

ANA DİLİ TÜRKÇE OLAN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK OKUMA DENEYİMLERİ

Araştırma Makalesi

Efecan KARAGÖL* / Dilek YILDIRIM BİLGEN**

Geliş Tarihi: 14.02.2025 | **Kabul Tarihi:** 12.06.2025 | **Yayın Tarihi:** 25.12.2025

Özet: Bu araştırmanın amacı ana dili Türkçe olan lisans öğrencilerinin akademik okuma deneyimlerini detaylı bir şekilde incelemektir. Akademik okuma, bireylerin akademik metinleri anlama, yorumlama ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerisini içerir ancak Türkiye’de akademik okuma süreçlerine yönelik araştırmalar sınırlıdır. Bu çalışmada, öğrencilerin akademik metin türleri, okuma stratejileri, önemli bilgileri belirleme ve organize etme biçimleri, karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelme yolları ele alınmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modeliyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 2022-2023 akademik yılında Batı Karadeniz’de bir üniversitede öğrenim gören 41 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem ve günlükler aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin en sık makale, ders kitabı ve ders notlarını okuduğunu ve akademik metinlere erişimde Google Akademik ve Google arama motorunu tercih ettiklerini göstermektedir. Akademik okuma süreçlerinde altını çizme, not alma, renkli vurgulama, açıklama balonları ve semboller kullanma gibi işaretleme stratejileri yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler önemli bilgileri belirlerken sık tekrar edilen ifadeler, anahtar kavramlar, özet bölümleri ve sonuç ifadelerine odaklanmaktadır. Akademik okuma sürecinde öğrenciler terimlerin anlamını bilmemek, akademik dilin ağır olması, metinlerin uzunluğu ve motivasyon eksikliği gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Ek destek olarak Google Arama, TDK Sözlüğü, akademik veri tabanları ve dijital araçlardan yararlanmaktadır. Katılımcılar, akademik okuma becerilerini geliştirmek için akademik okuma eğitimi verilmesi, eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması, akademik kelime bilgisinin artırılması ve düzenli okuma alışkanlığı edinmeye yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırma, akademik okuma süreçlerinin daha verimli hâle getirilmesi için eğitim programlarında akademik okuma stratejilerine daha fazla yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda akademik başarıyı desteklemek amacıyla öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek rehberlik ve yönlendirmelerin artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik anlama, akademik dil, akademik okuma, okuma becerisi, okuma stratejileri.

THE ACADEMIC READING EXPERIENCES OF UNDERGRADUATE STUDENTS WHOSE NATIVE LANGUAGE IS TURKISH

Research Article

Received: 14.02.2025 | **Accepted:** 12.06.2025 | **Published:** 25.12.2025

Abstract: The aim of this study is to examine in detail the academic reading experiences of undergraduate students who are native speakers of Turkish. Academic reading involves understanding, interpreting, and critically evaluating academic texts; however, research on academic reading processes in Turkey remains limited. This study explores the types of academic texts students engage with, their reading strategies, methods for identifying and organizing key information, the challenges they encounter, and how they overcome these difficulties. The research was conducted using a qualitative case study design. The study group consists of 41 undergraduate students studying in the Western Black Sea region during the 2022–2023 academic years. Data were collected through semi-structured interviews, observations, and student journals and analyzed using content analysis. Findings indicate that students most frequently read journal articles, textbooks, and lecture notes, and

* Doç. Dr.; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; efecankaragol@gmail.com  0000-0003-0331-8009

** Dr. Öğr. Üyesi; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; esradilekyildirim@hotmail.com  0000-0002-8108-0422

they primarily access academic texts through Google Scholar and Google Search. Common reading strategies include underlining, note-taking, color highlighting, annotation, and the use of symbols. Students identify key information by focusing on frequently repeated phrases, keywords, summary sections, and conclusions. Challenges in academic reading include difficulties in understanding terminology, the complexity of academic language, text length, and lack of motivation. To overcome these challenges, students use Google Search, the Turkish Language Association Dictionary, academic databases, and digital tools. Participants emphasize the need for academic reading training, the development of critical reading skills, the enhancement of academic vocabulary knowledge, and the cultivation of regular reading habits. The study suggests that integrating academic reading strategies into educational programs can improve reading efficiency. Accordingly, it is recommended that guidance and support aimed at improving students' reading skills be strengthened to enhance academic achievement.

Keywords: Academic comprehension, academic language, academic reading, reading skills, reading strategies.

Giriş

Akademik başarıyı artırmak ve nitelikli bir öğrenim süreci sağlamak için akademik okuma ve dinleme becerileri kritik bir öneme sahiptir. Özellikle lisans düzeyindeki öğrenciler için akademik metinleri anlama, analiz etme ve bu bilgilerden yeni çıkarımlar yapma becerisi hem akademik performans hem de bireysel gelişim açısından kritik bir rol oynar (Maguire vd., 2020) ancak bu önemin sıkça vurgulanmasına rağmen (İsmayilli Karakoç vd., 2022) öğrencilerin akademik metinleri nasıl okudukları, hangi stratejileri kullandıkları ve hangi kaynaklardan yararlandıkları gibi konular yeterince araştırılmamıştır. Alan yazınındaki bu eksiklik özellikle ana dili Türkçe olan lisans öğrencilerinin akademik okuma deneyimlerine dair çalışmaların sınırlı olmasıyla (Türkben, 2023) daha da belirginleşmektedir. Bu durumdan hareketle ana dili Türkçe olan lisans öğrencilerinin akademik okuma deneyimlerini belirlemek bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Lisans düzeyinde akademik başarı için gerekli önemli becerilerden biri de akademik dil yetkinliğidir. Richards ve Schmidt (2010), akademik dili örgün eğitimde sıkça kullanılan özel bir dil türü olarak tanımlamıştır. Ayrıca akademik dil okul başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak gösterilmektedir çünkü akademik dil becerileri öğrenciler arasında başarılı ve başarısız olma farkını yaratmaktadır (Wong Fillmore, 2004'den akt. Zwiers, 2014). Bu farkın olumlu yönde ortaya çıkması için lisans düzeyindeki öğrencilerden akademik içerikleri anlamak, bir akademik metin üretmek (Snow ve Uccelli, 2009), akademik ortamlarda etkili bir şekilde konuşmak ve dinlemek gibi beceriler beklenmektedir.

Şekil 1

Akademik dilin boyutları



Şekil 1’de akademik dilin dört alt boyutu olduğu görülmektedir. Bu makalenin kapsamı, akademik bağlamda anlatma becerilerinden biri olan akademik okuma ile sınırlıdır. Alan yazını, akademik okumanın akademik başarı için önemli bir yetkinlik olduğunu vurgulamaktadır (Levine vd., 2000). Ayrıca lisans düzeyindeki öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmeleri gerektiğine dair genel bir inanç bulunmakla birlikte öğrencilerin karmaşık akademik metinleri analiz etme, sentezleme ve değerlendirme becerilerine sahip oldukları varsayılmaktadır. Bu varsayım, akademik okuma becerilerinin yeterince gelişmiş olduğu düşüncesine dayanmakta ancak gerçekte öğrencilerin bu tür becerileri geliştirebilmek için gerekli okuma yetkinliklerine sahip olup olmadıkları sıklıkla göz ardı edilmektedir (Johns, 1997).

Uluslararası alan yazını, akademik okumanın çeşitli yönlerini tanımlarken farklı bakış açılarını ve yaklaşımları vurgulamaktadır. Akademik okuma, genellikle “bilgiyi aramak için okuma” (Lopatovska & Sessions, 2016), “derin okuma”, “öğrenme amacı güden derinlemesine okuma” ve “genel okumadan farklılık” (Shih, 1992) gibi ifadelerle tanımlanmıştır. Ayrıca bu süreç, “zorlayıcı ifadeleri anlamak ve disipline özgü okuma” (Sohail, 2015), “akademik metinlerle başa çıkma becerisi” (Levine vd., 2000) gibi kavramlarla da ilişkilendirilmiştir. Akademik okuma, aynı zamanda “amaçlı ve eleştirel okuma” (Sengupta, 2002), “öğrencilerin akademik metinlere alışma aracı” (Irmawati, 2012), ve “kişisel düşüncüyü desteklemek için kanıt aramak” (Martiarini, 2018) gibi süreçlerle de bağlantılıdır. Yükseköğrenim bağlamında akademik okuma, “kaçınılmaz bir görev” (Yulia vd., 2020) olarak kabul edilmekte, aynı zamanda “disipline özgü metinleri kavrama” (Hermida, 2009) yeteneği ve “çok yönlü bir süreç” (Li & Munby, 1996) ile de ilişkilendirilmektedir. Bu tanım ve özellikler, akademik okumanın çok boyutlu ve karmaşık bir beceri olduğunu göstermektedir.

Derslere ve sunumlara hazırlık, alan yazını taraması ve akademik metin üretme gibi somut görevler başta olmak üzere lisans öğrencileri çeşitli görevlerde akademik okuma becerisine ihtiyaç duyabilir. Bu bağlamda Cheng (2009), okumanın tüm öğrencilerin üniversite görevlerinde, testlerinde ve ödevlerinde ustalaşması ve başarılı olması için yükseköğrenim düzeyinde temel bir beceri olduğunu belirtmiştir. Levine ve diğerleri (2000) de üniversite öğrencilerinin geliştirmesi gereken en temel becerinin akademik metinleri okuma yeteneği olduğunu savunmaktadır. Alan yazını; güncel gelişmeleri takip etmek, güncel konu alanları belirlemek, akademik ortamlara ilişkin hazırlık yapmak ve akademik metin yayımlamak gibi faaliyetler için akademik okumanın önemli bir okuma türü olduğunu bildirmektedir (Keshav, 2007; Padagas & Hajan, 2020). Ayrıca bu becerinin lisans öğrencilerinde hazır hâlde bulunduğu varsayımına (Johns, 1997) karşıt olarak bazı araştırmacılar, akademisyenler tarafından öğrencilerin akademik okuma bağlamında yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Coady, 1993; Anderson, 2015; Howard vd., 2018). Bu görüşü destekler biçimde Keshav (2007) öğrencilerin deneme yanılma yoluyla akademik okuma becerisini kazanmaya çalışırken başarısızlıkla karşılaşabileceklerini vurgulamıştır.

1. Araştırmanın Amacı

Uluslararası alan yazınında akademik okumanın önemi vurgulansa da ulusal düzeyde “akademik okuma” konusundaki araştırmalar sayıca yeterli değildir. Bu durumun nedeni, “akademik okuma” kavramının genellikle “akademik Türkçe” çerçevesinde ve “ikinci/yabancı dil” odaklı ele alınması olabilir. Ayrıca bu kavramın köken olarak uluslararası bilgi tabanına dayanmasının da bir etkisi olabilir. Bunun yanı sıra -daha önce de ifade edildiği gibi- “Lisans düzeyi öğrencileri zaten okuduklarını anlıyorlar.” şeklindeki yaygın kabul de bu yetersizliğe yol açan bir başka faktör olarak değerlendirilebilir.

