



Ülke Politikaları Bağlamında Akademik Dil ve Türkçenin Akademik Dil Olarak Öğretimi¹

Sevda GÖNCÜ ERGÜN^a

Mehmet Yağın YILMAZ^b

^a Öğr. Gör., İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE, sgoncuergun@itu.edu.tr

 : 0000-0001-9883-1053

^b Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE, myilmaz@istanbul.edu.tr

 : 0000-0002-4070-9116

Öz: Yabancı dil öğretimi tarihsel süreçte dönemin ve kitlelerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere farklı hedefler ve amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. 21. yüzyılda genel amaçlı dil öğretiminin, yerini özel amaçlı dil öğretimi faaliyetlerine bıraktığı görülmektedir. Bu özel amaçlar mesleki, ticari, ekonomik, bilimsel ve teknolojik olabilirken akademik amaçlı dil öğretimi de özel amaçlı dil öğretimi kapsamında değerlendirilmektedir. Ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri 1990'lı yılların başından itibaren gelişerek devam etmektedir. Ancak 2010 yılından günümüze genel amaçlı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin belirli alanlarda yetersiz kalabildiği görülmüştür. Özellikle Yükseköğretim Kurulunun "yükseköğretimde uluslararasılaşma" hedefiyle birlikte Türkiye'deki üniversitelerde eğitim gören uluslararası öğrencilerin sayısında görülen artış, bu öğrencilerin Türkçeyi üniversite düzeyinde akademik dil olarak kullanmasını da zorunlu hâle getirmiştir. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik dil öğretiminin geliştirilmesi amacıyla çeşitli ülkelerde ve üniversitelerde akademik dil öğretimine ilişkin uygulanan politikaların ve yürütülen faaliyetlerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yükseköğretimde akademik dilin geliştirilmesi, çeşitli üniversitelerdeki akademik dil öğretimi faaliyetleri, akademik dil yeterliklerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konuları ele alınarak akademik amaçlı Türkçe öğretiminin özel amaçlı bir dil öğretim alanı olarak yapılandırılması hedeflenmektedir. Derleme yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda akademik amaçlı Türkçe öğretimi, sırasıyla önce yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bir dalı, ardından özel amaçlı Türkçe öğretiminin bir alt dalı olarak konumlandırılmış ve ayrıca Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilere akademik amaçlı Türkçe öğretimine ilişkin politika ve uygulamalara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik dil, Türkçenin akademik dil olarak öğretimi, akademik dil yeterlikleri, akademik amaçlı Türkçe öğretimi.

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



Academic Language in the Context of Country Policies and Teaching Turkish as an Academic Language

Abstract: Throughout history, foreign language teaching has been carried out in line with different goals and objectives in order to meet the needs of the era and the people. In the 21st century, it is seen that language teaching for general purposes has been replaced by language teaching for specific purposes. While these special purposes can be professional, commercial, economic, scientific and technological, language teaching for academic purposes is also considered within the scope of language teaching for specific purposes. In our country, Turkish as a foreign language teaching activities have been developing since the early 1990s. However, since 2010, it has been observed that teaching Turkish as a foreign language for general purposes may be insufficient in certain areas. Especially with the “internationalization goal” of the Council of Higher Education in higher education, the increase in the number of international students studying at universities in Turkey has made it compulsory for these students to use Turkish as an academic language at the university level. The aim of this study is to examine the policies and activities carried out in various countries and universities in order to improve academic language teaching in teaching Turkish as a foreign language. In line with this purpose, the development of academic language in higher education, academic language teaching activities in various universities, measurement and evaluation of academic language competences are discussed, and Turkish language teaching for academic purposes is considered as language teaching for specific purposes.

Keywords: Academic language, teaching Turkish as an academic language, academic language competences, teaching Turkish for academic purposes.

1. GİRİŞ

Dil öğretimi faaliyetleri, dönemin ve hedef kitlenin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde planlanan ve gerçekleştirilen faaliyetlerdir. Tarihte dil öğretimi, genellikle dil bilgisi ve kelime öğretimine dayalı, dil bilgisi-çeviri yönteminin işe koşulduğu, öğrencilerin ezbere dayalı ve mekanik bir çalışma düzenine sahip olduğu koşullarda gerçekleşmiştir. Günümüze gelindiğinde ise yaklaşım, yöntem ve çalışma sistemindeki değişikliklerle birlikte hedef kitlelerin çeşitlenmesi ve öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin değişmesi söz konusu olmuştur. Elbette yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihsel sürecinde de farklı hedef kitlelere yönelik öğretim materyalleri üretilmiş ve kullanılmıştır. Yeşilyurt (2016), Osmanlı döneminde 18. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar olan zaman diliminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla kaleme alınan eserleri incelediği çalışmasında, hedef kitleleri gözeterek yazılan çeşitli eserlerden bahsetmiştir. Bu eserlerden birkaçında öğrencilere, turistlere, resmî görevlilere, tüccarlara ve gazetecilere Türkçe öğretmek amacıyla özel alan bilgisine ve söz varlığına yönelik bir öğretim içeriği hazırlanmıştır. Bu tarihî bilgiden hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özel amaçlı dil öğretiminin yeni bir alan olmadığı düşünülmektedir.

Günümüzde yabancı dil öğretiminde farklı yaklaşımlar benimsenmektedir. Öğretim içeriğinin hazırlanmasında esas alınacak yaklaşımlardan biri de genel amaçlı ve özel amaçlı dil öğretimi yaklaşımıdır. 20. yüzyılda küresel olarak yaygınlaşarak uluslararası iletişimsel işlevi kazanan İngilizcenin, genel amaçlı ve özel amaçlı öğretim ayrımı açısından analiz edilmesi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçtiğimiz son 10 yıl içinde karşılaşmakta olduğumuz çeşitlenmenin incelenmesinde yarar sağlayacaktır.

Genel amaçlı İngilizce (English for General Purposes - EGP) ve özel amaçlı İngilizce (English for Specific Purposes - ESP) sınıflandırmasının tarihi 1960'lı yıllara kadar dayanmaktadır. 1960'lı ve 1970'li yıllarda genel dil eğitiminin öğrenen ve işverenlerin ihtiyaçlarını giderek karşılamadığı ve özel amaçlı dil kurslarına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu sebeple bu yıllar dil öğretiminde bir dönüm noktası olmuştur. Bu yıllarda mesleki, akademik, ticaret, ekonomi, teknoloji ve bilim alanlarında İngilizcenin yoğun bir şekilde kullanılmasıyla bu dilin belirli alanlara yönelik öğretilmesi gerekliliği ortaya çıkmış ve özel amaçlı İngilizce (ESP) kavramı alanyazında kullanılmaya başlanmıştır. Hutchinson ve Waters (1987, s. 53) genel amaçlı ve özel amaçlı İngilizce yaklaşımının teoride hiçbir farkı olmadığını ancak uygulamada büyük farklılıklar gösterdiklerini öne sürmüştür. Genel amaçlı İngilizcede, eğitimciler dil bilgisi kurallarını, cümlelerin dizimini, telaffuzu ve sesletimi vb. öğretirken; özel amaçlı İngilizce öğretiminde öğretim içeriğini, öğrencinin çeşitli mesleki ve sosyal gereksinimleri belirlemektedir.

