullanımını azaltabilir ya da tamamen ortadan kaldırabilir. Böylelikle daha temiz ve sağlıklı bir çevre oluşturulabilir (Sayfa: 9-10).

Emine ÖZCAN TUKELMAN. Genetiği Değiştirilmiş Ürünlere Karşı Üreticilerin Farkındalıkları. Yıl: 2017. Namık Kemal Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. Tekirdağ.

Genetiği Değiştirilmiş Ürünler önce insan sağlığı, hayvan sağlığı ve çevreye olan etkileri yönünden iyi değerlendirilmelidir (Sayfa: 22). GDO'ların belirlenmiş riskleri şöyle sıralanabilir: (i) Gıdalarda yeni toksinler (zehirli maddeler) ve alerjenler (alerjilere neden olan etmenler) ortaya çıkabilir. (ii) Doğal olmayan gıdalarda henüz belirlenmeyen genetik tehditler insanların DNA'sına geçebilir. (iii) Gıda üretiminde kimyasalların kullanımının artması, su ve toprak kirlenmesini hızlandırabilir. (iv) GDO'lara aşılardan ilaç dirençli genler zararlı otlara geçebilir. Böylece, öldürücü kimyasaldan (herbisit) etkilenmeyen zararlı bitkiler tarım alanlarını işgal edebilir. (v) Türler arasında var olan hastalık bariyerleri kırılabilir (bir türü etkileyen hastalık genellikle öbür türler için tehdit değildir,

ama genetik aktarım ile bu engeller kalkabilir). (vi) Ürünlerde canlı çeşitliliği kaybolabilir. (vii) Ekolojik denge zarar görebilir. (viii) Canlılara yapay olarak eklenmiş özellikler ve bunların kaçınılmaz yan etkileri, hem o canlının gelecek kuşaklarına, hem de bu canlı ile beslenen veya ilişkili öbür canlılara da geçebilir (Saltık, Yıl: 2010). Bu tür sakıncalar bir kez ortaya çıktığında artık geri döndürülemeyecek ve olumsuz değişimler sınırlandırılmayacaktır. Bu sonuçların olumsuz etkilerini tam olarak bugünden hesaplamak veya öngörmek mümkün değildir (Sayfa: 23).

Prof.Dr. Saime Küçükkömürler. Obezite ile Mücadele. Sayfalar: 161-171. Beslenme ve Sağlık. Editör: Prof.Dr. Saime Küçükkömürler. 2021. Pegem Akademi Yayınları. 3. Baskı. Ankara.

Son yıllarda teknolojik gelişmelerin artması, insan gücüne dayalı işlerin azalması vb. yaşam koşullarının değişmesine paralel olarak tüm dünyada şişmanlık, obezite adı ile tanımlanan fazla kilo alımı beraberinde birçok sağlık sorunlarına neden olmaktadır. Obezite vücutta sağlığı bozacak oranlarda yağın birikmesidir. Beden yağ kütlelerinin yağsız kütleye oranla gazla artması sonucunda boy uzunluğuna göre vücut ağırlığının arzulanan oranların üzerine çıkmasıdır (Sayfa: 161). Obeziteyi önlemek için kalori değeri az olan gıda maddeleri tüketilmeli, daha fazla fiziksel aktivite ve egzersiz yapılmalı, sağlıklı beslenme alışkanlığı edinilmelidir (Sayfa: 165).

Prof. Dr. Mustafa TAYAR. Toplu Beslenme Sistemleri. Yıl: 2021. Dora Basım-Yayın. Bursa.

Beslenme, canlı tarafından yiyecek maddelerin ve oksijeninin alınıp kullanılmasından artık ürünlerin atılmasına kadar geçen olayların tümü olarak tanımlanabilir. Bu amaçlarla vücuda alınan yiyeceklerin her birisine gıda denir. Gıdaların fizyolojik, sosyal ve psikolojik olmak üzere üç fonksiyonu vardır. Fizyolojik fonksiyon; enerji sağlamayı, büyüme ve onarımı, korumayı içerir. Sosyal fonksiyon; bireyler, aileler ve toplum arasındaki ilişkilerin olumlu olmasında oldukça etkilidir. Psikolojik fonksiyon; gıdaların gerekli olan temel gıda elementlerini sağlamaları yanında doyum sağlama ve kişilere zevk verme özelliği de vardır (Sayfalar: 36-37).

Egemen ERMİŞ, Erol DOĞAN, Necati Alp ERİLLİ, Arif SATICI. Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıklarının İncelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği. Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi. Yıl: 2015. Cilt: 6. Sayı: 1. Sayfalar: 30-40.

Besin gereksinimi, yaş, cinsiyet, fiziksel aktivite, mevcut hastalıklar ve genetik yapı gibi faktörlerden etkilenir. Yetersiz ve dengesiz beslenme önemli bir sorun olmakla birlikte, üniversite öğrencileri beslenme sorunlarının en fazla görüldüğü gruplardan biridir. Üniversite hayatı, gençlerin yaşamında diğer birçok konuda olduğu gibi beslenmede de yeni bir dönemin başlangıcıdır. Bu dönemde öğrenciler yeni kuracakları bir düzene uyum sağlamanın yanı sıra, yeni pek çok insanla iletişime geçmeleri sebebiyle dış etkilere daha fazla açık hale gelirler ve bu dönemde normalde gösterdiklerinden farklı davranışlar sergileyebilirler. Yaşamlarının daha hızlı hale gelmesi de sağlıksız ve düzensiz beslenme davranışlarının artmasına neden olmaktadır. Değişen beslenme davranışları üniversite öğrencisinin zihinsel ve fiziksel durumunu ilgilendirdiği gibi okul performansını da dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Sayfa: 31).

3. YÖNERGE:

- Kaynaklardaki verilen bilgilerden yola çıkarak bir araştırma konusu belirleyiniz.
- Makalenizin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini yazınız.
- Belirlediğiniz araştırma konusu hakkında oluşturacağınız makalenin özet bölümünü yazınız.
- Araştırmanızın amacına uygun dört tane anahtar sözcük belirleyiniz.
- Makalenizde verilen kaynaklardan en az 5 tanesini kullanınız. Ayrıca bu kaynakların dışında konunuz ile ilgili basılı ya da elektronik makale, tez, kitap, dergi vb. farklı kaynaklardan elde edeceğiniz bilgileri kullanınız.
- Faydalandığınız tüm kaynakları APA 7 formatına dikkat ederek metin içinde gösteriniz.
- APA 7 formatına göre kaynakça bölümünü hazırlayınız.
- Çalışmanız boyunca akademik etik kurallara uymanız gerektiğini unutmayınız.
- Makalenizde çeşitli kaynaklardan faydalanabilirsiniz. Ancak makaleyi kendiniz yazmalısınız.
- Makaleniz en az 750 sözcük olmalıdır.
- Makalenizi yazmak için 15 gün süreniz vardır. 15 günün sonunda araştırma raporunu teslim etmeniz gerekmektedir.

4. DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ:

- Biçim
 - ✓ Dil bilgisi
 - ✓ Noktalama işaretleri
 - ✓ Yazım kuralları
 - ✓ Anlaşılabilirlik
 - ✓ Sayfa düzeni (kenar boşlukları, satırların iki yana yaslı olması, uygun yazı karakteri, harf büyüklüğü, satır aralığı, paragraf girintisi, sayfa numarası)
- Akademik Söylem
 - ✓ Söz varlığı [terimler, somut ve temel anlamlı sözcükler, akademik sözcük türü tercihleri (eylem, sıfat vb.)]
 - ✓ Cümle yapısı (Etken-edilgen, eylem zamanı, cümle türü tercihleri)
 - ✓ Üstsöylem belirleyicileri (**Bağlayıcılar:** Örnekler: Ama, bu yüzden, buna ek olarak vb./**Çerçeve belirleyiciler:** Örnekler: Sonunda, sonuç olarak, bu amaçla vb./**Metiniçi belirleyiciler:** Örnek: Yukarıdaki gibi, 25. Örnek, ikinci bölümde, bakınız şekil 1 vb./**Tanımlayıcılar:** Örnek: Hyland'a (2005) göre, Hyland....şeklinde açıklar/**Kod çözümleyicileri:** Örnek: Örneğin, bir başka deyişle, ... gibi/**Kaçınsamalar:** Örnek: Belki, olası, mümkün, yaklaşık vb./**Vurgulayıcılar:** Örnek: Aslında, kesinlikle, açıkça görüldüğü gibi/**Tutum belirleyicileri:** Örnek: Maalesef, katılmıyorum, beklendiği üzere, dikkat çekicidir vb./**Kendini anma:** Örnek: Ben, biz, benim, çalışmamda/**İlişki belirleyicileri:** Örnek: Düşünün, gördüğünüz gibi.)

- Metin Yapısı
 - ✓ Konu
 - ✓ Araştırmanın problem durumu ve amacı
 - ✓ Bağdaşıklık (Dil bilgisel uyum)
 - ✓ Tutarlılık (Anlamsal uyum)
 - ✓ Paragraf yapısı (Paragraflarda konu, destekleme, bitiş cümleleri)
 - ✓ Bilgileri sentezleme
 - ✓ Görsel sunum (Grafik, tablo, şekil vb. gibi görsel veri kaynaklarının kullanımı)

- Plan ve Düzenleme
 - ✓ Başlık
 - ✓ Özet
 - ✓ Anahtar sözcükler
 - ✓ Giriş
 - ✓ Başlıklandırma
 - ✓ Gelişme
 - ✓ Tartışma, sonuç ve öneriler
 - ✓ Kaynakça

- Kaynaklardan Yararlanma
 - ✓ Doğrudan ve dolaylı alıntı
 - ✓ Akademik etik ilkelere uyulması

EK 4. Puanlayıcı Kişisel Bilgi Formu

Değerli Hocam,

Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN'ün danışmanlığında yürütmekte olduğum “**Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi**” başlıklı doktora tezim kapsamında, uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirme bağlamında belirlenecek ihtiyaçlar doğrultusunda bir ölçme aracı geliştirilecektir. Bu amaçla uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerine yönelik tanımlama, görev, yönerge ve değerlendirme bölümlerinden oluşan bir “Performans Görevi” ve ilgili becerilerin ölçümlenmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılacak “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” yapılandırılmıştır. Sizden, performans görevini tamamlamış öğrencilerin çalışmalarını, geliştirilen dereceli puanlama anahtarının her bir alt ölçütünü dikkate alarak puanlamanız istenmektedir. Yapacağınız bu puanlama dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğinin sınanmasına katkı sağlayacaktır. Size iletilen dosyada performans görevi, öğrenci çalışmaları ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Uluslararası Öğrencilere Yönelik Akademik Yazma Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” yer almaktadır. Çalışmaların puanlanmasına başlanmadan önce aşağıda yer alan “Puanlayıcı Kişisel Bilgi Formu”nun doldurulması rica olunur. Vermiş olduğunuz kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analiz ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler, çalışma ekibi dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Değerli katkılarınız için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN (Danışman)

*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi ABD
sukran.diliduzgun@iuc.edu.tr*

Emre BAYRAKDAR

*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD
Türkçe Eğitimi Programı
Doktora Öğrencisi
emre.bayrakdar@iuc.edu.tr*

PUANLAYICI KİŞİSEL BİLGİ FORMU:

Öğrenim düzeyiniz:	Lisans () Yüksek Lisans () Doktorant () Doktora ()
Mezuniyet bilgileriniz: (Üniversite-Bölüm)	Lisans: Yüksek Lisans: Doktora:
Çalıştığınız üniversite/kurum:	
Ünvanınız:	
YADOT alanındaki mesleki deneyiminiz (yıl olarak yazınız):	

EK 5. Görüşme onam formu

T.C. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN'ün danışmanlığında, Emre BAYRAKDAR tarafından yürütülen “**Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi**” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerini geliştirme bağlamında belirlenecek ihtiyaçlar doğrultusunda bir ölçme aracı geliştirmektir. Geliştirilecek bu araç öncesinde uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek için görüşme formu düzenlenmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar çalışmanın temelini oluşmasına büyük katkı sağlayacaktır. Görüşme, veri kaybı yaşanmaması için ses/görüntü ile kayıt altına alınacak olup, sadece çalışma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analiz ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Araştırma boyunca elde edilen elektronik veriler şifre koruma sistemiyle, fiziksel olarak yazılı biçimde elde edilen veriler araştırmacının kişisel gözetimi altında başka kaynaklarca ulaşılamayacak şekilde araştırma bitimini takiben iki yıl süre ile korunacak olup; sadece çalışma ekibi tarafından erişilebilir olacaktır. Belirlenen sürenin dolmasının ardından elde edilen elektronik tüm veriler silinecek, fiziksel olarak elde edilen tüm yazılı materyaller kâğıt imha makinesi ile imha edilecektir. Sizden görüşmelere tahminen 35-45 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya siz dâhil tahminen 40 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece iznimize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya emre.bayrakdar@iuc.edu.tr e-posta adresi ve [REDACTED] numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı:.....

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta: Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını;

☐ kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Emre BAYRAKDAR

İmzası:

Sahidin:

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

EK 6. Yazma görevi gönüllü onam formu

T.C. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN'ün danışmanlığında, Emre BAYRAKDAR tarafından yürütülen “Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerini geliştirme bağlamında belirlenecek ihtiyaçlar doğrultusunda bir ölçme aracı geliştirmektir. Geliştirilecek bu araç öncesinde Türkçe akademik yazma ihtiyaçlarını belirlemek için sizden verilen konuda bilimsel bir makale yazmanız beklenmektedir. Ayrıca araştırma için gerekli olan kişisel bilgilerinizi alabilmek çalışma kapsamında hazırlanan Kişisel Bilgi Formunu doldurmanız istenmektedir. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analiz ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Araştırma boyunca elde edilen veriler araştırmacının kişisel gözetimi altında başka kaynaklarca ulaşılamayacak şekilde araştırma bitimini takiben iki yıl süre ile korunacak olup; sadece çalışma ekibi tarafından erişilebilir olacaktır. Belirlenen sürenin dolmasının ardından elde edilen tüm yazılı materyaller kâğıt imha makinesi ile imha edilecektir. Verilen görevi tamamlamak için yaklaşık 2 hafta süreniz olacaktır. Araştırmaya siz dâhil tahminen 55 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece iznimize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya emre.bayrakdar@iuc.edu.tr e-posta adresi ve [REDACTED] numaralı telefonda ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı:.....

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta: Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını;

☐ kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Emre BAYRAKDAR

İmzası:

Sahidin:

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

EK 7. Performans görevi gönüllü onam formu

T.C. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN'ün danışmanlığında, Emre BAYRAKDAR tarafından yürütülen “Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirme bağlamında belirlenecek ihtiyaçlar doğrultusunda bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu nedenle sizden Kişisel Bilgi Formunu doldurmanız ve verilen performans görevini yerine getirmeniz istenmektedir. Araştırma için vermiş olduğunuz kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analiz ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Araştırma boyunca elde edilen elektronik veriler şifre koruma sistemiyle, fiziksel olarak yazılı biçimde elde edilen veriler araştırmacının kişisel gözetimi altında başka kaynaklarca ulaşılamayacak şekilde araştırma bitimini takiben iki yıl süre ile korunacak olup; sadece çalışma ekibi tarafından erişilebilir olacaktır. Belirlenen sürenin dolmasının ardından elde edilen elektronik tüm veriler silinecek, fiziksel olarak elde edilen tüm yazılı materyaller kâğıt imha makinesi ile imha edilecektir. Verilen görevi tamamlamak için 15 gün süreniz olacaktır. Araştırmaya siz dâhil tahminen 150 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece iznimize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya emre.bayrakdar@iuc.edu.tr e-posta adresi ve [REDACTED] numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı:.....

İmzası:..... İletişim Bilgileri: e-posta:..... Telefon:.....

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını;

☐ kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı:.....

İmzası:.....

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Emre BAYRAKDAR

İmzası:.....

Sahidin:

Adı-Soyadı:.....

İmzası:.....

EK 8. Uluslararası öğrencilerin yazma görevi örnekleri

Konu:

Koronavirüs (COVID-19) gerçeği bağlamında bir salgının toplum yaşamı üzerine etkilerini ele alan bilimsel bir makale yazınız.

Adınız-Soyadınız:

Son yıllarda Çin'de çok tehlikeli bir hastalık keşfedildi. Bazı doktorlar bu hastalığın köpek ve yarası gibi hayvanlardan geldiğini söylüyor, ne zaman doktorlar bu hastalığı başlandı onlar her şeyi bir sır olarak saklamak istediler ve böyle yaptılar ama çok zaman sürmedi, tüm Çin'de böyle endişe maalesef bu zamanlarda Çin insanları diğer ülkelere gittiler, koronavirüs bulaşıcı bir hastalık olduğunu bilmiyorlardı, bu yüzden o zaman her doktorlar her gün, her gece çalışıyorlardı çünkü bu koronavirüs çok tehlikeli ve doktorlar aşıyı bulmak için çalışıyorlar.

Bir süre sonra ne zaman televizyon insan acıyormuş sadece koronavirüs hakkında jüda haberler seyre diyor, radyo, facebook, whatsapp, gazete her yerde bu virüs olduğunu açıkladı, ama bazı insanlar bu salgın inanmadı, bu yüzden vaka sayısı artırmış mesela, ABD, Fransa, İspanya, İtalya, Brezilya ve diğer ülkeler; insanlar çok oluyordu, hastanelerde hastalarca yer yoktu, doktorlar hastalıklardan öldü, çocuklar, gençler, yaşlılar her an öldü, her insan karantina başladı ve maske takmaları doktorlar tavsiye ettiler, diğer insan dokunma, evde kalmak, ellerinizi alkolle yıkayın, bu zamanlarında çok zor oluyordu ama yavaş yavaş ~~çok~~ dünyada korona vaka sayısı azaltılmış.

En son olarak eskiden koronavirüs çok artırmış çünkü bazı insanlar doktorları dinlemez, istemediler ama şimdi insanlar biliyorlar ki bu şeyler herkesi için çok önemli ve bu tavsiyelere takip ediyorlar ve umarım hepimiz böyle kalırız çünkü herkese için çok önemli.

Konu:

Koronavirüs (COVID-19) gerçeği bağlamında bir salgının toplum yaşamı üzerine etkilerini ele alan bilimsel bir makale yazınız.

Adınız-Soyadınız:

Koronavirüsün Etkiler

Abdullah

26 Aralıkta Dünyada bir tehlikeli virüs gelmişti. Koronavirüs Dünyada tüm şey olumsuz etkilendi. Bu yüzden, Koronavirüs başlamadan beri insanların hayatını kaybetmişti, Dünya Ekonomisine zarar verdi ve evrensel eğitim kapanmıştır.

Sosyal yaşamı

WHO'nun sitesine göre 26 Aralıktan Kadar Dünyada 210 Milyon İnsan Koronavirüs pozitif olmuştur. Koronavirüs risk olduğunu nedüle 4.4 milyon insan hayatını kaybetmiştir. (WHO sitesine, 2021). Başka büyük sayı psikolojik Problemi vardır. Bu yüzden Koronavirüs sosyal yaşamı olumsuz etkilendi.

Ekonomik etkiler

Koronavirüs başlamadan beri, Dünya Ekonomik sorunlarla karşılaşti. Ülkeler Gabula şekilde karantina başlamıştı.

"Şirketlerin hisse senetlerinin alınıp satıldığı borsalarda büyük düşüşler yaşandı" (Lora Jones, Daniele Palumbo & David Brown, 2020). Bu birçok çalışanın işini kaybetmesine neden oldu. Erdal Eroğlu göre "ülkelerde peşi sıra gözlemlenen olumsuz tablolar ekonomilerin boylesı bir şürece ne denli hazırlıksız olduğunu göstermektedir." (Erdal Eroğlu, 2020, s.1). Dünya'daki şirketler hala yelleri ekonomik destele olmaktadır. Bunun için gelişmeler için gelecek iş fırsatları nadir.

Eğitim etkisi

Eğitim Sektörü koronavirüse kotu etkilendi. Eğitim Kurumu deis veimoye başlamıştır. Türkiye Milli Eğitim Bakan Yardımcı Mehmet Özer bir Artikle 2020'de yazdı, O söyledi "dijital ortamda sürdüülen evde eğitim fırsatlarındaki farklılıklardan Kaynaklanabilmektedir. Bir yandan tüm öğrenciler evde aynı çalışma ortamına sahip olmaiken diğer taraftan bilgisayar ve internet erişimi aynı bir sorun olmaya devam ediyor" (Mehmet Özer, 2020). Elbette, Bazı öğrenciler çok iyi deisler etkilendi anlamaktadır.

Koronavirüs Dünya'da geldiğinden beri, İnsanlar hayatını, dünya ekonomisi ve eğitim Sektörü büyük etkiler vardır. Hatta, gelecek zamanda bu etkiler olacaktır.

Kaynakçalar

- 1) WHO. (2021), WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard [Internet link]
- 2) L. Jones, D. Palumbo, D. Brown (2020) Koronavirüs: Salgın küresel ekonomiyi nasıl etkiledi? • BBC Türkçe [Internet link]
- 3) E. Eroğlu (2020), Covid 19'un Ekonomik etkilerinin ve pandemiyi mücadele sürecinde Alınan Ekonomik Tedbirlerin Değerlendirilmesi S.1 IJPF (Internet link)
- 4) M. Özer (2020) Covid-19 Salgını Sonrası Dünya'da Eğitim, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [Internet link]

Konu:

Korona virüs (COVID-19) gerçeği bağlamında bir salgının toplum yaşamı üzerine etkilerini ele alan bilimsel bir makale yazınız.

Adınız-Soyadınız

Nasıl bir küçük olay birinin yaşamını değiştiriyor aynı şekilde büyük olayların toplum yaşamına etkisi var. Son yıllar tüm salgın durumundaki dünyada bu kapsamındaki etkiyle yüzleşiyoruz. Tüm yeryüzünde yayılan bir virüs upuzun ardı ardına gelen olayların sebebi olmaktadır veba gözle görülür ölçüde herkesin hayatında iz bırakmıştır.

Sağlık, eğitim, ticaret, ulaşım sistemleri; ekonomik, işletme be toplum esaslı değişikliklere maruz kaldı. Okullar uzak eğitime geçip öğrencileri yeni öğrenme koşullarına koydu. Tüm öğrenci işleri sanal düzeyde tamamlanmakta ve bu nedenle çocukların bilgisayar ile etkileşim daha çok geliyor. Bu da onların sosyalleşme problemlere yol açabilir.