Ulusal alan yazınında konuyla ilgili çalışmaların sınırlı oluşu, daha kapsamlı ve derinlemesine araştırmalar yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Mevcut araştırmalar; ana dili Türkçe olan bireylerde akademik okuma tercihleri (Türkben, 2023), akademik okumanın dijitalleşmesi (Öngöz, 2023), akademik okuma soruları (Karagöl ve İlgün, 2022; Karagöl ve Tunç Şahin, 2024), lisansüstü öğrencilerin akademik okuma deneyimleri (Karagöl vd., 2024) ve ikinci/yabancı dil bağlamındaki akademik okuma süreçleri (Çelik, 2020; Morali, 2019) gibi sınırlı başlıklarda yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte ana dilde yürütülen araştırmaların hem niceliksel açıdan sınırlı kalması hem de öğrencilerin hâlen metinleri anlama ve analiz etmede güçlük yaşaması (Karagöl ve İlgün, 2022; Karagöl ve Tunç Şahin, 2024), önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Ayrıca Türkçe akademik metinlerin nasıl okunduğu ve bu süreçte ne tür bireysel stratejilerin kullanıldığına ilişkin veriler de oldukça sınırlıdır (Türkben, 2023). Oysa uluslararası alan yazını bu türden sorunlara yönelik güçlü ampirik bulgular sunmaktadır (Lopatovska & Sessions, 2016; Mizrachi, 2015; Poole, 2014; Rahman, 2020; Suraprajit, 2019). Bu bağlamda araştırma, ana dili Türkçe olan lisans öğrencilerinin akademik okuma süreçlerini anlamayı amaçlamaktadır. Bu amaca ilişkin ayrıntılı verilere ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Lisans öğrencileri hangi tür akademik metinleri okumayı tercih etmektedir?
2. Lisans öğrencileri akademik metinlere hangi kaynaklar ve erişim yolları aracılığıyla ulaşmaktadır?
3. Lisans öğrencileri akademik metinleri hangi okuma formatları ve işaretleme sistemleriyle okuyup anlamlandırmaktadır?
4. Lisans öğrencileri akademik metinlerde önemli bilgileri seçerken hangi kriterleri dikkate almaktadır?
5. Lisans öğrencileri akademik metinlerde önemli gördükleri bilgileri hangi tekniklerle organize etmektedir?
6. Lisans öğrencileri akademik metinleri okurken hangi zorluklarla karşılaşmaktadır?
7. Lisans öğrencileri akademik metinleri okurken gerektiğinde hangi ek destekleri kullanmaktadır?
8. Lisans öğrencileri akademik metinleri hangi amaçlarla okumaktadır?
9. Lisans öğrencileri, akademik okumaya yönelik hangi önerilerde bulunmaktadır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel bir yaklaşım olarak durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması, gerçek bir yaşam ya da sistem hakkında görsel, işitsel ve sesli araçlar kullanarak kapsamlı biçimde bilgi toplamaya olanak tanımaktadır (Creswell, 2013). Ayrıca katılımcıların gözlemleri, derinlemesine görüşmeler ile dokümanlar toplama yoluyla elde edilen ve analiz edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir (Glesne, 2015). Çalışmada lisans öğrencilerinin akademik okuma süreçleri çoklu veri kaynaklarıyla belli bir bağlam içinde derinlemesine incelendiği için durum çalışması tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2022-2023 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz’de bir üniversitede öğrenim gören 41 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde bir problemle ilgili spesifik bilgi sağlayan eleştirel durumlar var olup gönüllü veya bir çalışmaya katılmaya hazır olan katılımcıların seçimi söz konusudur (Creswell, 2019). Araştırmanın çalışma grubu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Çalışma Grubu

Veri Toplama Aracı	Ana Bilim Dalı		Cinsiyet	
	Türkçe Eğitimi	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Kız	Erkek
Görüşme	18	8	21	5
Gözlem	6	-	3	3
Günlük	9	-	8	1
Toplam	41		41	

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubu Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dallarından katılımcılardan oluşmaktadır. Veriler; görüşme, gözlem ve günlük olmak üzere üç farklı veri toplama aracıyla toplanmıştır. Görüşmelerde; 18’i Türkçe Eğitimi, 8’i Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünden olmak üzere 26 katılımcıya ulaşılmış ve bu katılımcıların 21’i kız, 5’i erkektir. Gözlem yoluyla veri toplanan 6 katılımcının 3’ü kız, 3’ü erkektir ve hepsi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim görmektedir. Günlük yöntemiyle ise Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 9 katılımcıdan veri toplanmış, bunların 8’i kız, 1’i erkektir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri üçgenleme yoluyla toplanmıştır. Üçgenleme, bir olgunun yalnızca tek bir kaynaktan elde edilen verilere kıyasla farklı veri kaynakları aracılığıyla daha kapsamlı ve güvenilir bir şekilde betimlenmesini sağlayan bir veri toplama ve doğrulama yaklaşımıdır (Given, 2021). Üçgenleme çeşitlerinden ise yöntem üçgenlemesi kullanılmıştır. Verileri görüşme, gözlem ve günlük dokümanları olmak üzere üç farklı yöntem aracılığıyla toplanmıştır.

Görüşme Formu: İlk veri toplama aracı araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme sorularının hazırlanmasında mevcut çalışmalar ve araştırmanın amacı göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme formu Türkçe eğitimi alanında üç, ölçme alanında 1 uzman akademisyene gönderilmiştir. Gelen dönütlere göre forma son şekli verilmiştir. Form, 12 kişilik bir gruba pilot olarak uygulanmış ve soruların araştırma kapsamında kullanılmasına karar verilmiştir. Görüşme formu, önceden belirlenen gün ve saatte (28 Nisan 2023 Cuma, saat 13.00) 26 öğrenci tarafından yazılı olarak doldurulmuştur. Öğrencilere formu doldurmaları için yeterli süre tanınmıştır. Anlaşılmayan noktaların sorulabileceği belirtilmiş ancak öğrenciler soru sormadan formu 45 dakikada doldurmuştur.

Gözlem Formu: İkinci veri toplama aracı gözlem formudur. Akademik bir metni nasıl okuduklarını belirlemeyi amaçlayan bu gözlemin formu, ilgili çalışmalar gözden geçirildikten sonra araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Gözlem formu, Türkçe eğitimi alanındaki üç uzman akademisyene gönderilmiş ve dönütler sonrasında son hâlini almıştır. Gözlem formunda öğrencilerin okuma süreci ve stratejileri, önemli bilgiyi belirleme ve organize etme yöntemleri, zorlandıkları durumlar, yararlandıkları ek destekler gibi noktalara odaklanılmıştır. Gözlem yapılacak her bir öğrenci ile gözlem günü ve saati birlikte belirlenmiştir. Nitelikli ve verimli bir gözlem süreci geçirmek için gözlem yapılan öğrencilere gözlemin amacı açıklanmış ve süre sınırlaması olmadığı belirtilmiştir. Yapılan gözlemler ile ilgili bilgiler şu şekildedir:

Tablo 2

Lisans Öğrencileri ile Gerçekleştirilen Gözlem Uygulaması

Lisans Öğrencisi	Tarih	Süre	Akademik Metin
1. Öğrenci	10 Nisan 2023 Pazartesi	45 dk.	Kitap bölümü
2. Öğrenci	11 Nisan 2023 Salı	48 dk.	Kitap bölümü
3. Öğrenci	12 Nisan 2023 Çarşamba	45 dk.	Kitap bölümü
4. Öğrenci	14 Nisan 2023 Cuma	55 dk.	Makale
5. Öğrenci	17 Nisan 2023 Pazartesi	60 dk.	Makale
6. Öğrenci	18 Nisan 2023 Salı	50 dk.	Makale

Gözlem formu Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 6 öğrenciye uygulanmıştır. Gözlemler, 15 Nisan ile 24 Nisan tarihleri arasında araştırmacıların ofis ortamında yapılmış ve her bir oturumun süresi 45 dakika ile 60 dakika arasında değişmiştir. Öğrencilere, araştırmacılar tarafından belirlenen birer akademik metin okutulmuştur. Akademik metinlerin üçü bilimsel kitap bölümü üçü ise araştırma makalesidir. Gözlem öncesinde öğrencilere ekran okuma ya da çıktı alarak mı okumak istedikleri sorulmuş okuma materyali hazırlandıktan sonra gözlem süreci başlamıştır. Gözlem süreci araştırmacılar tarafından yönetilmiştir ve araştırmacılar “katılımcı olmayan/katılımcı olarak gözlemci” (Creswell, 2019) rolünü yani insanlarla doğrudan ilişki kurmadan veri kaydeden rolünü benimsemişlerdir. Gözlem sırasında öğrencilerin davranışları gözlem formuna anında not edilmiştir.

Günlük Formu: Üçüncü veri toplama aracı günlük formudur. Araştırmacılar tarafından bir günlük formatı oluşturulmuştur. Günlük formu, öğrencilerin akademik metinleri okurken kullandıkları işaretleyiciler, anlamadıkları terimler, zorlandıkları bölümler ve okuma süreçlerine ilişkin öz değerlendirmelerini içeren başlıklardan oluşmaktadır. Bu günlük formatı

ve belirlenen akademik metinler (10 araştırma makalesi, 10 bilimsel kitap bölümü) öğrencilere e-posta ve mesaj yoluyla ulaştırılmıştır. Günlük tutacak öğrencilerle 28 Mart 2023 Salı günü çevrim içi toplantı yapılmış ve öğrenciler günlük tutmak ve günlük tutarken dikkat etmeleri gereken noktalar konusunda bilgilendirilmiştir. Öğrencilere günlük tutmaları için 01.04.2023-30.04.2023 tarihleri arasında süre verilmiştir. Öğrenciler, günlükleri Word dosyası şeklinde araştırmacılara e-posta yolu ile göndermişlerdir.

Verilerin toplanması aşamasında kullanılan akademik metinlere ait bilgiler aşağıda verilmiştir:

Araştırma Makaleleri:

1. Baş, B. ve Karadağ, Ö. (2012). Söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye’de yapılan temel araştırmalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 81-105.
2. Boylu, E. ve Çal, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.
3. Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 924-947.
4. Ceran, D. ve Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebileme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109.
5. Deniz, K. ve Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64.
6. Deniz, K., Öztürk, İ. Y. ve Çekici, Y. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde aracılık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 347-357.
7. Durmuş, M. (2013). Metin değiştirimin dilbilimsel süreçleri üzerine. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 64(6), 391-408.
8. Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 331-352.
9. İşisağ, K. ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 190-204.
10. Karagöl, E. ve Korkmaz, C. B. (2021). Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe dil becerileri öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 208-230.

