



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE GENEL AKADEMİK
AMAÇLI OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE
YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Bihter DERELİ

Doktora Tezi

Ankara, 2023

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE GENEL AKADEMİK AMAÇLI
OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI

Bihter DERELİ

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2023

KABUL VE ONAY



YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan “**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**” kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

17/ 08/ 2023
Bihter DERELİ

¹ “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan iş birliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Doç. Dr. Meltem EKTİ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

17/08/2023

Bihter DERELİ

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimimin ilk dersinde tanıdığım, ilk günden itibaren eğitimimin her aşamasında beni destekleyen, cesaretlendiren, bana inanan ve karşılaştığım her zorlukta sabır ve anlayışla yol gösteren değerli hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Meltem Ekti'ye, doktora programının ders aşamasında kendisinden aldığım seminer dersinden beri her zaman bilgi birikimi ile ufkumu açan, o zamandan itibaren tez izleme komitesinde bulunarak destek veren ve sıkıntılı bu çalışmanın uygulama kısmının gerçekleşmesi için hiçbir yardımı esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Mustafa Durmuş'a, tez izleme süreçlerinde değerli fikirleri ve önerileri ile çalışmamın şekillenmesine önemli katkılar sunan değerli hocam Sayın Doç. Dr. Ahmet Demir'e, tezimle ilgili sürekli danıştığım ve alandaki tecrübelerinden ve eserlerinden her daim faydalandığım değerli hocam Sayın Prof. Dr. Fatma Bölükbaş Kaya'ya, kıymetli vakitlerini ayırıp çalışmama görüşleri ile destek olan Sayın Prof. Dr. Dursun Zengin'e teşekkürü borç bilirim.

Doktora eğitimim sırasında öğrencisi olmaktan dolayı hep şanslı hissettiğim Sayın Dr. Erol Barın'a; doktora sürecini hayatımın en keyifli dönemlerinden biri haline getiren, birlikte yol almaktan hep mutlu olduğum ve süreç boyunca uygulama sürecindeki katkıları ile çalışmanın gerçekleşmesini sağlayan sevgili arkadaşlarım Eser Kocaman Gürata'ya, Elif Sayar'a, Gül Deniz Demirel Aydemir'e, Melike Melek Güral'a teşekkür ederim.

Uygulamama katılarak destek veren tüm öğrencilerime ve sınıfında uygulama yaparken gerek verdiği dönütler olumlu yaklaşımı ile uygulama sürecini benim için kolaylaştıran Kübra Sarıkaya'ya, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde uygulama süreçlerinde yardımını esirgemeyen Dr. Gözde Demirel'e teşekkür ederim.

Benzer süreçlerden geçerken gerek moral ve motivasyon destekleri gerek deneyimleri gerekse sürece yaptıkları katkıları ile çalışmamın gerçekleşmesini sağlayan başta sevgili arkadaşım Dr. Zeyneb Ören olmak üzere Dr. Himmet Sarıtaş'a ve Dr. Ayşegül Sefer'e teşekkür ederim.

Tezin başından sonuna kadar yol gösteren, hem akademik olarak beni her daim besleyen hem de dostluklarıyla yanımda olan değerli arkadaşlarım Prof. Dr. Feride Nihan Ketrez

Sözmen'e, Doç. Dr. Aslı Gürel'e, Doç. Dr. Sibel Tatar'a ve Dr. Aslı Özkul'a teşekkür ederim.

Yıllardır İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde birlikte çalıştığım sevgili arkadaşlarımdan öncelikle bu alanda çalışmam vesile olup beni yetiştiren Atanur Memiş'e, bu süreçte hem moral veren hem de iş yükümü hafifletip bana büyük kolaylık sağlayan sevgili arkadaşlarım Dr. Aysun Tokatlıoğlu'na, Ebru Girgin Orhangazili'ye, Nurcan Boşdurmaz'a, Pınar Aygün'e, Süheyla Pehlevan'a teşekkür ederim.

Beni olduğum gibi kabul eden ve varlıkları ile her zaman hayatımı kolaylaştıran sevgili annem Hatice Büyükkakaç'a ve babam Nurettin Büyükkakaç'a, özellikle bu süreçte karşılaştığım her sıkıntıda ve mutlulukta yanımda olan canım kardeşim Kunter Büyükkakaç'a, varlıkları ile her zaman moral kaynağım olan yeğenlerim Maya'ya ve Pera'ya teşekkür ederim.

Bir parçası olarak kendimi her zaman özel ve şanslı hissettiğim, doktora yapmamı başladığım günden beri destekleyen sevgili Kurtoğlu ve Dereli ailesine, özellikle bu süreçte her ihtiyacım olduğunda hemen yardımına koşan sevgili Ahmet Bilal Kurtoğlu'na ve Erdem Burak Kurtoğlu'na teşekkür ederim.

Teşekkürlerin en büyüğünü ise bana benden çok inanan, güvenen, sonsuz destek ve sabır gösteren canım eşim Neşet Dereli'ye ve bu süreçteki olgunluğu, anlayışı, gösterdiği şefkati ve sevgisi ile beni dimdik ayakta tutan biricik kızım Duru Dereli'ye sunarım. İkinize de tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

ÖZET

DERELİ, Bihter. *Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Genel Akademik Amaçlı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması*, Doktora Tezi, Ankara, 2023.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde uluslararası öğrencilerin akademik ihtiyaçları üzerine yapılan araştırmalarda öğrencilerin bölümlerine başladıklarında akademik dil becerileri kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu akademik beceri alanlarından birisi de akademik okumadır. Akademik okuma, yabancı/ikinci dil öğrencilerinin kısa sürede tek başlarına üstesinde gelemeyecekleri kadar karmaşık bir yapıya sahip olup akademik okuma becerilerinde yetkin olmayı gerektirir. Öğrencilerin genel amaçlı dil derslerinde aldıkları okuma eğitimi, akademik amaçlı okuduğunu anlama becerileri gerektiren akademik okuma için yeterli olamamaktadır. Bu sorunlara yönelik olarak C1 düzeyi sonrasında öğrencilere akademik Türkçe dersleri verilmeye başlanmıştır; ne var ki akademik okuma, diğer akademik dil becerilerinin (akademik dinleme, akademik yazma ve akademik konuşma) geliştirilmesi için temel oluşturması bakımından önem taşımakta ve akademik okuma becerilerinin geliştirilmesi zaman almaktadır. Üstelik bu alanda yapılan araştırmalar akademik Türkçe derslerine rağmen öğrencilerin akademik okuma yaparken zorlandıklarını göstermektedir. Bu doğrultuda, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde C1 düzeyi sonrasına bırakılmadan B1 düzeyinden itibaren genel akademik amaçlı dil öğretimi çerçevesinde akademik okuma eğitimi verilmesinin öğrencilerin akademik okuma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu amaç doğrultusunda ise alan yazını temel alınarak öğrencilerin B1 düzeyinden itibaren akademik okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik beceriler belirlenmiştir. Belirlenen bu becerilerin geliştirilmesi amacıyla bilgilendirici okuma metinleri çerçevesinde etkinlikler hazırlanmış ve B1 düzeyini başarıyla tamamlamış olan öğrencilere B2 düzeyi boyunca uygulanmıştır. Uygulama süreci eylem araştırması olarak desenlenen bu çalışma, altı haftalık bir ders sürecini kapsamakta olup toplamda dokuz hafta sürmüştür. Bu süreçte nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda verilen eğitimin etkili olduğu, öğrencilerin akademik okuma becerilerinin geliştiği ve akademik okuma eğitiminin genel Türkçe öğretimine ek olarak verilebileceği sonucuna varılmıştır.

Bununla birlikte, eğitimin akademik okuma konusunda öğrencilerin farkındalıklarını artırdığı, akademik okuma gelişimlerini desteklediğı ve akademik okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında B2 düzeyinde verilen genel akademik amaçlı okuma becerilerini geliştirilmesinin akademik dil becerilerinin geliştirilmesi bakımından faydalı ve gerekli olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Genel Akademik Amaçlı Dil Öğretimi, Akademik Okuma, Akademik Türkçe, Uluslararası Öğrenciler.



ABSTRACT

DERELİ, Bihter. *An Action Research on Developing International Students' Reading Skills for General Academic Purposes in Turkish*, Ph.D. Dissertation, Ankara, 2023.

Research on the academic needs of international students in teaching Turkish as a foreign/second language shows that as students start to study in their departments, they have problems related with academic language skills. One of these academic skill areas is academic reading. Academic reading, which requires high-level reading comprehension skills, forms the basis of academic language skills (academic listening, academic writing and academic speaking). The reading instruction that students receive in general purpose language courses is not sufficient for academic reading, which requires high-level reading comprehension skills. In order to address these problems, academic Turkish lessons have been started to be given to students after C1 level; however, the development of academic reading skills takes time and research in this field shows that students have difficulty in academic reading despite receiving lessons on academic Turkish. Accordingly, it is thought that providing academic reading instruction within the framework of language teaching for general academic purposes starting from the B1 level, will contribute to the development of students' academic reading skills. In line with this purpose, based on the literature, skills for the development of students' academic reading skills starting from the B1 level were determined. In order to develop these skills, activities were prepared within the framework of informative reading texts and implemented with the students throughout the B2 level. This study, whose implementation process was designed as an action research, covered a six-week course period and lasted nine weeks in total. Qualitative and quantitative data collection tools were utilized in this process. As a result of the findings, it was determined that the training was effective, improved students' academic reading skills, and that academic reading training can be given in addition to general purpose language courses. In addition, it was seen that the training increased students' awareness of academic reading, supported their academic reading development and helped them develop positive attitudes towards academic reading. Within the scope of the research, it has been determined that the development of reading skills for general academic purposes at B2 level is beneficial and necessary for the development of academic language skills.

Key Words

Foreign Language Teaching, Teaching Turkish as a Foreign/Second Language, Teaching Languages for General Academic Purposes, Academic Reading, Academic Turkish, International Students.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	iv
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	v
ETİK BEYAN	vi
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
RESİMLER DİZİNİ.....	xviii
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi.....	7
Araştırmanın Sınırlılıkları	9
Kısaltmalar	10
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	11
1.1. Özel Amaçlı Yabancı/İkinci Dil Öğretimi.....	11
1.2. Akademik Dilin Özellikleri	13
1.3. Akademik Amaçlı Yabancı/İkinci Dil Öğretimi	21
1.4. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçenin Akademik Amaçlı Öğretimi	28
1.5. Yabancı/İkinci Dilde Akademik Okuma	32
1.5.1. Okumaya Genel Bir Bakış.....	33
1.5.2. Okuma Modelleri.....	36
1.5.3. Okuma Becerileri ve Stratejileri	43
1.5.4. Akademik Okumanın Tanımı ve Özellikleri	55
1.5.5. Akademik Okuma Sorunları	61
1.5.6. Akademik Okuma Öğretimi	63
1.5.7. Akademik Okuma Becerileri ve Stratejileri	65
1.5.8. Akademik Okuma Öğretiminde Yaklaşımlar ve İzlenceler	71

1.6. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Okuma	80
1.6.1. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisine Genel Bir Bakış	80
1.6.2. Yabancı /İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Okuma İhtiyaçları.....	83
1.6.3. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Okuma Eğitimi İçeriği.....	89
2. BÖLÜM: YÖNTEM	91
2.1. Araştırmanın Modeli.....	91
2.2. Eylem Araştırması Süreci.....	94
2.2.1. Araştırma Soruları	98
2.3. Araştırma Ortamı.....	99
2.4. Çalışma Grubu.....	99
2.5. Veri Toplama Araçları.....	101
2.5.1. Araştırmacı Günlüğü	102
2.5.2. Öğrenci Günlüğü	103
2.5.3. Akademik Okuma Testi.....	104
2.5.4. Uygulama Materyallerinin Hazırlanması	105
2.5.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme	111
2.5.6. Dış Gözlemci Formu	112
2.5.7. Öğrenci Ürünleri.....	112
2.6. Verilerin Toplanması	113
2.6.1. Akademik Okuma Eğitimi Takvimi	113
2.6.2. 9 Haftalık Veri Toplama Süreci.....	113
2.7. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenilirliği.....	139
2.8. Verilerin Çözümlemesi.....	141
2.8.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi	141
2.8.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	141
3. BÖLÜM: BULGULAR	143
3.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular.....	143
3.1.1. AKO Eğitiminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi.....	143

3.1.2. AKO Eğitiminin Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Göre Akademik Okuma Becerisine Etkisi	145
3.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular	147
3.2.1. AKO Eğitimi Öncesi Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular	147
3.2.2. Eğitim Sırasında AKO Eğitimine Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	162
3.2.2.1. AKO Eğitiminde Kullanılan Ders Materyallerine Yönelik Görüşler.....	162
3.2.2.2. AKO Uygulama Sürecine Yönelik Görüşler	176
3.2.2.3. AKO Eğitimine Yönelik Memnuniyet Düzeyinin Değerlendirilmesi.....	188
3.2.3. Eğitim Sırasında Dış Gözlemci ve Araştırmacı Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	191
3.2.3.1. Dış Gözlemci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular.....	191
3.2.3.2. Araştırmacı Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	203
3.2.4. AKO Eğitimi Sonrası Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular	223
3.2.4.1. AKO Eğitimine Yönelik Görüşler	223
3.2.4.1.1. AKO Eğitimi Uygulama Derslerine Yönelik Görüşler	223
3.2.4.1.2. AKO Eğitiminin Akademik Okuma Becerisindeki Gelişime Etkisine Yönelik Görüşler	231
3.2.4.2. AKO Eğitiminde Kullanılan Okuma Metinlerine ve Etkinliklere Yönelik Görüşler	239
3.2.4.3. Öğretilen Becerilerinin AKO Eğitiminde Kullanımına Yönelik Görüşler	247
4. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	253
4.1. Sonuç ve Tartışma	253
4.1.1. AKO Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Okuma Becerisine Olan Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	253

4.1.2. AKO Eğitimi Öncesinde Öğrencilerin Okuma ve Akademik Okuma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	254
4.1.3. AKO Eğitiminin Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci, Araştırmacı ve Dış Gözlemci Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	259
4.1.3.1. Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Sonuçlar.....	259
4.1.3.2. Dış Gözlemci ve Araştırmacı Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar	264
4.1.4. Eğitim Sonrası AKO Eğitimine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	271
4.2. Öneriler	278
KAYNAKÇA.....	283
EKLER.....	305
Ek 1. AKO Kitapçığı.....	305
Ek 2. Örnek Ders Planı.....	346
Ek 3. Gönüllü Katılım Formu	348
Ek 4. Yarı yapılandırılmış Görüşme Soruları	350
Ek 5. Öğrenci Günlüğü	352
Ek 6. Dış Gözlemci Formu	353
Ek 7. Akademik Okuma Testi.....	354
Ek 8. Okuma Metinlerinde Yer Alan Genel Akademik Sözcükler.....	358
Ek 9. Uygulama İzin Belgesi	359
Ek 10. Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	360
Ek 11. Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	361
Ek 12. Turnitin Benzerlik İndeksi.....	362

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.	Günlük Konuşma Dili ile Akademik Dilin Özellikleri.....	17
Tablo 2.	Akademik Ortamlarda Karşılaşılan Sözcükler.....	19
Tablo 3.	Genel Dil Öğretimi, Genel Akademik ve Özel Akademik Dil Öğretiminin Karşılaştırılması	25
Tablo 4.	Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Alanında Yapılan Çalışmalar	30
Tablo 5.	Okuma Alt Becerileri	46
Tablo 6.	Okuma Öncesi, Okuma Sırası ve Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler	52
Tablo 7.	Akademik Okuma Olası Süreçleri	58
Tablo 8.	Akademik Okuma İçeren Görevler	60
Tablo 9.	Öğrencilerinin Akademik Okumada Zorluk Çekmelerinin Nedenleri.....	62
Tablo 10.	Düzeyle göre Metinler.....	77
Tablo 11.	Global Scale of English Akademik Okuma Tanımlayıcıları.....	78
Tablo 12.	Uygulama Grubuna Ait Demografik Bilgiler	100
Tablo 13.	Veri Kaynakları ve Veri Toplama Araçları.....	102
Tablo 14.	Araştırma Sorularına Göre Veri Toplama Araçları.....	102
Tablo 15.	Akademik Okuma Testi Kazanımları.....	104
Tablo 16.	Metin Zorluklarının Belirlenme Kriterleri	106
Tablo 17.	Okuma Metinlerinin Sözcük Sayısı, İçerdikleri Genel Akademik Sözcük Sayısına İlişkin Bilgiler.....	107
Tablo 18.	Okuma Metinlerinin Okunabilirlik Analizleri Doğrultusunda Zorluk Düzeyine İlişkin Bilgiler	108
Tablo 19.	Akademik Okuma Metinleri ve Kazanımlar	109
Tablo 20.	Araştırmanın Uygulama Süreci- İş Takvimi	113
Tablo 21.	Öğrencilerin Akademik Okuma Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanları...143	
Tablo 22.	Akademik Okuma Testi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	145
Tablo 23.	Öğrencilerin Akademik Okuma Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalamaları.....	145
Tablo 24.	Öğrencilerin Okudukları Metin Türlerine Yönelik Görüşleri.....	147
Tablo 25.	Öğrencilerin Okudukları Metin Türlerine Yönelik Bulgular	149
Tablo 26.	Öğrencilerin Okuma Yapmayı Sevdikleri Metin Türlerine Yönelik Bulgular.....	150

Tablo 27. Öğrencilerin Bölümlerinde Okuyacakları Metinlere Yönelik Görüşleri	151
Tablo 28. Öğrencilerin Bölümlerinde Okuyacakları Metinlere Yönelik Bulgular.....	152
Tablo 29. Öğrencilerin Okuma Becerisine Yönelik Yaşadıkları Zorluklar	153
Tablo 30. Öğrencilerin Okuma Anlamada Zayıf ve Güçlü Oldukları Alanlara İlişkin Bulgular.....	155
Tablo 31. Okuma Sürecinde Okumayı Kolaylaştırmak İçin Yapılanlar	156
Tablo 32. Öğrencilerin Akademik Dil ve Okumaya Yönelik Görüşleri	158
Tablo 33. Öğrencilerin Akademik Okuma Derslerine Başlama Düzeyine Yönelik Bulgular.....	159
Tablo 34. Öğrencilerin Türkçe Kursundaki Okuma Derslerine Yönelik Görüşleri	161
Tablo 35. AKO Metinlerine Yönelik Beğenme Gerekçelerinin Derslere Dağılımı	163
Tablo 36. AKO Eğitimindeki Okuma Metinlerin Teması ve Konusuna Yönelik Gerekçeler	165
Tablo 37. AKO Eğitimindeki Metinlerinin Bilgilendirici Olmasına Yönelik Gerekçeler	167
Tablo 38. AKO Eğitimindeki Metinlerine Okuma Becerisine Faydalı Olmasına Yönelik Gerekçeler	168
Tablo 39. Eğitimde Kullanılan AKO Metinlerinin Zorluk Düzeyine Yönelik Görüşler.....	169
Tablo 40. Eğitimde Kullanılan Etkinliklerin Zorluk Düzeyine Yönelik Görüşler.....	171
Tablo 41. Eğitimde Kullanılan Etkinliklerin Faydalı Olmasına Yönelik Görüşler.....	172
Tablo 42. Eğitimde Daha Az Faydalı Görülen Etkinliklere Yönelik Bulgular	173
Tablo 43. AKO Derslerine Yönelik Haftalık Olumlu Görüş Bildiren Öğrenci Sayısı	176
Tablo 44. AKO Eğitiminde Sözcüklerin Öneme Yönelik Görüşler.....	180
Tablo 45. Öğrenci Günlüklerinde Eğitimde Öğretilen Becerilerin Faydalı Olmasına Yönelik Bulgular	182
Tablo 46. Becerilerin Faydalı Bulunması ve Kullanımına Yönelik Görüşleri	183
Tablo 47. Eğitimde Beğenilmeyen Nokta Olup Olmadığına Yönelik Bulgular	186
Tablo 48. Eğitimde Anlaşılmayan Zorlanılan Noktalara Yönelik Haftalık Bulgular .	187
Tablo 49. Eğitimde Zorlanılan Noktalara Yönelik Haftalık Öğrenci Görüşleri.....	188
Tablo 50. Öğrencilerin İşlenen Derslere Yönelik Verdikleri Puanlar	189
Tablo 51. 4. Dersin Yüz Yüze ve Çevrim İçi Ders Süreleri.....	214
Tablo 52. AKO Eğitiminin Genel Değerlendirilmesi.....	224
Tablo 53. Eğitime Yönelik Öğrenci Tavsiyeleri-1	227
Tablo 54. AKO Derslerinin Sıklığına Dair Görüşler.....	228

Tablo 55. AKO Derslerinin Başlama Düzeyine İlişkin Görüşler.....	229
Tablo 56. Eğitime Yönelik Öğrenci Tavsiyeleri-2	229
Tablo 57. AKO Derslerinin Başka Öğrencilere Önerilmesine İlişkin Bulgular.....	230
Tablo 58. AKO Eğitimin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular.....	231
Tablo 59. Eğitimden Neler Kazanıldığına Yönelik Bulgular.....	232
Tablo 60. Öğrencilerin Eğitim Sonrası Okuma Anlamada Zayıf ve Güçlü Oldukları Alanlara İlişkin Bulgular.....	236
Tablo 61. Akademik Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Öğrencilerin Öz Farkındalıkları	238
Tablo 62. Derslerde Kullanılan Metinlerle İlgili Görüşler	239
Tablo 63. Öğrencilerin Metinlerin Niteliğine Yönelik Görüşleri.....	240
Tablo 64. Derslerde Kullanılan Akademik Metinlerle İlgili Görüşler	241
Tablo 65. AKO Eğitiminin Genel Akademik Amaçlı Dil Öğretim Çerçevesinde Farklı Disiplin Alanlarından Metinler Okunmasına Yönelik Bulgular.....	242
Tablo 66. Sınıf İçi Etkinlikler İle İlgili Bulgular.....	245
Tablo 67. Akademik Okumaya Katkı Sağladığı Düşünülen Beceriler.....	247
Tablo 68. Akademik Okuma Becerilerinin Okuma Becerisine Sunduğu Katkıları Yönelik Gerekçeler	249

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.	İngilizce Öğretim Amaçları.....	12
Şekil 2.	Temel Kişilerarası İletişim Becerileri ve Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği	14
Şekil 3.	Dil Yeterlilik Modeli.....	15
Şekil 4.	İngilizce Öğretiminde Ders Türlerinin Süreçleri	27
Şekil 5.	Okuma Süreci.....	39
Şekil 6.	İkinci Dilde Okuma Performansı Tahmini Modeli	43
Şekil 7.	Temel Akademik Amaçlı Dil Öğretimi İzlenceleri.....	72
Şekil 8.	Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü	95
Şekil 9.	Akademik Okuma Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırması.....	144
Şekil 10.	Başarı Düzeylerine Göre AKO Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalamaları.....	146
Şekil 11.	AKO Metinlerinin Beğenilme Gerekçeleri	164

RESİMLER DİZİNİ

Resim 1.	12.01.2022 Tarihli 1. Uygulama Dersi- Ö9'un 1. Dersin Okuma Metninde İşaretlediği Bilinmeyen Sözcükler	170
Resim 2.	12.01.2022 Tarihli 1. Uygulama Dersi - Öğrenci Ö9'un Ders Materyallerinden Örnekler	174
Resim 3.	23.02.2022 Tarihli 6. Uygulama Dersi - Ö5'in Ders Materyallerinden 4. ve 5. Etkinlikler	175
Resim 4.	23.02.2022 Tarihli 6. Uygulama Dersi - Öğrenci Ö6'nın Metin Öncesi Hazırlık Çalışması	202
Resim 5.	23.02.2022 Tarihli 6. Uygulama Dersi - Öğrenci Ö6'nın Metinleri Akademik Dil ve Söylem Bakımından Karşılaştırma ve Değerlendirme Etkinliği	203
Resim 6.	16.02.2022 Tarihli 5. Uygulama Dersi- Öğrenci Ö4'ün Ders Materyali Okuma Metni	217
Resim 7.	16.02.2022 Tarihli 5. Uygulama Dersi - Öğrenci Ö6'nın Ders Materyali Metin Sonrası Neden-Sonuç Etkinliği Örneği.	218
Resim 8.	16.02.2022 Tarihli 5. Uygulama Dersi - Öğrenci Ö3'ün Ders Materyali Metin Öncesi Neden-Sonuç Etkinliği Örneği.	219

GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle akademik amaçlı Türkçe öğretimi ve akademik okuma alan yazını çerçevesinde araştırmanın temel aldığı sorun ortaya koyulmaktadır. Ardından problem durumuna yönelik olarak araştırmanın sorularının da yer aldığı araştırmanın amacı, ilgili araştırmanın alana katkısının gösterildiği araştırmanın önemi, çalışmanın çerçevesinin belirtildiği araştırmanın sınırlıkları ve kısaltmalar alt bölümleri yer almaktadır.

PROBLEM DURUMU

Dünya çapında uluslararası öğrenci sayısı ekonomik, politik ve kültürel birçok nedenden dolayı her geçen gün artmaktadır. Uzun yıllar öğrencilerin yükseköğretim için tercih ettikleri Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Kanada ve Yeni Zelanda gibi eğitim dili İngilizce olan ülkelere zaman içerisinde başka ülkeler de katılmıştır (Kondakçı, 2011). Bu durum, öncelikle İngilizcenin akademik amaçlı öğretimi alanının ve daha sonra diğer ülkelerin bu hareketliliğe katılmasıyla akademik amaçlı dil öğretimi alanının ortaya çıkmasına ve gelişmesine neden olmuştur (Hyland, 2012). Genel dil öğretiminden farklı olarak akademik amaçlı dil öğretimi, öğrencilerin akademik ortamlarda gereksinim duyduğu dil yapılarının, dil becerilerinin geliştirilmesine odaklanmış ve öğrencinin akademik alanlarda iletişim ihtiyaçlarını gidermek üzere oraya çıkmıştır (Jordan, 1997; Gillett, 2011). Akademik dil yeterliliğine ulaşmak için öğrencilerin geniş bir ön bilgiye ve altyapıya ihtiyaç duymalarından dolayı bu derslerde öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Dolayısıyla, amacı bakımından en belirgin özelliği öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamak üzere ‘ihtiyaç odaklı’ olması ve bu ihtiyaçlara uygun şekilde tasarlanmasıdır (Alexander vd., 2008; Alexander, 2012; Bruce, 2011; Dudley-Evans ve St John, 1998; Flowerdew ve Peacock, 2001; Hamp-Lyons, 2001; Hyland, 2006; Jordan, 1997, 2002).

Türkiye’de de devlet politikası, göç ve coğrafi konum gibi birçok etkenden dolayı eğitim dili Türkçe olan üniversitelerde eğitim gören uluslararası öğrenci sayısında son yıllarda büyük bir artış görülmektedir (Demirel, 2020; Gürata ve Durmuş, 2020; Özoğlu vd., 2015). Artan öğrenci sayısı ile öğrencilerin Türkçe temel dil becerilerinin yanı sıra

akademik dil becerilerine ihtiyaçları ortaya çıkmıştır. Türkiye’de eğitim gören uluslararası öğrencilerin akademik ihtiyaçları üzerine yapılan araştırmalarda öğrencilerin genel amaçlı Türkçe dil programı sonrasında bölümlerine başladıklarında akademik dil kaynaklı zorluklar yaşadıkları tespit edilmiş ve uluslararası öğrenciler için akademik amaçlı dil öğretimi gerekliliği doğmuştur (Demir, 2017; Özöglü vd., 2015). Bu soruna çözüm olarak, 2018 yılından itibaren C1 düzeyini bitiren öğrenciler için Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) Akademik Türkçe derslerinin uygulanması kararı alınmış ve öğrencilerin bu ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla üniversitelerde öğrencilere “Akademik Türkçe” programı sunulmaya başlanmıştır. Böylece TÖMER’lerde ve üniversitelerin hazırlık programlarında C1 düzeyini tamamlayan öğrencilere Akademik Türkçe dersleri verilmeye başlanmıştır. Bununla birlikte, YÖK’ün üniversitelere ilettiği 22/03/2019 tarihli 20764 sayılı yazısında üniversitelerde Türkçe bölümlerde öğrenime başlayan öğrencilerin ders programlarına öğrencilerin akademik dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla en az iki kredilik “Seçmeli Akademik Türkçe” dersinin eklenmesi önerilmiştir. Ne var ki, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan araştırmalarda Türkçenin akademik amaçlı öğretimi alanının çok yeni bir alan olması ve Akademik Türkçe kavramında tam bir uzlaşıya varılamaması nedeniyle bu derslerin içeriğine ve işlenişine ilişkin bazı sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunlar genel olarak şöyledir:

- Akademik Türkçe derslerinin belirli bir standarda sahip olmayıp her kurumda farklı şekilde uygulanması (Gürata ve Durmuş, 2020)
- Akademik Türkçe ders kitaplarının ders programlarına uygun şekilde hazırlanmamış olması (Ekmekçi, 2017)
- Akademik Türkçe derslerinin öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olarak geniş bir zaman dilimine yayılmaması (Gürata, 2022)
- Akademik Türkçe derslerinde akademik dil becerilerine (akademik okuma, akademik yazma, akademik konuşma, akademik dinleme) ayrı ayrı odaklanılmaması (Konyar, 2019; Gürata, 2022)
- Akademik dil becerilerine yönelik sistematik bir ders içeriğinin sunulmaması (Konyar, 2019; Tok, 2012; Seyedi, 2019)

Bu bilgiler doğrultusunda, akademik Türkçe derslerinde akademik dil becerilerinin geliştirilmesi noktasında iki problem öne çıkmaktadır. Bu problemlerden ilki, akademik dil becerilerine ayrı ayrı odaklanan sistematik ders içeriklerinin olmamasıdır. Bu dil

becerilerinden biri olan akademik okuma, akademik hayatın odağında yer almaktadır. Okuma, her zaman akademik başarı için oldukça kritik bir beceri olmuştur (Grabe & Stoller, 2013; Urquhart & Weir, 1998). Akademik amaçlı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar da akademik okuma becerisinin yabancı/ikinci dil öğrencilerinin akademik başarısını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Ostler, 1980; McDonough ve Shaw, 1993 akt. Javorčiková vd., 2021). Akademik okuma becerisi; yeni bilgiler öğrenmenin, farklı kaynaklar vasıtasıyla çeşitli yorumlara ulaşmanın ve bağımsız öğrenmenin temel aracıdır. Dolayısıyla çok sayıda ders kitabının ve makalenin okunduğu, okurken notlar alındığı, okunan metinlerin özetlendiği, yazma ile doğrudan ilişkili bir şekilde okunan metinlerin farklı cümleler ile yeniden ifade edildiği hedef akademik ortamın temelini oluşturmaktadır (Jordan, 1997). Buna karşın, İngilizcenin akademik amaçlı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalarda öğrencilerin genel amaçlı dil derslerinde aldıkları okuma eğitiminin üst düzey okuma ve anlama becerisi gerektiren akademik metinleri okumada yeterli olmadığı belirtilmektedir (Jordan, 1997; Grabe & Stoller, 2001). Böylece akademik okuma becerisi yabancı/ikinci dil öğrencilerinin kısa sürede tek başlarına üstesinde gelemeyecekleri kadar karmaşık bir yapıya sahip olup akademik okuma becerilerinde yetkin olmayı gerektirir.

Benzer bir şekilde, Akademik Türkçe derslerine yönelik yapılan araştırmalar öğrencilerin akademik okuma yaparken birtakım zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalarda dört beceri arasında akademik okumanın, akademik yazmadan sonra öğrencilerin en zorlandıkları ikinci beceri olduğu belirtilmektedir (Tok, 2013; Şahin ve Demirtaş, 2014; Demir, 2017; Ekmekçi, 2017; Konyar, 2019; Güral, 2020). Öğrencilerin akademik okuma ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları* adlı doktora çalışmasında Demir (2017), öğrencilerin akademik okuma yaparken genel olarak tüm okuma becerilerinde zorlandıklarını, en çok sözcük bilgisi ve hızlı okuma becerilerinde sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca çalışmaya göre lisans öğrencileri en çok “okuduğu metnin ana fikrini anlayabilmek”te zorlanırlarken lisansüstü öğrenciler ise “hızlı okuyabilmek” ve “aranan bir bilgiyi bulmak için metni hızlıca gözden geçirme” becerilerinde zorlanmaktadır. Bu çalışma ile okuma alt becerilerine ağırlık verilerek öğrencilerin akademik bağlama yönelik metinlerle akademik okumalarının geliştirilmesine ihtiyaç duydukları ortaya koyulmuştur.

Çalışmada öğrencilerin akademik okuma yaparken en çok şu okuma becerilerinde zorlandıkları belirtilmiştir:

- Metnin ana fikrini anlayabilme
- Metin sorularına cevap verme
- Konusunu bulmak için metni gözden geçirme
- Metni özetleyebilme
- Metindeki yeni sözcüklerin anlamlarını tahmin edebilme
- Metinden sonuç çıkarabilme
- Okunan metinler ile ilgili fikirleri yazılı/sözlü ifade edebilme
- Hızlı okuyabilme
- Metinlerde ilgili terimleri anlayabilme
- Bir bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirme

Konyar (2019) ise *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi ve Örnek Ders İçeriği* başlıklı yüksek lisans tezinde diğer becerilerin yanı sıra akademik okuma kapsamında öğrencilerin okuma becerilerine yönelik yetkinlik durumlarını değerlendirmiştir. Öğrencilerin özellikle ilk yıl bölümlerindeki ders içeriklerini takip ederken zorlandıklarını ve kendilerini yetersiz hissettikleri dil becerilerinden birinin de akademik okuma olduğunu belirtmiştir. Konyar (2019) tarafından yapılan ihtiyaç analizine göre öğrencilerin akademik okumaya ilişkin yaşadıkları sorunlar şöyledir:

- İçerdikleri akademik dil ve terimler nedeniyle ders materyallerini anlamakta zorluk çekme
- Ana dili konuşurlarından farklı olarak temel kavramları bilmediklerinden derslere yetişmekte ve makalelerin dilini anlamakta zorlanma
- Okuma becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle sınav sorularını anlamakta zorlanma ve okuma hızlarının düşük olmasından dolayı sınavları, özellikle çoktan seçmeli sınavları yetiştirememe
- Konunun bağlamından sözcüklerin anlamlarına ilişkin çıkarım yapmada zorlanma
- Dil yetersizlikleri nedeniyle motivasyonlarının düşmesi
- Okumadaki eksiklikleri nedeniyle yazma becerisinde de zorlanma

Tüm bu sorunlarının çözümü için akıcı ve hızlı okuma, sözcüğün anlamını bağlamdan çıkarma ve yorum yapabilme becerileri başta olmak üzere öğrencilerin akademik okuma becerilerinin geliştirilmesinin gerektiği ve Akademik Türkçe derslerinin beceri odaklı bir yaklaşımla yapılması önerilmektedir.

Akademik dil becerilerine ilişkin diğer problem ise, Akademik Türkçe derslerinde bu becerilerin öğretiminin geniş bir zaman dilimine yayılmamasıdır. Akademik ortamlarda kullanılan dilin, günlük konuşma dilinden farklı olması ve Cummins (1984) tarafından belirtildiği üzere bilişsel akademik dil yeterliğine (CALP) sahip olmanın temel kişilerarası sosyal dil yeterliliğine (BICS) göre daha uzun zaman alması nedeniyle öğrencilerin fakültelerindeki bölümlerine geçmeden önce akademik dil becerilerini geliştirmeleri oldukça önem taşımaktadır. Akademik amaçlı dil öğretimi, yükseköğretim için gerekli olan dil becerilerinin kazandırılması amacıyla lisans eğitiminin hemen öncesinde hazırlık eğitimi biçiminde (pre-sessional) birkaç aylık kısa programlar biçiminde yapılabileceği gibi bir yıl gibi uzun bir dönemi de kapsayabilir. Hâlbuki akademik amaçlı dil öğretimi uygulanma süresinin belirlenmesinde öğrencilerin gereksinimlerinin etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Akademik Türkçe dersi kapsamında hâlihazırda devam eden ders programları, okutulan ders kitapları ve ders materyalleri C1 düzeyi sonrası öğrencileri hedeflemekte olup yaklaşık 140 saatlik kısa süreli ve yoğun bir program olarak uygulanmaktadır. Bu noktada temel mesele, akademik amaçlı bir dil eğitimi için öğrencilerin belirli bir dil düzeyine sahip olmalarıdır (Scarcella, 2003; Flowerdew ve Peacock, 2001). Alan yazınında akademik amaçlı dil öğretiminin başlama düzeyi için ağırlıklı olarak B1 düzeyi itibarıyla akademik dil becerilerinin öğretilmesine başlanabileceği belirtilmektedir (de Chazal, 2014; Pearson, 2019; Sánchez-López (2018). Bununla birlikte yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında son yıllarda yapılan çalışmalarda da akademik Türkçe derslerinin süresinin akademik dil becerilerinin öğretimi bakımından yeterli olmadığı ve C1 sonrasına bırakılmadan B1 düzeyinden itibaren genel amaçlı Türkçe öğretimi sürecine dâhil edilmesinin faydalı olacağı vurgulanmaktadır (Yaşar, Özden ve Toprak, 2017; Konyar, 2019; Çelik, 2020; Güral, 2020; Göçen, 2021). Günümüzde birçok dilde akademik amaçlı dil öğretiminde tüm diğer becerilerle birlikte akademik okuma becerileri de erken düzeylerden itibaren aşamalı olarak öğretilmektedir. Bu noktada akademik dil yeterlilikleri için bir standart sağlamak amacıyla Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001) ilkeleri çerçevesinde

hazırlanan The Global Scale of English Learning Objectives for Academic English (GSE, 2019), her dil becerisine yönelik düzeylendirilmiş kazanımlar ve yeterlilikler sunarak akademik amaçlı dil öğretimine yol gösterici olmaktadır. Bu kılavuzda akademik okumaya ilişkin kazanım ve yeterliliklerin diğer becerilere göre daha erken başladığı ve daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sebeple hem alımlayıcı bir beceri olması hem de diğer akademik becerilere altyapı oluşturmamasından dolayı akademik okuma becerisinin önemi yadsınamaz.

Sonuç olarak, Türkiye’ye yükseköğretim programlarında okumak amacıyla gelen uluslararası öğrencilerin akademik okuma becerilerinin yeterli düzeyde olmaması bir problem durumu olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin akademik amaçlı dil öğretimi çerçevesinde akademik okuma becerilerinin geliştirilmesinin gerektiği görülmektedir. Ancak C1 düzeyi sonrası verilen akademik Türkçe dersleri hem süre hem de sistematik bir içeriğe sahip olamaması bakımından akademik okuma becerilerinin geliştirilmesi bakımından yeterli gelmemektedir. Okuma becerilerinin zamanla ve çok pratik yaparak gelişmesi (Eskey, 1986) nedeniyle yabancı/ikinci dil okuyucularına yönelik olan akademik okuma becerilerinin öğretimi için düzeylere göre akademik okuma kazanım ve yeterlilikleri belirlenmeli ve bu becerilerin öğretimi C1 düzeyinden önce zaman içerisine yayılarak yapılmalıdır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı yükseköğretim programlarına başlamak üzere ikinci dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin C1 düzeyi öncesinde akademik okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla akademik okuma ders içeriği oluşturmak ve oluşturulan içeriğin uygulanma sürecini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın araştırma soruları şöyledir:

1. Uluslararası öğrencilere uygulanan akademik okuma eğitimi öğrencilerin akademik okuma-anlama becerilerini ne ölçüde etkilemektedir?
2. AKO eğitimi çalışmanın sınırlılıkları çerçevesinde nasıl uygulanmaktadır?
3. AKO eğitiminde kullanılan okuma becerileri öğrencilerin akademik okuma becerisi için ne ölçüde elverişlidir?

4. AKO eğitimine yönelik öğrenci görüşleri (eğitim öncesi, eğitim sırası ve eğitim sonrası) nelerdir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sosyal amaçlı dil öğretiminden farklı olarak akademik amaçlı dil öğretimi, akademik alanlarda bireylerin ihtiyacı olan dil ihtiyaçları ve pratikleri üzerine yapılan dil araştırmalarını ve öğretimini kapsamaktadır. Dolayısıyla becerilere yönelik materyaller tasarlamaktan doktora tezlerinin söylemsel analizini yapmaya kadar çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar ile akademik dil öğretimi alanındaki gelişmeler doğrultusunda öğrencilerin öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda akademik amaçlı dil öğretimi “genel akademik amaçlı” ve “özel akademik amaçlı” olarak ikiye ayrılmıştır. Genel akademik amaçlı dil öğretimi, genel akademik konular eşliğinde tüm bilim alanlarında ortak olan dil yapılarına ve becerilerine yoğunlaşarak öğrencilerin kendi alanlarına aktarabilecekleri genel akademik dil becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (de Chazal, 2014). Özel akademik amaçlı dil öğretiminde ise öğrencilerin tek bir disipline yönelik olarak, genelden farklı özel ihtiyaçlarının karşılanması amaçlanmaktadır. Akademik bilim alanları aynı olan öğrencilerin bir arada olduğu bu dersler belirli bir akademik alanın ve o alanın ayırt edici akademik söyleminin öğretime yönelik olarak planlanmaktadır (Jordan, 1997). Akademik amaçlı dil öğretime yönelik yapılan bazı çalışmalar, erken düzeyde genel akademik dil öğretimi ile temel becerilerin kazandırılmasının ardından özel akademik amaçlı dil öğretime geçilmesinin faydalı olduğunu ileri sürmektedir (Hyland, 2006; Dudley-Evans ve St. John, 1998). Gürata (2022) da yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde akademik amaçlı Türkçe öğretime yönelik yönelik doktora çalışmasında hazırlık süresince düzeylendirilmiş olarak veya birinci sınıfa başlamadan önce akademik Türkçe kursu olarak planlanan programlar için hazırlanan ders malzemelerinin çeşitli alanları içeren, farklı disiplinlerden öğrencilerin ilgisini çekecek ortaklıklar içermesinin akademik becerilerin geliştirilmesi açısından uygun olacağını ve öğrencilerin motivasyonlarını artıracığını belirtmektedir.

Görüldüğü üzere akademik amaçlı dil öğretimi, dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra içerik bilgisi öğrenimine de destek sağlamaktadır. Akademik metin okumak; öğrencileri

sadece hedef dile hazırlamakla kalmamakta, hedef dildeki bazı bilgilerle başa çıkmasına da yardımcı olmaktadır. Johns ve Davies (1983) genel dil eğitimindeki okuma becerisi ile karşılaştırıldığında akademik amaçlı dil öğretiminde okumaya yönelik en önemli değişimin metne bakışta yaşandığını belirtmektedir. Bu değişime göre, metin artık '*dil nesnesi*' olmaktan çıkıp '*bilgi aracı*' olarak görülmektedir. Buna göre artık bu süreçte metindeki bilgilerin doğru ve hızlı bir şekilde çıkarılması, metnin makro yapısının görülmesi ve metindeki bilgilerin kullanılması ön plandadır. Okuyucu metindeki dili kavradıktan sonra yeni bilgileri önceden bildiği bilgilerle ilişkilendirebilir. Ne var ki akademik okuma hızlı ve tesadüfen edinilebilen bir beceri değildir; sabır, kararlılık ve sistematik bir eğitim gerektirmektedir (Cheng, 2016). Dahası, yabancı/ikinci dilde akademik okumanın daha uzun ve zorlu bir süreç olmasından dolayı akademik okuma öğretimi öğrencileri motive etmede kilit bir rol üstlenmektedir. Çeşitli teknikler, beceriler/stratejiler ve yöntemler kullanılsa da akademik okuma düzenli uygulama ve okuma yapmayla kazanılacak bir yetenektir. Düzenli okuma ile öğrenciler kelimeleri hızlıca tanıyabilecek, okuduklarını anlama ve kavramalarına yardımcı olacak yapıları akıcı bir şekilde çözmeye başlayacaklardır. Daha iyi ve hızlı okuyup anladıkça daha uzun ve zor metinlerle kolayca başa çıkabileceklerdir (Grabe & Stoller, 2001, s.188-189). Akademik derslerin üstesinden gelebilmek için okuyucuların akademik dilde ve okuma becerilerinde belirli bir yeterliliğe ulaşmaları sağlanmalıdır. Dolayısıyla, akademik okuma öğretiminin amacı öğrencilere akademik derslerdeki gereksinimleri karşılayacak gerekli becerileri/ stratejileri sunmaktır (Spector-Cohen vd., 2001).

Bu bağlamda yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimine bakıldığında hem akademik okuma becerisini geliştirmeye yönelik hem de genel akademik amaçlı dil öğretimi bağlamında çok az çalışma bulunmakla birlikte akademik okumayı doğrudan odağına alan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma, öğrencilerin düzeyleri doğrultusunda akademik okuma becerilerinin geliştirilmesi ve akademik okumaya yönelik motivasyonlarını artıracak uygun yaklaşım, içerik ve becerilerin sunulması bakımından önem taşımaktadır.

Bu çalışma kapsamında öğrencilerin akademik okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla akademik okuma becerisinin erken düzeylerden itibaren aşamalı olarak başlatılması ihtiyacına yönelik genel akademik amaçlı dil öğretimi çerçevesinde bir akademik okuma izlencesi ve ders malzemesi oluşturularak B2 düzeyi boyunca

uygulanmıştır. Genel akademik amaçlı dil öğretimine dayalı akademik okuma eğitiminin B2 düzeyine başlayan uluslararası öğrencilerle ilk kez gerçekleştirilecek olmasından dolayı araştırmanın yöntemi eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Uygulama sürecinin ortaya koyulması, öğrencilerin akademik okuma becerilerine katkılarının görülmesi bakımından yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan araştırmacılara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca uygulama sürecinin betimlenmesi ve süreç içerisinde karşılaşılan zorluklara yönelik çözüm önerileri sunularak ilerlenmesi sonucunda elde edilen bulgular, TÖMER’lerde uygulanacak akademik okuma derslerine yönelik örnek teşkil edebilir.

Sonuç olarak, bu çalışma yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde akademik okuma öğretimine ilişkin ihtiyaçların ve eksikliklerin ortaya koyulması, bu alan yazını doğrultusunda uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir akademik okuma içeriğinin hazırlanması, C1 düzeyini bitiren öğrenciler için verilmekte olan Akademik Türkçe derslerine altyapı oluşturması ve öğretmenler için akademik okuma için materyal ve uygulamaya yönelik örnek olması bakımından önem taşımaktadır. Akademik Türkçe üzerine yapılan bazı çalışmalarda (Yaşar, Özden ve Toprak, 2017; Konyar, 2019; Çelik, 2020; Güral, 2020; Göçen, 2021) akademik okuma becerilerinin kazandırılmasına B1 düzeyinden itibaren başlanmasına yönelik öneriler doğrultusunda B2 düzeyi için örnek teşkil ederek ilgili alan yazınındaki boşluğun doldurulması bakımından önemlidir. Ayrıca yaygın olarak İngilizce kapsamında çalışmalar yürütülen akademik okuma öğretimi alanında gerçekleştirilen uluslararası çalışmalara da katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırmanın sınırlılıkları şöyledir:

1. Bu çalışma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara’da bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretim ve Araştırma Merkezi’nde gerçekleştirilmiştir.
2. Çalışmadan elde edilen verilen yükseköğretim programlarında okumak amacıyla Türkiye’ye gelmiş TÖMER’de ikinci dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyini bitirip B2 düzeyine yeni başlayan 10 katılımcı ile sınırlıdır.

3. 9 haftalık uygulama süreci, çalışma kapsamında ele alınan genel akademik amaçlı dil öğretimi izlencesi çerçevesinde hazırlanan akademik okuma becerileri, ders materyalleri ve uygulamada gerçekleşen bütün süreçler ile sınırlıdır.

KISALTMALAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan bazı kavramların kısaltmaları yer almaktadır:

AKO: Akademik Okuma

AOBM: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

BICS: Temel Kişilerarası İletişim Beceriler/ Sosyal Dil Yeterliliği

CALP: Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği

GAAYDÖ: Genel Akademik Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi

GSE: Global Scale of English Learning Objectives for Academic English

ÖAAYDÖ: Özel Akademik Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

1. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. ÖZEL AMAÇLI YABANCI/İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİ

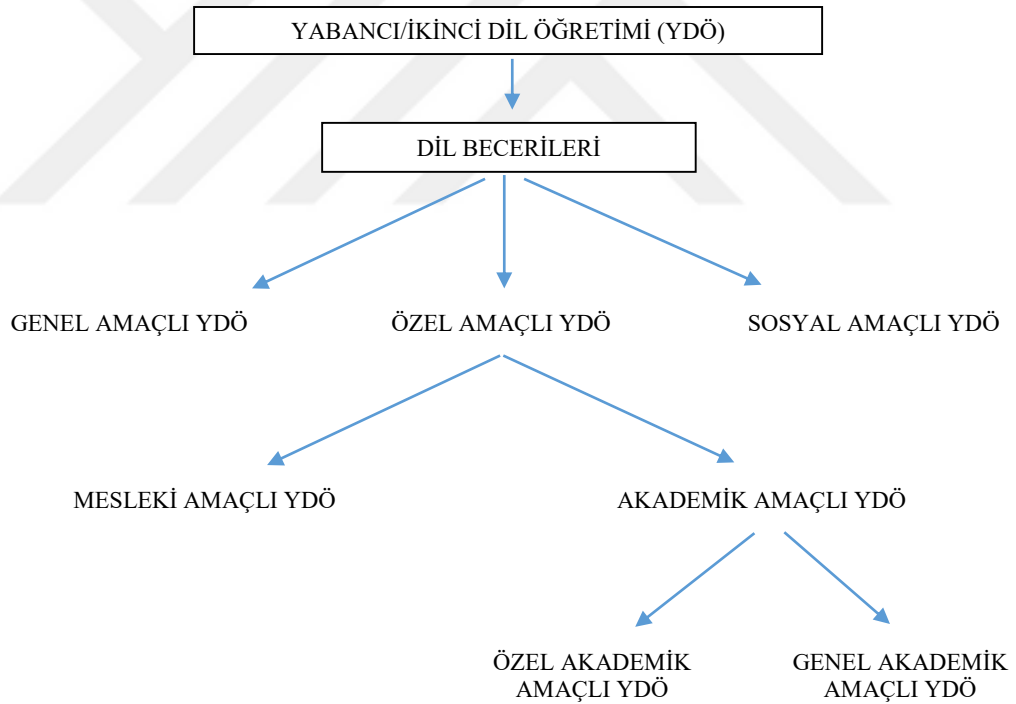
‘Özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi’ (Teaching Languages for Specific Purposes) kavramı, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminin bir uzantısı olarak ortaya çıkmıştır. 1960’lar itibarıyla bilimsel, ekonomik, teknolojik ve demografik etkenler sonucunda dünyanın çeşitli yerlerinde İngilizce kullanımının yaygınlaşması bu yaklaşımın ortaya çıkmasında oldukça etkili olmuştur (de Chazal, 2014, s. 3). Dil öğretimine yönelik değişen yaklaşımlar ve uygulamalı dilbilim alanında yapılan çalışmaların etkisiyle dil, bulunduğu bağlam ve duruma göre farklılıklar barındıran bir iletişim aracı olarak görülmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda, dil öğrencilerinin dilde iletişim becerilerini geliştirirken mesleki ve eğitim alanlarında ihtiyaç duydukları özel durumlara hazırlıklı olmadıkları fark edilmiştir (Flowerdew ve Peacock, 2001, s. 11). Özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi, bu ihtiyacın karşılanması amacıyla geliştirilen bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencinin ihtiyacına uygun geliştirilen farklı kategorilerdeki dersleri kapsamaktadır.

Hutchinson ve Waters (1987, s. 19), İngilizcenin özel amaçlı öğretimini ‘içerik ve yöntemle ilgili alınan tüm kararların öğrencinin öğrenme gerekçesine dayandırıldığı bir öğretim yaklaşımı’ olarak tanımlamaktadır. Bu gerekçe öğretimin belirleyici unsuru olarak kabul edilmektedir. Baştürkmen (2005, s. 6) ise İngilizcenin özel amaçlı öğretiminin amacının ‘öğrencilerin dilin özellikleriyle baş etmelerine veya bir uzmanlık alanı, meslek veya işyerinde çalışmak için gereken yeterlilikleri geliştirmelerine yardımcı olmak’ olduğunu belirtmektedir. Strevens (1988) ise, özel amaçlı dil öğretimini genel özellikleri üzerinden açıklamaktadır (akt. Dudley-Evans ve St. John, 1998, ss. 4-5):

- Öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanır.
- İçeriği (temaları ve konuları), belirli uzmanlık alanları, meslekler ve etkinliklerle ilişkilidir.

- Bu etkinlikler; söz dizimi, sözcük bilgisi, söylem, anlam vb. özellikler açısından uygun olan bir dil ve söyleme sahiptir.
- Genel dil öğretiminden farklılık gösterir.

Bu özelliklere ek olarak, özel amaçlı dil öğretimi, sadece okuma veya dinleme becerisi gibi belirli bir dil becerisi ile sınırlandırılabilen ve genel amaçlı yabancı dil öğretiminden farklı bir öğretim yöntemi ile yürütülebilmektedir. Belirtildiği gibi, özel amaçlı yabancı dil öğretimine dair yapılan tanımlarda genel yabancı dil öğretiminden farklı olarak öğrenci ihtiyaçlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu nedenle, bir ihtiyaç analizi ile öğrencinin gereksinimlerinin belirlenmesi ve ona göre program oluşturulması önerilmektedir (Hutchinson ve Waters, 1987; Jordan, 1997). Böylece özel durumlara yönelik öğrenci ihtiyaçlarının karşılanabilmesi açısından özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi, yabancı dil öğretiminde önemli bir boşluğu doldurmaktadır.



Şekil 1. İngilizce Öğretim Amaçları (Jordan, 1997, ss. 3-4)

Şekil 1’de görüldüğü üzere Jordan (1997, ss. 3-4) İngilizcenin yabancı/ikinci dil öğretimindeki amaçlarını genel, sosyal ve özel amaçlar şeklinde üç başlık altında toplamıştır. Genel amaçlar için yabancı/ikinci dil öğretimi özel bir amaca yönelik olmayan, en fazla okul sınavlarına geçmek için öğrenilen dil öğretimine karşılık

gelmektedir. Sosyal amaçlar için yabancı/ikinci dil öğretimi, hedef dilde konuşulan ortamlarda yaşamayı kolaylaştırma amacına yönelik konuşma ve iletişim becerileri kazandırılmasını hedeflemektedir. Alışveriş yapma, mektup yazma, telefonda konuşma ve genel olarak hedef dilde ‘hayatta kalma’ olarak nitelendirilen pratik iletişim becerilerini içermektedir. Özel amaçlar için yabancı/ikinci dil öğretimi ise *mesleki/profesyonel/iş amaçlı* ve *akademik amaçlı* olmak üzere iki ayrı dala ayrılmaktadır. Mesleki/profesyonel/iş amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi; doktorluk, pilotluk, otel çalışanı gibi mesleklere yönelik işlevsel bir içeriğe sahipken akademik amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi, akademik hayatta öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması amacı taşıyan özel bir alandır. Bu alanın temelini ise akademik dil ve söylem oluşturmaktadır. Akademik amaçlı dil öğretimine geçmeden önce genel olarak akademik dil ve söylemin özelliklerine değinmek ve akademik amaçlı dil öğretimindeki yerini görmek faydalı olacaktır.

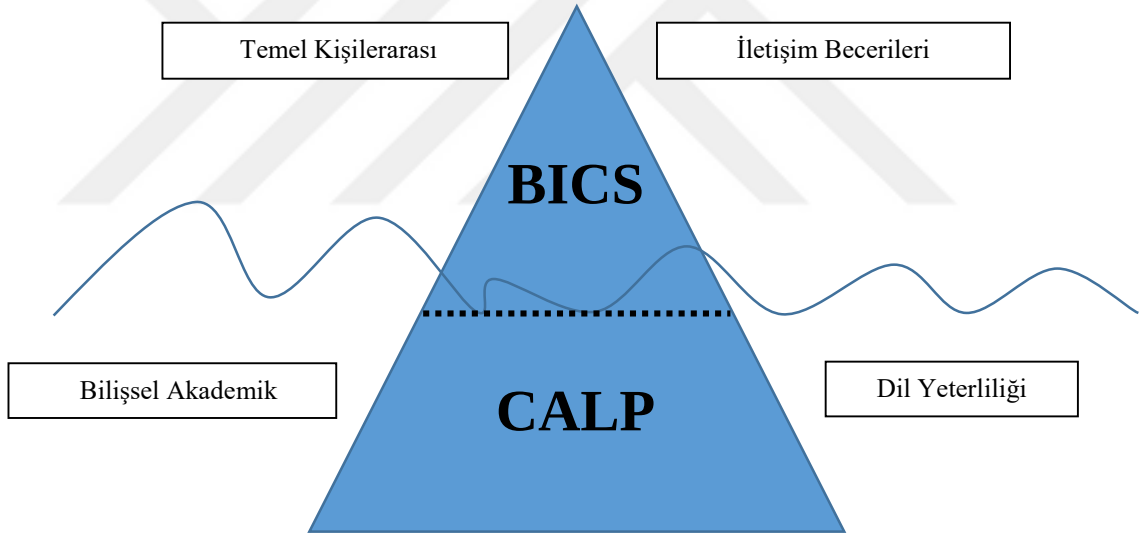
1.2. AKADEMİK DİLİN ÖZELLİKLERİ

Alexander, Argent ve Spencer (2008) akademik ortamı; vatandaşları, farklı bölgeleri, kanunları, iletişim yolları, para birimi ve dili olan bir ülkeye benzetirler. Bu akademi ülkesinin vatandaşları akademisyenler, profesyonel araştırmacı ve yazarlar, lisans ve lisansüstü öğrencileridir. Bölgeler; mühendislik, tıp, dilbilim, eğitim bilimleri gibi farklı alanlardır. Kanunları; yöntemler, veri toplama biçimleri, intihal, kuramların ortaya koyulma biçimleridir. İletişim kanalları; akademik dergiler, konferans ve raporlar, seminerler, kitap, tez ve savunmalar iken değer birimi akademik dereceler ve yayınlardır. Akademik dünyanın dili ise akademik sözcük ve kesite/özgü dile (register) sahip akademik dildir. Öğrencilerin üniversitede başarılı olmalarında akademik dil becerilerinin etkisi yadsınamayacak kadar fazladır.

Akademik dil; aynı dil içerisinde farklı bağlam, dil özellikleri ve hedef kitle barındırması sebebiyle birçok araştırmacı tarafından ayrı bir dil olarak görülmüştür. Zwiers (2004/2005, s. 60), İngilizce dil öğrencileri için ikinci dilin sokakta, medyada ve gündelik hayatta insanlar arasında konuşulan sosyal bir dil olduğunu; akademik dilin ise bir bakıma dil öğrencileri için üçüncü bir dil olduğunu belirtmektedir. Bourdieu vd.

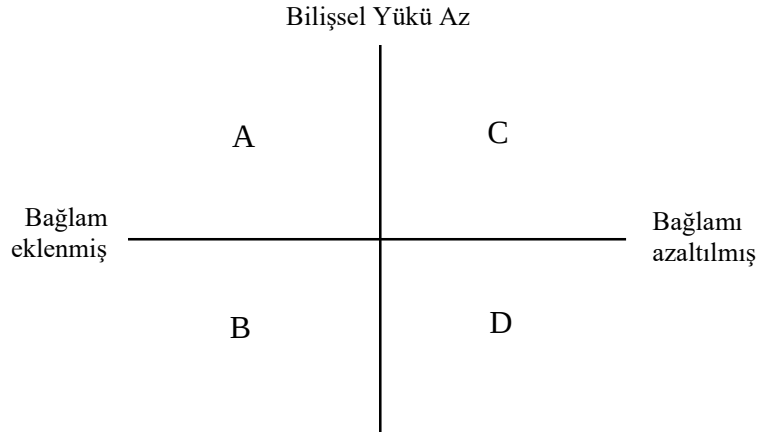
(1994, s. 8) ise ‘Akademik dil kimsenin ana dili değildir.’ diyerek akademik dilin herkes için sonradan öğrenilen bir dil olduğunu vurgulamaktadır.

Yabancı/ikinci dil öğretimi öncelikle öğrencilerin sosyal yaşamdaki iletişim ihtiyaçlarını gidermeye yöneliktir. Gündelik hayatta kullanılan dil öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bunu sebebi, akademik dilin sosyal yaşamda kullanılan dilden farklı kesite (register/özgü dil) sahip olmasıdır. Akademik dile dair ilk araştırma Jim Cummins (1979, 1981) tarafından yapılmıştır. Cummins (1984), akademik dilin gelişimini Temel Kişilerarası İletişim Becerileri /Sosyal Dil Yeterliliği (BICS) ve Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği (CALP) karşıtlığı üzerinden açıklamıştır. Buzdağı modeli olarak da bilinen bu ayrımın Temel Kişilerarası İletişim Becerileri dil becerisinin yüzeyde kalan kısmını oluştururken Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği ise daha derin deneyim ve uzmanlık gerektiren bir düzey ifade etmektedir.



Şekil 2. Temel Kişilerarası İletişim Becerileri ve Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği

Buna göre öğrencilerin Temel Kişilerarası İletişim Becerilerine, diğer bir deyişle, sosyal dil yeterliliğine (BICS) daha kolay eriştikleri ancak Bilişsel Akademik Dil Yeterliliğine (CALP) erişmelerinin ise daha fazla zaman aldığı belirtilmektedir. Bu durumun öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasına sebep olduğu vurgulanmaktadır. Cummins (1984) tarafından yapılan bu ayrım aşağıdaki *Dil Yeterlilik Modeli* şeklinde gösterilmektedir. Buna göre dil öğretiminin özellikleri basit ve temel düzeyden kavramsal ve akademik düzeye doğru gelişmektedir.



Şekil 3. D: Bilissel Yükü Fazla (1984, s. 12)

Şekilde A bölümünden D bölümüne doğru bir gelişim ortaya koyulmaktadır. Bu modelde yardımcı unsurlarla desteklenerek ilerleyen günlük konuşma dilinden akademik dile geçiş süreci görülmektedir. Bilişsel yükü az olan daha çok gündelik tecrübelerle ilişkilendirilebilecek günlük kesite sahip bir dilden daha resmî ve akademik bir dile doğru geçilmektedir. Şekle göre akademik dil; bağlamı azaltılmış, diğer bir deyişle, gündelik hayattan uzak, daha soyut bir bağlamda ve dolayısıyla da bilişsel yükü fazla olan D kısmına karşılık gelmektedir. Buna göre öğrencinin akademik dilde hedeflenen bilişsel düzeye erişebilmesi, soyut dil ve kavramlara geçebilmesi belirli bir süreç ve aşama gerektirmektedir. Bu süreç somut nesneler, yüz ifadesi ve görsellerle desteklenen basit dil, gündelik yapılar ve öğrencilerin aşına olduğu konulardan uzmanlık alanlarına özel sözcüklere, karmaşık dil yapılarına ve soyut kavramlara doğru gelişmektedir. Verilen bağlamsal destek yavaş yavaş kaldırılarak öğrencinin süreç içerisinde akademik dile aşamalı bir şekilde geçişi sağlanır.

Cummins'in (1979) sosyal ve akademik dil ayrımı, dile bakışı çok basite ve ikili bir karşıtlığa indirgemesi, akademik alanlarda kullanılan dili de dörtlü bir ayrıma sıkıştırması ve bu çerçevenin akademik dilin geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir teori sunmaması sebebiyle eleştirilere maruz kalmıştır (Scarcella, 2003; Rannay, 2012). Bu eleştirilere rağmen model, yabancı/ikinci dil öğrencilerinin akademik başarılarının neden düşük olduğunu bir ölçüde açıklamaktadır. Sonuçta Cummins (1979) tarafından yapılan bu ayrımın amacı, akademik dilin geliştirilmesi üzerine teori sunmak değil; dil yeterliliğinin tek bir parçadan oluşmadığını ve akademik başarının zaman gerektirdiğini vurgulamaktır.

Son yıllarda yapılan çalışmalar doğrultusunda akademik dil için ‘akademik hayatta kullanılan dil’ ifadesinin ötesinde geniş kapsamlı tanımlar yapılmıştır. Zwiers (2004/2005, s. 60) akademik dili; “okul ortamlarındaki görev, metin ve değerlendirme unsurlarını dil yardımıyla bir araya getiren bir yapıştırıcı” olarak görmektedir. Buna göre, akademik dili “bir alandaki içerik bilgisini açıklayan, karmaşık düşünce biçimlerini ve soyut kavramları ifade eden, yazılı ve sözlü söylemde tutarlılık ve netlik sağlayan sözcükler ve ifadeler” biçimde tanımlamaktadır. Scarcella (2003, s.9) ise akademik dili ‘akademik disiplinlerle ilişkilendirilen dil özellikleri çerçevesinde oluşturulan ve profesyonel kitaplarda kullanılan bir dil çeşidi, kesit veya özgü dil (register)’ olarak tanımlamaktadır. Geniş anlamıyla akademik dil; belirli bir akademik dil işlevine sahip, gündelik dilde sıklıkla yer almayan sözcüklerden ve sözdizimsel yapılardan oluşan, farklı akademik alanlardaki metin türlerinde ve metinlerin yapısında değişikliklere sahip olan ve kişilerarası akademik etkileşimi sağlayan bir kesit olarak ifade edilmektedir (Rannay, 2012).

