



Yabancı Dilde Akademik Yazmanın Öğretimi: Yaklaşımlar, Türkçede Güncel Çalışmalar ve İşlevsel Uygulamalar¹

Pınar İBE AKCAN^a

^a Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Mersin, TÜRKİYE, pinaribe@gmail.com

 : 0000-0001-7033-9227

Öz: Bu çalışmanın çıkış noktası, dil öğretimi, yazma öğretimi ve daha özelinde akademik yazma öğretimine ilişkin İngilizce kaynak ve uygulamaların daha işlevsel, hedefe yönelik ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda devingen bir güncelleme işleyişine sahip olmasına ilişkin gözlemlere dayalı olarak yabancı dil olarak Türkçede akademik yazma öğretiminde yararlı olabilecek yaklaşım ve uygulamaları gözden geçirmektir. Bu amaçla öncelikle yazma becerisinin öğretimine ilişkin temel yaklaşımlara Raimes (2003) temel alınarak değinilecek, ardından bir metin türü olarak akademik yazmadan söz edilecek, Türkçe alanyazında akademik yazmaya ilişkin güncel çalışmalar incelenecek ve Türkçede akademik yazma öğretiminde yararlanılabilecek kaynak ve uygulamalara değinilecektir. Çalışmanın temel hedefi yabancı dilde akademik yazma becerisinin öğretimine yönelik kabul görmüş, sınanmış ve yaygın biçimde kullanılan yaklaşımlar, kaynaklar ve güncel uygulamalardan öğreticilerin Türkçede de yararlanabilmesine yönelik farkındalığı artırmaktır.

Anahtar Kelimeler: Dil öğretimi, yazma öğretimi, akademik yazma öğretimi

¹ Bu çalışmanın bir bölümü 1-2 Haziran 2023 tarihinde Kocaeli Üniversitesinde gerçekleştirilen Yabancılar Türkçe Öğretiminde Akademik Türkçe Çalıştayında sözlü olarak sunulmuştur.



Teaching Academic Writing in Foreign Language: Approaches, Current Studies in Turkish and Functional Applications

Abstract: The initial point of this study is to overview the approaches and applications in academic writing courses in Turkish as a foreign language with the observation that course materials and applications in English language teaching, teaching writing in general, and teaching academic writing are more functional, target-driven and have a more dynamic updating mechanism geared to learners' needs. With that purpose in mind, the basic approaches in teaching writing based on Raimes (2003) will be revised first. Academic writing texts as a genre/text type will be mentioned, current studies about academic writing in Turkish will be reviewed, and the sources and applications used in English that can be utilized in Turkish will be mentioned. The ultimate aim of the study is to expand the awareness of Turkish teachers and make them practice upon the well-accepted, tested, and widely used approaches, sources, and applications in teaching writing in English.

Keywords: Language teaching, teaching writing, teaching academic writing

1. GİRİŞ

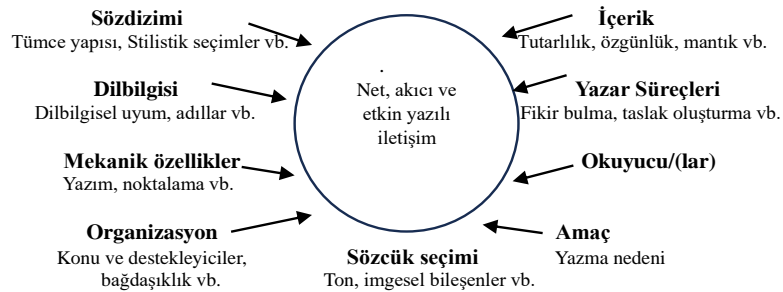
Dil öğretimi ilke yöntem ve tekniklerinin, öğretilen dilin hangi dil olduğu, öğrenci kitlesinin anadilinin hangi dil olduğu ve öğretim ortamlarının tüm diğer değişkenlerinden bağımsız olarak belli ölçüde işlerliği olan yönleri bulunmaktadır. Yabancı dil öğretimiyle ilgili alanyazın oldukça geniş olup İngilizce öğretimi başta olmak üzere tüm dillerin öğretimine yönelik çok sayıda öğretim yaklaşımı, her bir becerinin öğretimine yönelik özelleşmiş yöntemler ve bu yöntemlere özgü çok sayıda teknik barındırmaktadır. Yöntem ve tekniklerin işler ve işlemez yönlerine ilişkin sayısız uygulama, bu uygulamaları farklı perspektiflerden değerlendiren çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ise görece daha yakın geçmişte ortaya çıkan bir çalışma alanı olup hem dilbilim hem de yabancı dil öğretimindeki bilgi ve bulgulardan yararlanmalıdır. Bu hedeften hareketle bu çalışmanın ikinci bölümünde yabancı dilde yazma öğretimine ilişkin beş temel yaklaşım Raimes (2003)'e dayalı olarak özetlenecek, çalışmanın üçüncü bölümünde bir dilbilimsel metin türü olarak akademik yazmadan söz edilecek ve bu yazım türünün öğretimine ilişkin Türkçe alanyazında son dönemdeki çalışmalar incelenerek gruplandırılacak, en sonunda da yabancı dilde akademik yazma kaynakları ile bu alanda işlerliği olan uygulamalara değinilecektir.