Bilimsel Kitap Bölümleri:

1. Soysal, T. (2022). Konuşma yöntem ve teknikleri. M. Gün ve M. Memiş (Ed.), *Konuşma eğitimi içinde* (s. 211-230). Nobel Yayınları.
2. Dilidüzgün, Ş. (2017). Metindilbilim ve Türkçe öğretimi: Uygulamalı bir yaklaşım. *Anı Yayıncılık*.

3. Şengül, K. (2023). Bilişsel kod öğrenme yaklaşımları. L. İltar ve C. B. Korkmaz (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaklaşım ve yöntemler* içinde (s. 71-80). Pegem Akademi.
4. Sever, S. (2013). Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü. *Tudem Yayıncılık*.
5. Demirdağ, S. (2021). Okul örgütünün yönetimi. S. Demirdağ (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 113-140). Nobel Yayınları.
6. Doğan Kahtalı, B. (2020). Konuşma kaygısı ve çözüm yolları. M. N. Kardaş (Ed.), *Konuşma eğitimi* içinde (s. 173-180). Pegem Akademi.
7. Karadağ, Ö. (2013). Kelime öğretimi. *Kriter Yayınları*.
8. Duman, A. (2019). Türkçenin öğretimi tarihine bir bakış. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 71-86). Pegem Akademi.
9. Yazıcı, Z. (2021). Dinleme becerisinin gelişimi. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi* içinde (s. 49-58). Anı Yayıncılık.
10. Tarakcı, R. (2022). Yazım ve noktalama kurallarının öğretimi. İ. Y. Öztürk ve M. Memiş (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 311-332). Nobel Yayınları.

2.4. Verilerin Analizi

Toplanan bütün veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu araştırmada elde edilen veriler gruplandırılarak kod, kategori ve temaya ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan her bir lisans öğrencisi, görüşmeler için KT 1, KT 2; gözlem için GZ 1, GZ 2; günlük için GN 1, GN 2 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların herhangi bir görüşme sorusuna verdiği yanıtlar ya da gözlem ve günlük notları birden fazla koda karşılık geldiği için toplam kod sayıları katılımcı sayısından yüksek çıkmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla dikkat edilen hususlar şunlardır:

1. Görüşme ve gözlem formları oluşturulurken uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca soruların oluşturulmasında kişisel yorum, yanlı ifadeler, taraflı ve yönlendirme temelli dilden kaçınılmıştır.
2. Görüşme formu uygulanmadan önce farklı bir grupla ön uygulama yapılmış, aksayan yönler belirlenmiştir.
3. Öğrencilere görüşme, gözlem ve günlükler için yeterli süre tanınmıştır.
4. Araştırmanın verileri aslına uygun olarak çözümlenmiştir.
5. Veri kodlama sürecinde güvenirliliği sağlamak amacıyla Cohen'in Kappa analizi kullanılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi 0,90 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç Kappa analizine göre “çok iyi düzeyde uyum” anlamına gelmektedir (Kılıç, 2015).
6. Katılımcıların formlara verdiği yanıtlar doğrudan alıntılarla bulgular bölümünde sunulmuştur.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde lisans öğrencilerinin akademik okuma deneyimleri gözlem, görüşme ve günlüklerden elde edilen veriler doğrultusunda analiz edilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak lisans öğrencilerinin okudukları akademik metin türlerine yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3

Lisans Öğrencilerinin Okudukları Akademik Metinler

Akademik Metin Türü	Frekans
Makale	25
Ders kitabı	21
Ders notları	19
Dijital ansiklopedi	15
Araştırma özetleri	13
Tez	12
Araştırma raporu	5
Değerlendirme yazıları	5
Tam metin bildirisi	3
Bilimsel eleştiri	3
Proje	2
Ansiklopedi	2
Toplam	125

Tablo 3'te görüldüğü gibi lisans öğrencileri akademik okuma süreçlerinde farklı türde metinlere yönelmektedir ve bu tercihlerin oldukça çeşitlilik gösterdiği dikkat çekmektedir. Öğrencilerin en çok okuduğu metin türü makale ($f=25$) olmuştur. Ders kitapları ($f=21$) ve ders notları ($f=19$) da lisans öğrencileri tarafından çok okunan akademik metinlerdir. Bu durum öğrencilerin bir yandan akademik tartışmaları ve güncel bilgileri takip ederken diğer yandan sınavlara ve derslere hazırlık amacıyla yapılandırılmış kaynaklardan faydalandığını göstermektedir.

Öğrenciler, sıkça dijital ansiklopediler ($f=15$) gibi çevrim içi kaynaklara yönelmekte ve bu pratik erişim sağlayan kaynaklardan faydalanmaktadır. Ayrıca araştırma özetleri ($f=13$) ve tezler ($f=12$) gibi detaylı bilgi sunan metinler de önemli bir yere sahiptir. Araştırma raporları ($f=5$) ve değerlendirme yazıları ($f=5$), tam metin bildiriler ($f=3$), bilimsel eleştiriler ($f=3$), projeler ($f=2$) ve geleneksel ansiklopediler ($f=2$) daha az kullanılmaktadır.

3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında lisans öğrencilerinin akademik metinlere erişim sağladıkları kaynaklara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4

Akademik Metinlere Ulaşma Kaynakları

Akademik Metin Türü	Frekans
Google Akademik	26
Google Arama Motoru	22

Öğretim elemanı	9
Sınıf arkadaşı	5
YÖK Tez Merkezi	2
Ders kitapları	2
Okul kütüphanesi	1
Diğer: Dergi Park, Ulakbim	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi lisans öğrencilerinin akademik metinlere ulaşmak için en çok çevrim içi kaynakları tercih etmektedir. Özellikle Google Akademik (f=26) ve Google Arama Motoru (f=22) öğrencilerin akademik içeriklere kolay ve hızlı erişim sağlama noktasında başvurdukları temel kaynaklar olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin yalnızca çevrim içi kaynaklarla sınırlı kalmayıp farklı bilgi kaynaklarından da yararlandıkları görülmektedir. Öğretim elemanları (f=9) ve sınıf arkadaşları (f=5) gibi sosyal destek unsurları, bilgi paylaşımının ve yönlendirici rehberliğin önemini vurgulamaktadır. Daha az sıklıkla kullanılan geleneksel kaynaklar arasında YÖK Tez Merkezi (f=2), ders kitapları (f=2) ve okul kütüphanesi (f=1) yer almaktadır. Ayrıca, DergiPark ve ULAKBİM (f=1) gibi resmî akademik veri tabanlarının sınırlı kullanıldığı görülmektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemde ele alınan lisans öğrencilerinin akademik metinleri okuma formatları ve işaretleme sistemleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Akademik Metinleri Okuma Formatları ve İşaretleme Sistemleri

		Görüşme (26 Katılımcı)	Gözlem (6 Katılımcı)	Günlük (180 Birim Veri)
Okuma Yöntemleri	Basılı metin okuma	15	4	0
	Dijital Okuma	Telefon	-	44
		Bilgisayar	2	136
İşaretleme Sistemleri	Altını çizme	14	3	95
	Not alma	12	1	21
	Açıklama balonu	2	2	-
	Renkli vurgulama	-	4	78
	Sembol kullanma	-	6	44
	İşaretleyici kullanmama	-	-	21

Tablo 5'te görüldüğü gibi lisans öğrencilerinin akademik metinleri okuma süreçlerinde dijital ve basılı metinlere yönelik tercihleri ile işaretleme stratejileri belirgin farklılıklar göstermektedir. Görüşme verilerine göre basılı metin okuyan öğrenci sayısı (f=15) iken bilgisayar üzerinden okuyanların sayısı (f=22) ve telefon ekranından okuyanların sayısı (f=19) olarak tespit edilmiştir. Gözlem verilerinde basılı metin okuma tercihlerinin baskın olduğu (f=4) ancak dijital metinlerden okuma yapan öğrenci sayısının daha az (f=2) olduğu görülmüştür. Günlük verilerinde ise dijital okuma tercihlerinin belirgin şekilde ön planda olduğu bilgisayar üzerinden okuyan (f=136) ve telefon üzerinden okuyan (f=44) öğrenci sayısının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Basılı metin okuma tercihi ise günlüklerde hiç rapor edilmemiştir (f=0).

İşaretleme sistemlerine ilişkin bulgular, öğrencilerin metinleri anlamlandırma ve önemli noktaları vurgulama amacıyla farklı stratejiler benimsediğini ortaya koymaktadır.

Günlüklerde en sık tercih edilen işaretleme yöntemleri arasında altını çizme ($f=95$), renkli vurgulama ($f=78$) ve sembol kullanma ($f=44$) bulunmaktadır. Görüşme verilerine göre altını çizme ($f=14$) ve not alma ($f=12$) öğrencilerin en çok tercih ettiği işaretleme stratejileridir. Gözlem verilerinde ise sembol kullanma ($f=6$), renkli vurgulama ($f=4$) ve altını çizme ($f=3$) gibi stratejiler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca günlük verilerinde işaretleyici kullanmayan ($f=21$) öğrencilerin bulunması, bazı öğrencilerin işaretleme yapmadan metinleri okuma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ele alınan lisans öğrencilerinin akademik metinlerdeki önemli bilgileri organize etme tekniklerine yönelik elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 6

Akademik Metinlerdeki Önemli Bilgileri Organize Etme Teknikleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Önemli Bilgileri Organize Etme Teknikleri	Dijital teknikler	Word’e yazma	18
		Altını çizme	16
		Renkli vurgulama	15
		Ekran görüntüsü alma	9
		Telefonda hızlı notlara kaydetme	5
		WhatsApp’tan gönderme	5
		Toplam	68
	Geleneksel teknikler	Kâğıda/deftere yazma	11
		Basılı materyalin altını çizme	7
		Yapışkan kağıtlara yazma	5
		Deftere özet çıkarma	3
		Basılı materyale notlar yazma	3
		Toplam	29
Genel Toplam			97

Tablo 6'ya bakıldığında lisans öğrencilerinin akademik metinlerdeki önemli bilgileri organize etme süreçlerinde dijital ve geleneksel teknikleri kullandıkları görülmektedir. Dijital teknikler ($f=68$) daha yaygın kullanılırken geleneksel teknikler ($f=29$) daha sınırlı bir kullanım göstermektedir. Bu bulgular, dijital araçların öğrenci alışkanlıklarında önemli bir yer edindiğini ve bilgi organize etme süreçlerinde daha pratik ve hızlı çözümler sunduğunu göstermektedir.