Toplum söz konusuysa insanların bu günler dikkatli ve bilinçli olmaya başladığı gözlenmektedir. Şimdi hijyene daha sık dikkat ediliyor ve bu başka hastalıklardan önlemektedir. Ama bazı insanların virüsten korkusu takıntı haline geliyor. Ayrıca dünya kapsamında bu tarz hadise olduğu her zamanki gibi halkta komplo teorileri ortaya çıktılar. Devlet tarafından alınan önlemler insanların hayatını daha detaylı kontrolün altına aldı. Buna karşı olan insanlar itiraz etmesine sebep olmuştur. Bu da insanları farklı teorilerin taraftarına bölmüştür. Devlet tarafından alınan önlemler insanların hayatını daha detaylı kontrolün altına aldı. Bu yüzden buna karşı olan insanlar itiraz ediyorlar.

Ulaşım sistemi de değişikliklerden kaçınmadı. Şimdi başka ülkeye bazen de başka şehire gitmek için tamamlanmalı işlere farklı sağlık testleri katılmıştır. Bu halde uluslararası ilişkiler zorlaştılar ve halkların taşımaları kontrol ediliyor.

Yukarda sıralanan örnekler tüm yeniliklerin bir parçasıdır çünkü onlar bir makalede yazılamaz bir miktardadır

EK 9. Uluslararası öğrencilerin performans görevi örnekleri

D VİTAMİNİNİN DEPRESYON ÜZERİNDE ETKİSİ ve DİYET YOLUYLA D VİTAMİNİN YETERSİZLİĞİNİN ÖNLENMESİ

■■■■■■■■■■¹

ÖZET

Bu makalenin amacı, vücutta D vitamini eksikliği, depresyon ve beslenme kavramlarını tanıtmak; D vitamini ve depresyon ile ilgili çeşitli araştırmaların incelenmek ve sonuçlarını toplayarak değerlendirilmek; vücutta D vitamininin artmasına yardımcı olan farklı besinlerin ve beslenme modelleri belirlemektir. Bu amaçla beslenme, D vitamini ve onun yetersizliği, depresyon ve diyet yoluyla D vitamininin alması konuları dergiler, makaleler, tezler, kitaplar, internet sitesilerde detaylı ve net bilgi vermek için taranmıştır. D vitamini ve depresyon ile ilgili çeşitli araştırmalar farklı araştırmacılar tarafından yapılmış makalelerden alınmıştır. Bu araştırmalardan en önemlileri ve kapsamlıları derleme konusu olarak bu makalede sunulmak üzere seçilmiştir. Her şeyi objektif olarak tartarak, değerlendirmelerden sonra bu makalede sonuç verilmiştir. Sonuç olarak, D vitamini ve depresyon arasındaki bağlantıyı doğrulamak için çeşitli araştırmalar yapılmış, ancak bu bağlantı henüz gerçeklerle doğrulanmamıştır. Bu çalışmayı zorlaştıran şey, tam olarak depresyon oluşumunu etkileyen diğer faktörlerdir. Bu bağlantıyı doğrulamak için, diğer etkileyen faktörleri en aza indirecek şekilde yapılması gereken daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca D vitamini depresyonu etkilemese bile diğer hastalıklar üzerinde büyük etkisi vardır. Bu nedenle D vitamini içeren besinler düzenli bir şekilde, herkes tarafından alınmalı.

Anahtar Sözcükler:D Vitamini,D Vitamininin Yetersizliği,Depresyon,Diyet (Beslenme),Gıda

GİRİŞ

İnsanın sağlığı her zaman bilim adamlarının ve araştırmacıların odak noktası olmuştur. Eskiden sağlığımız elimizde olmadığı düşünülürken günümüzde onu korumanın birçok yolu keşfedilmiştir. Bu yollardan biri de beslenmedir.” Vücudun büyümesi, yenilenmesi ve çalışması için gerekli besin öğelerinden yeterli miktarda alınması ve vücutta uygun şekilde kullanılması durumuna yeterli ve dengeli beslenme denir.” (Ünsal,2019,s.1-10).Dengeli beslenmek için en önemli besin öğeleri alınmalıdır. Öğeler arasında şunlar sayılabilir: proteinler, karbonhidratlar, yağlar, vitaminler ve mineraller.Bu makalede daha çok bir öğeden,bir vitaminden bahsedilecek,bu D vitamini. D vitamininin insan vücudunda bulunması çeşitli fizyolojik işlemleri de gerçekleştirmesini sağlar. Holick (2004) D vitamini yetersizliğinin kardiyovasküler hastalıklardan kansere, dermatolojik hastalıklara kadar ilişkisi vardır düşünmüştür. Son yıllarda D vitamininin depresyon üzerinde büyük etkisi olduğu düşünülmektedir.Bunun için bu ifadeyi onaylayan veya karşı çıkan birçok araştırma yapılmıştır. Pratikte kanıt eksikliği olsa da birçok psikolog veya psikiyatrist terapiyi D vitamini miktarlarını kullanarak yapmaktadır. Bunu sağlıklı bir şekilde yapabilmek için D vitamini içeren farklı diyetler önerilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, D vitamininin depresyon üzerindeki etkisini ,daha önce farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmaları kullanarak incelenmesidir. Buna ek olarak,vücuttaki D vitamini miktarını artırmaya ve sonuç olarak depresyonu azaltmaya yardımcı olan farklı yiyecekler veya diyetler belirlemektir.

Bu makale sayesinde, depresyon ve D vitamini arasında yakın bir bağlantı olma olasılığı daha da net bir şekilde ortaya konacaktır,bu sebeple araştırmacılar ve araştırma kuruluşları için değerlidir,çünkü araştırma yolunu daha çok genişlenecektir. D vitamininin eksikliği ile savaşı bazı besinleri önerdiği için psikologlar/psikiyatristler ve depresyondan muzdarip kişiler için de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Beslenme

,‘İnsanoğlu, tarih öncesi çağlardan beri yaşamını sürdürebilmesi ve yaşadığı ortamda hayatta kalabilmesi için mücadele vermiştir. Beslenme bu mücadele içinde en önemli yere

sahiptir.“ (Selimoğlu,2018,s.396). Beslenme,en önemli besin öğeleri dengeli bir şekilde almak demektir. Proteinler, karbonhidratlar, yağlar, vitaminler ve mineraller besin öğeleridir. Bu maddeler doğru miktarda alınırsa kişi sağlıklı sayılır. Öte yandan belirtilen miktar alınmazsa farklı hastalıklar ortaya çıkar. Bazen de sağlıklı olmak zor olmaktadır,zira beslenme; din, kültürel faktörler, ekonomik ve sağlık durumu, iklim ve tarım koşulları gibi birçok durumdan etkilenmektedir (Muslu,2019,s.25).

D Vitamini ve Onun Yetersizliği

Zor olduysa da besin öğelerini almak ve hastalıklardan uzak durmak önemlidir. Besin öğelerinden biri D vitaminidir. Colon-Emeric ve Barnard’a (2010) göre D vitamini, D-1, D-2 ve D-3 vitaminlerini içeren bir bileşik ailesindeki yağda çözünen bir vitamindir. Vücudunuz doğrudan güneş ışığına maruz kaldığında doğal olarak D vitamini üretir ve birkaç önemli işlevi vardır. İlk olarak 1922 yılında Mc Callum tarafından morina balığı karaciğerinden izole edilmiştir. İskelet sistemi dışında da oldukça etkin rol oynayan bir hormon olabileceği son yıllarda yapılan çalışmalarla gösterilmiştir.

Serum 25-hidroksivitamin D [25(OH)D]] seviyesi mililitrede 20 ng'den (litrede 50 nmol) düşük olduğunda, kişinin D vitamini eksikliğinden muzdarip olduğu anlamına gelmektedir. Bu hastalığın kanser gelişimi, otoimmün bozukluklar, kardiyovasküler problemlerden psikiyatrik depresyon ve anksiyete semptomlarına kadar geniş bir yelpazedeki bozukluktan sorumlu olması muhtemeldir.(Bivona vd,2018)

D Vitamini ve Depresyon

Son zamanlarda,D vitamini ve depresyon arasında bir bağlantı olduğu fark edilmiştir. Stahl’a (2000) Depresyon veya depresif bozukluk,tüm yaşamsal işlevlerini bozan, çeşitli semptom gruplarından oluşan bir duygudurum bozukluğudur. Bu semptom grubunun içinde, duygudurum anormalliğinin yanı sıra vejetatif, davranışsal, bilişsel ve bedensel özelliklerde değişimler yer almaktadır. Depresyon belirtilerinin ortaya çıkışını etkileyen pek çok faktör vardır ancak denilebilir ki birçok epidemiyolojik araştırmada, serum 25 (OH)D düzeyi ile depresyon arasındaki negatif ilişki gösterilmiştir. Neden böyle bir hipotez ortaya çıktı? D vitamini reseptörlerinin (VDR) beyin depresyonla ilişkili olabilecek bölgelerinde de bulunması, D vitamininin depresyonun etiyolojisinde rol alabileceği tezini güçlendirmektedir (Bertone-Johnson ,2009,s.490).

D Vitamini ve Depresyon hakkında Çalışmalar

D vitamininin depresyonla ilişkili olup olmadığını kanıtlamak için birçok araştırma yapılmıştır. Bu derlemede , bu ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalar özetlenmiştir.

Bu konudaki ilk bilimsel araştırmalar yaşlı nüfusta yapılmıştır. Bir çalışmada 531 kadın ve 423 erkek katılımcı 6 yıl süreyle izlenmişlerdir. Başlangıçta serum 25 (OH)D düzeyleri ölçülen bireylerde depresif semptomların varlığı CES-Depresyon Ölçeği ile başlangıç, 3.yıl ve 6.yılda değerlendirilmiştir. 25 (OH)D düzeyi 50 nmol/L'den az olan kadın ve erkeklerde izlem süresince CES-Depresyon Ölçeği skorlarında artışın daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, D vitamini düzeyi düşük olan bireylerde izlem süresince depresyon insidansının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Hoang vd,2011,s.1053).

Buna karşın ilişkinin gösterilemediği çalışmalar da mevcuttur. Yetişkin 3916 Amerikan bireyin katıldığı bir çalışmada, orta ve ciddi düzey depresyonun ve majör depresyonun serum 25 (OH) D düzeyleri ile negatif ilişkili olduğu saptansa da, demografik değişiklikler, yaşam tarzı etmenleri ve kronik durumlara ilişkin düzeltmeler yapıldıktan sonra ilişki anlamlılığını koruyamamıştır (Zhao vd,2010,s.1698).