Genel amaçlı ve özel amaçlı İngilizce kavramlarına yönelik alanyazında birçok tanım (Robinson, 1991; Flowerdew ve Peacock, 2001; Hyland ve Hamp-Lyons, 2002) bulunmaktadır. Robinson (1991) özel amaçlı İngilizce kavramını iki kriteri esas alarak açıklamaktadır:

- Özel amaçlı İngilizce olması gerektiği gibi “hedef odaklı”dır.
- Özel amaçlı İngilizce dersleri, anlatım dilinin İngilizce olduğu durumlarda öğrencilere yol gösterecek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir ihtiyaç analizi temel alınarak yapılandırılır. Ayrıca bu yapılandırmada, kısa sürede gerçekleşmesi gereken hedefler ve yetişkin öğrencilerin bulunduğu uzmanlık alanı açısından homojen öğrenme ortamları göz önünde bulundurulmaktadır.

Robinson'ın (1991) tanımında yer verdiği iki temel kriter özel amaçlı dil öğretiminde hedef kitlenin ihtiyaçlarına ve hedef odaklılığa dikkat çekmektedir. Alanyazında özel amaçlı İngilizce kavramına ilişkin daha sonra yapılan tanım ve ayrımlar bu kriterleri daha da genişletmiş ve ayrıntılandırmıştır. Dudley-Evans ve John (1998), yapmış olduğu geliştirilmiş tanımında iki temel bakış açısına yer vermektedir: Değişmez özellikler ve değişken özellikler. Dudley-Evans ve John'e (1998) göre;

- Değişmez özellikler:

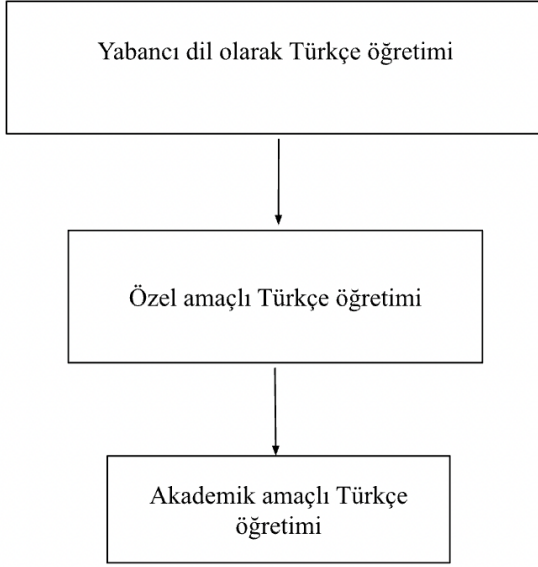
- Öğrencinin belirli ihtiyaçlarını karşılar.
- Hedeflediği alanın etkinliklerinden ve metodolojisinden yararlanır.
- Öğretim; bu etkinlikler için dil (dil bilgisi, söz varlığı, söylem), beceriler ve metin türlerini merkeze alır.
- Değişken özellikler:
 - Belirli disiplinlere yönelik tasarlanıp yapılandırılabilir.
 - Belirli öğretim durumlarında farklı metodolojiler kullanılabilir.
 - Büyük olasılıkla yetişkin öğrencilere yönelik tasarlanır.
 - Genellikle orta ve ileri seviye dil kullanıcılarına yönelik tasarlanır.

Özel amaçlı İngilizcenin bir alt alanı olarak 1980'li yıllarda ortaya çıkan akademik amaçlı İngilizce (English for Academic Purposes - EAP) kavramı, aslında yukarıda belirtilen kriter ve özelliklerin geçerli olduğu yeni bir alt alan olarak alanyazında yerini almıştır. Özellikle İngilizce konuşulan ülkelerde eğitim gören uluslararası öğrenci sayısındaki artış, akademik amaçlı İngilizce alt alanının daha fazla gelişmesini sağlamıştır. Flowerdew ve Peacock (2001, s. 8), akademik amaçlı İngilizceyi “öğrencilere o dilde çalışmalarına, araştırma yürütmelerine ve anlatım yapmalarına yardımcı olmak amacıyla İngilizce öğretme” olarak tanımlamaktadır. Aslında “akademik amaçlı İngilizce, teorik ve pedagojik olarak eklektik bir disiplin olan özel amaçlı İngilizcenin bir alt alanı olarak ortaya çıkmıştır, ancak öğretimi genel amaçlardan ziyade özel amaçlara göre uyarlamaya yöneliktir (Hyland ve Hamp-Lyons, 2002, s. 2).

Bu doğrultuda genel dil öğretimin dışında özel amaçlar için düzenlenen dil kursları tüm dünyada kişilerin ve öğrencilerin özel ilgi ve ihtiyaçlarına da cevap vermeye başlamıştır. “Özel Amaçlar İçin İngilizce” kursları, “Genel Amaçlar İçin İngilizce” kursları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmada özel amaçlar için İngilizce öğretiminin daha etkili olduğu ve ihtiyaçlara cevap verdiği görülmüştür (Bracaj, 2014b, s. 41). Türkçenin öğretiminde de 1990 yılları bir başlangıç olarak karşımıza çıkmaktadır, ihtiyaçlar sebebiyle 2000'li yıllar genel Türkçe öğretiminde dikkat çekici boyutlara ulaşmıştır. 2010'dan itibaren de özel amaçlı Türkçe eğitimlerine bir yönelme başlamıştır.

Akademik amaçlı Türkçe öğretimi, Türkiye’de özellikle yükseköğretim düzeyinde Türkçe eğitim gören öğrenciler için bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında bu alanın konumunun belirli bir çerçeve içinde belirlenmesi gerekmektedir. İngilizcenin bu alana yönelik sınıflandırması göz önüne alındığında “Akademik amaçlar için İngilizce”nin “Özel amaçlar için İngilizce” alanının bir alt alanı olarak konumlandırıldığı görülmektedir (Flowerdew ve Peacock, 2001). Benzer şekilde akademik amaçlı Türkçenin, özel amaçlı Türkçenin bir alt alanı olarak

konumlandırılması, bu ayrımların doğru bir şekilde yapılabilmesi için doğru bir temel oluşturacaktır. Bu konumlandırmaya ilişkin aşamalar, Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Akademik amaçlı Türkçe öğretiminin konumu

Şekil 1'de görüldüğü üzere, akademik amaçlı Türkçe öğretimi özel amaçlı Türkçe öğretiminin bir alt alanı olarak sınıflandırılmaktadır. Bu yapılanma, genel amaçlı Türkçe öğretiminden akademik amaçlı Türkçe öğretime doğru sınırları daha belirgin hâle getirilmiş, öğretim süreçleri ve içerikleri açısından ayrı ve özgün bir çalışma süreci gerektiren bir alanın varlığını göstermektedir.