Dijital teknikler arasında Word'e yazma ($f=18$) en çok tercih edilen yöntem olarak öne çıkmıştır. KT 7, "Önemli bilgileri doğrudan Word dosyasına yazarım. Gerektiğinde kopyalayıp düzenleyebildiğim için çok pratik." diyerek bunun aynı zamanda pratik olduğunu da belirtmiştir. Bunun yanı sıra dijital ortamlarda altını çizme ($f=16$) ve renkli vurgulama ($f=15$) gibi metin işaretleme yöntemleri de sıkça kullanılmaktadır. KT 14, "PDF metninin önemli yerlerini dijital işaretleyicilerle renklendiriyorum. Bu yöntem, hızlıca geri dönüp gözden geçirmemi sağlıyor. Bir de altını çiziyorum önemli cümlelerin. Dosyayı tekrar açtığımda dikkat çekici oluyor." diyerek bu teknikleri kullandığını belirtmiştir. Ayrıca ekran görüntüsü alma ($f=9$), telefonda hızlı notlara kaydetme ($f=5$) ve WhatsApp'tan gönderme ($f=5$) gibi daha pratik ve anlık organize etme yöntemleri de öğrenciler tarafından kullanılmaktadır.

Geleneksel teknikler arasında ise kâğıda veya deftere yazma ($f=11$) ilk sırada yer almaktadır. Öğrenciler, özellikle belirli konularda el yazısı ile not almayı tercih etmekte ve bu yöntemin kalıcı ve etkili olduğunu ifade etmektedir. Diğer sık kullanılan yöntemler arasında basılı materyalin altını çizme ($f=7$) ve yapışkan kağıtlara notlar yazma ($f=5$) bulunmaktadır. Deftere özet çıkarma ($f=3$) ve basılı materyal üzerine notlar yazma ($f=3$) gibi yöntemler ise daha az sıklıkla kullanılmakla birlikte bazı öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. KT 1’in “Önemli bilgileri mutlaka defterime yazarım. El yazısıyla yazdığım daha iyi hatırlıyorum.”, KT 10’un “Kitap ya da çıktılardan çalışırken önemli yerlerin altını renkli kalemle çizerim. Geri dönüp bakmak kolay oluyor.”, KT 6’nın “Her konuyu daha iyi anlamak için kısa özetler çıkarıyorum ve bunları ayrı bir defterde topluyorum.”, KT 15’in “Kitap veya çıktıları yapışkan notlar ekliyorum. Özellikle kısa hatırlatmalar için çok faydalı oluyor.” ifadeleri geleneksel teknikler kategorisine örnek olarak verilebilir.

Gözlem ve günlüklerde de görüşme ile benzer organize etme tekniklerinin kullanıldığı söylenebilir ancak görüşme verilerinden farklı olarak lisans öğrencilerinin “Metinlerde dikkatimi çeken kısımların yanına açıklama balonları ekliyorum. Bu balonlara kısa notlar veya hatırlatıcı bilgiler yazmak, konuyu tekrar gözden geçirdiğimde bana büyük kolaylık sağlıyor.” (GN 6) ifadesinde görüldüğü gibi “açıklama balonu” tekniğini kullandıkları görülmektedir. Görüşme verilerine göre ise lisans öğrencilerinden bazıları akademik metinleri okurken “açıklama balonu” kullanmasına rağmen öğrencilerin bu tekniği önemli bilgileri organize etmede kullanmadıkları görülmektedir.

3.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde lisans öğrencilerinin akademik metinlerdeki önemli bilgileri seçme kriterlerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Akademik Metinlerdeki Önemli Bilgileri Seçme Kriterleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Önemli Bilgileri Seçme Kriterleri	Metin Yapısına Dayalı Seçim Stratejileri	Anahtar kavramları belirleme	13
		Sık tekrar edilen yerleri belirleme	9
		Başlıkları belirleme	6
		Konunun vurgulandığı yerleri belirleme	6
		Sonuç belirten ifadeleri belirleme	4
		Özet bölümlerini belirleme	4
		Giriş bölümlerini belirleme	1
		Tablo ve grafik belirleme	1
		Toplam	44
	Kişisel Seçim Stratejileri	Genel tarama yapma	10
		İfadeler belirleme	7
		Dikkat çeken yerleri belirleme	6
		İçgüdüsel belirleme	3
		Konunun tanıdık gelmesi	3
		Sorulara yanıt veren bölümler	1
		Toplam	29
Genel Toplam			73

Tablo 7’de görüldüğü gibi lisans öğrencilerinin akademik metinlerde önemli bilgileri seçerken başvurdukları stratejiler iki kategori altında toplanmıştır: metin yapısına dayalı seçim stratejileri ve kişisel seçim stratejileri. Öğrencilerin büyük bir kısmının metindeki belirli yapısal ipuçlarına dayalı olarak bilgi belirleme eğiliminde olduğu ve bu stratejinin toplamda (f=44) sıklıkla kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu tema altında en çok tercih edilen kriterler arasında anahtar kavramları belirleme (f=13) ve sık tekrar edilen yerlerin belirlenmesi (f=9) yer almaktadır. Ayrıca öğrenciler başlıkları belirleme (f=6) ve konunun vurgulandığı yerleri belirleme (f=6) gibi stratejilere de sıkça başvurmuştur. Sonuç belirten ifadeler (f=4), özet bölümleri (f=4), giriş bölümleri (f=1) ile tablo ve grafiklerden yararlanma (f=1) stratejileri de bu tema altında yer almaktadır.

“Metinde bir kavram veya bilgi sürekli tekrar ediyorsa, bu kısmı önemli buluyorum. Çünkü tekrar edilmesi, o bilginin kilit nokta olduğunu gösteriyor.” (KT 3), “Anahtar kavramların geçtiği cümleleri işaretliyorum. Bu cümleler bana konunun ne hakkında olduğunu ve temel bilgiyi veriyor.” (KT 23), “Paragrafın sonunda ya da yazarın özellikle vurguladığı püf noktalar benim için önemli. Sınavlarda da genelde bu tür bilgiler soruluyor.” (KT 17), “Paragraflarda yazarın özellikle bir noktaya vurgu yaptığı yerler benim için önemli. Genelde bu tarz yerleri ya altını çiziyorum ya da işaretliyorum.” (KT 18) cümleleri Metin Yapısına Dayalı Seçim Stratejileri kategorisine örnek olarak verilebilir.

Öte yandan öğrencilerin önemli bilgiyi belirlemede kişisel ve sezgisel yaklaşımlar sergilediği Kişisel Seçim Stratejileri teması toplamda (f=29) frekansa sahiptir. Bu tema kapsamında öğrenciler, en sık genel bir tarama yaptıktan sonra bilgi belirleme (f=10) ve dikkat çeken ifadeleri belirleme (f=7) gibi stratejilere yönelmişlerdir. Ayrıca ifade seçimi (f=6) ve içgüdüsel belirleme (f=3) de yaygın kullanılan yöntemler arasında yer alırken konunun tanıdık gelmesi (f=3) ve sorulara yanıt veren bölümleri belirleme (f=1) gibi daha kişisel odaklı stratejiler de gözlemlenmiştir.

“Metni önce hızlıca gözden geçiriyorum. Daha sonra dikkatimi çeken veya konuyla ilgili olduğunu düşündüğüm yerleri belirleyip okuma yapıyorum.” (KT 9), “Bazen yazarın kullandığı bir ifade beni düşündürüyor veya dikkatimi çekiyor. O ifadeyi işaretliyorum, çünkü genelde önemli oluyor.” (KT 4), “Bazı yerleri tamamen kendi içgüdüme göre seçiyorum. Konunun nereye bağlanacağını tahmin ettiğimde önemli olduğunu düşündüğüm yerleri işaretliyorum.” (KT 11) “Metni hızlıca tarayıp önemli olduğunu düşündüğüm cümleleri işaretliyorum. Detaylara takılmadan genel bir fikir edinmeye çalışıyorum.” (KT 26) ifadeleri Kişisel Seçim Stratejileri kategorisine örnek olarak gösterilebilir.

Lisans öğrencilerinin günlük belgelerinden ve yapılan gözlemlerden elde edilen veriler incelendiğinde lisans öğrencilerinin akademik metinlerdeki önemli bilgiyi seçme konusunda görüşme formlarına benzer ve görüşme formlarından farklı kriterler oluşturdukları belirlenmiştir. Günlük, gözlem ve görüşmede ortak olan kategoriler “sonuç belirten ifadeleri belirleme” (f= 16 GN; f= 4 GZ) ve “tablo vs. belirleme” (f=6 GN; f=3 GZ)’dir. Gözlem ve günlüklerde görüşmeden farklı ve en çok kullanılan kriterler ise şunlardır: “Belirli ifadelerin kullanımı f= 63 GN, f=7 GZ), “Tanımlar” (f=42 GN, f=5 GZ); “Maddeler hâlinde verilen yerler” (f=27 GN, f=4 GZ); “Metnin konusunun geçtiği yerler” (f=22 GN, f= 6 GZ).

Gözlem ve günlüklerde dikkat çekici bir bulgu olarak lisans öğrencilerinin önemli bilgiyi seçerken “belirli ifadeler” dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Lisans öğrencilerinin dikkat ettikleri bu ifadeler şunlardır: “Önem” (önemli, en önemli vs.), “İlk” (çalışma, eser, araştırma, vs.), “Neden” (bu nedenle, nedenleri, neden olabilir vs.), “En, daha, çok” (en çok, daha çok vs.), “Bazı zarflar” (genellikle, tamamen, ağırlıklı olarak, başlı başına, sonuç olarak, bu bakımdan vs.), “Temel” (en temel, temel taşı, temelidir vs.), “Özellik” (özellikleri..., özelliklerinden biri vs.), “Amaç” (hedefi, amacı, amaçları vs), “Dikkat”. Bu bulgu, öğrencilerin metinlerdeki önemli bilgileri seçerken anlamı yoğunlaştıran ve vurgulayan belirli kelimeler üzerinden stratejik bir okuma gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır.

3.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Lisans öğrencilerinin akademik okuma sürecinde karşılaştıkları sorunlar Tablo 8’de yer almaktadır:

Tablo 8

Akademik Metinlerin Okunması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	Metin kaynaklı sorunlar	Terimler	8
		Metnin uzunluğu	6
		Akademik dil	5
		Sahte bilgi	4
		Kaynak sayısı	1
		Gereksiz ayrıntılar	1
		Toplam	25
	Kişisel sorunlar	Göz ağrısı	7
		Akademik okumada eksiklik	5
		Fazla araştırma yapma gerekliliği	3
		Etkili okumayı bilmeme	2
		Odaklanamama	1
		Kaygı	1
		Okuduğunu anlamama	1
		Toplam	20
	Teknik sorunlar	Metne ulaşamama	5
		Metnin indirilememesi	3
		Toplam	8
Genel Toplam			53

Tablo 8’e göre lisans öğrencilerinin akademik metinleri okuma sürecinde karşılaştıkları sorunlar üç temel kategori altında incelenmiştir: metin kaynaklı sorunlar, kişisel sorunlar ve teknik sorunlar. Bu sorunların dağılımı, okuma sürecinde metnin yapısal özelliklerinin, bireysel faktörlerin ve teknik aksaklıkların süreci nasıl etkilediğini göstermektedir.

