



BUGU

Dil ve Eğitim Dergisi

BUGU
Journal of Language and Education
6/4, 512-527

TÜRKİYE

www.bugudergisi.com

E-ISSN: 2717-8137

Araştırma Makalesi

Makale Geliş Tarihi: 11.11.2025

Makale Kabul Tarihi: 04.12.2025

Demir, S. ve Köse, A. (2025). Öğretim elemanlarının akademik yazmaya yönelik yaşantılarının değerlendirilmesi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 6(4), 512-527. <http://dx.doi.org/10.46321/bugu.1216>

ÖĞRETİM ELEMANLARININ AKADEMİK YAZMAYA YÖNELİK YAŞANTILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Selvi DEMİR

Kilis 7 Aralık Üniversitesi slv.demir@gmail.com ORCID

Arş. Gör. Abdusselam KÖSE

Kilis 7 Aralık Üniversitesi abdusselamkose15@gmail.com ORCID

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının akademik yazmaya yönelik yaşantılarının değerlendirilmesi, akademik metin oluşturma süreçleri ve bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ile öğrencilerinin akademik yazma becerileri ile ilgili görüşlerini ele almaktır. Bu amaçla araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomoloji) desenine göre yapılandırılmıştır. 2024-2025 akademik yılında Türkiye’deki bir devlet üniversitesinde görev yapan 12 öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ve görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizi içerik analizi yöntemine göre yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda akademik yazma süreci “akademik yazmaya sevk eden nedenler, akademik metin oluşturmada dikkat edilen hususlar, akademik yazma sürecindeki zorlayıcı hususlar, akademik metin yazma/okuma tercihleri, akademik metinlerin niteliği hakkındaki görüşler ile öğretmen adaylarının akademik yazmaya olan ilgi/yeterliklerine dair görüşler ve çözüm önerileri” başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Akademik yazma, akademik metin, öğretim elemanı, olgubilim.

EXPLORING THE LIVED EXPERIENCES OF FACULTY MEMBERS IN ACADEMIC WRITING

Abstract

The aim of this study is to examine faculty members’ experiences regarding academic writing, their processes of producing academic texts, the challenges they encounter during these processes, and their views on their students’ academic writing skills. For this purpose, the study was designed according to the phenomenological pattern, one of the qualitative research methods. Interviews were conducted with 12 faculty members working at a public university in Turkey during the 2024–2025 academic year. The data were collected through a personal information form and an interview form and analyzed using the descriptive analysis method. Based on the findings of the study, the academic writing process was



evaluated under the following themes: “reasons motivating academic writing, aspects considered in producing academic texts, challenges encountered in the academic writing process, preferences for writing/reading academic texts, views on the quality of academic texts, opinions about pre-service teachers’ interest and competence in academic writing, and suggestions for improvement”.

Keywords: Academic writing, academic text, faculty member, phenomenology.

Ø. Giriş

Akademik metin kavramında geçen “akademik” (académique) sözcüğü Fransızca kökenli bir sözcük olup “akademi” sözcüğünden türetilerek sıfat işlevinde “akademi ile ilgili olan, bilimsel niteliği olan” (TDK, 2025) anlamında kullanılmaktadır. Metin sözcüğünün kökeni ise Latince olup “texere, textus, textum” sözcüğünden türeyen “dokumak, örmek, dokuma, örgü” anlamlarına gelmektedir (Yılmaz, 2010, s. 2). Sözcüğün kökeni, metnin ne olduğu hakkında önemli bir yol göstermektedir. Metnin oluşumu bir kumaş parçasına benzetebilir. Nasıl ki bir kumaş, dokuyucunun elinde binlerce ipin yan yana, ardı ardına gelmesiyle oluşuyorsa; metin de yazarının, metni oluşturan unsurları birbirine sıra sıra eklemesiyle oluşur (Akbayır, 2006). Arapça “metn” kelimesinden dilimize geçen sözcüğün Türkçe Sözlük’teki açıklaması ise “Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst” (TDK, 2025) şeklindedir. Anlam genişlemesine uğrayan sözcüklerden biri olan metin kavramını Aksan, (1997) sadece cümlelerden ibaret bir yapı olarak görmez ve metin için “iletişim sırasında gerçekleşen bir sözce ya da dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözcükler bütünü” (s. 149) tanımını yapar. Akademik metin ise bilim dünyası sahasında paylaşılacak bilgi veya bulguların gramer kuralları ile belirli yapılar çerçevesinde işlenmesi ve yazılı biçimde düzenlenmesi sonucunda oluşan metinler (Kozak, 2018) şeklinde tanımlanır. Dolayısıyla akademik metinlerin oluşumunda önemli bir yere sahip olan hususlardan birisi akademik yazma becerisidir.

Dünya genelinde “academic writing” olarak adlandırılan akademik dilin kullanıldığı yazma eylemi, ülkemizde “akademik yazma” olarak ifade edilmektedir. Akademik dilin kullanıldığı metinleri oluşturabilmek için belirli kuralların bilinmesi ve bunların uygulanması zorunludur. Yazma sürecinde akademik dilin özelliklerinin yansıtıldığı ve bilgi paylaşımını sağlayan bir ürün ortaya koyabilmek için akademik dilin inceliklerini ve yazıya nasıl aktarılacağını bilmek gerekir (Demirtaş Tolaman & Karakaş, 2021). Kuşkusuz diğer yazma türleri gibi akademik yazma becerisi de geliştirilebilir özelliğe sahiptir. Akademik çalışmaların yapıldığı her disiplin alanında gerekli olan bu becerinin, yeterli niteliğe sahip olması oldukça önemlidir.

Akademik yazma becerisini Karagöl (2018, s. 3), “akademik bağlamdaki araştırmaların çeşitli türlerde raporlaştırılması sürecinde içerik, biçim, yazım ilkeleri, dil ve anlatım yönlerinden kendine has ilkeleri olan yazma becerisi” şeklinde tanımlarken Kan (2017, 1038), “ileri düzeyde yazma becerisi gerektiren, bilimsel dilin kullanıldığı, kendine özgü kuralları olan dizgesel bir metin oluşturma süreci” biçiminde tanımlar. Aydın (2015) ise akademik yazmanın ileri düzey yazma becerilerini işaret ettiğini, özel bir çaba sarf etmeden elde edilemeyecek bir yazma türü olduğunu, bir problemin tespitiyle başlayıp planlama, teknik kuralları uygulama, sürekli araştırma yapma ve konuyu işleyişteki yaratıcılığı ortaya koyma safhalarından oluştuğunu belirtir. Bilimsel araştırmaların üretim ve paylaşım boyutunu oluşturan akademik yazmada yazar, söylem topluluğunda kendine yer açar. Bu yer açma işlevinde yazarın bilimsel dilin kendine özgü kurallarına uygun metinler oluşturmaları, söylem topluluğunun eğilim ve beklentilerini bilmesi ve bunları ürettiklerine yansıtması gerekir (Kan, 2017). Akademik yazmanın bildiri, makale, proje, poster, tez gibi türleri bulunmaktadır. Genellikle bilimsel bir



araştırma sürecinin kompozisyon hâlinde raporlaştırılmasından oluşan akademik yazma, başlı başına bir disiplin olarak kabul görmektedir. Başlıktan kaynakça yazımına kadar farklı bölümleri içeren ve kendi içinde bir sistematığı olan akademik yazmanın en çok üretilen türünü ise bilimsel makaleler oluşturmaktadır (Deniz & Karagöl, 2017).