Özellikleri bakımından değerlendirildiğinde akademik dilin genel olarak resmî, açık, gerçek bilgiye dayanan, nesnel ancak kesinlik ve iddiadan kaçınan dil kurallarına sahip olduğu söylenebilir. Bu değerlendirmeye ek olarak akademik dilin özelliklerini ve günlük konuşma dilinden farklarını ortaya koyan birçok çalışma yapılmıştır (Corson, 1997; Biber vd. 1999 akt. de Chazal, 2014; Rao, 2018; Scarcella, 2003; Zwiers, 2007; Schleppegrell, 2001). Bu araştırmacılardan biri olan de Chazal (2014, s. 94), makalelerin özet kısmından yola çıkarak akademik dilin genel özelliklerini on maddede şöyle ortaya koymaktadır:

1. Dikkatli bir şekilde planlanıp yazılır, yazarlar ve editörler tarafından düzeltilip gözden geçirilir.
2. Tamamlanmış cümlelerden oluşur.
3. Dilbilgisi açısından eksiksizdir. Uzun cümleler, karmaşık dilbilgisi yapıları ve söz öbekleri kullanılmasına rağmen çok az yanlış kullanım bulunur.
4. Biçimbilimsel olarak karmaşık sözcükler içerir.
5. Çoğunlukla yazar kendinden bahsetmez, ben dili kullanmaz.
6. Okurla kurulan ilişki karşılıklı veya etkileşimli (sohbet biçiminde) değildir.
7. Dildeki kısa biçimler kullanılmaz, kavramlar kısaltılmadan açık hâliyle kullanılır.
8. Gönderimsel ifadeler ile metinde verilen bir bilgi yeni bir bilgi ile birleştirilebilir. Örneğin, ‘Bu makale’ diye başlanarak yeni bilgi eklenir.

9. İletişim ihtiyacına göre edilgen cümleler kullanılabilir, cümledeki vurguya göre ögelerin sırasında değişiklik yapılabilir.
10. Cümleler bağlama uygun olarak, tutarlı bir metin oluşturacak ve okumayı kolaylaştıracak biçimde kurulur.

Bu özelliklere bakıldığında akademik dilin dilbilgisi, sözcük, sosyodilbilim ve söylem biçimleri gibi birçok bakımdan günlük konuşma dilinden ayrıldığı görülür. Benzer bir şekilde birçok çalışma akademik dili ile günlük konuşma dilini karşılaştırmış ve ikisi arasındaki temel farkları ortaya koymaya çalışmıştır. Aşağıdaki tabloda akademik İngilizce temel alınarak yapılan farklı çalışmalardan yararlanılarak (de Chazal, 2014; Scarcella, 2003; Snow ve Uccelli, 2009) akademik dil ile günlük konuşma dilinin özellikleri karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir:

Tablo 1. Günlük Konuşma Dili ile Akademik Dilin Özellikleri

Günlük Konuşma Dili	Akademik Dil
Kişilerarası duruş bakımından	
Açıklayıcı, duruma uygun bireysel duruş	Bağımsız, mesafeli, otoriter duruş
Dilbilgisi bakımından	
- Anlam, ses, cümle bilgisini belirleyen eklerin bilgisi; cümle bilgisi, noktalama kurallarının bilgisi - Basit /temel dil bilgisi yapıları	- Yabancı/ikinci dil öğrencilerinin tartışma, tanımlama, sıralama, analiz etme, açıklama gibi dilbilgisi özelliklerini anlamasını ve kullanmasını sağlayan bilgiler; sözcükler üzerindeki dilbilgisi kısıtlamaları (sözdizimlilik); gönderim ifadeleri bilgisi, daha karmaşık noktalama kuralları bilgisi - Kompleks ve yoğun dil bilgisi yapıları (yan cümleler ve adlaştırma)
Sözcük bakımından dil	
- Anlatımda açıklayıcı sözcük fazlalılığı - Günlük hayatta karşılaşılan biçimler ve sözcükler; sözcüklerin eklerle oluşturulması, aldıkları ekler ve sözcük türlerinin bilgisi - Sözcük çeşitliliğinin az olması - Konuşma dili ifadeleri - Somut/ genele hitap eden kavramlar	- Anlatımda anlamlı sözcük yoğunluğunun fazla olması - Hem gündelik hayatta kullanılan hem de akademik alanlarda kullanılan biçimler ve sözcükler; akademik sözcüklerin oluşma biçimi, aldıkları ekler, akademik sözcüklerin türleri; akademik sözcükleri ve sözcük türlerini belirleyen dilbilgisi kısıtlamaları - Sözcük çeşitliliği - Resmî ifadeler - Soyut ve teknik kavramlar

Tablo 1 (Devam). Günlük Konuşma Dili ile Akademik Dilin Özellikleri

Günlük Konuşma Dili	Akademik Dil
Dilin işlevi ve metin türü bakımından dil	
• Cümlelerin nasıl üretildiği ve anlaşıldığı bilgisi; en sık karşılaşılan dil işlevleri ve metin türleri • Genele hitap eden türler • Genele hitap eden anlayış	• Çok sayıda dil işlevi bilgisi (hem gündelik dilde hem de tüm akademik alanlarda ortak olarak kullanılan özür dileme, şikâyet etme, rica etme gibi işlevler); açıklayıcı ve tartışmacı özellikler içeren çeşitli bilgilendirici metin türlerinin dili • Eğitimde karşılaşılan türler (laboratuvar raporları, ikna edici makaleler gibi) ve disiplin alanlarına özel türlerin dili • Soyut kavramlar ve ilişkiler
Metin düzeni ve söylem özellikleri bakımından dil	
• Konuya giriş yapmanın, konuşmayı sürdürme veya bir mektuba başlama veya mektubu sonlandırma gibi temel söylem belirleyicilerin (araçların) bilgisi • Söylemsel farkındalığın en aza indirilmiş olması	• Belirli akademik türlerde kullanılan söylem belirleyicilerin bilgisi. Okuma becerisine yönelik okunan yazılarla ilgili bakış açısı kazanmaya, düşünceler arası ilişkileri görmeye ve düşünce akışını takip etmeye yardımcı olan geçiş ifadelerini ve diğer metin düzeni bilgisi. Yazma becerisine yönelik bu söylemsel özellikler, yazarın tez ve önermelerini geliştirmesine ve düşünceler arasında ilişki kurmasına yardımcı olan geçiş ifadeleri ve organizasyon göstergeleri. • Metnin düzeninde söylemin açık farkındalığı. Metinde üstsöylem belirleyicilerin rolünün artması.

Tabloda görüldüğü üzere akademik dil, çoğunlukla kişiselikten uzak, resmî tarzda olup günlük dile göre daha nesnel, otoriter ve mesafeli bir duruşa sahiptir. Genellikle birinci ve ikinci tekil/çoğul kişi zamirleri kullanılmamaktadır; yazar, metnin genelinde kendine gönderimde bulunmaktan kaçınmaktadır. Tablodaki akademik dile dair diğer unsurlardan dilin işlevi ve metin türü; akademik dilde dilin çok sayıda işlevinin bir arada bulunmasına, farklı metin türlerinde çeşitli anlatım biçimlerinin bulunmasına ve bunun dile yansımalarına işaret etmektedir. Benzer bir şekilde, akademik dilde çeşitli disiplin alanları farklı dil yapılarından yararlanmaktadır. Buna bağlı olarak akademik metinlerde düzen ve söylem özellikleri açısından düşünceler arasındaki bağlantı, akış ve organizasyonun sağlanmasında geçiş ifadelerinin öne çıktığı ve bu ifadelerin bilinmesinin önemli olduğu görülmektedir. Dahası akademik dilde yer alan sözcüklerin farklılığı,

çeşitliliği ve anlam bakımından yoğunluğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle, akademik dil bağlamında akademik sözcüklere daha geniş bir açıdan bakmak gerekir.

Akademik sözcükler denilince genellikle teknik sözcükler veya terimler akla gelmektedir. Halbuki, akademik sözcükler teknik sözcüklerden daha geniş bir perspektifle sözcük öğretimi çerçevesinde değerlendirilmiş ve farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Bu ayrımlardan ilki, Beck vd. (2002) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırmada sözcükler üç kategoride incelenmektedir: günlük konuşma diline ait sözcükler, akademik ortamlarda da kullanılan genel sözcükler ve alana özgü terimler. Bununla birlikte, Beck vd. (2002) dil öğretimi açısından sözcük öğretimini üç aşamaya ayırmaktadır:

- Birinci aşamada öğrenciler akademik olmayan sözcükleri öğrenirler.
- İkinci aşamada genel akademik sözcükleri öğrenirler.
- Üçüncü aşamada ise artık teknik, içeriğe özel sözcüklerle karşılaşabilirler.

Bu görüşe göre, akademik sözcükler de kendi içerisinde genel akademik ve teknik/alana özgü terimler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Scarcella (2003) da benzer bir sınıflandırma yaparak akademik ortamlarda kullanılan sözcükleri; genel, teknik ve akademik sözcükler olmak üzere üç başlıkta toplamaktadır:

Tablo 2. Akademik Ortamlarda Karşılaşılan Sözcükler (Scarcella, 2003, s.14)

Sözcük Çeşidi	Özelliği	Kullanım Yeri	Örnekler
Genel sözcükler	Belirli bir alana özel değil	Çeşitli alanlarda	ancak, önemli vb.
Teknik sözcükler	Belirli bir alana özel	Belirli alanlarda	termodinamik, pivot vb.
Akademik sözcükler	Hem belirli bir alana özel hem de değil	Çeşitli alanlarda	araştırma, iddia etmek vb.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, bu ayrımda teknik sözcükler, belirli bir alana özgü olan sözcükleri kapsamaktadır. Akademik sözcükler ise hem belirli bir alana özel olan sözcüklerden hem de tüm alanlarda ortak kullanılan sözcüklerden oluşmaktadır. Dolayısıyla, akademik sözcüklerin günlük konuşma diline göre çok daha fazla sözcük çeşitliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Akademik sözcüklerin temel zorluklarından biri, içerisinde soyut ve teknik kavramların çok olması hatta bu kavramların ağırlıklı olmasıdır. Bu sözcüklerin tanınmasında ve bazı akademik sözcüklerin oluşturulması konusunda ekler ve adlaştırma önem taşımaktadır.

Buna bağılı olarak daha çok tercih edilen akademik sözcük türlerinin ve alabileceğı eklerin bilinmesi sözcüklerin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca daha resmî ifadeler içeren sözcüklerin kullanılması tercih edilmektedir. Örneğın, günlük dilde çok sık kullanılan *söylemek* fiili akademik olarak *ifade etmek* fiili ile karşılanır.

Diğeryandan sözcük bilgisinin, okuma becerisi üzerinde büyük bir etkisi bulunmaktadır. Bir metinde yer alan sözcüklerin bilinmesi, ilgili metnin anlaşılması konusunda temel unsurlardan biridir (Coxhead & Nation, 2001; Grabe & Stoller, 2013). Birinci dil konuşurları için bile sözcük dağarcığı temel bir etken iken ikinci dil konuşurları için daha da önem taşımaktadır. İkinci dil konuşurları hedef dilde metinleri okuyup anlayabilmek için kısa sürede geniş ölçüde kelime dağarcığına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu sebeple kullanım sıklıklarına göre belirlenen sözcük listeleri ikinci dil öğrencileri için faydalı olmaktadır.

Coxhead (2000), derlem analizi yoluyla akademik bağlamda kullanılan sözcüklerden oluşan Akademik Sözcük Listesi geliştirmiştir. Akademik söz varlığı akademik metinlerde kullanım sıklığı fazla olan sözcüklerden oluşturulmuş ve akademik dilin teknik alanlarda kullanılan terimlerin ötesinde günlük dilden farklı, genel bir sözcük dağarcığı içerdiği görülmüştür. 3.500.000 sözcükten oluşan akademik metinden 570 sözcük ailesi belirlenmiş ve bu akademik sözcüklerin toplam sözcüklerin %10'unu oluşturduğu tespit edilmiştir (Coxhead, 2000). Dolayısıyla bu durum, geniş bir söz varlığına işaret etmektedir. İngilizcenin ikinci dil öğretimi alanında yapılan çalışmalarda akademik okuma metninin anlaşılabilmesi için toplam söz varlığının yaklaşık olarak 8000-9000 sözcüğe karşılık gelen %98'inin bilinmesi gerektiğı (Hu ve Nation, 2000; Schmitt, Jiang ve Grabe, 2011) düşünüldüğünde akademik okuma becerisi için öğrencilerin yukarıdaki sözcük sınıflandırmalarında belirtildiğı üzere genel, akademik ve teknik sözcükleri kapsayan oldukça geniş bir sözcük dağarcığına ihtiyacı bulunmaktadır.

Günlük konuşma dilindeki işlevlerle akademik metinlerdeki işlevler farklılık göstermektedir. Akademik ortamlarda dil; çalışmanın konusuna, hedef kitlesine, metnin türüne göre günlük konuşma dilinden ayrılmaktadır. Dahası, bağlama göre metinlerin düzeni ve söylem özellikleri doğrudan etkilenmektedir. Akademik metinlerin düzenlenmesinde ve metnin daha kolay anlaşılmasında söylem belirleyicilerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Metin türü, metnin dil özelliklerinin çerçevesini çizdiği gibi

metnin akışında kullanılan dilsel unsurları da belirlemektedir. Halliday (1994) tarafından ortaya atılan Dizgeci İşlevsel Dilbilim Kuramına göre dildeki kesit, bağlama göre değişiklik göstermektedir. Bu kuramda dildeki özgü dil üç temel alan çerçevesinde açıklanmıştır. *Söylemin alanı* (field) bir metnin konusuna, *söylemin katılımcısı* (tenor) toplum içindeki kişilerarası ilişkilere, *söylemin stili* (mode) ise iletişim kurulacak metin türüne göre şekillenmektedir. Diğer bir ifadeyle, bir metnin ya da konuşmanın dilsel özellikleri konusunun genel veya belirli bir alanla ilgili olmasına, iletişimin gerçekleştiği kişilere ve metnin yazılı veya sözlü ifade edilme biçimine göre değişiklik göstermektedir. Akademik ortamlardaki kesit, daha bilimsel konulara ve belirli bir alana yöneliktir. Yazarı ve hedef kitlesi akademik çalışmalar yapan ya da bu çalışmalarla ilgilenen kişilerdir; metin türleri ise sözlü ve yazılı akademik türlerden oluşur. Bu sebeple akademik dil, gündelik dilden farklı bir duruşa, metin türlerine, buna paralel olarak metin düzenine ve sözcük dağarcığına sahiptir.

Sonuç olarak, de Chazal (2014) akademik dile ve öğretimine dair üç önemli konuya vurgu yapmaktadır. Bunlardan ilki, akademik dilin hayli karmaşık bir yapıya sahip olması ve bu nedenle akademik dilin özel olarak üzerinde durulmasının faydalı olmasıdır. İkinci olarak, akademik dili sadece dar bir tanım içinde vermenin doğru olmamasıdır. Dil bilgisi, sözcük ve ses bilgisi bir bütün olarak akademik bağlam, anlam, amaç ve üslubun incelenmesi açısından önem taşımaktadır. Üçüncü olarak, yazılı ve sözlü akademik söylemlerde anlam dolayısıyla iletişim, temelde dil ile taşınmaktadır. Anlatılmak istenen düşünceler dil yoluyla ifade edilebilmektedir. Bu sebeple, öğrencilerin akademik metinlerdeki düşünceleri anlamaları ve akademik ortamlarda kendi düşüncelerini ifade edebilecekleri uygun dili kullanmaları konusunda desteklenmeleri gerekir. Akademik amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi, öğrencilerin akademik dil konusunda ihtiyaç duydukları desteğin sağlanması açısından önem taşımaktadır.

1.3. AKADEMİK AMAÇLI YABANCI/İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİ

Kökleri 1960'lara dayanan "Akademik Amaçlı İngilizce" kavramı, alanyazında ilk olarak 1974 yılında kullanılmaya başlanmıştır (Jordan, 1997). İngilizcenin üniversitelerde öğretim dili olarak kullanılması ve akademik alanlarda İngilizce yayınların yaygınlaşması, genel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretiminden farklı olarak yabancı/ikinci

dil öğretiminde birtakım dil ihtiyaçlarını ortaya çıkarmış ve bu ihtiyaçlara uygun yeni yöntemler geliştirilmesinin önünü açmıştır (de Chazal, 2014, s. 3). ‘Özel Amaçlı İngilizce Öğretimi’ adlı uygulamalı dilbilim alanının iki dalından biri olan Akademik amaçlı İngilizce öğretimi, “akademik bir alanda eğitim gören veya görecektir olan öğrencilerin uzmanlık alanlarındaki çalışmalarına veya araştırmalarına yardımcı olmak amacıyla hedef dili öğretmek” olarak tanımlanır (Hutchinson ve Waters, 1987, s. 16; Charles ve Pecorari, 2016 s. 8; Jordan, 1997, s.1; Flowerdew ve Peacock, 2001, s. 8; Hyland, 2006, s. 1). Akademik amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi; öğrenciler için materyal ve sınıf içi görevlerin geliştirilmesinden, öğretici geribildirimlerine, seminerler gibi sınıf içi etkileşimlere ve araştırmaya dayalı metin türleri, öğrenci yazıları ve idari işlemlere kadar tüm akademik alanları kapsayan geniş bir kavramdır (Hyland, 2006). Akademik amaçlı dil öğretimi, öğrencilerin akademik ortamlarda gereksinim duyduğu dil ve becerilere odaklandığından dolayı, öncelikle öğrencinin iletişim ihtiyaçlarını gidermek üzerine tasarlanmıştır (Jordan, 1997; Gillett, 2011). Dolayısıyla, amacı bakımından en belirgin özelliği öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamak üzere ‘ihtiyaç odaklı’ olması ve bu ihtiyaçlara uygun şekilde tasarlanmasıdır (Alexander vd., 2008; Alexander, 2012; Bruce, 2011; Dudley-Evans ve St John, 1998; Flowerdew ve Peacock, 2001; Hamp-Lyons, 2001; Hyland, 2006; Jordan, 1997, 2002).

Akademik amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimini ve özelliklerini daha iyi anlamak için bu yaklaşımın genel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi ile benzer ve farklı yönlerinin üzerinde durulması faydalı olacaktır. Akademik amaçlı dil öğretimi, genel dil öğretiminden doğduğu için aralarında birçok benzerlik bulunmaktadır. Akademik amaçlı yabancı/ikinci dil öğretim yaklaşımı, genel dil öğretiminden kaynaklı geniş bir kuramsal altyapıya sahiptir. Dolayısıyla bu yaklaşımda akademik bağlamlardaki dilin çerçevesi ve farklı özellikleri belirlenirken bir yandan da öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak yöntemler geliştirilmeye çalışılmıştır. 1970’ler itibariyle genel dil öğretiminde etkili olan iletişimsel dil öğretim yaklaşımı, akademik amaçlı yabancı/ikinci dil öğretiminde de etkili olmuştur (Jordan, 1997). Genel dil öğretiminde yer alan beceri odaklı, görev odaklı, işbirlikçi ve öğrenci temelli öğrenme gibi iletişimsel yaklaşım temelli yöntemler akademik amaçlı yabancı/ikinci dil öğretiminde de kullanılan yöntemlerdir (de Chazal, 2014, s. 21). Diğer yandan, aynı yaklaşım ve yöntemler kullanılsa da zaman içerisinde akademik amaçlı dil öğretimi; içerik, konu ve sözcük, metin, ölçme-değerlendirme,

öğrenci ihtiyaçları, öğretici özellikleri gibi birçok alanda genel dil öğretiminden farklılık göstermesi nedeniyle bağımsız bir alan hâline gelmiştir (Gillet, 2011; de Chazal, 2014; Hyland, 2006; Flowerdew ve Peacock, 2001).

Benzer bir şekilde, genel dil öğretiminde dil; bağlamı ve görevleri belirlerken akademik amaçlı öğretimde akademik bağlam, türler ve görevler dili belirlemektedir. Genel dil öğretimden farklı olarak dil bilgisi açısından bazı kısıtlamalar görülmektedir. Bunlar, belirli dil yapılarının tercih edilmesi ve kaçınma gibi akademik dile özgü kullanımlardır (Demir, 2020). Ayrıca genel dil öğretiminde öğrencinin düzeyinde veya biraz üstünde bir çalışma alanı oluşturulurken, akademik amaçlı yabancı/ikinci dil öğretiminde ‘destekli öğrenme’ ile bazı akademik yeterlikler çerçevesinde bir çalışma alanı oluşturulur.

Akademik amaçlı yabancı/ikinci dil eğitimi, öğrenci gereksinimleri doğrultusunda birçok farklı ortam ve durumda gerçekleşmektedir. Akademik amaçlı dil eğitimi; lisans öncesi, lisans ve lisansüstüne kadar eğitimin içinde olduğu tüm alanlardaki dil becerilerini içine alan heterojen bir yapı olarak ifade edilmektedir (Hyland ve Shaw, 2016). Akademik amaçlı yabancı/ikinci dil eğitiminin hedefinde öğrencilerin üniversite eğitimine yönelik gereksinimleri yer almaktadır. Akademik amaçlı yabancı/ikinci dil eğitimi; mesleki amaçlı yabancı/ikinci dil öğretiminden farklı olarak öğrencilerin akademik dil ve metinlere aşina olma, ders dinleme, ders notu ve ders kitabı okuma, makale yazma, sunum yapma gibi akademik becerilerini geliştirmelerini kapsamaktadır. Bu bağlamda okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrenci gereksinimleri doğrultusunda hem bütünleşik hem de ayrı ayrı yürütülebilmektedir. Ayrıca eleştirel düşünme, çalışma ve hedef akademik kültüre aşina olma gibi beceriler de bu eğitimin önemli unsurlarındandır (Jordan, 1997; de Chazal, 2014). Bu beceriler ve yeterlikler için ‘akademik okuryazarlık’ kavramı da sıklıkla kullanılmaktadır (Lillis ve Tuck, 2016; Ekmekçi, 2017). Akademik okuryazarlık yaklaşımı, akademik dil yeterliğinin bir ötesine geçmekle birlikte daha çok uzmanlık alanlarındaki uygulamalarla ilgilidir (Hyland, 2006).

Bu eğitiminin ne zaman verileceği de bu alandaki diğer önemli bir konudur. Bu noktada temel mesele akademik amaçlı bir dil eğitimi için öğrencilerin belirli bir dil yetkinliğine sahip olmalarıdır (Scarcella, 2003; Flowerdew ve Peacock, 2001). Öğrencilerin dil yetkinliğini sağlamaları durumunda akademik amaçlı yabancı/ikinci dil eğitimi,

yükseköğretim için gerekli olan dil becerilerinin kazandırılması amacıyla lisans eğitiminin hemen öncesinde hazırlık eğitimi biçiminde (pre-sessional) veya lisans/lisansüstü eğitimi sırasında (in-sessional) yürütülebilmektedir. Böyle bir eğitimin uygulama süresi konusunda da öğrencilerin gereksinimleri etkili olmaktadır. Eğitimler birkaç aylık kısa programlar biçiminde yapılabileceği gibi bir yıl gibi uzun bir dönemi de kapsayabilir. Lisans eğitimi öncesi ve daha erken yaşlarda akademik beceri ve bilgiye sahip olunmasının etkili ve faydalı olduğu belirtilmektedir. Lisans eğitimi öncesi örneğin lise eğitimi sırasında akademik dil eğitimi de verilebilmektedir (de Chazal, 2014, s. 51).

Akademik amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimindeki bir diğer önemli unsur da genel ve özel akademik ayrımıdır. Alanyazında akademik amaçlı dil derslerinin öğrencilerin kendi bilim alanlarını hedefleyen beceriler yoluyla mı yoksa çeşitli bilim alanlarına yönelik genel akademik beceriler üzerinden mi yapılması gerektiği konusunda farklı görüşler ortaya atılmış ve bunun sonucu olarak akademik amaçlı yabancı/ikinci dil öğretiminde farklı yöntemler ortaya çıkmıştır. Akademik amaçlı yabancı/ikinci dil eğitimi, bu soru doğrultusunda ‘genel ve özel akademik amaçlı öğretim’ olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır (Jordan, 1997; Dudley-Evans ve St. John, 1998; Hyland, 2016). Genel akademik amaçlı çalışmalarla özel akademik amaçlı alanın içeriğindeki temel fark, sözcük bilgisi ve okuma-anlama becerisi bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin birinde tek bir akademik alanda, diğerinde ise farklı akademik alanlarda uygulanmasıdır (de Chazal, 2014, s. 7; Charles ve Pecorari, 2016, s. 8). Bu noktada en temel tartışmalardan biri hangi akademik dil becerilerinin öğretileceğidir. Akademik amaçlı yabancı/ikinci dil eğitimi dil becerileri açısından değerlendirildiğinde genel dil öğretimdeki becerilerin akademik yeterlikler için altyapı sağladığı görülmektedir. Aşağıdaki tabloda genel dil eğitimi, genel akademik ve özel akademik amaçlı dil eğitimi türlerinin içerik ve kapsamı bakımından karşılaştırılması yer almaktadır:

Tablo 3. Genel Dil Öğretimi, Genel Akademik ve Özel Akademik Dil Öğretiminin Karşılaştırılması
(de Chazal, 2014, s. 18)

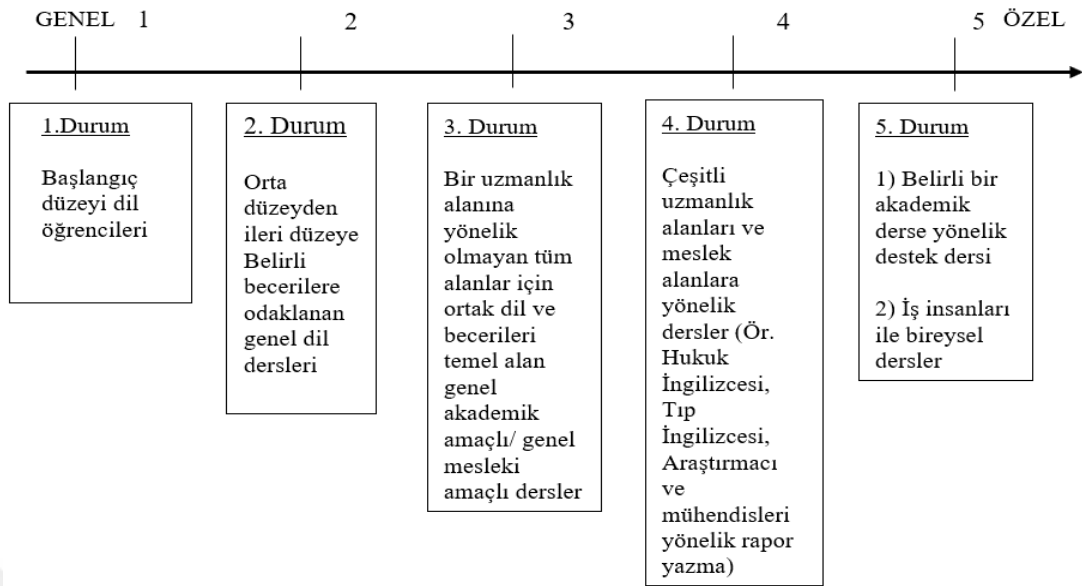
İçerik ve Kapsamı	Genel Dil Öğretimi	Genel Akademik	Özel Akademik
Genel dil (dilbilgisi unsurları, sık kullanılan sözcükler)	✓	✓	✓
Akademik dil (tüm disiplinlerde kullanılan genel akademik dil)		✓	✓
Belirli alana özel dil (Ör. hukuk, matematik gibi bir bilim alanına özel dil)		✓	✓
Genel işlevsel dil ve beceriler (Ör. yol tarifi)	✓		
Akademik bağlama özel işlevsel dil/ beceriler (Ör. grafikleri okumak)		✓	✓
Mesleki bağlama özel işlevsel dil/ beceriler (Ör. havacılık veya işletme gibi bir alanla ilgili)			✓
Özgün bilim alanlarına özel metinler		✓	✓
Dil ve becerilere yönelik değerlendirmeler	✓	✓	✓
İçeriğin değerlendirilmesi (Ör. konu bilgisi)			

Genel akademik amaçlı dil öğretimi, öğrencilere akademik bir altyapı sağlamak amacıyla tüm bilimlerde ortak olan temel çalışma ve araştırma becerilerini genel akademik konular eşliğinde öğretmeyi hedeflemektedir. Tüm bilim alanlarında ortak olan dil yapılarına ve becerilerine yoğunlaşarak öğrencilerin kendi alanlarına aktarabilecekleri genel akademik dil becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (de Chazal, 2014). Genel akademik amaçlı dil öğretimini savunanların öncelikli olarak üzerinde durdukları unsur, tüm akademik alanlarda ve bağlamlarda ortak olarak bulunan ve transfer edilebilen genel biçimler ve beceriler olmasıdır. Yüzeysel okuma (göz gezdirme), metindeki belirli bilgileri bulmak için tarama, bir cümleyi farklı şekilde yeniden yazma, argümanları özetleme, ders anlatımlarını dinlerken not alma, sunum yapmak gibi beceriler genel olarak tüm alanlar için faydalı becerilerdir (Bruce, 2005). Benzer bir şekilde, Alexander vd. (2008, s. 26), akademik amaçlı dil öğretiminin bağlamının zaten genel olması gerektiğini, özel bilim alanları ile ilgili çalışmaların öğrencinin sorumluluğunda olduğunu belirtmektedir. Genel akademik amaçlı derslerin tercih edilmesindeki diğer bir neden, özellikle lisans öncesi programlarda farklı bilim alanlarında eğitim görecektik öğrencilerden oluşan heterojen sınıflar için daha uygun olmasıdır (de Chazal, 2014). Ayrıca genel

akademik dil dersini verecek dil öğretmenlerinin bir bilim alanını öğretecek uzmanlığa ve yeterli bilgiye sahip olamayacakları düşünülmektedir (Spack, 1988 akt. Hyland, 2016).

Özel akademik amaçlı dil öğretiminde ise öğrencilerin tek bir disipline yönelik olan genelden farklı özel ihtiyaçlarının karşılanması amaçlanmaktadır. Akademik bilim alanları aynı olan öğrencilerin bir arada olduğu bu dersler belirli bir akademik alanın ve o alanın ayırt edici akademik söyleminin öğretimine yöneliktir (Jordan, 1997). Dolayısıyla, özel akademik amaçlı dil öğrencilerinin ihtiyaçları genel akademik amaçlı dil öğrencilerinden farklıdır. Hyland'a göre (2016, s. 20) özel akademik amaçlı dil programlarını savunan araştırmacılar genel akademik amaçlı dil öğretimindeki genel çalışma becerilerinin yerine belirli akademik alanların dil ve söylemine uygun çalışmalar yapılmasının daha etkili olacağını savunmaktadır. Bununla birlikte, genel akademik amaçlı programlara yönelik bir eleştiri de işlenen akademik dil özelliklerinin bazı bilim dallarında kullanılmaması ve genel akademik sözcüklerin bazılarının bilim dallarında farklı anlamda ve şekilde kullanılmasının öğrencileri yanıltabileceğidir. Hedef akademik alana özgü dil, söz varlığı, metinler ve görevlere odaklamanın daha faydalı olacağı ve öğrencinin uzmanlık alanına uygun hazırlanan tür, beceri ve dil özelliklerinin motivasyonlarını arttıracacağı düşünülmektedir.

Diğer yandan, özel akademik amaçlı dil öğretiminin dil yeterliği zayıf olan öğrenciler için zor olabileceği düşüncesiyle genel akademik amaçlı derslerin dil yeterliği zayıf öğrenciler için yabancı/ikinci dil öğretiminde temel becerilerin geliştirilmesi açısından altyapı sağlayabileceği düşüncesi de yaygındır. Dudley-Evans ve St. John (1998) bu bağlamda yabancı/ikinci dil öğretiminin genelden özele doğru öğrencinin gelişerek devam ettiği bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu görüşe göre başlangıç düzeyindeki dil eğitiminin ardından orta düzey ve ileri düzeyde dil yeterliliğine erişen öğrenciler genel akademik dil derslerine geçebilmektedir. Özel akademik dil öğretiminin genel akademik dil becerileri kazandırıldıktan sonra yapılabileceği genelden özele doğru gelişim gösteren bir süreç olarak görülebilir. Aşağıdaki tablo yabancı/ikinci dil öğretimindeki genelden özele geçiş sürecini göstermektedir:



Şekil 4. İngilizce Öğretiminde Ders Türlerinin Süreçleri (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 9)

Yukarıdaki tabloya benzer bir şekilde son yıllarda disiplinlerarası yaklaşımların artması ile birlikte, öğrencilerin kendi akademik alanlarına başlamadan önce varolan eksiklerinin kapatılabileceği genel akademik amaçlı bir öğretimin daha etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan özel akademik öğretimin ise öğrencilerin özel ihtiyaçları analiz edildikten sonra bölüm dersleri ile birlikte verilmesinin faydalı olabileceği görülmektedir (de Chazal, 2014, s. 14). Dolayısıyla, üniversite eğitimi öncesi öğrencilerin genel amaçlı bir akademik dil altyapısı kazanmaları üniversitedeki derslerindeki başarıları için önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, geniş bir uygulama alanı olan akademik amaçlı yabancı/ikinci dil öğretiminin temel özellikleri şöyle özetlenebilir:

- İhtiyaçlar doğrultusunda genel amaçlı veya özel amaçlı olarak uygulanabilir.
- Odağı, bir bilim dalında eğitim görmek isteyen öğrencilerin dil becerilerinin geliştirmesidir; bölümde okunacak derslerin içeriğinin öğretilmesi değildir.
- Ağırlıklı olarak tüm bilim alanlarında ortak kullanılan genel akademik sözcüklere odaklanılır, bilim alanlarının terimleri öğretilmez. Günlük dilde sözcükler ve alanlara özel terimler de bulunur; ancak odak noktası değildir.
- Öğrencilerin dil yeterliği açısından yüksek bir düzeye (C1 veya C2 düzeyine) sahip olmaları ve ulaşmaları gerekmektedir. Çoğunlukla İngilizce dil programlarında genel İngilizceden akademik amaçlı İngilizceye B1 veya B2 düzeyinde geçilmektedir.

Akademik amaçlı yabancı/ikinci dil öğretiminde hedef, temel akademik dil becerilerini akademik yeterlilikler doğrultusunda geliştirmektir. Akademik dil, söylem ve dilin işlevleri ön planda tutulmaktadır. Dolayısıyla, akademik amaçlı yabancı/ikinci dil eğitimi; öğrencilerin ders dinleme, akademik okuma, akademik yazma, not alma, sunum yapma gibi hedef dilde akademik ortamlarda gerekli görülen ortak becerilere odaklanmaktadır. İngilizce dışında Almanca, Fransızca ve İspanyolca gibi birçok dilde de öğrenci gereksinimleri doğrultusunda uygulanan bu model, öğrencilerin yükseköğretime yönelik belirli dil gereksinimlerinin karşılanması amacıyla akademik amaçlı dil eğitimi verilmesinin gerekliliğini göstermektedir (Martin, 2010; Schultz, 1991; Hahn, 2012; Lafford, 2012; Sánchez-López, 2018).

1.4. YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇENİN AKADEMİK AMAÇLI ÖĞRETİMİ

Türkiye’de uluslararası değişim programları, uluslararası öğrencilere yönelik burslar ve göç gibi birçok nedenden dolayı Türkçe eğitim yapan üniversitelerde eğitim gören uluslararası öğrenci sayısında son yıllarda büyük bir artış görülmektedir (Demirel, 2020; Gürata ve Durmuş, 2020; Özoğlu vd., 2015). Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) verilerine göre, son yirmi yılda on kat artan öğrenci sayısı ile 2022 yılı itibarıyla Türkiye’de 198 ülkeden 300 binin üzerinde uluslararası öğrenci Türk üniversitelerinde lisans ve lisansüstü eğitim almaktadır (YÖK, 2023). Bu öğrencilerin büyük bir kısmı ise eğitim dili Türkçe olan üniversitelerde çeşitli bölümlerde eğitim görmektedir.

Uluslararası öğrencilerin eğitim dili Türkçe olan üniversitelerde eğitim görebilmesi için Türkçe dil yeterliliği önemli bir kriterdir. Ne var ki, Türkiye’de eğitim gören uluslararası öğrencilerin akademik ihtiyaçları üzerine yapılan araştırmalarda C1 düzeyinde genel dil eğitimi alan öğrencilerin bile bölümlerine başladıklarında akademik dil kaynaklı zorluklar yaşadıkları ve genel dil eğitim derslerinde verilen Türkçenin öğrencilerin fakültelerindeki dersleri için yeterli olmadığı görülmektedir (Dilek, 2016; Boylu, 2016; Demir, 2017; Özoğlu vd., 2015; Tok, 2012). Karşılaşılan bu sorunlara çözüm olarak Akademik Türkçe dersleri, öğrencilerin akademik dil becerilerinin geliştirilebileceği bir program olarak uygulanmaya başlamıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) bursu ile Türkiye’ye gelen

öğrenciler için TÖMER’lerde Akademik Türkçe programı uygulanmaktadır (Gürata ve Durmuş, 2020). Buna göre, C1 düzeyini tamamlayan öğrenciler için akademik amaçlı Türkçe öğretiminde “pre-sessional” olarak adlandırılan bölüm dersleri öncesinde verilecek en az 140 saatlik bir Akademik Türkçe programının eklenmesine karar verilmiştir. Buna ek olarak, YÖK’ün 22/03/2019 tarihli 20764 sayılı üniversitelere iletilen yazısında üniversitelerde Türkçe programlarda öğrenime başlayan öğrencilerin Türkçe hazırlık sınıflarında aldıkları eğitimin yeterli olmadığı, bu nedenle öğrencilerin bilgi düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla programlara en az iki kredilik “Seçmeli Akademik Türkçe” dersinin eklenmesi önerilmiştir. Böylece, Akademik Türkçe dersleri TÖMER’lerde ve üniversitelerin hazırlık programlarında C1 düzeyini tamamlayan öğrencilere verilmeye başlanmıştır.

Akademik Türkçe derslerinin yaygınlaşmaya başlamasıyla bu alanda yapılan çalışmalar artsa da uluslararası öğrenciler için Akademik Türkçe öğretiminin hâlen yeni bir alan olduğunu söylemek mümkündür. İlgili alanda yapılan çalışmaların 2012 yılında başladığı görülmektedir. Şimdiye kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde konu dağılımı öğrencilerin akademik eğitimleri sırasında yaşadıkları sorunlar, akademik Türkçeye yönelik ihtiyaç analizleri, sözcük ve derlem çalışmaları, ders kitaplarının incelenmesi, becerilere yönelik çalışmalar ve özel akademik amaçlı Türkçeye yönelik çalışmalar başlıkları altında toplanabilir. Tüm bu çalışmalar Akademik Türkçe alanında yaşanan genel sorunları ortaya koymaktadır. Belirtilen bazı sorunlar şöyle özetlenebilir:

- Akademik Türkçe programlarının belirli bir standarda sahip olmayıp her kurumda farklı şekilde uygulanması (Gürata ve Durmuş, 2020)
- Akademik Türkçe ders kitaplarının ders programlarına uygun şekilde hazırlanmamış olması (Ekmekçi, 2017)
- Öğrencinin ihtiyaçlarına geniş bir zaman dilimine yayılmadan yaz aylarında kısa süre içerisinde uygulanması (Gürata, 2022)
- Akademik Türkçe derslerindeki süre ve zaman yetersizliği (Gürata, 2022)
- Akademik Türkçe derslerinde dört becerinin ayrı ayrı ele alınmaması (Konyar, 2019; Gürata, 2022)
- Akademik okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik sistematik bir ders içeriğinin sunulmaması (Konyar, 2019; Tok, 2012; Seyedi, 2019)

Aşağıdaki tabloda 2012 yılından itibaren Akademik Türkçe alanında yazılmış tezler, bazı makaleler ve kitap bölümleri gösterilmektedir:

Tablo 4. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Alanında Yapılan Çalışmalar

Yazarlar	Amaç	Yöntem	Sonuç
Tok, 2012	Akademik yazma ihtiyacını belirleme	Eylem araştırması	Öğrencilere yönelik olarak programlara akademik yazma dersleri konulması önerilmiştir.
Dolmacı, 2015	Akademik kelime bilgisi ve derlem hazırlama	Karma yöntem	Akademik amaçlı Türkçe alanına yönelik Akademik Türkçe Kelime Listesi oluşturulmuştur.
Ekmekçi, 2017	Türkçe akademik okuryazarlık öğrenme alanları ve becerilerinin oluşturulması	Eylem araştırması	Akademik Türkçe öğretimi için yedi öğrenme alanı belirlenmiştir. Öğrenme alanları ve kazanımlar, uluslararası öğrencilerin akademik gelişimleri için yararlı olduğu tespit edilmiştir.
Demir, 2017	Uluslararası öğrencilerin Akademik Türkçe ihtiyaçlarının belirlenmesi	Karma yöntem	Öğrencilerin dört beceriden en sık dinlemeyi kullandıkları, en çok yazma becerisinde zorlandıkları belirlenmiştir. Konuşma becerisinde aksanlı konuşmaları anlamakta zorlandıkları ve okuma becerisinde ise en çok terimleri anlamakta zorluk çektikleri ortaya konulmuştur.
Tüfekçioğlu, 2018	Yabancı dil olarak Akademik Türkçe Sosyal Bilimlere yönelik akademik sözcük listesi hazırlanması	Derlem çalışması	Sosyal bilimlerin 18 alt alanında ortak olarak geçen sözcüklerden eğitim amaçlı bir akademik Türkçe sözcük listesi oluşturulmuştur.
Konyar, 2019	Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaca yönelik örnek ders içeriği hazırlamak	Karma yöntem	Uluslararası öğrenciler dört beceriden en okuma ve yazma becerilerinde ve en çok 1. sınıfta zorluk çekmektedir. Öğrencilerin akademik dil yetkinliği bakımından okuma-yazma ve dinleme-konuşma arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.
Seyedi, 2019	Sosyal bilimlerde lisansüstü öğrencilerinin akademik yazma sorunları ve ihtiyaçlarının belirlenmesi	Nitel yöntem	Uluslararası öğrencilerin akademik dili kullanmakta ve metin oluşturmada zorluk çektikleri tespit edilmiş ve yazma öğretimine yönelik ders malzemesi hazırlanmasına yönelik öneriler sunulmuştur.
Güral, 2020	Uluslararası öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarının belirlenmesi	Tarama modeli betimsel çalışma/ nicel-nitel	Uluslararası öğrencilerin günlük ve akademik hayatta dil ile ilgili sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Akademik Türkçe derslerinin görev tabanlı öğretim yaklaşımıyla ve B1 düzeyinde yetkin öğrencilere verilmeye başlanması ve öğreticilerin planlama sürecinde etkin rol alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
Gürata, 2022	Uluslararası öğrenciler için akademik yazma öğretiminde kullanılan ders malzemelerinin değerlendirilmesi	Çoklu durum çalışması	Akademik Türkçe ders kitaplarında hedef kazanımlar, etkinlik çeşitleri, yazma öğretiminde yaklaşım ve yöntemler konularında olumlu özelliklerin yanı sıra eksiklikler tespit edilmiş ve öğrenci, öğretici ve uzmanlardan elde edilen bulgularla akademik yazma öğretimine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Tablo 4 (Devam). Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Alanında Yapılan Çalışmalar

Yazarlar	Amaç	Yöntem	Sonuç
Yahşi, Cevher ve Güngör, 2015	Hazırlık sınıflarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere Akademik Türkçe derslerinin verilmesi gerekliliğinin ortaya konulması	Nitel yöntem	Uluslararası öğrencilerin Akademik Türkçe dersleri almalarının eğitim programlarını desteklemesi açısından faydalı olacağı tespit edilmiştir.
Ulutaş, 2016	İktisadi ve İdari Bilimler alanında öğrenim gören uluslararası öğrenciler için akademik sözcük ve terim listesi hazırlanması	Nitel yöntem	Çalışmada doküman analizi ve öğretim üyeleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda İktisadi ve İdari Bilimler alanında öğrenim gören uluslararası öğrencilere yönelik yapılacak çalışmalarda kullanılabilecek bir sözcük listesi oluşturulmuştur.
Moralı, 2019	Uluslararası öğrenciler için hazırlanmış Gazi TÖMER Akademik Türkçe I ders kitabının okuma metinlerinin ve etkinliklerinin değerlendirilmesi	Nitel yöntem- doküman incelemesi	Çalışmada Gazi TÖMER Akademik Türkçe I kitabının metinlerinin ağırlıklı olarak sosyal bilimlere yönelik olduğu ve okuma etkinliklerinin ise daha çok alt düzey düşünme becerilerini çalıştıran etkinlikler olduğu tespit edilmiştir. Akademik Türkçe kitaplarında okuma metinlerinin alanlara göre eşit dağılmasına ve okuma etkinliklerinin diğer dil becerilerinin dâhil edileceği ve üst düzey becerileri harekete geçirecek etkinliklerden oluşturulması önerilmektedir.
Tüfekçioğlu, 2021	Uluslararası öğrencilere yönelik Akademik Türkçe derslerinin kapsamı ve bu dersler kapsamında beceri alanlarının betimlenmesi	Alanyazın taraması	Çalışmada Akademik Türkçe alanında çalışmak isteyen öğreticilere yönelik alanın kapsamında dil bilgisi, sözcük ve dört temel beceri alanları konusunda öneriler sunulmaktadır.
Gürata ve Durmuş, 2020	Özel amaçlı dil öğretimi kapsamında akademik amaçlı Türkçe alanının değerlendirilmesi	Alanyazın taraması	Akademik amaçlı dil öğretimi için Türkçe akademik yeterlik standartları oluşturulmasının öncelikli gereksinim olduğu tespit edilmiş ve belirlenecek standartlar doğrultusunda öğrencilerin mevcut durumu ve hedef durum analizleri yapılarak programların bu aradaki farkı kapatacak şekilde planlanması önerilmiştir.
Göçen, 2021	Akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi ve kitaplarda hedeflenen akademik konuşma yeterliliğinin belirlenmesi	Doküman analizi	Yedi Akademik Türkçe ders kitabının incelenmesi sonucunda ders kitaplarındaki konuşma görevlerinin çoğunun bireysel olduğu, açıklama yapmak, tartışma yapmak ve sunum yapmak gibi görevlerin yer aldığı ve çoğunlukla akademik bir konuyla ilgili düşünceleri açıklama hedefine karşılık geldiği tespit edilmiştir.
Karagöl ve Korkmaz, 2021	Ders kitabı ve bilimsel meti yazarlarının uluslararası öğrenciler için yürütülen Akademik Türkçe öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi	Nitel durum çalışması	Akademik Türkçe dersinin tüm uluslararası öğrencilere zorunlu olması, akademik Türkçe derslerine yönelik öğretim programı hazırlanması; bu öğretim programına yönelik hedefler ve kazanımlar, yöntem, ders saatinin ve süresinin belirlenmesi; akademik dil becerilerinin geliştirilmesini hedeflenmesi, ders materyallerinin öğretim programının ilke ve kazanımlarına göre hazırlanması, lisans

öncesi verilecek genel akademik Türkçe derslerinin sosyal, eğitim, fen ve sağlık bilimleri dikkate alınarak, özel akademik Türkçe derslerinin ise öğrenciler bölümlere ayrılarak yapılması sonuçları tespit edilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere yapılan tüm çalışmalarda Türkiye'deki uluslararası öğrenciler için akademik amaçlı Türkçe öğretiminin gerekliliği vurgulanmaktadır. Uluslararası öğrenciler için Akademik Türkçenin yeni bir alan olması nedeniyle az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Alanda yapılan araştırmalardan özellikle becerilere yönelik çalışmalarda akademik yazmaya yönelik daha fazla çalışma görülürken akademik okuma, akademik konuşma ve akademik dinleme becerilerinin odak olarak ele alındığı çalışma sayısı oldukça azdır.

Tüm bunlara ek olarak genel dil eğitimi alanında eğitim veren kurumlar ve öğretmenler genel dil eğitimi ile akademik dil yeterliği arasındaki bu boşluğu kısa sürede doldurmak durumunda kalmışlardır. Bu doğrultuda hazırlanan ders programlarının, C1 düzeyini tamamlayan öğrencileri hedef aldığı görülmektedir. Halbuki, akademik amaçlı dil öğretimine yönelik birçok çalışma, The Global Scale of English Learning Objectives for Academic English (Pearson, 2019) tarafından hazırlanan Dil Yeterlik Kılavuzu daha erken düzeyde okuma becerisi için A2 düzeyinden, diğer beceriler için B1 düzeyi itibarıyla bazı tanımlayıcılarla akademik becerilerin öğretilmesine başlanabileceğini göstermektedir (de Chazal, 2014; Pearson, 2019; Sánchez-López (2018). Alanda son yıllarda yapılan çalışmalarda da akademik Türkçe derslerinin B1 düzeyinden itibaren sürece dâhil edilmesinin faydalı olacağı vurgulanmıştır (Yaşar, Özden ve Toprak, 2017; Konyar, 2019; Çelik, 2020; Güral, 2020; Göçen, 2021).

1.5. YABANCI/İKİNCİ DİLDE AKADEMİK OKUMA

Okuma becerisi, yabancı/ikinci dil öğrencisi için hedef dili geliştirmede çok önemli bir araç olduğu gibi akademik okumaya da kaynaklık etmektedir. Yabancı/ikinci dilde akademik okuma konusunu ele almadan önce aşağıdaki bölümde ikinci dilde okumaya dair alanyazın ele alınacaktır.

1.5.1. Okumaya Genel Bir Bakış

Okuma üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmalarda sıklıkla değinilen ve dikkat çeken unsur, okumanın ‘karmaşık’ bir eylem olduğudur (Eskey, 1988; Day & Bamford, 1998; Silberstein, 1994; Irvin, 1990; Huey, 1908; RAND Reading Study Group, 2002). Bu alanda yapılan çalışmalarda okumanın karmaşıklığıyla kastedilen ise, okumanın metindeki sözcüklerden oluşan bir sistemi çözmenin çok ötesinde birtakım süreçlerin birleşiminden oluşmasıdır (Grabe & Stoller, 2013; Koda, 2007).

Okuma dair ilk tanımlar, okumayı dilsel bilgi edinme süreci (Widdowson, 1979) ya da yazarın amaçladığı anlamı yeniden yapılandırmak için bir kod çözme süreci (Carrell, 1988) şeklindedir. Bu tanımlara ek olarak Urquhart ve Weir (1998, s. 22), okumayı bir dilde kodlanmış ve basılmış birtakım bilgileri alma ve yorumlama süreci olarak tanımlamıştır. Diğer yandan yabancı/ikinci dil açısından bakıldığında Grabe ve Stoller (2013 s. 3-4), okumanın kısaca “bir metindeki bilgiyi anlamak ve uygun bir biçimde yorumlamak” olarak tanımlanabileceğini ancak bu tanımın yabancı/ikinci dilde okuma becerisinin doğasını tam anlamıyla ifade edemeyeceğini belirtir ve tanımdaki eksiklikleri şöyle açıklar:

1. Okuma amacına göre farklı okuma biçimlerinin olabileceğini belirtmez.
2. Akıcı okumayı gerektiren ve okuduğunu anlamayı sağlayan birçok beceri, süreç ve bilgidен bahsetmez.
3. Okumanın zaman kısıtlamaları altında nasıl farklı çalışabileceğine değinmez.
4. Bir metinden anlam çıkarma ve yorumlamanın, ikinci dil yeterliliğine göre nasıl değiştiğini anlatmaz.
5. Okumanın yapıldığı sosyal bağlamdan bahsetmez ve metinlerin nasıl farklı şekillerde anlaşılıp yorumlanabileceğini açıklamaz.

Yukarıda da belirtildiği üzere, okuma basit anlamıyla yazılı bir metindeki işaretleri deşifre etme ve anlama olarak görülmüştür. Okuma üzerine daha sonra yapılan çalışmalar da okumanın sadece bir şifre çözme işlemi olarak görülen geleneksel tanımının yetersiz olduğunu göstermiştir (Grabe ve Stoller, 2013). Dolayısıyla okuma; yazının şifresini çözmeyi içeren düşük düzey temel süreçlerden sözdizim, anlambilim, söylem, okurun ön bilgiye sahip olması gibi yüksek düzey süreçlere kadar birçok bilgi kaynaklarından ve alt beceriden oluşan karmaşık bir bilişsel beceridir (Day & Bamford, 1998). Okuma eylemi

yazıyı tanıma süreci, kavrama süreci, etkileşim süreci, öğrenme süreci, dilsel ve stratejik olmak üzere birçok süreci içinde barındırmaktadır.

Tarihsel olarak bakıldığında okumanın tanımı, zaman içerisinde yaklaşımlara ve teorilere göre değişiklik göstermiştir. Okuma kavramının ortaya çıkışı, okuduğunu anlamayı açıklayan ana dili öğrenme teorilerine dayanmaktadır. Okuma becersine yönelik tanımlar temelde davranışçı, bilişsel ve sosyal yapılandırmacı yaklaşımlara göre yeni bir çerçeve kazanarak değişime uğramıştır. Bu farklı kuramsal görüşler, okuma sürecine bakışı ve bu sürecin kavramsallaştırılmasını etkilemiştir (Tercanlıoğlu ve Akarsu, 2012; Pardede, 2008).

1960'larda okuma eylemi, artık okurun metinle iletişim içinde olduğu bilişsel etkinliklerin bütünü olarak görülmeye başlanmıştır (Urquhart ve Weir, 1998). Okuma ile ilgili en çok bilinen tanımlardan biri Goodman (1967) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre, okuma okuyucuların metni okurken hipotezler üretip onları doğrulamaya çalıştıkları 'psikodilbilimsel bir tahmin oyunu' olarak adlandırılmıştır. Okuyucular, okuma sürecinde metindeki az sayıda bilgiden çok kendi varolan sözdizimsel ve anlambilimsel bilgilerinden yararlanarak metnin ne anlama geldiğini tahmin ederler. Goodman'a göre (1976, s. 128) okuma anlama ulaşmak için yapılır ve okuduğu metindeki anlama ulaşamayan okuyucu okur-yazar sayılamaz.

Bilişsel psikoloji alanında yapılan çalışmalar okumaya yeni bir yaklaşım getirerek bilgi-işleme teorisi ile birlikte okuyucunun ön bilgisinin daha etkin olduğu zihinsel bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır (Anderson ve Pearson, 1984, s. 594). Anderson (1999, s. 4), okumayı okuyucuyu ve okuma materyalini anlam inşa etmeye dahil eden aktif bir süreç olarak tanımlar. Buna göre, anlam ne yazıda ne de okuyucunun zihninde bulunur; okuyucu metni okurken 'anlam'a, arka plan bilgisi ve deneyimlerini birleştirerek ulaşır.

Sosyal yapılandırmacı teoride ise öğrenme bireysel bir işlemten çok sosyal bir eyleme doğru evrilir. Okuma artık okuyucuların aktif katılımı ve etkileşimini gerektiren sosyal bir beceri olarak görülmeye başlanır (Lantolf, 2006; Remi ve Lawrence, 2012 akt. Reza ve Mahmood, 2013). Okuma, okuyucuların kültürel ve kişisel deneyimleri doğrultusunda anlam oluşturduğu sosyokültürel bir etkinlik olarak da tanımlanır (Perry, 2012; Barton, 2007). Bu teoriye göre metnin anlamı; okuyucunun sosyal, kültürel, etnik ve bireysel deneyimlerine bağlı birçok faktöre göre okuyucu tarafından oluşturulur.

Tüm bu tanımlar ışığında, okumaya bakışın bireyselden sosyal bir eyleme, okuyucuya bakışın ise edilgenden etkin duruma doğru yöneldiği bir değişim görülmektedir. Tanımlardaki ortak noktanın ise okumanın okuyucu ile metin arasında kurulan bir iletişimin sonucu ortaya çıkmasıdır. Dolayısıyla okuma eylemi için ses, biçim, cümle ve anlam bilgisini de içeren dilsel bir süreçle birlikte sosyal, bilişsel ve duygusal etkenlerin birlikteliğinden söz etmek mümkündür.

İkinci dilde okuma birinci dilde okumada yapılan çalışmalardan yararlandığından dolayı ikinci dilde okumaya geçmeden birinci dilde okumanın geçirdiği değişimi görmek önem taşımaktadır (Grabe ve Stoller, 2013). İkinci dil öğretimi üzerine yapılan çalışmaların odak noktası, birinci ve ikinci dilde okuma arasındaki benzerlikler ve farklılıklar olmuştur. Bazı araştırmacılar süreçlerin iki dilde de benzer olduğunu iddia ederken bazıları ise farklı olduğunu belirtmiştir (Barnet, 1989). Öğrencinin dil seviyesi arttıkça ikinci dilde okuma birinci dil ile benzerlik göstermeye başlasa da birçok noktada birinci ve ikinci dilde okumada bazı temel farklılıklardan söz edilmiştir. Grabe ve Stoller (2013, akt. Durmuş, 2013a) bu farklılıkları üç temel başlıkta toplar:

- Dilbilimsel ve işlemsel farklılıklar
- Bireysel ve deneyime dayalı farklılıklar
- Sosyokültürel ve kurumsal farklılıklar

Buna göre birinci dil ve ikinci dilde okumadaki temel farklılıklar, okuyucuların ikinci dilde birinci dillerine oranla sınırlı dilbilgisi, kelime bilgisi ve anlam bilgisine sahip olmasıdır. Bununla birlikte, ikinci dil okuyucularının birinci dillerine oranla hedef dildeki okuma motivasyonları, okudukları metin türleri farklılık gösterebilir ve ikinci dilde daha az metinle karşılaşmış olabilirler. Dahası, ikinci dil okuyucuları farklı sosyal, etnik ve kültürel yapılardan geldiklerinden dolayı farklı kurumlarda eğitim görmüş olabilirler. Bu yüzden, anlama ve kavrama becerileri de ana dili konuşurlarına oranla ikinci dil öğrencilerinde yeterli seviyeye ulaşmamış olabilir.

İkinci dilde okuma üzerine tartışılan diğer bir konu ise, birinci dilde iyi okuma becerilerine sahip olan okuyucuların ikinci dilde de iyi okurlar olup olmayacağıdır. Diğer bir ifadeyle, ikinci dil çalışmalarında birinci dildeki okuma becerileri ikinci dile transfer edilebilir mi sorusuna cevap aranmıştır. Alderson (2000) bu konuya “ikinci dilde okuma bir okuma sorunu mu yoksa bir dil sorunu mu?” şeklinde başka bir soru ile yaklaşır.

Sorunun cevabının belirsiz olduğunu her iki faktörün de etkili olduğunu belirtirken ikinci dildeki bilgilerin birinci dildeki okuma becerilerinden daha önemli bir faktör olduğunu vurgular. Cummins (1979) ise dilsel bağlılık hipotezine göre birinci dildeki okumanın ikinci dildeki okuma becerilerini desteklediğini belirtir. Hatta birinci dildeki okuma becerileri otomatik olarak ikinci dile aktarılabilirdiğini savunur. Diğer yandan, bu alanda yapılan birçok çalışma ikinci dil okuyucularının birinci dildeki okuma becerileri transfer edebilmeleri için bir dil eşiği olduğunu ve ikinci dil okuyucularının öncelikle o düzeye erişmeleri gerektiğini belirtmektedir (Alderson, 1984; Grabe ve Stoller, 2013; Carrell, 1991). Ancak bu dil eşiğinin sınırları ve çerçevesi belirli değildir. Koda (2007) bu erken dönemki çalışmalarda okumaya tek ve bütün bir yapı olarak yaklaşıldığını ve dolayısıyla hangi alt becerilerin transfer edilebileceği ve tam olarak nasıl ikinci dile destek olduğu gibi konuların belirsiz kaldığını belirtir. İkinci dildeki okuma, okuma görevine ve okuma görevinin türüne, zorluğuna, metnin konusuna, diline ve gerektirdiği art alan bilgisine göre değişiklik göstermektedir (Alderson, 2000, s. 39).

Kısacası, ikinci dilde okuma üzerine yapılan çalışmalarda okumanın, okuduğunu anlama hedefine ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen etkileşimli bir anlam oluşturma süreci olduğu belirtilmektedir (Carrell, 1998; Alderson, 2000). Okuma modelleri okuduğunu anlama sürecine ışık tutmak amacıyla ortaya çıkmıştır.

1.5.2. Okuma Modelleri

Okuma sürecindeki farklı faktörlerin etkilerini vurgulamak için farklı okuma modelleri geliştirilmiştir. Bu modellerden en yaygın olanları; aşağıdan yukarıya modeli, yukarıdan aşağıya modeli, etkileşimsel model olarak adlandırılır.

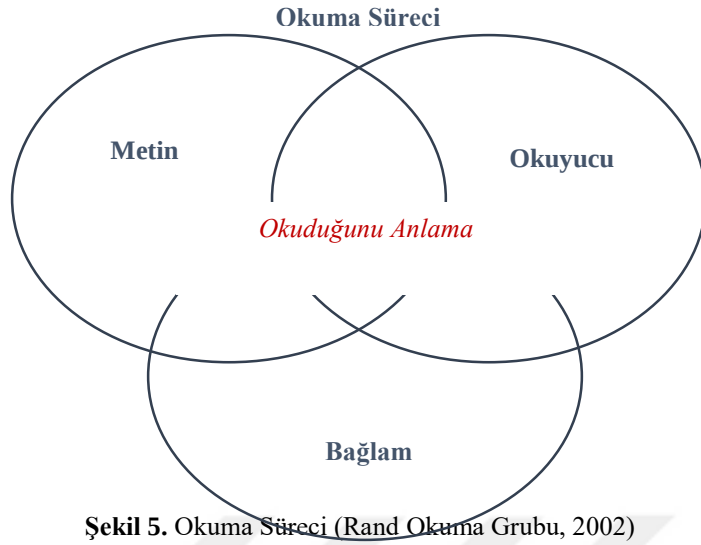
Aşağıdan yukarıya modelinde okuyucunun öncelikle dilbilimsel özellikleri algıladığı varsayımından yola çıkar. Bu modele göre, okuyucunun sırasıyla harfleri, heceleri, kelimeleri, yapıları ve cümleleri algıladığı düşünülür (Gough, 1972; Rumelhart, 1985, s. 720). Dil, bir kod ve okuyucu şekilleri tanıyıp seslere dönüştüren kişidir. Anlam ise, metinde yer almaktadır ve okuyucu onu yeniden üretme durumundadır. Dolayısıyla, bu modelde okuyucu pasif bir alıcı rolüne sahiptir. *Yukarıdan aşağıya modeli*, sadece dilsel öğelere dayanması sebebiyle çok eleştirilse de daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalar

bu modelin özellikle ikinci dilde okuma alanında okuduğunu anlamada dilsel öğelerin etkisinin hiç de yadsınamayacağını göstermektedir (Pardede, 2008).

Bu modele karşın, Goodman (1982) farklı bir model öne sürer. *Yukarıdan aşağıya* modelinde metindeki anlama genelden özele giderek ulaşıldığı düşünülmektedir. Bu modelin savunucularından Smith (1971, s. 7) de akıcı okuyabilmek için sözcüklerden anlama ulaşmak yerine anlamadan sözcüğe doğru hareket etmek gerektiğini belirtir. Bu görüşe göre, okuma sadece metinden anlam çıkarmak değildir. Okumanın tanımı sırasında da belirtildiği gibi Goodman'a (1982) göre okuma eylemi 'dilsel bir tahmin oyunu'dur. Okuyucu tahmin ederken ön bilgilerini ve varsayımlarını kullanır. Dolayısıyla, okuyucu metni anlamak için varolan bilgisini kullanmak durumundadır (Eskey, 1986, s. 11). Bu anlamda okuma pasif bir etkinlik değil; okuyucunun metindeki bilgi ile kendi ön bilgileri arasında bağlantı kurma sürecidir. Okuyucu, okuma sürecinin aktif bir katılımcısıdır (Carrell, 1988; Smith, 1994, s. 2). Bu yaklaşım, okumada okuyucunun etkisini öne çıkarır. Okuyucunun ilgi alanı, motivasyonu, beceri/strateji kullanımı ve ön bilgisi okumayı etkiler. Okuyucunun metne taşıdığı bilginin önemini vurgulayan birçok çalışma yapılmıştır. Yukarıdan aşağıya yaklaşımı, 'şema' olarak adlandırılan (Carrell vd., 1988; Anderson, 1999) zihinde varolduğu düşünülen bilgi kümeleri ve okuyucunun metne katkısının üzerinde duran şema teorisi ile bağlantılıdır. Rumelhart (1980) şemanın temelde bilgi türleri hakkında bir teori olduğunu belirtir. Okuyucular, metin bilgisinden daha çok mevcuttaki şemalarına dayanarak metnin anlamını tahmin ederler. Bu kuram okuyucuların ön bilgisinin bellekten nasıl elde edildiğini ve üst düzey anlama süreçlerinde nasıl kullanıldığını anlamak açısından son derece yararlı bulunmuştur (Grabe, 1991, s. 360). Şema kuramı, okuyucuların sahip oldukları bilgilerin okuduklarını anlamaları üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Sahip oldukları şemalar, yeni bilgiyi nasıl kaydedip nasıl tanıyacaklarını da belirler (Alderson, 2000, s. 33). Bu alanda yapılan çalışmalarda farklı bilgi türlerinden bahsedilir. Carrell ve Eisterhold (1983) içerik ve biçimsel olarak iki tür şemadan bahseder. Dilbilgisel yapıları ve metinlerin organizasyon yapısını içeren biçimsel şema ile dünya bilgisi ya da metnin konusu içeren içerik şemasını birbirinden ayırır. Hem psikodilbilimsel yaklaşım hem de şema kuramı, yukarıdan aşağıya modeli ile dil öğretiminde ön bilginin harekete geçirilmesi ve metnin organizasyon yapısının açık bir şekilde öğretiminin önemini vurgulamaktadır.