Diyet Yoluyla D Vitamininin Alması

D vitamininin vücutta bulunması sadece onun yetersizliğinin değil,birçok farklı hastalığın önlenmesine yardımcı olur. D vitaminini almanın ana yolları ışığı ve diyetdir. Holick'e (2004) göre vücuttaki D vitamininin %90'ı ışık varlığında sentezlenmektedir. Geri kalan (%10) ise diyetle sağlanmaktadır. Ayaz'a (2018) göre insanların farklı yeme biçimleri vardır. Başka bir deyişle,farklı beslenme modelleri ya da diyetleri vardır: Vejetaryen Beslenme, Vegan Beslenme, Aralıklı açlık (Intermittant fasting) ve Çiğ Beslenme. D vitaminini almak söz konusu olduğunda, daha verimli beslenme modelleri vardır. Verimlilik, tam olarak her bir beslenme türüne dahil edilen gıdalara bağlı olmaktadır.'' Vücuda alınan yiyeceklerin her birisine gıda denir. Gıdaların fizyolojik, sosyal ve psikolojik olmak üzere üç fonksiyonu vardır.'' (Tayar,2021,s.36-37). Vegan veya vejeteryan bir diyet uygulanırsa, yeterince D vitamini alamama ihtimal vardır. Pek çok gıda D vitamini açısından doğal olarak zengin değildir. Bu doğal D vitamini kaynaklarından daha fazlasını yiyerek vücuttaki D vitamini seviyesi artabilir. Vieth'e (2011) göre balık ciğeri yağları, somon, uskumru, ton balığı ve sardalye gibi yağlı balık türleri ve ayrıca pişmiş yumurta sarısı, sığır ciğeri ve bazı kahvaltılık

gevrekler, portakal suyu, süt, margarin, soya dahil zenginleştirilmiş yiyecekler gibi birkaç gıda D vitamini içermektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

D vitamini ile depresyon arasında bir bağlantı olup olmadığını doğrulamak için yıllardır araştırmalar yapılmaktadır. Yapılan araştırmalar çok sayıda olduğu için kısa bir yazıda bahsetmek zor olmaktadır. Somut bir sonuç çıkarılmayı daha da zorlaştıran şey, arama sonuçlarındaki değişikliklerdir. Yukarıdaki paragraflarda sunulan ilk araştırmada, düşük D vitamini seviyesinin depresyon olasılığını artırdığı sonucuna varıldı. Eğer bu doğruysa, depresyonu durdurmanın çok iyi bir yolu beslenmedir. Öte yandan, ikinci araştırmada ise vücutta D vitamini varlığından bağımsız olarak depresyon oluşumunu etkileyen başka birçok faktörün olduğu söyleniyor. Sonuç olarak, bulgular çok karışık olduğundan, D vitamini eksikliği ve depresyonun nasıl bağlantılı olabileceğini ve ayrıca D vitamini takviyesi almanın depresyon semptomlarını nasıl etkileyebileceğini belirlemek için daha fazla araştırma yapılmalıdır.

Bu makalede yapılan değerlendirmelerden bu konunun öneminin çok büyük olduğu söylenebilir. Böyle olduğu için araştırmalara devam edilmelidir ama belki bazı değişikliklerle:

- ❖ Yapılan değerlendirmelerden yaş çeşitliliğinin az olduğu fark edilmiş, başka bir deyişle farklı yaşlarda başka araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- ❖ Yaz aylarında insan vücudunun güneş nedeniyle çok fazla D vitamini ürettiği biliniyor. D vitamininin depresyon üzerindeki etkisini netleştirmek için aynı araştırma hem yazın hem de kışın yapılması beklenmektedir.
- ❖ Sonuçların daha doğru ve net olması için kontrol grubu kullanılması tavsiye edilmektedir.
- ❖ D vitamininin varlığı depresyonu etkilemese de bu vitaminin diğer hastalıkların üzerinde büyük etkisi vardır. Vücuttaki varlığını arttırmak için diyetisyenlere ve doktorlara doğal yolları (D vitamini içeren besinler) ilaçlardan daha fazla kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ayaz,Z.(2018). Beslenmede farklı yaklaşımlar. *The Journal of Turkish Family Physician*,9(3),85-92.
- Barnard,K.Colon-Emeric,C.(2010). Extraskkeletal effects of vitamin D in older adults: cardiovascular disease, mortality, mood, and cognition. *Am J Geriatr Pharmacother*.8,4-33.
- Bertone-Johnson,E.R.(2009). Vitamin D and the occurrence of depression: causal association or circumstantial evidence?. *Nutr Rev*.67,481-492.
- Bivona,G. Agnello,L. Ciaccio,M.(2018). The immunological implication of the new vitamin D metabolism. *Cent Eur J Immunol*.43(3),331.
- Hoang,M.T.,Defina,L.F., Willis,B.L., Leonard,D.S., Weiner,M.F., Brown,E.S.(2011). Association between low serum 25-hydroxyvitamin D and depression in a large sample of healthy adults: the Cooper Center longitudinal study. *Mayo Clin Proc*.86,1050- 1055
- Holick, M.F.(2004) Sunlight and Vitamin D for bone health and prevention of autoimmune diseases, cancers and cardiovascular disease. *Am J Clin Nutr*.80,1678-1688.
- Muslu,M.(2019). Beslenmenin Tarihsel Süreçte Sosyal Ve Uluslararası İlişkilere Yansıması. *Sosyologca Dergisi*, 17,25-30.
- Selimoğlu,E.,Bektaş,Y., Özkoçak,V. ve Gültekin,T.(2018). Beslenme Şeklinin Zaman İçindeki Tarihsel Yolculuğu. *2nd International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies*.3, 390-398.
- Stahl,S.M.(2000). Essential psychopharmacology: neuroscientific basis and practical applications. *Cambridge University Press*.
- Tayar,M.(2021). *Toplu Beslenme Sistemleri*.Dora Basım.
- Ünsal,A.(2019). Beslenmenin Önemi ve Temel Besin Öğeleri. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi *Sağlık Bilimleri Dergisi*. 2(3), 1-10.
- Vieth ,R.(2019).Why the minimum desirable serum 25-hydroxyvitamin D level should be 75 nmol/L (30 ng/ml). *Best Pract Res Clin Endocrinol Metab* .25,681-691.

Zhao,G. Ford,E.S., Li,C., Balluz,L.S.(2010). No associations between serum concentrations of 25-hydroxyvitamin D and parathyroid hormone and depression among US adults. *Br J Nutr* .104,1696-1702.



GEBELİKTE ANNENİN SAĞLIKLI BESLENMESİNİN ÖNEMİ KENDİSİNE ve CENİNİN SAĞLIĞININ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

ÖZ

Hamelilik sırasında annenin beslenmesine daha dikkatli olmalı .Bu çalışmada annenin beslenmesi ceninin sağlığını ne kadar bağlı olduğunu belirlemektir.Ayrıca anenin ve gelişmekte fetüsün sağlığını kormak için neler beslenmesi gerektiğini bahsedilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda aday annenin hamelilikten önce düzenli beslenmesi gerektiğine ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler gebelik / anenin beslenmesi / annenin sağlığı /cenin sağlığı .

GİRİŞ

Hayat döngüsü devam edebilmesi için Bu dünyada gebelik ve doğurmak bir yaşam kuralıdır.Ayrıca İnsanoğlu, tarih öncesi çağlardan beri yaşamını sürdürebilmesi ve yaşadığı ortamda hayatta kalabilmesi için mücadele vermiştir. Beslenme bu mücadele içinde önemli yere sahiptir (Selimoğlu vd, 2018).”Beslenme; din, kültürel faktörler, ekonomik durum, sağlık durumu, iklim ve tarım şartları gibi birçok durumdan etkilenmektedir ” (Muslu ,2019, S.17) . Ancak tüketilen yiyeceklerden ve içeceklerden aşırı derecede etkilenmektedir .”Beslenme, bireyin büyüme, gelişme, sağlıklı ve üretken olarak uzun süre yaşaması için gerekli olan besin öğelerini alıp vücudunda kullanmasıdır. Vücudun büyümesi, yenilenmesi ve çalışması için gerekli besin öğelerinden yeterli miktarda alınması ve vücutta uygun şekilde kullanılması durumuna yeterli ve dengeli beslenme denir” (A.ÜNSAL,2019) Özellikle hamelilik süresinde , annenin beslenmesi daha çok önemli çünkü hem annenin sağlığını korumasını gereklidir hem karnındaki ceninin fiziksel ve zihinsel gelişmesini salanmaktadır. Annenin dengesiz ve yeterlisiz bir şekilde beslendiyse sağlık sorunları sebep olabilmektedir ,ve cenine fetal anormallikleri da neden olabilmektedir ,vitamin ve mineral eksiklikleri sonucunda da malformasyonlar, preterm doğum ve düşük doğum ağırlığı riski

artmaktadır (Ardle, Ashworth,1999). Bu sorunları önlemek için spesifik ve dengeli program hamil annenin tarafından takip edelmedir.

GELİŞME

Bir çocuğun doğumunu izleyen ilk 1000 günde yetersiz beslenmesinin, o çocuğun daha sonraki yaşamında da beslenme ve aldığı besinlerden yararlanma kapasitesini düşürdüğü, bunun da bu çocukların daha sonraki yaşamlarındaki başarı ve sağlık kapasitelerini azalttığı bilimsel olarak saptanmış bulunmaktadır (A.Unsal,2020) .Aslında çocuğun beslenmes annenin karnından başlıyor, demek ki gebelikte annenin daha dikkatli olmalıdır.

BESLENMESİ GEREKEN GIDALAR ve yetersizliklerine bağlı sağlıklı sorunlar

Gebelikte bazı sağlık sorunların örnekleri; erken doğum, düşük doğum ağırlığı, perinatal ve neonatal ölümler, doğumun uzamasına, doğum esnasında kanamaya, düşük doğum ağırlıklı bebeklere ve spontan ölümler (Amanpour vd, 2020).

Bu sorunların nedeni giriş kısmında anlatıldığı gibi aşırı veya yersiz beslenme nedeniyle meydana gelebilmektedir.

Gebelikte yeterli A vitamini alımı normal fetal büyüme ve gelişmenin sürdürülmesini sağlar⁸, Gebelikte yetersiz A vitamini alımının preterm eyleme, düşük doğum ağırlığına ve yetersiz neonatal A vitamini depolanmasına neden olduğu belirtilmektedir (S.Kabaran ,A. Ayaz ,2020)

B12 vitamini ise büyüyen dokulardan DNA sentezinde önemlidir. Demek bu vitaminin eksikliğinde anemi, doğumsal anomaliler ve sinir sisteminde problemler oluşmaktadır (E.Hilal Evcil,M.Ali Malas ,2008).

D vitamini kemik metabolizmasında önemli rol oynamaktadır, bu vitaminin eksiliğinde”Gebelik döneminde D vitamini yetersizliği yenidoğan ve bebeklik dönemindeki D vitamini eksikliği için en önemli risk faktörüdür”(G, Hatun Ş. Perinatal ,2008) ,

Demir (fe)Demir eksikliği annemiye sebep olabilir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), anemik ve non- anemik tüm gebelere prenatal demir desteği önermektedir (G.Köksal , H.Gökmen,2000)

Çinko(zn) Büyüme ve gelişme, protein yapısındaki enzimlerin işlevleri, üreme için gerekli bir eser elementtir .

Kalsiyum(ca) ve Flor (F) kemik ve dişler için temel bir menardır (Erciyes Üniversitesi,2001)

Bu makale , hamil annelere ,aday annelere ve genel olarak çiftlere için yazılmıştır. Fetal anormallikleri önlemek için ,sağlıklı bir çocuk özellikle fiziksel olarak olabilmesi için , annenin rahat bir gebelik geçebilmesi için bu çalışma yapılmıştır.

