

# Ana Dili Türkçe Olan Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Dil Sorunları

Efecan Karagöl\*, Kürşat İlğün\*\*

Makale Geliş Tarihi: 14/08/2022

Makale Kabul Tarihi: 17/09/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1161907

## Öz

*Akademik dil, üniversiteler başta olmak üzere çeşitli akademik ortamlarda bilgiyi alma ve aktarma ile bilimsel iletişim aracı olma özelliği taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunlarını belirlemektir. Söz konusu amaca ulaşmak için belirlenen alt problemlerde öğrencilerin akademik dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma sorunlarına odaklanılmıştır. Nitel yaklaşımla planlanan araştırmada olgubilim deseni ve ölçüt örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri uzman görüşü alınan ve ön uygulaması yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Otuz beş katılımcıdan elde edilen veriler süreç ve örüntü kodlamayla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda lisansüstü öğrencilerin en çok akademik yazma becerisinde sorunlar yaşadığı, bu beceriyi sırasıyla akademik konuşma, okuma ve dinleme/izleme becerilerinin takip ettiği belirlenmiştir. Araştırma, bu sorunların nitelikli lisansüstü eğitim sürecine engel oluşturduğunu ortaya koyması bakımından literatüre çeşitli veriler sunmaktadır.*


**Anahtar Sözcükler:** Lisansüstü eğitim, akademik dinleme/izleme, akademik konuşma, akademik okuma, akademik yazma.

## Academic Language Problems of Turkish-Speaking Graduate Students

### Abstract

*Academic language has the feature of being a scientific communication tool by receiving and transferring information in various academic environments, especially in universities. The aim of this research is to determine the academic language problems of graduate students whose native language is Turkish. In order to achieve this goal, the focus was placed on the academic listening/monitoring, speaking, reading and writing problems of the students in the sub-problems determined. In the study, which was planned with a qualitative approach, phenomenology design and criterion sampling were used. The data of the study were collected*

\* Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Zonguldak, Türkiye. efecankaragol@gmail.com ORCID: 0000-0003-0331-8009 

\*\* Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, Ankara, Türkiye. ilgunkursat@gmail.com ORCID: 0000-0003-0969-6596 

**Kaynak Gösterme:** Karagöl, E. & İlğün, K. (2022). Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1288-1320.

through a semi-structured interview form, in which expert opinion was taken and pre-application was made. The data of the research were analyzed by process and pattern coding. As a result of the research, it was determined that graduate students had the most difficulty in academic writing skills, followed by academic speaking, reading and listening/monitoring skills, respectively. In addition, it was concluded that the students had problems in terms of academic language skills (academic listening/monitoring, speaking, reading, writing) and that these problems hindered the qualified graduate education process.

**Key words:** Postgraduate education, academic language, academic listening/watching, academic speech, academic reading, academic writing

## Giriş

Türkiye’deki üniversitelerde aktif olarak 15722 yüksek lisans ve 11197 doktora programı mevcuttur. Bu programlarda 449717 öğrenci lisansüstü öğrenim görmektedir (URL 1, 2022). Söz konusu öğrencilerin lisansüstü düzeyde başarılı olması onların akademik dil yetkinlikleriyle paralel bir durumdur. Akademik düzeyde iyi dinleyen ve okuyan, akademik düzeyde iyi konuşup yazabilir. Akademik dil becerileri bakımından eksiklikleri olan öğrencilerin bu eğitim düzeyinde başarılı olması beklenemez. Bu nedenle ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin yaşadıkları akademik dil sorunlarının ortaya konulması hem durum tespiti yapılması hem de çözüm önerileri getirilmesi bakımından önem arz etmektedir.

Üniversiteler bilimsel araştırmaların yapıldığı, yeni bilgilerin üretildiği, bu bilgilerle eğitim-öğretim süreçleri aracılığıyla öğrencilerin yetiştirildiği ve yayın yoluyla da toplumla paylaşıldığı, bilgiyi sürekli üretecek olan bilim insanları ile öğretim üyelerinin diğer bir deyişle yüksek nitelikli ve nitelikli insan gücünün yetiştirildiği kurumlardır (İbiş, 2014, s. 117). Bilimin üretilmesi ve paylaşılmasını odak noktasına alan lisansüstü düzeyin gerektirdiği becerilerden biri de akademik dildir. Chamot ve O’Malley (1994, s. 40) akademik dili bilgi ve becerileri öğretme veya öğrenme için öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan araç olarak tanımlamıştır. Cummins ve YeeFun (2007, s. 800-801), akademik dilin sözlü ve yazılı akademik kayıtlara erişme, bunlara hâkim olma, okuldaki başarıyla ilgili olan hem sözlü hem de yazılı kavram/fikirleri anlama ve ifade etme yeterliklerinin olduğunu vurgulamıştır. Sato (2011) ise öğrencilerin üniversite eğitimlerine ve kariyerlerine hazırlanırken erişmesi, anlamlı bir şekilde ilgilenmesi ve sıkı akademik içeriğe ulaşması gereken dil olarak tarif etmiştir (Sato, 2011’den aktaran Feller, 2015). Demir (2020, s. 5), akademik dili aynı alanda çalışan bilim insanları arasında kullanılan iletişim aracı olarak tanımlamıştır. Diğer bir tanımda ise akademik dilin sözlü veya yazılı dil değişiminden daha fazlasını içerdiği, akıcı ve gelişmekte olduğu belirtilmiştir (WIDA, 2014, s. 6). Seyedi (2020, s. 27) akademik dilin akademik ortamlarda ve araştırmalarda kullanıldığını, düz anlamlı olduğunu ve kurgu içermediğini belirtmiştir. Literatürdeki tanım ve açıklamalarda akademik dile ilişkin “bilgiyi öğrenme ve öğretme”, “üniversite ve kariyer için gerekli bir araç”, “akademik

içeriğe ulaşma aracı”, “akademik başarı” ve “bilimsel iletişim aracı” gibi niteliklerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Literatürde lisans ve lisansüstü öğrencilerinin akademik dil sorunlarını ortaya koyan araştırma ve yayınlar mevcuttur (Christison & Krahnke, 1986; Berman & Cheng, 2001; Schleppegrell, 2005; Snow & Uccelli, 2009; Snow, 2010; Klinger & Murray, 2012; Kamaşak, Sahan & Rose, 2021). Söz konusu yayınların bir kısmı akademik dil zorluklarını ortaya koyarken bazı araştırmalar dil becerilerinin önemine vurgu yapan bilgilerle teorik çerçeve çizmiştir. Geçtiğimiz yarım yüzyılda çeşitli araştırmalara konu olan akademik dil, akademik ortamlarda kullanılır ve standart dilin özel bir alt alanıdır. Snow ve Uccelli'nin (2009, s. 112) vurguladığı üzere akademik dil; ders kitaplarını okumak, araştırma makaleleri ve literatür incelemelerini yazmak gibi zorlu akademik görevlerde başarı için bir gerekliliktir. Ayrıca bu özel dil kullanımının okuma ve yazmadan başka dinleme ve konuşma boyutları da vardır.

Akademik dinleme/izleme, çeşitli akademik ortamlarda öğrenci ve araştırmacıların ihtiyaç duyduğu dil becerisidir. Smith'e (2006) göre akademik bağlamda dinlediğini anlama, sosyal bağlamda dinlediğini anlamadan çok daha karmaşıktır, çünkü anlam müzakeresine çok az yer vardır veya hiç yer yoktur (Smith, 2006'dan aktaran Christian, 2018, s. 45). Lynch (2011, s. 79) ise akademik dinlemeyi tek yönlü ve iki yönlü olarak ele almıştır. Akademik dersler ve deneysel dersler, konferans sunumları tek yönlü akademik dinlemeye; etkileşimli dersler, öğrenci sunumları ve ofis saatleri iki yönlü akademik dinlemeye örnek teşkil etmektedir. Lynch'in (2011, s. 79) belirttiklerinden hareketle akademik dinlemenin sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda gerekli olduğu ifade edilebilir.

Akademik konuşma sınıf ortamında sıklıkla başvuru dil becerisi olarak değerlendirilebilir. Jordan (2009, s. 193), akademik konuşmayı akademik ortamlarda konuşulan dil olarak tanımladıktan sonra bu dil becerisinin derslerde soru sormak, seminer ve tartışmalara katılmak, sözlü sunumlar yapmak, sunuyla ilgili soruları yanıtlamak, seminerlerde/atölyelerde/laboratuvarlarda verileri sözlü olarak ifade etmek ve sözlü talimatlar vermek gibi faaliyetleri kapsadığını belirtmiştir. Göçen (2021, s. 227) de bu dil becerisinin “Öğretmenle, danışmanla ya da sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurma, ders ortamında soru sorma, sorulara cevap verme, grup çalışmalarında bulunma, tartışmalara katılma ve sunum yapma gibi durumlarda en çok ihtiyaç duyulan ve sıklıkla kullanılan becerilerden biri.” olarak tanımını yapmıştır. Basturkmen (2007, s. 63), akademik konuşmanın nispeten planlıdan plansıza doğru bir süreklilik içinde herhangi bir yerde olabileceğini, dersler ve sunumların daha çok planlı, akademik tartışmalarda soru sormak ve sorulara yanıt vermenin genellikle plansız olduğunu ifade ederek bir dizi özellik belirtmiştir.

Literatürde akademik okumayı tanımlamaya yönelik çeşitli bilgiler mevcuttur: Sengupta (2002, s. 3), belirli konu alanlarında çalışma yapmak için bir dizi uzun akademik metnin amaçlı ve eleştirel okunması olarak akademik okumayı tanımlamıştır. Sengupta'nın (2002) konu odaklı tanımladığı akademik okuma

Irmawati'ye (2012, s. 91) göre yüksek öğrenim düzeyindeki öğrencilerin tanımlar, genelleştirmeler, hipotezler, kanıtlı veya kanıtsız iddialar gibi akademik okumanın belirli yönlerine kendilerini alıştırmalarına yardımcı olmak için tasarlanmış ileri düzeyde bir kurstur. Martiarini (2018, s. 25), akademik okumayı kazanım odaklı ele almıştır: Akademik amaçlı okuma, gerekli bilgileri elde etmek, fikirleri veya teorileri anlamak, yazarların bakış açılarını tanımak ve kişisel bakış açılarını desteklemek için kanıt aramaktır. Ülper (2019, s. 19), akademik okumanın izahını akademik gelişim temelli yaparak bu okuma becerisinin okurun akademik düzeyini yükseltmek amacıyla gerçekleştirdiğini vurgulamıştır.

Akademik yazma akademik okuma gibi lisansüstü eğitimde en çok gerekli olan becerilerdendir. Oshima ve Hogue (2007, s. 3), akademik yazmayı “Üniversite ve lise sınıflarında kullanılan yazma türü” olarak tanımlamıştır. Irvin (2010, s. 8) ise “Akademik yazı, her zaman, bilgiyi göstermenizi ve belirli disiplinler düşünme, yorumlama ve sunma becerileri ile yeterli göstermenizi isteyen bir değerlendirme şeklidir.” açıklamasıyla akademik yazmayı tarif etmiştir. Monippally ve Pawar (2010) da Irvin (2010)’in tarifine yakın olarak akademik yazıyı bilgiyi göstermek/iletme eksenli tanımlamıştır. Monippally ve Pawar (2010, s. 77)’a göre “Akademik yazı, geniş anlamıyla bilimsel bilgiyi iletme içindir.” Diğer bir tanımda akademik yazma, akademik bağlamdaki araştırmaların çeşitli türlerde raporlaştırılması sürecinde içerik, biçim, yazım ilkeleri, dil ve anlatım yönlerinden kendine has ilkeleri olan yazma alanı (Karagöl, 2018, s. 7) olarak ifade edilmiştir.