Alan yazını incelendiğinde önemine rağmen Türkiye’de akademik yazmaya yönelik üretilen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda lisans eğitiminde (Ergişi & Kozener -Yenigül, 2020; Tunagür, 2021; Yücelşen & Çetinkaya-Edinzer, 2020), lisansüstü eğitimde (Bahar, 2014; Bahşi & Tay, 2024; Gündoğdu, vd., 2023; Kan & Gedik, 2016; Tunay Gül, Gürol, & Alcı, 2024), yabancılara Türkçe öğretiminde (Kahraman, & Bölükbaşı Kaya, 2024; Kocaman Gürata, 2022; Seyedi, 2019; Tok, 2013), akademik yazma kriterleri ölçme araçlarına (Baz-Bolluk, & Batur, 2023; Demir, 2020) ve akademik metinlerin akademik yazma kriterleri (Demirtaş Tolaman & Karakaş, 2021; Kan, 2017; Kan, Yiğit, & Onay, 2023; Karagöl, 2018, 2020; Kardoğan, 2020; Kaya, & Bulut, 2024) bağlamında incelendiği bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte akademik yazmayı en fazla kullanan öğretim elemanlarının akademik yazmayla ilgili görüşlerinin değerlendirildiği sadece bir çalışmaya (Tok & Gönülal, 2016) ulaşılmıştır. Dolayısıyla konu ile ilgili güncel çalışmaların yetersizliği bu çalışmanın oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. Öğretim elemanlarının akademik yazmaya yönelik yaşantılarının değerlendirildiği bu çalışma ile alan yazınındaki bu boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir.

1. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, katılımcıları, verilerin toplanması ve analizi ile geçerlik-güvenirlik bilgileri yer almaktadır.

1.1. Araştırma Modeli/Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullandığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül şekilde ortaya konulmasına yönelik nitel sürecin izlendiği araştırmalardır” (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu bağlamda Türkiye’deki bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının akademik yazmaya yönelik yaşantılarına odaklanan bu çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden birini oluşturan olgubilim, “öncelikli olarak olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için bireyler tarafından tecrübe edilmiş dünyayı tanımlamaya ve yaşanmış tecrübelerin özünü açıklamaya çalışan bir araştırma yöntemidir” (Baker, Wuest & Stern, 1992).

1.2. Katılımcılar

Olgubilimsel (fenomenolojik) araştırmalarda katılımcı sayısının bir bireyden (Miles & Huberman, 1994) 325 bireye (Neuman, 2014) kadar çıktığı çalışmalar mevcuttur. Bununla birlikte 3- 10 katılımcının ideal olduğu önerilirken (Rubin & Babbie, 2016), Charmaz (2011) bir olgubilim araştırmasında en az 10 katılımcının bulunması gerektiğini belirtir. Bu çalışma, 2024-2025 akademik yılında Türkiye’deki bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesinde çeşitli ana bilim dallarında görev yapmakta olan 12 öğretim elamanıyla yürütülmüştür. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak seçilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Buna göre katılımcıların, çalışmaya katılmaya istekli ve gönüllü olma, üniversitede aktif olarak görev yapma ve ana bilim dalları dikkate alınan ölçütlerdir. Araştırmada öğretim



elemanlarının isimleri görüşme sırası dikkate alınarak ÖE1, ÖE2, ... ÖE12 şeklinde kodlanarak kullanılmıştır. Katılımcı bilgilerinin yer aldığı Tablo 1 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Ana Bilim Dalı	Unvan	Kıdem(yıl)
ÖE1	E	28	RPD	Dr. Öğr. Üyesi	5
ÖE2	E	35	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Doçent	8
ÖE3	E	34	Türkçe Eğitimi	Dr. Öğr. Üyesi	13
ÖE4	E	49	Fen Bilgisi Eğitimi	Doçent	27
ÖE5	K	38	Türkçe Eğitimi	Doçent	11
ÖE6	E	38	Matematik Eğitimi	Profesör	15
ÖE7	K	32	RPD	Dr. Öğr. Üyesi	5
ÖE8	K	46	RPD	Dr. Öğr. Üyesi	22
ÖE9	K	42	Fen Bilgisi Eğitimi	Doçent	15
ÖE10	E	49	Sınıf Eğitimi	Profesör	18
ÖE11	K	39	Okul Öncesi Eğitimi	Doçent	20
ÖE12	E	42	Eğitim Yönetimi	Profesör	20

Öğretim elemanlarından 3'ü profesör, 5'i doçent, 4'ü ise doktor öğretim üyesidir. Katılımcıların 5'i kadın, 7'si ise erkektir. Yaşları 28 ila 49 arasında değişen öğretim elemanlarının kıdemleri ise 5 ila 27 yıl arasındadır. Katılımcıların 3'ü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2'si Türkçe Eğitimi, 2'si Fen Bilgisi Eğitimi, 1'i Sosyal Bilgiler Eğitimi, 1'i Matematik Eğitimi, 1'i Sınıf Eğitimi, 1'i Okul Öncesi Eğitimi, 1'i ise Eğitim Yönetimi ana bilim dallarında görev yapmaktadır.

1.3. Verilerin Toplanması

Olgubilimsel araştırmalarda veri toplama, fenomen ile ilgili tecrübesi olan kişilerle derinlemesine görüşmeler yapılarak toplanmaktadır (Creswell, 2017). Bu araştırmada nitel çalışmalarda temel veri toplama araçlarından biri olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, “görüşmenin büyük bir kısmını açıklığa kavuşturacak esnek, çoğunlukla açık uçlu ve ek sorularla katılımcıların algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar” (Merriam, 2013). Araştırmada kullanılan görüşme soruları, ders ile ilişkili ve alan yazını incelemesi gözetilerek hazırlanmıştır. Soruların amaca uygunluğu iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzman görüşlerinden fikir alınarak görüşme sorularına son hali verilmiştir. Görüşme öncesi katılımcılara çalışma hakkında genel bilgi verilmiş ve çalışma için belirlenen öğretim elemanlarıyla ofislerinde görüşme yapılmıştır. Yaklaşık 15-20 dakika süren görüşmeler yüz yüze, bire bir yapılmış ve görüşülen öğretim elemanlarının bilgisi ve onay kapsamında telefon ile sesleri kaydedilmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile demografik özellikleri toplanmıştır.

1.4. Verilerin Analizi

Veriler, araştırma amacı doğrultusunda oluşturulan kişisel bilgi formu ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. “Akademik yazmaya yönelik yaşantılarının değerlendirilmesi deneyimi” fenomeni kapsamında Türkiye’deki bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarına, Moustakas’ın belirttiği şu temel soru yöneltilmiştir. “Fenomenle ilgili hangi deneyimleri yaşadınız?” Bu soru kapsamında “Sizi akademik yazı oluşturmaya sevk eden nedenlerden ilk üçünü söyler misiniz?”, “Akademik yazı yazarken nelere dikkat ediyorsunuz?”, “Akademik metin yazma sürecinde sizi en çok zorlayan hususlar nelerdir?”, “Akademik bir metni yazmayı mı okumayı mı tercih edersiniz? Neden?”, “Ülkemizde üretilen akademik



metinlerin niteliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?”, “Öğrencilerinizin akademik yazma konusundaki seviyelerini nasıl buluyorsunuz?”, “Öğrencilerinizin akademik metinlere yönelik ilgileri nasıldır? Bu ilgi/becerileri nasıl geliştirilebilir? Çözüm önerileriniz nelerdir?” şeklinde açık uçlu sorular öğretim elemanlarına yöneltilmiştir.

Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu süreçte katılımcı görüşlerinden ulaşılan veriler araştırmacılar tarafından kodlanmış daha sonra temalar oluşturulmuş, doğrulaması yapılmıştır. Bu bağlamda çalışma sürecinde geçerlik ve güvenilirliği sağlayabilmek için şu adımlar atılmıştır: Öncelikle araştırmanın yöntemi, araştırma süreci ve ulaşılan sonuçlara dair yapılan çalışmalar ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmuştur. Araştırmada gönüllü olarak yer alan katılımcıların kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulmuş, kendilerine araştırmanın amacı ile ilgili bilgilendirme yapılmış, konu ile ilgili yaşantılarının ortaya konulması için etkileşime dayalı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca katılımcı grubun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Son olarak araştırma verilerinin doğrulanması için görüşme kayıtları katılımcılarla paylaşılmış, ilgili diğer araştırmacılara da sunularak görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

1.5. Etik Kurul İzni

Bu çalışma için Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulunun 04.03.2025 tarih ve 75451 sayılı yazısı ile bilimsel araştırma etik kurul izni alınmıştır.

2. Bulgular

Bu bölümde akademisyen deneyimleri doğrultusunda akademik yazma süreci ile ilgili elde edilen nitel bulgular ve yer yer katılımcıların doğrudan ifadeleri sunulmuştur. Bu bağlamda akademik yazma süreci aşağıdaki “Akademik Yazmaya Sevk Eden Nedenler, Akademik Metin Oluşturmada Dikkat Edilen Hususlar, Akademik Yazma Sürecindeki Zorlayıcı Hususlar, Akademik Metin Yazma/Okuma Tercihleri, Akademik Metinlerin Niteliği Hakkındaki Görüşler ile Öğretmen Adaylarının Akademik Yazmaya Olan İlgi/Yeterliklerine Dair Görüşler ve Çözüm Önerileri” başlıkları altında değerlendirilmiştir.

2.1. Akademik Yazmaya Sevk Eden Nedenlere İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarını akademik yazmaya sevk eden nedenler içinde “alana katkı sağlama, araştırma, üretme, merak, ilgi, işin bir gereği olması, toplumla ve akademik camiayla iletişim kurma” gibi nedenler yer almaktadır. Sözelimi ÖE2’nin “*Bir, bu benim işim, işimin gereği olması. İki, bundan mutluluk duymam, zevk almam. Üç, yeni şeyler ortaya koyma hevesi.*” şeklindeki ifadeleri, ÖE10’un “*Yani hem biz puan almak için akademik yazı yazıyoruz, hem de insanlara ulaşmak için, topluma ulaşmak için yazı yazıyoruz. Özellikle kitaplar topluma ulaşıyor. Bir de akademik dünya için yazıyoruz, merakımız dolayısıyla yazıyoruz. Akademik dünyada da akademisyenler birbiriyle konuşmak için aslında yazı yazıyorlar.*” şeklindeki ifadeleri ilgili bulguya örnek teşkil etmektedir. Bunun yanında katılımcıların büyük çoğunluğu kendilerini akademik yazmaya sevk eden nedenlerden söz ederken öncelikli sırada “ilgi ve merak duygusu”nun olduğu belirlenmiştir. Söz gelimi ÖE4’ün “*Birincisi merak. Yani onu çünkü yazarken başka şeyleri araştırdığım için merak yani. Onun için de böyle geliştirmek. İkincisi şey yani yapmış olduğum bir araştırmayı insanlarla paylaşıyor olmak. Hani onları da bilgilendirmek ve paylaşmak. Üçüncüsü de zevk, haz yani diyebilirim.*” şeklindeki ifadeleri ile ÖE9’un “*Şimdi alanımdaki gelişimleri takip ediyorum. Zaten isteniliyor bizden. Bir de merak ettiğim, ilgi duyduğum şeyler beni yazmaya itiyor. Önce merakımı celp ediyor, bakıyorum,*



inceliyorum, araştırıyorum. Sonra da o konuda ben de yazmaya çalışıyorum.” şeklindeki ifadeleri öğretim elemanlarının akademik yazmaya yönelik motivasyonlarının başta merak, ilgi, araştırma, üretim, paylaşım gibi durumlardan beslendiği söylenebilir.

2.2. Akademik Metin Oluşturmada Dikkat Edilen Hususlara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının akademik metin oluşturmada dikkat ettikleri hususlar içinde “konunun özgün olması, ilgi çekici olması, güncellik, etik ilkeler, araştırma ve okumalar yapma, planlama yapma, akademik dil kullanma” gibi önceliklerin olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitlere örnek oluşturabilecek bazı katılımcı ifadeleri “*Öncelikle o alanda bir çalışma yapılmış mı yapılmamış mı onu araştırmam gerekiyor. Bazen aklıma fikirler geliyor ve onu çalışmak istediğimde çalışmanın daha önce yapıldığını görüyorum ve bu etik ihlale nedendir. O yüzden öncelikle bir araştırma yapıyorum. Çalışma yapılmadıysa eğer, o konuyla ilgili okumam gereken eserleri, makaleleri, kitapları vs. buluyorum.*” ÖE5, “*Öncelikle konuştuğum, çalışacağım konuyu, yazdığım konuyu bir seri olarak kullanmaya çalışıyorum. Yani paragraflar, cümleler birbirinden kopuk olmamalı. Onu bir şekilde bağlamam gerekiyor. Onun dışında akademik dili öneriyorum. Günlük dili kullanmıyorum. Çok fazla kaynak okuduğumuz için bu kaynakları sağlıklı bir şekilde birleştirebilmemiz gerekiyor yoksa birbirinden kopuk, alakasız, sadece çeviri gibi kalan bir yazı çıkıyor ortaya.*” ÖE7 şeklindedir. Bununla birlikte katılımcıların büyük çoğunluğu akademik metin oluşturmada özellikle özgünlük, güncellik ve planlamaya dikkat ettiklerini “*Bir defa çok iyi bir plan yapmanın gerektiğinin farkındayım uzman olarak. Ardından bu planı yapabilmek için de bayağı okurum. Yurtdışı kaynakları çok okurum.*” ÖE3 ile “*Bir kere yani güncel bir konu. Çok eski bir konu olmaması lazım, güncel bir konu olması lazım. Ya da yazarken en yakın kaynaklar hangileri? Yirmi yıl öncenin kaynağını atıfta bulunmamaya özen gösteriyorum. Güncel konular ve son yıllarda yapılmış yayınlara biraz daha ağırlık vermeye çalışıyorum.*” ÖE11 şeklindeki ifadelerle dile getirmişlerdir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının akademik metin oluşturmada dikkat ettikleri başka bir ifadeyle önceledikleri hususların özgünlük, güncellik, planlama olduğu söylenebilir.