Anne olmak , dünyanın en güzel duygulardan biri ,bunun için hamelilik sırasında ,aslinda hamil olmadan önce annenin düzenli ve dengeli tüketilmesi tavsiye edilmektedir . Ayrıca , testler periyodik olarak yapılmalı, ona göre gerekirse takviye besinleri kullanılmalı , ne var ki vücudun gereksinimleri doğal olarak tüketmesini tercih edilmektedir.

SONUÇ

Çocuğun sağlığını annenin beslenmesiyle bağlı olduğunu tasdit edilmiştir . Ayrıca dengeli beslenmeyen annenin ilk kendi sağlığını oldukça zarar verebilmektedir . Bu çalışmanın sonucunda gebelik dünyasında daha çok çalışmalar yapılmaktadır.

KAYNAKÇA

* Ayla Ünsal. Beslenmenin Önemi ve Temel Besin Öğeleri. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi. Yıl: 2019, Cilt: 2, Sayı: 3, Sayfalar: 1-10.

*Asghar AMANPOUR ,Ezgi ERTAL,Seda Nur YILDIZ,Fatma ÇELİK(2020) : Gebelik ve Emzirme Döneminde Yakın Eş Şiddetinin Maternal/Fetal Sağlığa ve Beslenmeye Etkileri Beslenme ve Diyet dergisi , 48 (3) : 111 - 118

DOI: <https://doi.org/10.33076/2020.BDD.1399>

*E.Hilal Evcil,M.Ali Malas (2008) Gebelikte beslenmenin fetal büyüme üzerine etkileri.Selçuk TIP dergisi 24(1) s.49-59

*Eda Selimoğlu, Yener Bektaş, Vahdet Özkoçak, Timur Gültekin(2018). Beslenme Şeklinin Zaman İçindeki Tarihsel Yolculuğu. 2nd International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies. 3, S. 390-398.

G.Köksal , H.Gökmen (2000) . Çocuk Hastalıklarında Beslenme Tedavisi. Hatipoğlu Yayınları .

*G, Hatun Ş. Perinatal (2011) Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi D vitamini yetersizliği; 54:S. 87-98

*Kabaran S, Ayaz A (2020). Maternal ve fetal sağlık üzerinde b12, folik asit, a, d, e ve c vitaminlerinin etkileri. Turk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi ;70 (2):103-12.

*Köksal O. Gıda ve Beslenme. Erciyes Üniversitesi Yayınları

*Mücahit MUSLU (2019). Beslenmenin Tarihsel Süreçte Sosyal Ve Uluslararası İlişkilere Yansıması. Sosyologca Dergisi. , Sayı 17, Sayfalar: 25-30

*.Mc,Ardle HJ, Ashworth CJ. Micronutrients in fetal growth and development. Br Med Bull, 1999,s.499-510.

*S. Kabaran , A. ayaz(2013)Maternal ve fetal sağlık üzerinde B12, folik asit, A, D, E ve C vitaminlerinin etkileri Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji dergisi 70(2)S.103 - 112

*B, Mclean E, Egli I, Cogswell M Worldwide prevalence of anaemia 1993 – 2005. WHO Global Database on Anaemia. Geneva: World Health Organization (WHO), 2008 .

MAKALE

İNSAN KAÇINILMAZ BESLENMESİNİN SOSYAL VE SAĞLIK BAKIMINDAN DEĞİŞİKLİKLERİ VE ETKİLERİ

ÖZET :

AMAÇ: Bu makale güncel konumuz olan Beslenme tarihsel süreçte günümüze kadar onun meselesi daha dikkatlice ifade edebilmek amacıyla ve ondan ortaya çıkabilen hastalıklar tanımak için yazılmıştır.

SONUÇ :İnsanoğlu yok etmemek için onun dengeli beslenmesi gerekmektedir.

ÖZET :

AMAÇ: Bu makale güncel konumuz olan Beslenme tarihsel süreçte günümüze kadar onun meselesi daha dikkatlice ifade edebilmek amacıyla ve ondan ortaya çıkabilen hastalıklar tanımak için yazılmıştır.

ANAHTAR SÖZCÜKLER : İNSAN; BESLENME; SOSYAL; SAĞLIK

SONUÇ :İnsanoğlu yok etmemek için onun dengeli beslenmesi gerekmektedir.

GİRİŞ

“İnsanoğlu, tarih öncesi çağlardan beri yaşamını sürdürebilmesi ve yaşadığı ortamda hayatta kalabilmesi için mücadele vermiştir. Beslenme bu mücadele içinde en önemli yere sahiptir”. (Sayfa: 396) . Bireyin yaşamını devam ettirebilmesi için beslenmesi gerekir. Beslenme, bireyin büyüme, gelişme, sağlıklı ve üretken olarak uzun süre yaşaması için gerekli olan besin öğelerini alıp vücudunda kullanmasıdır.

(Baysal, 2010/ Ardle vd.,Yıl: 2007/ Çakırcalı, Yıl: 1998). (Sayfa: 1-2)

“Beslenmeyi canlının yiyecek maddelerini ve oksijeni alıp kullanılmasından artık ürünlerin atılmasına kadar geçen olayların tümü olarak tanımlanabilir” İki çeşit beslenme vardır : “Vücudun büyümesi, yenilenmesi ve çalışması için gerekli besin öğelerinden yeterli miktarda alınması ve vücutta uygun şekilde kullanılması durumuna **yeterli ve dengeli beslenme** denir.” (Baysal, 2010/ Ardle vd.,Yıl: 2007/ Çakırcalı, Yıl: 1998). (Sayfa: 1-2) Bunun yanında **dengesiz beslenme** yer alır : Büyüme, gelişme ve sağlık durumlarının bozulması veya gereğinden çok besin alarak aşırı şişmanlama dolayısıyla ortaya çıkan sağlık bozukluğudur bir de sağlık için gerekli olan temel besin maddelerinin dengesiz bir biçimde alınması durumudur ve aynı zamanda hem Psikolojik Sosyal hem de Kültürümüz kötü etkilenmiş olur.

Böylece izlenecek satılarda bu konuyu daha iyi işlenilmek amacıyla tarihsel ve günümüzdeki örneklerle mesela Teknoloji gelişmesi bizi ne kadar etkilemiş anlayabiliyor olacağız.

GELİŞME

“Beslenme insanlık var olduğundan beri insanın birincil ihtiyaçları arasında olup sosyalleşme sürecinde de temel etken olmuştur. Medeniyetlerin inşasında çok önemli etkiler yaratarak milletlerin gelişim süreçlerini yakından etkilemiştir. Yazı sisteminin, paranın ve ticaretin gelişmesini sağlamıştır. Ticaret yollarında besinler ile kültürler de yayılmış dil, eğitim, ekonomi, sosyal düzen gibi birçok konuda ülkelerin etkilenmesine

neden olmuştur. Tarihteki büyük olayları ateşlemiş, devrimlerin gerçekleşmesini sağlamış bazı ülkelerin kuruluşunu bazılarının yıkılmasını sağlamıştır. Binlerce insan besin tarlalarında çalıştırılmak üzere farklı coğrafyalara taşınmış kıtaların sosyal yapıları değişmiştir. Birçok besin anavatanından çıkıp dünyanın birçok bölgesine ekilmiş kurulan büyük gıda firmaları ile ekonomik güç simgesine dönüşmüştür. Günümüzde hala birçok sorunun temelinde besinler ve beslenme bulunmaktadır. Bu nedenle insanlık tarihini anlamak için beslenmeyi çok iyi bir şekilde bilmek ve toplumlara göre yorumlamak gerekmektedir.”(Sayfa: 29)

“Konudan çıkmadan Kültürleşme, başka kültürden insan ve grupların, farklı bir kültür ile karşılaşmasıyla başlayan ve karşılıklı etkileşim sonucu uyum ile sonuçlanan kültürel ve psikolojik değişim sürecidir. Bu kültürel değişim bireylerin başka bir kültürün tutum, değer, gelenek, inanç ve davranışlarını benimseme süreçlerini ifade eder. Kültürel uyum göç sürecinin normal bir parçası olmasına rağmen, göçmenlerin sağlığı üzerinde olumlu ve olumsuz etkilere sahip olabilir. Kültürel değişim sürecinin önemli bir yönü, ev sahibi ülkenin beslenme tutum ve davranışlarına uyumdur, bu sürece Diyetin Kültürel Değişimi (Dietary Acculturation) denir. Göç eden grup üyeleri göç ettikleri yeni bölgenin yeme düzeni/yemek seçimlerini tercih ettiklerinde Diyetin Kültürel Değişimi başlar. Göç edilen bölgeye ait beslenme alışkanlıklarının kazanılması sağlığı olumsuz etkiliyor ise, gerekli önlemlerin alınması, göçmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesi, eğitilmesi hedeflenmelidir.” (Sayfa: 3)

“Bu besin öğeleri vücudun gereksinmesi düzeyinde alınamazsa yeterli enerji oluşmadığı ve vücut dokuları yapılmadığından yetersiz beslenme durumu oluşur. İnsan gereğinden çok yerse, bu besin öğelerini gereğinden çok alır. Çok alınan bu öğeler vücutta yağ olarak biriktiğinden sağlık için zararlıdır. Bu durum dengesiz beslenme olarak bilinir. İnsan yeterince yemesine karşın, uygun seçim yapamadığı ya da yanlış pişirme yöntemi uyguladığı için bu besin öğelerinin bazılarını alamayabilir. Bu durumda o besin öğesinin vücut çalışmasındaki işlevi yerine getirilemediğinden yine sağlık sorunları oluşur. Bu durumda da dengesiz beslenme yaşanır (Baysal, 2010/ Ardle vd., Yıl: 2007/ Çakırcalı, Yıl: 1998)”. (Sayfa: 1-2)

“Bir çocuğun doğumunu izleyen ilk 1000 günde yetersiz beslenmesinin, o çocuğun daha sonraki yaşamında da beslenme ve aldığı besinlerden yararlanma kapasitesini düşürdüğü, bunun da bu çocukların daha sonraki yaşamlarındaki başarı ve sağlık kapasitelerini azalttığı bilimsel olarak saptanmış bulunmaktadır” (<https://www.ankaratb.org.tr>, 2019).

“Hayatımız kollaylaştıran sahip olan Teknoloji genellikle bilimsel evrim Beslenme konusunda büyük yer kaplar. Son yıllarda teknolojik gelişmelerin artması, insan gücüne dayalı işlerin azalması vb. yaşam koşullarının değişmesine paralel olarak tüm dünyada şişmanlık, obezite adı ile tanımlanan fazla kilo alımı beraberinde birçok sağlık sorunlarına neden olmaktadır. Obezite vücutta sağlığı bozacak oranlarda yağın birikmesidir. Beden yağ kütlelerinin yağsız kütleye oranla gazla artması sonucunda boy uzunluğuna göre vücut ağırlığının arzulanan oranların üzerine çıkmasıdır.” (Sayfa: 161)” Obeziteyi önlemek için kalori değeri az olan gıda maddeleri tüketilmeli, daha fazla fiziksel aktivite ve egzersiz yapılmalı, sağlıklı beslenme alışkanlığı edinilmelidir. “(Sayfa: 165)

Dengesiz beslenmekte obezite yanı sıra diğer halk sağlığı sorunları da çok sık görülmektedir :Kardiyovasküler hastalıklar Diyabet genetik tehditleri da yer alabilmektedir.