Türkiye’de lisansüstü eğitim -bazı üniversitelerde bütünleşik doktora olsa da genellikle yüksek lisans ve doktora olmak üzere ikiye ayrılır. Lisansüstü eğitim, akademik dil becerileriyle doğrudan iç içe olunan düzeydir. Yüksek lisans ve doktora öğrencileri, akademisyenlerin yazdığı akademik yazı türlerini okurlar. Ayrıca öğrencilerden bu akademik yazı türlerini üretmesi beklenir. Bunun yanı sıra akademik ortamlarda etkin dinleme ve konuşma yapmaları gerekir. Örneğin lisansüstü eğitimin sonunda akademik yazı türlerinden tez ortaya konulur. Bu tezler, akademik bir jüri önünde savunulur. Bazı enstitüler tez savunmasından önce araştırma konusuyla ilgili bildiri sunulmasını veya makale yayımlanmasını şart olarak isteyebilirler. Bu yüzden lisansüstü öğrenciler akademik dil becerilerine hâkim olmalıdır ancak lisansüstü öğrencileri bu eğitim düzeyine akademik dil becerileri olarak hazırlayan herhangi bir program veya ders yoktur. Her ne kadar “Türk Dili 2” dersleri Eğitim Fakültelerinde zorunlu olarak okutulsa da bu ders sadece akademik yazma becerisine yönelik teorik bilgileri içermektedir (URL 2, 2018). Lisansüstü öğrenim düzeyinde yer alan “Araştırma Teknikleri”, “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” gibi dersler araştırmanın nasıl yapılacağına ilişkin yönetsel içerikler sunmaktadır. Az sayıda üniversitede “Akademik Yazma” adıyla lisansüstü düzeyde dersler verilmektedir ancak akademik dil becerilerinin okuma, dinleme/izleme ve konuşma yönleri eksik kalmaktadır. Öte yandan akademik dil ile akademik dili oluşturan beceriler aynı zamanda “Akademik Türkçe” olarak ifade edilmektedir. Fakat “akademik Türkçe”ye ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında daha çok yabancı dil/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen

uluslararası öğrencilerin hedef kitle olduğu anlaşılmaktadır (Deniz & Karagöl, 2019; Ekmekçi, 2017; Karagöl & Korkmaz, 2021; Konyar, 2019; Korkmaz & Karagöl, 2021; Seyedi, 2019, Tüfekçioğlu, 2018). Oysa ana dili Türkçe olan öğrencilerin de akademik Türkçe/akademik dil becerilerine sahip olması gerekmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler de ana dili Türkçe olan öğrencilerle lisans ve lisansüstü düzeyde aynı sınıf ortamında akademik dile/Türkçeye maruz kalmaktadır. Uluslararası öğrencilere lisans düzeyine hazırlık olarak “Akademik Türkçe” dersleri verilmesine karşılık ana dili Türkçe olan öğrencilere böyle bir ders verilmemektedir. Ayrıca literatürde ana dili Türkçe olan öğrencilerin akademik dil sorunları bakımından önemli bir boşluk vardır. Bu yargıya “akademik dil”, “akademik okuma”, “akademik yazma”, “akademik konuşma” ve “akademik dinleme” anahtar sözcükleriyle YÖK Tez Tarama, TR Dizin ve YÖK Akademik veri tabanlarında; “academic language”, “academic reading”, “academic writing”, “academic speaking” ve “academic listening” anahtar sözcükleriyle “ERIC”, “Clarivate Analytics” ve Google Akademik veri tabanlarından yapılan tarama sonucu ulaşılmıştır. Belirtilen durumdan/boşluktan hareketle bu araştırmanın amacı ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunlarını saptamaktır. Bu amaca yönelik derinlemesine tespitler yapmak için aşağıdaki alt problem cümleleri belirlenmiştir:

1. Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dinleme sorunları nelerdir?
2. Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik okuma sorunları nelerdir?
3. Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik konuşma sorunları nelerdir?
4. Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik yazma sorunları nelerdir?

Bu araştırma eğitim bilimleri enstitüleri bünyesinde lisansüstü öğrenim gören öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Araştırma bulgularının ana dili Türkçe olan öğrencilerin akademik dil sorunlarını ortaya koyması bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı başta olmak üzere bilim ve üniversitelerle ilgili çeşitli kurumlara sağlayacağı veriler açısından araştırmanın önemli olduğu ifade edilebilir.

### **Yöntem**

Bu başlık altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir:

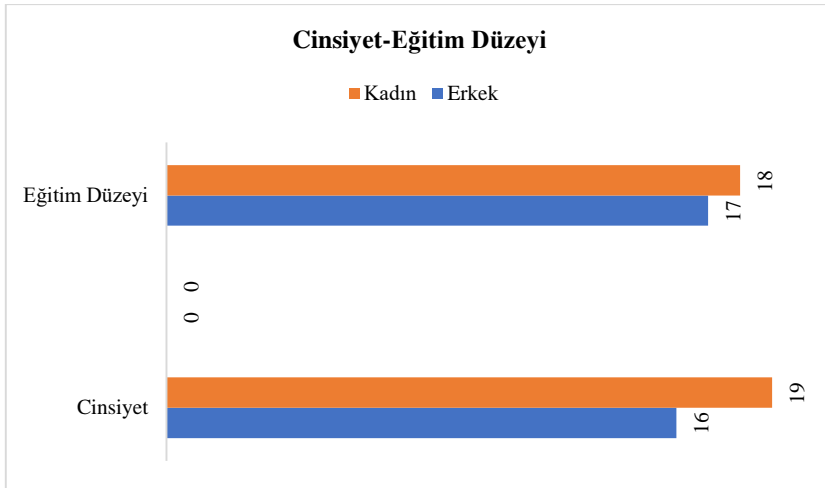
#### **Araştırmanın Deseni**

Bu araştırma nitel yaklaşım ilkelerine göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırma, insanların deneyimlerini, algılarını, davranışlarını ve inançlarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan araştırma tasarımına yönelik insan odaklı bir yaklaşımdır

(Given, 2021, s. 2). Bu araştırmada araştırmacılar nitel araştırma paradigmalarından yapılandırmacı paradigmayı benimsemiştir. Yapılandırmacı paradigmaya göre her bireyin farklı görüşleri vardır ve araştırmanın rolü bu görüşleri ortaya çıkarmaktır (Creswell, 2019, s. 42). Araştırma kapsamında ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunlarına ilişkin görüşleri ortaya konulmuştur. Araştırmada nitel yaklaşım desenlerinden olgubilim (fenomoloji) kullanılmıştır. Yapılandırmacı paradigmada kullanılan türlerden biri de olgubilimdir (Merriam, 2013, s. 11) ve olgubilim etkili, duygusal ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerini çalışmak için uygundur.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem türlerinden ölçüt rneklemekten yararlanılmıştır. Ölçüt rnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & şimşek, 2008, s. 112). Bu araştırmanın rneklemi belirlenirken “eğitim bilimleri enstitüsü lisansüstü ğrencisi olma” ve “doktora ğrencilerinin yüksek lisans öğrencilerinden az olmaması” ltleri getirilmiştir.



Araştırmanın alışma grubunu on altısı erkek, on dokuzu kadın olmak üzere otuz beş katılımcı oluşturmaktadır. Bu katılımcıların on yedisi yüksek lisans on sekizi doktora öğrencisidir. Araştırma için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 24.06.2022 tarihli ve 183370 sayılı belge ile gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca veri toplama, analizi ve raporlaştırma sürecinde araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemi olarak görüşme, gözlem ve dokümanlar kullanılır. Bu araştırmada lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunlarına yönelik görüşlerine odaklanıldığı için araştırmada görüşme yöntemine başvurulmuştur. Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008, s. 158).

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İki bölümden oluşan formun birinci bölümünde araştırmacıların cinsiyeti, programı ve lisansüstü öğrenim düzeyi; ikinci bölümünde ise alt problemlere ilişkin altı soru yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından literatürün taranmasıyla oluşturulan taslak sorular hem akademik Türkçe öğretimine ilişkin bilimsel araştırmaları bulunan Türkçe eğitimi uzmanlarına hem de eğitim bilimleri alanından uzmanlara gönderilmiştir. Uzmanlarından gelen dönütlerden sonra ön uygulama yapılarak sorulara son hâli verilmiştir. Veriler hem yüz yüze hem de çevrim içi toplanmıştır. Araştırmanın görüşme soruları aşağıdaki gibidir:

1. Lisansüstü düzeyde en çok zorlandığınız akademik dil becerisi/becerileri nedir/nelerdir?
2. Sınıf ortamında öğretim elemanını dinlerken yaşadığınız sorunlar nelerdir?
3. Herhangi bir lisansüstü dersi kapsamında konuşma yapmanız gerektiğinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?
4. Dersinizle ilgili sizlere önerilen kaynakları okurken yaşadığınız sorunlar nelerdir?
5. Dersiniz kapsamında sizden yazılı bir ürün (araştırma ödevi) ortaya koymanız istendiğinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?
6. Sizlere verilecek muhtemel bir akademik dil becerileri eğitiminin lisansüstü derslerinize katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Cevabınız evet veya hayırsa nedenini/gerekçesini yazınız.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde araştırmacılar bir dizi kategori oluşturur, sonra da bu kategorilerin her birine giren durumları sayarak kaydederler (Silverman, 2018, s. 162). Araştırmada Saldaña'nın (2022) belirttiği birinci ve ikinci döngü kodlama yöntemleri kullanılmıştır. Birinci döngüde süreç, ikinci döngüde örüntü kodlama yöntemleri tercih edilmiştir. Süreç kodlamada verideki eylemleri ifade etmek için fiilimsiler kullanılır (Saldaña, 2022, s. 111). Bu araştırmada birinci döngü kodlama yapılırken “mek/-mak” ve “-mesi/-ması” yapıları kullanılmıştır. Örüntü kodlama ise süreç kodlamada (birinci döngüde) yapılan özetlemeyi gruplandırarak daha az sayıda kategoriye, temaya ya da kavrama dönüştürmenin bir yoludur (Saldaña, 2022, s. 236). Araştırmada süreç kodlama ile

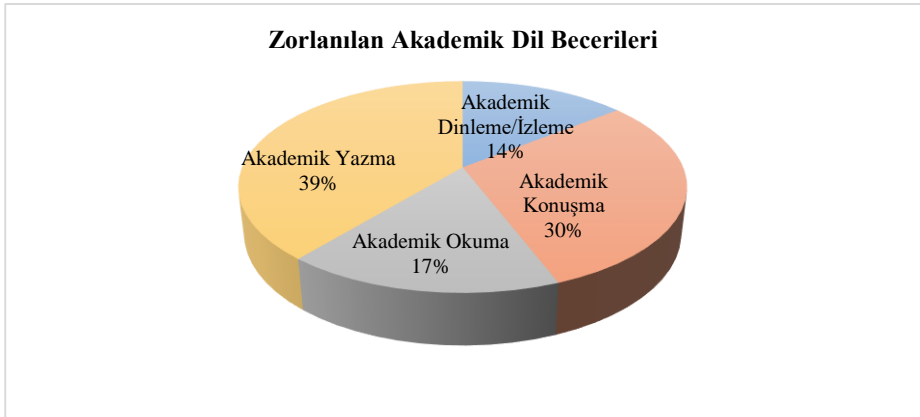
ulaşılan veriler uygun biçimde gruplandırılarak alt kategori, kategori ve ana kategorilere (temalara) ulaşılmıştır. Katılımcıların herhangi bir görüşme sorusuna verdiği yanıtlar birden fazla koda karşılık geldiği için toplam kod sayıları katılımcı sayısından yüksek çıkmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik niteliği için bazı stratejilere başvurulmuştur. Soruların oluşturulmasında kişisel yorum, yanlı ifadeler, taraflı ve yönlendirme temelli dilden kaçınılmıştır. Veri toplama sırasında araştırmacılar tarafsız bir duruş sergilemeye özen göstermişlerdir. Görüşmecilere soruları yanıtlamaları için yeterli zaman verilmiştir. Veriler olduğu gibi çözümlenmiş, araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak kodlama yapmıştır. Kodlayıcılar arası uyumun hesaplanmasında Cohen'in Kappa analizi kullanılmıştır (Kılıç, 2015). İki değerlendirici arası uyum yüzdesi 0,90 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç Kappa analizine göre "çok iyi düzeyde uyum" anlamına gelmektedir (Kılıç, 2015, s. 143). Araştırma sürecinin ayrıntılı biçimde raporlaştırılmasının yanı sıra kodlara ilişkin doğrudan alıntı yapılarak katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca elde edilen kod, kategori ve temaların güvenilirliği için alan ve nitel araştırma bilgisine sahip birer öğretim üyesi görüşlerine başvurularak araştırmada araştırmacı üçgenlemesi yapılmıştır (Patton, 2014, s. 247). Araştırmacı üçgenlemesi aynı zamanda Creswell'in (2019, s. 197-198) ifade ettiği dış denetçi/akran araştırması yöntemidir. Bu bağlamda araştırmayı denetleyen uzmanlardan araştırmayla ilgili yazılı rapor alınmıştır.

### Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular



**Şekil 1.** Lisansüstü öğrencilerin zorlandığı dil becerileri



Şekil 1'e göre lisansüstü öğrenciler en çok akademik yazma becerisinde zorlanmaktadır. Bu beceriyi sırasıyla akademik konuşma, okuma ve dinleme/izleme becerileri izlemektedir.

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1.

### Ana Dili Türkçe Olan Lisansüstü Öğrencilerinin Akademik Dinleme/İzleme Sorunları

Kodlar	Kategoriler	Ana Kategori (Tema)	f
Uzun süre konuşmak			6
Hızlı konuşmak			4
Konuya hâkim olmamak			4
Telaffuz hatası yapmak			3
Konuşmanın içeriğinde öğrenci düzeyini dikkate almamak			2
Küçümseyici konuşmak	Öğretim elemanlarından kaynaklı sorunlar		2
Terminolojide ikili kullanımı tercih etmek		1	
Anlatılan konunun sınırlarını çizememek		1	
Konunun önemli olmadığını vurgulamak		1	
Konu hakkında açık ve net konuşmamak		1	
Öğretici dil yerine kendini tatmin edici dille konuşmak		Öğrencilerin akademik dinleme/izleme sorunları	1
Derste geçmiş konuların tekrarını yapmadan yeni konuya geçmek			1
Anlatılan konuya kişisel değer atfetmek			1
Konuyu günlük hayatla ilişkilendirmemek	1		
Konuya dair izleni vermemek	1		
Terminolojiye yabancı olmak	12		
Farklı sorularla konuyu dağıtmak	4		
Önemli yerleri anlayamamak/kaçırmak	3		
Dikkat dağınıklığı yaşamak	3		
Konuya dair bilgi birikimine sahip olmamak	Öğrencilerden kaynaklı sorunlar		3
Not tutarken konuşmanın içeriğini kaçırmak		2	
Çevrim içi dinlemede not tutamamak		2	
Not tutma becerisinden yoksun olmak		2	
Konuyla ilgili ön hazırlık yapmamak		2	
Lisansta temeli atılmayan konularda sorun yaşamak		1	
Motivasyonu kaybetmek		1	
Toplam			65

Araştırmada akademik dinleme/izlemeye ilişkin yirmi altı kod, iki kategori ve bir temaya ulaşılmıştır. Öğretim elemanının uzun süre ve hızlı konuşması, konuya hâkim olmaması, telaffuz hatası yapması, konunun içeriğinde öğrenci düzeyini dikkate almaması, küçümseyici konuşması, terminolojide ikili kullanımı tercih etmesi, anlatılan konunun sınırlarını çizmemesi, konunun önemli olmadığını vurgulaması, konu hakkında açık ve net konuşmaması, öğretici dil yerine kendini tatmin edici dille

konuşması, derste geçmiş konuların tekrarını yapmadan yeni konuya geçmesi, anlatılan konuya kişisel değer atfetmesi, konuyu günlük hayatla ilişkilendirmemesi ve konuya dair izleni vermemesi öğretim elemanlarından kaynaklı sorunlar kategorisini oluşturmaktadır. Terminolojiye yabancı olmak, farklı sorularla konuyu dağıtmak, önemli yerleri anlayamamak/kaçırmak, dikkat dağınıklığı yaşamak, konuya dair bilgi birikimine sahip olmamak, not tutarken konuşmanın içeriğini kaçırmak, çevrim içi dinlemede not tutamamak, not tutma becerisinden yoksun olmak, konuyla ilgili ön hazırlık yapmamak, lisansta temeli atılmayan konularda sorun yaşamak ve motivasyonu kaybetmek öğrenciden kaynaklı sorunlar kategorisini oluşturmaktadır. İkinci alt problemle ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*Uzun ders süreleri dikkatimi dağıtan temel unsur oluyor. Bununla birlikte özellikle konunun felsefi bir arka planı varsa anlamakta zorluk yaşıyorum. (K2)*

*Öğretim elemanının terimsel anlamda ikiliklere başvurması kendimi yer yer yetersiz hissetmeme yol açabiliyor. (K3)*

*Öğretim elemanının hızlı konuşması ve artikülasyon problemleri, dikkati içerikten çok anlatıcıya kaydırmaktadır. (K7)*

*Genelde nerenin önemli olduğunun anlaşılması veya uzun bir derste konunun ana hattından uzaklaşması diyebilirim. (K9)*

*Benim zorlandığım tek şey öğretim elemanının derse hazırlıksız gelmesi. Çünkü siz de lisansüstünde artık “profesyonel bir öğrenci” olarak hangi hoca hazırlıklı geliyor hangisi gelmiyor görüyorsunuz. Benim bu durumda uykum geliyor. (K14)*

*Öğretim elemanın açık ve net konuşmaması, küçümseyici ve rencide edici üslupla konuşması, öğretici değil de kendini tatmin edici bir dil kullanması en büyük sorunların başında gelmektedir. Bunun haricinde bir konu hakkında istenileni göstermeden o işin yapılmasını bizden beklemek de diğer bir problem. (K23)*

*Öğretim elemanının konuya atfettiği kişisel değer... (K30)*

*Uzun sürelerde dikkatimin dağılması, not alırken bazı yerleri kaçırma, bazı konuların bölünmesi ve bazen açık bir dil kullanılmaması yaşadığım sorunlardır. (K35)*

## Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2.

### Ana Dili Türkçe Olan Lisansüstü Öğrencilerinin Akademik Konuşma Sorunları

Kodlar	Kategoriler	Ana Kategori (Tema)	f
Bir görüşü eleştirmekten çekinmek			4
Heyecanlanmak			4
Konunun yanlış anlaşılmasından korkmak			3
Eleştirilme korkusu yaşamak			2
Hocanın sert konuşmasından çekinmek			1
Yanlış yanıt vermekten çekinmek			1
Yanlış telaffuzdan çekinmek			1
Öğretim elemanının beden dilinden çekinmek			1
Özgüven sorunu yaşamak			1
Tecrübesizlikten çekinmek			1
Metne bağlı kalmaktan korkmak			1
Öğretim elemanı tarafından küçük düşürülme korkusu yaşamak			1
Akademik unvan karşısında kaygılanmak		Öğrencilerin akademik konuşma sorunları	1
Hedef kitlenin beklentilerini belirleyememek			2
Hazırlıksız konuşamamak			2
Uygun hitap ifadesi kullanamamak			1
Akıcı konuşamamak			1
Zamanı yönetememek			1
Konuşmasının bölünmesi durumuyla karşılaşmak			1
Kendini öğretim elemanını yüceltecek sözler söylemek zorunda hissetmek			1
Konunun literatürüne hâkim olamamak			5
Konunun terminolojisine hâkim olamamak			5
Konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak			3
Konu dışına çıkmak			2
Konuyla ilgili yeterli araştırma yapmamak			1
Konuşurken kaynaklara atıf yapmamak			1
Toplam			48

Verilen tabloda lisansüstü öğrencilerin akademik konuşma sorunları yer almaktadır. Yirmi altı kod, üç kategori ve bir temaya ulaşılmıştır. Konuşmanın duyuşsal boyutunda sorun yaşamak, konuşma sırasında sorun yaşamak ve konuya hâkim olamamak bu alt problemin kategorileri olarak belirlenmiştir. Bir görüşü eleştirmekten çekinmek, heyecanlanmak, konunun yanlış anlaşılmasından çekinmek, eleştirilme korkusu yaşamak, hedef kitlenin beklentilerini belirleyememek, hazırlıksız konuşamamak, konunun literatürüne hâkim olamamak ve konunun terminolojisine hâkim olamamak ön plana çıkan bulgulardır. Hocanın sert konuşmasından çekinmek, yanlış yanıt vermekten çekinmek, yanlış telaffuzdan çekinmek, öğretim elemanının beden dilinden çekinmek, özgüven sorunu yaşamak, tecrübesizlikten çekinmek, metne bağlı kalmaktan korkmak, öğretim elemanı tarafından küçük düşürülme korkusu yaşamak, akademik unvan karşısında kaygılanmak, uygun hitap ifadesi

kullanamamak, acııcı konuşamamak, zamanı yönetememek, konuşmasının bölünmesi durumuyla karşılaşmak, kendini öğretim elemanını yüceltecek sözler söylemek zorunda hissetmek, konunun terminolojisine hâkim olamamak, konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak, konu dışına çıkmak, konuyla ilgili yeterli araştırma yapmamak ve konuşurken kaynaklara atıf yapamamak araştırmanın bu temadaki diğer kodlarıdır.

Üçüncü alt problemle ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*İlk bildirimini sunduğum zamanı hatırlıyorum. Büyük bir alan kongresiydi. Oradaki hocalar da ister istemez alanda söz sahibi olan ve saygı duyulan hocalardı. Bir arkadaşımın sunumu esnasında alanın en iyi hocası diyebileceğim bir hoca arkadaşşıma çok zor sorular sormuş ve yanıtlamasının akabinde ona “küçük düşürücü” tepkilerde bulunmuştu. Bu gerçekten akademik yaşamının başında olan bir yüksek lisans öğrencisi için oldukça problemlı bir durumdu. Bunu benden daha az deneyime sahip olan öğrenciler için yapmayacağımdan eminim. Bunların yanında alanımızda hocaların bireysel sohbetlerde aşırı bir tevazuya sahip olmanızı beklediğini görmekteyim. Sözelimi her lafınızın ardından “kendi çapımızda, siz varken bizim bunları söyleyebilmemiz güç” vb. yumuşatıcı ifadeler başvurmamızı istediklerine tanık oluyorum. Bu da kişiler arası ilişkilerde kendimi yetersiz hissettiğim bir alan. (K3)*

*Anlatmak istediğim konunun karşı tarafta yanlış anlaşılması (konu dışına çıkılarak ve başka konuya çarpıtılarak anlaşılması) (K5)*

*Bir görüşe karşı görüş geliştirme, o görüşü eleştirme konusunda zorluk yaşayabiliyorum. (K28)*

*Konuşmada tamamen, akademik bir dil kullanmaya çalışmak, üzerinde görüş birliği olmayan terim, ifadeler arasında uygun olanı kullanmaya çalışmak yaşadığım güçlüklerdendir. (K35)*

**Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 3.

*Ana Dili Türkçe Olan Lisansüstü Öğrencilerinin Akademik Okuma Sorunları*

Kodlar	Alt Kategoriler	Kategoriler	Ana Kategori (Tema)	f
Kaynaklarda bilgi tekrarının olması				3
Kaynaklardaki dilin ağır olması				3
Karmaşık söz diziminin anlaşılabilmesi	Akademik metinlerin dili			2
Uzun cümlelerin bulunması				2
Akıcı olmaması				2
Anlaşılır olmaması		Akademik metinlerden kaynaklanan sorunlar		2
Çeviri sorunlarının olması				1
Akademik metnin bölümlerinin düzenli olmaması				2
Kaynaklar arası çelişki belirlemek	Akademik metinlerin içeriği			2
Kaynakların ihtiyaca yanıt vermemesi				1
Çok fazla alıntıyla karşılaşmak				1
Gereğinden fazla bilgiyle karşılaşmak			Öğrencilerin akademik okuma sorunları	1
İhtiyaç duyulan bilgiyi belirleyememek				6
Okunacak çok fazla kaynağın olması				2
Farklı kaynaklara nasıl ulaşılabileceğini bilmemek				1
Farklı kaynaklardaki bilgileri bütünleştirememek				1
Farklı kaynaklardan alınan notları kıyaslayamamak	Akademik okuma yetersizliği			1
Giriş bölümüne odaklanamamak		Akademik okuma eğitiminin olmaması		1
Makalenin bölümlerine göre nasıl okuyacağını bilmemek				1
Kaynakların önem sırasını belirleyememek				1
Akademik okuma tekniklerine hâkim olamamak				1
Yabancı dilde sorun yaşamak				8
Terminolojiye yabancı olmak	Öğrencilerden kaynaklı sorunlar			6
Dikkat dağınıklığı yaşamak				2
Basılı olmayan metinleri okuyamamak				1
<b>Toplam</b>				<b>54</b>