2.3. Akademik Yazma Sürecindeki Zorlayıcı Hususlara İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının akademik yazma sürecinde zorlandıkları hususlar içinde “özgün fikir bulma, konu/alan hakimiyeti, kaynak erişimi, zaman ayırma, literatür taraması, giriş ve tartışmayı yazma, veri toplama, yabancı dil bilgisi eksikliği, yayımlama süreci, akademik bağlantılar ve destek temini” gibi durumların olduğu tespit edilmiştir. Söz gelimi ÖE1’in “*En çok zorlayan hususlar ilk dönemlerde daha eskiden dil konusuydu. Ama şu anda artık onu büyük oranda geliştirdim. Okudukça da artık biraz da kendim çalıştım. Şu anda hani zorlayan hususlar, örneğin çok bilgin olmayan bir konuya, yani ilk defa öğrendiğim, birazcık daha alanın dışında olan bir şeyse bu beni zorlayabiliyor. Çünkü ona daha fazla zaman harcamam gerekiyor. Bunun dışında işte belirli şablonlarla uğraşmak sıkıcı olabiliyor. Örneğin bir derginin belirli bir formatı oluyor. Belirli istediği bir kaynakça yapısı oluyor. Bunlar da genel geçer APA dediğimiz stilin dışında şeyler olabiliyor. Bununla ilgili turnak içerisinde biçimsel şeylerle uğraşmak benim için bazen can sıkıcı olabiliyor.*” şeklindeki ifadeleri ile ÖE10’un “*En çok zorlayan husus veri toplama aşaması. Yani verilerin sağlıklı bir şekilde toplanması gerekiyor. O aşamada çok zorluk yaşıyoruz. Mesela bir veri topluyoruz, beğenmiyoruz. Yaptığımız hataları fark ediyoruz. Tekrar düzeltme yapıp tekrar veri topluyoruz. Yine beğenmiyoruz. Yine üzerinde çalışıyoruz hatalarımızın. Tekrar düzeltmeler yapıp tekrar sahaya iniyoruz. Bu süreç bayağı yorucu oluyor.*” şeklindeki ifadeleri örnek gösterilebilir. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu akademik yazma sürecinde özellikle kaynak erişimi, özgün fikir



bulma, yabancı dil bilgisi eksikliği ve kuramsal bilgileri yazma hususlarında zorlandıklarını şu ifadelerle belirtmişlerdir: “Bu konuda zaman zaman kaynak erişiminde problemler yaşıyorum. Bazı veri tabanlarına ulaşmada problem yaşıyorum. Birçok veri tabanlarına ulaşma noktasında sorun yok. Üniversitemiz bunu destekliyor ama bazı noktalarda kaynak erişimi sorunları yaşıyorum. Bu bir başlık olabilir. Diğeri zaman ayıramama bu sürece çünkü derslerin yoğunluğu, idari görevlerin yoğunluğu akademik yazmaya ayrıca zamanı kısıtlıyor. Bu da benim için bir dezavantaj tabii ki. İkinci problemim bu. Üçüncü problemim de belki de bunlardan kaynaklı olarak zaman zaman yaratıcı fikir bulma noktasında güçlük çekiyorum.” ÖE2, “Benim en çok zorlayan kısım literatür taraması. Dediğim gibi ben çok hassas olduğum için biraz konuyla ilgili her şeye ulaşma gibi bir kaygım oluyor. Konuyla ilgili yazılmış bütün eserlere ulaşmaktan bahsediyorum. Sadece Türkiye içinde değil, yurt dışında yazılmış. O yüzden çok uzun süre bir literatür taraması yaparım. İndiririm onları, ince eleyp sık dokurum.” ÖE3 ile “Mesela giriş çok zorluyor beni. Giriş kısmını yazmak, o cümleleri sentezlemek... O akışı, bütünlüğü sağlamak çok zor. Yani elimde bir sürü kaynak oluyor, çeviriler oluyor ama bunları harmanlamak, o girişi sunmak, o problem durumunu sunmak, o eksikliği sunmak, onları bir araya getirmek beni açıkçası zorluyor.” ÖE11. Dolayısıyla öğretim elemanlarının akademik yazma sürecinde yaşadıkları zorlukların başında kaynak erişimi ile ilgili kuramsal bilgilerin sunulduğu giriş kısmını yazmanın geldiği söylenebilir.

2.4. Akademik Metin Yazma/Okuma Tercihlerine İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının akademik yazma/okuma tercihleri incelendiğinde ağırlıkta akademik okuma yapmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu tercihlerinde “bilgi edinme ihtiyacı, yazmanın önkoşulu olarak görülmesi, daha keyifli ve kolay bulunması” gibi nedenlerin belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Sözgelimi katılımcılardan bazılarının “Okumayı tabii ki çok seviyorum. Okumak ilgimi çeken şey özellikle. Konusunu araştırmak daha çok hoşuma gidiyor tabii ki de. Eğer sevdiysem, içselleştirdiysem o konuda illaki yazma isteği de geliyor sonrasında. Hani okuyup okuyup geçmek değil. Ama öncelikle okumak tabi ki, sonra yazmak. Çünkü yazmak öyle kolay olan bir şey değil.” ÖE9 ve “Okumayı seviyorum. Okumak daha keyifli, yazmak biraz daha az önce ifade ettiğim gibi, yani herhangi bir anda, mesela evden çıkarken bugün Rimbaad’ın şiirlerini almışım değil mi yanıma? Bunu oturup okuyabilirim yani. Ama yazmak istediğim zaman şiir üzerinden örnek verelim değil mi? Oturacağım, bununla ilgili bir yoğunluk konuşması lazım değil mi? Duygusal. Bir yaşantıya ihtiyaç var. Bir problem olması lazım ki bunları dışa vurabileyim ve benim de o olgunlukta olmam lazım. Yani kalemimin de ona hazır olması lazım değil mi? Aksi halde mesela bugün ne yapıyor? Herkes şiir yazıyor değil mi? Herkes şair oldu Allah aşkına. Okumak daha kolay yani. Bana keyif veriyor, bilmiyorum. Zaten şöyle düşün, yüz kitap okursan bir makale yazarsın. Öyle düşün yani. Bu da bence fikir verir.” ÖE12 şeklindeki ifadeleri incelendiğinde akademik okumalar yapmanın özellikle daha kolay ve keyifli bulunması, hemen her ortamda gerçekleştirilebilir olması, öğrenme ihtiyacının karşılanmasından dolayı oluşan haz duygusunun yanı sıra akademik yazmanın daha üst düzey bir beceri alanı olarak görülmesi öğretim elemanlarının akademik okumayı daha fazla tercih etmelerini sağlamıştır. Bununla birlikte bazı akademisyenler, akademik okuma ile akademik yazmanın birbirinden ayrı düşünülmeceğine, bu becerilerin birbirini tamamlar nitelikte olduğuna dikkat çekmiştir. Söz gelimi ÖE2’nin “Her ikisi de. Neden her ikisi de. Tabi öncelik olarak yazmayı severim ama şöyle bir problem var. Yazabilmek için önce okumanız gerekiyor. Okumadan yazamazsınız. Doğal olarak yazmayı seviyorum ama yazmam için okumam gerekiyor. O yüzden öncelikle okuyorum, sonra yazıyorum.” şeklindeki ifadeleri, ÖE3’ün “Bir kâğıdın ön yüzü ile arka yüzü gibi, biri birinden bağımsız ele alamayız. Siz bu kâğıdı ne kadar



ikiye bölerseniz, illa bir arka yüzü bir ön yüzü olacak. Şurasından tekrar ince bir şekilde kesmek istersiniz. Mutlaka bir ön yüzü bir arka yüzü olacak. Akademik okumadan yazamazsın ve yazmadan da zaten işini yapmış olmuyorsun. Mutlaka gerekiyor. İkisi de gerekiyor.” şeklindeki ifadeleri ile ÖE6’nın “Akademik metin yazma ve okuma diye ayrılmaz zaten. Eğer okumayı sevmiyorsanız yazamazsınız. Nasıl bir kişi roman okumadan yazamayacaksa, akademik metinde de aynı şekilde. Eğer siz okumayı sevmiyorsanız ya da çalışmayı sevmiyorsanız ne yazacaksınız ki? Literatürü bilmiyorsunuz, yeni bir çözüm bulmak için öğrenmeniz gerekiyor. Yani bir şey oluyor, matematik olmadan problem çözer misiniz?” şeklindeki ifadeleri ilgili bulguya örnek olarak gösterilebilir.