2. YABANCI DİLDE YAZMA ÖĞRETİMİ

Yazma becerisi, her türlü metinde iletişim sürecinin çok önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Yazılı metin oluşturma, sözlü ifadelerin birebir yazıya aktarılmasının ötesinde bir süreç olup diğer

becerilerden kimi yönleriyle ayrılmaktadır. Yazma etkinlikleri, diğer becerilerin pratiğinin yaptırılabilceği, öğrencilerin dil bilgisi ve sözcük bilgisinin sınanabileceği fiziksel ve bilişsel olarak meşgul edici yönlere sahip karmaşık bir etkinliktir. Yazma ve düşünme ile yazma ve işleme arasındaki yakın bağ, bu etkinliği daha da önemli kılmaktadır. Bilindiği üzere, konuşma becerisi evrenselidir. Her birey ana dili edinimi ile evrensel bir beceri olan konuşma becerisini de edinir. Yazma ve okuma becerileri ise sonradan öğrenilir. Konuşma dilinden farklı olarak yazma dili, dilbilgisi, sözdizimi ve sözcük kullanımı kurallarına daha sıkı bir biçimde uymayı gerektirir. Konuşma dili, tonlama, vurgu, ezgi gibi parçalarüstü birimlerden yararlanıp ve beden dili, yüz ifadesi gibi dil dışı etkenlerle biçimlenirken yazılı dilde sadece yazım imlerinden yararlanır. Konuşma çoğunlukla anlık ve plansızken, yazma çoğunlukla zamana yayılan planlı bir etkinliktir. Konuşucu, karşısındaki bireyin dönütlerine göre konuşmasını değiştirme ve geri dönüşler yapma şansına sahipken, yazılı metnin hitap ettiği kişi ya da kişiler metnin oluşturulması sırasında orada olmadığından yazarın anlık geri dönüşlere göre metni biçimlendirme olanağı yoktur. Konuşma metinleri daha basit tümcelerden oluşurken yazılı metinler çoğunlukla karmaşık tümceler ve çeşitli bağlaçlardan yararlanır. Bu nedenle öğrenciler yazmayı konuşma becerisini edindikleri gibi edinmemekte, öğreticiler sayesinde öğrenebilmektedirler. Konuşma becerisinin doğal dil verisine maruz kaldığı ölçüde edinilmesi ve gelişmesi mümkünken, öğrenilen dilinin yazma rutinleri ve dilsel organizasyon kuralları, bir öğretici aracılığıyla sistematik biçimde aktarılmadığı sürece edinilememektedir. Öyleyse yazma öğretimi sürecinin de son derece sistematik biçimde düzenlenmesi ve öğrencilere sunulması şarttır.

Yabancı dilde yazma öğretimine ilişkin farklı yaklaşımlar söz konusu olup, bu bölümde, bu yaklaşımlardan işlevsel olarak kullanılanlara değinilecektir. Kuşkusuz, her becerinin öğretiminde olduğu gibi bu yaklaşımların sayısı, öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı kadar olup hem öğrenci tarafındaki değişkenler hem de öğretici tarafındaki değişkenler tarafından çeşitlendirilir. Raimes (2003)'e göre bu yaklaşımlar yazma sürecinin aşağıda yer alan bileşenleriyle biçimlenir (Şekil 1):



Şekil 1. Yazma Sürecinin Bileşenleri Raimes (2003, s.6)



Raimes (2003)'e göre düşüncelerin net, akıcı ve etkin biçimde aktarılması için *sözdizimi, dilbilgisi, içerik, amaç, organizasyon, okuyucu, yazar seçimleri ve mekanik öğeler* bileşenlerinden hangisi ya da hangilerine odaklanıldığına göre farklı yazma öğretimi yaklaşımları bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan en bilinenleri şunlardır:

1. Önce Denetimli Ardından Özgür Yazma Yaklaşımı (İng. Controlled to Free Approach)
2. Özgür Yazma Yaklaşımı (İng. Free Writing Approach)
3. Paragraf Örüntü Yaklaşımı (İng. Paragraph Pattern Approach)
4. Dilbilgisi-Sözdizimi-Organizasyon Yaklaşımı (İng. Grammar-Syntax-Organization Approach)
5. İletişimsel Yaklaşım (İng. Communicative Approach)
6. Süreç Yaklaşımı (İng. Process Approach)

Önce Denetimli ardından Özgür Yazma Yaklaşımı ilk kez, 1950'li ve 1960'lı yıllarda Dilsel İşitsel (İng. Audio Lingual) dil öğretimi yaklaşımıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda, öğrencilere ilk aşamada tümce egzersizleri kopyalama, üzerinde işlem yapılacak paragraf alıştırmaları (örneğin soruyu tümceye, tümceyi soruya, geçmiş zamanı şimdiki zamana, tekili çoğula dönüştürme gibi) denetimli yazma alıştırmaları yaptırılır. Öğrencilerin sınırları net biçimde çizilmiş işlemleri, bu birimler üzerinde gerçekleştirebilmeyi öğrenmelerinin ardından, öğretmen denimsiz biçimde yazma sürecine geçmelerine izin verilir. Etkinliklerin öncelikle denetimli biçimde gerçekleştirilmesinin nedeni öğrencilerin mümkün olduğunca, öğretilmiş yapılar üzerinde deneyim kazanmaları, daha az hata yapar duruma geldikleri andan itibaren ise özgür bir biçimde metin oluşturabilmeleridir. Şekil 1'deki yazma bileşenlerinden *dilbilgisi, sözdizimi ve yazma mekaniklerine* odaklanan bir yöntemdir ve akıcı yazmadan çok, doğru yazmayı önemser.

Özgür Yazma Yaklaşımı'nda öğrencinin ürettiği metnin kalitesinden çok, metnin niceliği önemlidir; öğrencilerin en az hata düzeltme ile çok sayıda metin üretmeleri hedeflenir. Bu yaklaşımda önce doğru yazmaya değil, akıcılığa odaklanılır. Temel hedef, öğrencilerin dilbilgisel doğruluk, organizasyon ve diğer bileşenler hakkında endişelenmeden hedef dilde mümkün olduğunca çok metin üretmeleri, böylece o dilde metin üretme süreçlerine tanıdık hale gelmelerini sağlamaktır. Bu yaklaşımda öğretmen hata düzeltici değil yönlendiricidir. Şekil 1'deki bileşenlerdeki iki maddeye odaklanılır: *Okuyucu ve içerik*.