Tablo 3'te ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik okuma sorunlarına ilişkin kod, alt kategori ve kategoriler yer almaktadır. Yirmi beş kod, dört alt kategori, iki kategori ve bir temaya ulaşılmıştır. Kaynaklarda bilgi tekrarının olması, akademik metnin bölümlerinin düzenli olmaması, ihtiyaç duyulan bilgiyi belirleyememek ve yabancı dil sorun yaşamak öne çıkan kodlardır. Kaynaklarda bilgi tekrarının olması, kaynaklardaki dilin ağır olması, karmaşık söz diziminin

anlaşılabilmesi, uzun cümlelerin bulunması, akıcı olmaması, anlaşılır olmaması ve çeviri sorunlarının olması, akademik metinlerin dili alt kategorisini oluşturan kodlardır. Akademik metnin bölümlerinin düzenli olmaması, kaynaklar arası çelişki belirlemek, kaynakların ihtiyaca yanıt vermemesi, çok fazla alıntıyla karşılaşmak, gereğinden fazla bilgiyle karşılaşmak, akademik metinlerin içeriği alt kategorisini oluşturmaktadır. İhtiyaç duyulan bilgiyi belirleyememek, okunacak çok fazla kaynağın olması, farklı kaynaklara nasıl ulaşılacağını bilmemek, farklı kaynaklardaki bilgileri bütünleştirememek, farklı kaynaklardan alınan notları kıyaslayamamak, giriş bölümüne odaklanamamak, makalenin bölümlerine göre nasıl okuyacağını bilememek, kaynakların önem sırasını belirleyememek ve akademik okuma tekniklerine hâkim olamamak akademik okuma yetersizliği alt kategorisini oluşturmaktadır. Yabancı dilde sorun yaşamak, terminolojiye yabancı olmak, dikkat dağınıklığı yaşamak ve basılı olmayan metinleri okuyamamak kodları öğrencilerden kaynaklı sorunlar alt kategorisinde toplanmıştır.

Dördüncü alt problemle ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*Yabancı kaynaklarda çeviri problemi yaşıyorum. Çevrilmiş metinleri okurken cümle bozuklukları olabiliyor. Türkçe kaynaklarda ise gereğinden fazla genel bilgilerin verilmiş olması okuma isteğimi azaltıyor. Mesela okuduğum tezlerin giriş bölümünde çok fazla genel bilgilerin verilmesi, giriş kısmını okurken odaklanamama sorunu yaşamama neden olur. Yani tez ve kitap gibi sayfa sayısı bakımından fazla metinlerde asıl anlatılmak isteneni, özü bulma konusunda sıkıntı yaşıyorum. (K24)*

*Örneğin ilk defa bir makale ile karşılaştığımda hangi bölümlere nasıl dikkat edeceğimi, ne anlatmak istediğini anlamakta zorluk yaşıyorum. Bilgi edinmek istediğim konuyu anlamadıysam ve terimlere hâkim değilsem ders notunu, sorumlu kitabı anlamakta zorluk yaşıyorum. (K25)*

*Kaynakların önem sırasının belirlenememesini büyük bir sorun olarak ifade edebilirim. (K33)*

*Bazı kaynaklarda kullanılan dilin akıcı ve anlaşılır olmaması, diğer kaynaklar çelişki olması, akademik okuma yöntemlerine hâkim olmamak yaşadığım sorunlardır. (K35)*

**Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 4.

*Ana Dili Türkçe Olan Lisansüstü Öğrencilerinin Akademik Yazma Sorunları*

Kodlar	Kategoriler	Ana Kategori (Tema)	f
Hangi kaynakların okunacağını bilememek			5
Literatür taramasının zaman alması			3
Literatür taramasının yorucu olması	Yazmak için okuyamamak		1
Alınan notları yazıya aktaramamak			1
Okurken ana konudan sapmak			1
Birincil kaynaklara ulaşma çabasının olması			1
Literatüre ulaşmanın zor olması			2
Giriş bölümünü yazamamak			13
Konunun ana hatlarını/başlıklarını belirleyememek			5
Tartışma yazmak için literatürü derleyememek	Akademik metinlerin bölümlerini yazamamak		2
Başlık yazamamak			1
Yazmaya nereden başlanacağını bilememek			1
Literatürle bulguları karşılaştıramamak			3
Sonuç bölümünü yazamamak			1
Önerileri yazamamak		Öğrencilerin akademik yazma sorunları	1
Akademik yazma becerisinden yoksun olmak	Akademik yazma eğitimi		6
Akademik yazma rehberliğinin olmaması			1
Toplanan bilgileri bir düzen içinde ifade edememek			3
Gerekli-gereksiz bilgiyi ayırt edememek	Akademik kompozisyon sorunları		2
Terminolojiyi yerinde kullanamamak			1
Metin içi tekrarlara düşmek			1
Akıcı yazamamak			1
Akademik cümle oluşturamamak			3
Bilimsel dili kullanamamak	Akademik dil sorunları		1
Akademik üslup sorunları yaşamak			1
Niteliksiz ürün ortaya koyma kaygısı yaşamak	Akademik yazma kaygısı		2
Yazım yanlışı yapma kaygısı yaşamak			1
Atıf yapma sorunları yaşamak			2
Alıntı yapma sorunları yaşamak	Atıf-alıntı sorunları		2
İntihal kaygısı yaşamak			1
Toplam			69

Yukarıdaki tabloda ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik yazma sorunları yer almaktadır. Otuz kod, yedi kategori ve bir temaya ulaşılmıştır. Yazmak için okuyamamak, akademik metinlerin bölümünü yazamamak, akademik yazma eğitimi, akademik kompozisyon sorunları, akademik dil sorunları, akademik yazma kaygısı ve atıf-alıntı sorunları ulaşılan kategorilerdir. Yazmak için hangi kaynakların okunacağını bilememek, giriş bölümünü yazamamak, akademik yazma becerisinden yoksun olmak, toplanan bilgileri bir düzen içinde ifade edememek, akademik cümle oluşturamamak, niteliksiz ürün ortaya koyma kaygısı yaşamak ve atıf-alıntı yapma

sorunları yaşamak, kategorilerde en çok karşılaşılan kodlardır. Literatür taramasının zaman alması, literatür taramasının yorucu olması, alınan notları yazıya aktaramamak, okurken ana konudan sapmak, birincil kaynaklara ulaşma çabasının olması, literatüre ulaşmanın zor olması, konunun ana hatlarını/başlıklarını belirleyememek, tartışma yazmak için literatürü derleyememek, başlık yazamamak, yazmaya nereden başlanacağını bilememek, literatürle bulguları karşılaştıramamak, sonuç bölümünü yazamamak, önerileri yazamamak, akademik yazma rehberliğinin olmaması, gerekli-gereksiz bilgiyi ayırt edememek, terminolojiyi yerinde kullanamamak, metin içi tekrarlara düşmek, akıcı yazamamak, bilimsel dili kullanamamak, akademik üslup sorunları yaşamak, yazım yanlışları yapma kaygısı yaşamak, atıf yapma sorunları yaşamak, alıntı yapma sorunları yaşamak ve intihal kaygısı yaşamak araştırmancının bu temadaki diğer kodlarıdır.

Beşinci alt problemle ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*Öncelikle, literatür taraması. Literatür taraması sırasında asıl -araştırma için belirlenmiş- konudan sapma gibi durumlar bu sürecin uzamasına neden olmaktadır. Bununla beraber genellikle bir makalede Giriş gibi daha genel akademik metin sunumlarının ve Tartışma gibi alanyazın bulgularının derlenip araştırma ile paralellik veya çelişki gösteren yanlarının sunumu, dolayısıyla bir analizin ifadesi bir akademik metin üretme sürecini kendi açımdan zorlaştırmaktadır. (K1)*

*Özellikle üslup açısından sorunlar yaşayabiliyorum. Kesin ifadeler kullanmamak veya bilimsel bir üslup kullanmak gerektiği halde bazen yazılı ürün ortaya koyarken istediğim seviyeyi yakalayamıyorum. (K4)*

*Bu konuda yaşadığım sorun akademik yazma becerisini kullanmak. Özellikle çalışmaların giriş bölümlerinde literatür taramasıyla elde edilen bilgilerden özgün akademik metin oluşturmak beni zorlamaktadır. (K10)*

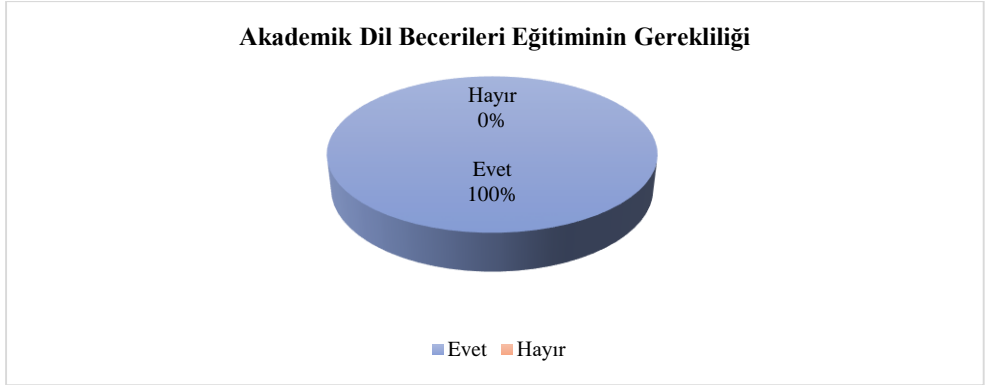
*Akademik yazma benim en zorlandığım dil becerilerinin başında gelmektedir. Yazma anlık olmayan hazırlığı önceden yapılan bir beceri olduğundan hata yapılması daha göze batan bir durumdur. Bu, yazma sürecinde bir baskı oluşturmaktadır. Akademik başarı genel olarak yazma becerisi üzerinden değerlendirildiği için yüksek lisans ve doktora öğrencileri için üst düzey yazma becerileri önemli bir husus olarak görülmektedir. Yazma becerisi gösterirken dil yapılarını doğru kullanma, terimleri yerinde kullanma durumu beni zorlayan unsurlardır. (K11)*

*Literatür taramasından sonra elde ettiğim bilgileri bütünleştirme ve bunları yazıya aktarma konusunda zorluklar yaşadığım oluyor. Farklı kaynaklardan gelen bilgileri bütünleştirmek ve bunlardan özgün cümleler oluşturmak oldukça yorucu geliyor. Zaman zaman birkaç yazma denemesi yapmak ve başa dönmek zorunda kaldığım da oluyor. (K17)*

*Çalışmanın giriş ve sonuç-öneriler bölümlerini yazmak. Özellikle bir süre akademik çalışma yapmamışsam bilimsel dili doğru oturtmak beni bazen zorluyor. (K19)*



## Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular



**Şekil 2.** Katılımcıların akademik dil becerileri dersi ihtiyacı

“Sizlere verilecek muhtemel bir akademik dil becerileri eğitiminin lisansüstü derslerinize katkısı olacağını düşünüyor musunuz?” sorusuna katılımcıların tamamı “Evet” yanıtını vermiştir. Katılımcılar tarafından “Evet” yanıtı için ileri sunulan gerekçelerin birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

*Kesinlikle evet. Akademik dil kullanımı lisans düzeyinden neredeyse tüm akademik düzeylerde (üzülerek profesörlük gibi dereceleri de dâhil ediyorum) oldukça önemli. Akademik dil kullanımına yönelik tasarlanan veya açılması hedeflenen derslerin lisans öğrencilerini hem bilimsel metin üretme hem de akademik etik açısından besleyecektir. Üniversite kimliği yaratılması, “bilimsel” temsil ve sunum açısından üretilen akademik metinlerin niteliği veya bir akademik metni alımlama sürecinin metin türüne uygun olarak planlanması ve uyarılması, akademik alanda üretilen bilgilerin sunumu ve anlamlandırılması açısından da önem kazanacaktır. (K1)*