“Literatür incelendiğinde; seçilmiş genlerin bir organizmadan başka bir organizmaya aktararak o organizmaya farklı karakterler kazandırılması amacıyla yapılan genetik değiştirme işleminin farklı şekillerde isimlendirildiği görülmektedir. Söz konusu işlem sonucunda elde edilen ürüne, son zamanlarda, genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) ismi verilse de bu ürünlere, genetiği değiştirilmiş ürünler (GD), genetik olarak modifiye edilmiş organizmalar (GMO), genetik olarak modifiye edilmiş ürünler (GM), gen aktarımlı organizmalar, genetiği değiştirilmiş gıdalar (GDG), transgenik organizmalar ya da bio-mühendislik organizmaları gibi farklı ve sayısız isimlendirmelerin de kullanıldığı görülmektedir. Ancak yukarıdaki kavramlar içerisinde en çok kullanılanı GDO’dur.”(Sayfa: 7-8)

“GDO’ların avantajları aşağıdaki gibi özetlenebilir “(Delannay vd., Yıl: 1989/ Kulaç vd., Yıl: 2006/ Çelik ve Balık, Yıl: 2007/ Özgen vd., Yıl: 2007/ Haspolat, Yıl: 2012):

- GDO’lar ile ürün miktarları ve ürünlerin besin değerlerinin artırılması ve içeriklerinin zenginleştirilmesi mümkündür.
- GDO’lu organizmalar ile gıdaların raf ömrü uzatılabilir. Ayrıca gıdaların genetiği değiştirilerek onlara koku, lezzet ya da yumuşaklık gibi birtakım özellikler de kazandırılabilir.
- GDO’lar ile zararlı yapılar ortadan kaldırılarak ya da mevcut yapılar güçlendirilerek bitkisel ve hayvansal ürün verimliliği artırılabilir.
- Alerjik özellikler taşıyan proteinlerin çıkarılması ve ürün yapılarının değiştirilmesi ile besinlerin alerjik özellikleri ortadan kaldırılabilir.
- GDO’lu ürünler, bazı hastalıkların ortadan kaldırılması ya/ya da bulaşıcı hastalıkların önlenmesi amacıyla modifiye edilebilir ve ilaç ve/veya aşı gibi birey ve toplum sağlığını iyileştirmek için kullanılabilir.
- GDO’lar ile bazı hücreler ya da dokular klonlanabilir, klonlanan dokular organ naklinde kullanılabilir ve güçlendirilebilir.
- Çevre kirliliğine neden olan kimyasalların kullanımını azaltabilir ya da tamamen ortadan kaldırabilir. Böylelikle daha temiz ve sağlıklı bir çevre oluşturulabilir. (Sayfa: 9-10)

SONUÇ

Tarih öncesi çağlardan beri insanlar farklı yöntemler kullanarak sürdürebilmelerini çalışırlar yanı besleniyorlar ve temaslarından dolayı kültürleştirdiler sosyallaştırdılar. Aynı zamanda yeterli veya dengeli beslenme dengesiz beslenmeden daha faydalı olduğunu belirlenmiştir.

KAYNAKÇA :

Prof. Dr. Mustafa TAYAR. Toplu Beslenme Sistemleri. Yıl: 2021. Dora Basım-Yayın. Bursa.

Prof.Dr. Saime Küçükkömürler. Obezite ile Mücadele. Sayfalar: 161-171. Beslenme ve Sağlık. Editör: Prof.Dr. Saime Küçükkömürler. 2021. Pegem Akademi Yayınları. 3. Baskı. Ankara.

Merve TABAK. Lise Öğrencilerinin Genetiği Değiştirilmiş Organizmalara Yönelik Tutum ve Görüşleri, Satın Alma Niyetleri: Eskişehir TOKİ Şehit İkrâm Cirit Anadolu Lisesi Örneği. Yıl: 2020. Eskişehir Teknik Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.

Ayla Ünsal. Beslenmenin Önemi ve Temel Besin Öğeleri. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi. Yıl: 2019, Cilt: 2, Sayı: 3, Sayfalar: 1-10.

Mücahit MUSLU. Beslenmenin Tarihsel Süreçte Sosyal Ve Uluslararası İlişkilere Yansıması. Sosyologca Dergisi. Yıl: 2019, Sayı 17, Sayfalar: 25-30

Elif OKUT AYSİN, Gül KIZILTAN. Beslenme ve Diyet Alışkanlıklarının Kültürel Değişimi. Sağlık ve Toplum Dergisi. Yıl: 2020, Cilt: 30, Sayı: 2, Sayfalar: 3-10.

Eda Selimoğlu, Yener Bektaş, Vahdet Özkoçak, Timur Gültekin. Beslenme Şeklinin Zaman İçindeki Tarihsel Yolculuğu. 2nd International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies. Yıl: 2018, Sayı: 3, Sayfalar: 390-398.

EK 10. Uluslararası öğrencilere yönelik akademik yazma analitik dereceli puanlama anahtarı

Ölçütler	Alt Ölçütler	Zayıf (1)	Geliştirilebilir (2)	Yeterli (3)	Yetkin (4)	Puan
Biçim (20)	Dil Bilgisi	Metinde en az 11 tür dil bilgisel hata yapılmıştır.	Metinde 7 ila 10 tür dil bilgisel hata yapılmıştır.	Metinde 3 ila 6 tür dil bilgisel hata yapılmıştır.	Metinde en fazla 2 tür dil bilgisel hata yapılmıştır.	
	Noktalama İşaretleri	Noktalama işaretleri kullanımlarında en az 8 tür hata yapılmıştır.	Noktalama işaretleri kullanımlarında 5 ila 7 tür hata yapılmıştır.	Noktalama işaretleri kullanımlarında 2 ila 4 tür hata yapılmıştır.	Noktalama işaretleri kullanımlarında en fazla 1 tür hata yapılmıştır.	
	Yazım Kuralları	Yazım kurallarında en az 8 tür hata yapılmıştır.	Yazım kurallarında 5 ila 7 tür hata yapılmıştır.	Yazım kurallarında 2 ila 4 tür hata yapılmıştır.	Yazım kurallarında en fazla 1 tür hata yapılmıştır.	
	Anlaşılabilirlik	Metnin en az 3/4'ünde anlam belirsizliğine yol açan dil kullanımları bulunmaktadır.	Metnin 2/4'ünde anlam belirsizliğine yol açan dil kullanımları bulunmaktadır.	Metnin 1/4'ünde anlam belirsizliğine yol açan dil kullanımları bulunmaktadır.	Metinde anlam belirsizliğine yol açan dil kullanımları bulunmamaktadır.	
	Sayfa düzeni	Belirtilen formata uygun sayfa düzeni [kenar boşlukları, harf (punto, karakter), satır (hizalama, aralık), paragraf, sayfa numarası] ölçütlerinden en fazla 2'sine uyulmuştur.	Belirtilen formata uygun sayfa düzeni [kenar boşlukları, harf (punto, karakter), satır (hizalama, aralık), paragraf, sayfa numarası] ölçütlerinden 3 ya da 4'üne uyulmuştur.	Belirtilen formata uygun sayfa düzeni [kenar boşlukları, harf (punto, karakter), satır (hizalama, aralık), paragraf, sayfa numarası] ölçütlerinden 5 ya da 6'sına uyulmuştur.	Belirtilen formata uygun sayfa düzeni [kenar boşlukları, harf (punto, karakter), satır (hizalama, aralık), paragraf, sayfa numarası] ölçütlerinden tamamına uyulmuştur.	
	Söz Varlığı	Sözcüklerin anlamı (somut, temel, terim) ve türü (eylem, isim sıfat vb.) en fazla 1/4 oranında akademik yazıya uygun bir biçimde kullanılmıştır.	Sözcüklerin anlamı (somut, temel, terim) ve türü (eylem, isim, sıfat vb.) 2/4 oranında akademik yazıya uygun bir biçimde kullanılmıştır.	Sözcüklerin anlamı (somut, temel, terim) ve türü (eylem, isim, sıfat vb.) 3/4 oranında akademik yazıya uygun bir biçimde kullanılmıştır.	Sözcüklerin anlamı (somut, temel, terim) ve türü (eylem, isim, sıfat vb.) metnin tamamında akademik yazıya uygun bir biçimde kullanılmıştır.	

Akademik Söylem (12)	Cümle Yapısı	Eylem çatısı, eylem zamanı ve cümle türü maddeleri akademik yazıya uygun bir biçimde kullanılmamıştır.	Eylem çatısı, eylem zamanı ve cümle türü maddelerinden 1 tanesi akademik yazıya uygun bir biçimde kullanılmıştır.	Eylem çatısı, eylem zamanı ve cümle türü maddelerinden 2 tanesi akademik yazıya uygun bir biçimde kullanılmıştır.	Eylem çatısı, eylem zamanı ve cümle türü maddelerinden tamamı akademik yazıya uygun bir biçimde kullanılmıştır.	
	Üstsöylem Belirleyicileri*	Metnin algılanması bağlamında alıcıya gerekli olan gönderim ve vurgulama türlerinden en fazla 1'i kullanılmıştır.	Metnin algılanması bağlamında alıcıya gerekli olan gönderim ve vurgulama türlerinden 2'si kullanılmıştır.	Metnin algılanması bağlamında alıcıya gerekli olan gönderim ve vurgulama türlerinden 3'ü kullanılmıştır.	Metnin algılanması bağlamında alıcıya gerekli olan gönderim ve vurgulama türlerinden en az 4'ü kullanılmıştır.	
Metin Yapısı (24)	Konu	Konunun seçimi (alıcı, desteklenebilirlik, özgünlük, süre) ve sınırlandırılması bağlamındaki ölçütlerin en fazla 1/4'ü uygulanmıştır.	Konunun seçimi (alıcı, desteklenebilirlik, özgünlük, süre) ve sınırlandırılması bağlamındaki ölçütlerin 2/4'ü uygulanmıştır.	Konunun seçimi (alıcı, desteklenebilirlik, özgünlük, süre) ve sınırlandırılması bağlamındaki ölçütlerin 3/4'ü uygulanmıştır.	Konunun seçimi (alıcı, desteklenebilirlik, özgünlük, süre) ve sınırlandırılması bağlamındaki ölçütlerin tamamı uygulanmıştır.	
	Araştırmanın Problem Durumu ve Amacı	Araştırmanın problem durumu ve amacından en fazla 1'i ifade edilmiştir.	Araştırmanın problem durumu ve amacından her 2'si de ifade edilmiştir; ancak en az 1'i tam olarak ifade edilmemiştir.	Araştırmanın problem durumu ve amacından her ikisi de tam olarak ifade edilmiştir; ancak birbiriyle ilişkilendirilmemiştir.	Araştırmanın problem durumu ve amacı tam olarak ifade edilmiştir ve birbiriyle ilişkilendirilmiştir.	
	Bağdaşıklık	Dilsel, dil bilgisel uyum metnin en fazla 1/4'ünde sağlanmıştır.	Dilsel, dil bilgisel uyum metnin 2/4'ünde sağlanmıştır.	Dilsel, dil bilgisel uyum metnin 3/4'ünde sağlanmıştır.	Dilsel, dil bilgisel uyum metnin tamamında sağlanmıştır.	
	Tutarlılık	Metin, içerik ve düzen bağlamında en fazla 1/4 oranında tutarlıdır.	Metin, içerik ve düzen bağlamında 2/4 oranında tutarlıdır.	Metin, içerik ve düzen bağlamında 3/4 oranında tutarlıdır.	Metnin tamamı içerik ve düzen bağlamında tutarlıdır.	