Daha sonraki dönemlerde yapılan araştırmalarda, etkili okuma için aşağıdan yukarıya sürecinin önemini yeniden değerlendirilmiştir (Carrell, 1988; Grabe, 1991; Eskey, 1988). Buna göre, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya modelinin sentezlendiği ‘etkileşimsel yaklaşım’ın okuma modeli olarak daha etkili olacağı ortaya konmuştur (Rumelhart, 1985; Stanovich, 1980). Modelin etkileşimsel oluşu, okuyucunun metinle iletişimi boyunca hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya becerilerini/stratejilerini kullanması demektir. Okuyucunun, metni çözümleyip yorumlamak için hem dilbilgisi altyapısına sahip olması hem de anlamı tahmin edebilecek gündelik, kültürel ve özel bilgi birikimini bir arada kullanabilmesi gerekmektedir. Etkileşimsel model, daha da geliştirilerek farklı araştırmacılar tarafından çeşitli etkileşimsel modeller tespit edilmiştir. Bunlardan en bilineni, Stanovich (1980, s. 36) tarafından öne sürülen etkileşimli dengeleme modelidir. Buna göre okumanın her düzeyinde bir okuma işleme modelinin yeterli gelmediği durumda diğeri devreye sokulabilmektedir. Bu noktada, yabancı/ ikinci dil öğrencisinin durumu daha da zordur. Bir yandan hedef dilin biçimsel özelliklerini ve yeni sözcükleri öğrenmekle uğraşırken diğeryandan da kültürel bilgi düzeyine ulaşmaya çabalamak zorundadır. Yabancı/ ikinci dil okuyucularının sözdizimine ve kelimeye dayalı zorluklar yaşaması nedeniyle yabancı/ ikinci dil öğretimde ağırlıklı olarak araştırmacılar yukarıda aşağıya modelinden çok etkileşimsel modeli daha etkili bulmuşlardır (Grabe, 1988, s. 60; Carrell, 1988).

Çoğu okuyucu yazıyı çözerse, sözcükleri bilirse ve tanırsa okuduklarını hemen anlayacağını düşünür. Hâlbuki okuduğunu anlama da okuma gibi oldukça karmaşık bir süreçtir.



Şekil 5. Okuma Süreci (Rand Okuma Grubu, 2002)

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü üzere, okuma süreci ve okuduğunu anlama üzerinde en etkili üç temel faktör metin, okuyucu ve bağlamdır (Rand Reading Study Group, 2002). Metin bakımından; metnin yapısı, sözcük, yazı stili, söylem, tür metnin anlaşılmasında önemlidir. Bununla birlikte, okuyucunun sözcük aşinalığı, sözcük dağarcığı, art alan bilgisi, beceri/strateji kullanımı, çıkarım yapabilme becerisi ve motivasyonu okuma sürecini etkilemektedir. Ayrıca yaşanan çevre, okuma amacı, kültürel kurallar, okul, sınıf, iklim, aile gibi motivasyon unsurlarını içeren bağlam da okuma sürecini etkileyen bir diğer etkidir. Dolayısıyla okuduğunu anlamanın, bu üç temel unsurun birleşmesi sonucu ortaya çıktığı söylenebilir.

Okuyucular aynı metinden farklı anlamlar çıkarabilir (Alderson, 2000). Diğer bir deyişle, okuyucunun anlama ulaşması ve mesajı alabilmesi, metni anlayabilmesi ile doğru orantılıdır. Bir metnin bir okuyucu tarafından okunması, onun o kişi tarafından anlaşıldığı anlamına gelmez. Nuttall (1996, s. 5), bu durumu bir benzetme yaparak açıklamaya çalışır. Metnin bir sürahi dolusu su ve okuyucunun beyninin ise o suyu hemen içine çekecek bir sünger olmadığını belirtir. Dolayısıyla, genel olarak okuyucunun yazar tarafından verilen mesajı hemen alması gibi bir durum gerçekleşmez.

Bazı okuyucular metindeki tüm sözcükleri anlayabilseler de onları bir düşünceye bağlayamazlar. Bu durum, okuyucuların sözcükleri tanıyabildiklerini ya da kodu çözebildiklerini; ancak kelimelerin, cümlelerin, paragrafların ve metnin altında yatan derin anlamları kavramak için gerekli olan becerilere henüz sahip olmadıklarını gösterir.

Sözcüklere ek olarak, sözcüklerin cümledeki sırası (sentaks) cümlelerin anlamını değiştirir. Cümledeki sözcükler sırasına göre anlaşılabilir bile iki cümle arasında gönderimsel bir ifadenin anlaşılabilmesi de anlamı etkilemektedir. Dahası, bir metin okunduğunda ayrıntıların ötesinde metni temsil edecek bir düşünceye ulaşılabilmesi gerekir. Çünkü okuduğunu anlama sadece metindeki ayrıntıları anlamayı değil, metnin vermek istediği genel düşüncenin geliştirilmesini de içerir (Willingham, 2017, ss. 105-107).

Okuyucuların okuduğunu anlama düzeyleri arasında da birtakım farklılıklar görülmektedir. Okurların anlama düzeyini belirlemek amacıyla okuma becerilerinin oluşturulması için birçok çalışma yapılmıştır. Metinde doğrudan verilen anlama ya da diğer bir deyişle gerçek bilgiye dayalı anlama ulaşmaya ‘satırları okuma’, dolaylı anlamı ifade eden okumaya ‘satır aralarını okuma’ ve eleştirel okumaya karşılık gelen okumaya ‘satırların ötesinde okuma’ denir. Bu okuma biçimleri okumanın çıktısına dair okuma düzeylerini oluşturur (Gray, 1960 akt. Alderson, 2000, s. 8). Bu düzeylerin genellikle hiyerarşik olduğu ve okurların bir metni okurken önce doğrudan verilen bilgileri anlamayı öğrendiği, ardından metinden çıkarımlarda bulunmayı ve ancak bu aşamalardan geçtikten sonra eleştirel biçimde metne bakabildikleri düşünülmektedir ancak yine de Alderson (2000) bu düzeyler arasında belirgin ayırım yapmanın çok da mümkün olmadığını vurgular.

Willingham (2017, ss. 107-124) ise, okuyucuların metinlerden anlam çıkarırken farklı aşamalardan geçtiğini belirtir. Ona göre, okuduğunu anlama üç temel adımdan oluşur: cümlelerden düşünce çıkarmak, bunları birbirine bağlamak ve son olarak metin hakkında bir fikir oluşturmak. Dolayısıyla, başarılı okur olmanın yolu fikirleri birbirine bağlayıp anlama ulaşabilmekle gerçekleşmektedir. Dahası, anlama ulaşmak için sadece dilbilgisi kurallarını veya cümleler arasındaki bağlantıları kurabilmek için söylem belirleyicilerini bilmeleri tek başına yeterli olmaz, okuyucuların metinle ilgili ‘art alan bilgisi’ne de sahip olması gerekir. Buna göre, hem uzmanlık alanındaki metinlerle karşılaşan okuyucular hem de birçok alanda herhangi bir uzmanlık gerektirmeyecek kadar az bir bilgiye sahip olan okuyucuların bile okuduğunu anlama testlerinde daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Metin okurken okuyucunun sahip olduğu en ufak bilgi bile yararlı olmaktadır. Eğer okuyucu geniş bir bilgi birikimine sahipse karşılaştığı çoğu metnin alanı hakkında da bilgi sahibi olma şansı artmaktadır.

Bu unsurlara ek olarak Grabe (2014), etkili ve akıcı bir okuma sürecine yönelik incelemeleri doğrultusunda okuma anlama becerilerini düşük beceri ve yüksek beceri gerektiren süreçler olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Düşük beceri gerektiren süreçlerden kastedilen hızlı ve otomatik bir şekilde sözcüklerin tanınması, morfolojik yapının bilinmesini ve dolayısıyla cümlelerin sözdizimsel olarak da tanınmasıdır. Yüksek beceri gerektiren süreçler dendiğinde ise ana düşünceyi bulma, tema ile ilgili bilgileri tanıma, metnin analizini yapma, çıkarım ve ön bilgileri kullanma, görüş ortaya koyabilme gibi daha zor metinleri anlamaya yönelik kaynakların ve becerilerin/stratejilerin kullanılması amaçlanır. Grabe (2014), bu noktada düşük beceri gerektiren süreçlerin daha kolay bir süreç olarak düşünülmemesi gerektiğini hatta bazı ikinci dil okurları için daha zor olabileceğini belirtir. Bununla birlikte, yüksek seviyeli süreçlerin de daha zor veya daha iyi olduğunun düşünülmemesini vurgular. Yüksek beceri gerektiren süreç, okurun daha bilinçli bir şekilde kendi duygu ve düşünceleri ile dahil olduğu bir işlem olarak düşünülebilir.

Çeşitli çalışmalardan elde edilen ikinci dilde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler şu başlıklar altında özetlenebilir (Aebersold ve Field, 1997, ss. 21-34; Urquhart ve Weir, 1998):

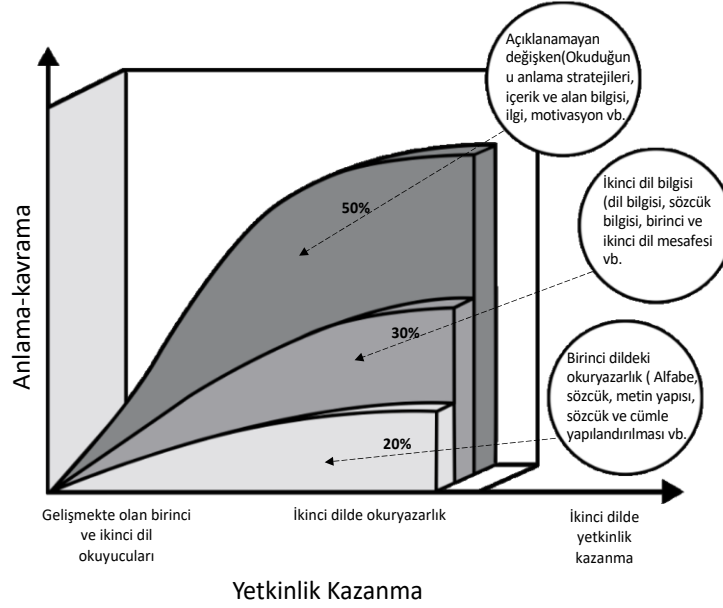
1. Birinci dildeki okuma bilgisi
2. Sözcük bilgisi
3. Akıcılık
4. Dil öğeleri
5. Art alan bilgisi
6. Motivasyon
7. Anlama becerileri/stratejileri
8. Üstbilişsel bilgi
9. Metin türü ve yapısı
10. Kültürel uyum

Her ne kadar, bu faktörler birinci dildeki okuma araştırmalarda tespit edilmiş olsa da ikinci dilde okumanın da kilit unsurlardır. Okumanın ne olduğunu, okumanın modellerini ve okuduğunu anlamanın nasıl gerçekleştiğini bilmek ikinci dilde okuma yaparken okurların bilişsel süreçlerinin de anlaşılması açısından önem taşımaktadır. İki dilli olan

veya iki dilli ortamlarda büyüyen pek çok öğrenciler tek dillilere göre daha fazla üstbilişsel farkındalık geliştirmektedirler (Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 1988 akt. Schröder, 2018). Üstbilişsel bilgi, farkındalık ile ilerlerse sadece kabul edildiği gibi sadece iki dilli çocuklarda değil, bilişsel ve farkında dil öğrenimi gerçekleşen tek dilli çocuklarda da oluşabilir. Ayrıca birinci dil okuyucularının aksine ikinci dil okuyucuları hedef dile yönelik büyük bir farkındalık geliştirirler (Koda, 2008 akt. Grabe ve Stoller, 2013). İkinci dil ve üstbilişsel bilgi üzerine yapılan çalışmalar, ikinci dil okuyucularının üstbilişsel farkındalığa sahip olması ile ikinci dilde okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Sheorey ve Mokhtari; 2001; Carrell, 1989).

Şimdiye kadar belirtilen okuma modelleri birinci dilde okuma üzerine yapılan araştırmalar sonucu ortaya çıkmış ve ikinci dilde de uygulanmış modellerdir. Bernhardt (2011, s. 37), ikinci dil öğretimi için birinci dil ve ikinci dil okuma bilgilerine dayanarak bir okuma anlama modeli oluşturmuştur. Buna göre, ikinci dil okuyucularının okuduğunu anlamaları, birinci dildeki okuryazarlık düzeyleri, ikinci dile ait dilsel bilgi düzeyleri ve daha birçok açıklanamayan değişkene bağlıdır. Aşağıdaki şekilde gösterildiği gibi bu modele göre, birinci dildeki okuryazarlığına ve ikinci dilde dilsel yeterliklere ek olarak diğer değişkenlerin etkinliğinin incelenmesi ve açıklanması okuyucunun performansını doğrudan etkileyebilir.

İkinci Dilde Okuma Performansı Tahminleri (2005)



Şekil 6. İkinci Dilde Okuma Performansı Tahmini Modeli (Bernhardt, 2011, s. 38)

Şekil 6’te görüldüğü üzere Bernhardt bu modelde ikinci dilde okuma becerisinin üç etkene dayandırmaktadır. Bunlar; birinci dildeki okuma becerisi, ikinci dil düzeyi ve diğer değişkenlerdir. Birinci dilde okuma becerisi, okuyucunun dil bilgisi, sözcük bilgisi ve okuma alt becerilere yönelik bilgilerini kapsamaktadır. İkinci dil bilgisi ise; dilbilgisi kuralları, kelime hazinesi, birinci ve ikinci arasındaki yakınlık ve uzaklık derecesi gibi özelliklere karşılık gelmektedir. Birinci dilde okumanın ikinci dilde destek olduğu ancak birinci dilde yaşanan zorlukların ikinci dile de yansıyabileceği görülmektedir. Buna ek olarak, bu modelde birinci dildeki okuryazarlık durumu ve ikinci dildeki dil bilgisi ikinci dilde okuduğunu anlamının %50’sini oluşturmaktadır. Geri kalan %50’yi oluşturan bilinmeyen değişkenler ise içerik bilgisi, motivasyon ve okuduğunu anlama becerilerini/stratejilerini içermektedir. Dolayısıyla okuyucunun yetkinliğinin artması için bu değişkenlerin özellikle desteklenmesi gereklidir. Okuma becerileri/stratejileri, desteklendiği takdirde okuduğunu anlamayı arttıran unsurlardandır.

1.5.3. Okuma Becerileri ve Stratejileri

Okuma becerilerine dair yabancı/ikinci dil araştırmalarındaki temel tartışma iki farklı görüşe dayanmaktadır: okumanın tek ve bölünmez bir beceri olması veya çeşitli alt

becerilerden oluşan bir beceri olması (İsmayilli Karakoç, 2019). Birinci görüşe göre, okuma bütünsel bir beceridir. Bu alanda yapılan bazı çalışmalarda okumanın alt becerilerine yönelik herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Dolayısıyla ilgili çalışmalarda bu alt becerilerin hangileri olduğu ve sıralaması konusunda fikir birliğine varmanın zorluğu belirtilmiştir (Alderson ve Lukmani, 1989; Lunzer ve Gardner, 1979). Diğer yandan, okumanın tek boyutlu bütünsel bir yapı olarak değerlendirilmesi oldukça sınırlayıcı bulunmuş ve okuyucuların okumaya dair sorunlarının belirlenmesinin önünde engel olarak görülmüştür (Koda, 2007, s. 29). Hâlbuki ikinci dil okuyucuları, okuma yaparken yaş, birinci dil, ikinci dil yeterlikleri ve kişilik özellikleri kaynaklı birçok problem yaşamaktadırlar. Okumayı parçalara ayırmadan bu sorunları tespit etmek oldukça zordur.

Diğer görüş ise, okuma becerisinin alt becerilere bölünmesidir (Weir and Porter, 1994). Okuduğunu anlamanın bir sonuçtan ziyade bir süreç olarak görülmesi ile birlikte okuma becerileri de bu okuma sürecinin bir parçası olarak değerlendirilir. Birçok araştırmacı, okuduğunu anlamadaki farklı düzeyleri belirlemek amacıyla okumayı çeşitli becerilere ve alt becerilere ayırmaya çalışmış ve farklı beceri listeleri ortaya koymuşlardır (Alderson, 2000, ss. 9-11). Bu listeler, okuma becerisini belirli başlıklara ayırarak okuyucunun okuma becerisini geliştirmeleri konusunda daha açık ve somut bir bakışa sahip olmasını sağlama amacı taşımaktadır. Ayrıca okumanın alt becerilere/bileşenlere ayrılması okuma performansları arasındaki farkların açıklanmasında önemli rol oynar (Hoover ve Tunmer, 1983 akt. Krishnan, 2010). Davis (1968), okuma becerisini sekiz alt beceriye ayırmaktadır (akt. Alderson, 2000, ss. 9-10):

1. Sözcük anlamlarını tahmin etmek
2. Bir sözcüğün anlamını bağlamdan çıkarmak
3. Soruların açık bir şekilde cevaplarının verilmesi veya farklı sözcüklerle yeniden ifade ederek yazmak
4. Metnin içeriğinde verilen düşünceleri birleştirmek
5. Metnin içeriğinden çıkarımda bulunmak
6. Yazarın amacını, tutumu, tonunu bulmak
7. Yazarın tekniğini belirlemek
8. Metnin yapısını fark etmek

Munby (1978), ikinci dil öğretiminde okuma becerisini geliştirmek için on dokuz alt beceri olduğunu öne sürmüştür. Hâlâ izlence, ders materyali ve test hazırlamada bu mikro beceri taksonomisinden yaygın bir şekilde yararlanılmaktadır. Munby (1978, akt. Alderson, 2000, s. 9) okuma için alt becerileri şöyle listeler:

1. Dilin alfabesini tanımak
2. Yeni sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin kullanımını anlamak ve anlamını çıkarmak
3. Açık bir şekilde belirtilen bilgileri anlamak
4. Açık bir şekilde belirtilmeyen bilgileri anlamak
5. Kavramsal düzeyde anlamak
6. Cümlelerin iletişimsel değerini anlamak
7. Cümle içindeki ilişkileri anlamak
8. Geçiş ifadeleri aracılığıyla metnin farklı bölümleri arasındaki ilişkileri anlamak
9. Bağlaçlar aracılığıyla metnin farklı bölümleri arasındaki bağdaşıklığı anlamak
10. Bir metni, dışına çıkarak yorumlamak
11. Söylemdeki belirleyicilerini tanımak
12. Söylemin ana düşüncesi ve söylemdeki önemli bilgileri belirlemek
13. Ana düşünceyi yardımcı düşüncelerden ayırt etmek
14. Bir metni veya düşünceyi özetlemek için önemli ayrıntıları çıkarmak
15. Bir metinden gerekli bilgileri seçmek
16. Temel referans becerilerini kullanmak
17. Hızlıca göz gezdirmek
18. Bir metni istenen bilgileri bulma amacıyla taramak
19. Bilgileri grafik, şekil ve şema biçimine çevirmek

Karakoç (2019, s. 168) ise yabancı/ikinci dil teorileri, ders kitaplarını ve yeterlik testlerini incelemiş ve okuma alt becerilerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 5. Okuma Alt Becerileri

Okuma ve dinlemede ortak olan beceriler	Ana fikri ve genel bilgileri anlamak
	Gerçek bilgileri, ayrıntıları ve belirli bilgileri anlamak
	Yazarın/konuşmacının tutumunu ve amacı anlamak
	Bilinmeyen bir sözcüğün anlamını bağlamdan çıkarmak
	Dolaylı verilen bilgileri bağlamdan çıkarmak
	Bir mesajı ya da bilgiyi özetleme
	Neden-sonuç ya da karşılaştırma ilişkilerinin farkına varmak
	Bilgileri kendi sözcükleriyle yeniden ifade edebilmek
	Sözcüklerin ya da sözcük öbeklerinin bağlamdaki işlevlerini anlamak
Sadece okumaya ait olan beceriler	Bilgileri resimlere, haritalara, tablolara veya şemalara aktarmak
	Bir metinde gönderim yapılan sözcüğü belirlemek
	Bir cümleyi ya da paragraftaki eksik sözcük ya da ifadeleri tamamlamak
	Başlıkları paragraflarla eşleştirmek
	Bir metin için uygun başlık seçmek
	Bir metinde boş yere bir cümle yerleştirmek
	Bir cümleyi ana dile çevirmek
	Dilbilgisini veya dilbilgisi unsurlarını tanımak ve belirli bir bağlamda kullanmak

Birçok araştırmacı (Heaton, 1988; Hughes, 1989; Grabe, 1991) yukarıdaki listelere benzer farklı sayılarda alt beceriler belirlemişlerdir. Buna karşın bu alt becerilere yönelik bazı eleştiriler de yapılmıştır. Buna göre okuma alt beceri listelerinin sadece okumadaki erken dönem düşünce yapısına uygun olarak hazırlanması ve de sonuç odaklı yaklaşıma sahip olup süreç odaklı anlayışa faydası olmaması eleştirilen noktalar olmuştur. Diğer bir deyişle, bu beceriler sadece ne yapılacağını göstermeleri fakat nasıl yapılacağına dair bir açıklama içermediklerinden dolayı eleştirilmişlerdir (Alderson, 2000). Tüm bu eleştirilere rağmen, okuma alt becerileri okuma eylemine dair içgörü sağlaması ve özellikle akademik amaçlı okumada zorlanan okuyucuların okumalarının geliştirilmesi açısından oldukça gerekli ve faydalı bulunmuştur (Koda, 2007, s. 30).

‘Beceri’ kavramı ve okuma becerileri, okuma öğretiminde müfredatlarda en az elli yıldır kullanılırken 1960’ların sonlarından itibaren ise ‘strateji’ kavramı öne çıkmaya başlamıştır. Okuma konusundaki alan yazınına bakıldığında da beceri ve strateji kavramının araştırmacılar ve eğitimciler tarafından genellikle birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Nuttall (1996) beceri ve strateji kavramlarını eş anlamlı olarak kullanırken bazı araştırmacılar bu iki kavramın farklı olduğunu iddia eder (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008; Macaro, 2006). Bu iki kavramın karıştırılmasının altında yatan neden, okumadaki bir işlemin bir çalışmada beceri olarak diğer bir çalışmada ise strateji

olarak gösterilmesidir. Dörnyei ve Skehan (2003) beceri ile strateji farkını belirtirken becerileri ‘yapabildiğimiz eylemler’, stratejileri ise ‘bu becerileri yerleştirmek için alınan bilinçli kararlar’ olarak özetler. Urquhart ve Weir (1998, ss. 96-98) beceri ve strateji arasındaki farkları maddeler hâlinde şöyle açıklar:

- Beceriler metin odaklı, stratejiler ise okuyucu odaklıdır.
- Beceriler farkında olmadan gerçekleştirilirken stratejiler okuyucunun bilinçli olarak aldığı kararlardır.
- Becerilerin aksine stratejiler bir soruna çözüm sunar.

Çeşitli tanımlara sahip olsa da tüm tanımlardaki ortak düşünce, becerilerin genel olarak tekrar ve pratikle pekiştirilen rutin bir şekilde, farkında olmadan yapılan otomatik eylemler olduğudur (Urquhart ve Weir, 1998; Dole vd., 1991). Stratejiler ise okuyucunun metnin anlamlarını oluşturma sürecinde bilinçli, planlı ve belirli bir amaca yönelik ve zamanla otomatik hâle geçebilecek olan girişimler olarak tanımlanabilir (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008; Afflerbach ve Cho, 2009; Koda, 2005; Grabe ve Stoller, 2013). Bu farklılıklara karşın iki kavram yine de birbirine oldukça yakın durmaktadır. Bu ayrıma göre, stratejiler otomatik hâle geldiğinde becerilere dönüşür ya da bir beceri de bilinçli ve kontrollü bir şekilde kullanıldığında bir strateji hâline gelebilir (Afflerbach vd., 2008; Carrell, 1998). Tüm bu görüşlere ek olarak, beceriler ve stratejiler birebir aynı olmasalar da her ikisi de bilişsel süreçler olarak görüldükleri için birbiriyle ilişkilidirler ve birlikte düşünülebilirler (Grabe, 2009, s. 222-225). Sonuç olarak Grabe (2009) tarafından da belirtildiği gibi birçok okuma durumunda beceriler ve stratejiler arasında büyük bir farklılık görülmemektedir. Bu nedenle, beceri ile strateji listeleri de birbirinden farklı olmamaktadır. Bu çalışmada da okuma becerileri ve stratejileri için genel anlamda “beceri” terimi kullanılmıştır.

Okuduğunu anlama sürecinde kullanılan beceriler/stratejiler üzerine çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. Anderson (1995) tarafından geliştirilen beceri edinme kuramı bu durumu daha iyi açıklamaktadır. Buna göre, Anderson (1995), bir beceri kazanmanın bildirimsel (declarative) bilgidен yordamsal (procedural) bilgiye geçiş süreci olduğunu savunur. Bu teoriye göre, beceri edinme süreci üç aşamadan oluşur: bildirimsel bilginin edinilmesi, yordamsal hale nasıl getirildiğinin öğrenilmesi ve yordamsal bilginin edinilmesi. Bildirimsel bilgi, öğrencinin beceri/strateji hakkında sahip olduğu bilgidir.

Yordamsal hale nasıl getirildiğinin öğrenilmesi sırasında davranış kodlanır. Yordamsal bilginin edinilmesi ise bilginin tamamen otomatik hale gelmesidir (Jensen, 2007). Buna ek olarak bazı araştırmacılar, bildirimsel ve yordamsal bilgiye ek olarak duruma bağlı bilgiyi (conditional knowledge) de eklemişlerdir (Jacobs ve Paris, 1987; Schraw ve Dennison, 1994; Schraw ve Moshman, 1995). Okuma açısından bakıldığında *bildirimsel bilgi*; stratejilerin ne olduğu, *yordamsal bilgi* stratejilerin nasıl kullanılacağı ve *duruma bağlı bilgi* ise stratejinin hangi durumda, neden kullanıldığı bilgisidir. Dolayısıyla, öğrenciler var olan becerileri ile okuma sorunlarını aşamadıklarında stratejilerden yardım alabilirler. Bu sebeple, başarılı okur olma konusunda stratejilerden yararlanabilen stratejik bir okuyucu olmak önemli bir etkidir.

Dil öğrenme stratejileri geniş tanımıyla ‘öğrenmeyi daha kolay, hızlı, eğlenceli, etkili, bağımsız ve yeni durumlara aktarabilecek hale getirmek amacıyla öğrenci tarafından yapılan eylemler’dir (Oxford, 1990, s. 8). Diğer bir tanımda O’Malley ve Chamot (1990, s. 1), dil öğrenme stratejilerini bilginin anlaşılması ve öğrenilmesi ya da akılda tutulmasını sağlayan özel bilgi işleme yolları olarak belirtmektedir. Çeşitli tanımlardaki dil öğrenme stratejilerinin ortak özellikleri şöyle sıralanmıştır (Oxford, 1990, s. 9):

- Asıl amaç olan iletişimsel yetiye destek olurlar.
- Öğrencilerin kendi kendilerini düzenlemesini sağlar.
- Öğreticilerin rolünü genişletir.
- Hedef veya sorun odaklıdır.
- Öğrenci tarafından gerçekleştirilen belirli eylemlerdir.
- Öğrencinin bilişsel diğer diğer özellikleri de dikkate alınır.
- Her zaman gözlemlenemeyebilir.
- Genellikle bilinçlidir.
- Öğretilebilir.
- Esnektir.
- Birçok faktörden etkilenir.

Okuma stratejileri ise, etkili okumanın temel unsurlarından olan dil öğrenme stratejilerinin bir parçasıdır. Aebersold ve Field (1997, s. 14) okuma stratejilerini okuyucuların metinden anlam oluşturmak amacıyla kullandıkları zihinsel etkinlikler olarak tanımlar. Anderson (1991, s. 460), benzer bir şekilde okuma stratejilerini yeni

bilgiler edinirken okuyucunun dikkatli ve bilinçli olarak aldığı tedbirler olarak açıklar. Okuma öğretimini geliştirmek ve yabancı/ikinci dildeki öğrencilerin kullandıkları stratejileri sınıflandırmak amacıyla birçok çalışma yapılmıştır (Hosenfeld, 1977; Rubin, 1987; Block, 1986; Barnett, 1988; Carrell, 1989). Bu çalışmalarda bazı stratejiler ortaklık gösterse de birbirinden farklı geniş bir okuma stratejileri listesi ortaya çıkmıştır. Hosenfeld (1977) ile başlayarak her araştırmacı, okuma stratejilerini farklı kriterler doğrultusunda birden fazla alt kategorilerde sıralamıştır. Bu sebeple tek bir strateji sınıflandırması yapmak mümkün olmamaktadır. Bu sınıflandırmalar çeşitli başlıklar altında toplanmıştır. Bunlardan okuma becerisi ile ilgili olarak düzenlenen ve yaygın olarak kullanılanlar stratejiler şunlardır:

- Lokal (aşağıdan yukarıya) stratejiler
- Global (yukarıdan aşağıya) stratejiler
- Bilişsel stratejiler
- Üstbilişsel stratejiler
- Sosyal-duyuşsal stratejiler
- Okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejiler

Bazı araştırmacılar, stratejileri lokal (aşağıdan yukarıya) ve global (yukarıdan aşağıya) şeklinde okuma modellerine göre sınıflandırmışlardır (Block, 1986; 1992; Carrell, 1989; Urquhart ve Weir, 1998). Barnett (1988) tarafından yapılan sözcük düzeyi ve metin düzeyi sınıflandırması da bu ayrımla benzerlik gösterir. Sözcük düzeyi, lokal stratejiler gibi sözcük işlemeyle ilişkidir, metin düzeyinde ise metne bir bütün olarak yaklaşılır. Lokal stratejiler; ses, harf, cümle yapısı, dilsel yapılar ve sözcük odaklı stratejileri içerir. Bağlamdan sözcüklerin anlamını tahmin etme, sözcüklerin türlerini belirleme, dilsel yapılara odaklanma, gönderimsel sözcükleri belirleme lokal stratejilerdir. Global, diğer bir ifadeyle yukarıdan aşağıya stratejiler ise metne bütün olarak yaklaşan ön bilgi, metnin konusu ve organizasyonu ile ilişkili stratejileri kapsar. Metne ön izleme yapmak, okuma amacını belirlemek, başlık ve resimlerden yararlanarak metnin içeriğine yönelik tahminde bulunmak global stratejilerden bazılarıdır.

Bazı araştırmacılar ise, bilişselliği ve üstbilişselliği temel alan sınıflandırmalar yapmışlardır. O'Malley ve Chamot (1990, ss. 119-120) okuma stratejilerini bilişsel, üstbilişsel ve sosyal aracılık olmak üzere üçe ayırır. Bilişsel stratejiler, bilginin elde

edilmesi, saklanması, geri çağırılması veya kullanılması gibi bilginin doğrudan işlenmesiyle ilgili olan zihinsel süreçler olarak tanımlanmaktadır (William ve Burden, 1977 akt. Özek ve Civelek, 2006). Bu stratejiler, metinde doğrudan kullanılır ve okuyucunun yeni bir bilgi ile önceki bilgiler arasında ilişki kurma gibi zihinsel bir öğrenme görevini yerine getirmesine yardımcı olur. Ayrıca, bir metnin önemli bölümlerinin belirlenmesi ve bu bilgilerin belleğe aktarılıp kaydedilmesini sağlar (Weinstein ve Meyer, 1983). Not alma, özetleme, tekrar okuma, sözcüğün anlamını tahmin etme, ön bilgileri kullanma ve çıkarım yapma bilişsel stratejilerden bazılarıdır (O'Malley ve Chamot, 1987; Yaylı, 2010). Anderson (1999, s. 82.) okuma becerisine yönelik bilişsel stratejileri detaylı bir şekilde şöyle listelemiştir:

- Metnin bölümlerinin içeriğini tahmin etmek
- Bilinmeyen yapıların anlaşılması için dil bilgisinden destek almak
- Metnin tümünü kavramaya yardımcı olması için ana düşünceyi anlamak
- Okuma hızını artırmak için sözcük dağarcığını ve dil bilgisini genişletmek
- Ön bilgileri kullanarak bilinmeyen sözcüklerin veya sözcük öbeklerinin anlamını tahmin etmek
- Anlamayı artırmak için tema, üslup ve bağlantıları analiz etmek
- Okumadaki gerçek bilgilerle görüşleri ayırt etmek
- Zor metinleri anlaşılmasını kolaylaştırmak için geniş söz öbeklerini küçük parçalara bölmek
- Birinci dildeki bilgiler ile hedef dildeki sözcükleri ilişkilendirmek
- Sözcüklerle fikirler arasındaki ilişkiyi anlamak için ilgili fikirlerin şema veya haritasını yapmak
- Ana düşüncelerin anlaşılmasını sağlamak için kısa bir özet yazmak.

Üstbilişsel stratejiler; planlama, izleme ve değerlendirme için gerekli üst düzey beceriler olarak tanımlanır (O'Malley ve Chamot, 1990, s. 44). Üstbilişselliğin işlevi ise bilişsel stratejilerin izlenmesi ve düzenlenmesi olarak görülmektedir (Flavell, 1978). Buna göre, üstbilişsellik iki temele dayanır. Bunlardan ilki, 'bilişsellik hakkında bilgi sahibi olunması' diğer bir ifadeyle okuyucunun kendi bilişsel süreçlerini yansıtmayı ve bu süreçlerin farkında olmasıdır. İkincisi ise 'bilişselliğin düzenlenmesi' olarak adlandırılan okuyucunun bilişsel amaçlarına ulaşmak için kendi bilişsel etkinliklerini yönetmesidir

(Baker ve Brown, 1984, s. 353). Üstbilişsel stratejilerden bazıları planlama, gelişimi izleme, seçici dikkat ve kavramayı değerlendirmedir (O'Malley ve Chamot, 1990, s. 119). Silberstein (1994), okuyucuların metni kavramak için kendi anlama süreçlerini izlemeleri ve dolayısıyla üstbilişsel bilgiye sahip olmaları gerektiğini belirtir. *Sosyal aracılık stratejileri* ise okuyucuların okuma sırasında öğreticinin veya diğer bir öğrencinin başka kişilerle etkileşime girmesini ifade etmektedir. İş birliği içinde olma ve açıklığa kavuşturmaya yönelik sorular sorma bu stratejlere örnektir.

Oxford (1990, s. 17) da öğrenme stratejilerini sınıflandırırken bilişsel ve üstbilişsel ayrımını kullanmış, öğrenme stratejilerini dolaylı ve dolaysız olmak üzere iki başlık altında toplamıştır. Dolaylı stratejiler; resimleri ve anahtarları kullanma gibi öğrencinin hatırlamasına yönelik bellek stratejileri, not alma ve özetleme gibi bilişsel stratejiler, dilsel ipuçlarından yararlanma gibi öğrencinin sınırlı bilgilerine rağmen yardımcı olan telafi stratejileridir. Dolaysız stratejiler ise öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmeleri ile ilgili öğrenmeyi planlama, düzenleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel stratejiler; endişeyi azaltma gibi öğrencinin duygu durumuna yönelik duyuşsal stratejiler; soru sorma, iş birliği yapma gibi diğer bir kişi ile karşılıklı etkileşim için öğrenmeye dair sosyal stratejilerdir.

Sheorey ve Mokhtari (2001, s. 436) de benzer bir şekilde okuma stratejilerini bilişsel, üstbilişsel ve destekleyici stratejiler olarak üç başlık altında toplamıştır:

- *Üstbilişsel stratejiler*, okuyucuların kendi okumalarını takip ettikleri veya yönettikleri önceden belirlenmiş, planlı tekniklerdir. Bu stratejiler, bir amaç doğrultusunda okumayı, metnin uzunluğuna ve düzenine göre önizleme yapmayı veya şekil, tablo veya benzeri görsellerden yararlanmayı içerir.
- *Bilişsel stratejiler*, okuyucunun metnin üzerinde çalışırken kullandığı eylemlerdir. Metin odaklı olan bu stratejiler metni anlamada sorunla karşılaşıldığı zaman kullanılan tekniklerdir. Okuma metninin zorluğuna göre okuma hızını ayarlama, iyi anlamak amacıyla metni tekrar okuma, bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme bu stratejilere örnek verilebilir.
- *Destekleyici stratejiler*, okuyucunun metni daha iyi anlamasına destek olmak amacı taşıyan eylemlerdir. Örneğin sözlük kullanma, not alma veya metnin altını çizme destek stratejilerden bazılarıdır.

Diğer bir sınıflandırmada ise stratejiler okuma sırasındaki kullanım zamanına göre düzenlenmiştir (Mokhtari ve Reichard, 2002; Paris, Wasik ve Turner, 1991; Shih, 1991; Bölükbaş, 2013). Buna göre, stratejiler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üçe ayrılır:

- Okuma öncesi stratejiler, metnin içeriğinin tahmin edilmesi ve okuyucunun ön bilgilerinin harekete geçirilmesine yöneliktir (Mihara, 2011 akt. Bölükbaş, 2013).
- Okuma sırası stratejiler, okuyucunun doğrudan metnin içeriği ile etkileşim içinde olduğu süreçte gerçekleşir. Metnin ana düşüncesinin bulunmasına yardımcı olurlar.
- Okuma sonrası stratejiler ise metnin yansıtılmasını, değerlendirilmesini sağlar ve metnin anlaşılıp anlaşılmadığının fark edilmesini kolaylaştırır.

Tablo 6’da Bölükbaş (2013) tarafından alanyazına göre düzenlenen okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri görülmektedir:

Tablo 6. Okuma Öncesi, Okuma Sırası ve Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler

Okuma Hedefleri	
Okuma öncesi stratejileri	Her paragrafın ilk cümlesini okuyarak konuyu anlamak
	Metne göz gezdirmek
	Ön bilgileri harekete geçirmek
	Başlık ve alt başlıklara bakarak metnin konusunu tahmin etmek
	Metindeki odak noktalarını belirlemek
	Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin etmek
Okuma sırası stratejileri	Okuma hızını belirlemek
	Bir okuma planı geliştirmek
	Metnin bölümleri arasında bağlantı kurmak
	Metinde anlatılanları görselleştirmek/canlandırmak
	Okurken not almak
	Okuma hızını kontrol etmek
	Dikkati dağıldığında okunan bölüme geri dönmek
	Önemli bölümlerin altını çizmek
	Bilinmeyen sözcükler bağlamdan çıkarılamadığında sözlük kullanmak
	Sözlü çeviri yapmamak
	Anlamaya etkisi olmayan bilinmeyen sözcükleri atlamak
	Metnin zor bölümlerini tekrar okumak
	Grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanmak
	Noktalama, koyu, italik yazı biçimi ve geçiş ifadeleri gibi bazı ipuçlarından yararlanmak
	Çelişkili bilgi fark edildiğinde metne tekrar dönmek
	Bağlamdan bilinmeyen sözcüğün anlamını tahmin etmek
	Okurken metnin devamına ilişkin tahminlerde bulunmak
	Ön bilgiler ile metinden elde edilen bilgiler arasında bağlantı kurmak

Tablo 4 (Devam). Okuma Öncesi, Okuma Sırası ve Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler

	Okuma Hedefleri
Okuma sonrası stratejileri	Metnin içeriğinin okuma hedefine uygun olup olmadığını sorgulamak
	Metni özetlemek
	Bağlantıları görmek için metne geri dönmek
	Anlamakta zorlanılırsa metni tekrar okumak
	Metne ilişkin yapılan tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etmek
	Ana düşüncüyü eleştirel bir bakışla değerlendirmek
	Metnin ana düşüncesini özetlemek
	Metnin konusunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için metin üzerine tartışmak
	Metinden çıkarılan önemli düşüncelerin tekrar anlatılması
	Metnin farklı cümlelerle yeniden ifade edilmesi
	Daha sonra kullanılmak üzere hatırlatıcı notlar almak
	Metne ilişkin soruları cevaplamak

Tablo 6’da görüldüğü üzere okuma öncesi stratejiler öğrenciyi okuma metnine ve okuma sürecine hazırlayan stratejilerden oluşmaktadır. Her paragrafın ilk cümlesinin okunarak konunun anlaşılması, metni yüzeysel okumak (göz gezdirmek), başlık ve alt başlıklara bakarak metnin içeriğini tahmin etmek gibi metin öncesi stratejilerle öğrencinin metni anlamasını kolaylaştıracak şemaların harekete geçmesini sağlamaktadır. Okuma sırası stratejiler, öğrencilerin metne odaklanmasını, bağlantılar kurmasını, anlamalarını takip etmelerini sağlamaktadır. Metindeki önemli bölümlerin altını çizmek, metnin farklı bölümleri arasındaki bağlantılar kurmak, bağlamdan sözcüklerin anlamını tahmin etmek gibi stratejiler öğrencinin okuma sırasında metinle etkileşim içerisinde olmasına yardımcı olmaktadır. Okuma sonrası stratejiler ise öğrencinin metnin ana fikrini bulma, özetleme, zor olan bölümleri tekrar okuma veya okuma öncesi tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol etme gibi stratejilerle okuduğu metnin üzerine düşünmesini ve daha iyi anlamasını sağlamaktadır.

Sonuç olarak, okuma sürecinde kullanılan doğrudan ya da dolaylı stratejiler okuyucuların okurken karşılaştıkları sorunları çözmekle kalmaz, okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur. Okuma stratejilerinin öğretimi okuyucuları metinle ilişkilerinde daha etkin hale getirirken okumada daha geride olan öğrencilerin de metinleri daha iyi anlamalarını sağlamaktadır (Carrell vd., 1989). Yukarıda sadece bir kısmı verilen sınıflandırmaların dışında çok çeşitli okuma stratejileri olmasına rağmen araştırmacılar tarafından kabul gören ortak bir liste bulunmamaktadır.

Stratejilerin sınıflandırılması, okuyucuların strateji kullanımlarındaki farklılıklara yönelik yapılan çalışmaların sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Koda, 2005). Yabancı/ ikinci dilde okuma üzerine yapılan araştırmalarda başarılı okuyucuların özelliklerini ve kullandığı stratejileri inceleyen birçok araştırma yapılmıştır (Block, 1986; Barnett, 1988; Carrell, 1989; Sarig, 1987; Anderson, 1991; Grabe ve Stoller, 2001). Bu çalışmalarda okuyucular iyi-zayıf, başarılı-başarısız, uzman-çırak, tecrübeli-tecrübesiz, stratejik olan ve olmayan gibi birçok karşılaştırma yapılarak incelenmiş ve stratejiler, başarılı olan ve olmayan okuyucuları birbirinden ayıran etkenlerden biri olarak görülmüştür (McNamara vd., 2007, ss. 470-471). Çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre iyi okuyucular stratejileri zayıf okuyuculara göre daha etkin bir biçimde kullanmaktadırlar (Carrell, 1989; Sarıçoban, 2002; Yaylı, 2010).

Bu çalışmalardan ilki, Hosenfeld (1977) tarafından yapılmıştır. Fransızca öğrenen 20 yetkin ve daha az yetkin öğrenci ile yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre başarılı okuyucuların metnin anlamını daha iyi akılda tutabildiği, geniş söz öbekleri ile okuduğu, gereksiz sözcükleri atlayabildiği, bir okuyucu olarak olumlu benlik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, başarısız okuyucular ise yazıları çözünce cümlelerin anlamını kaybederler, küçük söz öbekleriyle okurlar, ara sıra sözcükleri atlarlar, okuyucu olarak olumsuz benlik algısına sahiptirler.

Block (1986), birinci dil ve ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 9 öğrenci üzerine yaptığı çalışmada daha başarılı okuyucular genel bilgilerini kullanmış, metnin bütününe odaklanmış, eski bilgileriyle yeni bilgilerini birleştirmiş ve ana düşünce ile yardımcı düşünceleri ayırmıştır. Zayıf okuyucular ise yukarıda belirtilenleri nadiren yapmışlardır.

Bu konudaki yüksek sayıda okuyucu ile yapılan çalışmalardan biri Barnett (1988) tarafından yapılmıştır. Fransızca öğrenen 278 üniversite öğrencisi ile yapılan bu deneysel çalışmaya göre strateji öğretilen grup öğretilmeye göre metinleri daha iyi anlamıştır. Elde edilen verilere göre başarılı okuyucuların daha çok kullandıkları beceriler/stratejiler şöyle sıralanmaktadır: metnin anlamına odaklanma, sözcüklerin biçimine ve türüne odaklanma, metni tekrar okuma, metnin konusunu ilgi çekici bulma, metnin konusu hakkında bildiklerini düşünme, metnin başlığını okuyup içeriğini tahmin etme ve bazı sözcükleri tahmin etme. Bunlara karşın tüm dikkatini sadece birbirinden bağımsız olarak sözcüklere verme, tüm dikkatini sadece metnin yapısına verme, sadece zor bölümleri

tekrar okuma, metni zorunluluktan dolayı okumak, metin devamı hakkında hiç tahminde bulunmamak, paragrafları birbirinden ayrı düşünüp okumak, başlığı okuyup üzerine düşünmemek, sözcükleri atlamamanın yanlış olduğunu düşünmek öğrencilerin başarılı okuyucu olmalarını engellemektedir.

Carrell (1989), ikinci dil okuyucularının okuma stratejilerine yönelik tutumlarıyla ilgili çalışmasında ileri düzey okuyucuların yukarıdan aşağıya stratejilerini, art alan bilgisini, metnin konusunu, metnin organizasyonunu faydalı bulduklarını, daha az yetkin okuyucuların ise daha çok aşağıdan yukarıya stratejileri daha etkili bulduklarını belirtmiştir. Her ne kadar Anderson (1991, s. 469) daha fazla strateji kullanan okuyucuların daha iyi anladığını ortaya koysa da sadece hangi stratejiyi kullanacağını bilmenin yeterli olmadığını, aynı zamanda bir stratejiyi nasıl kullanılacağını ve diğer stratejilerle uyumlu bir şekilde kullanmayı bilmenin de gerekli olduğunu belirtir. Bu çalışmaları takiben yapılan çalışmalarda (Sheorey ve Mokhtari, 2001; Sarıçoban, 2002; Grabe, 2009; Yaylı, 2010) yetkin ve daha az yetkin okuyucular arasındaki farkın yetkin okuyucuların daha az yetkin okuyuculara göre bilişsel ve üstbilişsel stratejileri sıklıkla kullanmaları olduğu vurgulanmaktadır.

Tüm bu okuma üzerine yapılan çalışmalarda yetkin okuyucuların okuma becerilerinin/stratejilerini etkin bir şekilde kullanmasının önemi vurgulamaktadır. Buna göre, okuma alt becerilerini ve stratejilerini iyi kullanabilen okuyucuların akademik okuma becerisi için de gerekli altyapıya sahip olacağı görülmektedir. Grabe (2009, s. 224) becerilerle stratejiler arasında net bir ayrım yapılamayacağı gibi bilişsel stratejilerin diğer stratejilerden farklı olmadığını iddia etmektedir. Yeni bilgi edinirken okuduğunu anlama birçok farklı şekilde izlenebilmektedir. Sonuç olarak anlama ile ilgili beceriler, stratejiler ve üstbilişsel farkındalık güncel birçok tartışmada yer almaktadır. Bu noktada temelde öğrencilerin okuma süreçlerine ilişkin farkındalık kazandırılması önem taşımaktadır.

1.5.4. Akademik Okumanın Tanımı ve Özellikleri

Akademik okumaya yönelik bir öğretimin daha iyi anlaşılması için öncelikle akademik okumanın ne olduğunun ve özelliklerinin anlaşılması gerekir. Akademik okumanın temelini oluşturan akademik dil hakimiyetinin akademik başarı üzerinde önemli ölçüde etkisi olduğu bilinmektedir (Wog Fillmore ve Snow, 2000 akt. Scarcella, 2003). Jordan'a

göre (1997, s. 143) akademik okuma, yazma ile doğrudan ilişkili bir şekilde, çok sayıda ders kitabının ve makalenin okunduğu, okurken not alındığı, okunan metinlerin özetlendiği, okunan metinlerin farklı cümleler ile yeniden ifade edildiği hedef akademik ortamın temelini oluşturmaktadır.

Akademik okumanın birçok farklı tanımı bulunmaktadır. Bazı kuramcılar tarafından kısaca ‘ders kitabı okumak’ veya ‘bir metni çalışmak’ olarak ifade edilirken (Caverly ve Orlando, 1991 akt. Majid vd., 2005, s. 49) bazı kuramcılar tarafından ise okuma amaçları doğrultusunda öğrenmek amacıyla okumak veya bilgi edinmek, bilgileri bellekte saklamak ve geri çağırmak amacıyla okumak şeklinde tanımlanmaktadır (Shih, 1992; Anderson, 1991; Chase vd., 1994).

Akademik ortamlarda okuma; yeni bilgileri öğrenmenin, alternatif açıklamalara, yorumlara erişmenin ve bağımsız öğrenmenin temel aracı olarak tanımlanmaktadır (Grabe ve Stoller, 2001, s. 187). Bununla birlikte, çeşitli bilim alanlarında ve disiplinlerde verilen akademik görevlere göre öğrencilerin metinleri dönüştürmeleri ve farklı şekillerde kullanmaları gerekmektedir (Chase vd., 1994). Bu noktada Şengupta (2002, s. 3) akademik okumayı psikoloji, ekonomi gibi “belirli temel alanlardaki eğitimin tamamlanması için birçok uzun akademik metnin amaçlı bir şekilde ve eleştirel bir yaklaşımla okunması” olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımların ışığında, çok katmanlı bir eylem olan akademik okuma temel olarak ‘öğrencilerin akademik metinleri okuyup anlayabilmeleri ve bu metinlerden anlam çıkarabilmeleri’ olarak özetlenebilir.

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde (2001) okuma becerisi, okuma amaçları ile belirli işlevlere sahip olan türler bir arada sınıflandırılmıştır. Bu ayrıma göre okuduğunu anlama; genel okuduğunu kavrama, yazışmaları okuma, fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve sav için okuma, yönergeleri okuma ve serbest etkinlik olarak okuma olmak üzere altı kategoriye ayrılmaktadır. Bu sınıflandırmada farklı öğrenci profillerine göre okumanın amaçlarının çeşitlilik gösterdiği özellikle vurgulanmaktadır. Alımlama becerilerinden okuma için bir ortaokul öğrencisinin ihtiyaçları ‘bilgi ve sav için okuma’, ‘yönergeleri okuma’ ve ‘serbest etkinlik olarak okuma’ amaçları ile özdeşleştirilirken lisansüstü bir öğrencinin okuma ihtiyaçları için daha çok ‘fikir sahibi olmak için okuma’ ve ‘bilgi ve sav için okuma’ amaçları temel alınmaktadır (AOBM, 2020, ss. 38-40).

Daha geniş bir açıdan bakıldığında, akademik okuma yaparken öğrenciler genel olarak şu amaçlar doğrultusunda okumaktadırlar (Jordan, 1997):

- Bilgi edinmek (gerçeğe dayalı bilgi, veri vb.)
- Fikir ve kuramları anlamak
- Yazarların bakış açılarını farketmek
- Akademik kompozisyon veya makaleler yazarken kendi bakış açısına uygun kanıtlar aramak (ve alıntı yapmak)

Öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştireceği alanlar (kişisel, kamu, mesleki ve eğitsel) okuma amaçlarını da şekillendirmektedir (AOBM, 2001). Eğitsel alanda öğrenciler için okuma becerisi, kilit bir role sahiptir. Kısa zamanda birçok metinle karşılaşp hızlıca anlamaları ve akademik görevleri tamamlamaları beklenen öğrencilerin, diğer becerilerden de önce okuma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Hirvela, 2004, akt. Hyland ve Shaw, 2016, s. 128). Bu amaçlara yönelik bir okuma yapmak akademik dil özellikleri, akademik metinler, akademik sözcükler, akademik görevler, akademik okuma amaçları ve akademik okurun metne yaklaşımı açısından öğrencilerin sahip oldukları genel okuma becerilerinden fazlasını diğer bir deyişle öğrencilerin akademik okuma becerisine sahip olmasını gerektirmektedir (Stone, 2013; de Chazal, 2014). Dolayısıyla, günlük konuşma diline kıyasla daha karmaşık dil yapısı ve farklı disiplinlere yönelik olması nedeniyle akademik okuma diğer okuma türlerinden ayrılmaktadır (Faizah, 2004). Dahası, farklı yazarların düşünceleri sentezlenerek oluşturulmuş metinler içermesi nedeniyle akademik okuma, aslında Li ve Munby (1996, s. 199) tarafından da belirtildiği gibi “düşünce ağırlıklı, ciddi ve çok katmanlı bir süreç”tir.

Yabancı/ ikinci dil öğretiminde dört beceriden akademik okuma becerisi, hedef dilde eğitim alırken öğrencilerin edinmesi en gerekli araçlardan biri olarak görülmektedir (Chase vd., 1994; Grabe ve Stoller, 2013; Levine, Ferenz ve Reves, 2000). Özellikle yükseköğretimde öğrencilerin diğer becerilerle birlikte okuma-anlama, eleştirel okuma becerilerine halihazırda sahip oldukları düşüncesi ile yürütülmekte ve bölüm hocaları tarafından öğrencilerin akademik okumayı bildikleri varsayılmaktadırlar (Erickson, Peters ve Strommer, 2006 akt. Sohail, 2016; Hedgcock ve Ferris, 2009 akt. Jawing, 2016). Ancak akademik okuma, öğrencilerin okumayı bilmesinin çok ötesinde bölümlerinin gerektirdiği okumaları ne ölçüde iyi yapabildikleri ile ilgilidir. Aşağıdaki tabloda

üniversitede okuma yapmanın nasıl bir eylem olduğunu göstermek amacıyla öğrencilerin aşamalı olarak okumaya dair olası bir ilerleme süreci, okuma amaçları ve karşılaşılan okumaya dayalı etkinliklere yer verilmektedir:

Tablo 7. Akademik Okuma Olası Süreçleri (de Chazal, 2014, s. 161)

Aşama	Süreç ve amaç	Okuma içeren etkinlikler
1	Uzmanlık alanını belirlemek için disiplin, alt disiplin ve mevcut çalışma alanına veya konusuna aşina olmak	Özellikle ders kitapları ve okuma listelerindeki metinler olmak üzere giriş materyallerini okumak
2	Okuma görevini veya araştırma projesi gibi yeni bir ödevle uğraşmak ve nasıl yapılacağını planlamak	İlgili belgeler (ders değerlendirme listeleri, yönergeleri ve verilen örnek çalışmaları) dahil olmak üzere ödevleri okumak ve anlamak
3	Ödevlerde kullanılacak ilgili ve uygun kaynak metinleri aramak ve bulmak	Ders kitaplarının başlıkları, içerikleri ve tanıtımları gibi metinlerin üst bilgilendirici kısımlarını ve bilimsel dergi makalelerinin özetlerini okumak
4	Ödevlerde kullanılacak metinleri seçerek, sınırlandırarak ve eleyerek metinlerin konuyla ilgisini ve uygunluğunu değerlendirmek	Ders kitaplarının bölümleri, dergi makalelerinin tamamı veya giriş ve sonuç bölümleri gibi seçilmiş metinlerin genişletilmiş kısımlarını bulmak ve seçerek okumak
5	Ödevlerde kullanmak üzere seçilen metinlerdeki ilgili materyali anlama, kaydetme ve işleme	Seçilen metinleri temel ve destekleyici argümanları bularak ve yazarların duruşunu belirleyerek okumak ve not almak
6	Ödevde kaynak metinlerden bölümler kullanma	Verilen ödevde göre alınan notlar doğrultusunda materyali tekrar okumak, yeniden işlemek ve seçmek

Tabloda da görüldüğü üzere, akademik okuma becerisi üniversitede baştan sona tüm süreçlerde ihtiyaç duyulan, aşamalı olarak gelişen diğer becerilere kaynaklık ve eşlik eden bir beceridir. Ayrıca tabloda okuma içeren etkinliklerin akademik ortamlarda kullanılan ders kitapları, kaynak kitaplar, bilimsel dergi makaleleri, ders notları gibi çeşitli metin türlerini içerdiği görülmektedir. Yükseköğretimde öğrenciler farklı aşamalarda ders kitapları, ders notları, dergi makalelerinden tezlere çeşitli metin türleriyle karşılaşır. Hem sözlü hem de yazılı metinler akademik söylemin önemli parçalarıdır. Öğrencilerin akademik derslerinde ders anlatımları, sunumlar en sık karşılaştıkları sözlü metinleri oluştururken öğrencilerin bunları yapabilmek için uzmanlık alanlarına yönelik çok sayıda farklı yazılı akademik metni okuması, kavraması ve değerlendirmesi gerekir. Bu metin türleri; öğretici ve bilgilendirici olması, karmaşık dil bilgisi yapılarına ve sözcük bilgisi

içeren akademik bir dile sahip olması nedeniyle diğer metin türlerine göre farklı özelliklere sahiptir (Coxhead, 2000; Gardner ve Davies, 2014).

Leki (2001, s. 88), akademik okumanın farklı kaynaklardan edinilmiş çok sayıda veri içeren, disiplinlere özel, geniş ve kapsamlı metinler içerdiğini belirtir. Yükseköğretim süresince öğrenciler genel olarak şu yazılı akademik türler ile karşılaşmaktadırlar (de Chazal, 2014, s. 65):

- Ders kitapları
- Ders kitabı bölümleri
- Akademik dergi makaleleri
- Akademik dergi özetleri
- Sınavlar
- Raporlar
- Ders notları
- Konferans bildirileri
- Kitap, makale eleştirisi
- Özetler
- Vaka analizleri
- Akademik denemeler (kompozisyonlar)
- Yüksek lisans ve doktora tezleri

Öğrencilerin bölümlerindeki derslerde öğrencilerden sadece uzun ve içerik olarak yoğun metinler kavramaları beklenmez, aynı zamanda okudukları metne eleştirel yaklaşımları, metnin ana noktalarını ve ayrıntılarını hatırlamaları, okunan metinden elde edilen bilgilerden yararlanılarak makale yazma, sunum yapma veya tartışmalara katılma gibi görevler için bağımsız okuma yapabilmeleri gerekmektedir.

Her akademik disiplinin kendine özgü konuları, yaklaşımları ve metodolojisi bulunsa da tüm uzmanlık alanlarındaki akademik görev ve etkinliklerin çoğu okuma becerisinden yararlanmayı gerektirmektedir. Akademik düzeyde okuma bazı görevlerde doğrudan belirtilse de dinleme, yazma ve konuşma becerilerini gerektiren görevlerin öncülü durumundadır. Dahası, akademik görevlerde okuma ve yazma görevlerinin sıklıkla bir arada kullanıldığı, okumanın yazmaya girdi sağladığı görülmektedir (Grabe ve Zhang, 2013). Üniversitede yazma ihtiyaçları üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin okuma

becerisine sahip olmalarının önemini göstermektedir. Öğrenciler ödevlerin içeriğini bilmenin, ödevlerinde farklı kaynaklardaki düşünceleri seçip kullanmanın başarılarını arttırdıklarını ifade etmektedirler (İsmayilli Karakoç vd., 2022). Not alma, özetleme, metin kaynaklarını yeniden ifade etme, düşünceleri sentezlemek, okumalara dayanarak kompozisyonlar yazmak gibi görevler, farklı kaynaklardan argümanları birleştirmeyi ve düşünceleri analiz etmeyi gerektirmektedir.

Böylece öğrencilerin bir görev sırasında çok sayıda metni okumaları, işlemeleri ve değerlendirmeleri gerekir. Ayrıca çoğunlukla çok sayıda metin arasından göreve uygun metinleri de seçmek durumundadırlar. Göreve uygun metin seçme, okuma ve değerlendirme sürekli tekrar eden bir süreçtir (de Chazal, 2014).

Hafernik ve Wiant (2012) temel beceri alanlarındaki akademik görevler üzerine yaptıkları çalışmada akademik görevleri resmi, yarı-resmi ve gayri resmi olmak üzere üçe ayırmaktadır. Okuma becerisi içeren bu görevler aşağıdaki tabloda görülebilir:

Tablo 8. Akademik Okuma İçeren Görevler (Stone, 2013, s. 5)

Metinlerin bazı bölümlerini okumak ve anlamak
Çoktan seçmeli testleri çözmek
Küçük sınavlara katılmak
Sınavlarda kompozisyon yazmak
Çalışma kağıtlarını tamamlamak
Projeleri tamamlamak
Sınıf içinde ve dışında akademik deneme (kompozisyon) yazmak
Sorulara kısa cevaplar yazmak
Raporlar yazmak
Uzun araştırma makalesi yazmak
Kuramsal çerçeve yazmak
Sunum hazırlamak
Tartışmalara hazırlanmak ve katılımcı olmak
Bir metin örneğini incelemek
Yeni sözcükler ve düşünceler öğrenmek
Metni eleştirel bir bakışla analiz etmek
Bilgileri özetlemek
Bilgileri kendi cümleleri ile yeniden yazmak
Not almak
Bilgileri bir araya getirmek ve sentezlemek
Birden fazla konuyu karşılaştırmak

Tabloda görüldüğü üzere yukarıdaki akademik görevler ilk bakışta farklı dil becerilerine yönelik gibi görünse de tümü akademik okuma becerisi gerektirmektedir. Bununla

birlikte, okuma görevleri lisans ve yüksek lisans düzeyinde farklılık göstermektedir. Carson (2019 akt. Ismayilli Karakoç vd., 2022) tarafından yapılan bir çalışmaya göre lisans düzeyinde okuma görevleri geri çağırma ve uygulama becerilerini içeren çalışmalara odaklanırken lisansüstü düzeyde ise daha çok yorumlama ve değerlendirme becerileri içermektedir.

1.5.5. Akademik Okuma Sorunları

Akademik okumanın özellikleri, amaçları ve akademik görevler öğrencilerin karşı karşıya oldukları, hedef akademi ortamını açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Biber (2006), sadece ikinci dil öğrencilerinin değil, birinci dil öğrencilerinin de akademik dil içeren görevlerle baş etmek zorunda kaldıklarını ve bu görevlere hazırlıklı olmaları gerekebileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla, yeni bir eğitim sistemine uyum sağlamak durumunda kalan ikinci dil öğrencileri için bu durum daha fazla sorun yaratmaktadır (Grabe ve Stoller, 2001; Grabe, 2009).

Öğrencilerin akademik okuma yaparken yaşadıkları zorluklar birçok sebebe bağlı olabilmektedir. De Chazal (2014, s. 162) akademik okuma sırasında yaşanan zorlukları altı başlıkta toplamıştır:

1. Dilsel zorluklar: Metinlerdeki bilinmeyen sözcük sayısının fazlalılığı ve dilbilgisinin karmaşıklığı nedeniyle ortaya çıkmaktadır.
2. Dilsel olmayan zorluklar: Bu zorluklar metinlerdeki grafikler, şekiller, görseller ve istatistiklerin anlaşılmasından kaynaklanmaktadır.
3. Bilişsel zorluklar: Metin içerdiği bilginin yoğunluğu ve karmaşıklığı, metinde işlenen düşünceler ve kavramların öğrencinin kavrayabileceğini üstünde olması durumudur.
4. Akademik zorluklar: Metnin amacının anlaşılmasında ve bilinmemesi ve bu uygun okuma yönteminin uygulanması sonucu ortaya çıkmaktadır.
5. Sosyal, kültürel ve psikolojik zorluklar: Çeşitli öğrenci farklılıkları nedeniyle analogi, metaforlar ve benzetmelerin anlaşılmasından kaynaklanmaktadır.
6. Bilgi-temelli (şemaya dayalı) zorluklar: Dünya bilgisini anlamak, yorumlamak ve bir temele oturtmak konusunda yeterli altyapıya sahip olunmamasından kaynaklanmaktadır.

Diğer taraftan öğrenci ihtiyaçları bağlamında öğrencilerin akademik okuma zorluklarının nedenlerinin okuma becerisine yönelik çeşitli eksikliklerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu eksikliklere aşağıdaki tabloda yer verilmektedir:

Tablo 9. Öğrencilerinin Akademik Okumada Zorluk Çekmelerinin Nedenleri
(Shelyakina, 2010, ss. 25-31 akt. Stone, 2013)

Sınırlı not alma becerisi
Özgün ve gerçekçi görevlere ilişkin sınırlı tecrübe
Anadili konuşurlarıyla sınırlı etkileşim
Becerilerin aktarımının sınırlı olması
Akademik okuma görevlerine ve dersleri dinlemeye hazırlıksız olma
Ders kitaplarını okumaya ve ders kitaplarıyla çalışmaya hazırlıksız olma
Ders kitaplarını anlamakta zorluk yaşama
Okuma becerilerini/stratejilerini uygulamada zorluk yaşama
Akademik sözcük bilgisinin ve sözcük anlama becerilerinin/stratejilerinin eksikliği
Genel okuduğunu anlama becerisinin eksikliği
Akıcı okuma eksikliği
Üstbilişsel farkındalığın eksikliği
Metin organizasyonu bilgisinin eksikliği
Okumaları tamamlamak için fazla zaman harcama veya ek süreye ihtiyaç duyma

Tablo 9'a göre akademik okuma sorunlarının temelinde öğrencilerin genel dil eğitiminden getirdikleri okuduğunu anlama becerisindeki eksikliklerinin yanı sıra üstbilişsel farkındalığa sahip olmamaları, akademik okuma becerilerini kullanma, akademik okuma materyalleri ile çalışma, okuma becerilerini/stratejilerini uygulama konusunda yeterli tecrübeye sahip olmamaları bulunmaktadır.

Ismayilli Karakoç vd. (2022) çeşitli akademik okuma araştırmalarından yararlanarak lisans öğrencilerinin akademik okumada en çok zorluk çektikleri konuların ders kitaplarını ve akademik makaleleri okumak, stratejik bir biçimde okumak, ödevler için gerekli uzun metinleri okumayı yetiştirememek, okuma yüküyle başa çıkmak ve metinlerdeki argümanları bulmak olduğunu belirtmektedir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin metinlerdeki bilgileri uygulamak, değerlendirmek veya sentezlemek yerine ezberleme yoluna gitmesi de diğer bir sorun olarak ortaya koyulmaktadır (Weir vd., 2012).

Tüm bu bilgiler doğrultusunda yükseköğretim sırasında öğrencilerin derslerdeki okumalarda ve karmaşık okuma becerileri gerektiren okuma görevlerinde zorlandıkları görülmektedir. Bu zorluklar öğrencilerin motivasyonlarının ve dolayısıyla notlarının düşmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle, akademik okumaya yönelik öğrencilerin eksiklerinin tamamlanabileceği, ders materyallerine ve görevlere yönelik hazırlık yapabileceği bir akademik okuma eğitimi öğrencilerin okuma kaynaklı sorunlarının giderilmesi açısından önem taşımaktadır.