1.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde "akademik dil" öğretiminin geliştirilmesi amacıyla çeşitli ülkelerde ve üniversitelerde akademik dil öğretimine ilişkin politikaların ve faaliyetlerin incelenmesidir. Küresel hareketlilik ve yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma çabalarının bir sonucu olarak üniversitelerde eğitim gören uluslararası öğrencilerin sayısında görülen artış ile beraber, üniversite düzeyinde kullanılan akademik dilin, uluslararası öğrencilere öğretime yönelik birtakım politika ve uygulamanın gelişmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda dünyada akademik dil öğretimi politikaları ve uygulamaları incelenerek Türkçenin akademik dil olarak öğretime yönelik önerilerde bulunulması hedeflenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi olan derleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, var olan kayıt ve belgelerin incelenmesine dayalı doküman analiziyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma konusu hakkında bilgi sağlayan her türlü yazılı belgeye doküman adı verilmektedir (Balcı, 2006). Bu kapsamda alanyazındaki dokümanların incelenmesi sürecinde birçok Türkçe ve İngilizce anahtar kelime kullanılmıştır. İlgili araştırmaların bulunmasında öncelik, en çok uluslararası öğrenciye sahip ve resmi ana dili İngilizce olan ülkelere verilmiştir. Bu ülkelerdeki yükseköğretim kurumları ve özellikle üniversitelerde akademik dil ile ilgili uygulama ve işleyişler incelenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde, ülkemizde akademik dil olarak Türkçenin durumu üzerine genel bir değerlendirme yapılarak sonuçlardan hareketle araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

3. AKADEMİK DİL

Alanyazında, “dil” teriminin ve özel amaçlar için kullanılan mesleki, ticari ve akademik dilin birçok tanımı bulunmaktadır. Aşağıda örneklerin de verileceği bu tanımlar incelendiğinde, dilin tanımı daha genel bir çerçeveye çizerken, akademik dilin tanımı, alana özgü çeşitli kavramlara yer vermektedir.

Aksan’a (2000) göre dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumun sahip olduğu ortak öğeler ve kuralların kullanılması yoluyla aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve gelişmiş bir dizgedir. Alanyazına bakıldığında, “akademik dil”in ise genel olarak aynı alanda çalışan insanlar ve araştırmacılar tarafından kullanılan ve anlaşılabilir bir iletişim aracı olarak tanımlandığı görülmektedir. Chamot ve O’Malley (1994, s. 40) akademik dili, bilgi ve becerileri öğretme veya öğrenme için öğretici ve öğrenciler tarafından kullanılan bir araç olarak tanımlamıştır. Cummins ve YeeFun (2007, s. 800-801) ise sözlü ve yazılı akademik kayıtlara erişme, bunlara hâkim olma, okuldaki başarıyla ilgili olan hem sözlü hem de yazılı kavram/fikirleri anlama ve ifade etme yetkinliklerinin akademik dili meydana getirdiğini belirtmiştir. Demir (2020, s. 5), akademik dilin aynı alanda çalışan bilim insanları arasında kullanılan bir iletişim aracı olduğunu belirtmiştir. Bailey ve Heritage (2008) ise akademik dili yeni ve daha derin anlamlara ulaşmak ve bu anlamları başkalarına iletebilmek amacıyla okulda kullanılan dil olarak tanımlamaktadır.

Akademik dil; öğrenme, öğretme ve araştırma sürecinde pek çok amaçla kullanılmaktadır. Akademik dilin işlevleri, Chamot ve O’Malley (1994) tarafından şu şekilde sıralanmıştır: *Bilgiyi arama, bilgilendirme, karşılaştırma, sıralama, sınıflandırma, analiz yapma, çıkarım yapma, problem çözme, değerlendirme.*

Chamot ve O’Malley’in (1994) yaklaşık 20 yıl önce listelemiş olduğu akademik dil işlevleri, günümüzde akademik becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan Akademik İngilizce için Öğrenme Hedefleri Küresel Ölçeğinde (Global Scale of English Learning Objectives for Academic English) (Pearson, 2017) akademik öğrencilerin (Academic Learners- AL) akademik beceri

yeterlikleri, 7 temel alanında (akademik söylem, akademik metin stratejileri, akademik anlatım, akademik stratejiler, akademik yazma, akademik anlama ve genel konuşma) yeterlilik göstergesi olarak yer almaktadır. Örneğin, akademik metin stratejileri alanında bilgiyi arama, değerlendirme, çıkarım yapma gibi yeterlilik göstergeleri yer almaktadır.

Günümüzde yükseköğretim kurumlarında uluslararası öğrenci sayısının artmasıyla akademik dil yeterliliğinin geliştirilmesi önemli bir hedef haline gelmiştir (Tuomaitè ve Zajankauskaitè, 2017, s.114). Bunun temel sebebi, uluslararası öğrencilerin hem lisans hem lisansüstü seviyede ana dil konuşurları ile aynı öğrenme ortamlarında okuma ve dinleme yoluyla alımlama etkinliklerini gerçekleştirmelerinin, konuşma ve yazma yoluyla da tartışmalara katılmalarının, soru sormalarının, soruları cevaplamalarının ve sunumlar hazırlayarak sunmalarının beklenmesidir.

4. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER VE AKADEMİK DİL

Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde eğitim almak için Türkiye’ye gelen ve çeşitli üniversitelerde öğrenim gören çok sayıda uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Özellikle son beş yılda Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) yükseköğretimde uluslararasılaşma çabaları sayesinde bu öğrencilerin sayısı her geçen sene ortalama % 20 oranında artış göstermektedir. Örnek olarak, 2017-2018 akademik yılında Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı 125.138 iken 2022-2023 akademik yılında bu sayı 301.694’e yükselmiştir. YÖK istatistikî verileri (YÖK, 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023) ışığında hazırlanmış olan aşağıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi son 6 yıl içinde Türkiye’de bulunan uluslararası öğrenci sayısı her akademik yılda düzenli olarak artış göstermiştir. Bu durum, Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Türkiye’de önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerinde öğrenim gören uluslararası öğrenci sayılarının toplamı

| Akademik Yıl | Uluslararası öğrenci sayısı |
|--------------|-----------------------------|
| 2017-2018 | 125.138 |
| 2018-2019 | 154.505 |
| 2019-2020 | 185.047 |
| 2020-2021 | 224.048 |
| 2021-2022 | 260.289 |

| | |
|-----------|---------|
| 2022-2023 | 301.694 |
| 2017-2018 | 125.138 |

Tablo 1'e bakıldığında önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerinde öğrenim görmek üzere Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenci sayısının 2022-2023 akademik yılında 301.694 öğrenciye yükselerek son 6 yılın en yüksek seviyesine ulaştığı görülmektedir.

Bu durum, her geçen gün daha fazla uluslararası öğrencinin üniversite eğitimi süresince derslere aktif katılabilmek ve sorumluluklarını yerini getirebilmek için akademik dil desteğine ihtiyaç duyduğunu ve duyacağını göstermektedir. Nitekim, ana dili konuşurları için dahi kolay elde edilemeyen akademik dile hâkimiyet, uluslararası öğrenciler için daha zor olmakta ve daha uzun zaman almaktadır (Demir ve Genç, 2018). Bu nedenle, uluslararası öğrencilerin akademik dil açısından desteklenmesi gerekmektedir. Ancak akademik dil desteğinin hangi aşamada ve hangi dil seviyesinde verilmesinin doğru olabileceği tartışılmalı. Konyar'ın (2019) araştırmasında, uluslararası öğrencilerin akademik dil becerilerinin yeterliliğine ilişkin görüş belirten bir öğretim üyesi uluslararası öğrencilerin lisans eğitimi öncesi TÖMER eğitimleri sürecinde doğru yazma, güzel konuşma, sunum yapma becerilerini kazanmış olması gerektiğini belirtmektedir. Yaşar, Özden ve Toprak (2017) ise çalışmalarında bu konuyla ilgili "Özellikle B1'den itibaren öğrencilerin akademik Türkçe ile tanışmaları açısından çeşitli alanlarla alakalı yazılı, görsel ve işitsel materyallerin kullanılması gerekmektedir." ifadesine yer vermişlerdir. Tüfekçioğlu (2018) ise öğrencilerin akademik dili öğrenebilmesi için öncelikle, o dilde iletişim yeterliğine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Fakat ilgili çalışmalar, genellikle üniversite eğitimi öncesinde verilecek akademik dil desteğine vurgu yaparken eğitim süresince öğrencilerin ihtiyaç duyabilecekleri desteğe yönelik herhangi bir programın gerekliliğinden bahsetmemişlerdir.