	Paragraf Yapısı	Paragraflarda konu, destekleme, bitiş cümlelerinden hiçbirini doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	Paragraflarda konu, destekleme, bitiş cümlelerinden sadece 1'i doğru ve yerinde kullanılmıştır.	Paragraflarda konu, destekleme, bitiş cümlelerinden 2'si doğru ve yerinde kullanılmıştır.	Paragraflarda konu, destekleme, bitiş cümlelerinin tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.	
	Bilgileri sentezleme	Derlenen bilgilerin en fazla 1/4'ü araştırma konusunu destekleyici şekilde bütünleştirilmiştir.	Derlenen bilgilerin 2/4'ü araştırma konusunu destekleyici şekilde bütünleştirilmiştir.	Derlenen bilgilerin 3/4'ü araştırma konusunu destekleyici şekilde bütünleştirilmiştir.	Derlenen bilgilerin tamamı araştırma konusunu destekleyici şekilde bütünleştirilmiştir.	
	Görsel sunum**	Gerekli yerlerde grafik, tablo, şekil vb. gibi görseller kullanılmamıştır.	Grafik, tablo, şekil vb. gibi görseller amaca uygun olmayan/gereksiz bir şekilde kullanılmıştır.	Grafik, tablo, şekil vb. gibi görseller amaca uygun olarak kullanılmıştır; ancak kolayca anlaşılır değildir.	Grafik, tablo, şekil vb. gibi görseller amaca uygun ve kolayca anlaşılır bir şekilde kullanılmıştır.	
Plan ve Düzenleme (28)	Başlık	Çalışmaya başlık konulmamıştır.	Çalışmaya başlık konulmuştur, ama başlıkta biçim [sözcük (tür, sayı) vb.] ve içerik (metne uygunluk, ifade vb.) özelliklerine uyulmamıştır.	Çalışmanın başlığında biçim [sözcük (tür, sayı) vb.] ve içerik (metne uygunluk, ifade vb.) özelliklerinden yalnızca 1'ine uyulmuştur.	Çalışmanın başlığında biçim [sözcük (tür, sayı) vb.] ve içerik (metne uygunluk, ifade vb.) özelliklerinin tamamına uyulmuştur.	
	Özet	Çalışmada özet yoktur.	Araştırmanın amacı, süreci (yöntem), sonucu gibi bilgilerden en fazla 1 tanesine yer verilmiştir.	Araştırmanın amacı, süreci (yöntem), sonucu gibi bilgilerden 2 tanesine yer verilmiştir.	Araştırmanın amacı, süreci (yöntem), sonucu gibi bilgilerin tamamına yer verilmiştir.	
	Anahtar Sözcükler	Araştırmanın amacına ve problem durumuna uygun en fazla 1 anahtar sözcük belirlenmiştir.	Araştırmanın amacına ve problem durumuna uygun 2 anahtar sözcük belirlenmiştir.	Araştırmanın amacına ve problem durumuna uygun 3 anahtar sözcük belirlenmiştir.	Araştırmanın amacına ve problem durumuna uygun en az 4 anahtar sözcük belirlenmiştir.	
	Giriş	Problem durumu, alanyazın taraması ve çalışma içeriği bileşenlerinden -konu,	Problem durumu, alanyazın taraması ve çalışma içeriği bileşenlerinden -konu,	Problem durumu, alanyazın taraması ve çalışma içeriği bileşenlerinden -konu, önem ve tanıtım- 3'ü yansıtılmıştır.	Problem durumu, alanyazın taraması ve çalışma içeriği bileşenlerinden -konu,	

		önem ve tanıtım- en fazla 1'i yansıtılmıştır.	önem ve tanıtım- 2'si yansıtılmıştır.		önem ve tanıtım- tamamı yansıtılmıştır.	
	Başlıklandırma	Ana başlık ya da alt başlıkların en fazla 1/4'ü kurallara uygun olarak yazılmıştır.	Ana başlık ve alt başlıkların 2/4'ü kurallara uygun olarak yazılmıştır.	Ana başlık ve alt başlıkların 3/4'ü kurallara uygun olarak yazılmıştır.	Ana başlık ve alt başlıkların tamamı kurallara uygun olarak yazılmıştır.	
	Gelişme	Bütünlük, destek, detay ve tutarlılık boyutlarından en fazla 1'i gerçekleştirilmiştir.	Bütünlük, destek, detay ve tutarlılık boyutlarından 2'si gerçekleştirilmiştir.	Bütünlük, destek, detay ve tutarlılık boyutlarından 3'ü gerçekleştirilmiştir.	Bütünlük, destek, detay ve tutarlılık boyutlarından tamamı gerçekleştirilmiştir.	
	Tartışma, Sonuç ve Öneriler	Araştırma konusunu özetleme, çalışmanın sonuçlarını alanyazındaki benzer çalışmalarla yorumlama, yeni çalışma önerileri sunma maddelerinden hiçbirine yer verilmemiştir.	Araştırma konusunu özetleme, çalışmanın sonuçlarını alanyazındaki benzer çalışmalarla yorumlama, yeni çalışma önerileri sunma maddelerinden 1'ine yer verilmiştir.	Araştırma konusunu özetleme, çalışmanın sonuçlarını alanyazındaki benzer çalışmalarla yorumlama, yeni çalışma önerileri sunma maddelerinden 2'sine yer verilmiştir.	Araştırma konusunu özetleme, çalışmanın sonuçlarını alanyazındaki benzer çalışmalarla yorumlama, yeni çalışma önerileri sunma maddelerinden tamamına yer verilmiştir.	
Kaynaklardan Yararlanma (12)	Kaynakça	Alıntılanan kaynaklar belirtilmemiştir ya da en fazla 1/4'ü belirtilen formata uygun şekilde kaynakçada doğru gösterilmiştir.	Alıntılanan kaynakların 2/4'ü belirtilen formata uygun şekilde kaynakçada doğru gösterilmiştir.	Alıntılanan kaynakların 3/4'ü belirtilen formata uygun şekilde kaynakçada doğru gösterilmiştir.	Alıntılanan kaynakların tamamı belirtilen formata uygun şekilde kaynakçada doğru gösterilmiştir.	
	Doğrudan ve Dolaylı Alıntı	Alıntılar hiç gösterilmemiştir ya da kaynakların en fazla 1/4'ü belirtilen format ve alıntılama türüne uygun şekilde metin içinde gösterilmiştir.	Kaynakların 2/4'ü belirtilen format ve alıntılama türüne uygun şekilde metin içinde gösterilmiştir.	Kaynakların 3/4'ü belirtilen format ve alıntılama türüne uygun şekilde metin içinde gösterilmiştir.	Kaynakların tamamı belirtilen format ve alıntılama türüne uygun şekilde metin içinde gösterilmiştir.	

	Akademik Etik İlkeler	İntihal yapma, gerçekte olmayan verileri kullanma, verileri değiştirme vb. gibi etik dışı davranışlardan en az 3'ü gözlenmiştir.	İntihal yapma, gerçekte olmayan verileri kullanma, verileri değiştirme gibi etik dışı davranışlardan 2'si gözlenmiştir.	İntihal yapma, gerçekte olmayan verileri kullanma, verileri değiştirme gibi etik dışı davranışlardan 1'i gözlenmiştir.	İntihal yapma, gerçekte olmayan verileri kullanma, verileri değiştirme gibi etik dışı davranışların tamamından kaçınılmıştır.	
TOPLAM BAŞARI PUANI ***						

***Kaçınımlar:** Örnek: Belki, gibi görünmektedir, söylenebilir / **Vurgulayıcılar:** Örnek: Şüphesiz, kesinlikle / **Tutum Belirleyicileri:** Örnek: Dikkat çekicidir, önemlidir / **İlişki/Bağlantı Belirleyicileri:** Örnek: Tablo 3'e bakınız, görebiliriz / **Kendini Anma:** Örnek: Çalışmamda, gözlemledim **Bağlayıcılar:** Örnek: Ama, bu yüzden, buna ek olarak / **Çerçeve Belirleyiciler:** Örnek: Sonuç olarak, bu bölümde ... ele alınacaktır / **Metiniçi Belirleyiciler:** Örnek: Tablo 3'te olduğu gibi, 25. örnek / **Tanıtlayıcılar:** Örnek: Hyland (2005) / **Kod Çözümleyicileri:** Örnek: Örneğin, bir başka deyişle.

****Görsel sunum alt ölçütü puanlamaya dâhil edilmemiştir.**

***** Puan aralığı; 24-41 (zayıf), 42-59 (geliştirilebilir), 60-77 (yeterli), 78-96 (yetkin) olarak hesaplanmıştır.**

İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

Emre Bayrakdar- Doktora Tezi

ORJİNALLİK RAPORU

% **16**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **15**

İNTERNET KAYNAKLARI

% **4**

YAYINLAR

% **6**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

acikbilim.yok.gov.tr

İnternet Kaynağı

% **3**

2

www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

% **2**

3

dergipark.org.tr

İnternet Kaynağı

% **2**

4

www.researchgate.net

İnternet Kaynağı

% **1**

5

www.rumelide.com

İnternet Kaynağı

% **1**

6

dspace.gazi.edu.tr

İnternet Kaynağı

<% **1**

7

www.kvasu.ac.in

İnternet Kaynağı

<% **1**

8

dilbilimi.net

İnternet Kaynağı

<% **1**

9

Submitted to The Scientific & Technological
Research Council of Turkey (TUBITAK)

Öğrenci Ödevi

<% **1**

ETİK KURUL İZİN YAZISI



T.C. İÜC Tarih ve Sayı: 16.06.2022-409857
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI
KARAR FORMU



Başvuru Tarihi: 27.05.2022

Toplantı Karar No: 2022/202

İlgili Makama;

Danışmanlığını Prof. Dr. Sülran DİLİDÜZGÜN'ün üstlendiği, İÜC Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bölümü Doktora Programı Öğrencisi Emre BAYRAKDAR "Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Düşünce Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi" başlıklı "Doktora Tezi" başvurusu ile "İÜC Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna" başvurmuş olup, Kurulumuzun 14.06.2022 tarihinde gerçekleştirilen toplantısında yapılan değerlendirmeler sonucunda, adı geçen çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Unvanı / Adı / Soyadı	Kurumu	Raporlaştıran araştırmacı ile ilişkisi	Karar	İmza
Prof. Dr. Selçuk HUNERLİ (Başkan)	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN (Başkan Yardımcısı)	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Fatma Yasemin KUTLU (Başkan Yardımcısı)	Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Neşe KOCABAŞOĞLU	Cerrahpaşa Tıp Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI	Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Behiye AKÇAY	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Hanife Banu ATAMAN YANCI	Spor Bilimleri Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	

İÜC Tarih ve Sayı: 12.12.2022-560927



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Başkanlığı



Sayı : E-74555795-050.01.99-560927
 Konu : 2022/202 No'lu Etik kurul onayında
 değişiklik talebi Hk.