1.5.6. Akademik Okuma Öğretimi

Okuduğunu anlama becerisi en temel akademik beceri olduğundan akademik amaçlı dil öğretimine yönelik araştırmaların başında yer almaktadır (Hyland ve Jiang, 2022). Akademik okuma hızlı ve tesadüfen edinilebilen bir beceri değildir; sabır, kararlılık ve sistematik bir eğitim gerektirmektedir (Cheng, 2016). Dahası, yabancı/ ikinci dilde akademik okumanın daha uzun ve zorlu bir süreç olmasından dolayı, akademik okuma öğretimi öğrencileri motive etmede kilit bir rol üstlenmektedir. Çeşitli teknikler, beceriler/stratejiler ve yöntemler kullanılsa da akademik okuma düzenli uygulama ve okuma yapmayla kazanılacak bir yetenektir. Düzenli okuma ile öğrenciler kelimeleri hızlıca tanıyabilecek, okuduklarını anlama ve kavramalarına yardımcı olacak yapıları akıcı bir şekilde çözmeye başlayacaklardır. Daha iyi ve hızlı okuyup anladıkça daha uzun ve zor metinlerle kolayca başa çıkabileceklerdir (Grabe ve Stoller, 2001, s.188-189). Akademik derslerin üstesinden gelebilmek için okuyucuların akademik dilde ve okuma becerilerinde belirli bir yeterliliğe ulaşmaları sağlanmalıdır. Dolayısıyla, akademik okuma öğretiminin amacı öğrencilere akademik derslerdeki gereksinimleri karşılayacak gerekli becerileri/ stratejileri sunmaktır (Spector-Cohen vd., 2001).

Akademik amaçlı dil öğretimi sadece dil becerilerini geliştirmenin yanında içerik bilgisi öğrenimine de destek sağlamaktadır. Akademik metin okumak, öğrencileri yalnızca hedef dile değil, hedef dildeki bazı bilgilerle başa çıkmasına da yardımcı olmaktadır. Johns ve Davies (1983) genel dil eğitimindeki okuma becerisi ile karşılaştırıldığında akademik amaçlı dil öğretiminde okumaya yönelik en önemli değişimin metne bakışta yaşandığını belirtmektedir. Bu değişime göre, metin artık '*dil nesnesi*' olmaktan çıkıp '*bilgi aracı*' olarak görülmektedir. Buna göre artık bu süreçte metindeki bilgilerin doğru ve hızlı bir

şekilde çıkarılması, metnin makro yapısının görülmesi ve metindeki bilgilerin kullanılması ön plandadır. Okuyucu metindeki dili kavradıktan sonra yeni bilgileri önceden bildiği bilgilerle ilişkilendirebilir. Akademik amaçlı dil öğretiminde değişen metne yaklaşım şu başlıklar altında özetlenmektedir (Dudley-Evans ve St. John, 1998, ss. 96-97):

- Metin seçimini belirleyen prensipler: Metinler, öğrencilerin gereksinimlerine göre belirlenir. Çeşitli özgün metinlerden yararlanılır. Etkinlik, görev ve destekler ile düzeylere göre ayarlama yapılır. Metinler çeşitli uzunlukta olur ve eğitim ilerledikçe daha uzun metinlere geçilir. Metinler sadece öğretmenler tarafından değil, öğrenciler tarafından da seçilebilir.
- Metne hazırlık çalışmaları: Her zaman amaç oluşturmak, konuya yönlendirmek ve ilgi uyandırmak gereklidir.
- Metinle çalışma biçimi: Ön bilgilere ve metinde verilen bilgilere odaklanılır. Bilinmeyen sözcükler tahmin edilir. Metindeki biçim ile işlev arasında bağ kurulur.
- Öğretme/öğrenme biçimi, etkileşim: Öğrenci odaklıdır. Öğrencinin kendi kendine yapabileceği hale getirmeyi hedefler. Gruplar halinde çalışma yapılabilir. Öğrenci sorular sorar, birbirleri ile fikirleri paylaşır bir sonuca ulaşırlar.
- Metin sonrası etkinlikler: Bilgi kullanma, transfer etme, uygulama ve genişletme çalışmaları yapılır.

Öğrenciler için üst düzey anlama süreci olarak da görülebilen akademik okuma öğretimi; temelde öğrencilerin okuma amacını belirleme, okuma becerilerini/stratejilerini etkili bir şekilde kullanma, birçok farklı şekilde çıkarım yapma, art alan bilgisinden yararlanma, anlamayı izleme, metin ve yazar hakkında tutum oluşturma ve metindeki bilgilerin eleştirel bir biçimde değerlendirme becerisi kazandırma süreci olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğrencinin okuma amacı okuma becerisine yaklaşımı “okumayı öğrenmek”ten “öğrenmek için okuma”ya doğru evrilmektedir. Bilgi amaçlı okumak için öğrencilerin yüzeysel okuma (göz gezdime), tarayarak okuma, ana düşüncüyü bulma, tahmin etme gibi bazı becerilerde/stratejilerde uygulama yapmalarını gerektirir (Jordan, 1997). Akademik amaçlı okuma yapmak yabancı/ikinci dil öğrenen öğrenciler için makro ve mikro becerilerin geliştirilmesine yardımcı olur. Akademik metin okurken ihtiyaç duyulan makro beceriler için geçmiş bilgileri ile yeni edinilen bilgi arasında bağlantı kurup yeni bir fikre ulaşmanın önemi vurgulanmaktadır. Mikro beceriler için ise

metindeki tanımlar, genellemeler, örnekler, açıklamalar, tahminler metnin anlamını bulmada kullanılan önemli becerilerdir. Tüm bu becerilerin kazanılması için çok sayıda pratik yapılması gerekmektedir (Flowerdew ve Peacock, 2001; Çelik, 2020).

1.5.7. Akademik Okuma Becerileri ve Stratejileri

Akademik ortamların gerektirdiği görevler doğrultusunda akademik okuma yapmak için öğrencilerin genel okuduğunu anlama becerilerine ek olarak üst düzey okuma becerilerine de ihtiyaç duymaktadır. Öğrencilerin çoğu bu becerilere sahip değildir, sahip olan öğrenciler ise bu becerileri akademik bağlamda kullanma tecrübesine sahip değildir (de Chazal, 2014). Akademik okuma için etkin olduğu bilinen çeşitli okuma yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Dolayısıyla, etkili bir akademik okumanın gerçekleşmesi için öğrencilerin genel okuma becerilerine, akademik okuma becerilerine ve eleştirel okuma becerilerine sahip olması ve bu becerileri akademik bağlamda uygulayabilmesi önem taşımaktadır.

Urquhart ve Weir (1998), özellikle akademik çalışmalar için okuma yaparken sadece dikkatli okuma yapmanın yeterli olmadığını buna ek olarak hızlı okuma becerilerinin de sürece dahil edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Dikkatli okuma yapmadan önce metindeki ilgili bölümleri bulmak için hızlıca okuma yapılması gerekebilir (Weir vd., 2009). Akademik okuma kitabı ya da bir kitap bölümünü bulmak için taramak, ana fikri anlamak için göz gezdirmek ve önemli bölümleri dikkatli bir şekilde okumayı içerdiği gibi genel etkili okuma becerilerinin/stratejilerinin yanı sıra metinlerin nasıl yapılandırıldığına da öğrenilmesini içermektedir. Okuma etkileşimli bir süreç olduğundan akademik okumada okuyucunun daha da aktif olması ve anlam çıkarması, ön bilgileri kullanarak, tahminde bulunarak ve değerlendirerek anlamı oluşturması gerekmektedir. MacLachlan ve Reid (1994, ss. 3-4) akademik okumada metinlerin içeriğinin anlaşılması için “yorumlayıcı çerçeveleme” türlerinden yararlanılabileceğini ifade etmektedir. Bu çerçeveler şöyledir:

1. Metin dışı çerçeveleme: Okuyucunun ön bilgisi veya tecrübeleri gibi metnin dışındaki bilgilerden yararlanmak.
2. Metin içi çerçeveleme: Metindeki başlık, alt başlık veya gönderimsel ifadeler gibi metnin içindeki ipuçlarından yararlanmak.

3. Metinler arası çerçeveleme: Diğer okunan metinler ile bağlantı kurmak.
4. Bağlamsal çerçeveleme: Metni anlamak için giriş, başlık, özet, kaynaklar gibi çeşitli bilgilerden yararlanmak.

Bu çerçeveleme türlerinde de görüldüğü üzere bir roman okumakla bir makale yazmak için okuma yapmak farklı bir bakış gerektirmektedir. Çoğu dil öğretimi programında genel okuma becerilerine yer verilmektedir. Akademik okuma, okuyucunun diğer okumalardan daha da fazla metinle ve yazarla etkileşim içinde olduğu aktif bir okumayı gerektirmektedir. Dolayısıyla akademik okuma becerileri/stratejileri akademik amaçlı okuma öğretiminin temelini oluşturmaktadır. Buna karşın, İngilizcenin akademik amaçlı öğretimi için alanyazında akademik okuma alt beceri ve stratejilerine yönelik birçok liste bulunmaktadır. Bu listelerin büyük bir kısmında benzer ve ortak beceri ve stratejilere yer verilmiştir.

Jordan (1997, ss. 143-144), akademik okumada amaca göre farklı strateji ve becerilerin öğretime dahil edilebileceğini belirtmektedir. Akademik okuma öğretiminde kullanılan temel becerileri şöyle sıralamaktadır:

- Tahmin etmek
- Yüzeysel okuma/göz gezdirme (metnin konusunu anlamak için hızlıca okumak)
- Tarayarak okumak (belirli bir bilgiyi bulmak için hızlıca okumak)
- Gerçek bilgi ile görüşü, önemli ve az önemli bilgileri, konu ile ilgili ve ilgisiz bilgileri, örtük ve açık bilgileri, görüşler ve örnekleri ayırt etmek
- Sonuç çıkarmak, çıkarım yapmak
- Bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etmek
- Grafik sunumları (veriler, tablolar vb.) anlamak
- Metin organizasyonunu, metindeki bağdaşıklık unsurlarının ve söylem belirleyicilerin işlevlerini tanımak gibi metindeki dilsel/anlamsal bağlantıları anlamak

Dudley-Evans ve St. John (1998, s. 96), bölüm derslerine geçişi sağlaması açısından akademik amaçlı dil öğretiminin okuma derslerinde dil ve becerilerin gelişiminin dengeli bir şekilde yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir. Dudley-Evans ve St. Johns (1998), hedef dilde öğrenilmesi veya transfer edilmesi gereken temel beceriler, Jordan (1997) tarafından belirtilen becerilerle ortaklık göstermektedir. Dudley-Evans ve St. John (1998, ss. 96-98) tarafından listelenen temel beceriler ise şunlardır:

- Mevcut amaca göre neyin alakalı olduğunu seçmek
- Başlık, düzen ve yazı tipi metin özelliklerinden yararlanmak
- İçerik ve genel anlamı kavramak için metne göz gezdirmek
- Belirli bilgileri bulmak için metni tarayarak okumak
- Metin organizasyonunu/ anlatım biçimlerini belirlemek
- Geçiş ifadeleri ve söylem belirleyicilerin kullanmak
- Tahmin etmek, çıkarım yapmak, fikir yürütmek
- Ana düşünce, yardımcı düşünceleri ve örnekleri belirlemek
- Okuma sırasında düşünmek ve değerlendirmek
- Okuma sırasında veya sonrasında bilgileri kullanmak veya transfer etmek

Stone (2013, s. 22) ise akademik okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenciler için hazırladığı çalışmasında öğrencilerin okurken yaşadıkları akademik sorunlardan ve akademik okuma hedeflerinden yola çıkarak akademik okumayı anlamak ve okuyucuları bu alanda desteklenmeleri için gerekli becerileri/stratejileri şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Akıcı Okuma Becerileri
2. Eleştirel Okuma Becerileri
3. Genel Okuma Becerileri

Bu becerilerden ilki olan akıcı okuma becerileri, öğrencilerin okuma hızlarının artmasına ve okuduklarını anlamalarına katkı sağlamaktadır. Böylece akademik derslerindeki artan okuma yüküyle ve metinlerdeki yeni sözcüklerle başa çıkmaları konusunda yardımcı olmaktadır. İkinci olarak, öğrencilerin akademik görevler için ihtiyaç duyacakları sentezleme, özetleme ve eleştirel bir şekilde analiz etmelerini sağlayacak eleştirel okuma becerileri noktasında geliştirilmeleri gerekmektedir. Tüm bu becerilere ek olarak görevlere ve yoğun okumalara yönelik zamanın etkin kullanımı ve planlama gibi genel akademik becerilerin kazandırılmasının desteklenmesi vurgulanmıştır.

Sohail (2016, s. 121) ise akademik okuma strateji üzerine yaptığı çalışmasında akademik becerileri/stratejileri üç başlık altında toplanmıştır:

1. Etkili okuma stratejileri
2. Metinle etkileşim stratejileri
3. Eleştirel okuma stratejileri

Etkili okuma stratejileri başlığı altında belirtilen stratejiler öğrencilerin genel okuma alışkanlıklarına yöneliktir. Öğrencilerin okurken yararlandıkları okuma modelleri, önizleme yapma ve okuma hızlarını belirlemeleri gibi stratejik okuma becerilerini içermektedir. *Metinle etkileşim kurma stratejileri* ise metne yöneliktir. Bunlar; belirli bir bilgiye yönelik okuma, önemli ve ilgili bilgileri ayırt etme, anahtar sözcükleri bulma, göreve ve amaca göre okuma stilini belirleme, okurken not alma, kendi okuma sürecini değerlendirme, tahmin etme stratejileridir. *Eleştirel okuma stratejileri* ise yazar odaklı stratejilerdir. Yazarın tutumunu belirleme, düşüncelere karşı çıkma, görüşleri değerlendirme, yazarın verdiği bilgilerle diğer bilgileri birleştirme, metnin ve argümanın nasıl oluşturulduğunu belirleme gibi daha analiz, sentez ve değerlendirmeye yönelik stratejileri kapsamaktadır.

Javorčíková vd. (2021, s. 15), akademik amaçlı okumanın geliştirilmesi için yaptığı çalışmada akademik okumanın ikinci dil öğrencileri için doğal gelişen bir süreç değil, sonradan öğrenilen bir beceri olduğu belirtmektedir. Bu nedenle, etkili akademik okuma için genel okuma, akademik okuma becerilerinin ve eleştirel okuma alt becerilerinin birlikte kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Önerilen bu beceriler şöyledir:

1. İkinci dilde kullanılan genel okuma becerileri: *gözden geçirme, tarama, yoğun ve yaygın okuma*
2. Akademik okuma becerileri: *yüzeysel okuma/göz gezdirme (başlık, alt başlık ve devamına bakarak içeriği tahmin etmek); metne sorular sormak, paragraf başlıkları oluşturmak; tür, yazar ve kaynaklar hakkında tahminlerde bulunmak, çıkarım yapmak; okuyup not almak, metnin içeriğini hatırlamak, içeriği gözden geçirmek ve içeriğe bir bütün olarak bakmak.*
3. Eleştirel Okuma ve Düşünme Becerileri: *Elde edilen bilgileri önceki bilgilerle birleştirerek bir sonuca ulaşmak; akıl yürütmek, aktif bir şekilde okumak; okuma öncesi, sırası ve sonrası sorular sormak; analiz, yorumlama, çıkarım yapma, açıklama, problem çözme, değerlendirme gibi becerileri kullanmak; metnin önemini anlamak.*

Benzer bir şekilde McWhorter (1998, s. xi) tarafından akademik okuma eğitimine yönelik hazırlanan ders kitabında da disiplinlere özel okuma becerilerine odaklanmanın öncesinde okuyucunun bir okuma temeli oluşturmasının gerekliliğine işaret edilmektedir.

Belirli disiplinler için yapılacak özel akademik amaçlı bir okumaya geçiş sürecindeki akademik okuma becerileri/stratejileri şöyle sıralanmaktadır:

1. Temel okuma stratejileri
 - a. Etkin okuma stratejileri
 - b. Temel okuduğunu anlama becerileri
 - c. Eleştirel okuma stratejileri
 - d. Temel sözcük beceri ve stratejileri
2. Akademik okuma stratejileri
 - a. Akademik düşünce yapıları /anlatım biçimleri
 - b. Ders kitapları okuma
 - c. Okurken yazıdan yararlanma
 - d. Grafik okuma
 - e. Araştırma becerileri, referans becerileri
3. Özel alanlara yönelik okuma stratejileri

Temel okuma stratejileri kapsamında öncelikle etkin okuma becerileri ile öğrenciler aktif hâle getirildikten sonra tahmin etme, art alan bilgilerini harekete geçirme, soru sorma ve fikirleri değerlendirme yoluyla metinle etkileşime geçmeleri sağlanmaktadır. Akademik okuma için öğrencilerin metindeki önemli bilgileri ayırt etme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla ana düşünceyi, yardımcı düşünce ve destekleyici detayların belirlenmesi, okuma hızının amaca göre ayarlanması ve seçici okuma (tarayarak okuma) gibi okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesi gerekmektedir. Temel okuma stratejilerinden eleştirel okuma stratejileri için ise okuduğundan çıkarım yapmak, gerçek bilgileri görüşlerden ayırt etmek, yazarın amacını belirlemek, yazarın argümanlarını ne kadar etkili bir şekilde desteklediğini değerlendirmek, yazarın varsayımlarını belirlemek, yazarın tutumunu değerlendirmek örnek verilebilir. Ayrıca temel okuma becerilerinin uygulanabilmesi için metindeki sözcüklerin bilinmesi veya metinden çıkarılabilmesi gerekmektedir. Bunun için bağlamdan sözcüklerin anlamlarını çıkarmak, sözcük oluşturma tekniklerini öğrenmek, sözcük dağarcığını geliştirmek için bazı kuralları öğrenmek ve genel ve teknik akademik sözcüklerle başa çıkmayı öğrenmek öğrencilerin akademik okuma süreci için gerekli sözcük becerileridir.

Akademik okuma stratejileri altında ise düşünceyi geliştirme yollarının, farklı anlatım biçimlerinin ve işlevlerinin anlaşılması ve belirlenmesine yönelik beceriler yer almaktadır. Ders kitaplarının özelliklerinin ve ders kitaplarının okunmasına yönelik stratejilere ek olarak not alma, altını çizme, zihin haritası yapma, özetleme gibi yazmanın da dahil edildiği öğrenme stratejileri de okuma sürecinde gerekli görülen destekleyici akademik okuma becerileri olarak ifade edilmektedir. Ayrıca grafiklerin okunması da akademik okuma becerileri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Grafik, tablo, harita vb. grafik türlerinin farklarının ve grafiklerin nasıl okunacağına yönelik becerilerin/stratejilerin öğrenilmesi akademik metinlerin daha iyi anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Akademik metinleri ayırt edici özelliği olan araştırma yapma, kaynakları değerlendirme ve alıntılama gibi araştırma becerilerinin kazanılması da gereklidir.

Sonuç olarak, akademik okuma becerilerinin temelinde bu çalışmanın okuma bölümünde belirtilen etkili okuma için faydalı olan birtakım beceriler yer almaktadır. Buna karşın, genel amaçlı dil derslerinde öğrenilen beceriler yabancı/ikinci dilde akademik okuma yaparken her zaman yeterli gelmemektedir. Öğrencilerin bazı gerekli okuma becerileri ve metin türleri hakkında yönlendirilmeleri gerekmektedir. *Okuma Becerileri ve Stratejileri* bölümünde belirtildiği gibi bu bölümde de Jordan (1997) ve Dudley-Evans ve St. John (1998) gibi araştırmacılar çıkarım yapma, tarama, sözcüğün anlamını tahmin etme gibi durumları beceri olarak nitelendirirken Sohail (2016) ve McWhorter (1998) strateji olarak belirtmiştir. Alan yazınında yer alan bu yaklaşım farklılıkları nedeniyle bu çalışmada listelenen tüm beceri ve stratejiler için “beceri” terimi kullanılmıştır. Akademik okuma becerileri, öğrencileri yeni kavramlarla tanıştıırken bir yandan da yaptıkları okumadan ne elde etmek istediklerini belirleyebilecek yeni bir düşünme biçimi geliştirmelerini sağlar. Yukarıda belirtilen beceriler ve stratejiler, çeşitli ders materyallerinde bazen ayrı ayrı bazen de bir arada ele alınmaktadır. Bu noktada akademik okuma; genel, akademik eleştirel okumada kullanılan teknik, strateji ve alt becerilerin çoğunu birleştirmektedir. Oluşturulacak akademik amaçlı okuma eğitiminde öğrencilerin çeşitli becerilerle tanıştırılması ve etkili bir okuma için bu becerilerin pekiştirilmesi önem taşımaktadır.

1.5.8. Akademik Okuma Öğretiminde Yaklaşımlar ve İzlenceler

Gerek eğitim düzeyi gerek ihtiyaçlar açısından geniş öğretim alanı bulunan akademik amaçlı dil öğretiminde izlençe seçimi önem taşımaktadır. İzlençe oluşturmaya yönelik çeşitli yaklaşımlar üç ana başlık altında toplanmaktadır (Jordan, 1997, ss. 60-61):

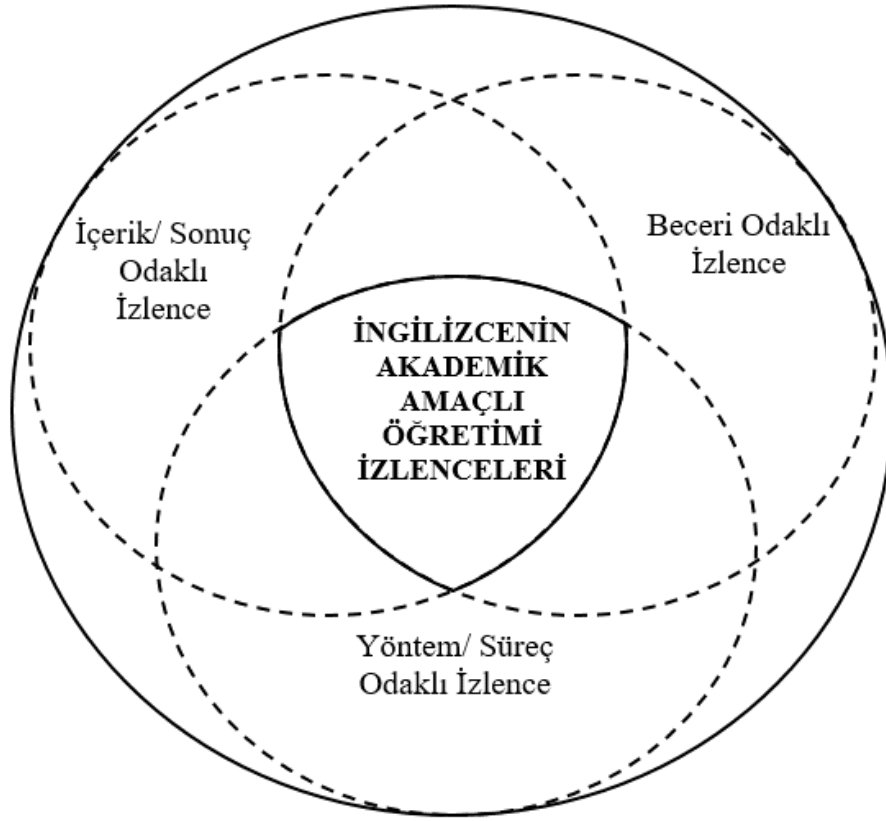
- İçerik veya Sonuç Odaklı
- Beceri Odaklı
- Yöntem veya Süreç Odaklı

İçerik veya sonuç odaklı izlencelerde beş farklı izlençe türü bulunmaktadır. Bu türler şöyledir:

1. Dilbilgisi konularına göre düzenlenen *dilbilgisi temelli izlençe*
2. İletişim amaçları doğrultusunda hazırlanan *işlevsel izlençe*
3. Bir duruma veya bağlama göre gerekli dil unsurları doğrultusunda düzenlenen *durum/bağlam temelli izlençe*
4. Seçilen belirli bir özel alana yönelik olabileceği gibi farklı alanlardan seçilen konulara uygun dil ve sözcük dağarcığının çalıştırıldığı *konuya dayalı izlençe*
5. Şimdiye kadar verilen tüm izlenceler içerik odaklı olsa da daha çok özel bir bilim alanlarının ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan konulara yer verilen *içeriğe dayalı izlençe*

Beceri odaklı izlençe, dört temel beceriden birine veya birden fazlasına yönelik becerilerin bileşenleri olan alt becerileri doğrultusunda oluşturulmaktadır. Örneğin, makro beceri olan okuma becerisi gözden geçirme, tarayarak okuma gibi mikro beceriler hedeflenerek planlanabilir. *Yöntem veya süreç odaklı izlenceler* ise *sürece dayalı izlençe*, *göreve dayalı* ve *öğrenme temelli* izlencelerden oluşmaktadır. Bu yaklaşımdaki ilk iki izlençe bazı görevlerin tamamlanmasına odaklanırken *öğrenme merkezli izlençe* daha çok öğreniciye göre uyarlanmaktadır.

Akademik amaçlı dil öğretimine yönelik izlençe öğrencilerin ihtiyaçları, eksiklikleri ve istekleri doğrultusunda belirlenen hedefler doğrultusunda oluşturulabilmektedir (Hutchinson ve Waters, 1987). Aşağıdaki şekilde görüldüğü üzere akademik amaçlı dil öğretimine yönelik izlençe yaklaşımı bu üç ana yaklaşımın alt bileşenleri ile farklı amaçlara yönelik farklı şekillerde birleştirilip oluşturulabilmektedir (Jordan, 1997, s. 64).



Şekil 7. Temel Akademik Amaçlı Dil Öğretimi İzlençeleri

Şekilde de belirtildiği gibi öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda temel akademik amaçlı dil izlençelerinden sadece birini uygulayabilecekleri gibi içerik ve beceri temelli izlençe veya beceri ve süreç temelli izlençe vb. oluşturabilme serbestliğine sahiptir.

Okuma öğretimine yönelik ise Bloor (1985 akt. Jordan, 1997, ss. 144-145) okuma kitaplarından yola çıkarak genellikle kitaplarda beceriye dayalı yaklaşıma ek olarak bir ya da birden fazla yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda akademik okuma öğretimine yönelik beceriler/stratejiler ile birleştirilebilecek yaklaşımlar şunlardır:

1. *Psikolojik yaklaşım*: Bu yaklaşım daha çok okuyucunun zihninde neler olup bittiğine odaklanır. Okuma süreci sözcük tanıma ve yorumlama şeklinde iki düzeyde ilerlemektedir.
2. *Dilsel yaklaşım*: Bu yaklaşım metindeki sözcükler ve cümlelere odaklanır. Öğrenciler metindeki dilsel özelliklerle etkili bir şekilde başa çıkabildikleri zaman öğrencilerin okumalarının da gelişeceği düşüncesi hâkimdir. Bu yaklaşım kitaplardaki çoğu etkinlikte yer almaktadır.

3. *İçerik odaklı yaklaşım*: Bu yaklaşım ise, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik metinlerle onları okumaya ilgilerini arttıracaklarını ve derse katılımlarını teşvik edeceğini öne sürmektedir. Farklı disiplinlere, bilim alanlarına yönelik okuma parçaları olabileceği gibi ‘çevre kirliliği’, ‘gıda ve beslenme’, ‘dil’ gibi evrensel ortak meselelere dair konularda metinler seçilmektedir. Bu konular birçok kitabın da temelini de oluşturmaktadır. Ayrıca bu yaklaşım, okuyuculara bir okuma amacına sahip olduklarında daha etkili bir okuma gerçekleştirecekleri düşüncesini savunmaktadır. Bu amaçlara örnek olarak metin öncesi soruları ve bu sorulara cevap aranması etkinliği verilebilir.

4. *Pedagojik yaklaşım*: Bu yaklaşımda okuma dersleri bir bütün olarak tasarlanır ve öğrencilerin kendi kendilerine, kendi hızlarında çalışabilecekleri materyallerden oluşmaktadır. Okuma kartlarından oluşan setler bu yaklaşıma örnek verilmektedir.

Dudley-Evans ve St. John (1998, s. 98), akademik okuma dersleri tasarlanırken beceriler ve dil gelişimi arasındaki dengenin kurulmasının önemini vurgularken bu dengenin öğrencilerin mevcut durumuna göre belirlenebileceğinin altını çizmektedir. Buna göre, akademik okumaya yönelik ders izlencesi hazırlanmasında şu sıralama izlenebilir (Baştürkmen, 2010):

- İzlencenin yaklaşımının belirlenmesi
- Ünitenin odağının (beceriler, sözcükler, metin türleri, işlevler, kavramlar ve bilim alanlarına, iş alanlarına özel içerik gibi) belirlenmesi
- Ünitenin öğelerinin (uygun metin türlerinin, cümle yapılarının ve işlevlerinin) belirlenmesi
- Bu öğelerin ihtiyaç önceliği, zorluk derecesi veya mantık akışı gibi belirli bir kritere göre sıralanması

Grabe ve Stoller (2001) çoğu akademik amaçlı dil öğretimi sınıfına giren öğrencinin hedef dilde sınırlı bir okuma tecrübesi olduğunu ve kendi ana dillerinde de akademik metinlerle çok karşılaşmamış öğrencilerin bulunduğunu belirtir. Grabe ve Stoller (2013, s. 190) akademik amaçlı okuma izlencesinde olması gereken ilkeleri şu şekilde listelemiştir:

1. Okuma beceri öğretimini yaygın okuma ile birleştirmek
2. Öğrencinin ilgisini çekecek, çeşitli ve kolay ulaşılabilir kaynaklar kullanmak

3. Öğrencilere okuma konusunda tercih sunmak
4. Öğrencileri okuma becerileriyle tanıştırmak ve ders kitaplarındaki bölümlerden yararlanarak uygulama yaptırmak
5. Okuma metinleri ile öğrencilerin varolan bilgileri arasında bağlantı kurmak
6. Dersleri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası görevlerle yapılandırmak
7. Öğrencilere anlama ve kavrama becerilerini geliştirecek etkinlikler hazırlamak
8. Her derste okuma ile ilgili bir beklenti oluşturmak
9. Okuma becerilerinin gelişim göstermesi için aşağıdaki hedeflerin olduğu bir program içeriği planlamak.
 - Sözcük tanıma yeterliliğini arttırmak
 - Öğrencileri sözcük dağarcıklarını geliştirmeleri konusunda yönlendirmek
 - Öğrencilerin anlama ve kavrama becerilerini uygulayacağı etkinlikler oluşturmak
 - Öğrencilerin bağlam ve yapı ilişkisi konusundaki farkındalığını arttırmak
 - Öğrencilerin akıcı okumalarını sağlamak
 - Tutarlı bir şekilde yaygın okuma seçenekleri sunmak
 - Öğrencileri okuma konusunda motive etmek
 - İçerik ve dil öğrenme hedeflerini bir araya getirip birlikte sunmak.

Bu ilkeler doğrultusunda hazırlanacak bir program, üst düzey anlama ve kavrama becerileri gerektirmektedir. Dolayısıyla belirttik bir şekilde öğretimin yapılacağı akademik amaçlı bir programda öncelikle amaca uygun beceriye dayalı ve içerik temelli, genel amaca uygun akademik sözcük dağarcığı, metin yapı bilgisi, makro ve mikro beceriler doğrultusunda hazırlanmış bir izlençe, öğrencileri akademik ortamlarda karşılaşacakları metinlere hazırlıklı olmalarına yardımcı olabilir. Bununla birlikte, akademik ortamlardaki dinleme, yazma ve konuşma becerileri için gerekli ön bilgi ve kaynak oluşturacak malzemeyle de karşılaşmış olacaklardır.

Akademik okuma derslerindeki okuma materyalleri; öncelikle bir bilginin aktarımı gibi belirli bir amaca yöneliktir. Bir becerinin geliştirilmesinde ve bu bilgi ve becerilerin transfer edileceği, tamamlayıcı bir çalışmaya altyapı hazırlamak amacıyla kullanılmaktadır. Dolayısıyla tüm bu tasarımın oluşturulabilmesi için uygun içerikten yararlanılması önem kazanmaktadır. Akademik amaçlı dil derslerinde içerik ‘taşıyıcı

içerik' (carrier content) ve 'gerçek içerik' (real content) olarak iki biçimde sınıflandırılmaktadır (Dudley-Evans ve St. John, 1998, s. 98; Baştürkmen, 2010, s. 59). Gerçek içerik ders planında ünitenin odağını oluşturan dil becerilerine karşılık gelirken taşıyıcı içerik ise gerçek içeriği iletme aracıdır. Kısacası, akademik amaçlı dil derslerinde ders planındaki metinler ve etkinlikler hedef olan gerçek içeriğe ulaşmayı sağlayan taşıyıcı içeriği oluşturmaktadır.

Akademik amaçlı dil derslerinde kullanılacak metin türleri ise yapay ve özgün metin karşıtlığı üzerinden ele alınmaktadır. Özgün metinle kastedilen dil öğretimi için özel olarak yazılmamış metinlerdir. Akademik amaçlı dil derslerin temel özelliklerinden biri de öğrencilerin veya ders geliştiricilerin derslerde dilin doğal ve gerçek kullanımını göstermesi açısından özgün (otantik) metin ve görevlerin kullanılmasına önem vermeleridir. Akademik amaçlı dil öğretiminin dayandığı temel prensipler; özgünlük, gerekçelendirme, disiplinlerarasılık ve uygunluktur (Hyland, 2016). Buna paralel olarak, metinlerin sadeleştirilmemiş, gerçek (özgün) metinler olması ve bu metinlerin çeşitliliğine yer verilmesidir (Flowerdew ve Peacock, 2001). Özgün metinler, yapı ve anlam bakımından bazı temellere dayandırılması ve akademik bağlamdaki nesnel duruşu göstermesi bakımından öğrencilerin ihtiyaçları arasında yer almaktadır. Dolayısıyla ekonomi bilim dalına ya da temasına yönelik bir ders hazırlanıyorsa yıllık ekonomi raporları, popüler ekonomi dergilerde yer alan veya ekonomi ve finans ile ilgili bir gazeteci tarafından yazılan özgün makaleler de kullanılabilir (Baştürkmen, 2010; de Chazal, 2014). Diğer yandan, Eskey (1986, s.19), çoğu yabancı/ikinci dil okuyucunun özgün metinleri okuma söz konusu olduğunda becerilerine güvenmedikleri, metni anlamak için her sözcüğü bilmesi gerektiğini inanan kendine güveni olmayan bir okuyucu olduğunu belirtir. Özgün metinler söz konusu olduğunda öğrencilerin bu durumu da dikkat alması önem taşımaktadır. Benzer bir şekilde, Swales (2009 akt. Baştürkmen, 2010) de öğrencilerin hem belirli dilsel özellikleri taşıyan hem de retorik yapıya uygun olacak belirli bir tema veya içeriğe uygun metin bulmakta zorlanabildiklerini ve bu nedenle özgün metinlerde düzenlenme, uyarlama yoluna gidebilecekleri gibi ders planındaki amaçlara yönelik kendi metinlerini de oluşturabileceklerini belirtmektedir.

Öğrencilerin üniversitede karşılaştıkları akademik metinlerde dikkat etmeleri gereken konular, genel okuma metinlerden farklı bir amaca yöneliktir. Güncel kavramların dışında, karmaşık yapıya ve anlatıma sahip bu metinlerin öğrenci tarafından anlaşılması

ve kavranması beklenmektedir. Bu doğrultuda nasıl ki genel amaçlı dil öğretiminde öğrenciler dört temel beceriden dinleme becerisi ile anlaşılabilir girdi sağlayıp diğer becerilere kaynak oluşturabiliyorlarsa, akademik bir metinle çalışabilmek için ise öğrencilerin akademik metinleri çözümlemelerine yardımcı olacak nesnel yazı dilini tanınması, çözümleyebilmesi ve anlayıp kavrayabilmesi için okuma becerisi gerekli girdiyi sağlayabilmektedir (de Chazal, 2014). Farklı ülkelerden, kültürlerden gelen, çeşitli ilgi alanlarına sahip öğrenciler için kültürlerarası karşılaştırmalar yapılabilecek evrensel konuların seçilmesi oldukça önem taşır. Hatta başlangıç metinlerinin en yaygın, en bilinen metinlerle veya bilinen konular içeren metinlerle yapılması öğrencilerin yabancı bir dilde kendilerini rahat ve güvenli hissetmelerini sağlayabilmektedir.

Diğer taraftan birçok çalışmada akademik metinlerin düzeylere göre kullanımına yönelik görüşlere yer verilmiştir. Buna göre B1 düzeyinden itibaren hiçbir sadeleştirme olmaksızın orijinal metin kullanımının önerildiği çalışmalar bulunmaktadır. 16-18 yaş üstü iyi eğitim almış bir öğrencinin bilgi birikimi ve kullandığı dil, temelde üst düzeyken dil eğitimi alırken bunu aşağıya çekmemek gerektiğidir. Bu çalışmaların temel önermesi “zor metin yoktur, doğru görev vardır” düşüncesidir. De Chazal’a göre (2014) B1 seviyesinden itibaren öğrenciler orijinal metinlerle karşılaşabilmelidirler. Öğrenci zorlanabilir ancak doğru uygulama ve destekle birlikte öğrencinin orijinal metinle baş etmesi sağlanabilir. Bazı metinler konu ve düşünce bakımından oldukça üst seviye olabilir ancak öğretmenin bu noktada öğrencinin karşılaştığı metinden ne almasını istediğine karar vererek metne uygun çalışma hazırlaması gerekmektedir. Her metin kapsamlı bir şekilde her açıdan anlaşılacak zorunda değildir. Bir metin sadece kelimeleri için, başka bir metin ise sadece dilbilgisi kurallarını göstermek için kullanılabilir. Bağlayıcı olan metin için hazırlanmış çalışma ve görevlerdir.

Avrupa Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’ne göre farklı düzeylere göre metin türlerindeki çeşitliliğin ve türler arasındaki ayrımın belirgin olduğu görülmektedir. Karmaşık metinlere geçişin aşamaları açıkça belirtilmiştir. Akademik amaçlı dil öğretimine B1 düzeyinden itibaren başladığında ilgili düzeye uygun öğrencilerin karşılaşacağı metin türleri şöyledir:

Tablo 10. Düzeylere Göre Metinler (AOBM, 2001, ss. 68-70; 207-208)

B1	İlgi alanıyla ilgili konularda yazılmış açık ve net metinler, mektup, broşür ve kısa resmî belgeler gibi günlük belgeler, <u>bilinen konularda yazılmış açık ve net gazete makaleleri, açık ve net yazılmış kanıtlayıcı metinler</u> , mektuplar (kişisel mektupların içinde bulunan olayların, duyguların ve dileklerin tanımlarını, bir mektup arkadaşı ile düzenli yazışacak kadar anlayabilir), bir araç/alet için anlaşılır biçimde yazılmış açık ve net talimatlar, <u>açıkça belirtilen tartışma metinleri (temel sonuçları, sunulan konunun ele alınmasıyla ilgili yaklaşımdaki tartışma çizgisini tanıyabilir)</u> .
B2	İlgi alanıyla ilgili yazışmalar, <u>alanı dışındaki uzmanlık makaleleri (alan terimlerinin anlamlarını sözlükten kontrol ederek), çeşitli türde metinler, geniş bir konu yelpazesinde gazete haberleri, makale ve raporlar, yazarların belirli bakış açıları geliştirdiği güncel sorunlar hakkında yazılmış makale ve raporlar</u> , şartlar ve uyarılar hakkındaki ayrıntılar da dâhil olmak üzere alanındaki uzun ve karmaşık talimatlar (zor kısımları tekrar okumak koşuluyla).
C1	Herhangi bir yazışma, uzun ve karmaşık talimatlar, <u>tutumlar ve ima edilen fikirler de dâhil ayrıntılardaki daha ince noktaları tanıyarak sosyal, profesyonel veya akademik yaşamda karşılaşılabilecek uzun ve karmaşık metinler</u> , yeni bir makine yahut yöntem ile ilgili ayrıntılı, uzun ve karmaşık talimatlar.
C2	<u>Soyut, yapısal olarak karmaşık ya da büyük oranda ana dil kullanılan yazınsal ya da günlük metinler dâhil tüm yazılı dil ürünleri, herhangi bir yazışma, tutumlar ve ima edilen fikirler de dâhil ayrıntılardaki daha ince noktaları tanıyarak sosyal, profesyonel veya akademik yaşamda karşılaşılabilecek uzun ve karmaşık metinler</u> , yeni bir makine yahut yöntem ile ilgili ayrıntılı, uzun ve karmaşık talimatlar.

Tabloda görüldüğü üzere öğrencinin B1 düzeyinde akademik metinlere geçişinde bilinen konularda karmaşık dile sahip olmayan gazete makaleleri, kanıtlayıcı metinlerden, tartışma metinleri ile başlayabileceği B2 düzeyinde ise çeşitli uzmanlık alanlarından makaleleri, çeşitli tür metinleri, makale ve raporları okuyabileceği belirtilmektedir. Yabancı/ ikinci dil öğretiminde çok çeşitli metin türlerinin kullanılması, öğrencilerin iletişimsel yetilerinin gelişmesi için gerekli bağlam ve sözcük dağarcığını doğal olarak öğrenmelerini, eleştirel düşünceye yönelmelerine ve dilin estetiğini görmelerine zemin oluşturmaktadır (de Chazal, 2014).

Global Scale of English (GSE), İngilizce dil öğretime yönelik akademik beceriler için tanımlayıcılar sunarak dil becerilerinin kazandırılmasını düzeylendirmiştir. Akademik okuma becerisi yeterliliklerine bakıldığında, öğrencilerinin hedef dilde ihtiyaç duydukları akademik okuma becerilerini A2+ düzeyinden başlayarak kademeli olarak gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmanın kapsamında da yararlanılan GSE’de akademik okumanın A2+, B1, B1+, B2 düzeyi akademik okuma tanımlayıcıları listelenmiştir (GSE, 2019, s. 11-15).

Tablo 11. Global Scale of English Learning Objectives for Academic English Akademik Okuma Tanımlayıcıları (Pearson, 2019)

A2+ Akademik Okuma Tanımlayıcıları
Sorular yardımıyla basit bir akademik metindeki temel bilgileri çıkarabilir.
Basit yapılandırılmış bir metnin ana fikrini ve ilgili düşünceleri belirleyebilir.
B1 Akademik Okuma Tanımlayıcıları
Basit bir metindeki anahtar kavramları belirlemek amacıyla gözden geçirebilir.
Bir paragrafın konu cümlesini belirleyebilir.
Aşına olunan bir konuda yazılmış basit bir metindeki gerçek bilgi ile görüşleri ayırt edebilir.
Sorular yardımıyla basit bir akademik metinde yazarın bakış açısını belirleyebilir.
Sorular yardımıyla basit bir akademik metindeki önemli bilgileri belirleyebilir.
Kısa, tanıdık bir bağlamlardan bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çıkarabilir.
Öğrencilerin kendi alanları üzerine yazılmış bir metinden basit notlar çıkarabilir.
Başlıkları, grafikleri ve grafik altındaki altyazılardan yararlanarak basit bir akademik metnin içeriğini tahmin edebilir.
Basit bir akademik metinde istenen belirli bir bilgiyi bulabilmek için metni tarayabilir.
İpuçlarından yararlanarak bir metnin ana fikrini anlayabilir.
B1+ Akademik Okuma Tanımlayıcıları
Basit bir akademik metinde bir paragrafın organizasyon yapısını tanıyabilir.
Desteklendiğinde basit bir akademik metindeki neden-sonuç ilişkisini anlayabilir.
Yazarın başka bir metinden doğrudan alıntı yaptığını veya kendi cümleleri ile yeniden ifade ettiğini belirleyebilir.
Sorular yardımıyla basit bir akademik metinde yazarın amacını anlayabilir.
Basit bir akademik metindeki bilgi kaynaklarını belirleyebilir.
Basit bir metinde vurguyu ve geçişleri sağlayan yaygın söylem belirleyicileri tanıyabilir.
Sorular yardımıyla basit bir akademik metindeki grafik ve çizelgelerde sunulan önemli noktaları belirleyebilir.
Basit bir metindeki gerçek bilgi ve görüşleri ayırt edebilir.
Basit bir akademik metindeki grafik ve çizelgelerde sunulan sayısal değerleri anlayabilir.
Belirli sorulara cevap vermek amacıyla basit bir akademik metinden anlam çıkarabilir.
Belirli sorulara cevap vermek amacıyla basit bir akademik metindeki ana düşünceleri ve yardımcı düşünceleri birbirinden ayırabilir.
Basit bir akademik metindeki farklı bakış açılarını ayırt edebilir.
Bağlamdan bilinmeyen bir sözcüğün anlamını tahmin edebilir.
Sayılar, zamanlar ve tarihlerin yardımıyla akademik bir metindeki olayların kronolojik akışını takip edebilir.
Basit bir metindeki benzer düşünceleri tanıyabilir.
Bir görüşme metnini belirli bir bilgiyi almak için gözden geçirebilir.
Söylem belirleyicilerle yapılandırılmış bir metindeki karşıt fikirleri tanıyabilir.
Bir akademik metindeki etken ve edilgen çatıları ayırt edebilir.
Belirli soruları cevaplamak amacıyla basit bir akademik metindeki destekleyici ayrıntıları belirleyebilir.
Sorular yardımıyla iki ya da ikiden fazla basit metinden elde edilen bilgileri sentezleyebilir.
Sorular yardımıyla basit bir metinde verilen düşünceler arasında bağlantı kurabilir.

Tablo 11 (Devam). Global Scale of English Learning Objectives for Academic English Akademik Okuma Tanımlayıcıları (Pearson, 2019)

B2 Akademik Okuma Tanımlayıcıları

- İnternet üzerinden finansal işlem yapmak için verilen talimatları anlayabilir.
- Basit akademik metinler okuyarak bir konuyu araştırabilir.
- Argümanları ortaya koyup karşılaştıran bir metindeki temel sonuçları belirleyebilir.
- Hedef dildeki tek dilli bir sözlükten sözcüklerin anlamına bakabilir.
- Başlıklarından yola çıkarak bir gazete ya da dergi yazısını içeriğini tahmin etmek ya da içeriği hakkında çıkarımda bulunabilir.
- Bir akademik metindeki basit eğretilmeleri anlayabilir.
- Aşına olunan bir konuda yazılmış akademik metinlerdeki gerçek bilgi ve görüşleri ayırt edebilir.
- Okuyucuyu ikna etmek için kullanılan dili tanıyabilir.
- Basit bir akademik metinde yazarın kendi cümleleri ile yeniden ifade ettiği kaynakları fark edebilir.
- Yapılandırılmış bir metinde sorular yardımıyla örtük anlamları çıkarabilir.
- Basit bir metinde kullanılan kaynakların güvenilirliğini eleştirel bir şekilde değerlendirebilir.
- Bir internet sitesindeki tartışma panosundaki yazışmaları takip edebilir.
- Basit bir betimleyici kompozisyonun işlevini eleştirel bir şekilde değerlendirebilir.
- Bir metindeki ana noktaları destekleyici ayrıntılardan ayırt edebilir.
- Uzmanlık alanlarındaki basit akademik metinlerdeki ana temaları belirleyebilir.
- Basit bir problem çözme kompozisyonunun işlevini eleştirel bir şekilde değerlendirmek.
- Yazarın amacını ve hedeflenen okur kitlesini belirleyebilir.
- Yazılı bir metinde paragraflar arasında düşünceleri birbirine bağlayan ve düşünceler arası geçişi sağlayan bağdaşıklık unsurlarının kullanımını fark edebilir.
- Basit bir metinde sorular yardımıyla yazarın ironi kullandığını fark edebilir.
- Karmaşık şekiller ve görsellerdeki ana mesajı yorumlayabilir.
- Standart, edebi olmayan bir dille yazılmış bir hikâyenin olay örgüsünü anlayabilir.
- Sorular yardımıyla, akademik bir metinde yer alan grafik ve şekillerdeki sayısal verileri anlayabilir.
- Akademik bir metinde kullanılan referans kaynaklardan edinilen bilgileri aktarırken dolaylı anlatım kullandığını fark edebilir.
- Akademik bir metinde alıntı kullanımını anlayabilir.
- Belirli bir bilgiye ulaşmak amacıyla uzun bir metni veya birbiriyle ilişkili metinleri gözden geçirebilir.
- Benzer kaynakları bulma konusunda yönlendirildiği takdirde gerçek bir bilgiye ulaşmak için referans kaynaklarını kullanabilir.
- İkna edici anlatıma sahip bir kompozisyonun işlevini eleştirel bir şekilde değerlendirebilir.
- Uzmanlık alanlarından bir akademik metindeki alıntı kullanımını anlayabilir.
- Akademik bir metindeki tartışmanın ana izleğini belirleyebilir.
- Metindeki kanıtlardan yararlanarak karakterlerin duygu ve davranışları hakkında çıkarımlarda bulunabilir.
- Bir konuyu farklı gazete ve dergilerden yararlanarak araştırabilir.
- Akademik bir metinde bir fikri desteklemek amacıyla yazılmış örnekleri belirleyebilir.
- Yapılandırılmış bir metindeki metnin tonunu ve hedef kitlesini belirleyebilir.
- Akademik bir metindeki ana konunun gelişimini takip edebilir.
- Çeşitli kurmaca ve bilgilendirici metinleri özetleyebilir, yorumlayabilir ve tartışabilir.
- Tartışmacı anlatıma sahip basit bir kompozisyonun işlevini eleştirel bir şekilde değerlendirebilir.

GSE tarafından belirlenen tüm becerilere yönelik tanımlayıcılar, düzeylendirilmiş bir şekilde kazanımlar ve yeterlilikler sunulmaktadır. Gündelik iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik olan genel amaçlı dil eğitimi, akademik dil becerilerini kazandırılması noktasında yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, bu becerilerin genel dil becerilerine paralel olarak düzeylere göre belirlenen kazanımlar doğrultusunda geliştirilmesi akademik derslere geçiş için büyük önem taşımaktadır.

1.6. YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK OKUMA

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde akademik okuma konusu ele alınmadan önce aşağıdaki bölümde yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirilecektir.

1.6.1. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisine Genel Bir Bakış

Okuma becerisi hem ana dili eğitiminin hem de yabancı/ikinci dil öğretiminin temelidir (Özbay ve Bahar, 2012; Grabe ve Stoller, 2013). Ana dili eğitimi ile yabancı/ikinci dil eğitimi öğrencilerin hedef dilde yeterlik düzeyleri dilbilgisi, sözcük bilgisi, söylem yapısı bakımından farklılık göstermektedir. Dolayısıyla, araştırmalar ve kuramlar açısından benzerliklere sahip olsalar da ana dili ve yabancı/ikinci dilde yapılan çalışmalar farklı konular üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Ana dili eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda genellikle farklı yaş grupları, kullanılan okuma becerileri/stratejileri, okuma hızı ve sözcük dağarcığının geliştirilmesi, metin türlerinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelendiği görülmektedir. Ana dilinde okumaya göre daha karmaşık bir süreç olan ikinci dilde okuma üzerine yapılan çalışmalar ise birinci dilin ikinci dile etkisi, kültürel altyapı ve farklılıklar, sözcük dağarcığının okumaya etkisi ve becerilerin/stratejilerin ikinci dilde okumaya etkisi gibi konuları kapsamaktadır (Aygüneş, 2007).

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde de dört beceri alanına yönelik birçok çalışmanın yanı sıra okuma becerisinde birçok çalışma yapılmıştır. Okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalar alandaki okuma becerisinde yaşanan sorunlar, yönelik ders kitaplarındaki okuma materyallerinin incelenmesi, yeni materyaller oluşturulması,

okuma eğitime ek materyaller geliştirilmesi, çeşitli becerilerin/stratejilerin okuduğunu anlamaya etkisi, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi, okuma becerisinin çeşitli yöntem ve teknikler aracılığıyla uygulanması konularını içermektedir. Bu çalışmalar aynı zamanda yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisinin durumunu ortaya koymaktadır. Aşağıda okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde okuma-anlama becerisi ile ilgili yapılan çalışmalarda sıklıkla ders kitaplarındaki okuma bölümlerinin incelendiği ve materyal üzerine çalışıldığı görülmektedir. Aygüneş (2007), ders kitaplarındaki okuma bölümlerini incelemiş ve okuma becerisine yönelik bazı eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmaya göre, ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin çoğunlukla yapay metinler olduğu, konu bakımından ilgi çekici olmadığı ve farklı türden metinlerin yer almadığı tespit edilmiştir. Dahası, okuma etkinlikleri bakımından değerlendirildiğinde okuma sonrası etkinlikler bulunduğu ancak okuma öncesi ve sırası etkinliklerine yer verilmediği görülmüştür. Okuma sonrası etkinliklerin de bilişsel alan basamaklarından sadece alt düzey becerilere yönelik olduğu belirtilmiştir. Çalışmada belirtilen sorunları gidermeye yönelik örnek üniteler sunulmuştur. Benzer bir şekilde, Şahin (2010) de okuma becerisi üzerine hazırladığı yüksek lisans tezinde Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit adlı kitap serisini okuma bakımında incelemiştir. Bu çalışmada da okuma bölümlerine yönelik eksikleri belirtilmiş ve bu sorunlara çözüm olarak okuma malzemesi geliştirilmiştir. Önceki çalışmada tespit edilen eksikler bu çalışmada da tespit edilmiştir. Okuma metinlerinin oluşturulmuş (yapay) olması ve okuma etkinliklerinin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca kitapların beceriden çok dilbilgisi odaklı olması, okumada amaç ve işleve hiç yer verilmemesi, okuma becerilerden/stratejilerinden yararlanılmaması nedeniyle ders kitaplarındaki okuma bölümlerinin okuma becerisini geliştirmesi açısından yetersiz oldukları belirtilmiştir. Tüfekçioğlu (2013) da çalışmasında okuma becerisi kapsamında materyal geliştirmeye yönelik yöntem ve önerilere yer vermiştir.

Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçede okuma becerisi kapsamında yapılan okuma stratejilerinin kullanımındaki eksiklik tespit edilerek stratejilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmalar da yapılmıştır. Bölükbaş (2013) öğrenciler tarafından kullanılan okuduğunu anlama stratejilerini belirlemeye çalıştığı ve bu stratejilerin okuma becerisine etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin strateji

kullanımlarının okuduğunu anlama becerisine olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından en az okuma sonrası stratejileri kullanılırken en çok okuma öncesi stratejilerinden yararlanıldığı görülmüştür. Balcı ve Dünder (2017) da okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini araştırdıkları çalışmada strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerisini oldukça olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmalara ek olarak alanyazında okuma becerisi öğretime yönelik becerilerin farklı yöntem ve tekniklerle kullanıldığı araştırmalar da görülmektedir. Bülbül (2015) okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesini hedeflediği çalışmada tahmin etme, soru üretme ve özetleme stratejilerinin okuduğunu anlama başarısını arttırdığı tespit edilmiştir. Türker (2018) ise blog kullanımı okuma becerisine etkisini araştırdığı çalışmada gazetelerde seçilen metinler ve metinlere uygun etkinlikler ile altı farklı okuma stratejisinin öğretimini bir blog üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin blog kullanımına yönelik olumlu tutumlarına ek olarak blog kullanımına dair tutumları ile okuma başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. Varışoğlu (2013) ise birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin okuma ve yazma becerisine etkisini araştırmış ve birleştirilmiş işbirlikli okuma tekniğinin öğrencilerin okuma performansını arttırırken okuma kaygıların da azalttığını belirtmiştir.

Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları dışında bireysel okumayı destekleyecek ek materyal olmayışı sorununa yönelik farklı düzeylere göre özgün metinlerin uyarlandığı ve öğrencilere uygulandığı bazı çalışmalar da yapılmıştır. Kiraz (2018), uyarlanmış metinlerin okuma hızı ve okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Düzeylere uygun metinlerin uyarlanmasının öğrencilerin okuduklarını daha iyi kavramalarını sağladığı görülmüştür. Aşçı (2019) da ek materyal eksikliğine yönelik olarak yaptığı tez çalışmada B2 düzeyinde öykülerin okuma ve yazma becerisini geliştirdiğini tespit etmiştir. Uyarlanmış metinlerin okuma becerisine etkisinin incelendiği bir çalışma da Demirel (2019) tarafından yapılmıştır. Bireysel okumaya yönelik ek materyal olarak öykülerin B1 düzeyine uygun olacak şekilde uyarlandığı çalışmada uyarlanmış metinlerin okuma başarısına olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Altunkaya (2015) okuma kaygısının uluslararası öğrencilerin okuma başarısına etkisini incelemiş ve okuma kaygısı arttıkça öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin de düştüğünü tespit etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin okuma alışkanlıklarının bulunması, bildikleri dil sayısı, Türkiye’de yaşama süreleri ve Türkçeyi öğrenme amaçları ile okuma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ünlüsoy (2021) tez çalışmasında B2 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi çeşitli değişken bağlamında değerlendirmiştir. Çalışmanın sonucunda üstbilişsel okuma stratejilerinin, kullanılan ders kitaplarının ve ana dili Türkçe olan bireylerle etkileşimin okuduğunu anlama düzeyini etkilediği tespit edilmiştir. Üstbilişsel okuma stratejilerinin farkında olmak ile ders dışında yapılan Türkçe okuma faaliyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tüm bu çalışmalardan hareketle yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında okuma becerisine yönelik bazı problemler olduğu görülmektedir. Bu sorunlar okuma becerisinin geliştirilmesi açısından beceri temelli bir yaklaşımın olmaması, okuma materyalleri konusunda eksikliklerin bulunması, ders kitaplarında çeşitli metin türlerine yer verilmemesi ve bireysel okumaya yönelik ek materyal olmaması bununla paralel olarak sözcük dağarcığının geliştirilmemesi, öğrencilerin okuma kaygısına sahip olması ve okuduğunu anlamayı kolaylaştıran etkenlerden okuma becerilerinin/stratejilerinin öğretiminin öğretim sürecine etkili bir şekilde dahil edilmemesi olarak sıralanabilir. Öğrencilerin genel dil eğitim sürecinde okuma becerisi kapsamında yaşadıkları sorunların ve bu sorunlara yönelik ihtiyaçların akademik Türkçe öğretiminde okuma becerisine de yansdığı görülmektedir.

1.6.2. Yabancı /İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Okuma İhtiyaçları

Akademik amaçlı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalarda okuma becerisinin yabancı /ikinci dil öğrencilerinin akademik başarısına kaynaklık ettiği belirtilmektedir (Ostler, 1980; McDonough ve Shaw, 1993 akt. Javorčková vd., 2021). Okuma becerisinin çok katmanlı ve karmaşık yapısına ek olarak akademik okuma, sahip olduğu akademik dil özellikleri nedeniyle öğrencilerin kısa sürede tek başlarına kazanamayacakları kadar karmaşık bir beceridir. Dolayısıyla akademik Türkçe derslerinde akademik okuma becerisinin bağımsız olarak incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Akademik Türkçe

öğretimi üzerine yapılan çalışmalar öğrencilerin akademik okuma yaparken yaşadıkları zorlukları ve ihtiyaçları ortaya koymakta ve öğrencilerin dört beceri arasında yazmadan sonra en zorlandıkları ikinci becerinin okuma olduğu belirtilmektedir (Tok, 2013; Şahin ve Demirtaş, 2014; Demir, 2017; Ekmekçi, 2017; Konyar, 2019; Güral, 2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında akademik sözcük ve derlem çalışmaları, tüm becerilere yönelik ihtiyaç analizlerinden akademik yazma, akademik okuma, akademik konuşma ve akademik dinlemeden sadece birini odak alan bazı çalışmalar yapılmıştır. Buna karşın, Ekmekçi'nin (2017) akademik okuryazarlık kapsamında dört beceriye yönelik gerçekleştirdiği eylem araştırması dışında akademik amaçlı dil öğretimi çerçevesinde akademik okuma eğitime ve akademik okuma becerilerinin/stratejilerine yönelik uygulamalı bir tez çalışması bulunmamaktadır.

Demir (2017), *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları* adlı doktora çalışmasında öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda akademik okuma, akademik yazma, akademik dinleme ve akademik konuşma olmak üzere dört beceriye yönelik değerlendirmeler yapmıştır. Öğrenciler dört alanda da zorlandıklarını ve bu alanlardaki becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları belirtilmektedir. Ayrıca bu çalışmada da akademik okumaya yönelik öğrencilerin sorun ve ihtiyaçları da ortaya koyulmaktadır. Buna göre çalışmada okuma, yazmadan sonra en zor ikinci beceri olarak görülürken öğrencilerin okuma becerisini ders kitabı, ders notu, görsel metin, makale ve rapor okuma şeklinde altı farklı etkinlik üzerinden değerlendirilmiştir. Bunlar arasında öğrenciler tarafından en sık yapılan etkinliğin ders kitabı ve ders notu okumak olduğu görülmektedir. Lisansüstü öğrenciler ise bilimsel makale okumayı en önemli etkinlik olarak belirtmektedir. Farklı bölümler açısından değerlendirildiğinde de sosyal bilimler alanında eğitim gören öğrenciler en çok ders kitabı ve ders notu okumak, fen bilimleri öğrencileri ve sağlık bilimleri öğrencileri ise ders notu ve görsel metinler okudukları tespit edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları sorunlar okuma on alt becerisi üzerinden değerlendirilmiştir. Bu beceriler şunlardır:

- Metnin ana fikrini anlayabilme
- Metin sorularına cevap verme
- Konusunu bulmak için metni gözden geçirme
- Metni özetleyebilme
- Metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilme

- Metinden sonuç çıkarabilme
- Okunan metinler ile ilgili fikirleri yazılı/sözlü ifade edebilme
- Hızlı okuyabilme
- Metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilme
- Bir bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirme

Genel olarak öğrenciler bölümlerinde en çok “metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilme” ve “metindeki yeni kelimelerin anlamalarını tahmin edebilme” ve “metni özetleyebilme” alt becerilerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Lisans öğrencileri en çok “okuduğu metnin ana fikrini anlayabilmek”te zorlanırlarken lisansüstü öğrenciler ise “hızlı okuyabilmek” ve “aranan bir bilgiyi bulmak için metni hızlıca gözden geçirme” becerileri daha zor gelmektedir. Ayrıca çalışmada akademik okumanın lisansüstü öğrencilerin en sık kullandıkları beceri olduğunu ortaya koyulmaktadır. Bu çalışmaya göre öğrenciler okuma becerisinde genel olarak alt becerilerde sorun yaşadıkları, en çok da kelime ve terim bilgisi, hızlı okuma alt becerilerinde zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu çalışma ile okuma alt becerilerine ağırlık verilerek öğrencilerin akademik bağlama yönelik metinlerle akademik okumalarının geliştirilmesine ihtiyaç duydukları ortaya koyulmuştur.

Konyar (2019) da *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi ve Örnek Ders İçeriği* başlıklı yüksek lisans tezinde Akademik Türkçe alanına yönelik bir ihtiyaç analizi çalışması yapmıştır. Bu çalışmada da dört beceriye yönelik akademik Türkçe ihtiyaçlarını tespit edilmiş ve akademik okuma ile akademik yazmaya odaklanan örnek üniteler sunulmuştur. Demir (2017) tarafından da belirtildiği gibi bu çalışma da öğrencilerin özellikle ilk yıl tüm beceri alanlarında yetersiz oldukları ve bölümlerindeki ders içeriklerini takip etmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu alanlarda biri de akademik okumadır. Çalışmada akademik okuma kapsamında okuma alt becerilerine yönelik yetkinlik durumları değerlendirilmiştir. Bu okuma alt becerileri şöyledir:

- Tahtaya yazılanları ve sunumları okuyup anlamak
- Ders materyallerini (kitap, makale, ders notu, sunum) anlamak
- Ders materyallerinin içerisindeki önemli bir bilgiyi bulmak
- Ders materyallerinde geçen bilinmeyen kelimeleri bağlamdan çıkarmak
- Okunan makale ve kitaplardan çıkarım yapmak

- Okunan makale ve kitaplardaki bilimsel gerçek bilgileri ve fikirleri ayırt etmek
- Bölümleriyle alakalı güncel makaleleri veya haberleri okuyup anlamak
- Okunan makalenin türünü ve amacını (sebeup-sonuç, karşılaştırma, tartışma gibi) anlamak

Öğrencilerin bu alt becerilerden Demir (2017) tarafından da tespit edildiği gibi en çok “metnin bağlamından bilinmeyen kelimeleri çıkarabilme” alt becerisinde sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle, Konyar (2019) akademik okuma yaparken öğrencilerin “ders sırasında tahtadaki notları okumak” ve “bir makalenin türünü anlamak” gibi işlem gerektirmeyen becerilerde daha az zorluk yaşadıklarını ancak konunun bağlamdan sözcüklerin anlamlarına ilişkin çıkarım yapmalarını gerektiren akademik bilişsel süreçlerde yetkinlik düzeylerinin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Öğretim üyelerine göre günlük dilde belirli bir yetkinlik düzeyine ulaşp gelseler de ana dili konuşuru öğrencilere göre en temel kavramları bilmediklerinden derslere yetişmekte ve makalelerdeki dili anlamakta sorun yaşamaktadırlar. Öğrencilerin öncelikle okuma becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle sınav sorularını anlamakta zorlandıkları ve okuma hızlarının düşük olmasından dolayı öğretim görevlileri tarafından sınavları, özellikle çoktan seçmeli sınavları yetiştiremedikleri tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin dil yetersizlikleri nedeniyle motivasyonlarını da düşürmektedirler. Ayrıca öğrencilerin okumadaki eksiklerinden dolayı yazma becerisinde de sorun yaşadıkları belirtilmektedir. Çalışmada okuma becerileri iyi olan öğrencilerin yazma becerilerinin de iyi olduğu ve akademik okuma ile akademik yazma arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin ders materyallerini içerdiği akademik dil ve terimler nedeniyle anlamakta zorluk çektikleri görülmüş ve bu sorunlarının çözümü için akıcı ve hızlı okuma, sözcüğün anlamını bağlamdan çıkarmaya ve yorum yapabilme alt becerileri başta olmak üzere öğrencilerin akademik okuma alt becerilerinin geliştirilmesinin gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu nedenlerle Akademik Türkçe derslerinin beceri odaklı bir yaklaşımla yapılmasının yanı sıra akademik okuma derslerinde yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya okuma modelinin ikisinin de kullanıldığı bir eğitim önerilmektedir.