5. YÜKSEKÖĞRETİMDE AKADEMİK DİLİN GELİŞTİRİLMESİ

Yabancı dil olarak akademik Türkçe öğretimi alanında yapılan birçok çalışmada (Konyar, 2019; Demir, 2017; Tüfekçioğlu, 2018; Güral, 2020) öğrencilerin, öğretimcilerin ve alandaki uzmanların görüşlerine yer verilmiştir. Bu görüşler genel olarak, yükseköğretimde akademik amaçlı Türkçe öğretimine yönelik bir ihtiyaç bulunduğu noktasında birleşmektedir.

Yılmaz ve Konyar (2017), lisans eğitimi öncesi Türkçe eğitimi aldıktan sonra lisans derslerine başlayan öğrencilerin görüşlerini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin akademik dil becerileri açısından kendilerini yeterli bulmadıklarını, TÖMER'de aldıkları genel amaçlı Türkçe eğitiminin buldukları eğitim ortamında ihtiyaçlarını karşılamadığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda bir öneri olarak, lisans öncesi dil eğitimi sürecinde A2 seviyesinden başlanarak öğrencilerin

düzeylerine uygun bir şekilde genel dil becerilerine ek olarak, akademik dil becerilerine de yer verilmesi gerekliliğinden bahsedilmiştir.

Yükseköğretim gören uluslararası öğrencilerin akademik dil yetersizliklerine yönelik yapılan bir araştırmada, Şahin ve Demirtaş (2014), bir devlet üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin transkriptlerinin incelenmesi yoluyla öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda, bu başarısızlığın altında yatan temel sebebin Türkçeyi akademik dil olarak kullanmadaki yetersizlikler olduğu belirlenmiştir.

Akademik amaçlı Türkçe öğretimi ve kullanımı üzerine bu araştırmaların ardından T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB), 2017-2018 yaz dönemi itibarıyla hazırlık eğitiminde C1 düzeyine ulaşan burslu öğrencilere 140 saatlik akademik Türkçe programını zorunlu tutmuştur. Bu programın uygulamaya konmasının ardından Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın 22 Mart 2019 tarihinde üniversitelere gönderdiği yazı kapsamında, hazırlık eğitimini tamamlamış olan uluslararası öğrencilere seçmeli ders olarak "Akademik Türkçe" dersleri sunulmaya başlanmıştır.

Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında eğitim gören uluslararası öğrencilerin akademik dil ihtiyaçları son birkaç sene içerisinde hem araştırmacıların hem de uygulayıcıların dikkatini çeken bir konu hâline gelmiştir. Bu doğrultuda YTB ve YÖK yeni programlar ve uygulamalar aracılığıyla bu ihtiyaca cevap vermeye başlamıştır. Ancak bu noktada dünyadaki yükseköğretim kurumlarında özellikle, uluslararası öğrencilerin eğitim sistemine ve akademik dil kullanımına entegre olabilmesi için sunulan akademik amaçlı dil öğretimi uygulamalarının incelenmesi Türkiye'de uygulamaya konacak programlara da nitelikli bir zemin oluşturmaktadır.

6. DÜNYADAKİ YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA AKADEMİK DİL ÖĞRETİMİNE YÖNELİK UYGULAMALAR

Günümüzde ülkeler arası işbirliği ve etkileşim her alanda artış göstermektedir. Bu alanlardan biri de eğitim ve özellikle yükseköğretim kurumlarıdır. Bu durum, üniversitelerde uluslararasılaşmanın teşvik edilmesiyle çok sayıda uluslararası öğrencinin dünyanın çeşitli yerlerinde öğrenim görmesiyle sonuçlanmaktadır. Bu hareketlilik eğitim dili sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Dünyada uluslararası öğrencinin en çok tercih ettiği ülkelerde genel amaçlı dil öğretiminin dışında, akademik destekler de sunulmaktadır. Bu desteklerden biri de akademik dil desteğidir.

Uluslararası öğrencilerin öğrenim görmek üzere tercih ettiği ülkelerdeki akademik dil destek programlarını incelemek için öncelikle en çok hangi ülkelerin tercih edildiğinin tespit edilmesi gerekmektedir. Uluslararası öğrenci sayısının en yüksek olduğu 5 ülke UNESCO İstatistik Enstitüsü (UIS, 2020) verilerine göre aşağıdaki gibidir.



Tablo 2.

En çok tercih edilen ülkelerdeki üniversitelerde 2020 yılı uluslararası öğrenci sayısı

| Ülke | Uluslararası öğrenci sayısı |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| Amerika Birleşik Devletleri | 957.475 |
| Birleşik Krallık ve Kuzey İrlanda | 550.877 |
| Avustralya | 468.279 |
| Almanya | 368.717 |
| Kanada | 323.157 |

Bu ülkelerdeki çeşitli yükseköğretim kurumlarını akademik dil desteği açısından incelemek Türkiye’de uluslararası öğrencilere sunulacak akademik dil destek programlarının içerik ve süreç olarak tasarlanmasına ışık tutacaktır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde yer alan Harvard Üniversitesi’nde “Akademik Yazma ve İletişim Becerileri Merkezi” (The Center for Writing and Communicating Ideas- CWCI) bulunmaktadır. Bu merkezde öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmeye ve akademik yazma ve konuşma dilini etkili bir şekilde kullanmalarına yönelik destek eğitim programları sunulmaktadır. Burada öğrencilere tezleriyle, ödevleriyle ve sunumlarıyla ilgili danışmanlık verilip akademik dilini geliştirmek isteyen öğrencilere destek sağlanmaktadır.

İngiltere’de Londra Ekonomi Üniversitesi’nde (LSE) de lisans eğitimi öncesinde ve lisans eğitimi sırasında akademik dil desteği sağlanmaktadır. Lisans eğitimi öncesinde sunulan standart 5 hafta ya da uzatılmış 10 hafta süren yoğun dil programının ardından öğrenciler sınava tabi tutularak eğitimlerine başlamaktadırlar. Akademik dil desteği derslerinde öğrencilere *araştırma becerilerini, sunum becerilerini, akademik yazma ve etkili iletişim kurma becerilerini* geliştirmeye yönelik dersler sunulmaktadır. Ayrıca, eğitime devam ederken öğrenciler ihtiyaçlarına göre akademik dil desteği programlarına başvurarak bire bir akademik yazma desteği alabilmektedirler.