12.12.2022

Sayın Emre BAYRAKDAR
 I.U.C Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
 Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı
 Türkçe Eğitimi Bölümü
 Doktora Programı Öğrencisi

İlgi : 16.11.2022 tarihli ve bula sayılı yazı

Danışmanlığım Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN'ün üstlendiği ve etik kurulumuzdan 17.06.2022 tarih 412030 sayılı 2022/202 karar numarası ile onay alan " *"Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik Dönüş Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi"* başlıklı "Doktora Tezi" Çalışmanızın uygulama aşamasında kullanılmak üzere beyan ettiğiniz ölçme aracında değişiklik yapılması talebine ilişkin dilekçeniz Aralık ayı etik kurul toplantısında görüşülmüş ve aşağıdaki belirtilen karar alınmıştır.

Karar: KARAR: Yukarıda belirtilen onay karar tarih ve sayısı geçerli olmak üzere yapılan değişiklikler Kurulumuzca uygun bulunmuştur.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ
 Başkan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Değeri Koda: 5046457372

Belge Tekip Adresi : <https://www.tckb.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-etik-kurulu>

Adres: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34030 Avcılar-İstanbul
 Telefon: 0212 404 03 00 Faks: 0212 404 07 01
 Web: <https://www.iuc.edu.tr>
 E-posta: iletisim@iuc.edu.tr

Bilgi için: Canan SÖNMEZTÜRK



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

KURUM İZNİ YAZILARI

İÜC Tarih ve Sayı: 26.07.2022-440807



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü



Sayı :E-20803236-605.99-440807
Konu :Doktora Tez Çalışması

26.07.2022

Sayın Öğr. Gör. Emre BAYRAKDAR

İlgi : 20.07.2022 tarihli, 17261 sayılı yazı

İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi olduğunuzu belirttiğiniz Doktora Tez Çalışması konulu ilgi sayılı dilekçeniz incelenmiş olup, bahse konu Tez Çalışmasının Kurumumuz Öğrencileri gerçekleştirmeniz Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerimi rica ederim.

Prof. Dr. Sevinç HATİPOĞLU
Yüksekokul Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BGP25589673

Belge Yayıncı Adresi : <https://www.tadkiya.gov.tr/istanbul-universitesi/cerrahpaşa-ydys>

Adres:İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa Yabancı Diller Yüksekokulu Akıncı 2000 Mah. Vığırtık
Cad. No:5 İhtiyatkömürce Yolu/İstanbul- 34500 İhtiyatkömürce/İSTANBUL
Telefon:0212 866 37 80 Faks:0212 404 07 01
Web:https://www.istanbulc.edu.tr
E-posta Adresi:istanbulc@istanbulc.kap.tr

İlgi için: Sertan KARACA
Tarih: 42011



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Tarih ve Sayı: 11.08.2022-1144780



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Dil Merkezi Müdürlüğü



Sayı :E-95432000-199-1144780
 Konu :Eğitim-Öğretimle İlgili Diğer İşler
 (199)

Sayın Emre BAYRAKDAR

Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi başlıklı doktora tez çalışmanız kapsamında Merkezimizde uygulama yapmanız uygun görülmüştür.
 Bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ
 Merkez Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :B5A101B65T3 Pin Kodu :04752
 Kemeraltı Cad.No:29 Topkapı Binyolu/İSTANBUL
 Tel : 0 212 243 67 29 – 212 243 67 25 Faks : 0 212 243 67 28
 e-posta : dilmerki@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : istanbul.edu.tr
 Kur Adresi : istanbuluniversitesi@hs01.kap.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-ebys>

Belgi için : Etna ATEK GÜÇETİNER
 Dahili : 41128



Bu belge SCPO sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi



Sayı:16839633-622.03[622.03]- 620894

12.08.2022

Konu: Emre BAYRAKDAR'ın "*Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi*" başlıklı çalışması Hk.

Sayın Emre BAYRAKDAR

(İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD
Türkçe Eğitimi İstanbul)

İlgi: 12.08.2022 tarihli dilekçeniz.

İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi doktora programı öğrencisi Emre BAYRAKDAR'ın "*Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi*" başlıklı çalışması kapsamında Müdürlüğümüz ve bağlı şubelerimizde akademik Türkçe eğitimi almakta olan öğrencilerimize uygulama yapma talebi, eğitim ve öğretimi aksatmamak koşuluyla Müdürlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize saygılarımla rica ederim.



TÖMER
Müdür Yardımcısı

Adres: A.Ü. Tandoğan Yerleşkesi, Örd. Prof. Dr. Şevket Aziz Kansu Binası: 4. Kat 06560 Yenimahalle - ANKARA

Telefon: (312) 214 13 50 **Belgegeçer:** (312) 600 01 31

www.tomer.ankara.edu.tr

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.07.2022-E.418819



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü

Sayı : E-33972245-044-418819
 Konu : Anketler

28.07.2022

Sayın EMRE BAYRAKDAR

İlgi : 07.07.2022 tarihli ve 1019 sayılı yazı.

07.07.2022 tarihli dilekçenizde talepte bulunduğumuz üzere "Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi" başlıklı çalışmanız kapsamında Merkezimizde araştırma yapmanız Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür. Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Nezir TEMUR
Merkez Müdürü

Belge Doğrulama Kodu: BSGUDG561122

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ehys>

Emniyet Mahallesi Ahıncı Sokak TOKİ Blokleri C Blok Yürüme Kısası/ANKARA
 Tel:0 (312) 202 87 60 Faks:
 e-Posta: temur@gazi.edu.tr İnternet Adresi: <http://temur.gazi.edu.tr>
 Kurum Adresi: gaziuniv.tr/200601.kurum

Bilgi için: Tuba Dure
 Bilgiye İşlemci



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Dil Eğitimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü

Sayı : E-78595068-300-418579

08.11.2022

Konu : Tez Çalışma İzni (Emre BAYRAKDAR)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü (Eğitim Öğretim Şube Müdürlüğü)'nün 03.11.2022 tarihli ve E-15563195-300-413602 sayılı yazısı.

Istanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Emre BAYRAKDAR'ın "Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışmasını Merkezimizde yapması uygundur. Gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Nevin AKKAYA
Merkez Müdürü

Bu belge, güncel elektronik imza ile onaylanmıştır.

Doküman Kodu: 95E10836-9672-4DAS-8395-AS7A/8F9C6A8 **Doküman Adresi:** <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eyul-universitesi-ehya>
KEP Adresi: dokuzeyuluniversitesi@is601.kep.tr **Bilgi için:** Nurel ÇAKMAK
Hizmetli



Bu belge, güncel elektronik imza ile onaylanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.11.2022-191283



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35955870-044-191283
Konu : Anket

18.11.2022

DAGITIM YERLERİNE

İlgi : 17.10.2022 tarihli ve E-97248701-300-511766 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN'ün danışmanlığında doktora eğitimine devam eden Emre BAYRAKDAR'ın "Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi" konulu tez çalışmasının, TÖMER öğrencilerine uygulanması ve gönüllük esaslı şartıyla katılımın sağlanması Rektörlüğümüzce uygun görülmüş olup, gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim.

Prof. Dr. Ozer KOSEOGU
Rektör Yardımcısı

Dagıtım:
Gereği:
Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma
Merkezi Müdürlüğüne

Bilgi:
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doküman Kodu: BSKB/EFB/De Kodu: 21472

Belge Tutarı Adresi: https://ekim.sakarya.edu.tr/efb/De/21472/EFB/De/21472/

Adres: Güznepe Kampüsü 54187 Söğütözü SAKARYA / KTP Adresi:

Bilgi için: Bahar İpek Özmen

sakaryaniversitesi@n01.kap.tr

Uyarı: Bilgiye yerleştirilmiştir

Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31

e-Posta: onduka@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ: www.sakarya.edu.tr





T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
(NEVÜ TÖMER)



Sayı : 67691044-300/11
Konu : Emre BAYRAKDAR

28/07/2022

İLGİLİ MAKAMA

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Türkçe Eğitimi Programı Doktora Öğrencisi, Emre BAYRAKDAR' ın "Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi" başlıklı doktora tezi ile ilgili veri toplamaya yönelik çalışmasını birimimizde yapmasında herhangi bir sakınca yoktur.
Bilgilerinize arz / rica ederim.





T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Müdürlüğü

Sayı : E-76779462-302.14-2200155817
Konu : Tez Çalışması (Emre BAYRAKDAR)

25.10.2022

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 19.10.2022 tarihli ve E-79594239-302.14-2200152224 sayılı yazınız.

İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda, Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN'ün danışmanlığında doktora eğitimine devam eden Emre BAYRAKDAR'ın "Üniversitelerarası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışması merkezimizde uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Doç. Dr. Mustafa KUNDAKCI
Müdür

Bölge Değerlendirme Kodu: MYADANLP

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Bölge Takip Adresi: <https://ulbys.bsu.edu.tr/FRMS/Source2/ConfirmationPage/index>

Adres: İzzet Baysal Kampüsü 14030 Gölhis / Bolu

Bölge İsmi :

Enstitü Akad.

Telefon No: (0 374) 2501000

Faks No:

Telefon No:

e-Posta: ulbys@ulbys.edu.tr

İnternet Adresi:

(0 374) 2501000 - 2051

Kapı Adresi: ulbys@ulbys.edu.tr



Evrak Tarih ve Sayısı: 26.07.2022-147509



T.C.
SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ
Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü

Sayı :E-16163419-622.01-147509
Konu :Talep (Emre BAYRAKDAR)

26.07.2022

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA REKTÖRLÜĞÜNE
(İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü)

İlgi : 06.07.2022 tarihli Talep (Emre BAYRAKDAR) konulu ve Bula sayılı yazı,

İlgi yazı ile tez çalışması için uygulama yapma talebinde bulunan İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi doktora öğrencisi Emre BAYRAKDAR'ın ilgili talebi değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Murat ELEVİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :*B5N8YTC669* Fia Kodu :40422

Belge Takip Adresi : <https://www.mekkiye.gov.tr/ibu-ebys>

Adres:Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane (Cerrahpaşa) Kılıyosı Salıncıya Mah. Tıbbiye Cad. No:38 34068

İlgi için: Emrahıy ALİNTAŞ

Ülküdar, İstanbul

Unvanı: Makam Sekreteri

Telefon: 216 418 96 16 Taksim 216 418 96 20

Web:<http://ibu.edu.tr>

Kep Adresi:ibu@ibu01.kap.tr



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü

Sayı: Z-61152859-044-1064
Konu: Anketler

14.10.2022

SAYIN Emre BAYRAKDAR

25.07.2022 tarihli dilekçenizde talepte bulunduğunuz üzere "Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi" başlıklı çalışmamız kapsamında Merkezimizde araştırma yapmanız Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür. Bilgilerinize rica ederim.



Müdür



Evrak İhtak İmzalı olarak hazırlanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: K6H4Q7WEC8ag7ynqdKXw

Belge Doğrulama Adresi: <https://adus.uludag.edu.tr/Teyit/>

uludag@uludag.edu.tr

Telefon No: 0224 294 2976

e-Posta: merymakademik@uludag.edu.tr

Kap Adresi: uludag.rektorkulagi@uludag.edu.tr

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır.

Faks No: 0224 294 28 06

İnternet Adresi: www.uludag.edu.tr

Bilgi için: Meryem Akdeniz

Mimar

Telefon No: 0224 294 2976



ÖZGEÇMİŞ