*Kesinlikle düşünüyorum. Bu konu bence çok önemli. Akademik yazmayı deneyimleyerek her defasında daha iyi olunabileceğini düşünüyorum fakat yolun başında bu konuda deneyimli, bilgili birinden ders almak iyi bir başlangıç sağlayacaktır. İyi bir başlangıç da daha da iyiye gitmek için fırsat sağlayacaktır. (K21)*

*Akademik anlamda bir metni okumak veya bir metin yazmak, bunun yanında bir dersin nasıl izleneceği ve derste nasıl konuşulacağı zamanla kazanıldığından bu becerinin hızlı kazanılmasını sağlamak adına yararlı olacaktır. (K28)*

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın bulgularından hareketle yapılan tartışma, sonuç ve önerilere aşağıda yer verilmiştir:

Durmuşoğlu Köse, Yüksel, Öztürk ve Tömen (2019, s. 724), Türk akademisyenlerinin birbirine yakın oranda -sırasıyla- akademik yazma, okuma ve dinleme becerilerine ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir. Bu tespit, araştırmanın birinci alt bulgusunu -akademik yazma, okuma ve dinleme açısından- desteklemektedir. Durmuşoğlu Köse, Yüksel, Öztürk ve Tömen, (2019) akademik konuşmanın karmaşık bir yapıya sahip olması ve akademisyenlerin bu beceriye daha az ihtiyaç duyması gerekçeleriyle araştırmalarında bu beceriye yer vermemiştir. Ellialtı ve Batur'un (2021) saptamalarına göre Türkiye'deki uluslararası öğrenciler akademik yazma ve konuşma gibi üretici dil becerilerinin akademik dinleme ve okumaya göre daha zor olduğunu ifade etmiştir (s. 22). Ellialtı ve Batur'un (2021) tespitleri bu araştırmanın birinci alt bulgularını desteklemektedir. Bu araştırmanın bulguları ile literatürdeki tespitler birlikte düşünüldüğünde ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil kullanımı bakımından desteklenme gereksinimleri olduğu yorumu yapılabilir.

Ellialtı ve Batur (2021, s. 24), uluslararası öğrencilerin akademik dinleme esnasında önemli detayları not alma, not alınacak içeriği farklı sözcüklerle ifade etme ve özetlemede sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Belirtilen tespitler bu araştırmanın not tutmayla ilgili bulgularıyla paraleldir. Manjet (2016, s. 1587), uluslararası lisansüstü öğrencilerin akademik dinlemelerde aksanlı konuşmaları anlamakta güçlük çektiklerini belirlemiştir. Manjet'in (2016) tespiti bu araştırmada ulaşılan "telaffuz hatası" verisini desteklemektedir. Hidayati vd. (2020, s. 8), uluslararası öğrencilerin akademik dinlemede orta ve ileri düzeyde kaygı yaşadıklarını, bu durumun da konuşma hızı ve bilinmeyen kelimelerden kaynaklandığını tespit etmiştir. Hidayati vd.nin (2020) tespitleri bu araştırmanın "hızlı konuşmak, "terminolojiye yabancı olmak" ve "terminolojide ikili kullanımı tercih etmek" verileriyle örtüşmektedir. Rahimirad ve Moini (2015, s. 6), İngilizce eğitim verilen üniversitelerde hızlı konuşma ile baş etmede zorlandıklarını saptamıştır. Bu durum araştırmanın "hızlı konuşma"yla ilgili verileriyle tutarlılık göstermektedir. Aynı araştırmada dinleme ile not almanın bütünleştirilmesi ve sorulara cevap verme, farklı güçlükler olarak ifade edilmiştir (s. 7). Bu tespit araştırmanın "not tutma" ile ilgili verilerini desteklemektedir. Huang ve Su (2013), Amerikalı profesörlerin İngilizce kullanımlarının Çinli öğrencilerin akademik dinlemelerine etkisini araştırmıştır. Profesörlerin hızlı konuşmaları, telaffuz eksiklikleri, uzun ve karmaşık cümle kurmaları, halk dili ve argo kullanmaları, terim ve kavramların net tanımlarının olmaması öğrencilerin akademik dinlemelerinde güçlük olarak belirlenmiştir. Belirtilen tespitler, bu araştırmanın "hızlı konuşmak", "telaffuz hatası yapmak", "konuşmanın içeriğinde öğrenci düzeyini dikkate almamak" ve "terminolojiye yabancı olmak" verilerini desteklemektedir. Huang (2005), akademik dinlemeyle ilgili olarak dinleyicilerin verilen dersle ilgili arka plan bilgilerine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Huang'ın (2005) söz konusu görüşü, bu araştırmada ulaşılan "konuyla ilgili ön hazırlık" ve "konuya dair bilgi birikimi" verilerini desteklemektedir. Aynı araştırmada ders öğreticilerinin ders organizasyonu hakkında bilgi vermelerinin onların akademik dinlemelerine olumlu etki ettiği sonucuna

ulaşmıştır. Bu tespit, araştırmada ulaşılan “konuya dair izleni vermek” verisiyle örtüşmektedir. Singh, Pandian ve Singh (2015, s. 98-99), sınıf arkadaşları ve öğreticilerin aksanlarını anlamının akademik dinlemede karşılaşılan zorluk olduğunu belirlemiştir. Bu tespit, araştırmada ulaşılan “telaffuz hatası yapmak” verisini desteklemektedir. Singh (2019), uluslararası yüksek lisans öğrencilerinin akademik İngilizce zorluklarını ortaya koyduğu araştırmada disiplin içerik bilgisi eksikliğinin öğrencilerin sözlü iletişim uygulamalarını olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Singh’in (2019) bu tespiti araştırmada ulaşılan “konuya dair bilgi birikimine sahip olmamak” verisini desteklemektedir. Melanlıoğlu (2019, s. 329), üniversite öğrencilerinin akademik dinleme becerilerini belirlediği araştırmasında dersi dinleme süresinin akademik dinlemeyi etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Melanlıoğlu’nun (2019) söz konusu tespiti bu araştırmada ulaşılan “uzun süre konuşmak” verisini desteklemektedir. Aynı araştırmada (s. 330), öğretmen tavırları, görüntüsü ve üslubunun lisans öğrencilerinin akademik dinlemesini olumsuz etkilediği saptanmıştır. Bu tespit, araştırmada ulaşılan “küçümseyici konuşmak” ve “öğretici dil yerine tatmin edici dille konuşmak” verileriyle örtüşmektedir. Valera (2019, s. 83), uluslararası lisans öğrencilerinin akademik dinleme güçlüklerini araştırmıştır. Valera’nın (2019) öğreticiye karşı çekingen oldukları için öğrenciler soru sormamakta, anlamadıkları hususlar hakkında açıklama isteyememektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler zaman zaman öğrencilerin sorularına yanıt vermemektedir. Valera’nın (2019) bulguları bu araştırmadaki “önemli yerleri anlayamamak/kaçırmak” verisini desteklemektedir. Aynı araştırmacı (s. 82), öğretmenin dersi anlatırken öğrencilerin aşına olmadığı sözcüklerin akademik dinlemeyi güç hâle getirdiğini belirlemiştir. Bu durum “terminolojiye yabancı olmak” bulgusunu desteklemektedir. Başarılı akademik dinleme, öğrencinin incelenen konuyla ilgili arka plan bilgisinden de etkilenir (Valera, 2019, s. 82). Valera’nın (2019), bu görüşü araştırmada ulaşılan “konuya dair bilgi birikimine sahip olmamak” tespitini desteklemektedir. Christian (2018, s. 51), sınıf içinde akademik dinleme durumunu gözlemlediği araştırmasında, birbiriyle konuşan, telefon görüşmesi yapan veya diğer etkinliklere katılan öğrencilerin akademik dinlemeyi olumsuz etkilediklerini belirlemiştir. Christian’ın (2018) belirtilen tespiti araştırmada ulaşılan “farklı sorularla konuyu dağıtmak” bulgusunu desteklemektedir. Durmuşoğlu Köse, Yüksel, Öztürk ve Tömen (2019, s. 727), Türk akademisyenler ile lisansüstü öğrencilerinin akademik dinleme açısından ihtiyaç duydukları yeterlikleri ortaya koymuştur. Bu yeterliklerin bazıları şunlardır: Alan/konu ile ilgili önemli terminoloji ve kelimeleri kavrayabilme, dinlerken ana fikri ve yardımcı fikirleri anlayabilme, medya, çevrimiçi konferans ve seminerlerde sunulan bilgileri dinleyebilme ve anlayabilme, bilinmeyen terminolojiyi veya bağlamı anlamak için arka plan bilgisini kullanabilme ve dinlerken not alabilme. Belirtilen yeterlikler, bu araştırmadaki “terminolojide ikili kullanımı tercih etmek”, “terminolojiye yabancı olmak”, “önemli yerleri anlayamamak/kaçırmak”, “çevrim içi dinlemede not tutmak”, “not tutma becerisinden yoksun olmak” ve “konuya dair bilgi birikimine sahip olmamak” bulgularını desteklemektedir. Ferris’in (1998), öğrencilerin akademik dinleme ve

konuşma ihtiyaçlarını belirlediği araştırmasında ankete katılanların %68'i güçlü not alma becerilerinin sıklıkla gerekli olduğunu ifade etmiştir (s. 298). Ayrıca aynı çalışmada öğrencilerin akademik bağlamlarda dinlediğini anlamada ve not almada yardıma ihtiyaç duydukları (s. 309-310) ortaya konulmuştur. Ferris'in (1998) bulguları, bu çalışmadaki "önemli yerleri anlayamamak/kaçırmak", "not tutarken konuşmanın içeriğini kaçırarak" ve "not tutma becerisinden yoksun olmak" verilerini desteklemektedir. Bu çalışmanın verileri ile literatürdeki bulgular birlikte düşünüldüğünde ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik anlamının girdilerinden biri olan akademik dinleme/izlemeyle ilgili "not tutma", "telaffuz hatasından etkilenme", "hızlı konuşmayı anlayamama", "konuyla ilgili terminolojiyi anlayamama", "öğretim elemanının öğrenci düzeyini ve bilgi birikimini dikkate almaması", "öğretim elemanının konuyla ilgili izleni sunmaması", "öğretim elemanının uzun süre konuşması", "öğretim elemanının tavır ve üslubu" ve "kritik yerleri kaçırma" gibi önemli problemler yaşadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu duruma neden olarak literatürde ihmal edilen bir dil becerisi (Özbay, 2002; Doğan, 2016) biçiminde etiketlenen dinlemenin akademik düzeylerde kronik bir yetersizliğe evrilmesi gösterilebilir. Çünkü lisans ve lisansüstü öğrenim süresince öğrencilere akademik dinlemeyi öğretmek amaçlı bir planlamanın olmadığı bilinmektedir.

Ferris ve Tagg (1996, s. 310), öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılma, akranlarla iletişime girme, soru sorma veya yanıtlama konularında yetersiz olduklarını belirlemiştir. Araştırmacıların bulguları, bu çalışmadaki "bir görüşü eleştirmekten çekinme", "hazırlıksız konuşamamak", "konunun yanlış anlaşılmasından çekinmek", "eleştirilme korkusu yaşamak", "yanlış yanıt vermekten çekinmek" ve "konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak" verileriyle tutarlılık göstermektedir. Kim (2006, s. 484), Doğu Asya kökenli uluslararası öğrencilerin sözlü iletişim ihtiyaçlarını belirlemiştir. Araştırmada öğrencilerin en çok zorlandıkları akademik konuşma görevi olarak sınıf tartışmaları, küçük grup tartışmaları ve sözlü sunum ön plana çıkmıştır. Kim'in (2006) tespitleri bu çalışmanın "bir görüşü eleştirmekten çekinmek", "eleştirilme korkusu yaşamak" ve "hazırlıksız konuşamamak" verilerini desteklemektedir. Aynı çalışmada (s. 484), tüm sınıfın önünde soru sormanın, ofis saatleri gibi bire bir durumlarda sınıf dışında soru sormaktan daha fazla endişe uyandırdığı saptanmıştır. Bu durum çalışmadaki "konuşmanın duyuşsal boyutu" kategorisindeki verilerle örtüşmektedir. Araştırmanın verileri ile literatürdeki bulgular dikkate alındığında ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin hem sınıf içi hem de sınıf dışı akademik ortamlarda akademik konuşma bağlamında desteklenmeye ihtiyaç duydukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durumun nedeni, konuşma becerisinin doğuştan gelen bir beceri olması kabulünden hareketle bu becerinin akademik bağlamda geliştirilmesine önem verilmemesi olabilir.