2.5. Akademik Metinlerin Niteliği Hakkındaki Görüşler

Öğretim elemanlarının özellikle Türkiye’de üretilen akademik metinlerin niteliği hakkındaki görüşleri incelendiğinde neredeyse tamamının son zamanlarda üretilen akademik metinleri nitelik açısından zayıf bulduğu tespit edilmiştir. Söz gelimi, ÖE1’in konuyla ilgili “nitelik açısından zayıf olduğumuzu düşünüyorum. Sayıca evet, dünyadaki birçok ülkeye göre iyi sayıda makaleleriniz, tezleriniz var. Ancak bu tezlerin nitelik olarak çok veya bu makalelerin nitelik olarak çok iyi olduğunu söyleyemem zor kendi düşünceme göre. Bunun da temel nedeni şu, bu az önceki bahsettiğim konudaki gibi, bunu ben kendim de kısmen zaman zaman yapmak durumunda kalıyoruz. İşte belirli bir, örneğin akademik teşvik için, doçent olmak için, bir şeyleri tamamlamak için, o akademik görevi yerine getirmek için, sırf yapmış olmak için belirli şeyler yapılıyor.” şeklindeki ifadeleri ile ÖE10’un “Ülkemizde daha çok yardımcı doçentler, doktorasını bitirmiş olanlar ve doçentlerin bir kısmı diyelim, puan kaygısıyla araştırma yapıyorlar. Yurt dışındaki araştırmaların genelde taklidi yapılıyor. Daha çok oneshot dediğimiz, böyle çok süre almayan hızlı bir şekilde sonuca ulaşılabilecek türden makaleler yapmaya çalışıyorlar. Çünkü daha çabuk gelinirse daha çabuk yetiştirecek, daha çabuk puanları toplayacak. Fakat bu yayınların birçoğunun kalitesi çok düşük oluyor. Yıllarca üzerinde kafa yorulmamış konularda, hiç kafa yorulmamış mesela, o konuda çalışmalar yapıyor ama ne felsefi altyapısını biliyor konunun ne onun üzerinde çok çalışması olmuş. Yani birçok çalışma aynı anda ama derinlemesine olmayan yüzeysel çalışmalardan oluşuyor ülkemizdeki çalışmalar. Belki dünyada Avrupa ülkeleri arasında en fazla yayın yapan ülke biz olabiliriz. Fakat bu yayınların kalitesi çok düşük. Yani elde edilen verilerin çoğu güvenilir değildir. Yani veriler toplanmış ama hatalı toplanmış. Buna rağmen yayınlanmış mesela. Çok fazla da o konuda iyi bir hakemlik süreci de olmuyor. Ülkemizin yayın kalitesi gerçekten çok düşük.” şeklindeki ifadelerinde açıkça görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu “akademik yükselme, akademik teşvik, kadro alma, niceliğe önem verilmesi, tekrara düşme, kısa eğitim geçmiş” gibi nedenlerle akademik metinlerin niteliğinin düşük olduğunu dile getirmiştir. Bununla birlikte bazı akademisyenlerin ülkemizde üretilen akademik metinleri hem nitelikli hem de zayıf olarak gördükleri aynı zamanda konuyla ilgili ikilem yaşadıkları yönünde bulgulara rastlanmıştır. Söz gelimi, ÖE2’nin “Burada iki düşüncem var. Bir tanesi şu. Bir, çok nitelikli yayınlar çıkıyor ülkemizde. Bunu söylemek istiyorum ve bu noktada da giderek daha iyi hale geliyoruz. Özellikle yeni doçentlik sistemiyle beraber daha da iyi olacağını düşünüyorum. İki, şöyle de bir husus var. Nicelik kaygısıyla nitelik açısından biraz zayıf olan çok sayıda çalışma yayınlanıyor. Çünkü bir kadro almak için veya yükselmek için nitelikten çok niceliğe bakılıyor. Doğal olarak kalitesi ya da niteliği daha düşük olan yayınlar sıklıkla yayınlanıyor. Bu da ikinci görüşüm.” şeklindeki ifadeleri, ÖE6’nın “Ülkemizde cidden eğitim seviyesi yeni yeni artıyor. Okuma-yazma oranını düşündüğümüzde bizim mesela buradaki özellikle öğretimi gören öğrencilerimizin çoğunun belki annesi, belki dedesi okuma-yazmayı dahi bilmiyor. Yani eğitim seviyesi 20-30 yıl ya da 50



yıl öncesinde cidden ilköğretim seviyesi ya da hiç başlamamış şekilde. Ama kıyasladığımız Avrupa ülkelerine baktığımızda 200-300 yıllık bir eğitim geçmişleri var. Bakıyorsun adamın dedesi üniversitede hoca. Dedesi üniversite bitirmiş, öyle temizlikçi olmuş. Bunlarla kıyaslamak mantıken doğru değil. Ama kendi içinde düşündüğümüzde ciddi olarak pozitif bir ivmesi var. Son 20-30 yıl düşündüğümüzde eğitim seviyesi ve akademik yazma becerilerimiz oldukça geliyor. Kendi içimizde iyiyiz ama diğer ülkelere kıyasladığımızda eksikiz tabi ki.” şeklindeki ifadelerinde ülkemizde üretilen akademik metinlerin diğer ülkelere göre eksiklik gösterse de orta seviyede nitelikli olduğu dile getirilmektedir.

2.6. Öğretmen Adaylarının Akademik Yazmaya Olan İlgisi/Yeterliklerine Dair Görüşleri ve Çözüm Önerileri