Paragraf Örüntü Yaklaşımı'nda öğrencilere yazma sürecinde ana dillerinde ilk öğrendikleri bilginin düşünceleri *organize etmek* olduğu vurgulanır. Bu yaklaşıma göre öğrenci, hedef dilde de öncelikle düşüncelerini organize etmeli, ardından bunları o dilin örüntülerine uygun olarak yazıya dökülmelidir. Burada her dilin, iletişimi düzenleme biçiminin birbirinden farklı olduğu varsayımından yola çıkılır. Öğrenciler yabancı dilde yazılmış olan paragrafları kopyalayabilir, model pasajları tekrar tekrar yazabilir, karışık tümceleri örnek paragraf düzenine sokabilir, model paragraflar üzerinde

paragrafın bileşenlerine dair çözümler yapabilir. Böylece, o dilin akademik yazım biçimine tanıdık duruma gelirler. Dolayısıyla bu yaklaşımda, Şekil 1'deki yazma bileşenlerinden, *organizasyona* odaklanılır.

Dilbilgisi-Sözdizimi-Organizasyon Yaklaşımı'nda, *dilbilgisi*, *sözdizimi* ve *organizasyon* bileşenleri (Şekil 1) eşit derecede önemsendir. Böylece öğrenciler tek bir etkinlik yaparken hem öğrendikleri dilbilgisel yapıları hem sözdizimsel kuralları hem de yazmayı organize etme konusundaki bilgilerini devreye sokarlar. Örneğin bir bilgisayar uygulamasının nasıl çalıştığını anlatan bir metin oluşturmak demek hem eylemlerin doğru çekimli biçimlerini kullanmak hem kronolojik sıralamaya uygun bir organizasyon yapabilmek hem de bu kronolojik sıralamayı aktarmak için gerekli dilsel ifadeleri kullanabilmek demektir.

İletişimsel Yaklaşım'a göre her yazılı metnin hedefi, iletişim kurmaktır. Oluşturulan her bir metnin hem belirli bir amacı hem de belirli bir okuyucusu olmalıdır. Şekil 1'deki bileşenlerden *amaç* ve *okuyucu* öğrencinin odağında olmalıdır. “*Ben bu metni neden yazıyorum?*” ve “*Bu metni kim okuyacak?*” soruları çerçevesinde metin oluşturulmalı ve iletişimsel bir eylem olan yazma, asla iletişim boyutundan koparılmamalıdır. Bu yaklaşımda öğrencilere mektup yazdırmak, aynı mektubu her seferinde farklı bir okuyucuya yönelik olarak yazdırmak gibi çalışmalarla etkinliğe her seferinde ayrı bir iletişimsel boyut katılır. Etkinlikler sonrasında öğrenciler mektupları değiştirip birbirlerine okuyabilir, birbirlerine soru sorabilir ve üzerinde yorumlar yapabilirler; böylece iletişimsel boyut daha da pekiştirilmiş olur.

Süreç Yaklaşımı'nda ise yazma etkinliğinin ürününden çok, yaşanan süreç önemsendir. Bu süreçte öğrencilerin tümü aynı aşamalardan geçerek sonuca ulaşmak durumundadır. Yazma öncesi süreç, örneğin dilbilimsel araştırmaya uygun bir konu seçme, konuyu yeteri kadar genişletme ve daraltma, konu hakkında kaynak araştırması yapma, konu hakkında araştırma soruları yazma, araştırma sorularına uygun hipotezler üretme gibi aşamaları içerebilir. Yazma aşamasında alıntılama, özet yapma, açıklama, sentezleme gibi işlemlerin akademik yazmada nasıl yapıldığının anlatılması ve bunlarla ilgili etkinlikler yer alabilir. Yazma sonrası aşamada ise metindeki bağdaşıklığın denetlenmesi, gerekiyorsa dilsel ifadelerin bu bağdaşıklığı sağlamak üzere metne eklenmesi, metnin tutarlılık açısından gözden geçirilmesi, dilbilgisel hatalar ve diğer mekanik özellikler açısından denetlenmesi gibi süreçler yer alabilir. Öğrencilerin bu yaklaşımla elde ettiği iki önemli kazanımdan ilki, *zaman* ikincisi, *geri dönüttür*. Etkinlik, sürece yayıldığı için zaman bir kısıtlama unsuru olmaktan çıkmakta, öğrenciler dilediği kadar zamana sahip olabilmektedir. Yazmanın diğer önemli bileşeni ise geri dönüttür; bu yaklaşıma göre öğretmenin geri dönüt vermesinin hedefi, sadece biçimsel hataları düzeltmek değil içerik konusunda da öğrenciye katkıda bulunmaktır. *Taslak oluşturma* etkinliğinde, öğrenciler her aşamada taslak metinler oluşturup geri dönüt alır. Bu etkinlikte öğrencilerin, tekrar gözden geçirme sürecinde gerekli düzeltmeleri yapabilmeleri için bol zamanları olur. Örneğin öğrenciler bir konu seçer



ya da önceden belirlenmiş bir konu verilir; ilk önce, bu konu ile ilgili sınıf içinde birlikte beyin fırtınası yapılır, konunun nasıl alt başlıklara ayrılacağı hakkında düşünce alışverişi yapılır, konu daraltılır, ardından o konu ile ilgili var olan bilgiler bir araya getirilir, kullanılması gereken dilsel yapılara karar verilir, metin oluşturulur ve en son, metin belirlenen kriterler açısından gözden geçirilir. Böylece yazma öncesi, yazma an'ı/ aşaması ve yazma sonrası süreçlerin hepsini tek derste deneyimlemek de mümkün olmakla birlikte yöntem, daha uzun sürece yayılan yazma etkinlikleri için çok daha verimli olabilir.