Sohail (2015, s. 127), üniversite mezunları tarafından kullanılan akademik okuma stratejilerini belirlediği araştırmasında öğrencilerin kötü okuma alışkanlığına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Sohail'in (2015) bu tespiti "akademik okuma yetersizliği" alt kategorisindeki kodları destekler niteliktedir. Padagas ve Hajan

(2020), hemşirelik lisans öğrencilerinin akademik okuma ve yazma ihtiyaçlarını ortaya koyduğu araştırmasında öğrencilerin yeni bir fikir üretmek için gözden geçirilen literatür öğelerini düzenleme ve genel kavramları sentezleme konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir. Araştırmacıların söz konusu tespiti bu araştırmanın “farklı kaynaklardaki bilgileri bütünleştirememek”, “farklı kaynaklardan alınan bilgileri kıyaslayamamak”, “terminolojiye yabancı olmak” ve “akademik okuma tekniklerine hâkim olamamak” kodlarıyla örtüşmektedir. Khadawardi (2021) ekran okuma uygulamalarını araştırdığı çalışmasında basılı kitap okumanın ekrandan okumaya göre daha etkili olduğu ve daha fazla anlama ve öğrenmeye yol açtığını tespit etmiştir. Khadawardi'nin (2021) tespiti bu araştırmadaki “basılı olmayan metinleri okuyamamak” verisini desteklemektedir. Martiarini (2018), lisans öğrencilerinin akademik amaçlı okuma sorunlarını belirlemiştir. Araştırmada öğrencilerin çoğunun kısa ve ilgili notlar alma, metnin düzenini anlama ve kendi sözcüklerini kullanarak açıklama yapma bakımlarından sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Belirtilen sonuçlar, bu araştırmanın “ihtiyaç duyulan bilgiyi belirleyememek” ve akademik okuma tekniklerine hâkim olamamak” kodlarını desteklemektedir. Lee ve Wong (2020), sözcük dağarcığı ile eleştirel akademik okuma becerisi arasındaki ilişkiyi belirlediği araştırmasında öğrencilerin sözcük dağarcığının eleştirel akademik yetenekleriyle ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bu durum araştırmada ulaşılan “terminolojiye yabancı olmak” ve “anlaşılır olmamak” kodlarıyla paraleldir. Anderson (2015), genel akademik okuma zorluklarını sıralamıştır. Anderson'un (2015) ifade ettiği zorluklardan disipline özgü türü okuma yeteneğinin olmaması “makalenin bölümlerine göre nasıl okunacağını bilememek”, motivasyon eksikliği “dikkat dağınıklığı yaşamak”, stratejik okuma yapamamak “akademik okuma tekniklerine hâkim olamamak”, metinlere erişim “farklı kaynaklara nasıl ulaşılabileceğini bilememek” kodlarıyla örtüşmektedir. Kuzborska (2015, s. 157), uluslararası öğrencilerin akademik okuma uygulamalarını irdelediği araştırmasında öğrencilerin metinleri eleştirel okuma ve fikirleri sentezleme hususlarında zorluk yaşadıklarını saptamıştır. Kuzborska'nın (2015) tespitleri bu araştırmadaki “akademik okuma tekniklerine hâkim olamamak” ve “farklı kaynaklardaki fikirleri bütünleştirememek” verileriyle paraleldir. Hirvela ve Du (2013, s. 96), ikinci dil olarak İngilizce öğrenen lisans öğrencilerinin akademik okuma ve yazma etkileşimlerini ortaya koyduğu araştırmasında, katılımcıların akademik okuma kapsamında bilgiyi dönüştürme ve okunan akademik metindeki alıntı yapılacak yeri kendi sözcükleriyle ifade etmede sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Söz konusu tespit bu araştırmada ulaşılan “farklı kaynaklardaki bilgileri bütünleştirme”, “farklı kaynaklardan alınan notları kıyaslama” ve “akademik okuma tekniklerine hâkim olma” becerilerinin önemini göstermektedir. McCulloch (2013), uluslararası lisansüstü öğrencilerinin gerçek hayattaki akademik görevlerde okuma-yazma süreçlerini ve kaynak kullanımlarını araştırmıştır. Araştırmada öğrencilerin okurken not alma, metinlere ulaşma, kaynaklar arasında bağlantı kurma, kaynak ile kendi düşünceleri arasında ilişki kurma, kendi tezini destekleme, yazarın kimliğine dikkat etme gibi kaynak kullanım biçimleri arasında farklılıklar olduğunu saptamıştır.

McCulloch'un (2013) bulguları bu araştırmadaki "akademik okuma teknikleri" verisini desteklemektedir. Liselerden üniversiteye geçişte öğrenciler akademik okumaya ilişkin bir kafa karışıklığı yaşamakta, birçok zorlukla karşılaşmaktadırlar. Üniversite birinci sınıf öğrencileri içerik bilgisi eksikliğinden dolayı zorluk yaşamaktadır (Hirano, 2015 akt. Jin, Liu & Lei, 2020, s. 1). Bunun yanı sıra teknik-akademik sözcüklere hâkim olamama, akademik metinlerin söylem özellikleri gibi faktörler de öğrencileri zorlamaktadır (Bernhardt, 2011 akt. McGrath, Berggren & Mezek, 2016, s. 153). Hirano (2015) ve Bernhardt'ın (2011) görüşleri bu çalışmanın bulguları tarafından vurgulanan "makalenin bölümlerine göre okuma" "farklı kaynaklardaki bilgileri bütünleştirme", "farklı kaynaklardan alınan notları kıyaslama", "akademik okuma tekniklerine hâkim olma", "giriş bölümüne odaklanma" ve "terminolojiye hâkim olma" verilerinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Carson (2001), lisansüstü düzeyde akademik okuma görevleri açısından öğrencilerin daha çok yorumlama ve değerlendirme becerilerine sahip olması gerektiğini ifade etmektedir (akt. Liu & Read, 2020, s. 72). Carson'un (2001) görüşleri, bu araştırmada ulaşılan "farklı kaynaklardaki bilgileri bütünleştirme", "farklı kaynaklardan alınan notları kıyaslamak" ve "akademik okuma tekniklerine hâkim olmak" becerilerinin hayati önemine vurgu yapmaktadır. Literatürde akademik okumaya yönelik yapılan çalışmalarla bu araştırmamızın bulguları birlikte düşünüldüğünde "farklı kaynaklara ulaşma", "ihtiyaç duyulan bilgiyi belirleme", "kaynaklardaki bilgileri bütünleştirme", "farklı kaynaklardan alınan bilgileri kıyaslama", "terminolojiye hâkim olma", "akademik okuma tekniklerine hâkim olma", "basılı olmayan akademik metinleri okuma" ve "makalelerin bölümlerine göre okuma" bakımlarından lisansüstü öğrencilerin sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü öğrencilerin akademik okuma ve bu okuma becerisini destekleyecek eleştirel, analitik, seçici, yorumlayıcı vb. okuma türlerine yönelik teori ve uygulamaya dönük eğitimler almaması belirtilen sonuç yargısının nedeni olarak düşünülebilir.

Buckingham (2008, s. 11), Türk akademisyenlerin akademik metinlerde en çok giriş ve sonuç bölümlerini yazarken zorlandıklarını belirlemiştir. Söz konusu tespit bu araştırmadaki "giriş ve sonuç bölümü yazamama" bulgularıyla örtüşmektedir. Aslan (2010, s. 21), Türkçe eğitimi alanında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin tez konusu saptama ve tez yazma konularında kendilerini yetersiz algıladıklarını saptamıştır. Bu tespit, araştırmada ulaşılan "konu başlıklarının belirlenmesi", "akademik metinlerin bölümlerini yazamama", "akademik yazma eğitiminin olmaması", "akademik kompozisyon ve dil sorunları"yla ilgili verileri desteklemektedir. Jairos, Rugare, Washington ve Jabulani (2012, s. 75), lisans öğrencilerinin akademik yazma zorluklarının arasında kaynakların alıntılanması ve paragraf oluşturma olduğunu belirlemiştir. Araştırmacıların söz konusu tespiti, bu araştırmada ulaşılan "atıf yapma ve alıntı yapma sorunları yaşamak" ile "toplanan bilgileri bir düzen içinde ifade edememek" bulgularıyla paraleldir. Akbulut, Çepni ve Şahin (2013, s. 63), doktora tez sürecinde karşılaşılan en büyük zorluğun literatür taramasını bilmemek ve literatüre hâkim olamamaktan kaynaklı konuya karar verme süreci olduğunu saptamıştır. Belirtilen tespitler, bu araştırmada ulaşılan "hangi

kaynaktan okunacağını bilmemek”, “literatür taramasının zaman alması ve yorucu olması”, “toplanan bilgileri bir düzen içinde ifade edememe”, “alınan notları yazıya aktaramama”, “literatüre ulaşmanın zor olması”, “giriş bölümü yazamamak” ve “konunun ana hatlarını/başlıklarını belirleyememek” bulgularını desteklemektedir. Abdulkareem (2013, s. 1556), ana dili Arapça olan öğrencilerin karşılaştığı akademik yazma sorunlarını belirlemiştir. Belirlenen sorunların cümle yapısı, sözcük dağarcığı ve fikirleri ifade etme olduğu görülmüştür. Belirtilen tespitler, bu araştırmanın “akademik cümle oluşturamamak”, “bilimsel dili kullanamamak”, “akademik üslup sorunları yaşamak” ve “terminolojiyi yerinde kullanamamak” verileriyle koşturur. Gea-Valor, Rey-Rocha ve Moreno (2014, s. 53), sosyal bilimler alanında yayın yapan İspanyol bilim insanlarının en çok tartışma ve sonuç bölümlerinin yazımında zorlandıklarını belirlemiştir. Araştırmacıların belirtilen tespitleri, bu araştırmadaki “sonuç bölümünü yazamamak” ile “literatürle bulguları karşılaştıramamak” verilerini desteklemektedir. Swarni (2016, s.15), öğrencilerin tez yazma sorunlarını ortaya koyduğu araştırmasında literatür taramasında teze uygun kaynak bulma, giriş bölümünü yazarken araştırmanın arka planını oluşturma ve araştırma sonucunu yazma hususlarında sorun yaşadıklarını saptamıştır. Swarni’nin (2016) belirtilen bulguları, bu araştırmadaki “birincil kaynaklara ulaşma çabası”, “literatüre ulaşmanın zor olması”, “giriş bölümünü yazamamak” ve “sonuç bölümünü yazamamak” verileriyle benzerlik göstermektedir. Kan ve Gedik (2016), Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırmada ulaşılan verilerden bazıları şunlardır: “Kaynağın tamamına ulaşamama, uygun konu seçememe, tezin tamamına hitap edebilecek bir başlık bulamama, nasıl başlangıç yapacağını bilememe, bulguları bilimsel bir dille sunamama, bulguları nasıl yorumlayacağını bilememe, diğer çalışmalarla kendi çalışması arasında bağlantı kuramama, atıf yapılan cümleleri kendi cümleleriyle ifade edememe, atıf yapılan kaynağa sadık kalamama”. Söz konusu veriler bu araştırmada tespit edilen “literatüre ulaşmanın zor olması, konunun ana hatlarını/başlıklarını belirleyememek, başlık yazamamak, yazmaya nereden başlanacağını bilememek, bilimsel dili kullanamamak, atıf yapma sorunları yaşamak ve intihal kaygısı yaşamak” bulgularıyla örtüşmektedir. Karadağ, Danişman, Dulay, Bayır ve Tekel (2018, s. 110), eğitim fakültesi araştırma görevlilerinin doktora sürecinde karşılaştıkları zorlukların başında tez konusu belirlemenin geldiğini ortaya koymuştur. Bu tespit, araştırmada ulaşılan “giriş bölümü yazamamak” ve “konunun ana hatlarını /başlıklarını belirleyememek” verilerini desteklemektedir. Balı ve Dönmez (2018, s. 307), eğitim bilimleri ana bilim dalı doktora öğrencilerinin tez yazım sürecinde tez konusu belirleme ve konu alanına ilişkin kaynaklara ulaşamama gibi sorunları yaşadığını ortaya koymuştur. Balı ve Dönmez’in (2018) bulguları, bu araştırmadaki literatürle ve konu başlıklarının belirlenmesi tespitleriyle paraleldir. Fatimah (2018, s. 165-166), lisans öğrencilerinin sonuç, referans, tartışma, giriş yazma, doğrudan ve dolaylı alıntı yapma ile makalenin ana hatlarını belirleme hususlarında ihtiyaçları olduğunu saptamıştır. Bu tespitler, araştırmada ulaşılan “sonuç bölümünü yazamamak”, “alıntı yapma sorunları yaşamak”, “konunun ana hatlarını/başlıklarını belirleyememek” ve