İrlanda’da Trinity Dublin Üniversitesi ise eğitim öncesi ve sırasında olmak üzere iki farklı program olanağı sunmaktadır. Eğitim öncesi programlar yaz döneminde 4 haftalık ya da 10 haftalık programlar olarak yapılandırılmıştır. Uluslararası lisans öğrencileri “Uluslararası Hazırlık Programı” (International Foundation Programme– IFP) öncesi 4 haftalık yoğunlaştırılmış kurslara yönlendirilirken, uluslararası lisansüstü öğrencileri 10 haftalık programa yönlendirilmektedir. 10 haftalık programa katılım için ön koşul olarak uluslararası geçerliği olan dil sınavlarında elde edilen belirli bir puanın ibraz edilmesi gerekmektedir. Kurs sonrasında ise öğrencilerden ayrıca bir skor ya da belge istenmeksizin eğitim

programlarına doğrudan geçiş hakkı verilmektedir. 4 haftalık program için ise herhangi bir ön koşul belirtilmemiştir. Bu programlar genel olarak öğrencilerin akademik okuryazarlığını ve iletişim becerilerini İngilizce üzerinden geliştirmeyi hedefleyen programlardır. Bu programlardaki içeriğin başlıkları şunlardır:

- Akademik yazma,
- Not alma, başka kelimelerle ifade etme ve akademik referans gösterme,
- Hukuk, işletme, ekonomi ve sosyal bilimler alanlarında akademik metinleri okuma ve değerlendirme ve akademik/teknik kelime dağarcığını kullanma,
- Mühendislik, fen ve sağlık bilimlerinde akademik metinleri okuma, değerlendirme ve akademik/teknik kelime dağarcığını kullanma,
- Ders formatını anlayabilmek için aktif dinleme,
- İngilizce aracılığıyla akıcı akademik sunumlar yapmak ve grup çalışmalarında başarılı olmak da dahil olmak üzere sözlü üretim ve sözlü etkileşim,

İrlanda yükseköğretimi bağlamında kültürlerarası iletişim.

Eğitim sırasındaki programlar ise lisans ve lisansüstü öğrencilerinin akademik disiplinlerde ihtiyaç duyduğu İngilizce dil desteğini sunmaktadır. Çeşitli konulara odaklanan modüller, 12 haftadan oluşmaktadır. Bu modüller şunlardır:

- Akademik yazma (akademik söz varlığı, fikir akışını ve tartışmayı güçlendirme, atıf yapma, intihale engel olma),
- Akıcı konuşma (etkili akademik sunum yapma, grup çalışmaları ve seminer tartışmaları için sözel beceriler, telaffuz, akran geri dönütü verme ve soruları cevaplayabilme),
- İş için İngilizce,
- Beşerî bilimler ve sosyal bilimler için İngilizce,
- Mühendislik ve sağlık bilimleri için İngilizce.

Avustralya'da Adeliade Üniversitesi, uluslararası öğrenciler için İngilizce Dil Merkezi aracılığıyla genel İngilizce ve akademik İngilizce programlarının yanı sıra kısa süreli kurslar da sunmaktadır. Öğrencilere eğitim öncesi Akademik Amaçlar için Genel İngilizce (General English for Academic Purposes - GEAP) adını verdikleri görev temelli ve etkileşimli kurs programıyla öğrencilerin dil becerilerini, belirli akademik becerilerini ve akademik kültürlerini geliştirmeyi hedeflemektedirler. Bu kurslar 10, 15, 20, 25, 30 ve 35 haftalık süre seçenekleriyle sunulmaktadır.

Kanada'da Toronto Üniversitesi'nde uygulanan akademik dil desteği programında ise iki farklı program izlenmektedir. Bunlardan birincisi eğitime başlamadan önce öğrencilere sunulan ve en az B2 düzeyinde performans sergilemeleri beklenen bir programdır. Akademik dil becerilerinin bütünleşik bir biçimde sunulduğu akademik okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmenin hedeflendiği bu programda başarılı olan öğrenciler lisans ve lisansüstü eğitimlerine devam edebilmektedir. Ayrıca haftada bir gün de proje temelli dil öğretimi ortamında proje günü yapılmaktadır. Öğrenciler bu derste akademik dil becerilerini işbirlikçi öğrenme ortamında kullanma şansına sahip olmaktadır. İkinci program ise üniversiteye şartlı kabul alan öğrencilerin tamamlaması gereken bir dil desteği programıdır. Bu programda da yine öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Uluslararası öğrencilerin en çok tercih ettikleri ülkelerdeki üniversitelerin akademik amaçlı dil öğretim desteğini iki temel program yapısıyla sunduğu görülmektedir: eğitim öncesi ve eğitim süreci. Bu yapılanma, yukarıda bahsi geçen üniversitelerde farklı şekillerde Tablo 3'te görüldüğü gibi gerçekleşmektedir.

Tablo 3.

Yükseköğretim kurumlarında lisans eğitimi öncesinde ve süresince sağlanan akademik dil desteği

| Ülke | Üniversite | Lisans eğitimi öncesinde | Lisans eğitimi süresince |
|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Amerika Birleşik Devletleri | Harvard Üniversitesi | | ✓ |
| Birleşik Krallık | Londra Ekonomi Üniversitesi | ✓ | ✓ |
| Kanada | Toronto Üniversitesi | ✓ | ✓ |
| Avustralya | Adelaide Üniversitesi | ✓ | ✓ |
| İrlanda | Dublin Üniversitesi | ✓ | ✓ |

Tablo 3'te görüldüğü üzere uluslararası öğrencilerin en çok tercih ettiği ülkelerde üniversiteler genellikle hem eğitim öncesinde hem de eğitim sürecinde öğrencilerine akademik dil desteği sunmaktadırlar.

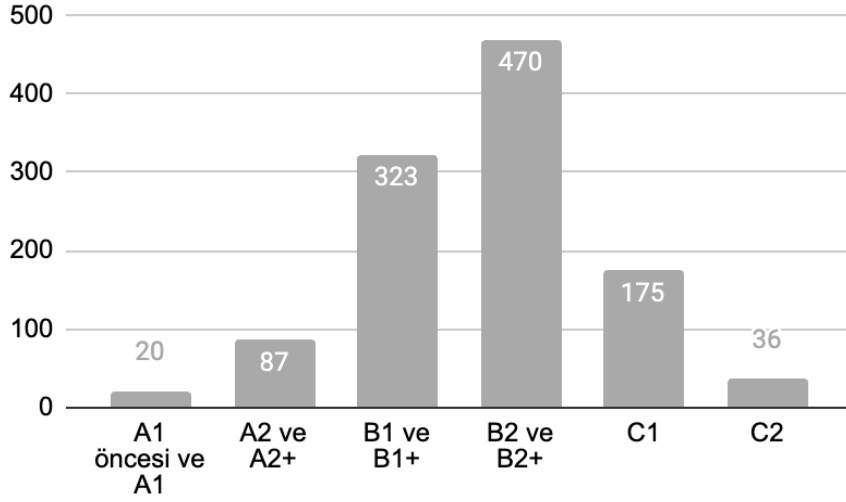
7. AKADEMİK DİL YETERLİKLERİNİN ÖLÇÜLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin dil becerilerini ve akademik becerilerini ölçmek için ve akademik dil öğretiminde standartlaşmanın sağlanması için Pearson tarafından hazırlanan İngilizce Küresel Ölçeği (Global Scale of English-GSE) (Pearson, 2017) kullanılmaktadır. Ölçek, akademik İngilizce öğretimi, müfredat ve ders materyali hazırlama ve ölçme değerlendirme süreçleri konusunda yol gösterici bir nitelik taşımaktadır. Ölçekte A1 öncesinden C2 seviyesine kadar toplam 10 seviye bulunmaktadır. Bu seviyeler çoğunlukla Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (DAOBM) versiyonları (CEFR, 2001; CEFR, 2018) temel alınarak oluşturulmuştur. DAOBM’de yer alan seviyelere ek olarak GSE’de A2+, B1+ ve B2+ seviyeleri de bulunmaktadır. Ölçekte bu seviyeler için “akademik beceriler” ve “dil becerileri”ne yönelik öğrenme hedefleri ve yeterlikleri yer almaktadır. Öğrenme hedefleri, öğretimin yapılacağı hedef kitlenin seçilmesiyle farklılaşmaktadır ve hedef kitle “akademik öğrenciler” (Academic Learners -AL) (Pearson, 2017) olarak seçildiğinde ölçekte iki ayrı beceri sınıfı yer aldığı görülmektedir; dil becerileri ve akademik beceriler. Genel amaçlı dil öğretimi için hazırlanmış dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinden ziyade akademik amaçlı dil öğretiminde yeterlik alanı olarak kullanılacak hedeflere ulaşmak için “akademik beceriler”in seçilmesi gerekmektedir. Akademik beceriler yedi ana başlık altında oluşturulmuştur:

- Akademik söylem
- Akademik metin stratejileri
- Akademik anlatım
- Akademik stratejiler
- Akademik yazma
- Akademik anlama
- Genel konuşma

Yukarıda belirtilen akademik beceriler, kendi içlerinde alt beceri alanlarına sahiptir. Örneğin; *akademik söylem* başlığı altında akademik tartışma, akademik sunum, akıcılık ve tutarlılık, bir sav geliştirme ve savı destekleme, bir fikir ve düşünceyi açıklama ve savunma, görsel bilgiyi kavrama (grafik, diyagram vb.) gibi alt beceri alanları bulunmaktadır. *Akademik metin stratejileri* ise anlamı bağlamdan çıkarma, gerçek ile görüşü ayırt etme, akademik sunumlardan bir sonuca varma, değerlendirme yapma, tahminde bulunma, belirli bir bilgiyi tarama, ana fikir için göz atma gibi alt beceri alanlarına sahiptir. Eleştirel düşünme, izleme ve onarma, not alma, yeniden ifade etme ve özetleme gibi alt beceriler ise *akademik stratejiler* başlığı altında yer almaktadır.

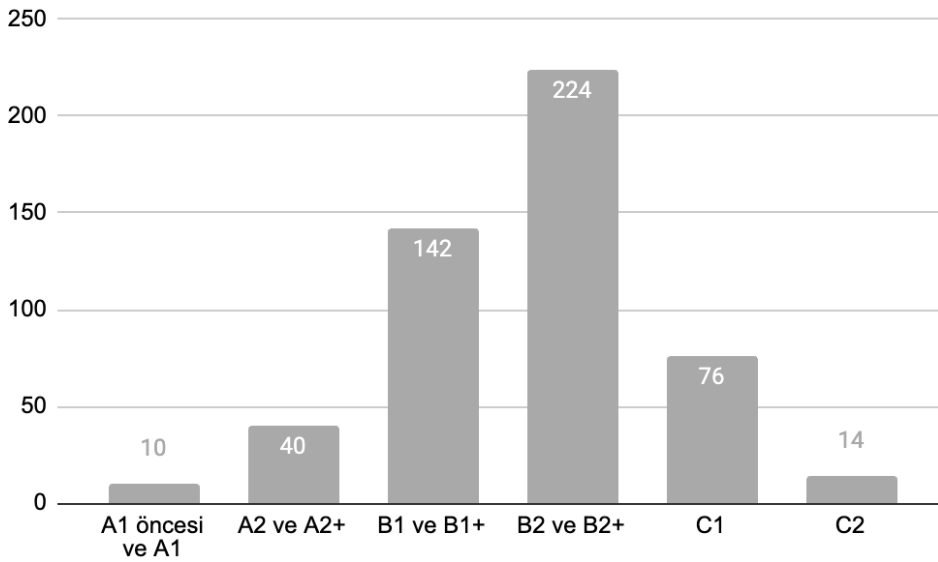
Ölçekte yer alan bu akademik becerilerin öğrenme hedefleri seviyelere göre Şekil 2’deki gibi dağılım göstermektedir:



Şekil 2. Ölçekte yer alan akademik beceri alanlarına ait öğrenme hedeflerinin seviyelere göre dağılımı

Şekil 2’de görüldüğü üzere, akademik beceri alanlarının öğrenme hedeflerinin en yoğun olduğu seviye 470 öğrenme hedefiyle B2 ve B2+ seviyeleridir. Ardından 323 öğrenme hedefiyle B1 ve B1+ seviyeleri gelmektedir. Bu seviyeyi 175 öğrenme hedefiyle C1 seviyesi izlemektedir. Akademik amaçlı dil öğretiminin yapılabileceği en uygun seviyeler olarak görülen bu seviyelerin en yoğun öğrenme hedef sayısına sahip olması beklenen bir durumdur. Ancak şekilde dikkat çeken diğer bir nokta A1 öncesi ve A1 seviyesinde az sayıda bile olsa (20 öğrenme hedefi) akademik becerilere yönelik öğrenme hedeflerinin yer almasıdır. Örneğin, A1 öncesi öğrenme hedeflerinden bazıları “çok temel sınıf yönergelerini anlayabilir”, “sahip oldukları şeyler hakkında basit sorular sorabilir, sorular cevaplayabilir” iken, A1 seviyesi öğrenme hedefleri arasında “temel bilgiye dayalı ifadeleri anlayabilir”, “basit bir sunumda birkaç anahtar kelime ve ifadeyi tanıyabilir” gibi yeterlik ifadeleri yer almaktadır. Bu bilgi, alanyazında akademik dil becerileri eğitiminin en erken A2 hatta çoğunlukla B1 seviyesinde başlamasına yönelik önerilerin üzerine düşünülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ölçekte yer alan akademik becerilerden “akademik söylem” becerisinin öğrenme hedefleri, her seviyede bulunmaktadır. Bu hedeflerin tüm seviyelerdeki dağılımı aşağıdaki şekilde verilmiştir:



Şekil 3. Ölçekte yer alan “akademik söylem” becerisine ait öğrenme hedeflerinin seviyelere göre dağılımı

Şekil 3’te görüldüğü üzere, akademik söylem becerisinin öğrenme hedeflerinin seviyelerdeki dağılımı Şekil 2’de verilen tüm akademik beceri alanlarının öğrenme hedeflerinin dağılımıyla benzerlik göstermektedir. Hedeflerin en yoğun olduğu seviye 224 öğrenme hedefiyle B2 ve B2+ seviyeleridir. Ardından 142 öğrenme hedefiyle B1 ve B1+ seviyeleri gelmektedir. Bu seviyeyi 76 öğrenme hedefiyle C1 seviyesi izlemektedir. Yine aynı şekilde, A1 öncesi ve A1 seviyesinde de öğrenme hedefleri yer almaktadır. Bunlardan bazıları, “basit bir dil kullanarak bir nesneyi tasvir edebilir”, “acil ihtiyaç durumlarında veya aşina olduğu konularda basit sorular sorup sorulara da cevap verebilir” gibi yeterlik ifadeleridir.