Sonuç olarak yukarıdaki yaklaşımlar incelendiğinde yazılı metin, özellikle de akademik yazılı anlatım metni, aslında tümceler bir araya geldiği bir yığın olmanın ötesinde, birbiri ile bağlantılı bilgi birimlerinin oluşturduğu bir bütündür ve her koşulda önemli bir iletişim aracıdır. Sözlü iletişim süreçlerindeki konuşucu-dinleyici ilişkisi yazılı iletişim süreçleri için de geçerlidir ve yazarın da her zaman bir amacı ve hitap ettiği bir okuyucusu vardır. Bu nedenle, yazma etkinlikleri, öğrencilerin iletişim sürecini tam anlamıyla öğrenmesini ve dil ile ilgili önceki kazanımları etkin biçimde geliştirebilmesini sağlayan bir fırsat olarak düşünülmelidir. Şüphesiz ki öğretici tüm becerilerin öğretiminde olduğu gibi yazma öğretiminde de her zaman *seçmeci* (İng. eclectic) olmalı, yöntemlerden birini seçip benimseyerek her durumda aynı yöntemi kullanmak yerine seçmeci biçimde, her bir yöntemin işe yarar yönlerini belirleyip bir araya getirerek kullanılmalı ve farklı öğretim ortamlarında sınımalıdır.

3. BİR “TÜR” OLARAK AKADEMİK YAZIM

Modern dilbilimsel yaklaşımın temelinde yer alan Saussure'ün dil-söz ayrımı (Fr. la langue-la parole) ve Chomsky'nin edinç ve edim (İng. competence-performance) ayrımı basitçe; patolojik bir durum söz konusu olmadığı sürece dil yetisinin ideal ve tüm bireylerde doğuştan gelen bir bilgiler bütünü, dilsel üretimlerin ise bireyden bireye değişebilen çıktılar olduğunu savunur. Hymes (1972) ise bu kavramlara karşı, iletişimsel yeti (İng. communicative competence) kavramını geliştirmiştir. Hymes'a göre, dil yetisinin alt bileşenleri olan *olurluk* (possibility), *işlemlenebilirlik* (feasibility), *uygunluk* (appropriateness) ve *onaylanmışlık* (attestedness) kavramları yani dilde neyin dilbilgisel olarak mümkün, neyin bozuk; hangi kullanımların, hangi bağlamlarda kabul edilebilir, uygun, onaylanmış ya da konuşucular tarafından işlemlenebilir olduğu bilgisi önem taşır. Örneğin, "Şu an konuşmak istemiyorum/ Biraz susman mümkün mü?/ Yalnız kalmak istiyorum/ Bana birkaç dakika verir misin?/ Çek git! / Beni yalnız bırak! / Biraz yalnız kalmama izin verir misin?" ifadelerinden hangilerinin, hangi bağlamlarda kullanılabileceği bilgisi eksik ya da yanlışsa iletişim aksar çünkü her yeni konuşma durumu, beraberinde farklı konuşma koşullarını gerektirir. Bu konuşma koşullarına uygun konuşma biçimleri, dereceli (İng. scalar) bir yapı üzerinde yer alır. Bu dereceli yapı üzerinde farklı konuşma düzlemleri ya da farklı konuşma türleri (İng. register/ genre) bulunmaktadır. Konuşma türlerinin özellikleri, dilbilimsel açıdan dört farklı düzlemde olabilir: Sesbilimsel düzlem, sözcüksel düzlem,

dilbilgisel düzlem ve sözdizimsel düzlem. Bununla birlikte konuşma biçimlerini etkileyen dil dışı faktörler de söz konusudur ki; bunlar, konuşucular (özellikle konuşucuların birbirleri ile olan yakınlık dereceleri), ortam (bulunulan ortamın resmi olup olmayışı), söylemin konusu, amacı ve işlevleridir (Hudson, 2000:471). Aynı durum yazılı iletişim için de geçerlidir. Günlük konuşmada ve yazılı anlatımda tüm bu değişkenlerce biçimlenen farklı türler ortaya çıkmaktadır. Bu türler dilbilimsel açıdan, dilbilgisel eksiltmeler, kısaltmalar, morfolojik olarak kibarlık ve kabalık bildiren farklı formlar şeklinde olabilmekte, bireylerin doğru bağlamlarda doğru formlara uygun geçişler yapabilme, yani kodu değiştirebilme yetisi sayesinde etkin iletişim kurulabilmektedir. Hangi dilbilgisel yapıların, hangi metin türlerinde sıklıkla ortaya çıktığına ilişkin çok fazla çalışma bulunmaktadır. Örneğin edilgen yapıların özellikle bilimsel ve teknik yazılı metinlerde kullanılması, konuşma ve günlük konuşma dili içeren metinlerde sıklıkla yer almayışı, üçüncü tekil kişi ve geçmiş zaman kullanımlarının çoğunlukla anlatı metinlerinde görülmesi, kısaltmaların çoğunlukla sözlü iletişimde kullanılması ve formal metinlerde yer almaması gibi çok sayıda dilbilgisel düzenlilik Hudson (2000) vb. birçok çalışmada sayısal verilerle betimlenmiştir (480). Buradan yola çıkarak, akademik yazma derslerinde öğrencilere, dilin çeşitli işlevsel boyutlarının varlığı ve her bir boyuta özgü farklı dil kullanımlarının olduğu bilgisinin iletilmesi, hangi dil kullanımının hangi düzleme uygun düştüğünün açıkça aktarılması büyük önem taşımaktadır.