Güral’ın (2020) Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrenenlerin Akademik Dil Gereksinimleri adlı doktora çalışmasında elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin diğer becerilerdeki eksiklerini telafi etmek amacıyla okuma becerisini sıkça kullandıkları tespit edilmiştir. Akademik okuma kapsamında fen, sağlık ve sosyal bilimlerinden tüm

alanların ortak olarak en sık karşılaştıkları metinlerin ders notları, ders kitapları ve derslerde kullanılan sunum notları olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmada öğrencilerin bölümlerindeki dersler sırasında okuma becerisinde sıkıntılar yaşadıklarını ve bu sıkıntıyı ancak 4. sınıfta aşabildiklerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler okumaya yönelik bir beceri dersi almadan dört yıllık süreç içerisinde bazı stratejiler uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bu stratejiler; sözlüklerden yararlanmak, internet üzerinden çeviri yaparak metinlerin anlamını çözmektir. Buna karşın, Konyar'ın (2019) da vurguladığı üzere öğrenciler sınavlarda soruları anlamakta ve sınavları yetiştirmekte güçlük çekmektedir. Sınav sırasında okuma için kullandıkları sözlük veya çeviri uygulamalarından yararlanamadıklarından dolayı hızlı okuyamamakta ve verilen sürede sınavı tamamlayamamaktadırlar. Bu nedenlerle öğrenciler akademik Türkçe derslerinde yapılacak okuma becerisine yönelik sık kullanılan sözcüklerin ve yeni sözcüklerin öğretilmesine yer verilmesini ve okuma metinlerinin incelenmesine ihtiyaç duymaktadır.

Yaşar, Özden ve Toprak (2017) uluslararası öğrencilerin Türkçeyi akademik yaşamlarında kullanma durumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin ders kitaplarının yoğun içeriğini yoğun buldukları ve sınavlarda soruları anlamakta zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca kitap ve ders notlarındaki tüm sözcükleri bildikleri halde bile metnin konusunu tamamen kavrayamadıklarını belirtmişlerdir. Ders konularını anlamadıkları için ana dili konuşuru öğrencilere göre daha uzun süre çalışmak zorunda kaldıklarından dolayı kaygı düzeyleri artmaktadır. Bu sorunlara çözüm olarak öğrencilerin bölüm dersleri öncesinde Türkçe öğretim merkezlerinde aldıkları hazırlık eğitimi sürecinde daha fazla akademik içeriklerle karşılaşmaları gerekmektedir. Kur seviyelerine uygun özellikle B1 düzeyinden itibaren öğrencilerin çeşitli alanlardan materyaller kullanılarak kademeli olarak akademik Türkçe ile tanıştırılmaları önerilmektedir.

Tüfekçioğlu (2021), Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenler için Akademik Türkçe öğretimi üzerine yaptığı araştırmada tüm becerilerde İngilizce için farklı düzeylerdeki akademik dil yeterliklerini belirten Global Scale of English Learning Objective for Academic English temel almıştır. Buna göre B2 veya C1 sonrasına bırakılmadan B1 düzeyinden itibaren GSE hedefleri doğrultusunda belirli okuma becerileri/stratejileri ve teknikleri doğrultusunda öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Hasırcı Aksoy (2021) ise *Lisansüstü Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Akademik Türkçe Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri* adlı çalışmada 12 lisansüstü öğrenci ile yaptığı çalışmada sadece lisansüstü öğrencilerin akademik dil becerilerine yönelik durumlarını araştırmıştır. Öğrencilerin akademik okuma kapsamında bilimsel metin okuma sıklığı ve bilimsel metin okumada yaşadıkları zorluklar hakkındaki görüşleri alınmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin çoğunun akademik okumada güçlük yaşadıkları ortaya koyulurken öğrenciler metinleri anlamak amacıyla çeviri programlarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Okuma becerileri bakımından ise hızlı okuyamadıkları, terimlerin bağlamdaki işlevini anlamlandırmada ve okunan metinlerdeki düşünceleri karşılaştırmada zorlandıkları görülmüştür.

Ayrıca Konyar (2019) akademik okuma ve yazmaya yönelik bir ders içeriği hazırlamıştır. Konyar (2019) hazırladığı örnek ders içeriğinde *karşılaştırma yapma, tarayarak okuma, analiz yapma, detaylı okuma, çıkarım yapma, sözlük kullanma, neden-sonuç ilişkisi içeren cümleleri çözümleme* akademik okuma alt becerilerini kapsayan örnek bir ders içeriği sunmuştur. Ne var ki, bu örnek ders içeriği hazırlanmıştır. Ekmekçi (2017) akaemik okumayı da içine alarak dört beceriye yönelik ise yaptığı eylem araştırmasında akademik okuma için C1 düzeyinde *tarayarak okuma, kaymağını alma (gözden geçirme), metnin retorik yapısını, duygusal, nesnel, öznel vb. ifadeleri fark etme, metne soru sorma, ana fikir ve yardımcı fikirleri belirleme, makale, deneme, bildiri vb. akademik metinleri okuma, görselleri fark etme ve yorumlayabilme, metinle ilgili analiz, sentez, değerlendirme yapma, farklı alanlarda akademik metinler okuma, özetleme* alt becerilerine yönelik içerikler hazırlamış ve uygulamıştır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin özellikle yazma, okuma-anlama ve dinleme becerilerinden altyapılarının yetersiz olduğu görülmüştür. Okuma-anlama becerisinde ana fikir ve yardımcı fikir bulma, özetleme becerilerinde zorlandıkları ancak süreç içerisinde gelişim gösterdikleri ifade edilmiştir. Tarayarak okuma, kaymağını alma ve görsel okuma becerileri faydalı bulunduğu kazanımlara eklemiştir. Derslerin özellikle akademik dil edinimine, kavram gelişimine, genel dünya bilgisinin geliştirilmesine, makalelerin okunup anlaşılmasına fayda sağladığı belirlenmiştir.

Moralı (2019) Uluslararası Öğrencilere Yönelik Akademik Türkçe Okuma Metinlerinin ve Etkinliklerinin Değerlendirilmesi: Bir Doküman İncelemesi başlıklı çalışmada Gazi TÖMER Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe 1 ders kitabının okuma

metinlerini bölümler, temel alanlar ve okuma etkinliklerini tür ve temel alanlar bakımından incelemiştir. Kitaptaki metinlerin ağırlıklı olarak sosyal bilimler alanına yönelik olduğu, etkinliklerin ise kısıtlı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada okuma etkinlikleri için metinde geçen terimleri kullanarak yazı yazma veya metnin konusu ile ilgili tartışma yapma gibi diğer temel beceri alanları birleştirilerek farklı türde ve üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinliklere yer verilmesi, metinlerin daha işlevsel ve hedeflenen akademik kazanımlara uygun olarak düzenlenmesi ve metinlerin okunabilirlik düzeylerinin de incelenmesi önerilmektedir. Bununla birlikte uluslararası öğrencilere yönelik hazırlanan akademik Türkçe ders kitapları değerlendirildiğinde ise bu kitapların hemen hepsinde okuma metinleri ve etkinlikleri bulunmakta olup düzey bakımından ise C1 düzeyi ve sonrasını hedeflemektedir.

1.6.3. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Okuma Eğitimi İçeriği

Bu çalışma alan yazınında akademik Türkçe eğitiminin orta düzeyde başlanmasını vurgulayan çalışmalara (Güral, 2020; Göçen, 2021; Tüfekçioğlu, 2021; Konyar, 2019; Çelik, 2020) uygun olarak genel akademik amaçlı dil öğretimi çerçevesinde akademik Türkçe okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma kapsamında yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde uluslararası öğrencilere yönelik C1 öncesinde uygulanacak akademik okuma eğitiminin öncelikle B1 düzeyini tamamlamış, B2 düzeyine başlayan öğrencilerle yapıp değerlendirilmesi uygun bulunmuştur. Bunun sebebi, yabancı/ ikinci dil öğretiminde TÖMER’lerde çoğunlukla düzey tekrarı olmaması ve TÖMER’ler arasında kullanılan kitaplara göre B1 ve B2 düzeyi öğrencilerinin dil yeterliğinin değişiklik göstermesidir. Dolayısıyla, bu çalışmanın örneklemini B2 düzeyine başlayan bir öğrenci grubu oluşturmaktadır.

Bu çalışmada Türkçe dil eğitimi alan uluslararası öğrencilerin akademik okuma becerilerinin geliştirilmesi için bir “akademik okuma eğitimi içeriği” hazırlanmıştır. Eğitimin içeriği bu bölümde bahsedilen İngilizcenin akademik amaçlı dil öğretimi ve akademik Türkçe öğretimi alanyazını taraması yapılarak belirlenmiştir. Bu çalışma için hazırlanan akademik okuma eğitim içeriği genel akademik amaçlı dil öğretimi yaklaşımı (Hyland, 2016; Jordan, 1997; Dudley ve Evans, 1998; Baştürkmen, 2010) temel alınarak şu kriterler çerçevesinde oluşturulmuştur:

1. AKO eğitiminin oluşturulmasında genel akademik amaçlı dil öğretimi çerçevesinde beceri temelli ve tematik bir yaklaşım benimsenmiştir.
2. Okuma metinleri farklı alanlara altyapı sağlayacak şekilde çeşitli temalardan özgün metinlerden seçilmiş ancak metinlerde pedagojik amaçlı bazı değişiklikler yapılmıştır.
3. Okuma metinleri okunabilirlik düzeyine göre kolaydan zora doğru sıralanmıştır.
4. Okuma metinlerindeki sözcük çalışmaları Dolmacı (2015) tarafından hazırlanan 1010 kelimelik genel akademik sözcük listesinden yararlanılarak hazırlanmıştır.
5. Akademik okuma kazanımları, Global Scale of English Learning Objective for Academic English (Pearson, 2019) tarafından belirlenen düzeyler ve tanımlayıcılar gözetilerek sıralanmıştır. The Global Scale of English (GSE) içerisinde akademik okuma becerisine yönelik tanımlayıcılar, A2 düzeyi ile başlayıp B1+ ile devam etmektedir. Bu duruma paralel olarak, yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde C1 düzeyi öncesinde böyle bir eğitim verilmediğinden ve kazanımların birbirini tamamlayıcı, kademeli bir biçimde sıralanmasından dolayı bu çalışmadaki kazanımlar belirlenirken altyapı olarak B2 düzeyi öncesi kazanımlara da yer verilmesi gerekliliği doğmuştur. Bu çalışmanın okuma kazanımlarının belirlenmesi ve uygulanacak okuma becerilerinin seçilmesinde akademik okuma öğretimine yönelik alan yazınının yanı sıra GSE'deki A2 düzeyinden başlayıp B2 düzeyine kadar olan akademik okuma tanımlayıcılarından yararlanılmıştır.
6. Okuma etkinlikleri metin öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere hazırlanmıştır.
7. Akademik okuma becerisine odaklanılsa da ders materyallerinde yazma, dinleme ve konuşma becerisi içeren etkinliklerden de yararlanılmıştır.

Ayrıca çalışma; akademik okuma becerisine, bu beceriye yönelik ihtiyaçların, eksikliklerin ve akademik okuma öğretimine ilişkin alanyazının ortaya koyulması, bu alanyazın doğrultusunda uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir Türkçe akademik okuma eğitiminin hazırlanması, C1 düzeyi öncesi öğrenciler için verilmekte olan Akademik Türkçe dersleri için altyapı olması ve öğretmenler için akademik okuma için materyal ve uygulamaya yönelik örnek olması bakımından önem taşımaktadır. Akademik Türkçe derslerinde okuma becerisine yönelik kaynak teşkil ederek alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

Yöntem olarak eylem araştırması olarak desenlenen araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, eylem araştırma süreci, araştırma ortamı, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Uygulama ve araştırmanın birlikte yürütüldüğü bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasına göre desenlenmiştir.

Eylem araştırması, genel olarak çeşitli alanlarda, insanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara etkili çözümler bulmalarını sağlayan sistematik bir yaklaşım olarak tanımlanır (Stringer, 2007, s. 1). Kelime anlamı olarak ele alındığında ise eylemin (değişim ve gelişim sağlama) ve araştırmanın (bilgi oluşturma ve anlama) aynı anda yapılabilmesini sağlayan esnek bir döngü sürecine işaret eder (Dick, 1993, s. 6; Costello, 2003, s. 5). Sürekli gelişen bir döngü içermesinden dolayı hem araştırmacıyı hem de problemli durumu değiştiren ve geliştiren bir yapıya sahiptir (Henry ve Kemmis, 1985). Dolayısıyla, eylem araştırması, birçok alanda süregelen sistemlerin değiştirilmesine, geliştirilmesine ve iyileştirilmesine yönelik bir araştırma türüdür.

Eylem araştırmasının sıklıkla kullanıldığı alanlardan biri de eğitimidir. Eğitim alanında yapılan eylem araştırması; öğretmenler, yöneticiler veya öğrenme sürecine ilgi duyan eğitimciler tarafından okulların nasıl işledikleri, öğretmenlerin nasıl öğrettikleri ve öğrencilerin nasıl öğrendikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla yürütülen sistematik bir araştırma olarak tanımlanır (Mills, 2003, s. 5). Eylem araştırmasının öğreticinin sistemli bir biçimde kendi öğretme sürecini daha etkili hale getirmesine yönelik bir çalışma olduğu da söylenebilir. Bu yöntem öğretmenlerin kendi sınıflarıyla doğrudan ilişki kurarak öğretme yöntemlerini geliştirmelerine ve sınıfta yaşanan problemleri çözmelerine yardımcı olur (Johnson, 2019, s. 25). Kısacası, eylem araştırması öğretimin

içinde bulunan kişilerce, içeriden yapılan bir araştırma olması açısından önem taşımaktadır.

1970’lerde eylem araştırması yöntemiyle uygulamalarını geliştirmek isteyen öğretmenler, Lawrence Stenhouse tarafından ‘uygulayıcı araştırmacı’ olarak nitelendirilmişlerdir. Daha sonra bu kullanımın yerine ‘öğretmen araştırmacı’ terimi kullanılmaya başlanmıştır (Mills, 2003; Mertler ve Charles, 2008; Johnson, 2019). Araştırmayı yürüten kişiye ‘uygulayıcı’ vurgusunun yapılması, bu yöntemi geleneksel araştırmalardan ayıran temel özelliğidir. Geleneksel araştırmalar, eylem araştırmasının aksine, genellikle öğretmenlerle birlikte yürütülmez, öğretmenlere uygulanır (McNiff, 2017, s. 10). Bu yöntemde ‘uygulayıcı’ ile yapılan araştırmanın dışarıdan bir araştırmacı tarafından değil, yine bir öğretmen tarafından değerlendirilmesi kastedilmiştir (Efron ve Ravid, 2013, s. 4).

Mills (2003, s. 4), eylem araştırmasını geleneksel eğitim araştırması ile karşılaştırıp aralarındaki farkları net bir biçimde ortaya koyar. Buna göre, geleneksel eğitim araştırmaları çoğunlukla öğretimin dışında bulunan akademisyen araştırmacılar tarafından ve değişkenlerin kontrol edilebildiği bir ortamda gerçekleştirilir. Eylem araştırması ise, yukarıda belirtildiği üzere öğretici tarafından doğal ortamda okul ve sınıflarda yürütülür. Diğer yandan, geleneksel eğitim araştırmaları değişkenler arasında bir neden sonuç ilişkisi kuracak nicel yöntemler kullanmakta ve genellenebilir sonuçlar çıkarmaktadırlar. Eylem araştırmasında bir eğitime yapılan bir müdahale sürecini ve etkilerini anlatmak amacıyla nitel yöntemlerden yararlanılmakta ve bu sonuçlar doğrultusunda bir eylem planı hazırlanarak eğitim sürecine olumlu ve etkili değişiklikler yapmak amaçlanmaktadır. Eylem araştırması, geleneksel araştırmalar gibi geniş bir kitle için genellenemezse de araştırmacı tarafından elde edilen bulgular benzer durumlarla karşılan öğretmenler için kaynak teşkil edebilmesi ve yol gösterici olması açısından faydalı bulunmaktadır.

Eylem araştırmasının, uygulama ve kuram arasındaki boşluğu doldurması bakımından da önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Araştırmacıların yaptığı geleneksel eğitim araştırmaları her zaman öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Bu durum “Moses etkisi” olarak adlandırılan araştırmacıdan öğretmene doğru tek yönlü bir bilgi akışının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Öğretmenin pasif olarak görüldüğü bu akışta öğretmenlerin bakış açılarının ve sorunlarının yeteri kadar yansıtılamayacağı

vurgulanmaktadır (Patterson ve Shannon, 1993). Eylem araştırması, bu açıdan bakıldığında, kuramla uygulama arasındaki bu boşluğu doldurabilmektedir. Uygulama ve kuramın iyi örneklerinin sınıftaki etkilerini görmeyi ve anlamayı kolaylaştırmaktadır.

Eylem araştırmasında yapılan “araştırma”, sınıf içi öğretimi geliştirme ve bir durumu veya sorunu aydınlatmak için yürütülen sistemli bir yaklaşımdır. “Eylem” ise sınıf içindeki durumları veya sorunları çözmek amacıyla harekete geçmektir. Johnson (2015, s. 43) eylem araştırmasında bir ispatın gerekli olmadığını ve araştırmanın çoğunlukla bir uygulamanın nasıl işlediğini ortaya çıkarmak amacıyla düzenlendiğini belirtir. Araştırmanın amacı, bir sorunun belirlenip onu çözme yolunda yeni fikirler üretme ve bu fikirlerin nasıl işlediğini görmektir. Böylece yapılan araştırma bir yandan bir olgunun iç yüzünü kavramayı sağlarken diğer yandan bilgi üretimini sağlamaktadır (McNiff ve Whitehead, 2003). Sonuç olarak eylem araştırması, öğretmenlerin içinde bulundukları eğitim koşullarına eleştirel bakarak ilerleme sağlayan sonuçlar elde etmek amacıyla olumlu değişiklikler yapması olarak da ifade edilir (Farrell, 2007; Burns, 2009, s. 115). Öğretici; sınıf içinde gerçekleşen durumlar hakkında veri toplar, yorumlar, öğrencileri daha iyi gözlemler. Ardından öğretimi geliştirmek için edindiği bilgileri yansıtip değerlendirme imkanına sahip olur (Richards and Farrell, 2005, s. 171; Kemmis ve Mc Taggart, 1988 akt. Burns, 1999, s. 34). Öğreticiler sınıf içindeki uygulamalarda güven ve tecrübe kazandıkça sınıfta hangi tür çalışmaları ve uygulamaların etkili olacağını hızlıca gözlemleyebilecek hale gelirler. Öğretim sürecinin günlük olarak gözlemlenmesi, öğreticiyi nasıl ve niçin sorularını sormaya yöneltir. Bu sorulara cevap arayan öğreticinin; gözlem yapma, karşılaştırma, analiz etme ve değerlendirme sürecine girerek öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya daha çok yaklaşacağı düşünülmektedir (McGarrell, 2007, s. 2). Dahası, araştırmayı öğretim ortamına taşıyıp ve bu düzeyde faaliyette bulunan öğretmenleri de sürece dahil ederek elde edilen bulgular doğrultusunda sorunlara hızlı bir şekilde çözüm getirilebilir (Guskey, 2000).

Mertler’e göre (2012), eylem araştırmasının ne olduğunu anlamak kadar ne olmadığını anlamak da bir o kadar önemlidir. Eylem araştırmasının özellikleri, bu araştırmanın ne olmadığı üzerinden şöyle özetlenmektedir (Mertler, 2012, s. 22):

- Eylem araştırması, öğretmenlerin öğretim üzerine düşünmeleri değildir, çok daha sistematik ve çok daha işbirlikçidir.

- Eylem araştırması, sadece bir sorunu çözmek değildir; bir sorunu belirlemeyi, çoğu durumda yeni bir fikir geliştirmeyi ve onun etkinliğine eleştirel olarak bakabilmeyi de içerir.
- Eylem araştırması, belirli eğitimcilerle onların öğrencileri ve o ortamdaki diğer eğitimcilerle yapılan bir araştırmadır; başka kişiler üzerinde veya başka kişiler tarafından yapılan bir çalışma değildir.
- Eylem araştırması, eğitimle önceden cevapları tahmin edilen birtakım soruların uygulanması değildir. Eğitimle ilgili sorulara yaratıcı çözümler bulmak amacıyla çalışılır, araştırılır ve keşfedilir.
- Eylem araştırması doğru ya da yanlış biçiminde kesin sonuçlar sunmaz; bunun yerine güçlü yönleri ve sınırları belirlemek üzere takip etme ve değerlendirme gerektiren gözleme ve diğer verilere dayalı çözümler sunar.
- Eylem araştırması, kısa süreli bir çalışma değildir; iyi bir öğretim zaten her zaman uygulamaların ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin sistematik olarak incelenmesini içerir.

Tüm bu özelliklerden hareketle; eylem araştırması bir uygulamanın etkinliğinin düzenli ve eleştirel bir şekilde incelendiği ve süreç içinde birtakım cevaplara ulaşılmaya çalışıldığı bir yöntem olarak özetlenebilir.

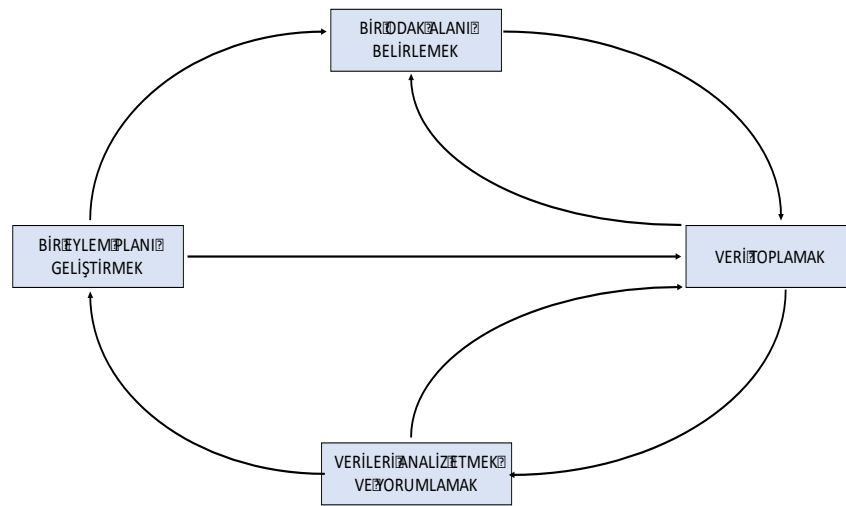
2.2. EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİ

Eylem araştırmasının nasıl bir yöntem olduğu kadar nasıl yürütüleceği de iyi planlanması gereken bir konudur. Uygulama yolları açısından bakıldığında, farklı döngüsel yapılarda eylem araştırması modelleri görülür. Araştırmacılar kendi araştırmaları doğrultusunda bu döngüyü oluşturabilirler. Kemmis ve McTaggart (1988 akt. Burns, 1999, s. 34); sürecin sırasıyla planlama, harekete geçme, gözleme ve yansıtmadan oluşan dinamik ve birbirini tamamlayıcı bir şekilde ilerlemesini önermektedir. Stringer'in (2004, s. 4) eylem araştırması döngüsünde bakma, düşünme, harekete geçme evreleri bulunmaktadır. Farrell (2007) ise eylem araştırması yapacak öğretmenler için şöyle bir döngüyü önermektedir:

- Bir sorun belirleyin.
- Bu sorun ile ilgili literatür taraması yapın ve bir odak belirlemek için sorular sorun.

- Toplanacak verileri ve veri toplama araçlarını seçin.
- Seçilen verileri toplayın, analiz edin ve yorumlayın.
- Bir eylem planı geliştirin, uygulayın ve gözlemleyin.

Bu döngüler gibi birçok farklı biçimde eylem araştırma modeline rastlamak mümkünse de tüm modeller bazı ortak özelliklere sahiptir. Mills (2003, s. 18), eylem araştırmasının ortak özelliklerinin bir sorun belirleme, uygulamanın gözlemlenmesi, elde edilen bilgilerin sentezlenmesi ve bir eylem planı oluşturularak sürecin döngüsel olarak devam etmesi olduğunu belirtir. Mills'in "Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü" adını verdiği eylem araştırması modeli dört aşamalı bir süreçte ilerlemektedir: bir odak alanı belirlemek, veri toplamak, veri analiz etmek ve analizin yorumunu yapmak ve bir eylem planı geliştirmek. Bu döngü süreci Şekil 8'de gösterilmektedir (Mills, 2003, s. 18):



Şekil 8. Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü (Mills, 2003, s. 19)

Bu araştırmada Mills'in (2003) döngüsü temel alınmış ve süreç Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü'ne uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede Türkçe öğretim programlarında üniversite okuyacak yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik okuma becerisi odak olarak belirlenmiştir. Bu becerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama yapılmış ve süreç içerisinde eğitime müdahale edilerek kısa vadede uygulanabilecek nitelikli bir akademik okuma eğitimi geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bir odak alanı belirleme: Eylem araştırması, öğreticiye araştırma, planlama, öğretme ve materyal geliştirmelerini bütüncül ve sistematik bir süreç içerisinde yürütmesi için yol gösterir (Burns ve Burton, 2008, s. 8). Bir odak alanı belirleme aşaması, araştırmacının öncelikli olarak konusunu netleştirdiği ve açıklığa kavuşturduğu adımdır. Odaklanacak alan seçildikten sonra konu hakkında bilgi toplanır ve alanyazın taraması yapılır. Ardından bu bilgiler doğrultusunda bir araştırma planı hazırlanır (Mills, 2003, s. 26-30).

Araştırmacı, öğretim görevlisi olarak üniversitede öğretim gören orta düzey öğrencilere yabancı/ikinci dil olarak Türkçe dersleri vermektedir. Bu derslerde orta düzey itibarıyla öğrencilerin okuma ihtiyaçlarının günlük konuşma dilinin ötesine geçtiğini fark etmesi araştırmanın temelini oluşturmuştur. Öğrencilerin üniversite düzeyine uygun olacak okuma materyalleri istemeleri ve yaşadıkları sorunları dile getirmeleri araştırmacıyı bu alanda çalışmaya doğru yöneltmiştir. Bu aşamada alanyazın taranması yapılmıştır. Yapılan alanyazın taraması sonucunda da uluslararası öğrencilerin Akademik Türkçe ihtiyaçları üzerine yapılan çalışmalarda Akademik okuma alanındaki problemler ve ihtiyaçlar tespit edilmiştir. Ardından akademik amaçlı İngilizce öğretimine dair kaynaklar incelenmiş ve alımlayıcı becerilerden okumanın akademik eğitimin temel unsuru olması bakımından okuma becerisine yoğunlaşmıştır. Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) çoğunlukla C1 düzeyini tamamlayan öğrencilere Akademik Türkçe eğitimi verilmektedir. Ancak hem öğrenci ihtiyaçları hem de alanyazında yapılan çalışmalar (de Chazal, 2014; Pearson, 2019; Sánchez-López, 2018; Yaşar, Özden ve Toprak, 2017; Konyar, 2019; Çelik, 2020; Göçen, 2021; Tüfekçioğlu, 2021) bu eğitimin B1 düzeyinden itibaren başlanabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmacının kendi sınıflarında yaptığı gözlemler sonucunda genel dil öğretiminden akademik okumaya geçişi sağlayabilecek Akademik Türkçe eğitimlerinin ve verilecek bir eğitim programının B2 düzeyinde uygulanma süreci değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda hedef kazanımlar belirlenerek bir araştırma planı oluşturulmuştur. Hem bir durumun kavranmasını hem de bir bilgi üretimine imkân sağlaması bakımından (McNiff ve Whitehead, 2003) eylem araştırması yöntemi ile yürütülen bu çalışmanın, akademik okuma becerilerinin ilgili düzeyde nasıl uygulanabileceği konusunda öğretmenlere yardımcı olabileceği ve yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Veri toplama: Odak alanının belirlenmesinin ardından veri toplama aşaması gelmektedir. Bu aşama, araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının ve kullanım sıklıklarının

belirlenmesini içermektedir (Mertler, 2006). Eylem araştırması, her ne kadar nitel bir araştırma olsa da hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarından yararlanılabilmektedir (Efron ve Ravid, 2013, s. 32-33). Eylem araştırmasında kullanılan veri toplama türleri, genel olarak üç başlık altında toplanmıştır: *deneyimleme* yoluyla elde edilen veriler (gözlem, alan notları, toplantı tutanakları vb.), *sorgulama* yoluyla elde edilen veriler (görüşme, anket, test, ölçek vb.) ve *inceleme* yoluyla elde edilen (katılım, kontrol listeleri, ders süreleri gibi kayıtlar, günlükler, oturma düzeni, ses ve video kayıtları, öğrenci ürünleri vb.) veriler (Mills, 2003, s. 71). Araştırma bu verilerden sadece bir veri toplama türüne dayandırılmaz, kullanılan veri toplama türleri çok çeşitlilik gösterir. Süreçteki veri toplama türleri “farklı zamanlarda ve çeşit yollarla yapılan bir seri” biçiminde gerçekleştirilir (Johnson, 2015, s. 80).

Nesnel bir yaklaşım elde edebilmek amacıyla bir kaynaktan elde edilen verinin diğerini destekleyip desteklemediği kontrol edilip karşılaştırılması önem taşımaktadır (Burns, 2010, s. 96; Mertler, 2006, s. 27). Böylece verilerin çeşitli olması ve birbirini test edebilecek kaynaklardan elde edilmesi gerekir. Bu çalışmada araştırma soruları temel alınarak nitel türler ağırlıklı olmak üzere nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

Alanyazına dayanarak belirlenen hedefler doğrultusunda okuma metinleri ve etkinlikler araştırılmıştır. Uzman görüşleri ve araştırmacının aynı düzeyde bulunan başka bir Türkçe öğretim merkezinde eğitim gören öğrencilerle yapılan ön çalışma sonucunda ders içerikleri ve planları oluşturulmuştur. Öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası düzeylerini görmek amacıyla araştırmacı tarafından akademik okuma testi hazırlanmıştır. Ardından araştırma soruları çerçevesinde öğrenci günlüğü, katılımcılarla gerçekleştirilecek yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Kullanılan araçlar, “Veri Toplama Araçları” başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmacı, uygulama yapılacak kurumlarla iletişime geçerek B2 düzeyinde bir sınıfta uygulama yapmak üzere başvuruda bulunmuş ve alınan onay sonucu uygulamaya katılacak B2 sınıfı araştırmacıya bildirilmiştir. Uygulama öncesi araştırmacı sınıf içinde okuma derslerinin işleniş ile ilgili gözlemlerde bulunmuştur. Uygulama 29 Aralık 2021-25 Şubat 2022 tarihleri arasında 9 haftada tamamlanmıştır. Uygulama sırasında dersin okutmanı ve bir alan uzmanı tarafından gözlemler yapılmıştır. Uygulama öncesinde ve

bitiminde ön test ve son test olarak akademik okuma testi uygulanmış ve yine uygulama öncesinde ve bitiminde katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verileri analiz etme ve yorumlama: Eylem araştırmasında verilerin analiz edilmesi uygulama sürecinde başlayabilmektedir. Veri toplama yöntemi ve araçlarının belirlenmesinin ardından araştırmacılar, veri toplama sürecine girebilirler. Dahası, uygulama sırasında elde edilen veriler, çalışma boyunca uygulamayı olumlu yönde etkilemek amacıyla kullanılabilir (Mills, 2003, s. 103). Uygulama sırasında başlayıp devam eden verilerin analizi tüm veriler toplandıktan sonra bütüncül bir bakış elde edilmek amacıyla yorumlanır. Burada amaç, elde edilen büyük miktardaki veriden gerekli bilgiyi alıp bunları anlamlı bilgi kümelerine dönüştürmektir (Mills, 2003, s. 102-103; Mertler, 2012, s. 156; Efron ve Ravid, 2013, s. 168).

Bu çalışmada da veriler uygulama sırasında analiz edilmeye başlanmış ve uygulama sürecinde bu verilerden yararlanılmıştır. Tüm veriler tamamlandıktan sonra yorumlamaya geçilmiştir. Çalışmada kullanılan nicel ve nitel veri yöntemleri ayrı ayrı değerlendirilip araştırma soruları çerçevesinde yorumlanmıştır.

Bir eylem planı geliştirme: Araştırma döngüsünün bu aşamasında araştırmacı “Elde edilen bulgulara dayanarak nasıl bir uygulama yapılmalı?” sorusuna yanıt vermeye çalışmaktadır (Mills, 2003, s. 121). Araştırmacı; sürecin izlenmesi ve veri toplama-yorumlama çalışmaları ile sorunun çözümüne ilişkin yansıtma ve değerlendirme yaparak gerektiği takdirde yeni bir eylem araştırması süreci oluşturur. Bu şekilde döngü kendini tekrar eder. Bu araştırmada, her hafta eylem planı tasarlanmış, toplanan veriler analiz edilip değerlendirilmiştir. Geçerlik komitesi tarafından alınan kararlar ve gerekli görülen değişiklikler doğrultusunda yeni eylem planları oluşturulmuş ve uygulamaya dâhil edilmiştir.

2.2.1. Araştırma Soruları

5. Uluslararası öğrencilere uygulanan AKO eğitimi öğrencilerin akademik okuma-anlama becerilerini ne ölçüde etkilemektedir?
6. AKO eğitimi çalışmanın sınırlılıkları çerçevesinde nasıl uygulanmaktadır?

7. AKO eğitiminde kullanılan okuma becerileri öğrencilerin akademik okuma becerisi için ne ölçüde elverişlidir?
8. AKO eğitimine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

2.3. ARAŞTIRMA ORTAMI

Araştırma, 2021-2022 öğretim yılında bir Türkçe Öğretim Merkezi'nde (TÖMER) Türkçe hazırlık programı eğitim alan üniversiteye başlayacak öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilen uygulama sürecinde Covid-19 salgını sebebiyle müdürlük tarafından alınan karara bağlı olarak sadece bir hafta çevrim içi olarak gerçekleştirilmiş ve ardından telafi dersi uygulanmıştır. Bununla birlikte, yüz yüze derse katılamayan öğrencilere uygulanan ek dersler de araştırmacının ve öğrencilerin sağlık durumları ve salgının seyri dikkate alınarak çevrim içi olarak yürütülmüştür.

Araştırma öncesinde çarşamba günleri dersleri yürüten sınıfın öğretmeni ile görüşülmüş ve uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacı, sınıf öğretmenin de sürece dahil olmasını teklif etmiş ve sınıf öğretmeni de kabul etmiştir. Böylece sınıf öğretmeni, ilk iki derse dış gözlemci olarak uygulamaya katılarak sürecinin daha etkin bir şekilde yürütülmesine destek olmuştur. Sınıf öğretmeni ile birlikte alınan karar doğrultusunda araştırma ortamı aşağıdaki şekilde planlanmış ve gerçekleştirilmiştir:

- Uygulama günü: çarşamba günleri
- Uygulama süresi: 2 ders saati
- Uygulama ders saatleri: 4. ve 5. dersler

Uygulama dersine katılamayan öğrenciler için yapılan telafi dersleri öğrencilerin uygunluk durumuna göre farklı gün ve saatlerde çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir.

2.4. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın katılımcıları, Türkçe Öğretim Merkezi'nin (TÖMER) Türkçe hazırlık programına devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Eylem araştırmasında örneklem seçimi katılımcıların araştırma konusuyla ilgili uygunluklarına ve araştırılan konuya dair

zengin veriler ve değerli bilgiler verecek şekilde yapılır. Katılımcı seçimi çoğunlukla amaçlılık, gönüllülük ya da elverişlilik esasına göre belirlenir (Efron ve Ravid, 2013, s. 61). Bu çalışmada katılımcılar “amaçlılık” esas alınarak seçilmiştir. Çalışmada hedeflenen akademik okuma becerisi geliştirilmesi doğrultusunda Tez İzleme Komitesi’ndeki danışmanların görüşleri alınmıştır. Çalışma grubunun Türkiye’de bir üniversitede farklı bölümlerde lisans ve lisansüstü eğitimlerine hazırlanan, akademik eğitim amacıyla Türkçe öğrenen katılımcılardan oluşması kararlaştırılmıştır. Bir öğrenci dışında tüm katılımcılar Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı vasıtasıyla burs alarak Türkiye’de eğitim almaya gelmişlerdir. Bu araştırmanın süreci, öğrenciler B2 düzeyi genel dil dersleri boyunca yürütülmüştür ve C1 düzeyinin ikinci haftasında sonlandırılmıştır.

Tablo 12. Uygulama Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Ö	C	U	AD	YD	BE	B	BD
Ö1	K	Kazak	Kazakça	İngilizce Rusça	D	Yabancı Dil olarak Türkçe Öğr.	YTB
Ö2	K	Kazak	Kazakça	İngilizce Rusça	L	İşletme	YTB
Ö3	K	Cezayir	Arapça	İngilizce	YL	Yabancı Dil olarak Türkçe Öğr.	
Ö4	K	Afgan	Türkmençe	İngilizce	L	Psikoloji	YTB
Ö5	K	İran	Farsça	Arapça	L	Eczacılık	YTB
Ö6	K	Kırgız	Kırgızca	Rusça, Özbekçe	YL	Eğitim ve Öğretim Programları	YTB
Ö7	6	Macar	Macarca	İngilizce Almanca Moğolca Portekizce	YL	Türkiyat Araştırmaları	YTB
Ö8	K	İran	Farsça	İngilizce	YL	Beslenme ve Diyetetik	ÖZEL
Ö9	K	Hindistan	Urduca, Keşmirce	İngilizce	L	Psikoloji	YTB
Ö10	K	Kazak	Kazakça	İngilizce	YL	Çağdaş Türk Lehçesi	YTB

Ö: Öğrenci, **C:** Cinsiyet, **Y:** Yaş, **U:** Uyruk, **AD:** Ana Dil, **YD:** Yabancı Dil, **BE:** Başlanacak Eğitim, **B:** Bölüm, **BD:** Burs Durumu.

Tablo 12 incelendiğinde çalışmadaki katılımcılardan dört öğrencinin lisans, beş öğrencinin yüksek lisans ve bir öğrencinin doktora eğitimine başlayacağı görülmektedir. Katılımcıların okuyacakları bölümlerin çoğunluğu sözel alandan olmasına karşın sağlık ve sayısal alandan öğrenciler de mevcuttur. Ayrıca öğrencilerin eğitim görecekle alanlar çeşitlilik göstermektedir.

Beş öğrenci ana dillerinin Türk kökenli dillerden Türkmence ve Kazakça olmasından dolayı diğer öğrencilere göre biraz daha avantajlı durumdadır. Bir öğrenci (Ö7) özellikle dört dil bilmesi, Türkiyat Araştırmaları alanında yüksek lisans yapacak olması, İngilizceyi ikinci dil olarak öğretmesinden dolayı, bir öğrenci (Ö2) lise eğitimi sürecinde IELTS sınav hazırlanmış olmasından dolayı, iki öğrenci (Ö3 ve Ö1) de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında yüksek lisans ve doktora yapacaklarından dolayı dil öğretim yöntem ve becerileri/stratejileri konusundaki farkındalıkları diğer öğrencilere göre daha yüksektir.

2.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları, kullanım amaçları ve veri toplama süreci açıklanacaktır. Eylem araştırmasında veri toplama süreci, eylem planı hakkında kanıt toplayarak planın sonuçlarını belgeleme sürecidir. Araştırma sürecinin tüm yönlerinin görülebilmesi için tek bir veri kaynağına güvenilmemelidir. Çeşitli veri kaynağı ve türünün kullanılması, nitel araştırmaların güvenilirliğini ve geçerliğini artırmaktadır (Johnson, 2019, s. 80). Bununla birlikte, araştırma sorularına doğru cevaplar verebilmek için uygun ve yeterli sayıda veri kaynağı ve veri türü seçilmesi de önem taşımaktadır (Burns, 2009; Merriam, 2009). Bu doğrultuda, çalışmanın araştırma sorularına cevap vermesi amacıyla üç farklı kaynaktan yedi veri toplama aracı kullanılmıştır. Belirtilen araçlar araştırmanın farklı aşamalarında uygulanarak daha detaylı ve derin bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu araçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 13. Veri Kaynakları ve Veri Toplama Araçları

Veri Kaynakları	Veri Toplama Aracı	Araştırmada Kullanılan Aşama		
		U. öncesi	U. sırası	U. sonrası
Araştırmacı	Araştırmacı günlüğü		✓	
	Öğrenci günlüğü		✓	
	Akademik okuma testi	✓		✓
	Yarı yapılandırılmış görüşme	✓		✓
	Öğrenci ürünleri		✓	
Alan uzmanları	Materyal uzman görüşü formu	✓		
	Dış gözlemci formu		✓	

Veri toplama araçlarının aşağıda belirtildiği gibi her biri araştırma sorularına uygunluğuna göre belirlenmiş ve çeşitlendirilmiştir. Aşağıdaki tabloda her bir araştırma sorusu için kullanılacak veri toplama araçları listelenmiştir:

Tablo 14. Araştırma Sorularına Göre Veri Toplama Araçları

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları
1. AKO eğitimi uluslararası öğrencilerin akademik okuma-anlama becerilerini ne ölçüde etkilemektedir?	akademik okuma testi
2. AKO eğitimi çalışmanın sınırlılıkları çerçevesinde nasıl uygulanmaktadır?	dış gözlemci formu araştırmacı günlüğü öğrenci günlüğü öğrenci ürünleri
3. AKO eğitiminde kullanılan okuma becerileri uluslararası öğrencilerin akademik okuma becerisi için ne ölçüde elverişlidir?	dış gözlemci formu araştırmacı günlüğü öğrenci günlüğü öğrenci ürünleri yarı yapılandırılmış görüşme
4. AKO eğitimine yönelik öğrenci görüşleri (eğitim öncesi, eğitim sırası, eğitim sonrası) nelerdir?	öğrenci günlüğü yarı yapılandırılmış görüşme

2.5.1. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, “bir öğreticinin sınıf içi tecrübelerini ve diğer gözlemlediği durumları düzenli bir şekilde not ettiği bir defter” olarak tanımlanır (Richards ve Farrell, 2005, s. 68). Öğretici, günlük yoluyla yaptığı uygulamayı hem ders sırasında hem de ders sonrasında kayıt altına alma imkânı elde etmiş olur. Ayrıca düzenli olarak günlük yazmak

öğreticinin kendi düşüncelerini netleştirmesine, yaptığı uygulamaları kavramasına, öğretim biçimlerinin farkına varmasına ve uygulama sürecini daha iyi izleyebilmesine yardımcı olabilir (Farrell, 2007). Johnson (2015) ise araştırmacının günlük tutmasının araştırmanın kronolojik olarak parçalarının bir araya getirilmesi için önemli bir kaynak olduğunu vurgular. Günlüklerde sadece gözlemler ve düşüncelere yer verilebileceği gibi ek olarak dersten bazı alıntılar, öğrenci yorumlarının, yapılan analizlerin, sınav sonuçlarının ve hatta duyguların yazılabileceği belirtilir. Böylece araştırma sürecinin ilerleyişi ve gelişimi içeriden gözlemlenmiş olur. Uygulama süresi boyunca araştırmacı, öğretici olarak akademik okuma eğitimini sürdürmüş ve her hafta dersten sonra ders sürecine dair notlarını günlüğüne yazmıştır. Günlüklerden elde edilen veriler, sürecin sistemli olarak ilerlemesine ve yeni eylem planlarının oluşturulmasında kaynak oluşturmuştur. Ayrıca günlükler verilerin analiz edilmesinde bütünlükçi bir unsur olmuştur.

2.5.2. Öğrenci Günlüğü

Eylem araştırması sürecinde öğrencilerden günlük yazmalarını istemek, öğrencilerin araştırılan konuyu nasıl algıladıklarını görmenin en ideal yollarından biridir (Burns, 2009, s. 118; Mertler, 2006, s. 99). Öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüklerinin de tamamlayıcı unsurudur. Aynı mesele üzerine yazılan araştırmacı notları ile birlikte değerlendirildiğinde önemli veriler elde edilmesini sağlar. Öğrenci günlüklerinin eylem araştırmasında üç temel işlevi bulunur: Bunlar; derslerin öğrenci gözünden aktarılması, sınıfın genel durumu hakkında bilgi vermesi ve çeşitleme için veri sağlamasıdır (Hopkins, 2008, s. 108-109). Araştırmalarda çeşitleme, bir konuya farklı açılardan bakabilmektir ve araştırmaların daha derin ve çok boyutlu işlenmesini sağlar (Johnson, 2019, s. 111).

Bu araştırmada, alanyazın doğrultusunda öğrenci günlükleri hazırlanmış ve katılımcılar her hafta dersin sonunda değerlendirme yapmaları istenmiştir. Öğrencilere okuma metni, etkinlikler ve genel olarak eğitime yönelik duygu ve düşüncelerine yönelik açık uçlu sorular sorulmuştur.

2.5.3. Akademik Okuma Testi

Testler, gerek sınıf içinde uygulanan standart testler gerekse araştırmacılar tarafından geliştirilen testler nicel veri kaynaklarıdır. Eylem araştırmasında, testleri iki biçimde değerlendirmek mümkündür. Bunlar, var olan veriler ve yeni veriler olarak sınıflandırılır. Var olan veriler, dersin içerisinde uygulanmakta olan değerlendirmelerdir. Yeni veriler ise tasarlanan eylem araştırması planına ve araştırma sorusuna göre ön test ve son test olarak uygulanabilen testlerdir. Bu testler, uygulanan eğitim için özel olarak hazırlanmış ve uygulanan eğitimin olası etkilerini görmek için yapılan değerlendirmelerdir (Mertler, 2006, s. 112).

Bu araştırmada var olan veri kaynağı olarak B2 düzeyinde uygulanan beceri odaklı düzey değerlendirme sınavlarının okuma bölümü dikkate alınmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından öğrencilerin akademik okuma beceri düzeylerinin görülmesi ve eğitiminin etkisinin değerlendirilmesi amacıyla Akademik Okuma Testi geliştirilmiştir. Testin geliştirilme sürecince alanyazında belirtilen (GSE, 2019; AOBM, 2020) hedefler ve kazanımlar temel alınmıştır. Akademik okuma testi iki bölümden oluşmaktadır ve sorular B2 düzeyi akademik okuma eğitiminin kazanımları temel alınarak hazırlanmıştır. Tablo 15'te kazanımlar ve kazanımların karşılık geldiği soruların numaraları görülmektedir.

Tablo 15. Akademik Okuma Testi Kazanımları

Akademik Okuma Kazanımları	1. Bölüm soruları	2. Bölüm soruları
Akademik içerikli bir metindeki temel bilgileri belirler.	1	2,3
Akademik içerikli bir metne uygun bir başlık belirler.		1
Belirli soruları yanıtlamak için akademik içerikli bir metinden çıkarım yapar.		8
Akademik içerikli bir metinde gönderimsel ifadeleri anlar.	4	
Açıkça belirtilmişse, akademik içerikli bir metindeki neden ve sonuç ilişkilerini anlar.	3	4,6
Akademik içerikli bir metinde bilinmeyen kelimelerin anlamını bağlamdan tahmin eder.		7
Grafik ve çizelgelerde sunulan temel noktaları belirler.	5	
Akademik içerikli bir metnin yazılış amacını anlar.	6	10
Akademik içerikli bir metindeki ana düşünce ve yardımcı düşünceleri ayırt eder.	2	9

Akademik okuma testinin hazırlanma sürecinde kazanımların ardından dikkat edilmesi gereken diğer bir unsur, okuma metinlerinin seçilmesidir. Akademik okuma testinde eğitimin amacına uygun olarak 327 ve 362 sözcük sayısına sahip iki bilgilendirici metin kullanılmıştır. Okuma metinlerinin (EK-6) B2 düzeyine uygunluğu ve kazanımları konusunda dört alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler ışığında metinlerde düzeltmelere gidilmiştir. Tablo 15'te görüldüğü üzere metinler ve soruları uzmanlar tarafından düzeye ve kazanımlara uygun bulunmuştur. Ardından dört ölçme-değerlendirme uzmanı tarafından sorular incelenmiş ve onların görüşleri doğrultusunda gerekli bazı düzeltmeler yapılmış, bazı maddeler testten çıkarılmıştır.

Hazırlanan akademik okuma testinin ön denemesi, 7 Nisan 2021 tarihinde farklı bir Türkçe öğretim merkezinde aynı düzeyde eğitim gören 13 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Testin çoktan seçmeli soruları için yapılan madde analizi sonucunda teste son hali verilmiştir. Testin KR-20 ve KR-21 güvenirlik kat sayısı sırasıyla 0,74 ve 0,71 olarak hesaplanmıştır. Testin iç tutarlılığının iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Açık uçlu sorular da iki anadili olarak Türkçe öğretimi alanı uzmanı ve bir yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı uzmanı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş, görüş birliği kuralına göre notlanmıştır.

2.5.4. Uygulama Materyallerinin Hazırlanması

Araştırma sürecinde öğrencilerin akademik okumaya geçişlerini sağlamak amacıyla her hafta beceriler ve etkinliklerle desteklenen sekiz okuma metninden yararlanılmıştır. Bu sekiz metnin seçilme süreci aşağıdaki gibidir:

- Alanyazın taranarak akademik amaçlı dil öğretiminde kullanılan metinlerin özellikleri incelenmiştir.
- Alanyazına uygun olarak rapor, sözlük maddesi, araştırma yazısı, dergi makalesi, bilimsel makale gibi bilgilendirici metin türlerinden yararlanılmıştır.
- AOBM'de belirtilen B2 yeterli düzeyine uygun özgün metinlerden bölümler kullanılmıştır.

- B2 düzeyinde GSE ve AOBM'nin temel alındığı akademik amaçlı İngilizce kitaplarındaki okuma metinleri; konusu, uzunluğu ve metin türü bakımından incelenmiştir.
- Üniversite eğitimlerine temel oluşturması amacıyla B2 düzeyine uygun farklı disiplinlerden genele hitap eden konular ve metinlerden yararlanılmıştır.
- Metinlerin zorluk düzeyi, Common Core Standards (2022) metin zorluğu ölçütlerine uygun olacak şekilde nitel, nicel ve okurun hazırbulunuşluğu temel alınarak belirlenmiştir. Bu kriterlerin ayrıntıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 16. Metin Zorluklarının Belirlenme Kriterleri (Common Core Standards, 2022)

Nitel değerlendirme	• Anlam çeşitliliği • Dil yapısı • Görsel destek • Dilin özgün kullanımı • Uzman görüşü
Nicel değerlendirme	• Cümle uzunluğu • Hece sayısı • Sayfa uzunluğu • Zor kelime sayısı • Araç: Ender Ateşman (Flesch formülü)
Okuyucu ve görev eşleştirme	• Ön bilgi • Konuya aşinalık • Metnin amacı • Genel okuma düzeyi

- Araştırmacı tarafından nitel ve okur açısından değerlendirilen metinler için okunabilirlik analizi yapılmıştır.
- Metinlerde alanyazındaki çalışmalara (Bölükbaş, 2015; Durmuş, 2013b; Durmuş, 2013c, Durmuş, 2013d; Kınay, 2015; Durmuş ve Cihangir, 2018; Özmen, 2019) uygun olarak metnin özgünlüğü korunmaya çalışılarak pedagojik amaçlı sadeleştirme işlemleri (sözcük değişimi, cümlelerde karmaşık yapıların basit yapılara dönüştürülmesi, cümlelerin bölünmesi, bir kısmının düşürülmesi) yapılmıştır.
- Metinler, söz varlığı bakımından Genel Akademik Kelime Listesi (Dolmacı, 2015) bakımından incelenmiş ve Python 3 programı kullanılarak okuma metinlerinin akademik sözcük listesi ve oranları belirlenmiştir. Eğitimdeki sözcük çalışmaları,

metindeki bu listeden sözcükler odak alınarak oluşturulmuştur. Aşağıdaki tabloda uygulamada kullanılan okuma metnlerinin içerdiği genel akademik sözcüklerin analizi verilmiştir:

Tablo 17. Okuma Metnlerinin Sözcük Sayısı, İçerdikleri Genel Akademik Sözcük Sayısına İlişkin Bilgiler

Okuma Metinleri	Metinlerin Sözcük sayısı	Genel akademik Sözcük sayısı	Toplam genel akademik sözcük sayısı	Genel akademik sözcüklerin oranı
2021’de Çalışma Alanlarındaki Dönüşüm	327	62	94	% 28
Vegan Beslenme Sağlıklı mı?	399	46	77	%19
Vejetaryenlik	364	44	82	%22
Türkiye’de Sosyal Medya Kullanımı	436	42	96	%22
Etik Açısından İnsan Genom Projesi	449	70	107	%23
Yüksek Enflasyon	354	45	91	%25
Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi Neden Önemlidir?	270	46	73	%27
Neden Okuma ve Matematiği Ortaokulda Öğretmeye Başlamıyoruz?	466	56	94	%20

- Metinlerin okuyucu düzeyi değerlendirmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur.
- Seçilen metinlerle araştırmacı B2 düzeyinde eğitim gören hem kendi öğrencileri hem de İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi’nde olmak üzere iki pilot uygulama yapmıştır. Öğrencilerden gelen geri bildirimler sonucu uygulamada kullanılacak metinler belirlenmiştir.

Tablo 18. Okuma Metinlerinin Okunabilirlik Analizleri Doğrultusunda Zorluk Düzeyine İlişkin Bilgiler

Okuma metinleri	Metinlerin zorluğu (Okunabilirlik analizi)	
2021’de Çalışma Alanlarındaki Dönüşüm	50,77	orta
Vegan Beslenme Sağlıklı mı?	54,09	orta
Vejetaryenlik	50, 27	orta
Türkiye’de Sosyal Medya Kullanımı	64,22	orta
Etik Açıdan İnsan Genom Projesi	50,94	orta
Yüksek Enflasyon	60,32	orta
Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi Neden Önemlidir?	34,75	zor
Neden Okuma ve Matematiği Ortaokulda Öğretmeye Başlamıyoruz?	48,64	zor

Okunabilirlik düzeyi (Ateşman formülü): Çok kolay (90-100) / Kolay (70-89) / Orta (50-69) / Zor (30-49) / Çok Zor (1-29)

Bu çalışma her ne kadar okuma becerisine odaklanmış olsa da dil ve becerilerin bir bütün olarak düşünülmesi gerektiğinden okuma etkinlikleri dinleme, yazma, konuşma becerileriyle birlikte bütüncül olarak tasarlanmıştır. İki ders saati olarak planlanan ve yürütülen derslerde, etkinlikler bu süreye uygun olarak planlanmıştır. Etkinlikler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamaları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Tasarlanma sürecinde seviyelere ayrılmış Akademik amaçlı İngilizce kitaplarının okuma bölümlerinden (Academic Connections 1-2, Oxford EAP, EAP Essentials, Cambridge LEAP 1-2) faydalanılmıştır. Uygulama öncesi hazırlanan metin ve etkinliklerle farklı bir kurumda B2 düzeyinde bulunan öğrencilerle iki dış gözlemcinin katılımıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamalar sonucunda metinler ve etkinlikler ders planına göre düzenlenmiş, okuma süresi ve etkinliklerin ders saatine uygun olması için metinlerde ve etkinliklerde azaltmaya gidilmiştir.

Akademik Okuma Eğitimi Kitapçığı: Araştırmada uygulamaya hazırlık aşamasında akademik okumaya giriş eğitimi içeriği hazırlanmıştır. Eğitim; akademik okuma becerileri genel akademik sözcük bilgisi ile birlikte çeşitli temalar çerçevesinde geliştirilmiştir. Kazanımlar, temel okuma becerilerinden eleştirel okumaya doğru ilerlemektedir. Bu çalışmanın okuma kazanımlarının belirlenmesi ve uygulanacak okuma becerilerinin seçilmesinde GSE’deki B2 düzeyi ve B2 düzeyine kadar olan akademik okuma tanımlayıcılarından yararlanılmıştır. İngilizce için hazırlanan Global Scale of English (GSE) içerisinde akademik okuma becerisine yönelik tanımlayıcılar, A2 düzeyi

ile başlayıp B1+ ile devam etmektedir. Bu duruma paralel olarak, yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde C1 düzeyi öncesinde böyle bir eğitim verilmediğinden, “+” düzeyler olmadığından ve kazanımların birbirini tamamlayıcı, kademeli bir biçimde sıralanmasından dolayı bu çalışmadaki kazanımlar belirlenirken altyapı olarak B2 düzeyi öncesi kazanımlara da yer verilmesi gerekmiştir.

Tablo 19. Akademik Okuma Metinleri ve Kazanımlar

Temalar	Okuma metinleri	Kazanımlar
1. Ders İş Dünyası	Çalışma Alanlarındaki Dönüşüm	• Yüzeysel okuma/Göz gezdirmek (metnin konusunu anlamak için hızlıca okuyabilir) • Başlık, düzen ve yazı tipi metin özelliklerinden yararlanabilir. • İçerik ve genel anlamı kavramak için metne göz gezdirebilir. • Her paragrafın ilk cümlesini okuyarak konuyu anlayabilir. • Başlık ve alt başlıklara bakarak metnin konusunun tahmin edebilir. • Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin edebilir. • Metnin yazılış amacını belirleyebilir. • Bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin edebilir.
2. Ders Sağlık	1. Vegan Beslenme Sağlıklı mı? 2. Vejetaryenlik	• Yüzeysel okuma/Göz gezdirmek (metnin konusunu anlamak için hızlıca okuyabilir) • Başlık, düzen ve yazı tipi metin özelliklerinden yararlanabilir. • İçerik ve genel anlamı kavramak için metne göz gezdirebilir. • Her paragrafın ilk cümlesini okuyarak konuyu anlayabilir. • Başlık ve alt başlıklara bakarak metnin konusunun tahmin edebilir. • Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin edebilir. • Metnin yazılış amacını belirleyebilir. • Bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin edebilir. • Mevcut amaca göre uygun metni seçebilir. • Belirli bilgileri bulmak için metni tarayarak okuyabilir.

Tablo 19 (Devam). Akademik Okuma Metinleri ve Kazanımlar

Temalar	Okuma metinleri	Kazanımlar
3. Ders İletişim	Türkiye’de Sosyal Medya Kullanımı	• Yüzeysel okuma/Göz gezdirmek (metnin konusunu anlamak için hızlıca okuyabilir) • Başlık, düzen ve yazı tipi metin özelliklerinden yararlanabilir. • İçerik ve genel anlamı kavramak için metne göz gezdirebilir. • Her paragrafın ilk cümlesini okuyarak konuyu anlayabilir. • Başlık ve alt başlıklara bakarak metnin konusunun tahmin edebilir. • Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin edebilir. • Metnin yazılış amacını belirleyebilir. • Bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin edebilir. • Mevcut amaca göre uygun metni seçebilir. • Belirli bilgileri bulmak için metni tarayarak okuyabilir. • Grafik olarak verilen bilgileri (veriler, tablolar vb.) anlayabilir, grafik okuma yapabilir.
4. Ders Bilim	Etik Açısından İnsan Genom Projesi	• Yüzeysel okuma/Göz gezdirmek (metnin konusunu anlamak için hızlıca okuyabilir)

5. Ders Ekonomi	Yüksek Enflasyon	- Başlık, düzen ve yazı tipi metin özelliklerinden yararlanabilir. - İçerik ve genel anlamı kavramak için metne göz gezdirebilir. - Her paragrafın ilk cümlesini okuyarak konuyu anlayabilir. - Başlık ve alt başlıklara bakarak metnin konusunun tahmin edebilir. - Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin edebilir. - Metnin yazılış amacını belirleyebilir. - Bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin edebilir. - Mevcut amaca göre uygun metni seçebilir. - Belirli bilgileri bulmak için metni tarayarak okuyabilir. - Ana düşünce, yardımcı düşünceleri ve destekleyici ayrıntıları belirleyebilir. - Altını çizerek not alabilir.
		- Yüzeysel okuma/Göz gezdirmek (metnin konusunu anlamak için hızlıca okuyabilir) - Başlık, düzen ve yazı tipi metin özelliklerinden yararlanabilir. - İçerik ve genel anlamı kavramak için metne göz gezdirebilir. - Her paragrafın ilk cümlesini okuyarak konuyu anlayabilir. - Başlık ve alt başlıklara bakarak metnin konusunun tahmin edebilir. - Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin edebilir. - Metnin yazılış amacını belirleyebilir. - Bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin edebilir. - Mevcut amaca göre uygun metni seçebilir. - Belirli bilgileri bulmak için metni tarayarak okuyabilir. - Grafik olarak verilen bilgileri (veriler, tablolar vb.) anlayabilir, grafik okuma yapabilir. - Ana düşünce, yardımcı düşünceleri ve destekleyici ayrıntıları belirleyebilir. - Altını çizerek not alabilir. - Metin organizasyonunu, metindeki bağdaşıklık unsurlarının ve söylem belirleyicilerin işlevlerini tanımak gibi metindeki dilsel/anlamsal bağlantıları anlayabilir. - Metinde anlatım biçimlerinden neden-sonuç ilişkilerini belirleyebilir. - Geçiş ifadeleri ve söylem belirleyicileri belirleyebilir.

Tablo 19 (Devam). Akademik Okuma Metinleri ve Kazanımlar

Temalar	Okuma metinleri	Kazanımlar
6. Ders Eğitim	1. Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi Neden Önemlidir?	- Yüzeysel okuma/Göz gezdirmek (metnin konusunu anlamak için hızlıca okuyabilir) - Başlık, düzen ve yazı tipi metin özelliklerinden yararlanabilir. - İçerik ve genel anlamı kavramak için metne göz gezdirebilir. - Her paragrafın ilk cümlesini okuyarak konuyu anlayabilir. - Başlık ve alt başlıklara bakarak metnin konusunun tahmin edebilir. - Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin edebilir. - Metnin yazılış amacını belirleyebilir. - Bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin edebilir. - Mevcut amaca göre uygun metni seçebilir. - Belirli bilgileri bulmak için metni tarayarak okuyabilir. - Grafik olarak verilen bilgileri (veriler, tablolar vb.) anlayabilir, grafik okuma yapabilir. - Ana düşünce, yardımcı düşünceleri ve destekleyici ayrıntıları belirleyebilir. - Altını çizerek not alabilir.
	2. Neden Okuma ve Matematik Ortaokulda Öğretmeye Başlamıyoruz?	- Yüzeysel okuma/Göz gezdirmek (metnin konusunu anlamak için hızlıca okuyabilir) - Başlık, düzen ve yazı tipi metin özelliklerinden yararlanabilir. - İçerik ve genel anlamı kavramak için metne göz gezdirebilir. - Her paragrafın ilk cümlesini okuyarak konuyu anlayabilir. - Başlık ve alt başlıklara bakarak metnin konusunun tahmin edebilir. - Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin edebilir. - Metnin yazılış amacını belirleyebilir. - Bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin edebilir. - Mevcut amaca göre uygun metni seçebilir. - Belirli bilgileri bulmak için metni tarayarak okuyabilir. - Grafik olarak verilen bilgileri (veriler, tablolar vb.) anlayabilir, grafik okuma yapabilir. - Ana düşünce, yardımcı düşünceleri ve destekleyici ayrıntıları belirleyebilir. - Altını çizerek not alabilir.

-
- Metin organizasyonunu, metindeki bağdaşıklık unsurlarının ve söylem belirleyicilerin işlevlerini tanımak gibi metindeki dilsel/anlamsal bağlantıları anlayabilir.
 - Metinde anlatım biçimlerinden neden-sonuç ilişkilerini belirleyebilir.
 - Geçiş ifadeleri ve söylem belirleyicileri belirleyebilir.
 - Gerçek bilgileri görüşlerden ayırt edebilir.
 - Metinleri dil ve üslup bakımından karşılaştırabilir.
 - Metindeki alıntıları fark edebilir.
 - Yazarın bakış açısını belirleyebilir.
 - Akademik bir metnin özelliklerini tanıyabilir.
-

Eğitimde kullanılan okuma metinleri ve içerikler uzman görüşü ve pilot uygulama sonucu bir bütün haline getirilmiştir. Uygulama sonrası veri kaynaklarından elde edilen bulgular doğrultusunda kitapçığa son şekli verilmiştir (EK-1).

2.5.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, nitel araştırma yöntemlerinde en sık başvuru alanıdır. Bu görüşmelerde, sorular görüşme amacı doğrultusunda önceden hazırlanır. Açık uçlu olarak hazırlanan sorular, görüşme sırasında ek sorularla desteklenebilir. Böylece, katılımcının cevabını açıklaması veya derinleştirilmesi sağlanabilir (Efron ve Ravid, 2013, s. 98).

Görüşmeler için sorular hazırlanırken katılımcıların araştırma konusuna dair algılarını, bilgilerini, görüşlerini ve sahip oldukları inanışlarını yansıtacak sorular seçilebilir. Bu noktada, Patton (2002) altı çeşit görüşme sorusundan yararlanılabileceğini ifade eder. Bunlar; demografik yapıya, duyulara, bilgilere, tecrübeler, duygulara ve görüşlere/inanışlara dayalı sorulardır. Araştırmacı, görüşme sorularını hazırlarken çeşitli soru tiplerinden yararlanmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra iki alan uzmanının görüşü alınmıştır. Ardından araştırma dışındaki bir grup öğrenci ile pilot uygulaması yapılarak sorulara son biçimi verilmiştir.

Araştırmacı, uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmeler öncesi öğrenciler, görüşmelerin kaydedileceği konusunda bilgilendirilmiş ve görüşmeler katılımcının izni alınarak kayıt altına alınmıştır. Her iki görüşme de yazılı hale dönüştürülmüş ve bir alan uzmanı ile güvenilirlik açısından değerlendirilmiş ve tutarlı bulunmuştur.