Metin kaynaklı sorunlar kategorisinde, akademik metinlerdeki terimler (f=8) en belirgin sorun olarak öne çıkmaktadır. Öğrenciler, “Bazı metinlerde kullanılan terimleri anlamakta çok zorlanıyorum. Sık sık sözlüğe bakmam gerekiyor, bu da okumamı yavaşlatıyor.” (KT 3) ifadesinde olduğu gibi metinlerdeki terminolojik ifadelerin anlamayı zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. KT 5, “Metinler çok uzun olunca bir süre sonra dikkatimi toplayamıyorum. Özellikle aynı şeyi farklı cümlelerle tekrar etmeleri beni sıkıyor.” diyerek metnin uzunluğu (f=6) kategorisinde sorun yaşadığını belirtmiştir. Akademik dilin ağırlığı (f=5) ve sahte veya

güvenilmez bilgilerle karşılaşma ($f=4$) da öğrencilerin metinle ilgili karşılaştığı önemli güçlüklerdendir. Ayrıca bazı öğrenciler kaynak sayısının fazlalığı ($f=1$) ve metindeki gereksiz ayrıntıların ($f=1$) okuma sürecine olumsuz etkide bulunduğunu belirtmiştir. Bu sorunlar toplandığında metin kaynaklı zorlukların frekansı 25 olarak kaydedilmiştir.

Kişisel sorunlar kategorisi ise öğrencilerin bireysel ve bilişsel faktörlerden kaynaklanan zorlukları kapsamaktadır. Göz yorgunluğu ve ağrısı ($f=7$), öğrenciler arasında yaygın bir fiziksel sorun olarak dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra akademik okuma konusundaki eksiklikler ($f=5$) ve fazla araştırma yapma gerekliliği ($f=3$) öğrencilerin belirttiği diğer önemli kişisel sorunlardır. Etkili okumayı bilmeme ($f=2$), odaklanamama ($f=1$), kaygı ($f=1$) ve okuduğunu anlamama ($f=1$) da okuma sürecindeki diğer kişisel engeller arasında yer almıştır. Bu kategori altında kaydedilen toplam sorun sayısı 20'dir. Lisans öğrencilerinin “Gözlerim sık sık yoruluyor. Özellikle gece çalıştığım da ağrı daha da artıyor ve okumaya devam edemiyorum.” (KT 11), “Akademik metinleri nasıl daha verimli okuyacağımı tam bilmiyorum.” (KT 8) şeklindeki ifadeleri bu kategoriye örnek olarak verilebilir.

Teknik sorunlar ise metinlere erişimle ilgili karşılaşılan problemleri içermektedir. “Bazı makaleleri bulamıyorum, bazılarını da bulsam da indiremiyorum, indiremeyince rahat bir şekilde çalışamıyorum.” (KT 13) ifadesinde görüldüğü gibi metne ulaşamama ($f=5$) ve metnin indirilememesi ($f=3$) teknik aksaklıkların başlıca nedenleri arasında yer almaktadır. Bu sorunlar, özellikle çevrim içi kaynaklara bağlı çalışmalarda öğrencilerin verimli bir şekilde ilerlemesini engelleyen faktörlerdendir. Teknik sorunların toplam frekansı ise 8 olarak belirlenmiştir.

Genel toplamda akademik metinleri okuma sürecinde karşılaşılan sorunların frekansı 53 olarak kaydedilmiştir. Bu veriler, öğrencilerin akademik metin okuma süreçlerini etkileyen farklı düzeydeki engelleri ortaya koymakta ve bu engellerin çözümüne yönelik stratejiler geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Gözlem verileri de metin kaynaklı sorunlar kategorisi ile benzerlik göstermektedir. Lisans öğrencilerinin akademik metinleri okurken uzun cümleler, anlamını bilmediği terimler ile ilgili zorluklar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Günlüklerde ise lisans öğrencilerinin büyük çoğunluğu ($f=123$) makale ve kitap bölümleri ile ilgili “Bugün makaleyi okurken hiçbir zorluk yaşamadım. Konular zaten derslerde işlediğimiz şeylere benziyordu, o yüzden anlamakta hiç zorlanmadım.” (GN 7), “Kitap bölümünü okurken sıkıntı yaşamadım. Daha önce aldığım dersle ilgili bir bölümdü zaten.” (GN 4) diyerek akademik okumada sorun yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Lisans öğrencilerinin GN 6 “Makalenin bulgular kısmını okurken zorlandım.”, GN 5 “Makaleyi okurken anlamakta zorlandığım bölüm giriş bölümüydü.” şeklindeki ifadelerinde de görüldüğü gibi lisans öğrencileri makalenin bulgular ($f=16$) ve giriş ($f=15$) bölümlerinde zorlandıklarını belirtmişlerdir.

3.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Lisans öğrencilerinin akademik metinleri okurken kullandıkları ek desteklere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9
Akademik Metinlerin Okurken Yararlanılan Ek Destekler

Ek Destekler	Frekans
Google arama motoru	18
Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü	12
Online terim sözlükleri	3
Toplam	33
Destek kullanmayanlar	14
Toplam	47

Tablo 9’da görüldüğü gibi lisans öğrencilerinin akademik metinleri okuma sürecinde başvurdukları ek destekler farklı kaynaklardan oluşmaktadır. Öğrenciler arasında en yaygın kullanılan destek “Özellikle teknik terimleri ya da yabancı kelimeleri anlamak için Google çok işime yarıyor.” (KT 19), “Makalede anlamadığım bir terimle karşılaştığımda Google’a yazıyorum.” (KT 16) ifadelerinde de belirtildiği gibi Google arama motoru olup bu kategori (f=18) en yüksek değere sahiptir. “Metindeki bazı kavramların anlamını tam bilmiyorsam hemen TDK Sözlüğe bakarım.” (KT 4), “Online Türkçe Sözlükte arıyorum bilmediğim kelimeleri.” (KT 11) ifadelerinde olduğu gibi TDK sözlük (f=12) ile öğrencilerin sıkça başvurduğu diğer önemli bir kaynak olarak öne çıkmaktadır. Online terim sözlükleri ise (f=3) ile daha sınırlı bir kullanım alanına sahiptir. Buna karşılık 14 öğrenci “Şu ana kadar metinleri anlamakta çok zorlanmadım, bu yüzden ek bir destek aramıyorum” (KT 14), “Genelde metinlerdeki kavramlar zaten derslerde işlediğimiz konularla ilişkili oluyor, o yüzden ekstra bir desteğe ihtiyacım olmuyor.” (KT 19) şeklindeki ifadeleriyle herhangi bir ek destek kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Toplamda frekans (f=47) üzerinden değerlendirilen bu bulgular, öğrencilerin büyük bir kısmının akademik metinleri anlamlandırma sürecinde dijital ve çevrimiçi desteklerden yararlandığını göstermektedir.

Yapılan gözlemlere göre de lisans öğrencilerinden ikisi herhangi bir yardımcı kaynak kullanmazken 4 öğrenci (GZ 2, GZ 3, GZ 5, GZ 6) Google arama motorunda “morfem, derlem, paradigma” gibi bilmedikleri kelimeleri araştırdılar. Günlük formlarında da 180 akademik metnin büyük çoğunluğunda (f=115) “Kitap bölümünü okurken zorlanmadım herhangi bir şey kullanmadım.” (GN 5), “Makale anlaşılırdı bence, bir yere bakmaya ihtiyaç duymadım.” (GN 9) örnek ifadelerde görüldüğü gibi ek destek kullanılmamıştır. Lisans öğrencileri genellikle kitap bölümlerini okurken ek destek kullanmaya ihtiyaç duymadıklarını günlüklerinde belirtmişlerdir. Lisans öğrencilerinin günlük formlarından elde edilen verilere göre en çok araştırdıkları kelimeler şunlardır: “Müphem, semantik, ihtiva, iktibas, talik, teksif, ulam, alımlama estetiği, budunbilim, haşiye, havi, inkişaf, lengüistik, menşe, muhteva, mütehassıs, müteradif, otantik, polysenik, şerh, ters sıklık sözlüğü”. Lisans öğrencilerinin araştırdıkları ilk 30 kelime ise şu şekildedir:

Şekil 2

Lisans Öğrencilerinin Araştırdıkları İlk 30 Kelime



Lisans öğrencilerinin akademik metinleri okurken özellikle dilbilim, edebiyat ve felsefe alanındaki kelimelerin anlamlarını bilmedikleri görülmektedir. Günlük verilerine göre öğrencilerin yararlandıkları ek destekler ise şunlardır: TDK Sözlüğü (f=47), Google arama motoru (f=24), TÜBA (f=3), Ankara Üniversitesi Sözlüğü (f=1), Halk Bilimleri Sözlüğü (f=1), Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (f=1), EBA (f=1). Görüşme ve gözlemde en çok kullanılan ek destek Google arama motoru iken günlüklerde TDK Sözlüğü olmuştur.

3.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt probleminde ele alınan akademik metinleri okumanın lisans öğrencilerine katkılarına yönelik elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 10

Akademik Metinleri Okuma Amaçları

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Akademik Metinleri Okumanın Katkıları	Akademik ve mesleki yetkinlik	Detaylı bilgi sahibi olma	12
		Donanımlı olma	10
		Akademik başarı sağlama	8
		Yeni bilgiler öğrenme	8
		Farklı bakış açıları sunma	6
		Mesleki gelişimi destekleme	5
		Gündemi takip etme	3
		Bilgiyi akademik alanda kullanma	2
		Yol gösterici olma	1
		Akademik camiyayı tanıma	1
	Toplam	56	
	Bireysel yetkinlik	Eleştirel düşünebilme	8
		Kişisel gelişimi destekleme	8
		Kelime hazinesini geliştirme	5
		İfade etme becerilerini geliştirme	2
		Okuma becerisini geliştirme	2
		Hızlı okumayı sağlama	1
		Yaratıcılığı artırma	1
		Toplam	27
Genel Toplam			83