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarından eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerinin akademik yazmaya olan yeterlikleri ve ilgileri hakkında görüş bildirmeleri de istenmiştir. Bu doğrultuda ulaşılan veriler incelendiğinde akademisyenlerin tamamı “Açıkçası pek iyi görmüyorum.” ÖE1, “Bu noktada çok geriyiz.” ÖE2, “Maalesef ilgi ve alakaları pek yok.” ÖE3, “Burada biraz eksikiz.” ÖE4, “Akademik metinlere ilgileri yetersiz diye düşünüyorum.” ÖE5, “Öğrencilerin akademik yazma eğilimleri eskiye oranla biraz daha düşük.” ÖE6, “Çok yeterli bulmuyorum.” ÖE7, “İlgileri öğrencilerin çok olmaz. Lisans öğrencisinden böyle bir şey bekleyemeyiz.” ÖE8, “Genel manada şey eskisi gibi değil.” ÖE9, “Öğrencilerimizin bence akademik yazma seviyeleri yok. Çok düşük yani.” ÖE10, “Hiç ilgileri yok açıkçası. Bırakın akademik yazmayı açık uçlu sorularda bile yazarken zorlandıklarını düşünüyorum.” ÖE11, “Böyle bir deneyimleri yok öğrencilerin. Burada ben istemeye çalıştığımızda da problem yaşıyoruz.” ÖE12 şeklindeki ifadelerinde görüldüğü gibi öğrencilerinin akademik yazma konusunda yeterli ilgi ve beceriye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Bu durumun altında yatan nedenlerin başında öğrencilerin öğrenimleri sürecinde yazma becerilerini geliştirecek faaliyetler içinde yeterince bulunmamaları diğer bir ifadeyle uygulamaların yetersizliği ve yazılı/sözlü anlatım yerine işaretlemelere dayalı sınavlara tabi tutulmaları gösterilmiştir. Söz gelimi ÖE2’nin “Ülkemizdeki hayata yön veren sınavların birçoğunda ya da hemen hepsinde yazılı ifade yerine işaretlemelere yer verilmiş. Bu şekilde bu öğrenciler buraya gelene kadar kendilerini yazılı şekilde ifade etmiyorlar. Bu da onların yazma becerilerini ya da yazılı bir şekilde kendilerini ifade edebilme ya da bir şey ifade edebilme becerilerini sınırlandırıyor.” ÖE3’ün “Özellikle de bizim Türk eğitim sisteminden kaynaklı bazı sebepler var. Uygulamaya dair pek bir şey yaptırmıyoruz.” ÖE10’un “Çünkü bu öğrenciler test kültüründen geldiler. Paragraf yazmayı bilmiyorlar. Çok fazla okumadıkları için metin yazamıyorlar, cümle kuramıyorlar, bu tür sıkıntıları var.” ÖE11’in “Belki biz daha mı şanslıydık? Bu kompozisyon yazmalar bizde çok daha fazla olurdu. Sanırım artık çok fazla kompozisyon yazmıyorlar.” ve ÖE12’nin “Öğrencilerin kendi ifadelerine bakılırsa yani benim kişisel görüşlerimden ziyade genelde bana ifade ettikleri şey hani ortaokul, lise hayatlarında çok fazla yer verilmeyen bir beceri bu. Böyle bir deneyimleri yok.” şeklindeki ifadelerinde özellikle öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri dil becerilerinin zayıf kaldığı, ilköğretimden yükseköğretime kadar bu yönlerinin geliştirilmediği vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin atanma kaygısı, ders geçme odaklı yaklaşımları, önceki öğrenim kademelerinde aldıkları online eğitimin yetersizliği, yapay zekâ uygulamalarından hazır doküman alma gibi etkenlerin akademik yazmayı olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. ÖE2’nin “Bunların başında da atanma kaygıları geliyor. Bu geliştirilmeli. Çünkü yarın hedefleri öğretmen olmak.” ÖE6’nın “Genelde psikolojik olarak öğrencilerde şöyle bir sorun var. Derslere geçip üniversiteyi bitirme gibi bir kaygıları var. Şimdiki öğrencilerimizin pandemi ve deprem gibi



nedenlerle online eğitimle altyapılar eksik olduğu için derslerde zorlandıklarından dolayı akademik yazma eğilimleri eskiye oranında biraz daha düşük. Şimdi temel eksikliğinden dolayı artık okulu bitirip dersi geçme amaçlı çalışılıyor.”, ÖE8’in “Lisans öğrencisi KPSS var ilgi alanları farklı olduğu için buna çok odaklanmak istemiyorlar. İlk hedefleri öğretmen olmak oluyor.” ÖE9’un “Öyle üzerine düşünerek hazırlanmış çalışmalar görmek mümkün değil. Hepsini genellemeyelim. Ama genel manada şey eskisi gibi değil. Şimdi internette değil mi? Kolay. Hatta akıllı şeyler var artık hani. ChatGpt gibi o tarz şeylerden çok basit ama hızlıca yaptırılıyor artık yazılı ödevler.” şeklindeki ifadeleri bu bulguya örnek teşkil etmektedir.

Akademisyenlerin, öğrencilerinin akademik yazmaya olan ilgi ve yeterlik düzeylerinin düşük olduğu yönündeki görüşleri ve bu durumun nedenlerine dair fikirlerinin tespitinin ardından öğrencilerinin akademik metin oluşturma yönünde nasıl gelişebileceklerine dair çözüm önerileri de alınmıştır. Bu bağlamda öğretim elemanlarının büyük bir kısmı, öğrencilerin okumalar yapmasıyla yazmalarının da gelişebileceği ve temel eğitim basamağından yükseköğretime kadar uygulamalı olarak dil becerilerinin geliştirilmesi yönünde görüş bildirmiştir. Bu bulguya örnek teşkil eden birkaç ifadeye yer verilecek olursa; “İlkokulda başlaması gerekiyor. Çünkü sosyal bilgiler kazanımlarından bir tanesi araştırma, inceleme yapmaya yönelik. Doğal olarak burada başlaması gerekiyor bunun. Teorik olarak başlıyor, pratikte de başlaması gerekiyor.” ÖE2, “Yani yazabilmeleri için öğrencilerin ilgi alanlarına girecek akademik metinler okutmak gerekiyor diye düşünüyorum.” ÖE5, “Sadece üniversite olarak düşünmemek gerekiyor. İlkokuldan beri müfredat buna göre düzenlenmeli. Öğrencinin ilgi göstermediği dersleri aslında çıkarmak gerekiyor sistemden.” ÖE6, “Bol kitap okuyan aynı zamanda yazar. Bunlar arasında büyük bir ilişki var yani kitap okumayla yazma arasında büyük bir ilinti var. Dolayısıyla yani yeni nesillerin bol bol okuması gerekiyor. Daha işimiz zor. Çünkü test kültürünü yeni kırdık. Daha yeni yeni açık uçlu sorulara geçildi. Artık çoktan seçmelilerden vazgeçildi. Bunlar yavaş yavaş etkisini gösterecek. Öğrenciler kendi alanlarıyla ilgili kitapları okuyacaklar. Yoksa makale okumaları gerekmiyor. Ama makale okuma, bir hoca rehberinde makale okurlarsa araştırmaların doğası, konusu hakkında bilgi sahibi olurlar.” ÖE10. Bunun yanında öğrencilerin akademik yazma becerilerinin geliştirilmesi için dersin öğreticileri tarafından ödevler verilmesi, süreç değerlendirmelerinin yapılması, öğrencilerin bilgiye erişimi ve kullanımı hususlarında maddi destek sağlanması, akademisyenlerin makale çalışmalarına öğrencileri dahil etmesi çözüm önerileri olarak sunulmuştur. Söz konusu bulgular için ÖE1’in “Ben burada açıkçası çözüm önerisi olarak birazcık daha bize düşen böyle bir ezbere dayalı şu şu nedir gibi sorular yerine belki daha sürece odaklı, daha böyle akademik yazma ve okumaya dayalı ödevler, değerlendirmeler yapmamız bu konuda fayda sağlayabilir. Belirli maddi şartlardan dolayı öğrencilerin erişebileceği veri tabanlarının arttırılması da önemli olacaktır diye düşünüyorum. Yani onlara gerekli programların tahsis edilmesi en basitinden mesela bir ofis programının her öğrenciye ücretsiz şekilde tanımlanması da fayda sağlayabilir.”, ÖE2’nin “Ödevlendirmelerle bunların bir not karşılığının olmasıyla akademik yazmaya yöneltebiliriz.”, ÖE4’ün “Belki onlara bir makale ödevi verip öncelikle hemen makale olmaz ama mesela bir konu verip çeşitli makalelere onları ortak ederek mesela bizim yazdığımız makalelerde de onları çalıştırarak ve onları da örnek yani makaleye onların ismini yazdığımızda çok bundan haz alıyorlar.”, ÖE7’nin “Bu ilgilerini arttırmak için araştırma ödevleri veriyorum.”, ÖE8’in “Makale ödevleri veriyorum biz zaten kendi alanım için.” şeklindeki ifadeleri örnek oluşturmaktadır.