2.5.6. Dış Gözlemci Formu

Eylem araştırmasında araştırmacının gözlem ve saha notlarının yanı sıra tarafsız gözlem yapabilecek işbirlikçi en az bir gözlemcinin bulunması, araştırmada verilerin gözden kaçırılmaması ve çeşitleme yapılabilmesi açısından fayda sağlamaktadır. Dış gözlemcinin sadece gözlem yapmasını istemek yerine gözlemciye odaklanılacak alanların bir taslağının veya kontrol listesinin verilmesi ihtiyaç duyulan veriye ulaşılmasını kolaylaştırır (Burns, 2009, s. 120).

Araştırmada yabancı/ikinci dil olarak Türkçe eğitimi alanında uzman iki kişi dış gözlemci olarak yer almıştır. Uzmanlar, çeşitli zamanlarda uygulama sürecini takip etmişler ve dış gözlemci formuna yazdıkları değerlendirmelerini her dersin sonunda araştırmacı ile paylaşmışlardır. Bu değerlendirmeler, uygulamayı araştırmayı eğitmen olarak yürüten araştırmacının yanlılığının azaltılması ve derslerin daha nesnel gözlemlenmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü ve dış gözlemci değerlendirmeleri bulguların bütüncül olarak değerlendirilmesine yardımcı olmuştur.

2.5.7. Öğrenci Ürünleri

Öğrenci ürünleri, öğrencilerin sınıf içinde yaptıkları tüm yazılı ve görsel çalışmaları kapsar (Mills, 2003, s. 70; Burns, 2009, s. 117). Sınıf içi çalışmalar, öğrencinin gelişimini görmenin bir başka yoludur. Bu araştırmada öğrenci ürünleri, okuma metinleri çerçevesinde hazırlanan etkinliklerden oluşmaktadır. Bu ürünler, eğitimi değerlendirmenin ve öğrencilerin gelişimlerini görmenin diğer bir yoludur. Öğrencilerin etkinliklerde gösterdikleri performans araştırma için önemli bir veri oluşturur.

Okuma metinleri çerçevesinde hazırlanan etkinlikler her hafta uygulama öncesi geçerlik komitesi ve sınıf öğretmeni ile paylaşılmıştır. Öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Her dersin sonunda ders materyalleri araştırmacı tarafından toplanmış ve değerlendirilmiştir. Bulguların yorumlanması sırasında öğrenci ürünleri olarak toplamda *6 ünite, 8 okuma metni, 41 sayfa akademik okuma eğitimi kitapçığı, 36 etkinlik, 143 sorudan* yararlanılmıştır. Birden fazla kaynaktan elde edilen veriler araştırmacının verilen eğitimi ve eğitim çerçevesinde sınıfın durumunu değerlendirmesinde yardımcı olmuştur.

2.6. VERİLERİN TOPLANMASI

2.6.1. Akademik Okuma Eğitimi Takvimi

Eğitim boyunca uygulanan tüm işlemler kronolojik sırası ve açıklamaları ile birlikte aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 20. Araştırmanın Uygulama Süreci- İş Takvimi

Tarih	Uygulanan İşlemler
Uygulama öncesi	
29 Aralık 2021	Gözlem ve Tanışma Geçerlik Komitesi Toplantısı
5 Ocak 2022	Ön test ve Ön görüşme
Uygulama sırası	
12 Ocak 2022	Ön görüşme (Ö4, Ö7, Ö5, Ö8), ön test (Ö4, Ö7)
19 Ocak 2022	1. ders
26 Ocak 2022	2. ders
2 Şubat 2022	3. ders
9 Şubat 2022	4. ders
16 Şubat 2022	5. ders (çevrimiçi)
23 Şubat 2022	5. ders tekrarı (yüz yüze)
Uygulama sonrası	
25 Şubat 2022	6. ders Son test ve son görüşme

2.6.2. 9 Haftalık Veri Toplama Süreci

Bu bölümde uygulama sürecinin detaylı bir anlatımı bulunmaktadır. Araştırmacının haftalık olarak oluşturduğu günlüğünden elde edilen verilerden oluşturulmuştur. Her hafta gerçekleştirilen uygulama dersinin ardından araştırmacı dersin işleyişi hakkındaki düşüncelerini ve sürece yönelik gözlemlerini not etmiştir.

Araştırmacı Günlüğü

Uygulama Öncesi

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü Çarşamba (2 saat)

Gözlem ve Tanışma

Araştırmacı uygulama için resmi izin aldıktan sonra öğrencilerin sınıf öğretmeni ile tanışmış ve uygulanacak çalışma hakkında bilgi vermiştir. Sınıf öğretmeni de çalışmayı oldukça olumlu karşılamış ve öğrenciler için faydalı olacağını düşündüğünü belirtmiştir. Sınıf öğretmenine sürece dâhil olmak isteyip istemeyeceği sorulmuş ve olumlu yanıt alınmıştır. Sınıf öğretmeni de dış gözlemci ve geçerlik komitesine katılarak çalışmayı baştan sona takip edebileceğini belirtmiştir.

Araştırmacı ilk gün derse gözlemci olarak katılmıştır. Sınıf öğretmeni araştırmacının derse katılma amacını öğrencilere açıklamış ve dersin kısa bir bölümünde araştırmacıya öğrencilerle tanışma fırsatı vermiştir. Böylece araştırmacı öğrencilere kendini tanıtmış ve çalışma hakkında öğrencilere kısa bir bilgi vererek onları bir sonraki haftaya hazırlamıştır. Öğrencilerle tanışırken araştırmacı öğrencilerden beşinin yüksek lisans ve bir öğrencinin doktora öğrencisi olduğu öğrenmiştir. Öğrencilerden biri eylül ayında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında doktora ve bir öğrenci de yine aynı alanda yüksek lisans eğitimine başlayacaklarını belirtmiştir. Diğer öğrencilerden de bazıları da eğitimle ilgili alanlar üzerine yüksek lisans yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bilgi doğrultusunda öğrencilerin farklı okuma alışkanlıkları olabileceği öngörülmüş ve kendi tecrübelerini paylaşmak konusunda çekinebilecekleri düşünülmüş ve bu durum geçerlik komitesinde paylaşılmıştır. Bu doğrultuda yarı-yapılandırılmış görüşmenin öğrencilerle bire bir yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı, gelecek hafta aynı gün geleceğini belirterek ayrılmıştır.

2. Hafta Araştırmacı Günlüğü Çarşamba (2 saat)

Ön test ve ön görüşme

Öğrencilerle bir önceki hafta belirtildiği üzere saat 10.30'da derse başlanmıştır. Öncelikle geçen haftaki tanışmaya ek olarak öğrencilere çalışma ile ilgili bir sunum yapılmıştır. Sunumda çalışmanın konusu, süreci, öğrencilerin yükümlülükleri açıklandıktan sonra çalışmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Sınıftaki 9 öğrencinin de katılmak isteğini belirtmeleri üzerine öğrencilere Gönüllü Katılım Formu verilmiştir. Ardından öğrencilere okuma becerisindeki hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi amacıyla bir test uygulanacağı belirtilmiş ve test için 60 dakika süreleri olduğu bilgisi verilmiştir. Araştırmacı, öğrencileri gelecek hafta yapılacaklar hakkında da

kısaca bilgilendirmiştir. Dersten sonra öğrencilerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirileceği belirtilmiştir.

Teste başlarken bir öğrenci derse geç gelmiştir. Çalışmanın ayrıntıları yeni gelen öğrenciyle de paylaşıldıktan sonra öğrenciye araştırmaya katılmak isteyip istemediği sorulmuştur. Katılmak istediğini belirten yeni öğrenciye gönüllü katılım formu ve ardından da ön test verilmiştir. Ön testte öğrencilerden Ö1, Ö2 ve Ö3'ün testi verilen süreden daha hızlı (yaklaşık 40 dakikada) bitirdikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler testi tamamladıktan sonra testteki metinleri beğendiklerini ifade etmişlerdir. Bu paylaşım ile öğrencilerin araştırmaya karşı olumlu yaklaşıtları gözlemlenmiştir. Dersin ardından öğrencilerle bire bir yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İki öğrenci (Ö5, Ö8) dersten sonra kalamadıkları için onların görüşmeleri gelecek haftaya bırakılmıştır. Görüşmeler sırasında öğrencilerin oldukça çekingen ve tedirgin oldukları gözlemlenmiştir.

Görüşmelerin ardından Geçerlik Komitesi ile görüşülmüş. Sınav ve ön görüşme süreci paylaşılmış ve ilk dersin materyali değerlendirilmiştir. Geçerlik Komitesinin önerileri doğrultusunda ders materyalinde bazı düzenlenmeler yapılmıştır. Gelecek hafta uygulamanın ilk dersinin erken çıkan öğrencilerin ön görüşmeleri tamamladıktan sonra yapılmasına karar verilmiştir.

Uygulama süreci

3. Hafta Araştırmacı Günlüğü Çarşamba (2 saat)

1. Ders

Tema: İş Dünyası

Metin: 2021'de Çalışma Alanlarındaki Dönüşüm

Okuma becerileri: Yüzeysel okuma / göz gezdirme, metnin amacını belirleme, bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme

Derse başlamadan önce sınıf öğretmeni (SÖ) ile görüşülmüş ve sınıf öğretmeni sınıf mevcudunda bazı değişiklikler bir öğrencinin kurstan ayrıldığını ve iki yeni öğrencinin (Ö4, Ö7) sınıfa katıldığını belirtmiştir. Yeni öğrencilere de çalışma anlatılmış, çalışmaya katılmak istedikleri öğrenildikten sonra sınıf öğretmenin izniyle bu öğrenciler dersten alınmış ve öğrencilere ön test uygulanmıştır. Daha sonra geçen hafta yarı yapılandırılmış

görüşmeye kalamayan öğrencilerle birlikte bu öğrencilerle de ön görüşme yapılarak görüşmeler tamamlanmıştır.

Öğrencilerle derse saat 10.30'da başlanmıştır. Ders süresi iki ders saati olarak planlanmasına rağmen bu ilk ders daha uzun sürmüştür. Öncelikle öğrencilerden metnin görseline bakmaları ve tarif etmeleri istenmiş, ardından öğrencilere yüzeysel okuma/ göz gezdirme becerisi anlatılmıştır. Uygulama öncesi yapılan ders gözlemlerinde de fark edildiği üzere öğrencilerin okudukları ders kitabı doğrultusunda doğrudan metni okumaya geçtikleri, metni hemen okumayı tercih ettikleri ve çoğunlukla metne hazırlık yapmadıkları görülmüştür. Bu sebeple yüzeysel okumanın /göz gezdirmenin ne olduğu ve ne işe yaradığı ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Ardından 'metnin yazılış amacı'nın ne olduğu ve genel olarak metinlerin temel amaçlarından bahsedilmiştir. Etkinliklerden yararlanılarak bu iki becerinin uygulaması gösterilmiştir. Öğrencilerin başlık üzerine düşünmelerini sağlamak ve metnin içeriği hakkında tahminde bulunmaları istenmiştir. Ardından paragrafların ilk cümlelerini okumaları istenmiştir. Öğrenciler bu şekilde okumaya alışık olmadıkları için tam olarak ne yapıldığını anlamakta zorlandıkları fark edilmiştir. Bu nedenle araştırmacı sınıfta dolaşarak öğrencilere yönlendirmelerde bulunmuştur. Öğrencilerden bazıları metni kolay bulduklarını, çok fazla bilmedikleri sözcük olmadığını belirtmişlerdir. Diğer yandan, metnin dilinin ve anlatımının derste okudukları metinlerden farklı olduğunu daha gerçek olduğunu vurgulamışlardır. Metinde paragrafların konusunu bulma etkinliğinin öğrenciler için yeni bir etkinlik olduğu görülmüş ve zorlandıkları gözlemlenmiştir. Metin okunurken öğrencilerin metnin oluşturulma biçimine de bakmaları sağlanmış, "yukarıdan aşağıya doğru" okumanın ve metnin bütün yapısını görmenin önemine değinilmiştir. Paragrafın konusunu bulma etkinliği, öğrenciler tarafından ilgi ile karşılanmıştır. Ardından gelen doğru-yanlış etkinliği ise öğrenciler tarafından kolayca yapılmıştır. Ders süresince özellikle Ö1 ve Ö10'un çok katılımcı, Ö3'ün katılımcı olduğu ve Ö6'nın ise oldukça dikkatli bir şekilde dersi takip ettiği görülmüştür. Diğer yandan, Ö9 çok sessiz ve Ö8 çok ilgisiz ve isteksiz görünmektedir. Bu noktada öğrenciler arasında aynı kurda olunmasına rağmen dil yeterliklerinde farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Sözcük tahmin etme becerisine gelindiğinde öğrenciler hem derse biraz alıştıkları için hem de bu beceriyi daha belirgin ve doğrudan ihtiyaca yönelik bulduklarını belirterek oldukça ilgilenmişler ve sözcüklerle ilgili sıkıntılarını dile getirmişlerdir. Özellikle Ö5

çok kelime eksiği olduğunu ve bu becerinin ona faydalı olup olmayacağını sormuştur. Sözcük tahmin etme becerisinde verilen sözcükler akademik metinlerde geçen sözcüklerden seçildiğinden dolayı öğrencilerin önceden bilmedikleri kelimeler olması etkinliğin daha etkili olmasını sağlamıştır. Son etkinlik olan konuşma etkinliğinde ise araştırmacı hem ilk dersin heyecanı ile hem de öğrencileri zorlayıp korkutmamak adına daha katılımcı olan öğrencilerin konuşmasına izin vermiş, diğer öğrencilerin katılımcı olmaları için ısrarcı olmamıştır. Diğer yandan metin sonrası etkinlikte tartışma ortamı yaratılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerden genel dil eğitiminden alışık oldukları dersin konuları ile kendi hayatları veya düşünceleri ile ilişki kurmanın ötesine geçmeleri istenmiştir. Öğrenciler farklı bakış açılarıyla çalışanlar ve işverenlerin gözünden konuya yaklaşımları konusunda yönlendirilmiştir.

Karşılaşılan sorunlar: Araştırmacı derse geldiğinde bir öğrencinin kurstan ayrıldığını ve sınıfa iki yeni öğrencinin katıldığını öğrenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce yeni öğrencilerin ön testini ve ön görüşmesini tamamlayamadan sürece başlayamaması zaman açısından problem yaratmıştır. Diğer yandan, ders içerisinde öğrencilerin genel dil eğitimindeki okuma alışkanlıklarını sürdürdükleri için bazı durumlarda ne yapıldığı ve niçin yapıldığını hemen anlayamadıkları, dolayısıyla öğretmen desteğine ihtiyaç duydukları fark edilmiştir. İlk ders olduğu ve yüzeysel okuma/göz gezdirmede biraz fazla zaman harcandığı için ‘metnin amacı’ konusu üzerinde daha az durulabilmiştir. Bu becerinin birçok örnek üzerinden anlatılmasının daha etkili olabileceği düşünülmüştür. Araştırmacı ilk kez böyle bir eğitim verdiği için bağlantılı olduğu düşüncesi ile “metnin yazılış amacını belirleme” becerisinin bu düzeyde biraz daha sınırlı bir şekilde verilebileceği düşüncesiyle iki konuyu art arda vermiştir. Ancak anlatımların süresini belirlemekte ve dolayısıyla metnin yazılış amacını belirleme becerisi sırasında ne kadar ayrıntı verilmesi hususunda zorlanmıştır. Öğrencilerin hepsi B2 kurunda olmalarına rağmen Türkçe dil yeterlilik düzeyleri arasında fark olması bazı öğrencilerin (Ö1, Ö10) derste daha aktif, diğerlerinin sessiz kalmasına sebep olmaktadır. Bu durum zaman içerisinde diğer öğrencilerin sıkılmalarına veya motivasyonlarını düşmesine sebep olabileceği düşünülmektedir. Bir de düzeyi yüksek olduğu halde sessiz olan bir öğrencinin (Ö2) de derse ilgisinin az olduğu gözlemlenmiştir. Yeni katılan öğrenciler (Ö4, Ö7) de sürece tam uyum sağlayamamış, biraz sessiz kalmışlardır.

Çözüm: Sınıf öğretmenin izni ile yeni katılan öğrenciler uygulama öncesindeki sınıf öğretmeni ile yapılan ilk iki derse katılmayıp ön testlerini yapmışlar ve ön görüşmelerini tamamlamışlardır. Böylece uygulama süreci aksamadan başlayabilmiştir. Bu noktada sınıf öğretmenin araştırma destek vermesinin önemi görülmüştür. Sınıf öğretmeni sayesinde uygulama planlandığı gibi zamanında başlamış ve sınıf öğretmenin süreçte bulunmasının araştırmanın düzenli ilerlemesine de katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Öğrenciler genel dil eğitimi süresince var olan okuma alışkanlıklarını sürdürmeye eğilimli olduklarından etkinlikler sırasında araştırmacı sınıfta dolaşarak öğrencilerin yanlarına gidilerek öğrencilere destek olmuştur. Bu haftanın sonunda becerilerin anlatımının art arda yapılmasının yerine, arasına en az bir etkinlik koyularak ilerlenmesine karar verilmiştir. Becerilerin anlatımının daha sonraki derslerde de tekrar edilerek pekiştirilmesinin o bölümlerde anlatımın tekrarlanmasının da uygun olacağı kararlaştırılmıştır. Farklı düzeylerdeki öğrencilerin hepsinin derse katılımlarının sağlanması için etkinliklerin sırayla yapılmasına ve derslerin tüm öğrencilerin derste daha katılımcı olacağı ve aktif kılınacağı şekilde yürütülmesine karar verilmiştir.

4. Hafta Araştırmacı Günlüğü Çarşamba (2 saat)

2. Ders

Tema: Sağlık

Metinler: Vegan Beslenme Sağlıklı mı?

Vejetaryenlik

Okuma becerileri: Yüzeysel okuma/ göz gezdirme, metnin amacını belirleme, bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme, seçici okuma/tarayarak okuma

Sağlık temasına sahip ikinci derste iki okuma metni ve önceki haftaki becerilere ek olarak seçici okuma tekniği doğrultusunda tarayarak okuma becerisi eklenmiştir. Uygulamanın dördüncü haftası eğitimin ikinci dersinde öğrencilere yüzeysel okuma/ göz gezdirme becerisine uygun bir görevin uygulanması için iki okuma metni verilerek başlanmıştır. Metinler, sağlık alanından vejetaryen ve vegan beslenme konusunu ele alan iki farklı metin türünden seçilmiştir. Bir önceki hafta ile paralellik kurularak ilk etkinlikte birinci metne ait iki resim gösterilmiş ve sırasıyla metinlerin konularını tahmin etmeleri istenmiştir. Ardından vejetaryenlik ve vegan beslenme hakkındaki ön bilgileri ve görüşleri sorulmuştur. Araştırmacının öğrencilerin konuyu ilginç bulmayabilecekleri endişesine karşın ilk üniteye olduğu gibi öğrencilerin konuya aşina olmaları ilgilerini ve derse katılımlarını arttırdığı gözlemlenmiştir. İkinci etkinlikte yüzeysel okuma/ göz

gezdirme yapılarak öğrencilerden sırasıyla her iki metnin de konusunu ve yazılma amaçlarını bulmaları istenmiştir. Öğrencilere iki metnin tamamını okumayacakları bu noktada sadece bir metni belirli bir amaç doğrultusunda nasıl okuyacaklarını belirlemeleri beklendiği belirtilmiştir. İkinci metnin verilen amaca uygun olan metin olduğu belirlendikten sonra öğrencilerde ilk metni tam okumamış olmanın öğrencilere bir eksiklik yarattığı gözlemlenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından ikinci metin daha tanımlayıcı ve ansiklopedik bilgi içermesi öğrencilerin kavram ve tanımlara hazırlayıcı olması bakımından tercih edilmiş ve öğrenciler de her ne kadar konuya aşina olsalar da metindeki bilgileri bilmediklerini belirtmişlerdir. Yüzeysel okuma/ göz gezdirmenin ardından öğrencilere seçici okuma becerisi anlatılmış ve ikinci metin için verilen dördüncü etkinlikteki sorular bu beceri kullanılarak yapılmıştır. Türkçe dil düzeyi çok iyi olan öğrencilerin soruları kolaylıkla yapabildiği, orta olan öğrencilerin ise ilk iki soruyu kolaylıkla yapmasına karşın üçüncü soruda biraz zorlandığı gözlemlenmiştir. Bunun sebebi, bu soruyu yapmaları için metinde geçen ‘esnek’ sözcüğünün bilinmesi gerekmektedir. Her ne kadar bu sözcük ilk derste ki kelime tahmin etme becerisi sorularından biri olsa da öğrenciler bu kelimeyi unutmuş ve beceriyi hemen uygulamakta biraz zorlanmışlardır. Araştırmacı bu noktada ‘esnek’ kelimesinin geçen derste anlamını tahmin ettikleri sözcüklerden biri olduğunu hatırlatmış hem de kelime tahmin etme yollarını tekrar etmiştir. Zaten hemen arkasından gelen beşinci etkinlik de bu beceri ile ilgili olduğu için öğrenciler için faydalı olmuştur. Burada her ünite de bir önceki becerinin pekiştirilene kadar tekrarlanmasının faydalı olacağı görülmüş ve geçerlik komitesinde de bu durum görüşülmüştür.

Bir önceki derste olduğu gibi bu kelime tahmin etme etkinliğinde de öğrencilere sözcükleri daha önceden bilip bilmedikleri sorulmuş ve Türkçe düzeyi daha iyi olan öğrencilerin ikinci sözcüğü (“gereksinim” sözcüğü) bildikleri görülmüştür. Altıncı etkinlikte çeşitli bakış açıları verilmiş ve öğrencilerin vejetaryen olma sebeplerini metindeki farklı bakış açılarına göre sınıflandırmaları istenmiştir. Son etkinlikte ise ilk soruda öğrencilerin konuyu benimsemeleri açısından kendi tecrübeleri sorulsa da arkasından grup çalışması yaptırılarak insanların vejetaryen olma sebeplerine başka hangi sebepler ekleyebilecekleri de sorulmuştur. Ardından bir araştırmanın sonucu paylaşarak insanların vejetaryen olmaktan vazgeçme sebepleri üzerine düşünmeleri ve yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden yazdıklarını sözlü olarak ifade etmeleri istendiğinde

öğrencilerin hemen hepsinin derse katılım sağladığı gözlemlenmiştir. Ders süresi bittiği halde bazı öğrencilerin (Ö1, Ö6) konu hakkında konuşmak ve fikirler üretmeye devam etmek istedikleri görülmüştür. Sebepler; psikolojik, ekonomik gibi farklı bakış açılarının fark edilmesi ile genişletilmiştir. Öğrencilerden Ö6'nın oldukça katılımcı, Ö1 ve Ö10'un katılımcı olduğu gözlemlenirken Ö4 ve Ö9'un sessiz olduğu gözlemlenmiştir. Son etkinlikteki öğrencilerin konuşma isteği, araştırmacıda bu etkinliğin daha akademik amaçlı olarak bir tartışma biçiminde değerlendirilebileceğini düşündürmüştür.

Karşılaşılan sorunlar: İlk haftadan farklı olarak uygulamanın dördüncü haftasında gerçekleştirilen ikinci derste dört öğrenci (Ö3, Ö5, Ö7, Ö8) sağlık ve özel çeşitli sebeplerle derse katılım sağlayamamıştır. Öğrencilerin geçen derste işlenen bilgileri unuttukları gözlemlenmiştir. Seçici okuma becerisinin ilk iki sorusu öğrencilerin düzeyine göre çok kolay kalmıştır. Bu etkinlikteki sebepler metinden birebir alındığı için öğrenciler tarafından çok kolay bulunmuştur. Öğrenciler okuma becerisini diğer becerilerle özellikle konuşma becerisi ile birleştirilmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Bazı öğrenciler (Ö3, Ö5, Ö7, Ö8) sağlık ve özel çeşitli sebeplerle derse katılım sağlayamamıştır.

Çözüm: Geçerlik komitesinin de önerisiyle ek dersler bir sonraki haftaya sarkmaması için öğrencilerin uygun olduğu saatlerde çevrimiçi olarak yapılmıştır. Çevrim içi dersler için tüm öğrencilerin katılabileceği ortak bir gün ve saat belirlenemediğinden dolayı öğrencilere uygun olarak farklı saatlerde ek ders planlamaları yapılmıştır. Dersler ikili gruplar veya bire bir ders şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu haftanın dersi aynı hafta içerisinde farklı öğrencilere dört ayrı gün ve saatte uygulanmıştır. İkinci metne ve bundan sonraki metinlere pedagojik amaçlı iki-üç cümle eklenebileceği karar verilmiştir. Ayrıca etkinliklerdeki çoktan seçmeli soruların seçeneklerinin yeniden ifade etme (paraphrase) yapılarak düzenlenmesinin öğrencilerin bilişsel gelişimleri için daha faydalı olacağı görülmüştür. Son etkinlik farklı bakış açıları ile genişletilmiş, öğrencilerin uygulama ve değerlendirme seviyesinde düşünme becerilerinin de geliştirmelerine çalışılmıştır.

Ek ders (Ö3)

Bu haftanın ek dersleri öğrencilerin sağlık durumları gözetilerek Zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ders 49 dakika sürmüştür. Bu durum dersin çevrimiçi olması, öğrencinin Türkiyat Araştırmaları Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında yüksek

lisans öğrencisi olması dolayısıyla dil yeterlilik düzeyinin iyi olması ve derste yalnız olması olarak açıklanabilir. Dersin içeriği, işlenişi ve süreç yüz yüze ders ile aynı şekilde yürütülmüştür. Öğrencinin edebiyat metinleri ve araştırmaları okumaya alışık olması nedeniyle seçici okuma konusunda gelişmiş olduğu gözlemlenmiştir fakat okuma hızını tüm metinlere aynı biçimde uygulaması sonucu üst düzey okuduğunu anlama becerilerinde zorlandığı görülmektedir.

Karşılaşılan sorunlar: Öğrencinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında yüksek lisans öğrencisi olmasından dolayı dil becerileri bakımından iyi olduğu gözlemlenmiştir. Buna karşın metnin konusunu ve anahtar sözcükleri kolaylıkla bulmasına rağmen paragrafların konusunu bulmakta zorlanabilmektedir. Çevrim içi derste okuma metni ve soruların ekrana sığmaması okuma zorluğu yaratmıştır. Sorularla metnin ayrı yerde olmaması sorun olmuştur. Metin sonrası konuşma etkinliği de yüz yüze derste gibi tartışma şeklinde yapılamamıştır.

Çözüm: Öğrencinin zorlandığı noktalarda gerekli yerlerde destekli öğrenme sağlanmıştır. Metin ve soruların ekranda birlikte görülememesi sorununa yönelik olarak öğrencilere metinlerin, soruların fotoğraflarını çekebilecekleri belirtilmiştir. Metin sonrası etkinlik için de öğretici örneklerle farklı disiplin isimleri ile bakış açısı sağlamaya çalışarak öğrenciye yardımcı olmuştur.

Ek ders (Ö5 ve Ö8)

Bu haftanın diğer bir ek dersi iki öğrenci (Ö5 ve Ö8) ile yine Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu ek ders öğrencilerin hem dil düzeylerinin diğer ek derste öğrenciye göre düşük olması nedeniyle hem de derse iki öğrencinin katılmış olması nedeniyle 91 dakika sürmüştür. Dersin içeriği, işlenişi ve süreç yüz yüze ders ile aynı şekilde yürütülmüştür.

Her ne kadar bu derste eğitimin hedefi öğrencilerin okuyacakları bölümlerine yönelik özel amaçlı bir akademik okuma eğitimi olmayıp genel amaçlı akademik eğitimi kapsasa da öğrencilerden Ö5 Eczacılık ve Ö8 Beslenme ve Diyetetik bölümünde okuyacaklarından dolayı konuyu beğendiklerini ve bölümlerine yakın olmasından dolayı memnun olduklarını ifade etmişler ve derse daha istekli katılım sağladıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca Ö8 veganlık ve vejetaryenlik konusu hakkında ön bilgisi olduğunu, Ö5 ise bu konuda pek fazla bilgisi olmadığını belirtmiştir. Bu iki öğrenciden

Ö5'in yüzeysel okuma, metne ön hazırlık yapmak, sözcüklerin anlamını çıkarma, seçici okuma becerilerine dair bu dersten önce hiçbir altyapıları olmadığı görülürken Ö8 bu becerilerden sadece seçici okumayı daha önceden kullandığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerden Ö5 aldığı kitabı okurken karşılaştığı zorluklara karşı okuma becerilerine olan ihtiyacını belirtmiş ve bu konuda yardım istemiştir.

Karşılaşılan sorunlar: Dersin yüz yüze olarak planlanması dolayısıyla metnin ekrana sığmaması nedeniyle okunması ve etkinliklerin yapılması sorunu bu derste de devam etmiştir. Öğrenciler, karşılaştırma ve sınıflandırma içeren görevi anlamakta zorlanmışlardır. Ayrıca bu iki öğrencinin diğer öğrencilere göre hem sözcük bilgisi hem de okuma hızı daha düşüktür. Dil yeterliliğinin ve okuma hızının diğer öğrencilere düşük olması okuduklarını anladıklarından emin olamamalarına ve okurken metinden kopmalarına neden olmaktadır. Ayrıca öğrenciler çıkarım gerektiren etkinliklerde zorlanmaktadırlar. Ayrıca metnin bazı bölümlerinde dünya bilgisine dair eksiklikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Akademik metinlerde sıklıkla bulunan yaygın kısaltmaları bilmemektedirler.

Çözüm: Bir önceki ek derste olduğu gibi materyallerin fotoğraflarının çekmeleri istenmiş ve etkinlikler bu şekilde yapılmıştır. Karşılaştırma görevi birkaç defa açıklanarak öğrencilere yardımcı olunmuştur. Zorlanılan etkinliklerde destekli öğrenme sağlanmıştır. Okuma metinlerindeki dil düzeyinden kaynaklı zorlukların aşılması için öğrencilerin metinleri yüksek sesle okuma istekleri doğrultusunda hareket edilmiştir. (Bu durum, pilot uygulama sırasında da dil yeterliliği düşük olan öğrencilerde gözlemlenen bir durumdur) Art alan bilgisine dair bilinmeyen durumlar araştırmacı tarafından ek bilgi olarak derste açıklanmıştır. Metinlerdeki kısaltmalar açıklanmış, metinde de tüm kısaltmaların açık hali ile verilmesi kararlaştırılmıştır.

Ek ders (Ö7)

Bu haftanın son ek dersi de derse katılamayan öğrencilerden Ö7 ile çevrim içi ve bire bir olarak yapılmıştır. Ö7'nin de Türkiyat Araştırmaları alanında yüksek lisans öğrencisi olduğu ve dil düzeyinin yüksek olduğu fark edilmiştir. Öğrenci tek başına derse katıldığı için bu dersin süresi de dil düzeyi yüksek olan öğrencilerden Ö3 gibi yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Bu dersin içeriği, işlenişi ve süreci de yüz yüze ders ile aynı biçimde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci dört dil bildiğini belirtmiştir. Almanca öğrenirken yüzeysel

okuma, seçici okuma, tahmin etme, sözcüğün anlamını bağlamdan çıkarma becerilerini, anahtar sözcükleri bulma becerilerini de öğrendiğini belirtmiştir. Bu duruma rağmen karşılaştırmaya dayalı görevi anlamak bu öğrenci için de biraz zaman almıştır.

Karşılaşılan sorunlar: Bu dersin materyallerinin genel olarak öğrencinin düzeyinin altında kaldığı gözlemlenmiştir. Diğer yandan, öğrencinin hem dil seviyesi hem de art alan bilgisinin yüksek olmasına rağmen araştırmacı diğer öğrenciler gibi çok açıklama yapıp destek verilmiştir. Öğrencinin telefonunda sorun olması nedeniyle çevrim içi metnin okunması ve etkinliklerin yapılması için telefonda yararlanılamamıştır, derste etkinliklerin cevaplarının nereye yazılacağı diğer bir sorun olarak ortaya çıkmıştır.

Çözüm: Öğrencinin becerileri daha önceden bilmesinden dolayı aynı becerileri akademik içerikli metinlere transfer edebilmesine odaklanılmıştır. Öğrenciden becerilerin Türkçe için de faydalı olup olmadığına dair görüş alınmıştır ve öğrenci kolay olduğunu ancak yine de faydalı bulunduğunu belirtmiştir. Öğrencinin ön görüşmelerde Türkçe akademik metin tecrübesinin az olduğunu belirtmesinden dolayı metinde karşılaşılan genel akademik sözcüklere yönelik bağlamdan sözcüğü çıkarma becerisinin üzerinde durulmuştur. Metinler ve etkinliklerin okunmasında sorun yaşanmazken soruların cevaplarının nereye yazılacağı sorunu Zoom'daki sohbet kısmının kullanılmasıyla çözülmüştür.

5. Hafta Araştırmacı Günlüğü Çarşamba (2 saat)

3. Ders

Tema: İletişim

Metin: Türkiye'de Sosyal Medya Kullanımı

Okuma becerileri: Yüzeysel okuma, metnin amacını belirleme, bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme, seçici okuma/ tarayarak okuma, grafik okuma

Bu haftanın dersi yine aynı saatte 10.30'da başlamıştır. Geçen hafta alınan kararlar doğrultusunda becerilerin öğretimine aynı şekilde devam edilmiştir. Bu dersin odak becerisi grafikleri okumadır. Yüzeysel okuma, seçici okuma ve sözcüklerin anlamını çıkarma becerilerine ilişkin etkinliklere de yer verilerek önceki derslerde öğretilen becerilerin tekrar edilmesine devam edilmektedir. Ders, görselden ve başlıklardan metnin konusunu ve içeriğini tahmin etme becerisi ile başlamıştır. Grafik okuma becerisinin, önceki haftalardaki genel okuduğunu anlama becerilerine göre daha akademik olması

nedeniyle konu ve metin olarak yine öğrencilerin aşına olduğu ‘sosyal medya’ konusu çerçevesine hazırlanmıştır.

Karşılaşılan sorunlar: Dersin başında öğrencilere bir metni okurken grafikleri, tabloları ve şekilleri okuyup okumadıkları sorulmuş ve öğrencilerin genel olarak grafiklere karşı önyargılı oldukları fark edilmiştir. Öğrencilerin çoğu, özellikle Ö3 grafikleri okumadığını ifade etmiştir. Ayrıca Ö3 grafiklerin matematiği hatırlattığını, matematikten nefret ettiğini ve bu yüzden bakmadığını da belirtmiştir. Diğer yandan, sadece grafik okuma becerisi anlatılırken tek bir grafik türünün verilmesinin yeterli olmadığı, grafikteki terimler dolayısıyla diğer grafik türlerine de değinmek gerektiği anlaşılmıştır. Etkinliklerde ise metin öncesi etkinlikte öğrencilere metinde yer alan bir etkinliğin verilmiş olması öğrencilerden Ö10’un materyalin diğer sayfalarına bakması sonucu etkinlik tamamlanmadan metnin içindeki grafiğin ve tahmin edilmesi istenen oranların bazı öğrenciler tarafından görülmesine neden olmuştur. Bu durum, tahmin etme etkinliğinde sorun yaratmıştır. Metindeki araştırmanın 2021 tarihli olması ve sosyal medya araçlarının çok sayıda olması ve kullanım yaygınlığının çok hızlı değişmesi de tahminlerde farklılık yaratmıştır. Metin sırasında sorun yaşanmazken metin sonrası etkinlikte ise teknik bir aksaklık yaşanmıştır. İnternet uygulaması tam olarak açılmadığı için yapılmak istenen etkinlik etkili bir şekilde gerçekleştirilememiştir. Önceden kontrol edilmesine rağmen bir çevrim içi anket aracı olan ‘mentimeter’ uygulamasının ikinci kısmı açılmadığı için sınıfta iki soru arası geçiş sağlanamamıştır. Sınıfın sosyal medya tercihlerinin de grafik olarak gösterilmesi dersin konusunu pekiştirici olacak şekilde tasarlanmasına rağmen etkinlik planlandığı gibi yapılamamıştır. Araştırmacının bu dijital aracı kullanmaya yeni başlamış olması etkinliğin planlandığı şekilde tamamlanamamasına yol açmıştır.

Çözüm: Araştırmacı, öğrencilerin grafiklerden çok hoşlanmadıklarını ve metinleri okurken grafikleri atladıklarını öğrendikten sonra grafiklerin akademik metinlerdeki yerini ve aslında okumayı kolaylaştırıcı bir yönü olduğunu özellikle belirtmiştir. Ardından grafik okuma yollarını anlatmıştır. Burada görülen ihtiyaç nedeniyle araştırmacı konuya hâkim olduğu için materyalde gösterilmeyen grafik türlerini (çizgi, sütun ve pasta grafikleri) de tahtaya çizmiş ve açıklamıştır. Dersin sonunda da ‘öğrencilere grafikler olmasaydı metin nasıl olurdu?’ sorusunu yönelterek öğrencilerin metindeki grafiklerin işlevini fark etmeleri ve önyargılarının kırıldığını görmelerini

sağlamaya çalışmıştır. Metin öncesi etkinlikteki ilk grafik çalışmasındaki tahmin etme etkinliğine yönelik olarak ders materyalinin öğrenciye çalışma yapıldıktan sonra verilmesine karar verilmiştir. Geçerlik komitesi tarafından aynı konuda farklı bir grafik verilmesinin de uygun olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca metne konu olan araştırmanın tarihinin geçmiş olması ‘bugün araştırma yapılırsa bu oranlar ne olurdu?’ sorusuyla grafik okuma etkinliğine dâhil edilerek çözülmüştür. En son etkinlikte “mentimeter” uygulamasında yaşanan teknik aksaklık yüzünden planlanan anket etkinliği sınıfa aynı sorular sorulup tahtaya iki grafik çizilerek yaptırılmıştır. Dış gözlemci formunda da bu duruma yönelik sınıfta etkinliğin bu şekilde yapılması sonucu bir sorun yaşanmadığı belirtilmiştir. Dersin sonunda öğrencilere dersi değerlendirmeleri için öğrenci günlükleri dağıtılmış ve dersle ilgili görüşleri alınmıştır.

Ek ders (Ö8)

Öğrenci Ö8 ile yapılan ek ders, öğrenciye uygun bir gün ve saatte planlanarak bire bir ve çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenci, Zoom’a bilgisayar yerine telefonundan bağlanabilmiştir. Ders, 63 dakika sürmüştür. Öğrenciler ve araştırmacı artık metni ve metin sorularını ekrandan yapmaya alışmışlardır ancak yine de öğrenci bazı durumlar ve sorular için metne kendisi dönemediği için araştırmacı her defasında öğrenciye yardımcı olmuştur. Ö8, grafiklerin makalelerde çok önemli olduğunu belirterek grafiklerin önemini farkında olduğunu ifade etmektedir ve grafik okuma becerisini daha önceden hiç görmediğini belirtmiştir. Bu öğrenciler için dersin bire bir ve çevrim içi olarak yapılmasının en az yüz yüze ders kadar etkili olduğu düşünülmektedir. Dil yeterliliği diğer öğrencilere oranla düşük olan Ö8’in derste tek başına olmasının sınıf içerisinde olduğu zamana göre derste çekinmeden sorular sorup daha fazla katılım gösterdiği fark edilmektedir. Ayrıca çevrim içi ve bire bir ders bu öğrencinin anlamadıklarını açıkça görülmektedir. Örneğin Ö8’in seçici okuma becerisine yönelik etkinlikte bu beceri konusunun tekrar edilmesine ihtiyacı olduğu fark edilmiştir. Öğrenci desteklenerek beceriyi tam anlamadığı fark edilmiş, hatırlaması ve pekiştirmesi sağlanmıştır. Öğrencinin hem metni yüksek sesle okumak istemesi hem de soruları cevaplarken nasıl düşündüğünü yüksek sesle ifade etmesi eksiklerin daha iyi görülebilmesi ve destekli öğrenme yapılması açısından faydalı olmuştur. Noktalama işaretlerinde de rakam sonrası sıra bildiren, ‘-inci anlamı veren gelen noktanın kullanımının da açıklanması gerekmiştir.

Öğrencinin derslerde çekingen bir yapısı olduğundan sınıfta olsa öğrencinin bu konudaki ihtiyacının araştırmacı tarafından fark edilemeyebileceği düşünülmüştür.

Ek ders (Ö5)

Benzer bir şekilde Ö5 ile Zoom'da yapılan çevrim içi ek ders 80 dakika sürmüştür. Bu öğrenci de dersin çevrim içi yapılması konusunda rahatlamıştır. Metin ve metin sorularının ekrandan yapılmasına alışmış olduğu görülmüş ve bu nedenle ilk derste olduğu kadar sorun yaşanmamıştır. Öğrencinin metne dönemediği durumlarda araştırmacı her defasında yardımcı olmuştur. Öğrencinin metin sorularını cevaplarken dersin materyaline sahip olmaması sorunu cevapların sohbet kısmına yazılması ile çözülmüştür. Ö5 de grafik okuma becerisini daha önceden hiç görmemiştir. Metindeki grafiklerin çok düşünme gerektirdiğini, kendisine ağır ve zor geldiğini ve bu nedenle de hiç okumadığını ifade etmiştir. Dersin sonunda ise grafiklerle birlikte metin okunmasının daha kolay olduğunu gördüğünü ve fikrinin değiştiğini ifade etmiştir.

Ö8 gibi dil yeterliği düşük olan Ö5'in de derste tek başına olması öğrencinin eksiklerinin açıkça görülmesi açısından avantajlı olmuştur. Buna karşın Ö5, Ö8'e göre sınıfta da çekinmeden sorularını sorabilmektedir. Dersin işleniş ve süreci önceki çevrim içi derste olduğu gibi yürütülmüştür. Öğrenciye metni nasıl olmak istediği sorulmuş, yüksek sesle okumak istemesi kabul edilmiş ve okuma sırasında öğrenciye zorlandığı noktalarda destek verilmiştir. Metinde öğrencinin grafiklerin açıklamalarındaki bazı dil bilgisi konuları ve sözcükler ile ilgili soruları cevaplanmış, bilgileri not alması için zaman verilmiştir. Bu öğrenci için de dersin bire bir ve çevrim içi olarak yapılmasının metinlerin ve becerilerin kavranması açısından sınıftaki derse göre avantajlı olduğu söylenebilir.

6. Hafta Araştırmacı günlüğü (Çarşamba)

4. Ders

Tema: Bilim

Metin: Etik Açından İnsan Genom Projesi

Okuma becerileri: Yüzeysel okuma/göz gezdirmek, metnin amacını belirleme, bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme, seçici okuma/tarayarak okuma, ana düşünceyi, yardımcı düşünceleri ve destekleyici ayrıntıları belirleme, altını çizerek not alma

Uygulamanın altıncı haftasına Bilim temalı dördüncü dersle devam edilmiştir. Ders, önceki haftalarla aynı saate 10.30- 12.10 saatleri arasında yüz yüze sınıfta yapılmıştır. Bu haftaki derse de sağlık nedeniyle dört öğrenci katılmamıştır. Ayrıca öğrencilere uygun

olan ortak bir saat bulunamadığından da dersler yüz yüze derse katılamayan her öğrenci ile bire bir ve çevrim içi yapılmıştır.

Geçen hafta geçerli komitesinde alınan kararlar doğrultusunda ilk üç dersteki metinlerin öğrenciler için kolay bulunması sonucu bu haftanın dersinin içeriği için daha sonra verilmesi planlanan *İnsan Genom Projesi* başlıklı metin öne alınmıştır. Bu derste önceki becerilere ek olarak ana fikir, yardımcı düşünce ve destekleyici ayrıntıların ayırt etme becerilerine odaklanılmış ve beceriler altını çizerek not alma becerileri ile desteklenmiştir. Önceki hafta öğrenilen becerileri öğrencilerin genel olarak uygulayabildiği gözlemlenmiştir.

Karşılaşılan sorunlar: Bu dersteki konunun önceki metinlerden farklı olarak öğrencilerin çok fazla ön bilgisi olmadığı bir konudur. Bu nedenle başlangıçta öğrenciler metni anlamakta zorlanmışlardır. Ayrıca metinde öğrenciler tarafından bilinmeyen çok sayıda yeni sözcük de bulunmaktadır. Hem konunun ön bilgi gerektirmesi hem de metnin zorluk düzeyinin yüksek oluşu öğrencilerin önceki metinlere göre zorlanmalarına sebep olmuştur. Ayrıca ana düşünceyi belirleme becerisi de öğrencileri zorlamıştır. Bu becerinin tam olarak ne olduğunu, niçin bulunduğunu ve metinde nasıl bulunacağını anlayamamışlardır. Daha önceden ana fikir çalışması yapmış oldukları fark edilen dil düzeyi sınıfa göre daha yüksek olan öğrencilerden Ö1 ve Ö10'un bile zorlandığı hatta önceden de bu konuyu tam olarak kavrayamadıkları görülmüştür. Dil seviyesi daha düşük olan öğrencilerin daha çok zorlandıkları gözlemlenmiştir. Metin zorluk düzeyinin artması da bu noktada etkili olmuştur. Öğrenciler genel olarak ana fikir sorularına farklı cevaplar vermişlerdir. Ayrıca öğrencilerin metinden çıkarım yapmaya hiç alışık olmadıkları, aynı cümleyi bulma, yazma alışkanlıklarının olduğu da görülmüştür. Öğrencilerin bazılarının lisans, bazılarının ise lisansüstü düzeydeki öğrenciler olması nedeniyle üniversitede karşılaşacakları ortamla ilgili soruları olması derste zaman almaktadır. Derse katılamayan öğrencilerle ek ders için herkese uygun ortak saat bulunamaması sorunu devam etmektedir.

Çözüm: Bu dersin öğrenciler için yeni ve zor bir konu olmasından dolayı araştırmacı çözüm olarak metin öncesi etkinliklerin süresini uzatarak öğrencilere öğrenme desteği sağlamaya çalışmıştır. Anahtar sözcükler ve konuya ilişkin sorular yoluyla açıklamalar yapmıştır. “Etik” gibi bazı soyut kavramların konu bağlamında açıklaması yapılmıştır.

Özellikle bazı öğrenciler (Ö8 ve Ö9) açıklamaya ihtiyaç duymaktadırlar. Bu soruna karşı, bundan sonraki derslerde de metin öncesi etkinlikler gerektiği takdirde metin öncesi etkinliklerinin uzun tutulmasının ve konuya yönelik öğrenme desteğinin devam ettirilmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür. Daha az ön bilgi sahibi olunan ve zor bir konu olduğu için önceki haftalarda öğrenilen becerilerin de tekrar uygulanması sağlanmıştır. Metin öncesinde yüzeysel ve seçici okuma, metin sırasında sözcüğün anlamını bağlamdan çıkarma becerileri bu ders için yararlı olmuştur. Ana fikir ve yardımcı düşünceleri bulma konusunda ilgili beceriler birkaç defa açıklanmıştır. Becerilerin açıklamasına uygun olarak düzenlenmiş olan ana fikir sorularının çoktan seçmeli şıkları üzerinden hangi cevapların neden uygun olmadığına yönelik açıklama yapılmıştır. Ayrıca öğrencilere bu becerilerin altını çizme, not alma becerisi ile birlikte kullanılması önerilmiştir. Ana fikir, yardımcı düşünceleri ayırt etme becerisinin işlendiği bu derste aynı zamanda zor ve yeni bir konuya sahip bir metne geçilmesi hem araştırmacıyı hem de öğrencileri biraz zorlamıştır. Buna karşın, etkinliklerin düzeyi daha kolay tutulmuş ve öğrencilerin derse katılımları teşvik edilmiştir. Öğrenci günlüklerinde de öğrencilerin zorlanmaktan dolayı memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ek dersler bu hafta da öğrencilerin uygun olduğu gün ve saatlerde bire bir ve çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir.

Ek ders (Ö7)

Bu haftanın Ö7 ile yapılan ek dersi öğrencinin rahatsızlığı nedeniyle çevrim içi olarak Zoom'dan ve bire bir ek ders yapılmıştır. Ders 54 dakika sürmüştür. Dersin çevrim içi yapılmasına alışılmış, metin ve metin sorularının ekranda büyütülmesi ve telefona çekilmesi ile metnin okunmasına ve dersin işlenmesine dair bu hafta sorun yaşanmamıştır. Ana fikir, yardımcı düşünceler ve destekleyici detayların belirlenmesi becerisi çalışılmıştır.

Karşılaşılan sorunlar: Ö7'nin Türkiyat Araştırmalarında yüksek lisans eğitimine başlayacak olmasına rağmen kısaltmaların Türkçede okunuşunu ve kullanımını bilmediği fark edilmiştir. Ana fikir ve yardımcı düşüncelerin ne olduğunu diğer yabancı dillerden öğrenmiş olmasına rağmen sorularda konu ve ana fikri karıştırabildiği gözlemlenmiştir. Öğrencinin dil seviyesi diğer öğrencilere göre yüksek olduğundan düşük öğrencilerden farklı olarak oldukça bağımsız bir şekilde hem metni kendi okumak hem de soruları kendi

başına yapmak istemiştir. Metnin ekrandan okunmasında bu hafta sorun yaşanmazken altını çizme ve not alma becerilerinin yapılabilmesi için öğrencinin Zoom’da metni işaretleme, işaretleme gibi özelliklerini bilmemesi sorun olmuştur. Ayrıca dil seviyesi yüksek olmasına rağmen daha akademik içerikli bir metinle karşılaştığında öğrencinin metnin paragraflarının konusunu bulmakta biraz zorlandığı gözlemlenmiştir. Öğrenci bu destek becerilerini iyi bilmesine rağmen seçici okuma becerisinin Türkçe metne uygulanması sırasında sorun yaşamaktadır. Araştırmacı dil seviyesi yüksek öğrencilerin eksiklerinin kolaylıkla gözden kaçırılabilir olduğu düşünülmüştür.

Çözüm: Öğrencinin ders materyali ile daha serbest bir şekilde ilişki kurmasına fırsat verilmiş, bağımsızlığı desteklenmiştir. Ancak öğrencinin becerileri Türkçe metne uygulamada sorun yaşadığı zamanlarda uzun açıklamalar yapmak yerine araştırmacı sadece nasıl düşündüğü üzerinde durmuş ve sorularla öğrenciyi tekrar düşünmeye yöneltmiştir, gereksiz açıklamalarla öğrenciyi sıkmaktan kaçınmıştır. Zoom’da öğrencinin metindeki sözcüklerin altını çizmeyi nasıl yapacağını bilmemesinden ötürü altını çizme becerisine yönelik etkinlikte öğrenci çizmek istediği bölümleri ve not almak istediği düşünceleri sözlü ifade etmiş ve araştırmacı metin üzerinde uygulamıştır. Daha sonra etkinliğin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Ek ders (Ö2)

Bu hafta Ö4 ile yapılan Bilim temalı dördüncü dersin telafi dersi 68 dakika sürmüştür. Derste metin ve metin soruları için öğrenciyle ortak karar alınarak öğrenci tarafından telefona çekilmiş ve bu sayede metnin okunmasında ve metin sorularının yapılması sırasında sorun yaşanmamıştır.

Karşılaşılan sorunlar: Ö2’nin dil düzeyinin yüksek olmasına rağmen kısaltmaların okunuşunu bilmediği görülmüştür. Ön bilgisi olduğu halde konunun aşına olunmayan bir konu olmasından dolayı metne daha fazla hazırlık yapmak gerektiği gözlemlenmiştir. Öğrenci şimdiye kadarki derslerde gözlemlendiği kadarıyla sessiz, çekingen ve derste çok konuşmayı sevmeyen bir öğrencidir. Bu durum, araştırmacının çok fazla konuşmasına ve açıklama yapmasına neden olmuştur. Konu, ana fikir ve destekleyici detayları belirleme becerisi açıklanırken öğrencinin ‘fact’ nasıl diyebilirim diye sorması sonraki haftalarda eğitimde verilmesi planlanan İngilizcede “fact-opinion” olarak geçen gerçek bilgi ve görüşleri ayırt etme becerisine yönelik bir ihtiyacı da göstermektedir. Öğrenci; konu, ana

fikir ve destekleyici detaylar becerilerini önceki farklı yabancı dil eğitimlerinden bilmekte ve bu konuyu ön bilgisi olmayan bir metinde kullanmakta zorlanmaktadır. Ders materyalinde akademik sözcük listesinden seçilerek verilen “işlev” ve “bulgu” sözcüklerinin öğrenci tarafından bilinmediği görülmüştür. Öğrencinin sözcüğün anlamını bağlamdan çıkarma ve tahmin etme becerisini de kullandığı fark edilmiştir. Öğrenci bağlamdan tahmin etmesi istenen sözcükleri daha önceden bilmediğini ama tahmin edebileceğini belirtmiştir. Diğer yandan, dil düzeyi sınıfa oranla yüksek olan bu öğrencinin metin sessiz okumayı tercih ettiği ve yine dil düzeyi yüksek olan Ö7 gibi bağımsız olmayı tercih ettiği görülmektedir. Altını çizme becerisinin ekranda uygulanması bu derste de sıkıntı yaratmıştır. Öğrenci zaten bu beceriyi IELTS sınavına hazırlandığı sıralarda öğrendiğini belirtmiştir. Metin sonrası çalışması ise konuşma etkinliği biçiminde uygulanmıştır.

Çözüm: Öğrencinin derse daha ısındığı gözlemlenmiştir. Öğrencinin çekingen bir yapısı olduğu için cevap veremediğinde öğretici ısrar etmemiştir. Dersin bu şekilde sürdürülmesinden memnun olup olmadığı sorulmuştur ve öğrenci mümkün olduğunca aktif hale getirilmeye çalışılmıştır. Öğrenci öğrenilen becerileri Türkçeye aktarabildiği için akademik bağlamda metnin paragraflarının organizasyonuna daha çok değinilmiştir. Öğrenci bu gibi becerileri bilmesine rağmen becerilerin önemli olduğunu, okuduğu bir metnin unutulmaması için altını çizme ve küçük notlar almanın çok gerekli olduğunu ve Türkçe metinlerde uygulamaktan memnun olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle ders sırasında sorun yaşanmamıştır. Öğrenci yüksek sesle altına çizmek istediklerini ve yazmak istediği notlarını sözlü ifade etmiş ve araştırmacı metin üzerinde işaretlemiştir. Öğrencinin metinle bire bir ilişki kurmasını tam karşılamasa da sorun yaşanmamış, etkinlik bu şekilde de amacına ulaşmıştır. Ayrıca altını çizme becerisi örneğinde biçim ve içerik arasında bağlantı kurabildiği gözlemlenmiştir. Metin soruları için ise öğrenci yazdığı cevapların fotoğrafını çekip göndermiştir. Tek başına derse katılması, normalde çok konuşmayı çok tercih etmeyen bir öğrenci olduğu için sınıf içerisindeki diğer öğrencilere göre daha aktif ve dikkatli olmasını sağlamıştır. Ana fikrin, yardımcı düşüncelerin ve detayların belirlenmesinde cevaba götüren anahtar sözcüklere odaklanılmıştır.

Ek ders (Ö4)

Ö4 ile yapılan Bilim temalı dördüncü ders 60 dk. sürmüştür. Öğrencinin metni sessiz ve kendi başına okumak istediği ve bağımsız düzeyde olduğu görülmektedir. Derste özellikle metnin konusunun öğrencinin ilgisini çektiği ve sözcük becerilerinin yerleşmiş olduğu gözlemlenmiştir.

Karşılaşılan sorunlar: Öğrenci bu haftaki metnin konusu hakkında hiç ön bilgisi olmadığı gözlemlenmiştir. Hatta öğrenci ders sırasında bilim konusunda okumaya ihtiyacı olduğunu fark ettiğini belirtmiştir. Anadilinde çok sayıda ana düşünce bulma çalışması yaptığını, öğrenci lisansta Türkoloji okuduğunu belirtmiş ve Türkçede özet yaparken paragrafların ana fikrini bulmaya çalıştığını belirtiyor ancak örnekler sırasında özellikle akademik bağlama girildiğinde ana fikir ile detayları karıştırabildiği görülmüştür. Öğrencinin dil seviyesi yüksek olmasına rağmen öğrenci dikkat ve hızlı okuma nedeniyle etkinliklerde bazı hatalar yapabilmektedir. Metin düzeyinin daha zor olması ve metindeki akademik sözcük ve terimlerin sayısının artması yüzeysel ve seçici okumada da öğrencinin biraz zorlanmasına yol açmıştır. Öğrencinin sözcük tahmin etme becerisi için verilen ve genel akademik sözcük listesinden seçilen sözcüklerin anlamı bilmediği gibi “kalp” yerine “yürek” kullanması da bazı sözcüklerin eş anlamlılarını kullanırken terimleri bilmediği görülmektedir. Ayrıca derste öğrenci konuya dair çok konuşmak istediği gözlemlenmiş ve beceriler uygulanmadan konu hakkında konuşmak derste çok fazla zaman almıştır. Çevrim içi okuma yaparken metnin ekrandan okunmasına dair sorunlar yaşanmıştır. Bazı bölümlerde metnin büyütülmesi gerekmiştir. Ekrandan okuma sırasında metnin tek bir sayfaya sığmaması, bazı soruları cevaplarken öğrencinin metin elinde olmasıyla karşılaştırıldığından rahatça bulamamasına yol açabilmektedir. Öğrenci not alma ve altını çizme becerisini uyguladığını ve öneminin farkında olduğunu belirtmiş ve etkinlikleri hızlı bir şekilde yapabildiği gözlemlenmiştir.

Çözüm: Metin öncesi metne hazırlık süreci biraz daha uzun tutularak çeşitli örneklerle ve sorularla açıklamalar yapılmıştır. Dikkatli ve hızlı okumaya yönelik açıklamalar yapılmıştır. Öğrenci artık çevrim içi okumaya alışmıştır, kendisi metnin fotoğrafını çekip büyüttüğünü belirtmektedir. Öğrencisinin metnin konusu hakkında ön bilgisi olmamasından dolayı merak edip projeye ilişkin sorular sorulmuştur. Öğrencinin dil düzeyi yüksek olduğu için metni ekrandan okumak ve anlamak dil seviyesi düşük

öğrencilere göre daha kolay olduğu görülmüştür. Konu, ana fikir ve destekleyici detaylara yönelik ilk örnekteki açıklamalardan dolayı metindeki ana fikir ve detayların ikinci örnekteki belirgin olanlarını çok kolay buluyor ama biraz daha ayrıntılı cümlelere verildiğinde karıştırabildiği gözlemlenmiştir. Öğrenciye her sorunun cevabına yönelik neden bu şekilde cevapladığının ve düşündüğünün açıklaması istenmiş ve bu yolun faydalı olduğu görülmüştür.

Ek ders (Ö5)

Ö5 ile yapılan eğitimin dördüncü dersi, diğer telafi derslerinden çok daha uzun, 1 saat 40 dakika sürmüştür. Öğrenci Eczacılık bölümü okuyacağı için konunun ilgisini çektiğini belirtmiştir. Diğer yandan dil düzeyi nedeniyle derste desteğe ihtiyaç duymuş ve etkinlikleri birlikte yapmak istemiştir.

Karşılaşılan sorunlar: Öğrenci ana fikri bulma sorularını çok gördüğünü, sınavlarda soru olarak çok çıktığını ancak kitaplarda çok olmadığını ve nasıl çalışıldığının hiç yapılmadığını belirtmiştir. Bazen metni anlayamadığı için ana fikir sorularını yapamadığını eklemiştir. Öğrencinin ana fikrin ne olduğuna dair bilgisi var ama belirlemekte zorlanıyor, destekleyici detayları bilemediği için öncelikle ne olduğu, nasıl ve ne amaçla kullanıldığını anlamakta zorlanmıştır. Seçici okuma becerisini ana fikir bulmada uygulayamadığını, seçeneklerden ana fikri çıkarmakta zorlandığını belirtmiştir. Metnin konusu hakkında hiç bilgisi olmadığını, İnsan Genom Projesini hiç duymadığını ifade etmiştir. Bu derste de okuma yapılırken metnin bir sayfaya sığmaması ve öğrenci için çok küçük olması sorun yaratmıştır. Öğrenci diğer derslerde olduğu gibi metni yüksek sesle okumak, araştırmacı ile birlikte destek alarak yapmak istemiştir. Bu öğrencinin diğer öğrencilere göre eşikte olduğu söylenebilir. Yüksek sesle okunurken de zorlandığı ve akıcı okuma hâlâ oluşmadığı görülmüştür. Seçici okumada iyi olmasına karşın detaylı okumada sıkıntı yaşamaktadır. Öğrencinin genel akademik sözcükleri ve birçok terimi bilmediği gözlemlenmiştir. Metinde “kurum”, “alan”, “etik” gibi akademik kelimeleri bilmediği gözlemlenmiştir. Diğer öğrencilere göre çok daha az sözcük bilgisi bulunduğu ve tahmin etmek yerine sorduğu görülmektedir. Metin okunurken öğrenci anlamadığı çok şey olduğunu hem anladığını hem de anlamadığını ifade etmiştir. Kelimeleri anladığını ama metnin anlamını anlamadığını belirtmiş, kaygılandığı gözlemlenmiştir. Öğrenci metni anlayınca lisede kendi dilinde (Farsça) bu konuyu

okuduğunu hatırlamıştır. Metni çok beğendiğini ama okumaktan çok korktuğunu, Farsça olarak çoğu konuda bilgi sahibi olduğunu ama Türkçesini bilmediği için anlayamadığını ifade etmiştir. Lisede bu konuda çok okuduğunu hatta birçok konuda çok şey bildiğini ama başlangıçta hiç anlamayıp sonra fark ettiğini belirtmiştir. Bildiği halde ifade etmekte zorlandığını da söylemiştir. Becerilerden altını çizme ve not alma becerilerini kullandığını ve kendi bazı destek becerileri olduğunu, yuvarlaklar çizdiğini belirtmiştir.

Çözüm: Metin öncesi konu, ana fikir ve destekleyici detaylar üzerinde uzun uzun durulmuştur. Dersin ilk 20 dakikasında ilk etkinliğin cevapları tartışılarak doğru ve yanlış konuşulup metne altyapı sağlanmıştır. Ayrıca metne hazırlık olarak İnsan Genom Projesinin yararları ve faydalarını neler olabileceği üzerine konuşulmuştur. Metni öğrenci ve araştırmacı sırayla okumuş ve açıklamalar birlikte yapılarak ilerlemiştir. Öğrencinin kaygı ve korkusu nedeniyle metin organizasyonu ile ilgili soru bu öğrenciden doğrudan istenmemiş, açıklamalarla destekli öğrenme sağlanarak öğrencinin kaygısı azaltılmaya çalışılmıştır. Hastalıklar üzerine konuşuldukça öğrencinin kaygısının azaldığı gözlemlenmiş, dersin akışı ve işlenişi daha rahat ve akıcı olmaya başlamıştır. Kaygı azalınca metin soruları daha iyi yapabilmıştır. Ardından öğrenci derse hiç ara vermek istemeden dersin sonuna kadar ilgiyle devam etmiştir. Etkinliklerde ‘tanımlama’ yapılması istendiğinden dolayı ders materyalinde de açıklansa daha iyi olabileceği düşünülmüştür. Altını çizme ve not alma etkinliğinde öğrenci diğer dersler olduğu gibi araştırmacıya nereleri çizmek istediğini söylemiş ve araştırmacı öğrencinin söylediği şekilde metin üzerinde uygulamıştır. Metin sonrası etkinlikte öğrenci metni konusu ile ilgili birçok düşünce paylaşmıştır. Ayrıca derse yönelik de çok uzun sürmesine rağmen hem eğlendiğini hem de çok güzel şeyler öğrendiğini ifade etmiştir.

Genel olarak ek derslerde dersin süresi öğrencilerin dil seviyelerine göre bir ya da iki ders saati arasında değişiklik göstermektedir. Dil düzeyi düşük öğrencilerin yüksek sesle okumak istedikleri ve destekli öğrenmeye ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Metin öncesi çalışmaların da bu öğrenciler için önemli ve faydalı olduğu görülmüştür.

7. Hafta Araştırmacı günlüğü Çarşamba

5. Ders

Tema: Ekonomi Metin: Yüksek Enflasyon
--

Okuma becerileri: Yüzeysel okuma/göz gezdirme, metnin amacını belirleme, bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme, seçici okuma/tarayarak okuma, ana düşünceyi, yardımcı düşünceleri ve destekleyici ayrıntıları belirleme, altını çizerek not alma, metni organizasyonunu tanıma, anlatım biçimlerinden neden-sonuç ilişkilerini belirleme, geçiş ifadelerini ve söylem belirleyicileri belirleme.

Bu hafta Covid-19 vakalarının artışına bağlı olarak kurumda yüz yüze eğitime bir haftalığına ara verilmiştir. Bu nedenle bu haftanın dersi Zoom üzerinden yapılmıştır. Çevrim içi grupta yaşanan genel sorunlar; öğrencilerin bağlantı sorunları, bazı öğrencilerin erken çıkmaları, metnin zorluk düzeyinin yükselmesi ve metni anlamakta zorlanmalarıdır. Benzer bir şekilde etkinliklerin kurgulanışı yüz yüze ders göre planlandığından dolayı da kalabalık sınıfta sıkıntı yaşanmıştır. Materyalin öğrencinin elinde olmaması metin ile birlikte yapılmasının gerekli olduğu etkinliklerde sorun yaşanmasına neden olmuştur. Bununla birlikte bazı öğrencilerin internet bağlantısı sorunu nedeniyle ders sırasında derse katılımda sorun yaşanmasına neden olmuştur. Bu nedenlerle ders etkin bir şekilde işlenememiştir. Bu doğrultuda konu, geçerlik komitesinde görüşülmüş ve bu dersin eksik öğrencilerle birlikte yüz yüze olarak tekrar yapılması kararı alınmıştır.