3.1 Türkçe Akademik Yazma Öğretimine Yönelik Çalışmalar

Bu bölümde, Türkçede akademik yazma bağlamında, ağırlıklı olarak 2020 yılı ve sonrası yapılan çalışmalara değinilmiştir. İlk grupta yazma ile ilgili yapılan *çalışmaları kendi içinde sınıflandıran* çalışmalara yer verilmiştir. Akademik yazma alanında yapılan lisansüstü düzeyde 48 tezi inceleyen Kan (2017) tezlerin büyük bir bölümünün İngiliz Dili Eğitimi programlarında tamamlandığını, çok az bir bölümünün ise Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Dili ve Edebiyatı ile Eğitimi programlarında çalışıldığını belirlemiştir. Bu sonuca göre, tezlerin çoğunda İngilizceye odaklanılırken, küçük bir bölümü Türkçeyle ilgilidir.

Akademik yazma alanında yayımlanmış makaleleri inceleyen Tolaman ve Karakaş (2021) konuların; akademik yazıların *yapısal* özellikleri, akademik yazma sürecine ait *sorunlar ve çözüm önerileri*, akademik yazma becerisine ait *stratejiler, yöntem ve teknikler*, akademik yazma ile öğrenci ve öğretim elemanlarının *görüşleri* biçiminde bir dağılım gösterdiğini tespit etmişlerdir.

İkinci grupta, yazma becerisi öğretimini *genel olarak değerlendiren* çalışmalar yer almaktadır. Yazmanın çok boyutlu, çok düzeyli ve karmaşık bir beceri olduğu görüşüyle oluşturulan üstbilişsel yazma modelinden yola çıkan Erol ve Kavruk (2021)'de, yazılı üretimin metinsel, bilişsel ve sosyal boyutları incelenmektedir. Bu modelin temel savı; yazmanın, üstbilişin uygulamalı bir ürünü olduğudur. Çalışmada, yazma eylemini planlama, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel stratejilerin yazmanın alt bileşenleri olduğuna değinilmektedir. Özbek ve Tülü (2021) ise dil ve gelişim bozukluğu



bağlamında yazma becerisini incelemiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerinin yeterince desteklenmediği oysa planlama, yazma ve gözden geçirme aşamalarında yazma becerilerini geliştirmenin, önemli kazanımlar sağladığını belirtmiştir. Şimşek (2022) ise yazma becerisi derslerinin duyuşsal, sosyal ve psikolojik yönlerinin vurgulanmasını, öğreticinin dersi öğrencilerle birebir ilgilenerek ve ürüne değil; sürece odaklanarak yürütmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

Üçüncü grupta, yazma süreçlerinde *var olan durumu ve sorunları* ortaya koymaya çalışan çalışmalar yer almaktadır. Aydın (2022), yazma süreçlerinde öğrencilerin, kendilerini ifade etme, yazım ve noktalama, plan ve işleyiş, dil ve anlatım yanlışları bağlamında zorluk yaşadıklarını, bu yüzden öğrencilerde yazma isteksizliğinin oluştuğunu, sonuç olarak öğrencilerin yazma motivasyonlarının düşük, yazma kaygılarının ise yüksek olduğunu bulgulamıştır. Bozgün (2022)'de yazma kaygısı kavramı incelenmiştir ve ilkökul öğrencilerinin yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu, cinsiyet ve yaşa göre öğrencilerin yazma kaygılarının değişmediği; ancak anne-baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve günlük kitap okuma oranına göre öğrenciler arasında yazma kaygısı düzeyinde farklılıklar olduğu bulgulanmıştır.

Dördüncü grupta, *yazma öğretiminde kullanılan malzemelere ilişkin* çalışmalar yer almaktadır. Özdemir (2017), Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımını inceleyerek bir web uygulaması önerisinde bulunmuştur. Çalışmada, dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine dahil oluşuyla birlikte dil öğretiminde kullanılabilecek dijital araç ve ortamların kullanımının da arttığı, ancak Türkçe öğretimi alanında bu teknolojik olanaklardan yeterince yararlanılmadığı bulgulanmıştır. Demirel ve Aksu (2019)'da üniversite düzeyinde İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma derslerindeki üretimlerine ekran kaydı ile dönüt verilmesine karşı olan tutumları araştırılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, öğrenciler yazılı öğretmen dönütüne göre ekran kaydı ile dönüte daha olumlu tutumlar geliştirmişlerdir. Tekin ve Sallabaş (2022), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek üzere bir analitik rubrik geliştirmiş ve bu rubriğin geçerlik ve güvenilirliğini sınamıştır. Gürata (2022)'de ise Türkçenin yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretiminde uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ve ihtiyaçlarına yönelik yapılan çalışmalar doğrultusunda hazırlanan uluslararası öğrencilere yönelik kaynaklar, öğrencilerin ve öğreticilerin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Beşinci grupta, akademik yazma açısından *farklı metin türlerinin incelenmesine yönelik çalışmalar* yer almaktadır. Bu grupta Karagöl'ün üç çalışması göze çarpar. Tez yazım kılavuzlarına yönelik içerik analizi yapan Deniz ve Karagöl (2017)'de tezlerdeki giriş, yöntem, gelişme ve sonuç bölümlerindeki yapılarla tezlerin dil ve anlatım özellikleri konusunda, tez yazım kılavuzlarının yeterli olmadığı bulgulanmıştır. Deniz ve Karagöl (2018)'de de dergilerin yazar rehberleri incelenmiş ve makaleyi oluşturan bölümlerin akademik yazım kuralları açısından araştırmacıları yeterince yönlendirmediği

görülmüştür. Karagöl (2020)'de ise bildiri özet metinleri incelenmiş ve akademik yazım kuralları açısından hata belirleme çalışmaları yapılmıştır.

Bunlar dışında, *yabancı dil öğrencilerinin yazılı anlatımları üzerine* çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Altun (2022)'de Türk yazarların akademik amaçlı İngilizce (İng. EAP) metinler yazarken yaşadıkları dilsel zorluklar ortaya koyulmaya çalışılmış ve Türk öğrencilere özgü zorluk yaratan dört temel alan belirlenmiştir. Bunlar: (1) Kimi yapıların aşırı kullanımı veya az kullanımı veya hiç kullanılmaması, (2) bazı sözbilim öğelerinin yanlış kullanımı ve yazım imi hataları, (3) sözcüklerin hatalı kullanımı ve (4) anadile özgü ifadelerin İngilizceye yanlış aktarımı sonucu bozuk söyleyişlerdir.