Tablo 10’da görüldüğü gibi lisans öğrencileri akademik metinleri okumaktan farklı açılardan önemli katkılar elde etmektedir. Katkılar genel olarak “akademik ve mesleki yetkinlik” ile “bireysel yetkinlik” olmak üzere iki kategori altında incelenmiştir. Görüşme verilerine göre detaylı bilgi sahibi olma (f=12) en sık vurgulanan katkı olarak öne çıkmaktadır. “Akademik metinleri okudukça konular hakkında daha derinlemesine bilgi ediniyorum. Sadece yüzeysel değil, detaylara inerek konuyu daha iyi kavradığımı hissediyorum.” (KT 22) örnek ifade de olduğu gibi öğrenciler alanlarına dair daha kapsamlı ve derin bilgilere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bunu donanımlı olma (f=10) takip etmekte ve KT 9’un “Okuduklarım sayesinde artık daha donanımlı olduğumu fark ediyorum.” ifadesinde belirttiği gibi öğrenciler kendilerini daha yetkin hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca “Hem sınavlarda hem de ödevlerde daha etkili yazılar yazabiliyorum.” (KT 13), “Okuduğum her makalede alanımla ilgili yeni bilgiler keşfediyorum.” (KT 26) diyerek akademik başarı sağlama (f=8) ve yeni bilgiler öğrenme (f=8) kodları ile akademik metinlerin başarılarına katkı sunduğunu vurgulamışlardır. Bunların yanı sıra farklı bakış açıları sunma (f=6), mesleki gelişimi destekleme (f=5), gündemi takip etme (f=3), bilgiyi akademik alanda kullanma (f=2), yol gösterici olma (f=1) ve akademik camiyayı tanıma (f=1) gibi kodlarla öğrenciler akademik ve mesleki yetkinliklerinde akademik okumanın katkılarını belirtmişlerdir. Bu kategori toplamda 56 frekansa ulaşmış ve bu, akademik metinleri okumanın öğrencilerin özellikle akademik ve mesleki donanımlarını geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin bireysel yetkinliği ile ilgili katkılara bakıldığında ise eleştirel düşünebilme (f=8) ve kişisel gelişimi destekleme (f=8) kodlarının en sık vurgulanan katkılar olduğu görülmüştür. “Okuduğum metinleri sadece anlamakla kalmıyorum, aynı zamanda hangi yaklaşımların işe yaradığını ve hangi yönlerin geliştirilebileceğini sorgulamaya başladım.” (KT 25), “Okudukça kişisel olarak kendimi geliştirdiğimi fark ediyorum.” (KT 8) ifadeleri ile öğrenciler, akademik metinleri okudukça olaylara daha eleştirel ve çok yönlü bakabildiklerini ve bu durumun genel gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. “Farklı terimler ve kavramlar öğrendikçe kelime dağarcığım genişliyor. Özellikle akademik terimleri daha rahat kullanabiliyorum” (KT 3) ifadesi de akademik okumanın kelime hazinesini geliştirme (f=5) koduna örnek olarak verilebilir. Daha az vurgulansa da ifade etme becerilerini geliştirme (f=2), okuma becerisini geliştirme (f=2), hızlı okumayı sağlama (f=1) ve yaratıcılığı artırma (f=1) da bireysel gelişim açısından öğrencilerin belirttiği katkılar arasında yer almaktadır. Bu kategori toplamda 27 frekansa ulaşmış ve öğrenciler, bireysel yetkinliklerinin akademik metinler ile desteklendiğini belirtmişlerdir. Görüşme verileri, akademik metinlerin daha çok öğrencilerin akademik ve mesleki yeterliklerini (f=56) büyük ölçüde desteklediğini ancak bununla birlikte bireysel yetkinliklerine (f=27) de katkılar sağladığını göstermektedir. Görüşme verilerinden elde edilen bir bulgu da bir öğrenci, “Makalelerin gereksiz uzunluğu sebebiyle akademik metin okumak fayda sağlamıyor.” (KT 1) diyerek akademik metin okumanın kendisine katkı sağlamadığını belirtmiştir.

Akademik metinleri okumanın lisans öğrencilerine katkılarına yönelik günlüklerden elde edilen bulgular da görüşme ile benzerlik göstermektedir. “Öğretmenlikte başarılı olmanın yolu sürekli kendini geliştirmekten geçiyor. Akademik metinler okuyarak bunu başarabilirim.” (GN 2), “Okuduğum çalışmalar bana alanda eksik kalan yönleri fark ettiriyor.

Bir gün kendi yapacağım çalışmalarla eğitime katkı sağlamayı hayal ediyorum.” (GN 6), “Akademik metinler sayesinde derslerde öğrendiğimiz konuları daha derinlemesine öğreniyorum, yeni bilgiler öğreniyorum.” (GN 8), “Akademik metinleri okudukça alanımla ilgili farklı bakış açıları kazandım.” (GN 3) ifadeleri akademik ve mesleki yetkinlik kategorisine örnek verilebilecek ifadelerdir. “Okuduğum her makale farklı düşüncelerle tanışmamı sağlıyor. Bu süreçte ufkumun genişlediğini fark ediyorum.” (GN 1), “Özellikle yoğun metinleri anlamak başlangıçta zordu ama zamanla anlama becerilerimin geliştiğini fark ettim.” (GN 5), “Okuduğum metinlerde sadece meslek hayatıma değil günlük hayatımda da kullanabileceğim bilgiler buluyorum.” (GN 9), “Akademik metinler okumak kendimi geliştirmemi sağlıyor.” (GN 4) ifadeleri de bireysel yetkinlik kategorisine örnek olarak verilebilecek ifadelerdir.

3.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular

Lisans öğrencilerinin akademik metinleri daha verimli okumaya yönelik önerilerine ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Akademik Metinleri Daha Verimli Okuma Önerileri

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Akademik Metinleri Daha Verimli Okuma Önerileri	Akademik yetkinlik kazanmak	Akademik okuma eğitimi verilmesi	13
		Okuma alışkanlığı kazanmak	11
		Akademik dile hâkim olmak	8
		Farklı kaynaklardan araştırma yapmak	4
		Temel bilgileri öğrenmek	4
		Eleştirel okuma yapmak	2
		Başka dillerdeki çalışmaları araştırmak	2
		Toplam	44
	Okuma stratejileri kullanmak	Not alarak okumak	12
		Özet çıkarmak	10
		Zihinsel hazırlık yapmak	7
		Metni bölümlere ayırmak	5
		Karşılaştırmalı okuma yapmak	3
		Sözlük kullanmak	3
		İlgi duyulan metinleri okumak	1
		Toplam	41
	Genel Toplam		85

Tablo 11’de görüldüğü gibi lisans öğrencileri akademik metinleri daha verimli okumaya yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler, “akademik yetkinlik kazanmak” ve “okuma stratejileri kullanmak” olmak üzere iki kategori altında incelenmiştir. Akademik yetkinlik kazanmak kategorisinde akademik okuma eğitimi verilmesi (f=13) en sık vurgulanan öneri olarak öne çıkmaktadır. “Akademik okuma eğitimi alsak zor metinleri daha verimli okuyabilir ve bu sayede akademik başarılarımızı artırabiliriz.” (KT 15) örnek ifadesinde de görüldüğü gibi öğrenciler, bu eğitimi almanın akademik becerilerini büyük ölçüde geliştireceğine inanmaktadır. Okuma alışkanlığı kazanmak (f=11) ise diğer önemli bir öneridir ve KT 7’nin “Her gün düzenli olarak makale okuyarak alışkanlık kazanmak gerekir.” ifadesi örnek olarak verilebilir.

Öğrenciler ayrıca akademik dile hâkim olmak (f=8) ve farklı kaynaklardan araştırma yapmanın (f=4) önemine vurgu yapmışlardır. “Akademik metinlerde kullanılan dile hâkim olmak metinleri daha iyi anlamayı sağlayabilir.” (KT 22) ve “Bir konuyla ilgili farklı kaynaklardan bilgi edinmek yardımcı olabilir.” (KT 18) ifadeleri bu durumun altını çizmektedir.

Okuma stratejileri kullanmak kategorisinde ise en sık vurgulanan öneri not alarak okumak (f=12) olmuştur. “Okurken önemli noktaları not almak işe yarayabilir. Bu, öğrendiklerimizi gözden geçirmemizi sağlar” (KT 12) ifadesi, bu stratejinin öğrenciler üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Özet çıkarmak (f=10) ve zihinsel hazırlık yapmak (f=7) da sıkça belirtilen öneriler arasındadır. “Metni bitirdikten sonra kendi cümlelerimizle özet çıkarabiliriz, bilgileri uzun süreli hatırlamamıza yardımcı olur.” (KT 16) ve “Okumaya başlamadan önce ben konuyla ilgili daha önceden bildiklerimi hatırlamaya çalışıyorum.” (KT 10) ifadeleri bu önerilere örnek olarak verilebilir. Bunun yanı sıra metni bölümlere ayırmak (f=5) ve karşılaştırmalı okuma yapmak (f=3) kodları da öğrencilerin metinleri daha etkili şekilde okumaları için önerdikleri yollardır. “Zor metinleri parçalara ayırarak bölüm bölüm okumak daha iyi anlamayı sağlar.” (KT 9), “Farklı kaynaklardan bilgileri karşılaştırarak daha derinlemesine araştırma yapılmalıdır.” (KT 18) ifadesi örnek olarak gösterilebilir. Sözlük kullanmak (f=3) ve ilgi duyulan metinleri okumak (f=1) daha az vurgulanan stratejilerdir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ana dili Türkçe olan lisans öğrencilerinin akademik okuma deneyimlerini belirlemek amacıyla gözlem, görüşme ve günlüklerden elde edilen veriler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının akademik okuma süreçlerinde makale, ders kitabı, ders notları ve dijital ansiklopediler gibi kolay erişilebilir kaynaklara öncelik verdikleri tespit edilmiştir. Bu durum alan yazınındaki bazı araştırmalarla örtüşmektedir (Dağtaş, 2013; Keskin, 2014; Lopatovska & Sessions, 2016; Karagöl vd., 2024; Karakoç vd., 2022; Mizrachi, 2015; Türkben, 2023). Bununla birlikte araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin akademik kaynaklara erişimde öncelikli olarak Google ve Google Akademik gibi dijital arama motorlarını kullanmaları, geleneksel kütüphane kaynaklarının ve öğretim elemanlarının yönlendirmelerinin ikincil bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bu noktada dijital kaynakların sunduğu hız ve erişilebilirlik avantajına rağmen akademik okuma süreçlerinde eleştirel düşünme ve güvenilir kaynak seçimi açısından öğretim elemanlarının rehberliğinin ne derece etkili olduğu tartışmaya açıktır. Ayrıca araştırmanın birinci ve ikinci alt bulguları, Türkben’in (2023) de belirttiği gibi öğretmen adaylarının dijital çağa uyum sağlama çabalarını göstermektedir. Buradan hareketle öğrencilerin akademik kaynak seçiminde erişilebilirliği ön planda tuttuklarını ve dijital arama motorlarını tercih etmelerine rağmen belirli durumlarda akademik rehberlikten de faydalandıkları sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt bulgusunda, öğrencilerin kâğıt üzerinden okumadan telefon ve bilgisayar ekranında okumaya kadar uzanan geniş bir yelpazede okuma formatları tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca dijital ortamda metin okuyan öğrencilerin işaretleme ve vurgulama sistemlerini daha sık kullandıkları ve okuma stratejilerini okuma ortamına göre çeşitlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin genellikle altını çizme, renkli vurgulama,