3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda öğretim elemanlarının akademik yazma deneyimlerinin yanı sıra öğrencilerinin akademik yazma becerileri konusundaki görüşleri de değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretim elemanlarını akademik yazmaya sevk eden nedenlerin “alana katkı sunma, araştırma, üretme, paylaşma, işin gerektirdiği bir uğraş olması, merak ve ilgi” olduğu; akademik metin oluşturmada dikkat ettikleri hususlar içinde ise “konunun özgün olması, ilgi çekici olması, güncellik, etik ilkeler, araştırma ve okumalar yapma, planlama yapma ve akademik dil kullanma”nın önceliklerini oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının akademik yazmaya göre ağırlıkta akademik okuma yapmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu tercihlerinde “bilgi edinme ihtiyacı, yazmanın önkoşulu olarak görülmesi, daha keyifli ve kolay bulunması, akademik yazmanın daha üst düzey bir beceri alanı olarak görülmesi”nin belirleyici olduğu bununla birlikte bazı öğretim elemanlarının akademik okuma ile akademik yazmanın birbirinden ayrı düşünülmeceğine, bu becerilerin birbirini tamamlar nitelikte olduğuna dair görüşlerine ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretim elemanlarının akademik yazma sürecinde zorlandıkları hususlar içinde “özgün fikir bulma, konu/alan hakimiyeti, kaynak erişimi, zaman ayırma, literatür taraması, giriş ve tartışmayı yazma, veri toplama, yabancı dil bilgisi eksikliği, yayımlama süreci, akademik bağlantılar ve destek temini” gibi durumların olduğu tespit edilmiştir. Tok ve Gönülal (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretim elemanlarının “akademik dil kullanımı, makale yazma, giriş kısmının yazılması, anlam bütünlüğünün oluşturulması, veri toplama aşaması, yayın kuruluşlarının maddiyata verdiği önem ve mesleki yoğunluk” hususlarında zorluklar yaşadıkları ortaya konulmuştur. Bu bağlamda mevcut çalışma bulgularının söz konusu çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Öğretim elemanlarının neredeyse tamamının son zamanlarda Türkiye’de üretilen akademik metinleri nitelik açısından zayıf bulduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu “akademik yükselme, akademik teşvik, kadro alma, niceliğe önem verilmesi, tekrara düşme, kısa eğitim geçmişi” gibi nedenlerle akademik metinlerin niteliğinin düşük olduğunu dile getirmiştir.

Araştırmanın sonuçları öğretim elemanlarının, öğrencilerinin akademik yazma konusunda yeterli ilgi ve beceriye sahip olmadıklarına inandıklarını göstermektedir. Bu durumun altında yatan nedenlerin başında öğrencilerin öğrenimleri sürecinde yazma becerilerini geliştirecek faaliyetler içinde yeterince bulunmamaları diğer bir ifadeyle uygulamaların yetersizliği ve yazılı/sözlü anlatım yerine işaretlemelere dayalı sınavlara tabi tutulmaları gösterilmiştir. Özellikle öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri dil becerilerinin zayıf kaldığı, ilk öğrenimden yüksek öğretime kadar bu yönlerinin geliştirilmediği vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin atanma kaygısı, ders geçme odaklı yaklaşımları, önceki öğrenim kademelerinde aldıkları online eğitimin yetersizliği, yapay zekâ uygulamalarından hazır doküman alma gibi etkenlerin akademik yazmayı olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Konuya dair elde edilen çözüm önerileri olarak öğretim elemanlarının büyük bir kısmı, “öğrencilerin okumalar yapmasıyla yazmalarının da gelişebileceği ve temel eğitim basamağından yükseköğretime kadar uygulamalı olarak dil becerilerinin geliştirilmesi” yönünde görüş bildirmiştir. Bunun yanında öğrencilerin akademik yazma becerilerinin geliştirilmesi için “dersin öğreticileri tarafından ödevler verilmesi, süreç değerlendirmelerinin yapılması, öğrencilerin bilgiye erişimi ve kullanımı hususlarında maddi destek sağlanması, akademisyenlerin makale çalışmalarına öğrencileri dahil etmesi” çözüm önerileri olarak sunulmuştur.



Araştırma bulguları doğrultusunda öğretim elemanlarının akademik yazma sürecinde zorlandıkları hususlardan biri olan kaynak erişimi noktasında YÖK ve bağlı bulunan üniversite yönetimlerince destek sağlanmalıdır (ücretsiz veri tabanlarına erişim, bilgisayar destekli programların temini, teknoloji iş birlikleri vb.). Öğretim elemanlarının iş yüklerini ve ders yoğunluklarını hafifletecek önlemler alınmalıdır. Akademik yükselmelerde değerlendirilen akademik çalışmaların niceliğinden çok niteliği ön planda tutulmalıdır. Öğrenciler için salt kitabi bilgiler aktarmak yerine öğrendiklerini yazılı uygulamaya dökebilecekleri imkân ve ortamlar oluşturulmalıdır. Aynı zamanda akademik yazma dersinin tüm lisans programlarında zorunlu bir ders olarak yüz yüze ve uygulamalı olacak şekilde işlenmesi önerilmektedir. Zira akademik yazmanın Türk Dili II dersi bünyesinde yer alması, bu dersin yoğunlukla uzaktan işlenmesi nedeniyle dersin içeriğinin olması gerektiği şekilde (etkileşimli, grup iş birliği, akran değerlendirme, vb.) yürütülmesini olanaksız kılmaktadır.

Kaynaklar

- Akbayır, S. (2006). “Türkçe öğretim programı.” Kasım Kıroğlu (Ed.) *İlköğretim programları*. Ankara: Pegem.
- Aksan, D. (1997). *Her yönüyle dil*. TDK.
- Aydın, G. (2015). *Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bahar, M. A. (2014). Lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 209-233.
- Bahşi, N., & Tay, İ. (2024). Lisansüstü öğrencilerine yönelik akademik yazma kaygı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 1136-1153.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: the grounded theory, phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360.
- Baz-Bolluk, D., & Batur, Z. (2023). Akademik yazma çalışmalarının yeterliliğini değerlendirmeye yönelik bir ölçe aracı geliştirme önerisi. *Turkish Studies- Education*, 18(1), 15-26.
- Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4, 359-380.
- Creswell J. W. (2017). *Araştırma deseni*. Eğiten kitap.
- Demir, B. P. (2020). Akademik yazma becerilerinin değerlendirilmesi için analitik dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 318-327.
- Demirtaş Tolaman, T., & Karakaş, N. (2021). Akademik yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 447-460. DOI:10.29000/rumelide.1012461.
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2017). Akademik yazma açısından hakem değerlendirme formları. *Turkish Studies*, 12(34), 143-162.