Sonraki grupta, *yazmayı geliştirmeye yönelik çalışmalar* yer almaktadır. Et ve Dilber'e (2022) göre karikatür destekli yazma çalışmalarının, öğrencilerin ürettikleri metinlerde özgünlük, akıcılık, sözcük çeşitliliği, tümce yapısı, düşünce organizasyonu ve dil bilgisi kurallarına uyma bağlamında olumlu katkıları bulunmaktadır. Dalioglu (2023)'te ise "Öğrencilerin düşünce geliştirme yolları konusunda eğitilmeleri, yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir." ilkesinden yola çıkılarak deneysel bir çalışma yapılmış, düşünceyi geliştirme yollarına ilişkin eğitim verilen deney grubundaki metin tutarlılığı başarısının arttığı gözlemlenmiştir.

Son grupta ise *yakın geçmişte uzaktan eğitim sürecinde yazma derslerinin durumunu* inceleyen çalışmalar incelenmiştir. Yazma dersi, uzaktan eğitim sürecinde, özellikle nesnel ölçme, değerlendirme ve geribildirim açılarından öğretmenleri ve öğrencileri en çok zorlayan beceri dersi olarak nitelendirilebilir. Yılmaz ve Kalkan (2022) uzaktan eğitimin alt yapısının yazma becerisi derslerine uygun olmadığını, salgın sürecinde uzaktan eğitimde yürütülen yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerini yeterince geliştirmediğini, genellikle yüz yüze eğitimde kullanılan etkinliklere benzer etkinliklerin gerçekleştirildiğini, öğrencilerin yazılı ürünlerine yeterli düzeyde dönüt verilemediğini ve öğretmenlerin de uzaktan eğitim sistemiyle yazma eğitimini gerçekleştirmek istemediklerini bulgulamışlardır.

3.2 Akademik Yazma Kaynakları ve İşlerliği olan Uygulamalar

Yabancı dilde genel amaçlı yazma ve özel amaçlı akademik yazmanın öğretimine yönelik çok sayıda, çeşitlilikte ve farklı yaklaşımlara göre yazılmış etkin kaynaklar bulunmaktadır. Akademik yazma sürecinde; tümce oluşturma aşamasından başlayıp paragraf oluşturma aşamasıyla devam eden, paragrafları uygun biçimde bir araya getirerek kompozisyon oluşturma, kompozisyonun bileşenleri ve tutarlılık ve bağdaşıklık sağlamak üzere kullanılacak birimlere ilişkin bol miktarda malzeme yer almaktadır. Yazmaya konu olabilecek bir düşünce bulma, beyin fırtınası yapma, bu düşünceleri bir organizasyon çerçevesinde bir araya getirmek amacıyla uygun bir planlama yapabilme, bu düşünceleri geliştirebilme, birleştirebilme, çeşitli yönleri ile birbirinden ayırabilme, karşılaştırabilme ve farklı türden kompozisyonlar oluşturabilme gibi beceriler içermektedir. Yine İngilizcede ve birçok dilde Özel Amaçlı İngilizce Öğretimi (İng. English for Specific Purposes (ESP)) üst başlığı altında Akademik



Amaçlar için İngilizce Öğretimi (İng. English for Academic Purposes (EAP)) ve diğer alt dallar örneğin Tıbbi Amaçlar için İngilizce Öğretimi (İng. English for Medical Purposes (EMP)), Mesleki Amaçlar için İngilizce Öğretimi (İng. English for Occupational Purposes (EOP)), özel olarak önemsenmekte olduğu ve buna yönelik malzemelerin çoğunlukla basitten karmaşığa (*basit ve karmaşık* algısı bir öğrenciden diğerine değişebilen kavramlar olmakla birlikte), tümce düzeyinden başlayarak paragraf düzeyi ve ardından kompozisyon düzeyine ilerleme, kompozisyon türlerini tanıtarak düşünce ve bilgileri farklı biçimde paketleyebilme ve okuyucuya sunabilme yetisini öğrenciye kazandırma amaçları içerdiği görülmektedir.

Akademik yazılı metin oluşturma sürecinde yazar, temelde özgün bir düşünce ortaya koyma, düşünce destekleyici, düşünce örnekleyici, düşünce çürütücü tümceler oluşturarak kendi içinde tutarlı bir metni belli bir şablona oturtma işlemlerini gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda göz ardı edilmemesi gereken bir başka etken de özellikle yabancı dil akademik yazma süreçlerinde öğrencilerin yararlanabilecekleri çok sayıda erişilebilir dijital kaynağın olması ve yapay zekanın kusursuz yaratıcılıkta metinler oluşturabiliyor olmasıdır. Öğrencileri, akademik yazılı metin oluşturma sürecinin keyifli bir süreç olduğu, özel bir beceri gerektirmediği ve şablonların etkin kullanımı ile bu metinlerin kolaylıkla oluşturulabileceği konularında ön bilgiyle donatmak, onları özgün metinler oluşturmaya yönlendirmeyi kolaylaştıracaktır. Bunun dışında, öğrencilerin çevreledikleri dijital dünyanın olanaklarını, gizlice başvurdukları kopya kaynakları olmaktan çıkarıp ders içi ve ders dışı etkin birer öğrenme aracı olarak yazma derslerine dahil etmek mümkündür. Kimi web tabanlı kaynaklar akademik yazma süreçlerinde kullanılacak etkin yazım şablonları içermektedir. Örneğin İngilizce için "Akademik İfade Veritabanı" (İng. Academic Phrasebank) Swales'in (1981; 1990) *tür çözümlemesi* yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş olan ve dilin büyük ölçüde kalıp ifadeler ve önceden formüle edilmiş yapılar olarak edinildiği, depolandığı ve gerektiğinde çağrıldığı görüşüne dayalı olarak akademik metinlerin derlendiği ve çözümlendiği bir veritabanıdır. Bu veritabanı tüm akademik ifadeleri on başlık altında toplamaktadır.