8. Hafta Araştırmacı günlüğü Çarşamba

5. Ders Tekrar dersi

Geçerlik komitesinde alınan kararlar doğrultusunda geçen haftanın çevrim içi olarak yapılan dersinin yüz yüze yapılmasına karar verilmişse de iki öğrenci derse gelememiş, çevrim içi olarak bağlanmıştır. Sınıf öğretmeninin rahatsızlığı nedeniyle araştırmacı 90 dakika yerine 120 dakika ders yapma imkânı elde etmiştir. Bu sayede ders olduğundan biraz daha uzun sürmüş ve araştırmacı dersin başında öğrencilerden eğitimin gidişatına dair genel görüşlerini almıştır. Öğrenciler öğretilen beceriler, metinler ve etkinlikler hakkında kısaca görüşlerini bildirmişlerdir. Öğrencilerin eğitime yönelik yaklaşımlarının olumlu olduğu görülmüş ve her öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda farklı metinleri ve becerileri önemli bulduğu görülmüştür. Buradan hareketle öğrenci günlüklerine paralel olarak eğitimde şimdiye kadar kullanılan beceri ve metinler arasında gereksiz görülen bir beceri bulunmadığı söylenebilir. Dersin bundan sonraki kısmı ve süreci önceki haftalarda olduğu gibi yürütülmüştür.

Ekonomi temalı bu beşinci derste Yüksek Enflasyon başlıklı metin ile anlatım biçimlerinden “neden-sonuç ilişkisinin belirlenmesi” üzerine odaklanılmış ve geçiş

ifadeleri ile birlikte işlenmiştir. Önceki haftalarda odaklanılan becerilerin de çalışıldığı derse dinleme etkinliği ile başlanmıştır. Farklı bir beceri yoluyla öğrencilerin ön bilgileri canlandırılmaya çalışmıştır. Bu derste artık öğrencilerin çok daha fazla katılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin artık derse ve sürece alıştıkları söylenebilir. Özellikle ilk iki derste sessiz kalan Ö9'un da derse oldukça ısındığı ve özgüven kazandığı araştırmacının dikkatini çekmiştir. Beceri öğretimi ve etkinliği sırasında sınıfta dil düzeyi hem yüksek olan hem de yüksek lisans öğrencilerinden biri olan Ö3'ün bile neden-sonuç ilişkisi kurarken bazı cümleleri karıştırabildiği gözlemlenmiştir. Bu durum, araştırmacıya lisansüstü öğrencilerin de bu beceriye ihtiyaç duyabildiğini düşündürmüştür. Yüzeysel okumanı artık öğrenciler tarafından uygulandığı ve hatta hızlandıkları fark edilmiştir. Çevrim içi ek derslerde yüksek sesle okuma isteği hissedilirken sınıfta öğrencilerin genel olarak sessiz okumayı tercih ettikleri görülmüştür. Metin öğrenciler tarafından beğenilmiş, ayrıca bilinmeyen sözcüklere bakmadıkları ve sormadıkları, onun yerine bağlamdan anlam çıkarmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Paragrafta tutarlılığı sağlayan geçiş ifadeleri konusunda öğrenciler “çünkü” ve “bundan dolayı” gibi az sayıda geçiş ifadesini ağırlıklı olarak kullandıklarını belirtmiş ve çeşitliliğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerden metin içerisindeki geçiş ifadelerinin altını çizmeleri istenmiş ve bu sayede metnin bütününe ve organizasyonuna odaklanmıştır. Ders, önceki hafta yapılan derslere göre uzun sürmesine rağmen metin sonrası etkinliğine öğrenciler hem yazılı hem sözlü olarak ilgi göstermişlerdir.

Karşılaşılan sorunlar: 4. dersten itibaren daha bilimsel ve soyut kavramlar içeren konular öğrenciler için zorlayıcı olmaya devam etmektedir. Bu derste ders materyallerinde anlama ve kavrama sorularına yer verilmemiş olmaması ders sırasında araştırmacıyı metnin anlaşılıp anlaşılmadığı konusunda tereddüde düşürmüştür. Metin okunduktan sonra neden-sonuç soruları öncesinde araştırmacı öğrencilere sözlü olarak temel anlama soruları sorma ihtiyacı hissetmiştir. Sözcük çalışmasında öğrencilerin çoğunun verilen akademik sözcüklerden sadece bir tanesini bilmemelerine rağmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7) metni anlamakta biraz zorlandıkları, desteğe ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Etkinliklerin bu hafta öğrencilere biraz yoğun geldiği görülmüştür. Özellikle peş peşe iki ana fikir, yardımcı düşünce ve destekleyici ayrıntı etkinliği çok zaman almıştır. Diğer yandan, neden-sonuç belirten söylem belirleyicileriyle ilgili çalışmanın öğrencilerin

düzeyinin altında bir etkinlik olduğu fark edilmiştir. Bazı öğrencilerin (Ö4, Ö9 ve Ö6) okurken altını çizdiği ya da not aldığı görülmüştür. Bu derste de ana fikir ve yardımcı düşünceleri bulma konusundaki zorluk devam etmektedir. Yüz yüze derse katılamayan öğrenciler aynı saatlerde bu derse çevrim içi olarak katılmışlardır. Derste sınıf içindeki öğrencilerle kıyasla çevrimiçi katılan öğrenciler internet bağlantısı nedeniyle sessiz ve dinleyici olarak kalmayı tercih etmişlerdir.

Çözüm: Metin öncesi etkinlikte dinleme becerisinden yararlanılarak ekonomi kavramlarına yönelik metne hazırlık yapılmıştır. Öğrencilerin okuma metnini anlayıp anlamadıklarının anlaşılması için okuma metni okuduktan sonra neden-sonuç soruları öncesinde öğrencilere sözlü olarak temel anlama- kavrama soruları sorulmuştur. Geçerlik komitesi ile yapılan değerlendirmede belirli bir beceriye odaklanılsa da metinlerden sonra mutlaka iki veya üç anlama-kavrama sorusu sorulması kararı alınmıştır. Ana fikir, yardımcı düşünce ve destekleyici ayrıntılar etkinliklerinin bilişsel yoğunluğu azaltılarak etkinliklerde bazı doldurulacak boşluklar öğrenciye örnek olması amacıyla bu derste tamamlanmış olarak verilmiştir. Öğrencilerin ana fikri ve yardımcı düşünceleri ve destekleyici ayrıntıları bulma zorluğuna yönelik olarak 4. derste çıkarım gerektiren ana fikir yerine ana fikir cümlesi bu hafta doğrudan bulmaları beklenmektedir. Bu bağlamda 4. ve 5. dersin yer değiştirebileceği ve 5. derse çıkarım yapma becerisinin eklenebileceği düşünülmüştür. Ayrıca yüz yüze ders sırasında ülkelerinden çevrimiçi olarak katılan öğrencilerin mümkün olduğunca derse katılmalarına çalışılmıştır.

9. Hafta Araştırmacı günlüğü Çarşamba

6. Ders

Tema: Eğitim

Metinler: Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi Neden Önemlidir?

Neden Okumayı ve Matematiği Ortaokulda Öğretmeye Başlamıyoruz?

Okuma becerileri: Yüzeysel okuma,/göz gezdirme, metnin amacını belirleme, bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme, seçici okuma/tarayarak okuma, grafik/tablo/harita okuma, ana düşünceyi, yardımcı düşünceleri ve destekleyici ayrıntıları belirleme, altını çizerek not alma, metni organizasyonunu tanıma, anlatım biçimlerinden neden-sonuç ilişkilerini belirleme, geçiş ifadelerini ve söylem belirleyicilerini belirleme, gerçek bilgileri görüşlerden ayırt etme.

Akademik dil ve söylem odağı: İki metni dil özellikleri bakımından karşılaştırma, akademik metnin özelliklerini belirleme.

Akademik okuma eğitiminin bu son dersi, eleştirel okumanın önemli bir basamağı olan gerçek bilgileri görüşlerden ayırt etme becerisi, bu beceriye yönelik eğitim teması

bağlamında işlenmiştir. Aynı konuyu karşıt bakış açısı ile ele alan iki okuma metninden yararlanılmıştır. İki metin dil (günlük konuşma dili /akademik dil), anlatım (öznel/nesnel anlatım), ve metin türü (bilimsel makale ve deneme) bakımından karşılaştırılmıştır.

Metin türleri, dil ve üslup bakımından karşılaştırma yapılırken akademik dil özelliklerine de değinilmiştir. Ders bu hafta da sınıf öğretmeninin rahatsızlığı nedeniyle 9.30’da, her zamankinden bir saat erken saatte, başlamış ancak ders bu hafta 3 ders saatinin biraz üzerinde tamamlanabilmiştir.

Derse grafik okuma becerilerinden yararlanabilecekleri bir harita üzerinden metin öncesi etkinliği ile başlanmıştır. Ardından karşıt argüman sunan iki metnin okunmuş ve önceki derslerde işlenen beceriler kullanılarak öğrencilerin metne yönelik soruları cevaplamaları istenmiştir. Daha sonra iki metnin verilen sorular yardımıyla akademi dil ve üsluba açısından karşılaştırmaları istenmiştir.

Bu hafta da üç öğrenci sağlık ve ailevi nedenlerden dolayı derse katılamamıştır. Bu hafta da geçen haftaki gibi öğrencilerin derse katılımları yüksektir. Hatta daha önceden beceri bilgisi olan öğrenciler (Ö2 ve Ö7) için de gerçek bilgi-görüş belirleme becerisinin yeni bir bilgi olması nedeniyle bu öğrencilerin de derste daha dikkatli ve ilgili oldukları, katılımlarının diğer haftalara oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Diğer yandan zayıf öğrencilerden Ö9’un da derse katılımının arttığı ancak derse sadece söz verildiğinde katılım gösteren Ö4’ün aynı şekilde derslerde sessiz kaldığı gözlemlenmektedir. Bu haftanın birinci metni akademik bir metinden alınmıştır. Bu metnin okunması ile öğrencilerden Ö6 ana dilinde de akademik metinleri okumakta zorlandığını ifade etmiştir. Bu son derste öğrencilerin oldukça gelişim gösterdikleri akademik metne korkmadan, rahat bir şekilde yaklaştıkları görülmüştür. Akademik metinlere geçişe hazır oldukları gözlemlenmiştir.

Karşılaşılan sorunlar: Bu derse yönelik araştırmacı günlüğünde ifade edilen ilk sorun, dersin süresine ilişkindir. Metinler kısa olsa da bu hafta iki metnin detaylı okunması gerektiği için dersin tamamlanması için daha fazla süre gerekmiştir. Diğer yüz yüze derslerde iki ders saati (90 dakika) dersin işlenmesinde yeterli olurken bu hafta okunabilirlik açısından “zor” olan iki metin bulunması dersin diğer derslere oranla daha uzun sürmesine neden olmuştur. Bu hafta da yüz yüze derse katılamayan üç öğrenci ile ortak bir saat bulunamamıştır. Bundan dolayı bire bir olarak çevrim içi dersler yapılmıştır.

Bununla birlikte metinlerin sayısına ve zorluk düzeyine paralel olarak öğrencilerin metinde bilmedikleri sözcükler de artmıştır. Dış gözlemci notlarında da görüldüğü üzere öğrencilerin bu sözcüklerle sözcük tahmin etme becerisi yardımıyla kolayca baş edebilmektedirler ancak yine de öğrenciler önceki derslerle göre bu derste araştırmacıya daha fazla sözcük sormuşlardır. Metin öncesinde becerinin sezdirilmesini sağlayan gerçek bilgi ve görüşe yönelik giriş etkinliğinin sınıfta çok iyi karşılanmış olması ve katılımın yüksek olması çok olumlu olurken bu etkinlikteki yönergenin araştırmacı açıklama yapmadan anlaşılamadığı görülmüştür. Araştırmacı, İngilizce dil eğitiminde ‘fact-opinion’ olarak adlandırılan bu becerinin ‘gerçek-fikir ayrımı’ olarak çevirmiş olmasının becerinin vermek istediği anlamı tam olarak verdiğinizden emin olamamış ve bu ifadenin kullanımında zorlanmıştır.

Çözüm: Metin öncesi etkinlikte ek açıklamalarla öğrencilerin etkinliği anlaması sağlanabilmiştir. Yönergenin daha net ifade edilmesi için yönergeye ‘kesin bir cevabı yoktur’ gibi bir açıklama eklenmiştir. Geçerlik komitesinde İngilizcede ‘fact-opinion’ becerisinin çevirisi üzerinde görüşmüş, ‘gerçek- fikir ayrımı’ yerine ‘gerçek bilgi- görüş ayrımı’ olarak ifade edilmesinin daha iyi olacağına karar verilmiştir. Gerçek bilgi ile görüş ayrımının daha zorlayıcı bir beceri olmasına çözüm olarak araştırmacı her fırsatta öğrencilere açıklama yapmaya dikkat etmiştir.

Ek ders (Ö8) / Ek ders (Ö5) / Ek ders (Ö7)

Bu hafta da yüz yüze derse katılamayan üç öğrenci (Ö8, Ö5, Ö7) ile bire bir ve çevrim içi olarak ek dersler yapılmıştır.

Karşılaşılan sorunlar: Bu haftaki derse katılamayan öğrencilerden Ö7 ile dil seviyesi iyi olduğundan ders aynı şekilde işlenmiş ve dersin içeriğine ve süresine yönelik bir sorun yaşanmamıştır. Ders 69 dakika sürmüştür. Ö5 ile 78 ve 74 dakikalık; Ö8 ile ise bağlantının sorunlu olması nedeniyle 61 dakikada tamamlanmıştır. Ancak öğrencilerin dil düzeyi farklılıkları olmasından dolayı öğrencilerden Ö5 ve Ö8 için bu derste daha fazla süre gerektiği gözlemlenmiştir. Özellikle Ö5 metinleri okurken çoğu sözcüğü ve ifadeyi anlayamadığını ifade etmiştir. Ö8 de internetteki sıkıntı yaşanmasa aslında dersin daha uzun sürebileceği ve daha uzun sürede yapılması gerektiği gözlemlenmiştir.

Çözüm: Diğer öğrencilere göre daha zayıf olan ve derse katılamayıp çevrim içi ders yapılan öğrencilerin bu derste gerek dil seviyesi ve sözcük bilgisi gerek metin bilgisi

açısından daha fazla açıklamaya ihtiyacı olduğu görülmüştür. Bu sebeple Ö5 ve Ö8 ile yapılan ders ikiye bölünmüş ve iki seferde tamamlanabilmiştir. Bu noktada, dersin çevrim içi yapılması ve öğrencilerin tek başlarına katılmaları avantajlı olmuştur. Okuma sırasında metinler öğrenciyle birlikte okunmuş ve öğrenciye özel olarak açıklamalar yapılarak, sorularla desteklenerek ders işlenmiştir. Geçerlik komitesinde de bu soruna yönelik zayıf öğrenciler düşünülerek bazı terimlerin anlamlarının metnin yanında verilebileceği ve bu şekilde öğrencilerin bilişsel yükünün hafifletilmesi kararı alınmıştır.

9. Hafta Araştırmacı günlüğü Cuma

Son test ve görüşme

Uygulama dersleri tamamlandıktan sonra sınıf öğretmeninden izin alınarak bir ders saati süresi içerisinde son test uygulanmıştır. 50 dakika süre verilen testi öğrenciler bu defa çok daha kısa sürede tamamlamışlardır. Dil seviyesi yüksek olan öğrenciler (Ö1, Ö2, Ö10) yaklaşık olarak 25 dakikada tamamlarken diğer öğrenciler (Ö3, ise 30-35 dakika aralığında tamamlamışlardır. Testin ardından ön görüşmenin yapıldığı TÖMER Müdür Yardımcısı'nın ofisinde öğrencilerle son görüşmeler yapılmıştır. Son görüşmelerde öğrencilerin eğitime yönelik görüşleri alınmıştır. Görüşmelerin sonunda öğrencilere bu çalışmaya gönüllü olarak katıldıkları ve katkı sağladıkları için teşekkür edilmiştir. Öğrenciler de akademik okuma derslerine katılmış olmaktan dolayı memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Son teste katılmayan öğrencilerin (Ö8, Ö5, Ö7) testleri ve son görüşmeye kalamayan bir öğrencinin (Ö2) son görüşmesi çevrim içi olarak yapılmıştır.

2.7. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİĞİ VE GÜVENİLİRLİĞİ

Araştırmalarda doğru, güvenilir ve nitelikli bir çalışma yapmak için geçerlik, güvenilirlik ve çeşitleme olmak üzere üç temel bileşenden yararlanılır (Johnson, 2019, s. 110-111). Geçerlik, toplanan verilerin ölçmeyi amaçladıkları özellikleri ne kadar doğru ölçtüğünün belirlenmesidir ve bir araştırmada kanıt olarak toplanan verilerin doğru ve anlamlı olduğunu göstermektedir. Çeşitleme ise, bir durumun farklı açılardan ele alınmasıdır. Eylem araştırmasında farklı veri kaynakları, veri türleri ve verilerin değişik zamanlarda toplanması ve doğrulanması kanıtların doğruluğunu ve inanırılığını artırır. Kanıtların geçerliğini artırmak için çeşitlemeye ek olarak kontrol ve iş birliği gibi yollardan da

faýdalanılabılır (Brozo, 2011 akt. Nugent vd., 2012). Bir araştırmada güvenirlik ise, verinin tutarlı ve tekrarlanabilir olmasının derecesini gösterir. Özellikle nicel verilerin güvenirliğinin sağlanmasında güvenirlik oldukça önemlidir. Testlerin her seferinde benzer sonuçları ortaya koyması, sonuçların güvenilir olduğunu ve amaca uygunluğunu belirtir (Mertler, 2006, s.113). Ancak eylem araştırmalarının tekrarlanabilir oluşu, deneysel çalışmalardaki genellenebilirlikten farklıdır. Bu tür araştırmalarda verilerde temel olarak gözlemlenen “tekrarlı unsurlara, temalara ve örüntülere” bakılır ve birtakım özel durumlara çözümler üretilerek anlaşılması sağlanır (Johnson, 2019, s. 112). Eylem araştırmasının yapısı gereği tutarlılık ve tekrarlanabilirlik, gerçekleştirilen uygulama çerçevesinde değerlendirilir. Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanması amacıyla alanyazından yararlanılarak aşağıda belirtilen önlemler alınmıştır:

- Araştırmanın tüm aşamaları ve veri kaynakları ayrıntılı olarak betimlenmiştir.
- Farklı veri kaynaklarından (araştırmacı, katılımcı, dış gözlemci) ve veri türlerinden (günlükler, görüşmeler, öğrenci ürünleri, testler) yararlanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır.
- Hem nitel hem de nicel verilerden yararlanılmıştır.
- Araştırma boyunca kullanılan veri toplama araçlarının hazırlanma ve geliştirilme süreçlerinde alan uzmanlarının görüşü alınmış, gerekli analiz ve kontrolleri yapılmıştır. Akademik Okuma testinin oluşturulma sürecinde alan uzmanlarının, ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.
- Ön denemesi araştırmanın örnekleme ile aynı düzeyde eğitim gören başka bir gruba uygulanmış ve testin geçerliği ve güvenirliği belirlenmiştir.
- Her uygulamanın ardından geçerlik komitesi ile içerik ve veriler paylaşılmış ve gerekli değişiklikler yapılmıştır.
- Araştırma etiği doğrultusunda her katılımcıya çalışmada gönüllülüğün esas olduğu ve istedikleri zaman çalışmadan ayrılacaklarını belirtilen gönüllü katılım formu verilmiş ve katılımcıların onayı alınmıştır.

2.8. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

2.8.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada “AKO eğitimi öğrencilerin akademik okuma becerilerini ne ölçüde etkilemektedir?” sorusuna yönelik öntest ve sontest olarak uygulanan okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır. Öntest ve sontestin değerlendirilmesinde araştırmacı ile birlikte üç Türkçe alanı uzmanı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş ve görüş birliği kuralına uygun değerlendirilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Açık uçlu sorularda dil bilgisi ve yazma hataları gözetilmeksizin öğrencinin okuduğunu anlaması dikkate alınmıştır. Öğrencilerin testlerden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro Wilk testi ile incelenmiştir. Normal dağılıma sahip olmayan değişkenlerin ilk ve son ölçümlerinin karşılaştırılması Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Tanımlayıcı istatistik olarak sayısal değişken için ortalama±standart sapma, Medyan minimum ve maksimum değerler kullanılmıştır. İstatistiksel analizler için SPSS Windows version 23.0 (Statistical Package for the Social Sciences, IBM Corporation, Chicago, United States) paket programı kullanılmış ve testte istatistiki anlamlılık seviyesi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Nicel verilerin analizinden elde edilen veriler “Bulgular” bölümünde açıklanmış ve yorumlanmıştır.

2.8.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Nitel verilerin analizinde amaç tüm verilerin kolayca anlaşılabilirliği bir biçime dönüştürmektir (Taylor ve Bogdan, 1998 akt. Johnson, 2019). Bu işlem yapılırken elde edilen tüm verilerin işlenmesi yerine bulunan anlamlı örüntüler, temalar ve sınıflandırmaların anlatımı temsili örneklerle ortaya koyulmaktadır. Bu çalışmanın nitel verilerinin analizinde Creswell’in (2014, ss. 172-176) önerdiği aşamalar izlenmiştir. Bu aşamalar şunlardır:

1. Veriler analiz edilmek üzere düzenlenmesi ve hazırlanması: Bu çalışmada yapılan her çalışma analize uygun hale getirilmiştir. Yapılan görüşmelerin deşifresi hemen

yapılmış, her hafta toplanan öğrenci günlükleri, dış gözlemci formları ve araştırmacı günlükleri analiz edilmiş ve geçerlik komitesi toplantılarında değerlendirilmiştir.

2. Verilerin hepsinin okunması: Çalışmanın sonunda elde edilen tüm veriler tekrar okunmuş ve katılımcıların aktardığı genel fikirler bulunmaya çalışılmıştır.
3. Verilerin elle ya da bilgisayar yoluyla temalar, kategoriler biçiminde kodlanması: Öğrenci günlükleri, dış gözlemci formları ve araştırmacı günlükleri ayrı ayrı ele alınarak ortak noktalar ve benzerliklerden yararlanarak konu başlıkları oluşturulmuş sonra elle kodlanmıştır.
4. Analiz için kategorilerin veya temaların yanı sıra ortamın ve katılımcıların tanımlanması için kodlama yapılması: Katılımcıların tanımlanmasına yönelik kodlama yapılmıştır.
5. Betimleme ve temaların nitel anlatıda nasıl sunulacağının belirlenmesi: Elde edilen temalar ve alt temalar uygulama öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere süreç temel alınarak sunulmuştur.
6. Verilerden anlam çıkarılması ve yorumlanması: Tüm bulgular ve veriler yansıtılmış ve alanyazın doğrultusunda yorumlanmıştır.

3. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde AKO eğitime yönelik bir eylem araştırması sürecinde çeşitli veri toplama araçları ile toplanan veriler doğrultusunda elde edilen bulguların yorumları sunulmuştur. Araştırmanın nicel verilerine ilişkin elde edilen bulgular, öğrencilerin öntest ve sontestlerinin değerlendirilmesi ile elde edilmiştir. Nitel veriler ise betimsel çözümleme ile yorumlanmıştır.

3.1. NİCEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

3.1.1. AKO Eğitiminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi

Bu bölümde birinci araştırma sorusu olan “AKO eğitimi öğrencilerin akademik okuma-anlama becerilerini ne ölçüde etkilemektedir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere Akademik Okuma Testi uygulanmıştır. Öntest ve sontest olarak gerçekleştirilen başarı testinin puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Ardından öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır.

Tablo 21’de öğrencilerin öntest ve sontest puanları, öğrencilerin isim kodlanma sırasına göre verilmiştir. Testten alınabilecek en yüksek puan 16’dır.

Tablo 21. Öğrencilerin Akademik Okuma Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanları

Öğrenciler	Akademik Okuma Başarı Testi Puanı	
	Öntest	Sontest
Ö1	12	16
Ö2	14	14
Ö3	9	9
Ö4	6	7
Ö5	7	13
Ö6	12	15
Ö7	11	13

Ö8	6	11
Ö9	5	11
Ö10	15	16

Tablo 21’de görüldüğü gibi öntestten alınan en düşük puan 5, son testte alınan en düşük puan 7’dir. Öntestten alınan en yüksek puan 15 iken son testten alınan en yüksek puan 16 olmuştur. Puan dağılımına bakıldığında soruların %70’ini (11 ve üstü) doğru yanıtlayan öğrenci sayısı öntestte 5 iken sontestte 8’e yükselmiştir. Öntestte öğrencilerin yarısından azının akademik okuma bakımından iyi durumda olduğu görülürken sontestte öğrencilerin yarısından çoğunun bu başarı düzeyine ulaştığı görülmektedir.

Aşağıda Şekil 4.1’de öğrencilerin öntest ve sontest başarı puanları arasındaki farklılık gösterilmektedir.



Şekil 9. Akademik Okuma Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırması

Şekil 9’da görüldüğü üzere iki öğrenci (Ö2 ve Ö3) dışındaki tüm öğrencilerin eğitim sürecinin sonunda testten aldıkları puan yükselmiştir. Bu sonuç doğrultusunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun akademik okuma düzeyinin geliştiği söylenebilir.

Aşağıdaki Tablo 22’de öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının istatistiksel açıdan karşılaştırılması sonucu elde edilen sonuçlar sunulmuştur:

Tablo 22. Akademik Okuma Testi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Ön-test		Son-test		z	p
	ort±SS	M(min-maks)	ort±SS	M(min-maks)		
Puan	9,70±3,59	10 (5 15)	12,50±2,99	13 (7 16)	-2,527	0,012

z değeri wilcoxon işaretli sıralar testinden elde edilmiştir. SS:standart sapma, M:medyan

Buna göre Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda öğrencilerin uygulama sonrası puanlarının (12,50±2,99), uygulama öncesi puanlarına (9,70±3,59) kıyasla istatistiksel olarak 0.05 anlamlılık düzeyinde arttığı gözlenmiştir (p=0,012). Elde edilen tanımlayıcı istatistik değerler ve Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda da eğitimin öğrencilerin akademik okuma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

3.1.2. AKO Eğitiminin Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Göre Akademik Okuma Becerisine Etkisi

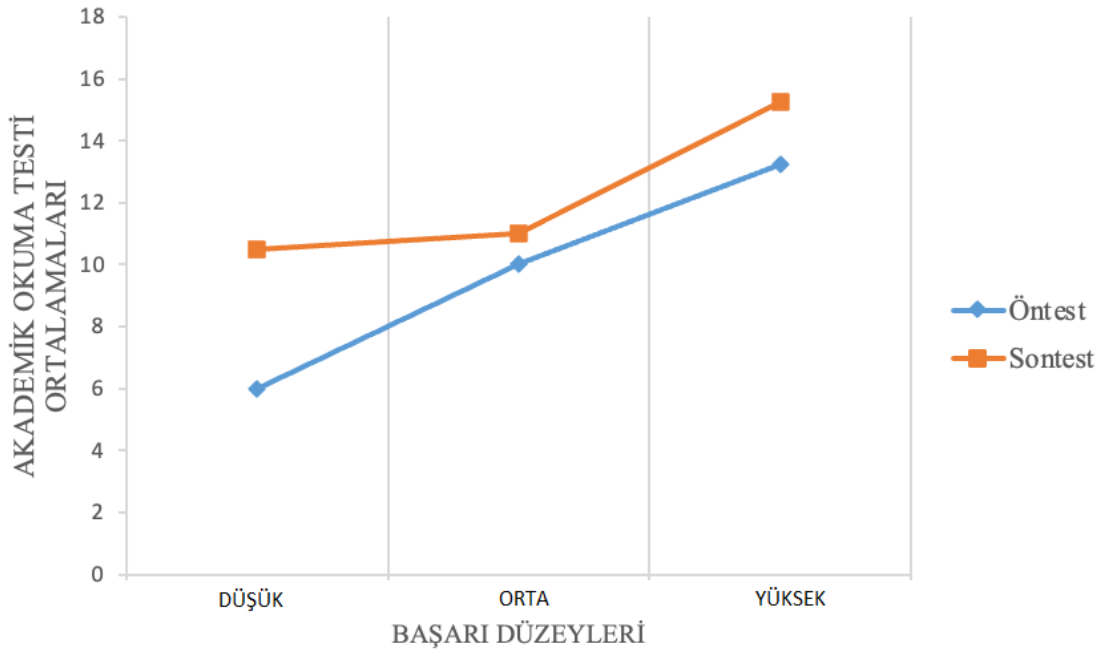
Eğitimde farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin Akademik Okuma Testi'nden elde ettikleri öntest ve sontest puanlarına da yer verilmiştir. Öntestinin sonuçlarından elde edilen verilere dayalı olarak öğrencilerin başarı düzeyi düşük, orta ve yüksek olarak ayrılmış ve bu ayrıma göre öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 23'te düşük, orta ve yüksek olarak üç başarı düzeyindeki öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları görülmektedir:

Tablo 23. Öğrencilerin Akademik Okuma Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalamaları

Başarı Düzeyi	Akademik Okuma Testi Puanlarının Ortalaması	
	Öntest	Sontest
Düşük	6	10.5
Orta	10	11
Yüksek	13.25	15.25

Tabloda görüldüğü üzere öntest puanlarının ortalaması ile karşılaştırıldığında öğrencilerin sontest puanlarının ortalaması; başarı düzeyi iyi olan öğrencilerde 2 puan, başarı düzeyi orta olan öğrencilerde 1 puan ve başarı düzeyi düşük olan öğrencilerde ise 4,5 puan artış göstermiştir. Aşağıdaki Şekil 10'da öğrencilerin yüksek orta ve düşük olarak sınıflandırılmış başarı düzeylerine göre öntest ve sontest ortalamaları arasındaki fark gösterilmiştir.



Şekil 10. Başarı Düzeylerine Göre AKO Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalamaları

Şekilde görüldüğü üzere öğrenciler başarı düzeylerine göre değerlendirildiğinde eğitimde düşük başarı düzeyine sahip olan öğrencilerden Ö5, Ö8 ve Ö9'un en fazla ilerleme kaydettikleri görülmektedir. Eğitim sonrasında düşük ve yüksek grubun başarı düzeyi birbirine yaklaşmıştır. Düşük başarı düzeyine sahip öğrenciler, orta başarı düzeyindeki öğrencilerin başarısına ulaşmışlardır. En az gelişim ise orta düzeyde gerçekleşmiştir.

Nicel verilerden elde edilen bulgular, düşük dil düzeyine sahip B1 düzeyini tamamlamış öğrencilerin okuma becerilerini transfer edebilecekleri düzeye tam erişmemiş olmalarından dolayı genel akademik amaçlı dil eğitimi kapsamında hazırlanan AKO eğitimine daha fazla ihtiyaç duydukları ve eğitimin bu öğrencilerde daha etkili olduğu söylenebilir.

3.2. NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

3.2.1. AKO Eğitimi Öncesi Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

“Akademik amaçlı okuma eğitimi öncesi öğrenci görüşleri nelerdir?” araştırma sorusuna yanıt alabilmek için 5.01.2022 tarihinde öğrencilerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde öğrencilere akademik okuma eğitimi verilmeden önce öğrencilerin akademik okuma becerisine yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Eğitim verilmeden önce öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, akademik okumaya yönelik görüşlerinin alınması eğitim planlarının oluşturulması bakımından önem taşımaktadır. Grabe ve Stoller (2011) akt. Durmuş, 2013a) okuyucuların ikinci dilde birinci dillerine oranla bireysel ve deneyime dayalı farklılıklar taşıdıklarını ifade etmiştir. Hedef dildeki motivasyonları, okuma kaynakları, okudukları metin türleri, okumaya maruz kalma miktarları değişkenlik göstermektedir. Bu sebeple, öğrencilerin ikinci dildeki okuma becerisine ilişkin farklılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Aşağıdaki tabloda öğrencilerle gerçekleştirilen ön görüşmeden okudukları metin türlerine yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 24. Öğrencilerin Okudukları Metin Türlerine Yönelik Görüşleri

Sorular	Cevaplar
Şimdiye kadar ne tür Türkçe metinler okudunuz?	Ö1. Birkaç psikolojik <i>hikâye</i> okudum. Ondan sonra da <i>dini hikâyelerden</i> okudum. Bir de <i>bilimsel</i>. Gravürle ilgili. <i>Dil bilgisi kitapları.</i> Ö2. Şimdiye kadar biraz <i>masallar</i> okumuştum. Bu kadar. Ö3. <i>Edebiyat</i> okudum. <i>Şiir</i> okudum ve şimdi <i>psikolojiyle</i> ilgileniyorum. Onu okuyorum. <i>Makaleler ve kitaplar</i> ama kitap şimdi yani <i>Kemal Sayar kitabı</i>. Ö4. Çok metin okumadım ama <i>sağlıkla ilgili</i>. Dergi-gazete okumadım ama <i>kitaplar</i> okudum, <i>okul kitapları</i>, <i>hikâye kitapları</i>. Ö5. Ben, benim çok özel bir metin okumadım ama mesela kitaplarda <i>Hitit kitabı</i> okudum ya da bu şey bizim <i>sınıfımızın ders kitabını okudum sadece bunları okudum</i> yani ama fikrimde bir kitap almak istiyorum ama bilmiyorum ne tür kitabı sadece bunları okudum yani. Ö6. Şimdiye kadar kitaplar okudum ama anlamasam da okuyorum yani okumam iyileşsin diye. <i>Farklı kitaplar okudum</i>. Yani <i>hikâyeler</i> okudum. <i>Hikâyeler</i> güzel. Ve şimdi makaleleri okuyorum. Böyle <i>bir gazete içindeki hepsi makaleleri</i> onları okuyorum. Ö7. Şimdiye kadar yani <i>bir kitap başladım</i>. <i>Dostoyevski'den İnsancıklar ve sadece bu kadar</i> yani okudum.

Tablo 24 (Devam). Öğrencilerin Okudukları Metin Türlerine Yönelik Görüşleri

Sorular	Cevaplar
	Ö8. Ben <i>sadece</i> mesela <i>kendim İstanbul kitabı</i> okudum yani şey İstanbul kitabı öğrendim Türkçe ve Youtube Türk dizi izledim. Hiç kitap mesela hikâye kitabı, gazete öyle şeyler okumadım. <i>Sadece (Türkçe kursun) ders kitabı</i>. Ö9. <i>Ders kitabında olan metinleri</i> okudum. Başka hiç yok çünkü <i>benim için biraz zor geliyor</i> yani o nedenle Türkçe okumadım. O zaman <i>sadece kitapta olan metinleri</i> okudum. Ö10. <i>Hep Rusça okumaya çalışıyorum, bölümümüzle ilgili şey bazı öyküler, hikayeler</i> onu okudum.
Türkçe bilgilendirici metinler, gazete ve dergi makaleleri, akademik makaleler okuyormusunuz?	Ö1. Aslında <i>sosyal medyadan</i> okuyorum. Şu an <i>gazete, dergi</i> olarak maalesef <i>okumuyorum</i>. Yani sosyal medyadan okumak benim için daha kolay oldu. Mesela otobüste gidiyorsunuz hemen açıyorsunuz zaman harcamıyorsunuz. Okuyabilirsiniz. Öyle yani. Kolay geliyor. Ö2. Şimdi <i>okumuyorum</i>. Ö3. <i>Makaleler ve kitaplar</i> ama kitap şimdi yani Kemal Sayar kitabı. Ö4. Akademik makaleler, bilgilendirici metinler <i>okumuyorum</i>. Ö5. Çok <i>sevmiyorum</i>. <i>Gazete, dergi de sevmiyorum</i>. Ö6. Ve şimdi <i>makaleleri</i> okuyorum. Böyle <i>bir gazete</i> içindeki tüm <i>makaleleri</i> onları okuyorum. Ö7. Evet. Ö8. Türkçe bilgilendirici metin <i>okumuyorum</i>. <i>Gazete, dergi haberleri kendi dilimde okuyorum. Sosyal medya, instagram</i> oradan okudum. Ö9. Hayır, yok. Ö10. <i>Bilgi okumuyorum</i> da <i>internetten bazı makaleler okuyorum</i>. Orada bir Whatsapp grubumuz var telegram da kullanıyoruz orada Türkiye'deki Kazaklar gibi chat var ilgi duyduklarımı kullanıyorum.
Hangi konularda okuma yapmayı seviyorsunuz? Birkaç konu söyleyebilir misiniz?	Ö1. <i>Psikoloji. Edebiyatı</i> seviyorum. <i>Romanları</i> seviyorum. Ö2. <i>Tarihi</i> konularda belki. <i>İnsanlara ilgili</i> konularda olabilir Ö3. Ben her çalışma severim ama en çok <i>psikoloji</i> ve <i>sosyoloji</i>, yabancı dil öğretiminde olduğum için ona da alıştırıyorum ara sıra. Ö4. Hangi konu, mesela <i>roman</i> okumayı seviyorum. Ö5. <i>Roman</i>, şey <i>eczacılık</i> ile ilgili bir o metinler okumak istiyorum. Türkçemi daha iyi yapmak için birkaç metin okumak istiyorum. Ö6. Hangi konular... <i>farklı konularda</i> okumayı seviyorum yani teknoloji hakkında yoksa yeni bir <i>yeni teknolojiler</i> hakkında mesela ve <i>gerçek hayatta olan hikayeler</i> hakkında insanların başarılı olan insanların biyografilerini okumayı seviyorum. Ö7. <i>Tarih, siyaset, tarihsel, jeoloji</i> hakkında kitaplar. Ö8. Mesela şey <i>haberler</i> seviyorum. İşte <i>gazete haberleri</i>. Bazen mesela benim bölümüm mesela Beslenme ve Diyetetik onu seviyorum. Ö9. En çok <i>tasavvuf</i> hakkında okumak seviyorum. Yani o konuyu çok benim için ilginç en çok onu seviyorum. Ö10. <i>Edebiyatla ilgili</i> veya <i>kurgu</i>, bazen de işte <i>psikoloji kitapları ve de makaleler</i>.

Okudukları Türkçe metinlere yönelik görüşlerinde öğrencilerin tamamına yakını (8 öğrenci) en çok okudukları Türkçe metinlerin edebi türlerden ve yabancı dil olarak Türkçenin genel dil öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarındaki metinler olduğunu ifade

etmişlerdir. Bir öğrenci (Ö9) kendi sınıflarında okutulan ders kitapları dışında başka Türkçe metin okumadığını belirtirken dört öğrenci (Ö1, Ö4, Ö5, Ö8) kendi ders kitaplarına ek olarak kendi ders kitaplarından farklı Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Üç öğrencinin (Ö5, Ö8, Ö9) Türkçe okuma tecrübesi sadece Türkçe kurslarında okutulan Türkçe ders kitapları ile sınırlıdır. Bu üç öğrencinin Türkçe okuma tecrübesi ile ön test sonuçları arasındaki ilişkiye bakıldığında öğrencilerin diğer öğrencilere göre puanlarının da düşük olduğu görülmektedir. Dört öğrencinin (Ö1, Ö3, Ö6, Ö10) ders kitapları dışında gazete ve dergi metinleri okudukları görülmüş, ayrıca bu dört öğrencinin diğerlerine göre daha fazla Türkçe okuma tecrübesi olduğu ve daha fazla metin çeşidi ile karşılaşmış oldukları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin okuma tecrübesi ağırlıklı olarak edeb metinlere dayanırken bazı öğrencilerin Türkçe ders kitapları dışında Türkçe metinler okumadıkları görülmektedir. Yapılan ön görüşmelerde öğrencilerin okuma becerisi açısından kendilerini geliştirmeleri gerektiğinin farkında oldukları görülmektedir. Öğrenci Ö5'in *"bir kitap almak istiyorum ama bilmiyorum ne tür kitabı sadece bunları okudum"* ifadesinde görüldüğü gibi öğrencilerin okumak istediklerinde nereden ve nasıl başlayacaklarını bilmedikleri görülmektedir. Genel olarak öğrenciler okuma becerilerini geliştirmek için bireysel olarak çaba sarf etmektedir.

Tablo 25. Öğrencilerin Okudukları Metin Türlerine Yönelik Bulgular

	Okunan Türkçe metinler	Öğrenci sayısı
Metin türü	Sadece Türkçe kursu ders kitapları	3 öğrenci
	Türkçe kursu ders kitapları	5 öğrenci
	Edebî türler	7 öğrenci
	Bilgilendirici türler	5 öğrenci

Bilgilendirici metinlere yönelik öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde altı öğrencinin ders kitapları dışında hiç Türkçe bilgilendirici metin okumadığı görülmektedir. Ayrıca bilgilendirici metinler okuduklarını ifade eden dört öğrenci (Ö3, Ö6, Ö7, Ö10) okuma kanalı olarak sosyal medyayı kullandıklarını belirtmişlerdir. İki öğrenci (Ö8, Ö10) ise gazete ve dergi metinlerini kendi dillerinde okumayı tercih ettiklerini vurgulamıştır. Dolayısıyla, günlük konuşma dilinden farklı olarak akademik dilin özelliklerini taşıyan bilgilendirici metinlere (de Chazal, 2014; Scarcella, 2003; Snow ve Uccelli, 2009)

yönelik tecrübelerinin çok az olduğu görülmektedir. Bu nedenle Grabe ve Stoller (2011 akt. Durmuş, 2013a) tarafından da belirtildiği üzere öğrencilerin birinci ve ikinci dilde okuma okuma deneyimleri farklılık göstermektedir. Bu çalışmada bazı öğrencilerin okuma deneyimlerinin sadece kurslarda okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan yapılandırılmış bilgilendirici metinler ile sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada, öğrencilerin Türkçe akademik metinlerle neredeyse hiç karşılaşmadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin okuma becerisine yönelik dikkat çeken bir durum, öğrencilerin yarısından fazlasının Türkçe okuma becerilerini geliştirmek amacıyla daha çok edebi metin türleri (hikâye, roman vb.) okuduklarını belirtmelerine karşın hangi konularda okuma yapmayı sevdikleri ve istedikleri sorulduğunda öğrencilerin verdikleri cevapların daha çok bilgilendirici metinleri işaret etmesidir:

Tablo 26. Öğrencilerin Okuma Yapmayı Sevdikleri Metin Türlerine Yönelik Bulgular

	Okuma yapmayı sevdikleri metinler	Öğrenci sayısı
Metin türü	Edebî türler	4 öğrenci
	Bilgilendirici türler	9 öğrenci

Öğrencilerin bilgilendirici metinler okumak istemelerine rağmen edebi metinler okumaları kendi düzeyleri için daha kolay olabileceği düşüncesi ve kendi düzeylerinde bilgilendirici metinlere yönelik kaynakların bulunmaması ile açıklanabilir. Bu noktada dikkat çeken diğer bir durum da üç öğrencinin (Ö3, Ö5, Ö8) ilgili üniversite bölümlerini belirtip bölümlerine yönelik metinler okumayı sevdiklerini ve istediklerini de ifade etmeleridir:

- *Ö3: Yabancı dil öğretiminde olduğum için o alanda okumaya çalışıyorum.*
- *Ö5: Eczacılık ile ilgili metinler okumak istiyorum.*
- *Ö8: Benim bölümüm Beslenme ve Diyetetik hakkında okumayı seviyorum.*

Bununla paralel olarak öğrencilerin üniversitede okuyacakları bölümlerde karşılaşacakları metinlere yönelik farkındalıkları ve bu metinlere yönelik hazırlık yapıp yapmadıkları konusunda görüşleri sorulmuştur.

Tablo 27. Öğrencilerin Bölümlerinde Okuyacakları Metinlere Yönelik Görüşleri

Sorular	Cevaplar
Üniversitede nasıl metinler okuyacaksınız, biliyor musunuz?	Ö1. Evet. Ö2. Hayır, bilmiyorum. Ö3. Evet, makaleler okuyacağız. Akademik makaleler bir de kitaplar. Onlar biraz zor gibi geliyor. Ö4. Yok, bilmiyorum. Ö5. Üniversitede kimya evet ve eczacılık ile ilgili bir konuda. Ö6. Kitaplara bakıp hangi kitapları okumam gerek ona göre kütüphaneden alıp okumaya. Ö7. Evet. Ö8. Mesela benim bölümüm ile ilgili makaleler Ö9. Evet psikoloji okuyacağım. Onun hakkında şey o sebeple korkuyorum ki çünkü o metne çok farklı olacak bu ders kitaplarının çok farklı olacak. O sebeple öyle daha metni okumak istiyorum. Ö10. Çünkü şey, Mevlâna programı ile bir dönem okumuştum burada o yüzden ne gibi zorluk çekebileceğimi biliyorum. Farkındayım o yüzden okuyorum yani.
Üniversitede okuyacağınız metinlere yönelik hazırlık yapıyor musunuz?	Ö1. Evet hazırlık yapıyorum aslında. Dil bilgisinden okumaya çalışıyorum şu an özellikle terimler konusunda. Biraz zorlanacağımı düşünüyorum. Dışarda şimdiden hazırlanıyorum. Ö2. Hayır. Benim bölümüm aslında İngilizce olacak. Ö3. Evet, yapıyorum. Dediğim gibi kitapların özetini okuyorum. Çünkü ben özeti seviyorum. Yani kitap okurken bu yüzden her paragrafı kendi anlamıyla özetliyorum yani kitabı. Ö4. Yapmıyorum. Ö5. Eczacılık için mi? Şimdi hayır Türkçeyi okumuyorum ama Farsçada okuyorum çünkü yani daha iyi biliyorum Farsçada biliyorum Türkçe bilmiyorum ama bir şey var fikrimde şimdi Farsça biliyorum ve okuyorum. Ö6. Daha başlamadım ama biraz sonra başlamayı düşünüyorum. Kitaplara bakıp hangi kitapları okumam gerek ona göre kütüphaneden alıp okumaya. Ö7. Yok yani evde, Netflix'te diziler izliyorum kitaplar okuyorum ama bu kadar. Ö8. Şimdi? Şimdi yok hazırlanmıyorum. Ö9. Yok ama başlayacağım çalışmaya yani B2'den sonra çünkü daha iyi okuma olacağım inşallah başlayacağım.

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin büyük çoğunluğunun (7 öğrenci) alanlarında ve bölümlerinde okuyacakları metinlere yönelik bilgi sahibi olduklarını ancak ilgili metinlerin farklı ve zor olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Sadece üç öğrenci (Ö1, Ö3, Ö10) bölümlerinde okuyacaklarını metinlere hazırlık yaptıklarını belirtmişlerdir:

Tablo 28. Öğrencilerin Bölümlerinde Okuyacakları Metinlere Yönelik Bulgular

Bölümlerdeki metinlere yönelik durumu	Öğrenci sayısı
Bölümümde ne tür metinler okunacağını bilen öğrenciler	7 öğrenci
Bölümümde ne tür metinler okunacağını bilmeyen öğrenciler	3 öğrenci
Bölümdeki okumalara yönelik hazırlık yapan öğrenciler	3 öğrenci
Bölümdeki okumalara yönelik hazırlık yapmayan öğrenciler	7 öğrenci

Hazırlık yaptıklarını ifade eden öğrenciler, gerekçe olarak bölüme başladıklarında akademik metinlerde zorlanabileceklerini göstermişlerdir. Öğrencilerden bazılarının sunduğu gerekçeler şöyledir:

- *Ö1: Evet hazırlık yapıyorum aslında. Dil bilgisinden okumaya çalışıyorum şu an özellikle terimler konusunda. Biraz zorlanacağımı düşünüyorum. Dışarda şimdiden hazırlanıyorum.*
- *Ö10: Evet, çünkü yani şimdi hiçbir şey yapmazsam seneye bölümde başarılı olmak için çok zorluk çekebileceğimi düşünüyorum.*

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ise (7 öğrenci) bölümlerinde okuyacakları metinlere yönelik herhangi bir çalışma yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Hazırlık yapmama gerekçeleri olarak bir öğrenci (Ö2) okuyacağı bölümün İngilizce olmasını öne sürerken diğer iki öğrenci (Ö5, Ö9) okuma düzeyinin henüz yeterli olmadığını belirtmişlerdir:

- *Ö2: Benim bölümüm aslında İngilizce olacak.*
- *Ö5: Farsça okuyorum çünkü yani daha iyi biliyorum Farsça biliyorum Türkçe o kadar bilmiyorum.*
- *Ö9: Yok ama başlayacağım çalışmaya yani B2'den sonra çünkü daha iyi okuma olacağım inşallah başlayacağım.*

Buna ek olarak, bir öğrenci (Ö6) kendi çabası ile hazırlık yapmayı düşündüğünü ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun bölümlerinde okutulacak metinlere yönelik hazırlık olarak kendi çabaları ile ihtiyaçlarına ve dil yeterlik seviyelerine uygun dilde okuma yapmayı tercih ettikleri söylenebilir. Bu nedenle, Türkçe kurslarında öğrencilerin okuma becerisini destekleyecek çeşitli disiplinlerden bilgilendirici metin türleri içeren bir okuma listesinin hazırlanmasının ve öğrencilerle paylaşılmasının faydalı olabileceği görülmektedir.

Öğrencilerin okuma becerisindeki genel durumlarının ve yaşadıkları sorunların tespit edilmesi amacıyla Türkçe okuma yaparken yaşadıkları zorlukların, zayıf ve güçlü yanlarının neler olduğu sorulmuştur:

Tablo 29. Öğrencilerin Okuma Becerisine Yönelik Yaşadıkları Zorluklar

Sorular	Cevaplar
Türkçe okumada güçlü ve zayıf yanlarınız neler?	Ö1. Güçlü yanlarım; kendi yorumumu, kendi görüşümü söylemek metne göre. Zor alanı benim için kelimeler yine de. Ö2. Biz, ben okuldayken altı yıl boyunca ya da yedi yıl boyunca böyle bir şeyler yapıyorduk Rusçadan da Kazakçadan da İngilizceden de ondan benim için bu gibi okuma becerileri çok daha zor değil. Yani ben hepsini anlıyorum, akıcı okuyorum, cevap verebiliyorum. Zayıf yanlarım yok bence. Ö3. Ben hızlı okuyorum o yüzden bazen odaklanamıyorum. Bir de cümle uzun olduğu için bazen Arapça düşünüyorum dil tercüme tam aksi oluyor ve zorlanıyorum. Metinlere göre okuma hızım değişmiyor, hep aynı. Ö4. Bilmiyorum. Ö5. Hızlı okuyorum ama çok şey anlamıyorum. Hızlı okuyabilirim. Ö6. Okurken okumak benim için çok zor değil, okuyorum. Yani harfler İngilizce benzediği için onları daha önce gördüğüm için yani benim için okumak çok zor değil. Sonra bazı kelimeleri şey cümleyi şey düzeldiğine göre anlayabiliyorum. Bazı kelimeleri anlamazsam da metni tam olarak anlayabilirim. Yani ne hakkında oluyor onu anlayabilirim ama içinde bazı kelimeleri anlatmasını nasıl çevrilecek kendimi ondan zorlanıyorum. Ö7. Kötü değilim. Evet belki yani cümleden anlayabilirim o kelimeyi o yüzden bazen anlıyorum. Ö8. Yani biraz ama şey mesela her gün sanırım iyi oluyor. Gelişiyor, ilerliyor. Ö9. Okuduğum gramer yani görürken hemen anlayabilirim. Ben bu okuduğumu anlayabilirim. Ama bazen kelimeler bazen uzun cümleler ben biraz kayboluyorum. Ö10. Yani bilmediğim genel olarak bilmediğim konuya anlamı da zor olur. Kelimeler konusunda da zorluk çekiyorum.
Türkçe metinler okurken sorunlar yaşıyor musunuz? Ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?	Ö1. Yeni kelimelerde zorluklar var. Aslında ben hep sözlüğe bakmaya çalışıyorum hep zamanımı harcıyorum hep yoruhuyorum bazen öyle oluyor. Dil bilgisi ve uzun metin okumada o kadar sıkıntı olmuyor. Zaten benziyor dillerimiz o yüzden. Ö2. Birçok yeni kelimelerle karşılaşıyorum ama metnin ne hakkımda olduğunu düşünüyorum, anlıyorum ama bazı kelimelerin anlamlarını bilmiyorum. Ö3. Cümle uzun olması çünkü bazen ben hızlı okuyorum cümle bu yüzden bitmiyor ve ben anlamakta zorlanıyorum. Bu yüzden çizgi bırakıyorum sonra yeniden yavaş yavaş okuyorum. Sonra şey sözlükte gidiyorum. Oradan bakıyorum anlamak için. Dilbilgisi, kelimelerde anlama sorunu yok ama sadece uzun cümlelerin olması biraz zorluyor. Ö4. Kelimeler bazen. Uzun metinler, uzun cümleler sorun olmuyor. Dilbilgisi iyi, anlama iyi. Sadece kelimeler Ö5. Kelimeler, tabii ki kelimeler. Dil bilgisi çok önemli değil bence. Daha önemli kelimeler. Ne kadar kelime biliyorsak o kadar metni anlayabiliriz bence.

Tablo 29 (Devam). Öğrencilerin Okuma Becerisine Yönelik Yaşadıkları Zorluklar

Sorular	Cevaplar
	Ö6. Dil bilgisinden çok kelimeleri anlamada biraz zorlanıyorum. O yüzden de şimdiden okumayı düşünüyorum yani sonra bölüme geçtiğimde daha biraz kolay gelsin diye okuyorum. Ö7. Şey bazı kelimeleri bilmiyorum ve bu kadar yani. Daha önce gramer ile yani bazı sorunun ortaya çıkıyordu ama şimdi bulamadım. Uzun metinler, uzun cümleler, onlar sıkıntı olmuyor. Yani belki kelimeler yüzünden sıkıntı ortaya çıkabilir ama aslen yok. Anlarken şey ben Tureng sözlük kullanıyorum ve hemen bakıyorum o ne demek sonra cümleye devam ediyorum. Ö8. Benim için mesela kelimeler benim için çok zor mesela kelimeleri bilmiyorum. Ondan sonra cümleyi tahmin edebilirim ama genel olarak hem konuşma için hem de metni bazen kelimeleri benim için zor. Ö9. Bence en çok benim bütün kelimeler zor geliyor çünkü biz her gün yeni gramerler okuyoruz ama kelimeler hiç yani o kadar okumuyoruz. O sebeple böyle bir bazen oluyor ki hepsi biliyor o kelimeyi sadece ben bilmiyorum. O sebeple ben soramıyorum hocaya ki ben bilmiyorum çünkü herkes söylüyor ki biz biliyoruz hocam devam edin. Ö10. Sorunlar, bazen anlıyorum bütün kelimeleri biliyorum ama ana fikri neydi yani mesela bu cümle ne anlama geliyor, bazı cümleler çok uzun ve o cümlede ne bilmeliyim oradan ne almalıyım gibisinden duruyorum sonra tekrar okuyorum ama yine de bir metnin bana ne vermek istediği ne öğrenmek istediğini bazen anlamıyorum. Belki o şey dille alakalı değil kendimle alakalı onu bilmiyorum. Dilbilgisi genelde sorun olmuyor benzediği için ama bazı kelimeler konusunda sorunlar var çünkü bir kelime birbirine hiç benzemeyen hiç alakası yok, birkaç anlamı verebiliyor. O zaman da düşünüyorum acaba hangisi diye.

Türkçe okuma yaparken bir öğrenci dışında tüm öğrenciler (9 öğrenci) en çok karşılaştıkları zorluğun ‘bilinmeyen sözcükler’ olduğunu ifade etmişlerdir. Yeni karşılaşılan sözcükler öğrencilerin metni anlamasına engel olmaktadır. İngilizcenin ikinci dil öğretiminde yapılan çalışmalarda akademik okuma metninin tam olarak anlaşılabilmesi için bilinmesi gereken sözcük oranının yaklaşık olarak %98’inin bilinmesi gerekmektedir (Hu ve Nation, 2000; Schmitt, Jiang ve Grabe, 2011). Buna bağlı olarak, öğrencilerin genel olarak metnin konusunu anladıkları ancak özellikle sözcük bilgilerinin yetersiz olması sebebiyle metni anlayıp anlamadıklarından emin olamadıkları görülmektedir. Dil yeterliliği düşük olan öğrencilerden Ö9, genel Türkçe derslerinde dil bilgisinin üzerinde çok durulurken sözcüklere yeterli zaman ayrılmadığını ve dil düzeyi yeterli olmayan öğrencilerin bu nedenle daha fazla zorlandığını ifade etmiştir. Sözcüklerle ilişkili belirtilen bir diğer zorluk ise bilinmeyen sözcükler için sözlüğe bakmanın okumayı kesintiye uğratmasıdır. Öğrenciler tarafından ifade edilen okumadaki yeni sözcüklerle ilgili yaşanan zorluklar şöyle özetlenebilir:

- Bilinmeyen sözcük nedeniyle metni anlayamamak
- Okurken sıklıkla sözlüğe bakmak zorunda kalmak
- Sözcüklerin birden fazla anlamı olması
- Öğrencilerin sözcük dağarcığının yetersiz olması
- Türk soylu öğrenciler için sözcüklerin ana dillerindeki sözcüklere benzemesi, yalancı eşdeğerlik durumu)

Yeni sözcüklerin okuma anlamada yarattığı zorluklara ek olarak öğrencilerden Ö5 bir metni anlamamanın sözcüklere bağlı olduğunu ifade etmektedir.

- *Ö5: Ne kadar kelime biliyorsak o kadar metni anlayabiliriz bence.*

Diğer yandan, öğrenci Ö3 ve Ö10 bazen metindeki sözcükleri bildikleri halde okuduklarını anlamakta zorluk yaşadıklarını vurgulamışlardır. Bu durum ile ilgili öğrenci Ö10 aşına olunmayan konularda okumanın, anlamayı daha da zorlaştırdığını belirtmiştir. Sözcüklerden sonra öğrenciler metinleri okumada en çok zorlandıkları unsurun, de Chazal 2014) tarafından listelenen akademik dilin genel özelliklerinden biri olan ‘uzun cümleler’ olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğrenci (Ö3), okuma sırasında ana dilinden yararlandığını ve bu durumun metni yanlış anlamasına yol açtığını ifade etmiştir. Öğrencilerin okuma becerisinde kendilerini zayıf ve güçlü hissettikleri alanlar şöyle özetlenmiştir:

Tablo 30. Öğrencilerin Okuma Anlamada Zayıf ve Güçlü Oldukları Alanlara İlişkin Bulgular

Okumada zayıf olunan alanlar	Okumada güçlü olunan alanlar
• Yeni sözcükler nedeniyle okuduğunu anlayamamak (9 öğrenci) • Uzun cümleler nedeniyle okuduğunu anlayamamak (3 öğrenci) • Hızlı okuma nedeniyle okuduğunu anlayamamak (1 öğrenci) • Sözcüklerin bilinmesine rağmen okuduğunu anlayamama (2 öğrenci) • Birinci dilde düşünmek ve birinci dilden çevirmek (1 öğrenci) • Aşına olunmayan konudaki metinleri anlayamamak (1 öğrenci)	• Okuduğunu yorumlayabilmek (1 öğrenci) • Bazı okuma becerilerine sahip olmak (1 öğrenci) • Hızlı, akıcı okuyabilmek (3 öğrenci) • Cümleden sözcüğün anlamını çıkarabilmek (1 öğrenci) • Metnin konusunu/genelini anlamak (2 öğrenci)

Öğrenciler artık bu düzeyde okuma anlama bakımından dilbilgisini bir sorun olarak değerlendirmemektedir. Ön testteki dil yeterlik farklılıklarına göre dil düzeyi bakımında düşük, orta ve yüksek öğrencilerin hemen hepsi sözcüklere yönelik sorun yaşamaktadırlar. Ancak bazı öğrencilerden elde edilen veriler sözcükleri bilmenin yeterli olmadığını göstermektedir. Öğrenciler yukarıdaki tabloda belirtilen tüm eksikliklere rağmen bu düzeyde dilin şifresini çözmede (decoding) bir sorun yaşamadıklarını, genel olarak okuduklarını anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. 3 öğrenci hızlı ve akıcı okuyabilmek ve 2 öğrenci okuma becerilerine sahip olmayı güçlü yanları olarak göstermiştir. Bir öğrenci ise okuduğunu anlamamanın ötesinde okuduklarını yorumlayabildiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin okuma becerisi bakımından zayıf oldukları alanların daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 31. Okuma Sürecinde Okumayı Kolaylaştırmak İçin Yapılanlar

Sorular	Cevaplar
Türkçe bir metni nasıl okuyorsunuz?	Ö1. İlk önce ben özetine bakıyorum yani neden bahsediyor. Hikâyeye ya da bir kitaba başlamadan önce. Eğer özetini beğenirsem başlıyorum. Özetini beğenmezsem hiç başlamıyorum aslında öyle.
Okurken metinleri daha iyi anlamak için neler yapıyorsunuz?	Ö2. Önceden okuyorum bir kez. Ondan sonra anlamadığım kelimeleri çiziyorum. Yeniden okuyorum o kadar.
	Ö3. Tabii ki. Şimdi mesela bir kitap okurken kesinlikle tek başıma ve odada kalmalıyım. Hani öyle birisi varsa hiç okuyamam. O yüzden ben iki türlü kitabı seçerim mesela böyle otobüslerde romanlar öyle hafif şeyler okurum ama dediğim gibi yabancı dil öğretiminde daha psikolojik kitaplar hep yalnız kaldığımda. Yani hiçbir şey olmadığında yani arkadaşım odada biri ben şey böyle rahatsız oluyorum. Bu yüzden böyle yavaş yavaş okuyorum. Böyle kalem elimde böyle bir şeyler not alıyorum.
	Ö4. Yok, böyle baştan dümdüz okuyorum.
	Ö5. Tabii ki her kelimeyi anlamayabiliriz ve o ana fikri çok daha önemli. O metnin konusu her şey anlatabilir.
	Ö6. Metni iyi anlamak için çok stratejiler kullanmıyorum. İşte gözlerim yay içinde okumak değil dışında okumaya uğraşıyorum. Yani metni dışından okuyarak. Onda daha iyi anlıyorum. Yani sesli okuyorum.
	Ö7. Yok yani okuyorum işte o kadar. Baştan başlıyorum okuyorum.
	Ö8. Yani bazen kelimeler bilmiyorum. Tahmin edebilirim başka kelimeleri ya da mesela şey cümleleri ve mesela okuma metni okumayı. İlk önce soruları okuyorum. Sonra metne mesela sınavları böyle yapıyorum. İlk sorulara bakıyorum şey evet soruları sonra metni okuyorum.
	Ö9. Evet bazen çünkü bazen zor geliyor ben önce evde okuyorum bir metni mesela eğer bilmeyen kelimeler var ben orada şey internette görüyorum sonra sınıfta tekrar okuyorum hocaya soruyorum bu ne demek öyle biraz daha kolay oluyor.
	Ö10. Herhangi bir yöntem yok sadece bilmediğim kelime o anda bakıyorum yazıyorum ve eğer o cümleyi veya metinde çok kelimeler varsa bilmediğim yazıp çıkar, diğerlerini tekrar okuyorum. Öyle yapıyorum.

Tabloya göre iki öğrenci okumayı kolaylaştırmaya yönelik hiçbir strateji kullanmadıklarını sadece baştan başlayarak doğrudan okumaya geçtiklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler dışındaki öğrenciler okuma sırasında okumayı kolaylaştırmak için bazı becerilerden/stratejilerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilerin kullandıkları stratejiler az sayıda olup çeşitlilik göstermemektedir. Öğrencilerin bireysel olarak en fazla iki strateji kullandıkları görülmektedir. İki öğrenci yüzeysel okuma /göz gezdirme becerisini kullanırken iki öğrenci de tekrar okuma stratejisini kullanmaktadır. Diğer öğrenciler ise sadece bir strateji kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kullandıklarını belirttikleri on strateji aşağıdaki gibidir:

- *Tekrar okumak (1 öğrenci)*
- *Bilinmeyen sözcüklerin altını çizmek (1 öğrenci)*
- *Okumadan önce konuya bakmak/göz gezdirmek (2 öğrenci)*
- *Özet çıkarma (1 öğrenci)*
- *Tek başına ve yalnız okumak (1 öğrenci)*
- *Yüksek sesle (sesli) okumak (1 öğrenci)*
- *Yavaş okumak (1 öğrenci)*
- *Not almak (1 öğrenci)*
- *Sözcükleri tahmin etme (1 öğrenci)*
- *Önce soruları okuyup sonra metni okumak (1 öğrenci)*
- *Sözlükten yararlanmak (2 öğrenci)*
- *Dersin hocasına sormak (1 öğrenci)*

Ayrıca öğrencilerin bireysel olarak strateji kullanımlarına bakıldığında iki öğrenci (Ö2 ve Ö8) dışında metni okurken en fazla iki stratejiden yararlandığını belirtirken diğer öğrenciler sadece tek bir stratejiden bahsetmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin okuma anlamaya yönelik çok az sayıda beceriye sahip oldukları ve kullandıkları söylenebilir.

Ayrıca farkındalıklarının görülmesi amacıyla öğrencilerden akademik dil ve akademik okumayı tanımlamaları istenmiştir.