- Ergişi, A., & Kozener-Yenigül, Ç. (2020). Öğretmen adaylarının akademik yazma eğitimine yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 100-125. DOI:10.29000/rumelide.835421.
- Gündoğdu, K., Özyenginer, E., Madran, F., Gözel, Ü., & Selmanoğlu, E. (2023). The unfinished story: Reflections on academic writing course before and during the covid-19 pandemic period. *Educational Academic Research*, 48(1), 72-89.
- Kahraman F., & Bölükbaşı Kaya, F. (2024). Türkçe akademik yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 7(2-Akademik Türkçe Özel Sayısı), 250-279.
- Kan, M. O. (2017). Türkiye’de akademik yazma alanında yapılan lisansüstü tezler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1037-1048.
- 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*, 6(3), 402-408.
- Kan, M. O., Yiğit, A. Y., & Onay, S. (2023). Akademik yazma alanındaki makalelerde kullanılan anahtar sözcüklerin başlık ve özetle eşleşmelerinin sistematik incelenmesi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(52), 231-242.
- Karagöl, E. (2018). *Akademik yazma açısından lisansüstü tezler*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Karagöl, E. (2020). Akademik yazma açısından bildiri özetleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 410-426.
- Kardoğan, M. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yayımlanan makalelerin eğilimleri ve akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğu üzerine bir inceleme* (Tez No: 659056) [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, E., & Bulut, K. (2024). Yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu üzerine bir inceleme. *Asya Studies*, 8(30), 15-40. <https://doi.org/10.31455/asya.1553627>
- Kocaman Gürata, E. (2022). Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma ihtiyaçlarına ilişkin uzman görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 193-223.
- Kozak, M. (2018). *Akademik yazım: ilkeler-uygulamalar-örnekler*. Detay.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma*. Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. New York: Sage.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Rubin, A., & Babbie, E. R. (2016). *Empowerment series: research methods for social work*. Boston: Cengage Learning.
- Seyedi, G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi* (Tez No: 553170) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.



- Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 1-25.
- Tok, M., & Gönülal, N. (2016). Akademik yazma sürecine ilişkin bir ihtiyaç analizi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama IJTET*, 1(1), 142-161.
- Tunagür, M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(87), 435-450.
- Tunay Gül, Z., Gürol, M., & Alcı, B. (2024). Lisansüstü öğrencilerin akademik yazma öz-yeterliliklerine ilişkin değerlendirmeleri. *The Journal of Social Science*, 8(15), 26-34. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.1425429>
- Türk Dil Kurumu, [TDK]. (2025). *Türk dil kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, (2010). *Uygulamalı metin bilgisi*. Pegem Akademi.
- Yücelşen, N., & Çetinkaya-Edizer, Z. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazma becerilerine ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1165-1182.

Extended Abstract

The act of writing using what is globally known as “academic writing,” referred to in our country as “akademik yazma,” requires knowledge and application of specific conventions. In order to produce texts that employ academic language, it is essential to understand these conventions and implement them appropriately. To create a product that reflects the characteristics of academic language and facilitates the sharing of knowledge, one must grasp the nuances of academic discourse and how to translate them effectively into writing. Undoubtedly, like other types of writing, academic writing is a skill that can be developed over time. Possessing an adequate level of proficiency in this skill, which is essential across all disciplines engaged in academic work, is of great importance.

A review of the relevant literature reveals that, despite its significance, research on academic writing in Turkey remains limited. Only one study has been identified that evaluates the perspectives of faculty members who most frequently engage in academic writing on the subject. Therefore, the lack of up-to-date studies in this area has provided the basis for the present research. This study, which aims to examine the experiences of faculty members regarding academic writing, is expected to fill the identified gap in the literature. The purpose of this research is to evaluate faculty members’ experiences with academic writing, to explore the processes involved in producing academic texts, to identify the challenges encountered during these processes, and to present their views on students’ academic writing skills.

A review of the relevant literature reveals that, despite its importance, research on academic writing in Turkey remains limited. Only one study has been identified that examines the perspectives of faculty members -those who most frequently engage in academic writing-regarding the subject. Therefore, the lack of recent studies in this field has provided the basis for conducting the present research. It is anticipated that this study, which explores faculty members’ experiences related to academic writing, will help fill the gap identified in the literature. This research aims to evaluate faculty members’ experiences with academic writing, to investigate the processes involved in producing academic texts, to identify the challenges



they encounter during these processes, and to examine their views on students' academic writing skills.

For this purpose, the research was designed using the phenomenological (phenomenology) approach, one of the qualitative research methods. Phenomenology, as a qualitative research design, seeks to describe the world as experienced by individuals to uncover the underlying common meanings of a phenomenon and to explain the essence of lived experiences. Interviews were conducted with 12 faculty members working at a public university in Turkey during the 2024-2025 academic year. The data were collected through a personal information form and an interview form. Data analysis was carried out using the descriptive analysis method.

Based on the findings obtained from the research, the academic writing process was evaluated under the following themes: “reasons that motivate academic writing, factors considered in creating academic texts, challenges encountered in the academic writing process, preferences for writing and reading academic texts, opinions on the quality of academic texts, and views and suggestions concerning pre-service teachers' interest and competence in academic writing.” The study not only evaluated faculty members' experiences with academic writing but also assessed their views on their students' academic writing skills. The findings revealed that the main reasons motivating faculty members to engage in academic writing include contributing to the field, conducting research, producing and sharing knowledge, professional requirements, curiosity, and interest. Regarding the factors they prioritize when producing academic texts, participants emphasized originality of the topic, relevance and appeal, up-to-dateness, adherence to ethical principles, conducting research and reading, planning, and the use of academic language.

It was also found that faculty members generally prefer academic reading over academic writing. The reasons underlying this preference include the need to acquire knowledge, the perception of reading as a prerequisite for writing, finding reading more enjoyable and easier, and viewing academic writing as a higher-level skill. Nevertheless, some faculty members argued that academic reading and writing should not be regarded as separate activities, but rather as complementary and interdependent skills. The study further identified several challenges faculty members face in the academic writing process, including developing original ideas, having sufficient subject or field knowledge, accessing resources, allocating time, conducting literature reviews, writing introductions and discussions, collecting data, limited foreign language proficiency, navigating the publication process, and obtaining academic support and connections.

The results of the study indicate that faculty members believe their students lack sufficient interest and competence in academic writing. One of the main reasons identified for this issue is that students do not engage adequately in activities that would help them develop their writing skills during their education. In other words, there is a lack of sufficient practical application, and students are predominantly assessed through exams based on marking or selection rather than written or oral expression. It was emphasized that students' language skills -essential for expressing themselves effectively- remain weak and are not adequately developed from primary education through higher education. Additionally, factors such as students' concern with securing employment, their exam-oriented learning approaches, the inadequacy of online education received in previous stages of learning, and the tendency to use artificial intelligence tools to obtain ready-made documents were identified as negatively influencing



academic writing. As for proposed solutions, most faculty members suggested that students' writing skills can be improved through increased reading practices and by practically developing their language skills from basic education to higher education. Furthermore, to enhance students' academic writing competence, the following recommendations were offered: assigning writing tasks by course instructors, implementing process-based assessments, providing financial support to facilitate students' access to and use of academic resources, and involving students in faculty members' article or research projects.

In line with the research findings, it is recommended that the Council of Higher Education (YÖK) and affiliated university administrations provide support to address one of the major challenges faculty members face in the academic writing process -access to resources. Such support may include free access to academic databases, provision of computer-assisted programs, and technological collaborations. Measures should also be taken to reduce faculty members' workload and teaching intensity in order to allow them more time for academic writing and research. Furthermore, the quality rather than the quantity of academic studies evaluated in academic promotions should be prioritized. For students, instead of merely transmitting theoretical or textbook knowledge, opportunities and environments should be created where they can apply what they have learned in written form. It is also recommended that academic writing courses be offered as compulsory, face-to-face, and practice-oriented components across all undergraduate programs. The inclusion of academic writing within the Turkish Language II course, which is frequently delivered in an online format, limits the ability to conduct the course as intended- that is, in an interactive, collaborative, and peer-evaluative manner.