sembol kullanma ve not alma gibi işaretleme sistemlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Benzer biçimde araştırmanın dördüncü alt bulgusu kapsamında lisans öğrencilerinin önemli bilgiyi organize etme süreçlerinde dijital teknikleri yaygın bir şekilde kullandıkları ancak geleneksel teknikleri de belirli bir düzeyde tercih ettikleri ve her iki yöntemi farklı ihtiyaçlara yönelik olarak benimsedikleri görülmektedir. Bu bağlamda önemli bilgiler için dijital ortamda Word üzerinde yazma, bilginin altını çizme, renkli vurgulama ve ekran görüntüsü alma; geleneksel yöntemler arasında ise kâğıda/deftere yazma, basılı materyalin altını çizme ve yapışkan not kâğıtları kullanma gibi tekniklerin öne çıktığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgularıyla örtüşen veriler alan yazınında mevcuttur. Chou (2012), öğrencilerin dijital ortamda okuma yaparken altını çizme ve vurgulama gibi stratejiler kullandığını belirtirken Vandenhoeck (2013) ise bu stratejilere ek olarak not alma ve elektronik yorumlar ekleme gibi tekniklerden de yararlanıldığını ifade etmektedir. Qayyum (2018), öğrencilerin çevrim içi okuma süreçlerinde kullandıkları işaretleme stratejilerini incelediği araştırmasında vurgulama, altını çizme, semboller kullanma ve not alma gibi teknikler belirlemiştir. Türkben (2023) de araştırmasında işaretleme teknikleri bakımından benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmanın bulguları ile alan yazını birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin dijital ortamda okuma yaparken çeşitli işaretleme stratejilerini benimsediğini ve okuma sürecini daha etkili hâle getirmek için bu teknikleri aktif olarak kullandığını ortaya koymaktadır. Bu durum öğrencilerin dijital ve geleneksel teknikleri bir arada kullanarak akademik okuma ve bilgi organize etme süreçlerinde esnek ve bağlamsal tercihler yaptıklarını göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt bulgusu, öğrencilerin akademik metinlerde önemli bilgileri belirleme sürecine ilişkin anlamlı çıkarımlar sunmaktadır. Bulgular, öğrencilerin sık tekrar edilen ifadeleri tespit etme, anahtar sözcükleri belirleme, genel tarama yapma ve dikkat çeken ifadeleri seçme gibi stratejileri önemli bilgi belirleme kriterleri olarak kullandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca önemli bilginin sonuç ve özet bölümlerinde aranması da dikkat çekmektedir. Alan yazını da akademik metinleri okuma sürecinde önemli bilgilerin belirlenmesine yönelik çeşitli ölçütlere değinmektedir. Holschuh (2000), Hubbard ve Simpson (2003) ile Lopatovska ve Sessions (2016) gibi araştırmacılar, derin okuma kavramı çerçevesinde önemli bilgilerin vurgulanmasına dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, araştırma kapsamındaki lisans öğrencilerinin de akademik metinlerde önemli bilgileri belirlemek için çeşitli stratejiler geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca akademik metinlerde anahtar sözcüklere odaklanmanın önemine ilişkin alan yazınında güçlü vurgular bulunmaktadır (Lopatovska ve Sessions, 2016; McWhorter, 2014; Qayyum, 2018). Karagöl ve diğerleri (2024) tarafından lisansüstü öğrencilerin akademik okuma sırasında önemli bilgiyi ayırt ederken en çok anahtar sözcüklere dikkat ettiklerini ve önemli bilginin özet, yöntem, bulgu, tartışma, sonuç ve öneri gibi makalenin çeşitli bölümlerinde arandığını belirlemiştir. Bu durum, öğrencilerin akademik metinleri değerlendirirken bilinçli ve sistematik stratejiler geliştirdiğini, metni yüzeysel bir şekilde değil seçici ve analitik bir yaklaşımla okuduklarını göstermektedir.

Çalışmanın altıncı alt bulgusunda akademik okuma sürecinde karşılaşılan zorluklar tespit edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin özellikle giriş ve bulgu bölümlerini anlamakta güçlük çektiklerini, akademik terimlerde zorlandıklarını ve metinlerin uzunluğu ile akademik dilin karmaşıklığı nedeniyle okuma sürecinde çeşitli engellerle karşılaştıklarını göstermektedir.

Ayrıca öğrencilerin akademik metin okuma ve etkili okuma becerileri konusundaki yetersizliklerinin de bu süreci zorlaştırdığı belirlenmiştir. Alan yazınında akademik okumaya ilişkin benzer bulgulara ulaşılmış olup bu çalışmanın verilerini destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Anderson, 2015; Karagöl vd., 2024; Liu ve Read, 2020; Manjet, 2013; Manjet, 2017; Sohail, 2015). Bu doğrultuda akademik metinlerin okunması sürecinde öğrencilerin karşılaştığı zorlukların akademik dilin karmaşıklığı, metin yapısının özellikleri ve okuma becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklandığı görülmekte, dolayısıyla bu süreçte öğrencilerin desteklenmesi ve akademik okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejilerin önem taşıdığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Yedinci alt bulguda lisans öğrencilerinin akademik metinleri anlamlandırma sürecinde en sık başvurdukları ek desteklerin Google arama motoru ve TDK Sözlüğü olduğu ortaya çıkmıştır. Lisans öğrencilerinin akademik metinleri okurken özellikle dilbilim, edebiyat ve felsefe alanındaki kelimelerin anlamlarını bilmedikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin akademik metinleri anlamlandırırken dış kaynaklara duydukları ihtiyacın yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle dilbilim, edebiyat ve felsefe gibi alanlardaki terimlerin bilinmemesi, bu alanlara yönelik kavramsal eksiklikleri ortaya koymaktadır. Bu nedenle akademik okuma süreçlerinde öğrencilerin kavram bilgisi ve metinleri anlama düzeyi önemli bir belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır.

Akademik metinlerin öğrencilere katkılarını ele alan sekizinci alt bulguda bu metinlerin lisans öğrencileri üzerinde hem mesleki donanım hem de bireysel gelişim açısından çok yönlü etkiler yarattığı belirlenmiştir. Bu kapsamda detaylı bilgi edinme, akademik başarı sağlama, yeni bilgiler öğrenme, eleştirel düşünme becerisini geliştirme ve kişisel gelişimi destekleme gibi faydalar öne çıkmaktadır. Alan yazını akademik okumanın yararları için benzer ve örtüşen verileri raporlamaktadır (Bridgeman ve Carlson, 1984; Karagöl vd., 2024; Miller ve Merdian, 2020). Bu durum akademik metinlerin lisans öğrencilerinin entelektüel gelişimine katkıda bulunarak onların bilgiye dayalı, analitik ve eleştirel bir bakış açısı kazanmalarını desteklediğini ortaya koymaktadır.

Sonuncu alt bulguda öğrencilerin akademik okuma sürecine yönelik önerileri ele alınmıştır. Bu kapsamda akademik okuma eğitimi, okuma alışkanlığı kazanma ve akademik dile hâkim olma gereksinimleri vurgulanmıştır. Ayrıca not alarak okuma, özet çıkarma ve akademik metinleri okumaya zihinsel hazırlık yapma gibi stratejilerin akademik okuma becerilerini geliştirmede önemli olduğu önerilmiştir. Alan yazını öğrencilerin akademik okumada benzer gereksinimlere ihtiyaç duyduğunu (Gravatt vd., 1998; İsmayilli Karakoç vd., 2022; Karagöl vd., 2024; Kuzborska, 2015; Miller ve Merdian, 2020) belirtmektedir. Bu bulgu, akademik okuma sürecinin yalnızca bireysel çaba ile değil, aynı zamanda bilinçli bir eğitim süreciyle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle not alma, özet çıkarma ve zihinsel hazırlık gibi stratejilerin vurgulanması, öğrencilerin metinleri daha derinlemesine anlamlandırmalarına katkı sağlayabilir. Alan yazınında yer alan çalışmaların da benzer gereksinimleri ortaya koyması, akademik okuma becerilerinin geliştirilmesinde ortak ve sistematik bir yaklaşımın önemini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda akademik okuma becerilerinin geliştirilmesi için sistematik bir eğitim süreci ve etkili okuma stratejilerinin bilinçli bir şekilde uygulanması gerekmektedir.

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak lisans öğrencilerinin akademik okuma süreçlerini daha etkili ve verimli hâle getirmek için çeşitli öneriler sunulabilir. Öncelikle akademik okuma becerilerinin geliştirilmesi için sistematik bir eğitim süreci benimsenmeli ve bu sürece yönelik yapılandırılmış programlar oluşturulmalıdır. Bu doğrultuda öğretim programlarında akademik okuma stratejilerini içeren ders içeriklerine daha fazla yer verilmesi, öğrencilere akademik metinleri analiz etme, not alma, özet çıkarma ve eleştirel okuma yapma becerilerinin kazandırılması önem arz etmektedir.

Bunun yanı sıra öğrencilerin akademik kaynaklara erişim süreçlerinde daha bilinçli seçimler yapabilmeleri için güvenilir kaynakları ayırt etme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca akademik metinlerin okunmasını zorlaştıran faktörler arasında yer alan akademik dilin karmaşıklığı ve kavramsal eksiklikler göz önünde bulundurularak öğrencilerin bu alanlarda desteklenmesine yönelik akademik yazma ve okuma atölyeleri düzenlenebilir.

Öğrencilerin akademik okuma süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olmak için öğretim elemanlarının rehberlik rolü güçlendirilmelidir. Akademik metinlerin anlaşılmasını kolaylaştırmak adına derslerde akademik okuma teknikleri üzerine uygulamalı çalışmalar yapılması ve öğrencilere akademik metin çözümleme pratiği kazandırılması faydalı olacaktır. Son olarak akademik okuma alışkanlıklarının kalıcı hâle gelmesi için öğrencilerin bu süreci yalnızca bir zorunluluk olarak değil aynı zamanda kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayan bir fırsat olarak görmeleri teşvik edilmelidir. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik okuma sürecine ilgisini artıracak yöntemler kullanılmalı ve etkili okuma stratejileri konusunda onlara rehberlik edilmelidir.

Kaynakça

- Anderson, N. J. (2015). Academic reading expectations and challenges. N. W. Evans, N. J. Anderson ve W. G. Eggington (Ed.), *ESL Readers and writers in higher education* içinde (s. 95-109). Routledge.
- Bridgeman, B., & Carlson, S. B. (1984). Survey of academic writing tasks. *Written Communication*, 1(2), 247-280.
- Cheng, F. W. (2009). Task representation and text construction in reading-to-write. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13(2), 1-21.
- Chou, C. (2012). Understanding on-screen reading behaviors in academic contexts: A case study of five graduate English-as-a-second-language students. *Computer Assisted Language Learning*, 25(5), 411-433.
- Coady, J. (1993). Second language reading and vocabulary learning. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 3-23). Ablex Publishing Corporation.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (S. B. Demir & M. Bütün, Eds., 6. bs.). Siyasal.

- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (H. Özcan, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Çelik, M. E. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde okuma eğitimi. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama* içinde (ss. 131–163). Pegem Akademi.
- Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Studies*, 8(3), 137–161.
- Given, L. M. (2021). *100 soruda nitel araştırma* (A. Bakla ve İ. Çakır, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Ed., Çev.). Anı Yayıncılık.
- Gravatt, B., Lewis, M., & Richards, J. C. (1998). A survey of the needs of ESL students at one university. *The TESOLANZ Journal*, 6, 75–88.
- Hermida, J. (2009). The importance of teaching academic reading skills in first-year university courses. *The International Journal of Research and Review*, 3, 20–30.
- Holschuh, J. P. (2000). Do as I say, not as I do: High, average, and low-performing students' strategy use in biology. *Journal of College Reading and Learning*, 31(1), 94–108.
- Howard, P. J., Gorzycki, M., Desa, G., & Allen, D. D. (2018). Academic reading: Comparing students' and faculty perceptions of its value, practice, and pedagogy. *Journal of College Reading and Learning*, 48(3), 189–209.
- Hubbard, B., & Simpson, M. (2003). Developing self-regulated learners: Putting theory into practice. *Reading Research and Instruction*, 42(4), 62–89.
- Irmawati, N. D. (2012). Communicative approach: An alternative method used in improving students' academic reading achievement. *English Language Teaching*, 5(7), 90–101.
- İsmayilli Karakoç, A., Ruegg, R., & Gu, P. (2022). Beyond comprehension: Reading requirements in first-year undergraduate courses. *Journal of English for Academic Purposes*, 55, 101071.
- Johns, A. (1997). *Text, role, context: Developing academic literacy*. Cambridge University Press.
- Karagöl, E., & İlgün, K. (2022). Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1288–1320.
- Karagöl, E., & Tunç Şahin, C. (2024). Ana dilinde akademik dinleme ve okuma sorunları: Lisans öğrencileri neden anlamıyor? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(4), 940–957.
- Karagöl, E., Boylu, E., & Çevik, A. (2024). Academic reading in graduate students: Interpretative phenomenological analysis. *Journal of Qualitative Research in Education*, 37, 64–92.
- Keshav, S. (2007). How to read a paper. *ACM SIGCOMM Computer Communication Review*, 37(3), 83–84.

- Keskin, H. K. (2014). Çevrimiçi okumayı etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(3), 723–738.
- Kılıç, S. (2015). Kappa testi. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142–144.
- Korkmaz, C. B. (2018). Investigating the listening text analysis and evaluation in teaching Turkish to foreigners. *Unpublished Doctoral Thesis*, Gazi University, Turkey.
- Kuzborska, I. (2015). Perspective taking in second language academic reading: A longitudinal study of international students' reading practices. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 149–161.
- Levine, A., Ferenz, O., & Reves, T. (2000). EFL academic reading and modern technology: How can we turn our students into independent critical readers? *TESL-EJ*, 4(4), 1–9.
- Li, S., & Munby, H. (1996). Metacognitive strategies in second language academic reading: A qualitative investigation. *English for Specific Purposes*, 15(3), 199–216.
- Liu, X., & Read, J. (2020). General skill needs and challenges in university academic reading: Voices from undergraduates and language teachers. *Journal of College Reading and Learning*, 50(2), 70–93.
- Lopatovska, I., & Sessions, D. (2016). Understanding academic reading in the context of information-seeking. *Library Review*, 65(8/9), 502–518.
- Maguire, M., Reynolds, A. E., & Delahunt, B. (2020). Reading to be: The role of academic reading in emergent academic and professional student identities. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 17(2), 1–12.
- Manjet, K. (2017). International EFL/ESL master students' adaptation strategies for academic writing practices at the tertiary level. *Journal of International Students*, 7(3), 620–643.
- Martiarini, E. (2018). Reading for academic purposes: Problems faced by undergraduate students of visual communication design, university of Indraprasta PGRI. *Journal of English Language Education and Literature*, 3(1), 16–26.
- McWhorter, K. (2013). *Academic reading* (8th ed.). Longman Publishing.
- Miller, K., & Merdian, H. (2020). "It's not a waste of time!" Academics' views on the role and function of academic reading: A thematic analysis. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(2), 1–17.
- Mizrachi, D. (2015). Undergraduates' academic reading format preferences and behaviors. *The Journal of Academic Librarianship*, 41(3), 301–311.
- Moralı, G. (2019). Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe okuma metinlerinin ve etkinliklerinin değerlendirilmesi: Bir doküman incelemesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(2), 57–72.
- Öngöz, S. (2023). Akademik okuma için ideal e-okuyucu cihaz tasarımı üzerine bir durum çalışması. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 12(1), 14–30.

- Padagas, R. C., & Hajan, B. H. (2020). Academic reading and writing needs of undergraduate nursing students in research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(5), 318–335.
- Poole, A. (2014). Successful and struggling students' use of reading strategies: The case of upperclassmen. *Learning Assistance Review*, 19(2), 59–80.
- Qayyum, M. A. (2018). Capturing the online academic reading process. *Information Processing & Management*, 44(2), 581–595.
- Rahman, K. (2020). EFL undergraduates' journal article preferences and academic reading strategies. *El-Tsaqqafah: Jurnal Jurusan PBA*, 19(1), 88–96.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics* (4th ed.). Pearson.
- Sengupta, S. (2002). Developing academic reading at the tertiary level: A longitudinal study tracing conceptual change. *The Reading Matrix*, 2(1).
- Shih, M. (1992). Beyond comprehension exercises in the ESL academic reading class. *TESOL Quarterly*, 26(2), 289–318.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* içinde (pp. 112–133). Cambridge University Press.
- Sohail, S. (2015). Academic reading strategies used by Leeds Metropolitan University graduates: A case study. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2), 115–133.
- Suraprajit, P. (2019). An investigation of academic reading strategies among Thai economics students. *International Journal of Language & Linguistics*, 6(3), 84–94.
- Türkben, T. (2023). Öğretmen adaylarının dijital ortamlardaki akademik okuma alışkanlık ve eğilimlerinin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 88–116.
- Vandenhoeck, T. (2013). Screen reading habits among university students. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 9(2), 37–47.
- Yulia, M. F., Sulisty, G. H., & Cahyono, B. Y. (2020). Affective engagement in academic reading: What EFL student teachers reveal. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 791–798.
- Zwiers, J. (2014). *Building academic language* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 2. yazar katkı oranı: %50
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederiz.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, Tarih: 24.06.2022, Sayı: 183368
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.
Telif Hakları Beyanı: Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

Academic reading skills play a crucial role in academic success. The ability of undergraduate students to comprehend, analyze, and interpret academic texts is fundamental to their academic progress. However, existing research on academic reading processes provides limited insight into the experiences of undergraduate students whose native language is Turkish. This gap in the literature highlights the need to identify reading strategies that contribute to academic achievement. This study examines the academic reading processes of Turkish-speaking undergraduate students, the strategies they use, and the challenges they encounter through a qualitative approach.

The study was conducted using a case study method. The research sample consisted of 41 undergraduate students studying in the Western Black Sea region during the 2022-2023 academic years. Participants were selected using the convenience sampling method. Data were collected through interviews, observations, and journals, and analyzed using content analysis. Students' academic reading methods were examined in detail through observations and journals. The reliability of the data was ensured by obtaining expert opinions on interview and observation forms, conducting a pilot test, and calculating an inter-coder agreement of 0.90 using Cohen's Kappa analysis.

Undergraduate students prefer to read academic articles, textbooks, and lecture notes the most. Additionally, digital encyclopedias, theses, and research reports are among the sources they consult. The most frequently used platforms for accessing academic texts are Google Scholar and Google Search, while traditional academic sources such as libraries, faculty guidance, and the Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center are used less frequently.

This indicates that students prioritize fast and easily accessible digital resources in their academic reading processes.

Students predominantly rely on digital platforms for reading academic texts. Commonly employed reading strategies include highlighting, color coding, note-taking, and using symbols to facilitate comprehension. Observations and journal analyses reveal that students adopt various annotation systems when reading in digital environments. When identifying important information in academic texts, students focus on frequently repeated expressions, key terms, and topic emphases. Additionally, some students rely on their personal intuition when selecting essential information.

In terms of organizing important information, students use both digital and traditional methods. Common digital techniques include taking notes in Word documents, highlighting, and color coding. Meanwhile, some students also prefer traditional methods such as writing in notebooks and using sticky notes. The choice of method depends on students' specific needs, suggesting a flexible approach to academic reading strategies.

Students face various challenges in their academic reading processes. Linguistic difficulties such as unfamiliar terminology, lengthy texts, and complex academic language hinder comprehension. Additionally, issues such as encountering misleading information, eye strain, and difficulty maintaining focus negatively affect their reading experience. Some students also report difficulties in accessing or downloading certain academic materials, highlighting technical barriers in their reading processes.

For additional support during academic reading, students most frequently use online sources such as Google Search and the Turkish Language Association (TDK) Dictionary. However, some students prefer to complete their reading without external resources. Academic reading contributes significantly to students by enhancing their knowledge acquisition, academic success, critical thinking skills, vocabulary expansion, and professional development. These findings suggest that academic texts play a vital role in both intellectual and career-related development.

Students have proposed various suggestions for improving academic reading efficiency. They emphasize the need for academic reading instruction and suggest techniques such as note-taking, summarization, and mental preparation before reading. Additionally, they highlight the importance of conducting research from multiple sources and developing critical reading strategies to enhance their academic success.

This study provides a comprehensive analysis of the academic reading processes of Turkish-speaking undergraduate students. Findings indicate that students prioritize easily accessible sources and frequently use digital tools in their reading processes. However, challenges such as complex academic language and comprehension difficulties negatively impact their academic performance.

These results align with previous studies in the literature. Chou (2012) and Qayyum (2018) reported that students commonly use annotation and highlighting techniques when reading digital texts. Similarly, Levine et al. (2000) emphasized the impact of academic reading skills

on students' academic success. Türkben (2023) found that students encounter similar difficulties in digital reading processes.

Based on the findings, several recommendations can be made to improve academic reading skills. Universities should provide academic reading instruction to help students develop effective reading strategies. Critical thinking skills should be emphasized in academic reading practices. Students should receive guidance on how to organize important information more efficiently, and efforts should be made to support their reading habits. Additionally, digital reading environments and academic databases should be utilized more effectively. Finally, glossaries and academic support programs should be developed to address challenges related to academic language and comprehension difficulties.

Academic reading is a crucial skill for students' academic success. To ensure that students can read and analyze academic texts effectively, structured reading strategies should be developed, and critical reading skills should be strengthened.