1. *Mutlak kesinlikten kaçınma ifadeleri:* Akademik iletişimin en göze çarpan özelliklerinden biri, yazarların mutlak kesinliği ifade etmekten ve aşırı genellemeler yapmaktan kaçınmalarıdır. Bu grupta bu amaca yönelik ifadeler yer alır.
2. *Eleştiri ifadeleri:* Akademik yazmada eleştirel olmak, bir olguyu sadece doğru veya yanlış olarak kabul etmeyip aynı zamanda sorgulamak anlamındadır. Bu grupta bu amaca yönelik ifadeler yer alır.
3. *Gruplandırma ifadeleri:* Bu grupta olguları ortak özelliklerine dayanarak gruplandırmak, adlandırmak ve aynı zamanda aralarındaki farklılıkları ortaya koymak için kullanılacak ifadeler yer alır.
4. *Benzerlik ve zıtlık belirtme ifadeleri:* İki olgu arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymak üzere kullanılacak ifadeleri içerir.

5. *Terim tanımlama ifadeleri:* Genellikle konuyu incelemeye geçmeden önce gerekli terimleri tanımlama ya da atıfta bulunmak için gereken ifadeleri kullanmayı içerir.
6. *Eğilimleri betimleme ifadeleri:* Bir olgu hakkındaki eğilimleri farklı araçlarla ifade etmeye olanak sağlayacak ifadeleri içerir.
7. *Miktar belirtme ifadeleri:* Kesir, oran, yüzde gibi bilgileri aktarırken kullanılacak ifadeleri içerir.
8. *Nedenselliği açıklama ifadeleri:* Akademik çalışmaların çoğu bir olgunun nedenlerini açıklamaya çalışır. Bu grupta bu amaca yönelik ifadeler yer alır.
9. *Örnekleme ifadeleri:* Örnekler, iddia ve argümanları desteklemek üzere akademik yazmada sık kullanılan bir yazım biçimidir. Bu grupta bunlara yönelik ifadeler yer alır.
10. *Önizleme ve geçiş ifadeleri:* Yazarların okuyucuya konunun önizlemesini sunmak üzere, bir konudan diğerine veya metnin bir bölümünden diğerine geçişleri belirtmek üzere kullanılan ifadeleri içerir.
11. *Geçmiş hakkında yazım ifadeleri:* Konuşma anından önceki tartışma ve olgulara değinmek üzere kullanılan ifadeleri içerir.

Bunun dışında İngilizce için öğrencilerin aktif olarak kullandıkları ve yazım hatası, dilbilgisi hatası, anlaşılabilirlik denetimi, sözcük kullanımı, bağlaç, ilgeç kullanımları, düzeltme okuması ve yazım stili önerileri yapabilen çok sayıda uygulama da erişilebilir durumdadır. Yukarıda örneklenen veritabanında olduğu gibi, Türkçede de sözel ve sayısal çalışma alanlarına özgü akademik metinlerin derlenmesiyle oluşturulmuş geniş veri tabanları üzerinden çözümleme ve sınıflandırmalar yapılabilir, bunların yer aldığı dijital uygulamalar oluşturulabilir. Bunun yanı sıra, olası ve olması gereken dilsel kullanımlara yer verilerek ya da kullanıcı geri bildirimlerine açık hale getirilerek bu uygulamalar zenginleştirilebilir. Öğrencilerin akademik yazmada Türkçe için kullanabilecekleri bir başka kaynak da Türkçe Ulusal Derlemi'dir (TUD/ Aksan ve diğ., 2016). Doğal dil verisine erişim sağlayan ve 50 milyon sözcük içeren, günümüz Türkçesi için temsil gücü en yüksek, en dengeli ve en büyük ölçekli genel amaçlı derlem olan TUD, oranlı biçimde çeşitli metin türlerinden yazılı ve sözlü dil verisinden oluşmakta ve çeşitli filtre araçlarıyla araştırmacının, veriyi kullanım amaçlarına göre daraltmasına olanak vermektedir. Derlem, sözcüklerin hangi dilsel düzlemlerde ve hangi metin türlerinde kullanıldıklarına dair gerçekleşmiş dil verisinden örnekler sunması nedeniyle, akademik yazma süreçlerinde, sözcük bağlamlarını incelemek için arama motorlarından daha etkin bir veritabanı olarak kullanılabilir. Bu sayede sözcük ve çok sözcüklü ifadeler bağlamında yazara seçim konusunda arama motorlarından daha değerli bir veri kaynağı sağlayabilir.

4. SONUÇ

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi ve akademik yazma becerisinin geliştirilmesi bağlamında öğrencilerin yabancı dilde ve özellikle İngilizcede kabul görmüş ve yaygın



olarak kullanılan yaklaşımlar, kaynaklar ve uygulamalardan yararlanmasının gerekliliği görüşüne dayalı olarak, yabancı dilde yazma öğretimine yönelik yaklaşımlar sıralanmış, Türkçede son dönemde bu alanda yapılan çalışmalar gözden geçirilmiş ve akademik yazımın bir metin türü olarak öğretimine yönelik kullanılabilir uygulamalara kısaca değinilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler kadar anadili Türkçe olan kullanıcılar ve akademik yazma sürecinde gereksinim duyabilecek her türden kullanıcıya hitap edebilecek türden dijital veritabanlarının oluşturularak, akademik ifadelerin ve yazım şablonlarının kullanıcıların erişimine sunulmasının gerekliliği vurgulanmış ve gerçekleşmiş dil kullanımlarını içeren derlemlerin (Örn. Türkçe için TUD) sözcük, çok sözcüklü birimler, tümce ve kalıp ifadelerin, metin türü ve bağlam bilgilerini belirlemede Türkçede etkin bir kaynak olarak kullanılacağı önerisinde bulunulmuştur.