Akademik beceri alanlarından birini bir seviye içinde öğrenme hedefleriyle incelemek daha somut bir veri sağlayacaktır. Bu amaç doğrultusunda, akademik dil öğretimi için eşik seviye olarak kabul edilen B1 seviyesini en çok alt beceri alanına sahip olan “akademik söylem” becerisini öğrenme hedefleri açısından incelemek gerekmektedir. Ölçekte bu seviye ve bu akademik beceriye yönelik hazırlanmış öğretim hedeflerine ulaşmak için hedef kitle “akademik öğrenciler”, seviye B1, beceri ise “akademik söylem” becerisi olarak seçilmiştir. Ölçek bu sınırlar çerçevesinde 53 öğrenme hedefi sunmaktadır. Bu öğrenme hedeflerinin bazıları şu şekildedir:



Tablo 4

B1 seviyesi "akademik söylem" öğrenme hedefleri

B1

Kaydedilmiş bir anlatım veya diyalogdaki basit kronolojik bir sıralamayı belirleyebilir.

Genel bir dinleyici kitlesine yönelik basit bir ses kaydındaki ana noktaları takip edebilir.

Görsel destekle aşına olduğu bir konu hakkında kısa bir konuşma yapabilir.

Bir konuşmayı devam ettirmek için belirli ifadeler kullanabilir (örn. "Anlıyorum.", "doğru").

Yavaş ve net bir şekilde yürütülen bir konuşmada konuşmacının dinleyicinin bir şeyi anlayıp anlamadığını kontrol ettiğini anlayabilir.

Ayrıntılı yönergeler isteyebilir, takip edebilir ve verebilir.

Standart bir konuşma içerisinde, etrafındaki uzayan tartışmanın ana noktalarını takip edebilir.

İlgi alanına giren konuları tartışırken kişisel görüş ve fikirlerini belirtebilir.

Bir sonraki adımda ne yapılması gerektiği konusunda başkalarını görüş bildirmeye davet edebilir.

Basit bir metin yazarken yaygın söylem göstergelerini kullanarak bir süreçteki sırayı belirtebilir

Basit bir akademik tartışmada temel sorular sorabilir.

Grafik ve çizelgelerde sunulan bilgilerle ilgili temel soruları yanıtlayabilir.

Basit bir dil kullanarak tutumlarını ifade edebilir.

Grafik ve çizelgelerdeki temel bilgileri basit bir dil kullanarak açıklayabilir.

Bilinen çeşitli konularda basit açıklamalar yapabilir.

Basit bir sesli anlatımın ana noktalarını anlayabilir.

Genel bir dinleyici kitlesine yönelik basit bir konferans veya sunumdan sonra temel takip soruları sorarak daha fazla bilgi isteyebilir.

Veri toplamak için basit bir anket hazırlayabilir.

Genel bir dinleyici kitlesine yönelik basit bir sunum veya konferansta konuşmacının bakış açısını anlayabilir.

Sorularla yönlendirildiği takdirde, basit bir akademik metinde yazarın bakış açısını tanıyabilir.

Genel bir dinleyici kitlesine yönelik basit bir sunum veya derste belirli bilgileri tanımlayabilir.

Sorularla yönlendirildiği takdirde basit bir sunum ya da derste fikir çıkarımı yapabilir.

Tartışma yavaş ve açık bir şekilde yürütülürse bir grup tartışmasına katkıda bulunabilir.

Kısa bir resmi konuşmanın akışını takip edebilir.

Sözlü meydan okuma veya saldırganlığa basit bir şekilde yanıt verebilir.

Kendi alanlarıyla ilgili tartışmalardaki konu değişikliklerini yavaş ve açık bir şekilde yapılması koşuluyla takip edebilir.

Basit bir akademik metinde kişisel görüşünü ifade edebilir.

Filmleri, kitapları veya oyunları belirli kalıplar kullanarak basit terimlerle tartışabilir.

Basit bir akademik tartışmada temel soruları yanıtlayabilir.

Aşına olduğu bir konuda bir bakış açısını gerekçelendirmek için basit nedenler sunabilir.

Görüşler, planlar ve eylemler için kısaca açıklamalar ve gerekçelendirmeler yapabilir.

Aşına olduğu günlük konularla ilgili konuşmalarda konuşmacıların fikirleri üzerine çıkarım yapabilir.

Yavaş ve anlaşılır bir şekilde anlatıldığı takdirde, aşına olduğu bir konu hakkındaki basit bir akademik sunumdan önemli ayrıntıları çıkarabilir.

Kısa gerekçeler ve açıklamalar sunarak olası çözümlere ilişkin görüşlerini ifade edebilir.

Aşına olduğu bir konuda basit bir akademik metinde temel bilgileri aktarmak için şekil, resim ve çizelgeler kullanabilir.

Nereye gidileceği, ne yapılacağı vb. pratik önerilere ilişkin görüşlerini ifade edebilir ve tepki verebilir.

Genel bir dinleyici kitlesine yönelik basit bir sunum veya ders anlatımında bir bakış açısını destekleyen ayrıntıları tespit edebilir.

Ölçeğin öğrenme hedefleri listesinde bazı hedeflerin ayrıca iş profili ve ilgili dil bilgisi yapısına yönelik bilgi içerdiği görülmüştür. Kullanıcı kılavuzunda, ölçekte öğrenme hedefleriyle ilişkilendirilerek verilen iş profillerinin 200'ün üzerinde olduğu belirtilmiştir. Bu iş profilleri, ayrıca hedef kitlenin “profesyonel öğrenciler” seçilmesi durumunda ayrı bir sekme için seçilebilir ve filtrelenebilir duruma gelmektedir. Örneğin; mimarlıktan mühendisliğe satıştan lojistiğe farklı iş alanları, ölçekte iş profili olarak yer almaktadır. Bu profiller o alanlardaki meslek kollarına göre daha da özelleştirilebilmektedir. Bu meslekler ve profillerin yapılandırılmasında Amerika Birleşik Devletleri Çalışma Bakanlığı meslekler veritabanı O*NET² sisteminden yararlanılmıştır.