“literatürle bulguları karşılaştıramamak” verileriyle tutarlıdır. Almatarneh, Rashid ve Yunus (2018), Malezya’daki Ürdünlü lisansüstü öğrencilerinin düşünceleri ifade edememe, cümle ve paragraf oluşturamama, eleştirel tartışmalar yapamama, hatalı dilbilgisi, imla, zayıf referanslar ve kelime bulmada zorluk gibi çeşitli sorunlarla karşılaştığını tespit etmiştir. Belirtilen bulgular bu araştırmadaki “alıntı ve atıf sorunları”, “akademik cümle oluşturamamak”, “yazım yanlışı yapma kaygısı yaşamak” ve “literatürle bulguları karşılaştıramamak” verileriyle koşuttur. Gülay (2019, s. 130), akademisyenlerin akademik yazma tutukluğunu incelediği araştırmasında anlatamama korkusu, yazının kabul görmeyeceği düşüncesi ve yayımlanmaya değer görülüp görülmeyeceği kaygısı gibi sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Gülay’ın (2019) tespitleri, bu araştırmada belirlenen “nitelsiz ürün ortaya koyma kaygısı yaşamak” ve “yazım yanlışı kaygısı yaşamak” verilerini desteklemektedir. Alharbi (2019, s. 582), öğrencilerinin akademik yazma sorunları arasında konu cümlesi ile destekleyici cümle yazma sorunlarının olduğunu belirlemiştir. Söz konusu bulgular, bu araştırmanın “giriş bölümünü yazamamak”, “literatürle bulguları karşılaştıramamak” ve “akademik cümle oluşturamamak” verileriyle benzerdir. Koşar (2021, s. 1315), eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapan mezunların tez yazma deneyimlerini araştırmıştır. Söz konusu araştırmada, yabancı dilde bir yayın okuma, anlama, analiz etme, sentezleme ve kendi çalışmalarına entegre etme konusunda mezunların sorun yaşadığı saptanmıştır. Belirtilen bulgular, bu araştırmada ulaşılan “hangi kaynaktan okunacağını bilmemek”, “literatür taramasının zaman alması ve yorucu olması”, “toplanan bilgileri bir düzen içinde ifade edememe”, “alınan notları yazıya aktaramama” ve “literatüre ulaşmanın zor olması” bulgularıyla örtüşmektedir. Aynı araştırmada katılımcıların konu seçiminde sorun yaşadıkları da ortaya konmuştur (s. 1317) ki bu veri araştırmada ulaşılan “giriş bölümü yazamamak” ve “konunun ana hatlarını /başlıklarını belirleyememek” kodlarını desteklemektedir. Literatürü ve bu araştırmanın bulgularını takip ederek “atıf-alıntı yapma”, “yazmak için hangi kaynaktan okunacağını belirleme”, “literatür taramasını işlevsel hâle getirme”, “bilgileri bir düzen içinde ifade etme”, “alınan notları akademik metinde kullanma”, “başlık, giriş, sonuç ve tartışma bölümlerini yazma”, “konunun ana hatlarını/başlıklarını belirleme”, “yazmaya nereden başlayacağını belirleme”, bilimsel dili ve terminolojiyi kullanma” bakımlarından lisansüstü öğrencilerin sorun yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Lisansüstü programlarda akademik yazmaya ilişkin zorunlu bir dersin olmayışı ulaşılan sonucun başlıca nedeni olarak ileri sürülebilir. Bunun yanı sıra “Araştırma Teknikleri/Bilimsel Araştırma Yöntemleri” adıyla çeşitli lisansüstü kademelerinde yer alan derslerin akademik yazma disiplinin içeriğini karşıladığı varsayımı farklı bir gerekçe olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Eğitim bilimleri alanında öğrencilere ders döneminden önce akademik dil becerileri dersleri verilebilir. Bu bağlamda;



- ✓ Öğrencilerin akademik dinleme/izleme becerilerini geliştirmek için müfredat ve içerik geliştirilebilir.
  - ✓ Öğrencilerin akademik konuşma becerilerini geliştirmek için müfredat ve içerik geliştirilebilir.
  - ✓ Öğrencilerin akademik okuma becerilerini geliştirmek için müfredat ve içerik geliştirilebilir.
  - ✓ Öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmek için müfredat ve içerik geliştirilebilir.
- Eğitim bilimleri alanındaki öğrencilerin ders dönemine başlayabilmeleri için öğrencilere yukarıda sıralanan derslerden başarılı olma şartı getirilebilir.
  - Yükseköğretim Kurulunun yayımladığı “Doktora Öğretimini İyileştirilmesi Çalıştayı”nın (2022) benzeri yüksek lisans düzeyi için de yapılabilir ve bu çalıştayda akademik dil becerileri dersleri zorunlu olarak konumlandırılabilir.

### Çıkar Çatışması ve Etik Kurallar

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve çalışmaya eşit oranda katkı sunduklarını beyan etmiştir. Yazarlar, tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir. Araştırma için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan 24.06.2022 tarih ve 183370 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

### Kaynakça

- Abdulkareem, M. N. (2013). An investigation study of academic writing problems faced by Arab postgraduate students at Universiti Teknologi Malaysia (UTM). *Theory and Practice In Language Studies*, 3(9), 1552-1557.
- Akbulut, H. İ., Çepni, S. & Şahin, Ç. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: eğitim fakültesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 50-69. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/zgefd/issue/47944/606571>
- Alharbi, M. A. (2019). Saudi Arabia EFL university students’ voice on challenges and solution in learning academic writing. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(3), 576-587.
- Anderson, N. J. (2015). Academic Reading Expectations and Challenges, İçinde *ESL Readers and writers in higher education*, (ed. N. W. Evans, N. J. Anderson, W. G. Eggington), s. 95-109. Routledge.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (19), 87-115. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/maeuefd/issue/19391/205944>
- Balı, O. & Dönmez, B. (2018). Eğitim bilimleri anabilim dalı doktora öğrencilerinin karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 284-309.

- Basturkmen, H. (2007). Signalling the relationship between ideas in academic speaking: *From Language Description To Pedagogy*, 22(2), 61-71.
- Berman, R., & Cheng, L. (2001). English academic language skills: Perceived difficulties by undergraduate and graduate students, and their academic achievement. *Canadian journal of applied linguistics*, 4(1), 25-40.
- Buckingham, L. (2008). Development of English academic writing competence by Turkish scholars. *International Journal of Doctoral Studies*, 3, 1-18.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Chamot, A.U. ve O'Malley, J.M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing cognitive academic language learning approach*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Christian, O. A. (2018). *Listening Proficiency: Challenges in classroom dynamics*. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58631595/Christys\\_Festschrift\\_Listening\\_Proficiency-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1659881902&Signature=eQT5GAD6buO9Ahju2KUd1f2PNaZFXxmoNEdb9Igr~-H0Cclo8jcKml2X4em3T-l~XBa5WYldHGK0dHVOQ8slTVBf621aNqjjBnwdKRSIN8Afc~8eSHzj3BklXm4YWrKdNB9DDgok5LPSjuww3vTSb8QYssXN8AFIlo3WJ6AWnUhGftpuIDRJ32so35sf58PSOmyeI4i8HdsiKb1DMPIr59W1IqxjqVKr7XpOHsZ8riOaJrVL42aEYWqBW5f2LKhUpLc5Q2f0a~arWxkgkyYNUhjeRgWYrdwSdxBTUFzCPpsZ840iFxosbbWgtRbGBW-Z9rRkO6-6G5QKlw3~Q\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58631595/Christys_Festschrift_Listening_Proficiency-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1659881902&Signature=eQT5GAD6buO9Ahju2KUd1f2PNaZFXxmoNEdb9Igr~-H0Cclo8jcKml2X4em3T-l~XBa5WYldHGK0dHVOQ8slTVBf621aNqjjBnwdKRSIN8Afc~8eSHzj3BklXm4YWrKdNB9DDgok5LPSjuww3vTSb8QYssXN8AFIlo3WJ6AWnUhGftpuIDRJ32so35sf58PSOmyeI4i8HdsiKb1DMPIr59W1IqxjqVKr7XpOHsZ8riOaJrVL42aEYWqBW5f2LKhUpLc5Q2f0a~arWxkgkyYNUhjeRgWYrdwSdxBTUFzCPpsZ840iFxosbbWgtRbGBW-Z9rRkO6-6G5QKlw3~Q__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Christison, M. A., & Krahnke, K. J. (1986). *Student perceptions of academic language study*. *TESOL quarterly*, 20(1), 61-81.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. H. Özcan (Çev.). Anı Yayıncılık.
- Cummins, J., & Yee-Fun, E. M. (2007). Academic language: What is it and how do we acquire it? In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 796-810). Springer.
- Çelik, M., E. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde okuma eğitimi. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi -kuram ve uygulama-* (s. 131-163) içinde. Pegem Akademi.
- Demir, N. (2020). Akademik Türkçe ve temel sorunları. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi -kuram ve uygulama-* (s. 1-21) içinde. Pegem Akademi.
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2019, Ekim 16-18). Akademik yazma açısından akademik Türkçe ders kitapları. [Tam metin bildiri]. *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Samsun, Türkiye*.  
[https://drive.google.com/file/d/1H2WO07ZmKYKLC2vg4\\_wGzBzUZz8VpK-j/view](https://drive.google.com/file/d/1H2WO07ZmKYKLC2vg4_wGzBzUZz8VpK-j/view)
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Durmuşoğlu Köse, G., Yüksel, İ., Öztürk, Y., & Tömen, M. (2019). Turkish academics' foreign language academic literacy: A needs analysis study. *International Journal of Instruction*, 12(1), 717-736.

- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması* (Tez No. 456661) [Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi. Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ellialtı, M. & Batur, Z. (2021). Academic listening skills of the international university students in Turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(3), 20-28.
- Fatihah, N. (2018). Students' needs for academic writing at the English education department. *English Language Teaching Educational Journal*, 1(3), 161-175.
- Feller, Rebekah R. (2015). *Academic language acquisition*. [Master's Theses, The College at Brockport]. State University of New York.
- Ferris, D., & Tagg, T. (1996). Academic listening/speaking tasks for ESL students: Problems, suggestions, and implications. *TESOL Quarterly*, 30(2), 297-320.
- Ferris, D. (1998). Students' views of academic aural/oral skills: *A Comparative needs analysis*. *Tesol Quarterly*, 32(2), 289-316.
- Gea-Valor, M. L., Rey-Rocha, J., & Moreno, A. I. (2014). Publishing research in the international context: An analysis of Spanish scholars' academic writing needs in the social sciences. *English for Specific Purposes*, 36, 47-59.
- Given, L. M. (2021). *100 soruda nitel araştırma*. A. Bakla & İ. Çakır (Çev.). Anı Yayıncılık.
- Göçen, G. (2021). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevleri ve yeterlilikleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(1), 43-84.
- Gülây, E. (2019). *Akademisyenlerin Akademik Yazma Tutukluğunun İncelenmesi* (Tez No. 583906) [Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi. Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hidayati, A. N., Dewi, N. S. N., Nurhaedin, E., & Rosmala, D. (2020). Foreign language listening anxiety in an academic listening class. *J-Shmic: Journal of English for Academic*, 7(2), 1-9.
- Hirvela, A., & Du, Q. (2013). "Why am I paraphrasing?": Undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 87-98.
- Huang, J. (2005). Challenges of academic listening in English: Reports by chinese students. *College Student Journal*, 39(3), 553-569.
- Huang, J & Su, S. (2013). *North American professors' use of English affects Chinese ESL students' academic listening*. In *East Meets West: Chinese ESL Students in North American Higher Education* (pp. 95-105). Nova Science Publishers Inc.
- İbiş, E. (2014). Lisansüstü eğitim sorunları. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(3), 117-123.
- Irmawati, N. D. (2012). Communicative approach: An alternative method used in improving students' academic reading achievement. *English Language Teaching*, 5(7), 90-101.
- Irvin, L., L. (2010). What is "academic" writing? Charles Lowe & Pavel Zemliansky (Eds.), *Writing spaces* (s. 3-17). Parlor Press.

- Jairos, G., Rugare, M., Washington, T. D., & Jabulani, S. (2012). Academic writing challenges at universities in Zimbabwe: A case study of Great Zimbabwe University. *International Journal of English and Literature*, 3(3), 71-83.
- Jin, T., Liu, X., & Lei, J. (2020). Developing an effective three-stage teaching method for collaborative academic reading: evidence from Chinese first-year college students. *Journal of English for Academic Purposes*, 45, 1-9.
- Jordan, R. R. (2009). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge University Press.
- Kamaşak, R., Sahan, K., & Rose, H. (2021). Academic language-related challenges at an English-medium university. *Journal of English for Academic Purposes*, 49, 1-16.
- Kan, M. O., & Gedik, F. N. (2016). Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 402-408.
- Karadağ, E., Danişman, Ş., Dulay, S., Bayır, Ö. Ö., & Tekel, E. (2018). Eğitim fakültesi araştırma görevlilerinin zorlu akademik yolculukları: Doktora tez süreci. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 103-112.
- Karagöl, E. (2018). *Akademik yazma açısından lisansüstü tezler* (Tez No. 510520) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karagöl, E., & Korkmaz, C. B. (2021). Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 208-230.
- Khadawardi, H. (2021). Transfer of print-based academic reading strategies to on-screen reading. *International Journal of English Language Education*, 9(1), 60-105.
- Kim, S. (2006). Academic oral communication needs of East Asian international graduate students in non-science and non-engineering fields. *English for Specific Purposes*, 25(4), 479-489.
- Kılıç, S. (2015). Kappa testi. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142-144.
- Klinger, C., & Murray, N. (2012). Tensions in higher education: widening participation, student diversity and the challenge of academic language/literacy. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14(1), 27-44.
- Konyar, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği* (Tez No. 592196) [Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Korkmaz, C. B., & Karagöl, E. (2021). Teaching academic Turkish language skills to international students according to the opinions of textbook and scientific article writers. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(14), 1764-1805.
- Koşar, D. (2021). Eğitim yönetimi alanında tez yazmak: Mezunların deneyimleri. *TEBD*, 19(2), 1299-1322.

- Kuzborska, I. (2015). Perspective taking in second language academic reading: A longitudinal study of international students' reading practices. *Journal of English for academic purposes*, 20, 149-161.
- Lee, J. Y. V., & Wong, A. S. C. (2020). Vocabulary size and critical academic reading ability of secondary students in sabah. *3L, Language, Linguistics, Literature*, 26(4).
- Liu, X., & Read, J. (2020). General skill needs and challenges in university academic reading: Voices from undergraduates and language teachers. *Journal of College Reading and Learning*, 50(2), 70-93.
- Lynch, T. (2011). Academic listening in the 21st century: Reviewing a decade of research. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 79-88.
- Manjet, K. (2016). Academic Listening Practices among International Graduate Students in English as Medium of Instruction Context: Difficulties and Corrective Measures. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 24(4).
- Martiarini, E. (2018). Reading for academic purposes: Problems faced by undergraduate students of visual communication design, university of indraprasta pgrn. *Journal of English Language Education and Literature*, 3(1), 16-26.
- McCulloch, S. (2013). Investigating the reading-to-write processes and source use of L2 postgraduate students in real-life academic tasks: An exploratory study. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 136-147.
- McGrath, L., Berggren, J., & Mežek, Š. (2016). Reading EAP: Investigating high proficiency L2 university students' strategy use through reading blogs. *Journal of English for Academic Purposes*, 22, 152-164.
- Melanlıoğlu, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin akademik dinleme becerileri üzerine bir araştırma: Ders ne zaman bitecek? Sıkıldım!. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 20(20), 311-348.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ed. S. Turan (Çev.). Nobel.
- Almatarneh, M. A. H., Ab Rashid, R., & Yunus, K. (2018). The academic writing experience of Jordanian postgraduate students at a university in Malaysia. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, 9.
- Monippally, M., M. & Pawar, B., S. (2010). *Academic writing*. Response Books.
- Oshima, A. & Hogue, A. (2007). *Introduction to academic writing*. Pearson-Longman Press.
- Özbay, M. (2002). Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş bir alan: Dinleme eğitimi. *Cumhuriyetin 80. Yılında Türkçemiz Sempozyumu*. ANAÇEV Yay., 97-104.
- Padagas, R. C., & Hajan, B. H. (2020). Academic reading and writing needs of undergraduate nursing students in research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(5), 318-335.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.). Pegem Akademi.

- Rahimirad, M., & Moini, M. R. (2015). The challenges of listening to academic lectures for EAP learners and the impact of metacognition on academic lecture listening comprehension. *Sage Open*, 5(2), 1-9.
- Saldana, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. A. Tüfekçi & S. N. Şad (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Schleppegrell, M. J. (2005). The challenges of academic language in school subjects. *Språket och kunskapen* (s. 47-70) içinde. Reprocentralen, Humanisten, Göteborgs universitet.
- Sengupta, S. (2002). Developing academic reading at tertiary level: A longitudinal study tracing conceptual change. *The Reading Matrix*, 2(1), Retrieved from <http://www.readingmatrix.com/articles/sengupta/article.pdf>
- Seyedi, G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi* (Tez No. 553170) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Seyedi, G. (2020). Akademik dilin yapısı ve genel tanımı. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi -kuram ve uygulama-* (s. 23-39) içinde. Pegem Akademi.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. E. Dinç (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Singh, M. K. M., Pandian, A., & Singh, S. K. G. (2015). International graduate students' experience in academic listening practices in a Malaysian public university: Challenges and overcoming measures. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(1), 91-102.
- Singh, M. K. M. (2019). Lecturers' views: Academic English language-related challenges among EFL international master students. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 11(2), 295-309.
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450-452.
- Snow, C & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. D. Olson & N. Torrance (Ed.), *The Cambridge handbook of literacy* içinde (s. 112-133). Cambridge University Press,
- Sohail, S. (2015). Academic reading strategies used by Leeds Metropolitan University Graduates: A case study. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2), 115-133.
- Swarni, B. R. (2016). *Student's problem in writing thesis: Case study at English department* [Doctoral dissertation,]Mataram university.
- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı dil olarak akademik Türkçe: Sosyal bilimlerde akademik ve teknik söz varlığı* (Tez No. 488551) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- URL 1 (2022). Üniversite Bazında Öğrenci Sayıları. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- URL 2 (2018). Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı. [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Turkce\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

- Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayıncılık.
- Valera, F. D. (2019). Academic listening difficulties. *Experiences of East Asian International Students*, 6(2), 79-85.
- WIDA. (2014). World-class instructional design and assessment. <https://wida.wisc.edu/sites/default/files/resource/2012-ELD-Standards-International-Edition.pdf>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

Academic language is used in academic settings and is a special subfield of standard language. This language has several components: Academic listening/watching and reading constitute academic comprehension (receptive language), while academic speaking and writing constitute academic narration (productive language). The aim of this research is to determine the academic language problems of graduate students whose mother tongue is Turkish. In order to make in-depth determinations for this purpose, the following sub-problem sentences were determined:

1. What are the academic listening problems of graduate students whose mother tongue is Turkish?
2. What are the academic reading problems of graduate students whose mother tongue is Turkish?
3. What are the academic speaking problems of graduate students whose mother tongue is Turkish?
4. What are the academic writing problems of graduate students whose mother tongue is Turkish?

This research was structured according to the principles of qualitative approach. In this study, the researchers adopted the constructivist paradigm, one of the qualitative research paradigms. Within the scope of the research, the opinions of postgraduate students whose mother tongue is Turkish about academic language problems were revealed. Phenomenology, one of the qualitative approach patterns, was used in the research. While determining the study group of the research, criterion sampling, one of the purposeful sampling types, was used. While determining the sample of this study, the criteria of "being a graduate student at the institute of educational sciences" and "doctoral students not less than graduate students" were introduced. The study group of the research consists of thirty-five participants, sixteen men and nineteen women. Seventeen of these participants are graduate students and eighteen are doctoral students. In qualitative research, interviews, observations and documents are used as data collection methods. Since this research focuses on postgraduate students' views on academic language problems, the interview method

was used in the research. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. In the first part of the form, which consists of two parts, the gender, program and postgraduate education level of the researchers; In the second part, there are six questions related to sub-problems. The draft questions created by the researchers by scanning the literature were sent both to Turkish education experts who have scientific research on academic Turkish teaching and to experts from the field of educational sciences. After the feedback from the experts, a preliminary application was made and the questions were finalized. The data of the research were analyzed by content analysis technique. In the research, the first and second loop coding methods stated by Saldaña (2022) were used. Process in the first cycle and pattern coding methods in the second cycle were preferred. Some strategies were used for the validity and reliability of the research. Personal comments, biased expressions, biased and orientation-based language were avoided in the creation of the questions, except for the opinions of the field experts regarding the questions and the preliminary application. During data collection, the researchers took care to display an unbiased stance. The interviewees were given sufficient time to answer the questions. The data were analyzed as it was, and the researchers coded independently from each other. Cohen's Kappa analysis was used to calculate the agreement between coders (Kılıç, 2015). The percentage of agreement between the two raters was calculated as 0.90. According to Kappa analysis, this result means "very good agreement" (Kılıç, 2015, p. 143). In addition to the detailed reporting of the research process, the views of the participants were included by directly quoting the codes. In addition, for the reliability of the codes, categories and themes obtained, researcher triangulation was carried out in the research by referring to the opinions of a faculty member who has field and qualitative research knowledge (Patton, 2014, p. 247). Researcher triangulation is also the external auditor/peer research method that Creswell (2019, pp. 197-198) refers to. In this context, a written report about the research was obtained from the experts who supervised the research.

When the data of this study and the findings in the literature are considered together, "note taking", "affected by pronunciation mistakes", "inability to understand fast speech", "inability to understand the terminology related to the subject", "instruction It is revealed that they experience important problems such as not taking into account the student's level and knowledge of the staff", "the lecturer does not offer a curriculum on the subject", "the lecturer speaks for a long time", "the attitude and style of the lecturer" and "missing critical places". When the data of the research and the findings in the literature are taken into account, it is concluded that graduate students whose mother tongue is Turkish need to be supported in the context of academic speaking both in and out of the classroom academic environments. When the studies on academic reading in the literature and the findings of this research are considered together, "reaching different sources", "determining the information needed", "integrating the information in the sources", "comparing the information from different sources", "mastering the terminology", "mastering the academic reading techniques" It has been concluded that graduate students have problems in terms of



"reading non-printed academic texts" and "reading articles according to their chapters". By following the literature and the findings of this research, "citing-quoting", "determining from which source to read for writing", "making the literature review functional", "expressing the information in an orderly", "using the notes taken in the academic text", "title It has emerged that graduate students have problems in terms of writing the introduction, conclusion and discussion sections, "defining the main lines/titles of the subject", "determining where to start writing", using scientific language and terminology.