Kaynakça

- Aksan, Y., Aksan, M., Özel, S. A., Yılmaz, H., Demirhan, U. U., Mersinli, Ü., ... ve Altunay, S. (2016). Web tabanlı Türkçe ulusal derlemi (TUD). *16. Akademik Bilişim Konferansı* (ss. 723-730). İstanbul: Gamze Yayıncılık.
- Altun, H. (2021). Deneyimsiz Türk Yazarların İngilizce Akademik Yazma Hatalarına Derlem Odaklı Bir Bakış. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 47, 29-58.
- Aydın, E. (2022). Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 12-26.
- Bozgün, K. (2022). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygıları Üzerine Bir Araştırma. *Temel Eğitim Dergisi*, 16, 6-15.
- Daloğlu, S. (2023). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Düşünceyi Geliştirme Eğitiminin Yazma Becerisine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, E. ve M. Aksu. (2019). The Application of Technology to Feedback in Academic Writing Classes: The Use of Screencasting Feedback and Student Attitudes. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(6), 183-203.
- Demirtaş Tolaman, T. ve N. Karakaş. (2021). Akademik Yazma Becerisiyle İlgili Makaleler Üzerine bir İnceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 10, 447-460.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2017). Akademik Yazma Açısından Tez Yazım Kılavuzları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 287-312.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Akademik Yazma Açısından Dergi Yazar Rehberleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1210-1225.
- Erol, T. ve H. Kavruk. (2021). Bir Üstbilis Becerisi Olarak Yazma. *Journal of Art and Human*, 5, 465-478.

- Et, E. ve Çağlayan Dilber, N. (2022). Karikatürle Yazma Çalışmalarının Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 291-308.
- Hymes, Dell (1972). On Communicative Competence. In Pride, J.B. ve Holmes, J. (Ed.). *Sociolinguistics: Selected Readings* (ss. 269–293).
- Hudson, G. (2000). *Essential Introductory Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- İbe Akcan, P. (2023). Yabancı Dilde Akademik Yazılı Anlatım Becerilerinin Öğretimine Yönelik Uygulama ve Öneriler. *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Akademik Türkçe Çalıştayı'nda Sunulan Bildiri*, 1-2 Haziran 2023, Kocaeli Üniversitesi Dilmer, Kocaeli.
- Kan, M. O. (2017). Türkiye’de Akademik Yazma Alanında Yapılan Lisansüstü Tezler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1037-1048.
- Karadağ Yılmaz, R. ve Kalkan, S. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerileri: Deneyim ve Sorunlara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(4), 1364-1378.
- Karagöl, E. (2020). Akademik Yazma Açısından Bildiri Özetleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 410-426.
- Kocaman Gürata, E. (2022). *Uluslararası Öğrencilere Türkçe Akademik Yazma Öğretiminde Kullanılan Ders Malzemelerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özbek, A. ve B. Tülü. (2021). Öğrenme Güçlüğünde Yazılı Anlatımı Desteklemek: Strateji Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(2), 541-566.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve bir Web Uygulaması Örneği. *Turkish Studies* 12(4), 427-444.
- Raimes, A. 2003. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: OUP.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP.
- Şimşek, T. (2022). Türkçe Dersi Yazma Becerisinin Öğretim Programları Çerçevesinde Karşılaştırmalı Değerlendirmesi. *RumeliDE*, 29, 19-36.
- The University of Manchester Academic Phrasebank. www. address: <https://www.phrasebank.manchester.ac.uk/>
- Tekin, E. ve M. Sallabaş. (2022). Yabancı Dil Öğretiminde A2 Seviyesi Yazma Becerisine Yönelik Analitik Rubrik Geliştirme. *Anasay*, 6(22), 81-95.



Extended Summary

The field of language teaching has a broad literature date back to 17th century. There are a number of ELT approaches that emerged to complement each other's unsatisfactory aspects, a number of methods to teach specific skills and also a number of techniques for each method. The aim of the study is to reveal the widely used methods and applications in teaching writing in English, to define academic writing texts as a genre/text type and to review current studies about academic writing in Turkish with the ultimate aim to expand the awareness of the Turkish language teachers and adapt well-accepted sources and applications in English to their Turkish language teaching practices. There are a number of teaching writing approaches only which the mostly practiced ones are mentioned here based on Raimes (2003); the Controlled to Free Approach, the Free Writing Approach, the Paragraph Pattern Approach, the Free Writing Approach, the Grammar-Syntax-Organization Approach, the Communicative Approach and the Process Approach. Surely, the number of methods and techniques is determined by the number of teachers and learners with one accord, and all are shaped with the importance attributed to each component/(s) of the writing process. There are also a number of promising current studies in Turkish categorized under eight titles here about different aspects of academic writing as a different genre. Speech situations in the communication process require different contextual conditions and speech styles could be visualized on a kind of scalar structure rather than a double-edged line. Different speech styles or registers including the academic style could be employed by the speakers and or writers and the code i.e., the style should be switched appropriately when needed using the appropriate forms and expressions. Mostly based on Swales's (1990) genre analysis, there are phrase banks on the web to assist English users in their academic writing processes which consist of fixed expressions and templates for academic texts with the assumption that much language use is constituted of such expressions specific to genres which then are stored and accessed when needed. It's emphasized in the study that similar digital databases for Turkish are substantial and will be facilitative for academic writing, alongside the benefits of TNC which presents a valuable source for natural language in different text types and their linguistic environments.