² O*NET, Amerika Birleşik Devletleri'nin birincil mesleki bilgi kaynağıdır. <https://www.onetonline.org/>



8. SONUÇ VE ÖNERİLER

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı da her geçen sene artmaktadır. Eğitim dilinin Türkçe olması sebebiyle, bu öğrenciler üniversite eğitimleri öncesinde üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) Türkçe dersleri almaktadırlar. Ancak alanyazındaki birçok çalışma (Şahin ve Demirtaş, 2014; Yaşar, Özden ve Toprak, 2017; Yılmaz ve Konyar, 2017), bu derslerin öğrencilerin üniversite eğitim süreçlerinde akademik dil ihtiyaçlarını karşılamadığını göstermiştir. Bu sebeple, genel amaçlı Türkçe öğretiminin yetersiz kalmasıyla özel amaçlı Türkçe öğretiminin bir alt alanı olarak akademik amaçlı Türkçe öğretimi çerçevesinin oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca, dünyada en çok uluslararası öğrencinin bulunduğu üniversitelerde akademik dil öğretimine yönelik uygulamalar ve politikalar yol gösterici niteliktedir. Bu üniversitelerdeki akademik dil desteği programları incelendiğinde, verilen desteğin eğitim öncesi ve eğitim sürecinde olmak üzere iki ayrı şekilde yapılandırıldığı görülmüştür. Türkiye'de de uluslararası öğrencilerin ihtiyaç duyduğu akademik amaçlı Türkçe eğitiminin öncelikle üniversitelerin bünyesindeki Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) A2 seviyesinden başlayarak daha sonra fakültelerde lisans eğitimi sürecinde "Akademik Türkçe" dersleriyle devam ettirilmesi oldukça yararlı olacaktır. Öğrencilerin önemli bir kısmının lisansüstü eğitim planları olduğu da düşünüldüğünde, akademik hedeflerinin önündeki en önemli engelin akademik dil yetersizliği olduğu söylenebilir. Bu noktada, öğrencilerin akademik dil yeterliklerine dönük becerilerin programlara dahil edilmesi zarurîdir.

Alanyazındaki araştırmalar ve bu çalışmadaki bilgiler ışığındaki öneriler sunulabilir:

1. Genel amaçlı Türkçe, özel amaçlı Türkçe ayrımı yapılarak akademik amaçlı Türkçe öğretiminin özel amaçlı Türkçe öğretiminin bir alt alanı olarak konumlandırılması gerekmektedir.
2. Akademik amaçlı Türkçe öğretimi kazanımlarının/ öğretim hedeflerinin bir ölçek niteliğinde hazırlanması ve bundan öğretim içerikleri ve program hazırlığında yararlanılması gerekmektedir.
3. Üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin hedef kitle olarak belirlenmesiyle akademik dil desteğine yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir.
4. Akademik amaçlı Türkçe eğitiminin öncelikle üniversitelerin bünyesindeki Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) A2 seviyesinden başlayarak daha sonra fakültelerde lisans eğitimi sürecinde "Akademik Türkçe" dersleriyle devam ettirilmesi gerekmektedir.
5. Türkiye Bursları Programı 960 saatlik C1 eğitiminin ardından 140 saatlik Akademik Türkçe programını TÖMER'lere uygulatmaktadır. Bu sistemin yeniden planlanması ve ilaveten lisans düzeyine yayılması yararlı olacaktır.

Mevcut “Akademik Türkçe” dersine yönelik ders materyallerinin yeniden gözden geçirilmesi ve DAOBM güncellemelerinin de dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Bailey, A. L. ve Heritage, H. M. (2008). *Formative assessment for literacy, grades K-6: Building reading and academic language skills across the curriculum*. Thousand Oaks, CA: Corwin Pr
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Braçaj, M. (2014). Reflection on language, culture and translation and culture as a challenge for translation process. *Journal of Educational and Social Research*, 4(4), 332.
- Chamot, A. U. ve O'malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim ve Mann Yee-Fun, Evelyn. (2007). Academic language. J. Cummins ve C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (ss. 797-810) New York, NY: Springer. doi:10.1007/978-0-387-46301-8_53
- Demir, D. (2017). *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyacı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, D. ve Genç, A. (2018). Akademik Türkçe Etkinliklerine Yönelik Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri. *Hacettepe University Journal of Turkish Studies/HÜTAD Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 28, 91-104.
- Demir, N. (2020). Akademik Türkçe ve Temel Sorunları. *Akademik Amaçlar İçin Türkçe Öğretimi Kuram ve Uygulama*. (Ed. Burak Tüfekçioğlu), Pegem Akademi, Ankara.
- Dudley-Evans, T. ve St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. ve Peacock, M. (Eds.) (2001). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Güral, M. M. (2020). *Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrenenlerin Akademik Dil Gereksinimleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hutchinson, T. ve Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning centred Approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hyland, K. ve Hamp-Lyons, L. (2002). EAP: Issues and directions. *Journal of English for academic purposes*, 1(1), 1-12.
- Konyar, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Pearson. (2017). *Global scale of english learning objectives for academic English*. Pearson Education.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. London: Prentice Hall.
- Şahin, M. ve Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 88-113.
- Tuomaité, V. ve Zajankauskaité, Z. (2017). Oral communication in a foreign language competence development in academic contexts. *Research Journal Studies about Languages*, 31, 113-129. <https://doi.org/10.5755/j01.sal.0.31.19049>
- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik ve Teknik Söz Varlığı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- UIS. (2020). *UNESCO Institute for Statistics (UIS) veritabanı*. <http://data.uis.unesco.org> adresinden erişilmiştir.
- Yaşar, E., Özden, M. ve Toprak, S. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Tömerler ve Akademik Başarı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 213-224. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2030>
- Yeşilyurt, E. (2016). Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan kitapların dil öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 277-294.
- Yılmaz, F. ve Konyar, M. (2017). Turkish Academic Language Needs Analysis In Teaching Turkish As A Foreign Language. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 223-233.
- YÖK. (2017). Yükseköğretim istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 05.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

- YÖK. (2018). Yükseköğretim istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 05.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK. (2019). Yükseköğretim istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 05.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK. (2020). Yükseköğretim istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 05.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK. (2021). Yükseköğretim istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 05.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK. (2022). Yükseköğretim istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 05.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK. (2023). Yükseköğretim istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 05.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

Extended Summary

Teaching Turkish for academic purposes has become an imperative in Turkey, especially for students studying Turkish at higher education level. For this reason, the position of this field within the scope of teaching Turkish as a foreign language needs to be determined within a certain framework. Similar to English, the positioning of Turkish for academic purposes as a subfield of Turkish for specific purposes will provide a basis for making these distinctions correctly. This structure will show the existence of a field whose boundaries are more clearly defined from teaching Turkish for general purposes to teaching Turkish for academic purposes, which requires a separate and unique study process in terms of teaching processes and contents. In this study, in addition to the need to determine the position of teaching Turkish for academic purposes, many points have been emphasized. The academic language needs of international students studying in higher education institutions in Turkey have become an issue that has attracted the attention of both researchers and practitioners in the last few years. Accordingly, YTB and YÖK have started to respond to this need through new programs and practices. However, at this point, examining the academic language teaching practices offered in higher education institutions around the world, especially for international students to integrate into the education system and academic language use, will also provide a qualified basis for the programs to be implemented in Turkey. Examining various higher education institutions in the countries most preferred by international students in terms of academic language support will shed light on the design of academic language support programs to be offered to international students in Turkey in terms of content and process. Academic language support programs at Harvard University in the United States, London University of Economics in the United Kingdom, Trinity College Dublin in Ireland, Adeliade University in Australia and the University of Toronto in Canada were examined in terms of academic language support both before and during education. In addition, the need for a scale for the measurement and evaluation of academic language competencies was also mentioned. For this purpose, the Global Scale of English (GSE) was examined on a level basis in terms of “academic skills” learning objectives, and it has been emphasized that there should be a similar development in teaching Turkish as an academic language. As a result, some suggestions have been made for academic language teaching in higher education institutions in Turkey. It is necessary to create educational content by determining the scale and learning objectives in teaching Turkish as an academic language. It has been emphasized that academic language support should be provided both in Turkish language teaching centers (TÖMER) before university education and continued in faculties during university education, as is the case all over the world.