Tablo 32. Öğrencilerin Akademik Dil ve Okumaya Yönelik Görüşleri

Soru	Cevaplar
Sizce akademik dil ve akademik okuma nedir?	Ö1. Akademik dil dediğiniz günlük dile benzemeyen terimler ya da o alana ait olan ilgili bir kelimeler kavramlar içeren bir dildir bence. Akademik okuma dili deyince bilimsel metinler geliyor aklıma.
	Ö2. Akademik dil bence ay hocam ...Cevabım yok.
	Ö3. Akademik dil sadece aklıma gelen zor olduğu bunu düşünüyorum. Böyle birazcık dikkat etmeliyiz paragraf yazmamızda yani biraz noktalama işaretleme bir de akademik şeyler yani bilgiler biraz akademik mesela ben yani bir akademik makale yazarsam eğer bir tanıtım yani bir yazar tarafından geçirmeliyim böyle kendi düşüncelerimi değil. Bir tarih yazmalıyım yani bilgiler vermeliyim. Akademik okuma ile ilgili hiçbir fikrim yok.
	Ö4. Akademik dil mesela akademik bir şekilde Türkçeye yönelmek. Akademik okumayı bilmiyorum.
	Ö5. Akademik dil çok bilgi veriyor her şey için bizim üniversitede dersler ya da genellikle bir şeyler yaşıyoruz bilgi veriyorlar yani. (Akademik okuma) Uzun ve çok bilgi veriyor. Zor ve bunları biliyorum.
	Ö6. Akademik dil okullarda, üniversitelerde, öğretilen ya da kullanılan bir dil. Akademik okuma yani kolay metinler değil. Biraz akademik olarak belli bir konuyu anlatan, onu tam olarak anlatan metinlerdir.
	Ö7. O başka bir dil bana göre Türkçe çünkü bazı kelimelerin günlük hayatta çok farklı bir anlamı var ve şey daha daha iyi okumaya geliştirmemiz lazım bunun için.
	Ö8. Akademik dil yani şey mesela metni bir bilgi veriyor mesela. Akademik bilgi ya da mesela nasıl söyleyelim bir haber ya da bilgi veriyor öyle.
	Akademik okuma yani nasıl söylerim bilmiyorum biliyorum ama nasıl söylenir onu bilmiyorum. Akademik okuma yani şey metinleri mesela beslenme metinleri onu akademik okumak yani.
	Ö9. Yani metni iyi olmalı ama biraz şey kolay olmalı da çünkü bazen çünkü biz burada yabancıyız Türkçe bizim ana dil değil.
	Akademik okuma yani bilgiyi veren okuma yani yani sadece gramerdekiler falan öyle değil. Biraz bilgi veren okuma.
	Ö10. Akademik dil nedir, yani günlük hayatta pek çok kullanmadığımız yani günlük Türkçeyle akademik Türkçe bayağı farklı olduğunu düşünüyorum. Akademik okuma Bilgiyi içeren, donanımlı metinler.

Bir öğrenci (Ö2) dışında öğrencilerin tamamı akademik dile dair görüş bildirmişlerdir. Akademik dile yönelik öğrenci görüşlerinde öğrencilerin akademik dil kavramına aşina oldukları ve öğrencilerde akademik dilin zor olduğu düşüncesinin yaygın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yarısı bu durumu doğrudan ifade ederken diğer öğrenciler ise akademik dilin başka bir dil olduğuna (bir öğrenci, Ö7), günlük dilden oldukça farklı olduğuna (iki öğrenci Ö2, Ö10) vurgu yapmışlardır. Öğrenciler akademik dili “okulda ve üniversitede kullanılan dil, noktalama kuralları, alıntı yapma ve referans gösterme, alana özgü sözcükler” olarak ifade etmişlerdir. İlgili öğrencilerin ilgili alanyazında belirtildiği üzere günlük dilden ve genel yabancı/ikinci dil eğitiminde kullanılan dilin kesitinden farklı oluşuna (de Chazal, 2014; Scarcella, 2003; Snow ve Uccelli, 2009) dair

farkındalıkları bulunduğu ve zorluk açısından akademik dile karşı korkuları olduğu söylenebilir.

Diğer yandan, öğrencilerin kavramsal olarak akademik okumaya biraz daha uzak olduğu görülmektedir. Üç öğrenci (Ö2, Ö3, Ö4) akademik okumaya dair hiçbir fikri olmadığını belirtmiştir. Akademik okuma denilince öğrencilerin büyük bir kısmının aklına bilgilendirici metinler; bilimsel metinler, alanlara özgü metinler; zor, uzun, çok bilgi veren, donanımlı metinler gelmektedirler. Dolayısıyla, akademik okuma becerisinin öğrenciler tarafından okuma becerilerini geliştirdikçe okuyabilecekleri ileri bir düzey olarak görüldüğü söylenebilir.

Akademik okuma eğitiminin hangi düzeyde başlayabileceğine dair/yönelik görüşleri sorulduğunda ise dört öğrenci B1 düzeyinde, altı öğrenci B2 düzeyinde, bir öğrenci hem B1 hem B2 düzeyinde, bir öğrenci (Ö7) ise B2 düzeyinden sonra başlanabileceği doğrultusunda görüş bildirmiştir. Öğrencilerin akademik okumanın başlanması gereken düzeye dair sundukları gerekçeleri şöyledir:

Tablo 33. Öğrencilerin Akademik Okuma Derslerine Başlama Düzeyine Yönelik Bulgular

Soru	Cevaplar	Gerekçeler
Bu düzeyde akademik dil ve akademik okuma becerilerinizi geliştirmeye başlayabileceğinizi düşünüyor musunuz?	B1 düzeyi (4 öğrenci)	Ö3: Çünkü bizim ana dilimiz değil bu yüzden hep bir çaba sarf etmemiz gerekiyor. Herkes kendi kendine okumalı yani böyle bir çabalamalı Ö4: Çünkü daha iyi öğrenilebilir. Ö6: B1 seviyesinde biraz zorlanmışım anlamada. Okumada zor oldu ve sınavımda da biraz zor oldu ama biraz kolay kitaplar okumaya başlamıştım. Yani çok uzun bir metin değil küçük küçük metin yani orta metinlerde makaleleri akademik dilindeki metinleri okumaya başlamak gerek diye düşünüyorum. Ö8: B1 de olabilir yani evet.
	B2 düzeyi (6 öğrenci)	Ö1: Çünkü A1-A2'de zaten hazırlanıyoruz. Dil bilgilerinden yararlanıyoruz, öğreniyoruz. B1'de daha böyle hikayeler okumaya başlamak zaman aldı diyebilirim de B2 tam olarak böyle akademiye girişme bir vakti gibi görünüyor benim için. Ö2: Çünkü bence biz hiç zorlanmıyoruz okurken. Ö5: Çünkü hala mesela B1'de hatta A2'de birkaç tane problem var ve onları çözmem gerekiyor sonra evet. Ö8: Yani şu an zamanı. Tam zamanı. Ö9: B2'de bazen biz yeni bir şey öğreniyoruz hem gramer hem yeni bir öğreniyoruz ama bazen yok yani bazen o kadar da bilgi verilmiyor. B1'e göre B2 daha iyi. Şu anda o kadar da bilgi verilmiyor.

Tablo 33 (Devam). Öğrencilerin Akademik Okuma Derslerine Başlama Düzeyine Yönelik Bulgular

Soru	Cevaplar	Gerekçeler
		Ö10: <i>Çünkü bizim şimdi işlediğimiz metinler daha çok günlük hayatta kullanacağımız ama gerçekte biraz farklı diye düşünüyorum.</i>
	B2 düzeyi sonrası (1 öğrenci)	Ö7: <i>B2'yi bitirdikten sonra akademik dil ve okuma olabilir. Şimdi değil çünkü şimdi başlamak çok fazla. Evet yani zaten tezi yazmak için akademik makaleler kullandım. Onları anladım. Yani, evet kendi alanımda kullanabilirim o kelimeleri ama mesela bir mühendislik ilgilenmediğim ortaya çıkar ondan hiçbir fikrim yok. Genel beceriler olarak baktığınızda aslında faydalı olabilir.</i>

Akademik okuma derslerinin B1 düzeyinde başlayabileceğini belirten öğrenci Ö3 yabancı/ikinci dil öğrenme sürecinde öğrencilerin de okuma konusunda çaba sarf etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Buna ek olarak, B1 düzeyinde okuma anlamada zorlanmasına rağmen öğrenci Ö6 okumaya akademik okumaya yavaş yavaş, daha akademik dile sahip kısa metinler ile başlanılmasının faydalı olacağı ifade etmiştir. Diğer yandan, B2 düzeyinde akademik okumaya geçilebileceğinin daha iyi olacağını düşünen öğrenciler gerekçe olarak, B1 düzeyinde hâlâ dil bilgilerini geliştirmekte olduklarını, B2 düzeyinde yeni dil bilgisi konusu çok öğrenmediklerini bu sebeple B2 düzeyinin daha uygun olacağını belirtmişlerdir:

- Ö5: *Şimdi B2'de olmalı; çünkü hala mesela B1'de hatta A2'de birkaç tane problem var ve onları çözmem gerekiyor.*

Buna ek olarak, B2 düzeyinde yönelik sunulan bir diğer gerekçe ise genel Türkçe derslerinde okunan metinlerin AOBM çerçevesinde günlük yaşamda sık karşılaşılan konulara sahip olmasıdır:

- Ö10. *Bizim şimdi işlediğimiz metinler daha çok günlük hayatta kullanacağımız ama gerçekte farklı diye düşünüyorum.*

Öğrencilerin yarısından çoğunun (6 öğrenci) B1 düzeyini bitirdikten sonra akademik okumaya başlanabileceğini düşündüğü görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin akademik dil ve okumaya yönelik görüşleri kendi okuma süreçlerine de ışık tutmaktadır. Tüm bu gerekçeler doğrultusunda öğrencilerin neredeyse tamamının (9 öğrenci) akademik okumaya geçme konusunda hazır hissettikleri ve bu konudaki istekli oldukları söylenebilir.

Son olarak öğrencilerin Türkçe kursundaki okuma derslerine yönelik görüşleri alınmıştır.

Tablo 34. Öğrencilerin Türkçe Kursundaki Okuma Derslerine Yönelik Görüşleri

Sorular	Cevaplar
Türkçe kursundaki okuma derslerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	Yeterli (2 öğr.)
	Ö4. Evet, yeterli. Ö9. Evet yeterli ama bazen biraz hızlı geliyor benim için. O sebeple benim daha çalışmam lazım. Çünkü herkes önceden zaten biliyor Türkçe sadece ben bilmiyorum. O yüzden benim için daha zor.
	Yeterli değil (6 öğr.)
	Kararsız (2 öğr.)
	Ö1. Çünkü aslında metinler biraz böyle nasıl desem bazen zor oluyor bazen çok kolay oluyor. Böyle bir denklem yani denklik gibi bir şey yok bence. Bence ağırlıklı olarak daha çok diyaloglar var. Ö3. Çok kolay buluyorum. Evet, çok basit anlayabiliyorum. Daha fazla okuma verilmesini, daha farklı metinler verilmesini istiyorum. Ö5. Hayır yeterli değil. Ben çok mutlu oldum siz geldiniz çünkü ben kendi kendime biraz zorlanıyorum yani bu şeyler yapmak için ve bu çok iyi yani derste ben yapmam gerekiyor o zaman yani çok iyi oldu. Ö6. Buradaki çok yeterli değil. Çünkü metinler çok da değil. Bazı konularda oluyor. İşte bizim konularımız aile, dost, arkadaş hakkında olursa sadece onlar hakkında oluyor. Yani yeni bir makaleler başka farklı farklı konularda metinler yok. O biraz biraz onlar olsaydı yani Türkiye'deyiz. Şimdi eğer bu okuduğumuz konularla kendi ülkemiz yoksa farklı ülkede olsa biraz zor olabilirdi. Ama şimdi Türkiye'deyiz. Ö7. Yok bence değil. Bu kitap çok zayıf yani mesela ben evdeyken Macaristan'da biz İstanbul kitaptan okuduk ve baya bir bitirdik ve oradaki kelimeler ve metinler daha zordu. Ö8. Tabii ki başka bir şey gerekiyor. Sanırım mesela ileride çok kitap okumak gerekiyor ve kitap okumak ve yani internete bazen şey article Türkçe bilmiyorum. Makale onu çok gerekiyor.
	Ö2. Bilmiyorum hocam. Ö10. Yani, tam bir net cevap veremiyorum. Aslında yeterli de ama bazen kendim ders dışında bölümle alakalı veya genel olarak Türkçe bir kitap okumaya çalışıyorum.

Öğrencilerin çoğu genel Türkçe derslerindeki okuma metinlerine dair bazı sıkıntıların olduğunu ve bu dersleri yeterli bulmadıklarını belirtirken bir öğrenci (Ö9) diğer öğrencilere göre geride kaldığını, derste işlenen metinlerin hızlı ilerlediğini ve yetişmekte zorlandığını vurgulamıştır. Bu bilgilerden yola çıkarak sınıf içerisinde öğrenciler arasında dil ve okuma düzeyi farklılıkları bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğu genel olarak Türkçe kursundaki derslerinde okumaları yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Türkçe kursundaki okuma derslerini yeterli görmemelerinin nedenleri ise şöyle özetlenmiştir:

- Okuma metinlerin kolay olması
- Okuma metinlerinin sayısının az olması
- Metinlerde diyalogların ağırlıkta olması
- Metinlerde konu çeşitliliğinin az olması
- Metinlerin günlük hayatla ilişkili konuların temaları ile sınırlı kalması
- Makalelere az yer verilmesi
- Metinlerin üniversitede eğitim alacakları bölümlerine yönelik olmaması

Verilen yanıtlarda görüldüğü üzere genel dil eğitimindeki okuma derslerinin amacının farklı olması (Jordan, 1997) nedeniyle öğrencilerin genel Türkçe derslerinin dışında, ders kitaplarındaki metinlere ek olarak, akademik konu ve içerikte çeşitli bilgilendirici metinleri okumaya yönelik ihtiyaçları ve istekleri olduğu görülmektedir.

3.2.2. Eğitim Sırasında AKO Eğitime Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde ‘Akademik amaçlı okuma eğitimi sırası öğrenci görüşleri nelerdir?’ sorusuna yönelik bulgular bulunmaktadır. Eğitimde uygulanan ilk dersten başlayarak her hafta ders bitiminde öğrenciler günlük doldurmuşlardır. Öğrencilerin günlüklerindeki yanıtlar doğrultusunda tekrar eden unsurlar, ortaklıklar ve sıklıklar analiz edilerek bazı kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler altında öğrencilerin günlüklerinden elde edilen veriler sunulmuştur.

3.2.2.1. AKO Eğitiminde Kullanılan Ders Materyallerine Yönelik Görüşler

Eğitim süreci boyunca kullanılan okuma metinleri, akademik metinlere geçiş sağlayabilecek düzeyde konulara ve dil özelliklerine sahip bilgilendirici türde metinler seçilmiştir. AKO eğitimi, öğrencilere bilgi verme amacı taşıyan akademik içerikli bilgilendirici metinler vasıtasıyla verilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerden metinlere yönelik hazırlanan etkinlikleri tamamlamaları istenmiştir. Bu bakımdan öncelikle

öğrencilerin ders materyallerine yönelik görüşleri iki alt bölümde hem AKO metinleri hem de AKO etkinlikleri çerçevesinde değerlendirilmiş ve sunulmuştur.

a) AKO metinlerine yönelik görüşler

Eğitimde süreç içerisinde öğrenciler her hafta farklı bir tema çerçevesinde bir okuma metni, bazı haftalar iki okuma metni (2. ve 6. hafta) okumuşlardır. AKO eğitimine yönelik metinlerin değerlendirilmesi amacıyla her hafta sistematik olarak okuma metinlerine yönelik öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Eğitimde toplamda alınan 60 görüş içerisinde bir öğrenci ilgili haftanın metni ile ilgili olumsuz, iki öğrenci ise bir olumlu bir de olumsuz görüş bildirmiştir.

Coxhead (2000) ve Gardner ve Davies (2014) tarafından belirtildiği gibi akademik derslerde yer verilen metin türleri; öğretici ve bilgilendirici olması ve geniş sözcük bilgisi içeren akademik dile sahip olması nedeniyle diğer metin türlerine göre farklı özelliklere sahiptir. Buna paralel olarak öğrencilerin AKO eğitiminde yer alan okuma metinlerini beğenmelerine yönelik sundukları gerekçeler üç temel başlık altında toplanmaktadır:

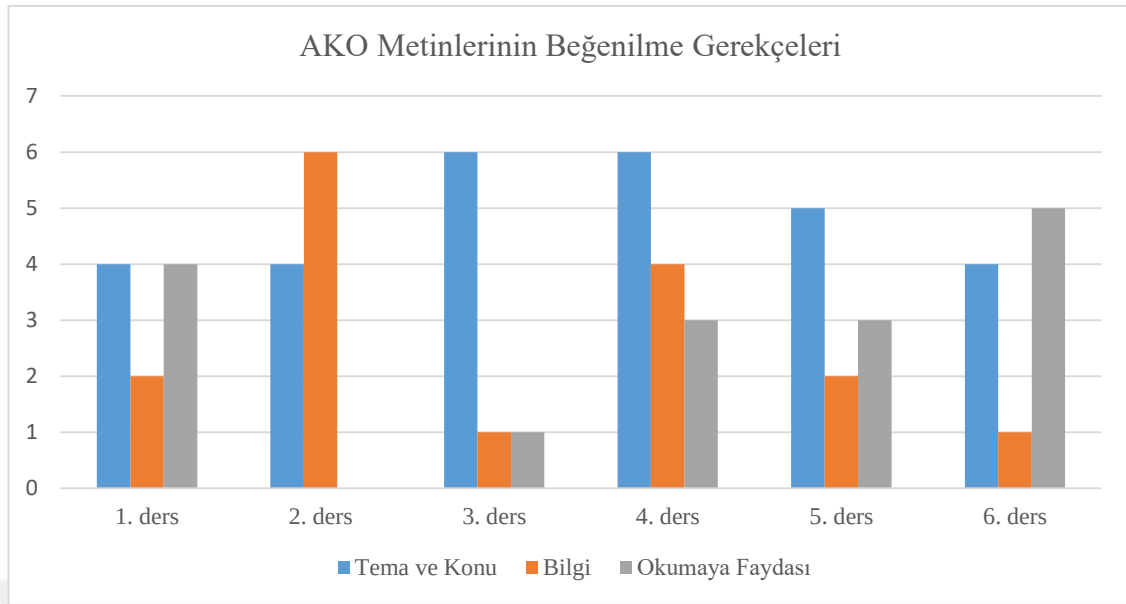
- Okuma metninin teması ve konusu
- Okuma metninin bilgilendirici olması
- Okuma metninin okuma becerisinin geliştirilmesine etkisi

Aşağıda ilgili başlıklara yönelik öğrencilerin okuma metinlerini beğenme gerekçelerinin haftalık dağılımı görülmektedir:

Tablo 35. AKO Metinlerine Yönelik Beğenme Gerekçelerinin Derslere Dağılımı

	1. ders	2. ders	3. ders	4. ders	5. ders	6. ders
Tema ve konu	4 öğrenci	4 öğrenci	6 öğrenci	6 öğrenci	5 öğrenci	4 öğrenci
Bilgi	2 öğrenci	6 öğrenci	1 öğrenci	4 öğrenci	2 öğrenci	1 öğrenci
Okumaya faydası	4 öğrenci	-	1 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci	5 öğrenci

Genel olarak öğrencilerin okuma metinlere yönelik görüşlerinin metinlerin teması ve konusu, bilgi verici olması ve okumaya faydası çerçevesinde oluştuğu görülmektedir.



Şekil 11. AKO Metinlerinin Beğenilme Gerekçeleri

Şekil 11’de görüldüğü üzere ilk dersten itibaren derste yararlanılan metinlerin teması ve konusunu beğenmelerinde etkili olmuştur. İlk dersin metni okumaya faydalı bulunurken ikinci haftanın metinleri okumaya faydasından çok içeriği ve konusu ile öne çıkmıştır. Buna karşın, 4. dersten itibaren metinlerin okumaya faydası giderek artış göstermiştir.

Okuma metninin teması ve konusu

Tabloda da görüldüğü üzere öğrenciler okuma metnini beğenme durumlarını açıklarken en çok metnin konusunun etkili olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak farklı öğrenciler metinlerin konusunu sıradanlıktan uzak, faydalı ve ilginç olması nedeniyle beğendiklerini ifade etmişlerdir. Dört öğrenci (Ö2, Ö5, Ö6, Ö8) ise beğenmelerinin nedeni olarak metnin konusunun üniversitede okuyacakları bölüm ile ilişkili olmasını göstermişlerdir. Aşağıdaki tabloda okuma metninin teması ve konusuna yönelik sunulan gerekçeler yer almaktadır:

Tablo 36. AKO Eğitimindeki Okuma Metinlerin Teması ve Konusuna Yönelik Gerekçeler

Tema ve okuma metni	Gerekçeler
1. Ders Tema: İş dünyası Metin: 2021'de Çalışma Alanlarındaki Dönüşüm	Ö1.1: Beğendim, çünkü hayatımızda önemli olan temayı söz konusu ediyor. Ö2.1: Beğendim, çünkü günümüzdeki bir konudan bahsedildi. Ö6.1: Beğendim, çünkü yeni metin okurken farklı konularda bilgi alabiliyorum. Ö10.1: Beğendim, çünkü ilginç metin.
2. Ders Tema: Sağlık Metin: Vegan Beslenme Sağlıklı mı? Vejetaryenlik	Ö1.2: Beğendim, çünkü çok ilginçti Ö6.2: Beğendim, çünkü yeni bilgi öğrendim, aldım, daha önce bu konu bana ilginç geldi. Ö7.2: Beğendim, çünkü konuyu çok faydalı buldum. Ö8.2: Beğendim, çünkü beslenme ve öncelikle vejetaryen hakkında bilgi aldım çünkü benim bölümüm ile aynı bu yüzden beğendim.
3. Ders Tema: İletişim Metin: Türkiye'de Sosyal Medya Kullanımı	Ö2.3: Beğendim, çünkü metnin konusu asıldır. Ö4.3: Beğendim, çünkü konu çok güzeldi Ö5.3: Çok beğendim çünkü zaten ben de başka gençler gibi sosyal medyayı çok seviyorum ve çoğu zamanımı orada geçiriyorum. Ö7.3: Beğendim, çünkü metin ilginçti. Ö8.3: Beğendim, çünkü konusunu çok beğendim. Ö10.3: Beğendim, çünkü güzel bir metindi.
4. Ders Tema: Bilim Metin: Etik Açısından İnsan Genom Projesi	Ö1.4: Beğendim, çünkü ilginç bir konusu vardı. Ö2.4: Beğendim, çünkü günlük hayatta DNA hakkında çok konuşmuyoruz. Ö3.4: Beğendim, çünkü bilim alanlı bir makaleydi. Ö5.4: Beğendim hem de çok beğendim çünkü üniversite bölümümle ilgili bir konu olduğu için ve çok ilginç konular hakkında bahsettiği için. Ö6.4: Beğendim, çünkü gen hakkında bilgi aldığım için. Ö7.4: Beğendim, çünkü yeni kelimeler öğrendim ve konu sıradan olmadığı için konuşurken daha fazla odaklanmam gerekiyordu.
5. Ders Tema: Ekonomi Metin: Yüksek Enflasyon	Ö1.5: Beğendim, çünkü çok ilginçti. Ö2.5: Okuma metninin konusu ekonomi olduğu ve benim bölümüm (İşletme) ile ilgili olduğu için metni beğendim. Ö3.5: Beğendim, çünkü hayatımızdaki yaşayanlar inceleniyor. Ö7.5: Beğendim, çünkü metin iktisat hakkında faydalı bilgi verdi. Ö9.5: Beğendim, çünkü yeni bir konu öğrendim.
6. Ders Tema: Eğitim Metin: Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi Neden Önemlidir? Neden Okuma ve Matematiği Ortaokulda Öğretmeye Başlamıyoruz?	Ö2.6: Beğendim, çünkü metinlerdeki tartışılan konu beni ilgimi çekti. Ö3.6: Beğendim, çünkü konu çok önemli. Ö5.6: Beğendim çünkü eğitimle ilgiliydi ve ben zaten kendim de eğitim alıyorum ve öğrenciyim. Bu yüzden ilginç bir metindi benim için. Ö6.6: Beğendim, çünkü bölümüm hakkında bir metin olduğu için.

Olumlu görüşlere ek olarak üç öğrenci okuma metinlerine yönelik olumsuz görüşlerini ifade etmişlerdir. İlgili haftanın okuma metinlerinin beğenilmeme gerekçeleri şöyledir:

- **Ö7:** *Beğendim, çünkü yeni kelimeler öğrendim. (1. ders)*
Beğenmedim, çünkü herkes Covid hakkında konuşuyor. (1. ders)
- **Ö6:** *Beğenmedim, çünkü sayılar çok fazlaydı, okuma biraz sıkıcı oldu. (3. ders)*
- **Ö10:** *Beğendim, çünkü metinler donanımlıydı. Bilgi ve fikir sunuyor. (6. ders)*
Beğenmedim, 1. metin biraz karışıktı benim için. (6. ders)

Olumsuz görüş bildiren üç öğrencinin ikisi tek bir görüş yerine metnin hem beğendikleri hem de beğenmedikleri noktalarını ifade etmişlerdir. Okuma metinlerine yönelik olumsuz görüşleri değerlendirildiğinde bu görüşlerin farklı metinlere yönelik olduğu görülmüştür. Bir öğrenci (Ö7), *2021'de Çalışma Alanlarındaki Dönüşüm* başlıklı birinci metnin konusunu Covid-19 ile ilgili olmasından dolayı eleştirmiş ve son dönemde çok fazla işlenmiş bir konu olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerden Ö10 ise altıncı derste *Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi Neden Önemlidir?* adlı metin kendisine karışık geldiği için beğenmediğini belirtmiştir. Diğer bir öğrenci Ö6 ise üçüncü haftanın metnini çok sayısal bulduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, çok fazla işlenmiş konulara sahip metinlerin seçiminde dikkat edilmesi faydalı olabilir. Okunabilirlik açısından zor metinlerin ise bazı öğrencilere daha karışık gelebileceği ve zorluk düzeyi orta olsa da akademik metinlerdeki sayısal unsurlar nedeniyle öğrencilerin zorlanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Okuma metninin bilgilendirici olması

Eğitimin hedeflerinden biri de öğrencilerin metin türü olarak akademik içerikli bilgilendirici metin türleri ile çalışmalarınıdır. Metinler düzeye uygunluk bakımından bu doğrultuda genel akademik konuları içeren metinlerden seçilmiştir. Uygulama sırasında her hafta okuma metninin bilgilendirici oluşunu fark etmişlerdir. Günlüklerde ilk haftadan itibaren öğrenciler yeni bilgiler öğrendiklerini belirtirken bilgiye dayalı metin öğrenmeye yönelik memnuniyetlerini de vurgulamışlardır. Okudukları metinden yeni bilgiler edinmek, öğrencilerin farklı haftalarda da akademik içerikli metinleri beğenmelerinde önemli bir etken olmuştur. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin metinleri beğenmelerinde metinlerin bilgiye dayalı olmasına yönelik sundukları gerekçeler görülmektedir:

Tablo 37. AKO Eğitimindeki Metinlerinin Bilgilendirici Olmasına Yönelik Gerekçeler

Tema ve okuma metni	Gerekçeler
1. Ders Tema: İş dünyası Metin: 2021'de Çalışma Alanlarındaki Dönüşüm	Ö5.1: Beğendim, çünkü yeni bilgiler öğrendim. Ö10.1: Beğendim, çünkü metin donanımlı.
2. Ders Tema: Sağlık Metin: Vegan Beslenme Sağlıklı mı? - Vejetaryenlik	Ö2.2: Beğendim, çünkü yeni bilgi öğrendim. Ö3.2: Beğendim, çünkü yeni bilgiler öğrendim. Hem metin ile ilgili hem akademik okuma ile ilgili. Ö5.2: Beğendim, çünkü bana bilmediğim şeyler öğretti. Ö6.2: Beğendim, çünkü yeni bilgi öğrendim, aldım, daha önce bu konu bana ilginç gelmişti. Ö8.2: Beğendim, çünkü beslenme ve öncelikle vejetaryen hakkında bilgi aldım çünkü benim bölümüm iyi aynı bu yüzden beğendim. Ö10.2: Beğendim, çünkü bilgi dolu.
3. Ders Tema: İletişim Metin: Türkiye'de Sosyal Medya Kullanımı	Ö3.3: Beğendim, çünkü yeni bilgiler edindim.
4. Ders Tema: Bilim Metin: Etik Açından İnsan Genom Projesi	Ö3.4: Beğendim, çünkü bilim alanlı bir makaleydi. Ö6.4: Beğendim, çünkü gen hakkında bilgi aldığım için. Ö8.4: Beğendim, çünkü akademik metin vardı. Ö10.4: Beğendim, çünkü donanımlı, bilgiliydi.
5. Ders Tema: Ekonomi Metin: Yüksek Enflasyon	Ö7.5: Beğendim, çünkü metin iktisat hakkında faydalı bilgi verdi. Ö10.5: Beğendim, çünkü donanımlı bir metindi.
6. Ders Tema: Eğitim Metin: Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi Neden Önemlidir? Neden Okuma ve Matematiği Ortaokulda Öğretmeye Başlıyoruz?	Ö10.6: Beğendim, çünkü metinler donanımlıydı. Bilgi ve fikir sunuyor.

Okuma metninin okuma becerisinin geliştirilmesine olumlu etkisi

Eğitimde okuma metinleri öğrencilerin akademik okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak sistematik ve aşamalı olarak belirlenen hedeflere yönelik olarak tasarlanmıştır. Öğrenciler, günlüklerinde uygulamada okunan metinleri okuma becerilerini geliştirme konusunda faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci Ö2 ve Ö6 dışındaki tüm öğrenciler (8 öğrenci) farklı haftalarda işlenen metinlerin okuma becerisine yönelik faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Okumalarının gelişmesine yönelik öğrenci görüşleri birinci, dördüncü, beşinci ve altıncı haftalarda

yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin işlenen metinlerin okuma becerisine faydasına yönelik gerekçeleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 38. AKO Eğitimindeki Metinlerine Okuma Becerisine Faydalı Olmasına Yönelik Gerekçeler

Tema ve okuma metni	Gerekçeler
1.Ders Tema: İş dünyası Metin: 2021 'de Çalışma Alanlarındaki Dönüşüm	Ö3.1: Beğendim, çünkü okuma teknikleri öğrendim. Ö4.1: Beğendim, çünkü çok faydalı. Ö9.1: Beğendim, çünkü metni daha iyi anlamaya çalıştım, yeni teknik öğrendim. Ö4.2: Beğendim, çünkü çok faydalıydı.
2. Ders Tema: Sağlık Metin: Vegan Beslenme Sağlıklı mı? - Vejetaryenlik	----
3. Ders Tema: İletişim Metin: Türkiye 'de Sosyal Medya Kullanımı	Ö9. 3: Beğendim, çünkü okumam daha iyi oluyor.
4. Ders Tema: Bilim Metin: Etik Açısından İnsan Genom Projesi	Ö4.4: Beğendim, çünkü çok faydalıydı. Ö7.4: Beğendim, çünkü yeni kelimeler öğrendim ve konu sıradan olmadığı için daha fazla odaklanmam gerekiyordu. Ö9. 4: Beğendim, çünkü faydalı.
5. Ders Tema: Ekonomi Metin: Yüksek Enflasyon	Ö4.5: Beğendim, çünkü çok faydalıydı. Ö5.5: Beğendim, aslında sevdiğim bir konu değildi ama gerçekten çok faydalı buldum. Ö8.5: Beğendim, çünkü bana çok faydalı.
6. Ders Tema: Eğitim Metin: Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi Neden Önemlidir? Neden Okuma ve Matematiği Ortaokulda Öğretmeye Başlamıyoruz?	Ö1.6: Beğendim, iki farklı amaçlı metin okuduk. Faydalı oldu. Ö4.6: Beğendim, çünkü çok faydalıydı Ö7.6: Beğendim, çünkü gerçek ve fikir ilişkisi faydalıydı. Ö9.6: Beğendim, çünkü Türkçemi geliştirdi. Ö10.6: Beğendim, çünkü metinler donanımlıydı. Bilgi ve fikir sunuyor.

Eğitimdeki akademik okuma metinleri öğrenciler tarafından büyük ölçüde beğenilmiştir. Metinlerin beğenilmesinin nedenleri ise metinlerin tema ve konularının ilgi çekici bulunması, metinlerin bilgilendirici metinlerden oluşmasının yanı sıra bu bilgilerin öğrenciler tarafından önemli görülmesi ve metinlerin öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesi konusunda faydalı bulunması olarak ifade edilebilir.

Tüm bu görüşlere ek olarak, akademik okuma eğitiminde okuma metinlerinin öğrencilerin düzeyine uygun olması okuduğunu anlamalarında önemli bir etkidir. Uygulamada metinler akademik okuma becerileri ile birlikte aşamalı olarak zorluk düzeyi kriterleri doğrultusunda sıralanmıştır. Eğitim sırasında her hafta öğrencilerden metinleri kolay, orta ve zor olarak derecelendirmeleri istenmiştir. Okuma metinlerinin zorluk düzeyine yönelik görüşlerine göre 1. metin için öğrenciler her zorluk düzeyine yönelik (kolay, orta, zor) hemen hemen eşit sayıda görüş belirtirken 2. metin (6 öğrenci) ve 3. metin (7 öğrenci) diğer metinlere göre daha “kolay” olarak değerlendirilmiştir. İlk haftadan sonra öğrenci Ö5 dışında hiçbir öğrenci metinleri “zor” olarak değerlendirmemiştir. Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilere göre ilk üç hafta okunan metinler çoğunlukla “kolay” olarak değerlendirilmiştir. 4., 5. ve 6. hafta işlenen okuma metinlerinin ise öğrenciler tarafından “orta” düzeyde zorluk taşıdığı görüşü ağır basmaktadır. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin metinlerin zorluk düzeylerine yönelik değerlendirmeleri gösterilmiştir:

Tablo 39. Eğitimde Kullanılan AKO Metinlerinin Zorluk Düzeyine Yönelik Görüşler

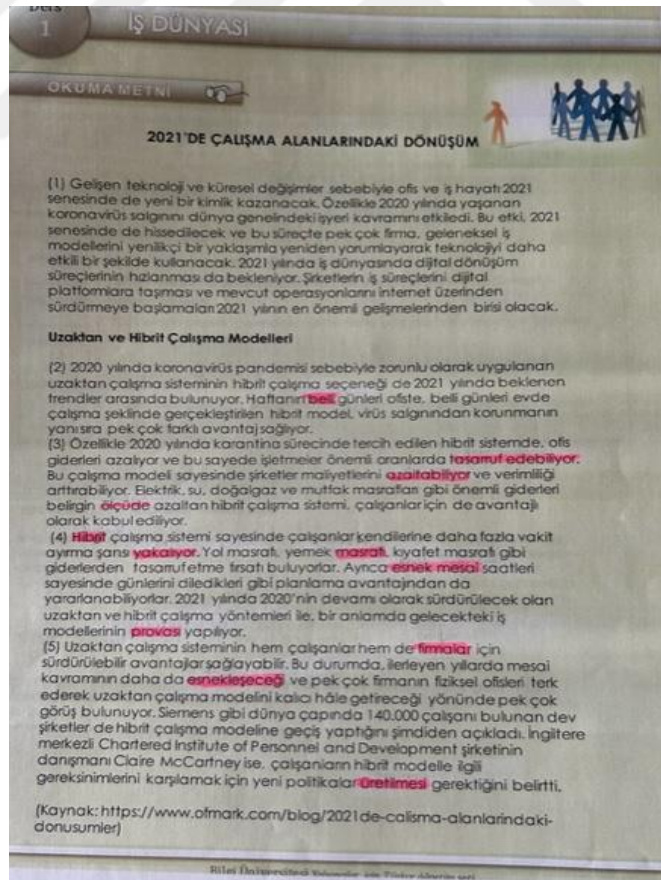
AKO metinleri	1. Ders	2. Ders (iki metin)	3. Ders	4. Ders	5. ders	6. Ders (iki metin)
kolay	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9	Ö3, Ö4, Ö7	Ö2, Ö3, Ö6, Ö9	Ö1, Ö3, Ö7
	4 ögr.	6 ögr.	7 ögr.	3 ögr.	4 ögr.	3 ögr.
orta	Ö1, Ö7, Ö10	Ö5, Ö8, Ö9, Ö10	Ö8, Ö10	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10	Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10
	3 ögr.	4 ögr.	2 ögr.	6 ögr.	5 ögr.	6 ögr.
zor	Ö5, Ö8, Ö9			Ö5	Ö5	
	3 ögr.	-	-	1 ögr.	1 ögr.	-

Günlüklerde metinlerin zor olduğunu belirten öğrencilerden zor bulmalarının nedenini açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin metinlerin zorluğuna yönelik farklı haftalarda sundukları gerekçeler aşağıdaki gibidir:

- *Ö1: Zor, yeni kelimelerden dolayı. (1. ders)*
- *Ö5: Metindeki kelimeler ve metnin uzun olması (1.ders)*

- Ö8: Bazı kelimeleri anlamadım. (1. ders)
- Ö9: Bazı kelime ve cümleler zor ve az vakit sebebiyle. (1. ders)
- Ö5: Zor çünkü çok fazla yeni kelimeler vardı. (4. ders)
- Ö1: Zor, kelimelerin anlamını bilmiyorum. (4. ders)
- Ö5: Yeni kelimelerden dolayı zordur. (5. ders)
- Ö5: Hem kendi zorlukları hem de kolaylıkları vardı. (6. ders)

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında, elde edilen veriler çerçevesinde öğrencilerin metinde ağırlıklı olarak yeni sözcükler nedeniyle zorlandıkları görülmektedir. Özellikle dört öğrenci tarafından en çok 2021'de Çalışma Alanlarındaki Dönüşüm adlı birinci metindeki kelimeler ve cümleler nedeniyle metnin zor bulunması ile ilgili öğrencilerin ön görüşmelerinde belirttikleri gibi Türkçe okuma tecrübelerinin az olması, okuma ders kitaplarındaki metinler dışında bilgilendirici metinlerle çok fazla karşılaşmamış olmaları ve özgün metinle çalışmaya alışık olmamaları ile açıklanabilir.



Resim 1. 12.01.2022 Tarihli 1. Uygulama Dersi- Ö9'un 1. Dersin Okuma Metninde İşaretlediği Bilinmeyen Sözcükler

Buna göre, öğrencilerin AKO metinlerini okuyup anlamalarında sahip oldukları sözcük dağarcığının önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Ayrıca öğrenciler tarafından metnin zorluk düzeyinin yüksek olması ve buna ek olarak metinlerin uzun olması ve öğrencilerin değişiklik gösteren okuma hızları bazı öğrencilerin metinleri zor bulunmasında etkili olmuştur.

b) AKO eğitiminde kullanılan etkinliklere yönelik görüşler

Eğitim öncesinde okuma metinleri ile birlikte akademik okuma hedefleri doğrultusunda çeşitli etkinlikler tasarlanmış ve eğitim sürecinde sınıf içerisinde öğrencilerle bu etkinliklerin uygulaması gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler okuma öncesi, sırası ve sonrası olarak düzenlenmiştir. Günlüklerde okuma metinlerinin yanı sıra öğrencilerden haftalık olarak etkinlikleri değerlendirmeleri de istenmiştir. Öncelikle öğrencilerden etkinliklerin zorluk düzeyi hakkındaki görüşleri alınmıştır. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin eğitimdeki etkinliklerin zorluk düzeyine yönelik değerlendirmeleri yer almaktadır:

Tablo 40. Eğitimde Kullanılan Etkinliklerin Zorluk Düzeyine Yönelik Görüşler

Etkinliklerin düzeyi	1. ders	2. ders	3. ders	4. ders	5. ders	6. ders
kolay	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8	Ö3, Ö4, Ö7, Ö9	Ö1, Ö3, Ö9
	7 ögr.	9 ögr.	8 ögr.	5 ögr.	4 ögr.	3 ögr.
orta	Ö8, Ö9, Ö10	Ö10	Ö5, Ö10	Ö2, Ö5, Ö6, Ö10, Ö9	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö9
	3 ögr.	1 ögr.	2 ögr.	5 ögr.	6 ögr.	7 ögr.
zor	-	-	-	-	-	-

Tablodan hareketle ilk üç dersin etkinlikleri öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından kolay bulunurken 4. dersten itibaren sınıfın yarısından fazlası etkinliklerin orta zorlukta olduğu yönünde görüş bildirilmiştir. Ayrıca öğrenciler hiçbir etkinliği zor bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Ardından öğrencilerden eğitimde kullanılan etkinlikleri faydalı bulup bulmadıklarına yönelik görüşleri istenmiştir. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin günlüklerinde her hafta

derste uygulanan etkinlikleri faydalı bulup bulmadıklarına yönelik görüşleri yer almaktadır:

Tablo 41. Eğitimde Kullanılan Etkinliklerin Faydalı Olmasına Yönelik Görüşler

Etkinlikler	1. ders	2. ders	3. ders	4. ders	5. ders	6. ders
Çok faydalı	Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
	6 ögr.	5 ögr.	5 ögr.	7 ögr.	7 ögr.	7 ögr.
Faydalı	Ö1, Ö2, Ö3	Ö1, Ö2, Ö9	Ö1, Ö2, Ö6	Ö2, Ö6	Ö1, Ö6	Ö1, Ö5, Ö10
	3 ögr.	3 ögr.	3 ögr.	2 ögr.	2 ögr.	3 ögr.
Kısmen Faydalı	Ö7	-	-	-	-	-
	1 ögr.					
Faydalı Değil	-	-	-	-	-	-

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere öğrenci görüşleri doğrultusunda etkinliklerin ağırlıklı olarak ‘çok faydalı’ ve ‘faydalı’ bulunduğu ifade edilmiştir. Buna göre, bütün derslerin faydalı bulunduğu görülürken çok faydalı bulunan etkinliklerin ise 4., 5. ve 6. derste uygulanan uygulamalar olduğu görülmektedir.

Öğrencilerden sadece Ö7 birinci derste etkinliklerin tamamını kısmen faydalı olarak değerlendirmiştir. Bu durumun gerekçesini ise ilgili öğrenci günlüğünde şöyle belirtmiştir:

Ö7: Görevler dil sınavı gibiydi, o yüzden daha az faydalı. (1. hafta)

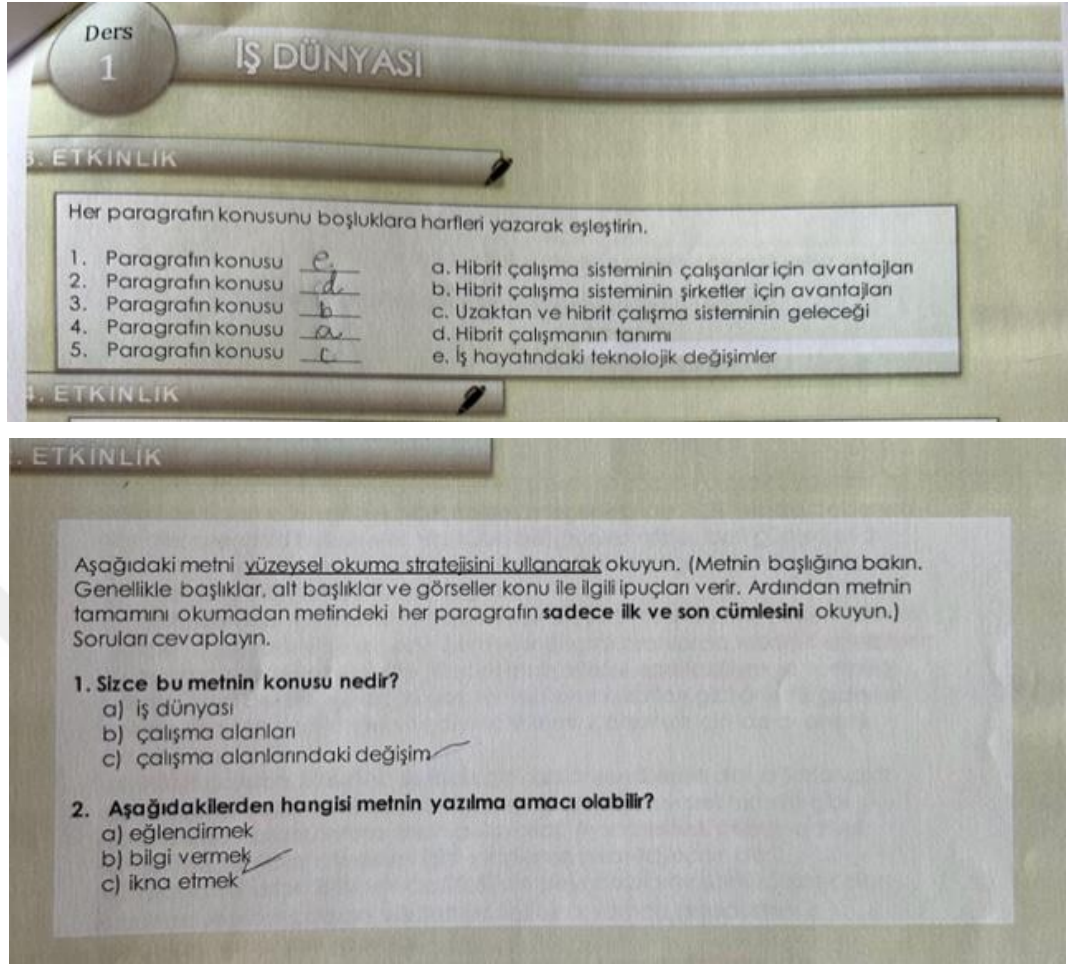
Araştırmacı günlüğünde ilgili öğrencinin 2. ders sırasında dört dil bildiğini, Almanca dil eğitimi alırken beceri eğitimi aldığını ve bu becerileri önceden bildiğini belirttiği görülmektedir. Dolayısıyla ilk dersin becerilerinin genel okuma becerilerine yönelik olması ve yüksek lisans öğrencisi olmasının da etkisiyle metnin düzeyinin öğrencinin dil yeterlilik düzeyinin altında olması öğrencinin etkinlikleri kısmen faydalı bulmasına yol açmış olabilir.

Eğitimde öğretilen hiçbir etkinlik öğrenciler tarafından faydasız olarak belirtilmemesine rağmen bazı etkinlikler öğrenciler tarafından ‘daha az faydalı’ olarak nitelendirilmiştir. Bu etkinlikler şöyledir:

Tablo 42. Eğitimde Daha Az Faydalı Görülen Etkinliklere Yönelik Bulgular

Dersler	Az faydalı görülen etkinlikler	Etkinlik türlerinin içerdiği soru biçimleri
1. Ders	Başlık belirleme (Ö1) Konuyu ve amacı belirleme (Ö3) Hepsi az faydalı (Ö7)	Eşleştirme Çoktan seçmeli (üç şıklı) Çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış
2. Ders	Nedenlerin türünü belirleme (Ö1, Ö5)	Tablo üzerine işaretleme
3. Ders	Tahmin etme (Ö1) Bilgi düzeyi soruları (Ö1)	Açık uçlu Açık uçlu
4. Ders	Ana fikri belirleme (Ö3)	Tabloya yerleştirme
5. Ders	Paragrafın konusunu belirleme (Ö1) Neden-sonuç ilişkisini belirleme (Ö6)	Eşleştirme Eşleştirme
6. Ders	Gerçek bilgi ve görüşleri ayırt etme (Ö1) Metin kavrama ve analiz soruları (Ö5) 2.metnin kavrama ve analiz soruları (Ö10)	Eşleştirme Çoktan seçmeli Çoktan seçmeli

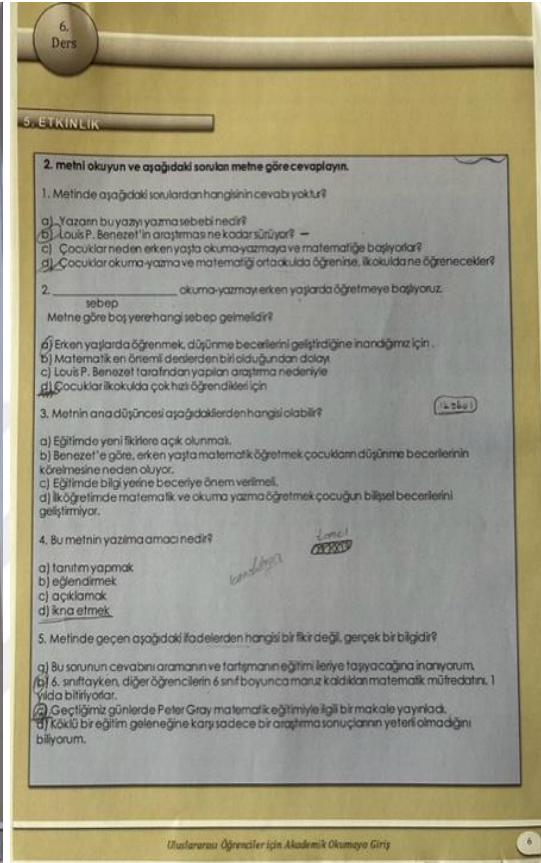
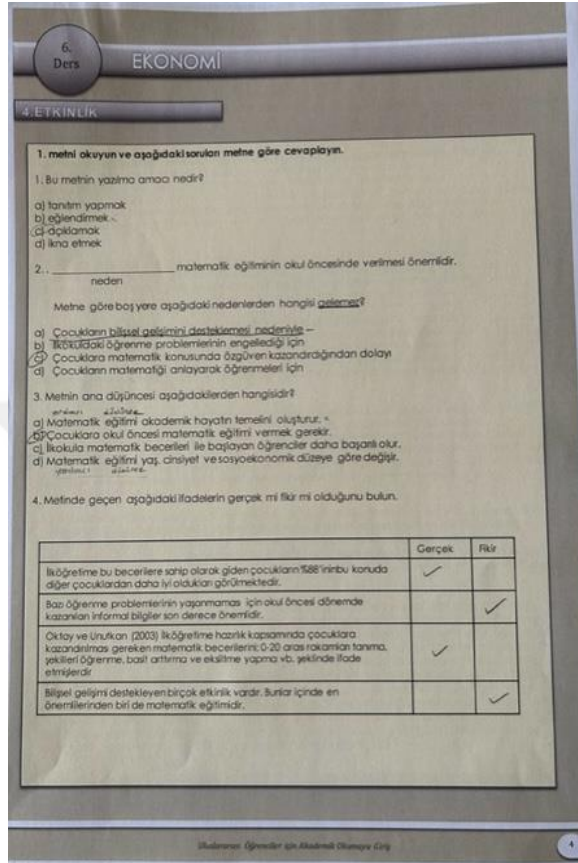
Tabloya göre öğrencilerin ilk ve son derste daha az faydalı buldukları etkinliklerin diğerlerine göre fazla olduğu görülmektedir. İlk haftanın etkinliklerinde doğru-yanlış, eşleştirme ve çoktan seçmeli etkinlikleri daha az faydalı bulunmuştur. Bu durumla ilgili Dış gözlemci 1’de günlüğünde ilk dersin materyalinde çeşitli etkinliklere yer verilmiş olmasını çok olumlu ve faydalı olarak nitelendirirken öğrenciler tarafından bazı etkinliklerin öğrencilerin dil yeterlik düzeyinin altında olabileceğini belirtilmiştir. Öğrenci görüşlerinden ve dış gözlemci değerlendirmelerinden hareketle bu etkinliklerden doğru-yanlış sorularının sadece iki seçenekli olması, çoktan seçmeli sorularının üç şıklı olarak verilmesi, eşleştirme sorularında fazladan bir alternatif verilmemiş olması nedeniyle daha az faydalı bulunduğu çıkarılabilir.



Resim 2. 12.01.2022 Tarihli 1. Uygulama Dersi - Öğrenci Ö9'un Ders Materyallerinden Örnekler

1. haftanın etkinlikleri Tablo 41'de de belirtildiği üzere ilk üç dersin etkinliklerinin düzeyi öğrencilerin çoğunluğu tarafından da kolay bulunmuştur. Diğer yandan, dil düzeyi düşük öğrenciler için eğitime alışması açısından geçiş sağladığı söylenebilir. 4. dersten itibaren etkinliklerin zorluk düzeyleri arttırılmıştır. Dolayısıyla az faydalı olarak nitelendirilen etkinliklerin öğrenciler tarafından kolay bulunan ve onları zorlamayan sorulardan oluştuğu söylenebilir.

Ö5: Beşinci etkinliği faydalı buldum. Dördüncü etkinliği daha az faydalı buldum. Çünkü çok kolay ve sıkıcıydı. (6. hafta)



Resim 3. 23.02.2022 Tarihli 6. Uygulama Dersi - Ö5'in Ders Materyallerinden 4. ve 5. Etkinlikler

Altıncı derste ise öğrenci Ö1'in gerçek bilgi ve görüş ile ilgili etkinliğini daha az faydalı bulması öğrencinin doktora öğrencisi olması sebebiyle anlaşılabilir. Bununla birlikte araştırmacı notlarında görüldüğü üzere aynı derste ikinci metnin birlikte incelenmesi öğrenciler için biraz zorlayıcı olmuştur. Öğrencilerden Ö10 ikinci metnin sorularını daha az faydalı bulurken dil yeterlik düzeyi düşük olan öğrenci Ö5 ile yapılan son ders iki bölüme ayrılarak işlenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin etkinliklere yönelik görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin düzeylerinin altında etkinliklerde sıkıldıkları ve motivasyonlarının düştüğü söylenebilir.

3.2.2.2. AKO Uygulama Sürecine Yönelik Görüşler

Öğrenci günlüklerinde ders materyallerinin ardından AKO eğitiminin genel olarak işlenişi ve uygulanma sürecine yönelik öğrencilerden görüşler alınmıştır. Öğrencilerden her haftanın dersini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin haftalık derslerle ilgili değerlendirmeleri incelendiğinde derslerin neredeyse tamamına yönelik olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Derslere yönelik haftalık olumlu dönütler veren öğrenciler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 43. AKO Derslerine Yönelik Haftalık Olumlu Görüş Bildiren Öğrenci Sayısı

1. ders	2. ders	3. ders	4. ders	5. ders	6. ders
10 öğrenci	10 öğrenci	9 öğrenci	10 öğrenci	9 öğrenci	9 öğrenci

1., 2., ve 4. derslerde öğrencilerin tamamı; 3., 5. ve 6. derslerde ise büyük çoğunluğu derslerin işlenişine yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin günlüklerinde haftanın AKO dersini nasıl buldukları sorusuna verdikleri bazı cevaplar şöyledir:

- *Ö4: Çok faydalı. Dersten çok şey öğrendim. Kendimi çok iyi hissettim ve faydalı bir birey hissettim. (1. ders)*
- *Ö4: Çok faydalı ve eğlenceli. Çok sevdim. (2. ders)*
- *Ö8: Benim için çok faydalı oldu. (3. ders)*
- *Ö2: Okumada da faydalı oldu. (4. ders)*
- *Ö4: Çok güzel ve faydalı oldu. Etkileyici. (4. ders)*
- *Ö2: Bugünkü ders benim ilgimi gerçekten çeken derslerden biriydi. (5. ders)*
- *Ö9: Faydalı, bilgi veren bir ders. (5. ders)*
- *Ö2: Önceki derslere göre daha ilginç geçti diye düşünüyorum. (6. ders)*
- *Ö5: Tam olarak çok faydalı buldum bugünkü dersi. (6. ders)*
- *Ö3: Çok öğretici. (6. ders)*

Öğrencilerin neredeyse tamamının (9 öğrenci) AKO eğitimini genel olarak iyi, faydalı, öğretici ve ilginç olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Diğer yandan, öğrencilerden Ö2, 2. ve 3. hafta işlenen derse yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüş bildirmiştir. Öğrencinin iki dersle ilgili olumsuz görüşleri şöyledir:

- *Ö2: Konu ilginçti. Bu konu hakkında daha önce çok ilgilenmemişim, bugün birçok yeni bilgi öğrendim. Fakat bunun gibi okuma becerileri ile ilgili etkinlikleri daha önce çok yaptığım için çok da ilgilenmedim. (2. ders)*
- *Ö2: “Faydalı ama yeni bir şey öğrenmedim.” (3. ders)*

Bu görüşlerden önce öğrenci Ö2 günlüğünde birinci derste AKO eğitimine yönelik “Şimdiye kadar yaptığım şeyleri Türk dilinde de yapabilirim” gerekçesi ile dersi beğendiğini ifade etmiştir ancak 2. ve 3. dersin metinlerinin zorluk düzeyinin düşük olması ve lise eğitimi sırasında İngilizce derslerinde akademik okumaya yönelik benzer etkinlikler yapmış olduğundan dolayı bu derslerin çok ilgisini çekmediğini ve yeni bir şey öğrenmediğini belirtmiştir. Buna karşın, ilgili öğrenci 4.dersten itibaren ilgisinin arttığını ve özellikle eğitimin 6. dersini çok faydalı bulduğunu ifade etmiştir. Yeni okuma becerileri öğrenmek, akademik dile yönelik farkındalık ve metin düzeylerinin yükselmesi ile birlikte öğrencinin dersin içeriğini daha faydalı bulduğu gözlemlenmiştir.

- *Ö2: Okumada da faydalı oldu. (4. ders)*
- *Ö2.: Bugünkü ders benim ilgimi gerçekten çeken derslerden biriydi. (5. ders)*
- *Ö2: Önceki derslere göre daha ilginç geçti diye düşünüyorum. Yeni kelimeler, yeni fikirler, bilgiler öğrendim. Bugünkü etkinliklerin seviyesi bana daha yüksek gibi geldi ve bunu sevdim. (6. ders)*

Böylece öğrenci Ö2’nin ikinci ve üçüncü derste yeni bir şey öğrenmediğini belirtmesi ön testte de görüldüğü gibi dil yeterlik seviyesinin yüksek olmasına, Türk soylu bir öğrenci olmasının ve İngilizce öğrenimi sırasında beceri eğitimi almış olmasına bağlı olduğu söylenebilir.

Diğer bir öğrenci Ö5 ise iki farklı haftada (1. ve 4. hafta) işlenen dersin kendisine zor geldiğini ifade etmiştir. Bu zorluğun kendi eksikliklerinden kaynaklandığını, AKO derslerinin yeni konular hakkında bilgiler edinmesini sağladığını ve bundan dolayı dersin kendisine çok fayda sağladığını belirtmiştir. Sonuç olarak, aynı düzey içerisinde dil yeterlik seviyesi farklı olan öğrencilerin dördüncü dersten itibaren eğitim sırasında akademik okuma becerileri açısından ortak paydada buluştukları söylenebilir.

a) AKO eğitiminde önemli bulunan noktalar

AKO eğitiminde önemli bulunan noktalar, öğrencilerin dersle ilgili sorulara verdikleri cevaplarda her hafta vurgulanan ifadelerin analizi sonucu sınıflandırılmıştır. Öğrencilerden bazıları her hafta günlüklerinde çeşitli noktaların üzerinde dururken bazı öğrenciler ise her hafta günlüklerde sadece belirli bir noktaya vurgu yapmışlardır. Günlüklerin analizi sonucunda okuma metinlerine yönelik birçok görüşün günlüklerin AKO eğitimine yönelik kısımlarında da sıklıkla vurgulandığı görülmüştür. Burada *okuma metinlerine* ek olarak vurgulanan diğer önemli noktalar ise *akademik sözcükler* ve *akademik okuma becerileridir*. Öğrenciler her hafta derslerde bu üç kategori ile ilgili olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Okuma Metinleri

Bir önceki bölümde elde edilen ders materyallerine yönelik bulgulara paralel olarak AKO ders süreci değerlendirilirken metnin konusunun yeni, ilginç ve bilgilendirici olması sıklıkla tekrar edilmiştir. Burada öğrenciler temalardan çok metnin konusunun, metinde verilen bilgilerin ve verilen bilgilerin yeniliğinin üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerin ifadelerinden ders konularının aşına olunan gündelik hayatta da karşılaşılan konulardan daha bilimsel konulara doğru ilerlediği ve aşamalı bir geçiş sağladığının fark edildiği görülmektedir. Bu ifadelere istinaden eğitimde hedeflenen akademik okumaya geçişin öğrenci tarafında da karşılık bulduğu söylenebilir. Aşağıdaki tabloda ders değerlendirme sorusuna cevap olarak okuma metninin konusuna ve içeriğine yönelik yazılan öğrenci görüşleri yer almaktadır:

- *Ö6: Güzel buldum, faydalı. Vegan, vejetaryen farklı olduğunu anladım. Vejetaryen türlerini öğrendim. (2. ders)*
- *Ö9: Okumam önceden zayıf olduğu sebeple bu ders çok yardım ediyor bana. Sosyal medya kullananlar hakkında yeni bilgiler. (3. ders)*
- *Ö2: Metnin konusuyla ilgili birçok yeni bilgi öğrendim, onlar okumada da faydalı oldu. (4. ders)*
- *Ö4: Çok güzel ve faydalı oldu. Etkileyici. Genler hakkında öğrenmek güzeldi. (4. ders)*

- *Ö5: Gerçekten eğlenceli bir dersti ve yeni şeyler öğrendim. Aslında biraz zordu çünkü çok şeyler bilmiyordum ama onun yerine çok faydalı oldu ve yeni şeyler öğrenmemi sağladı. Kelime ve genetikle ilgili şeyler. (4. ders)*
- *Ö6: Biraz zor ama konu ilginç. Genom projesinin faydaları ve zararları. (4. ders)*
- *Ö3: Çok öğretici. Hem metnin içeriği yeni şeyler öğrendik hem akademik okuma ile ilgili yeni şeyler öğrendik. Akademik okuma dersleri hep faydası dokundu bu derste de. (6. ders)*
- *Ö7: İyi geçti. Kelimeler ve gerçek-fikir yöntemini öğrendim. Konu bana daha yakın olması nedeniyle kelimelerle ve ifadelerle zorlanmadım, kendimi daha kolay ifade edebildim. (6. ders)*

Öğrencilerin ifadelerinde görüldüğü üzere okuma metninin konusu ve içeriği, yeni akademik sözcüklerin ve akademik okuma becerilerinin öğrenilmesinde oldukça etkili olmuştur. Aebersold ve Field (1997) ve Urquhart ve Weir (1998) tarafından belirtilen ikinci dilde okumayı etkileyen faktörlerden biri olan art alan bilgisi ile ilişkili olarak öğrenciler aşına olunan konularda kendilerini kolay ifade edebildiklerini belirtirken ders kitaplarından farklı ve yeni bir içeriğe sahip olan bir metnin konusunu beğendikleri zaman zorlanmaktan dolayı memnun olmaktadır. Öğrencinin merakla içeriği öğrenmek isteyerek okumasının hem akademik alanlara yönelik dünya bilgisinin geliştirmelerini sağladığı hem de akademik becerilerin/stratejilerin öğretilmesini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Akademik Sözcükler

AKO Eğitiminin oluşturulmasında akademik sözcükler bağlamında tüm disiplinlerin ortak olarak kullandıkları genel akademik sözcükler temel alınmıştır (Beck vd., 2002; Dolmacı, 2015). Öğrencilerin yarısı ilk derste okunan metinde yeni sözcüklerle karşılaştıklarını ve yeni sözcükler öğrendiklerini belirtmişlerdir. 2. ve 3. derste işlenen metinlerin konusunun öğrencilerin daha aşına oldukları konular olmasından dolayı öğrencilerin günlüklerinde yeni sözcük vurgusu azalırken 4., 5. ve 6. derslerde tekrar yeni sözcükler vurgulanmıştır.

Tablo 44. AKO Eğitiminde Sözcüklerin Öneme Yönelik Görüşler

Tema ve okuma metni	Gerekçeler
1. Ders Tema: İş dünyası Metin: 2021'de Çalışma Alanlarındaki Dönüşüm	Ö5.1: Çok iyiydi ama bana biraz zor geldi ve çok kelime bilmediğimi için kendimi iyi hissettim. Yeni kelimeler öğrendim/ evet faydalı oldu. Ö7.1: İyi. Kelimeler öğrendim. Gelecekte yardımcı olacağını düşünüyorum. Ö8.1: Derste yeni kelimeleri öğrendim. Ö9.1: Faydalı. Yeni kelimeler ve daha iyi anlamayı öğrendim. Ö10.1: Güzel bir dersti. Yeni kelimeler, hibrit çalışmayı öğrendim.
2. Ders Tema: Sağlık Metinler: Vegan Beslenme Sağlıklı mı? Vejetaryenlik	Ö8.2: Bence ders çok iyi. Beslenme ve diyetetik hakkında kelimeler.
3. Ders Tema: İletişim Metin: Türkiye'de Sosyal Medya Kullanımı	Ö7.3: İyiydi. Birkaç tane kelime öğrendim. Dersi çok faydalı buldum.
4. Ders Tema: Bilim Metin: Etik Açısından İnsan Genom Projesi	Ö5.4: Gerçekten eğlenceli bir dersti ve yeni şeyler öğrendim. Aslında biraz zordu çünkü çok şeyler bilmiyordum ama onun yerine çok faydalı oldu ve yeni şeyler öğrendiğimi sağladı. Kelime ve genetikle ilgili şeyler. Kendi bölümümle ilgili kelimeler olduğunu öğrendim. Ö7.4: Kelimeler öğrendim. Tıp alanında kelime hazinesi geliştirmem gerektiğini fark ettim. Ö9.4: Dersi orta buldum. Yeni kelimeler ve bilgi aldık.
5. Ders Tema: Ekonomi Metin: Yüksek Enflasyon	Ö2.5: Konu ile ilgili birçok bilgi ve terimler öğrendim. Şimdiye kadar hiçbir yerde duymadığım kelimeler ile karşılaşp onları ezberleyebildim, bunu çok beğendim. Ö5.5: Çok faydalı bir dersti. Enflasyon ile ilgili kelimeler. Metinlerin çok uzun olmadıklarını ve hem de Arapça ve Farsça Kel kelimeler olduğunu beğendim. Ö6.5: Güzel geçti. Yeni kelimeler, etkinlikleri. Ö7.5: İyi geçti. Kelimeler ve ifadeler öğrendim. Konu öncekilerden daha zordu, böylece fazla yeni kelimeler okuyabildim. Ö8.5: Çok iyi ve faydalı. Yeni kelimeler ve Ekonomi konusunu öğrendim. Ö9.5: Faydalı, bilgi veren bir ders. Yeni konu ve kelimeler öğrendim. Evet, faydalı.
6. Ders Tema: Eğitim Metin: Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi Neden Önemlidir? Neden Okuma ve Matematiği Ortaokulda Öğretmeye Başlamıyoruz?	Ö2.6: Önceki derslere göre daha ilginç geçti diye düşünüyorum. Yeni kelimeler, yeni fikirler, bilgiler öğrendim. Bugünkü etkinliklerin seviyesi bana daha yüksek gibi geldi ve bunu sevdim. Ö5.6: Zor kelimeler olduğunu ve güzel güzel bilgiler yazması. Ö7.6: İyi geçti. Kelimeler öğrendim. Konu bana daha yakın olması nedeniyle kelimelerle ve ifadelerle zorlanmadım, kendimi daha kolay ifade edebildim. Ö9.6: Dersi faydalı, ilginç buldum. Yeni bir konu ve kelimeler öğrendim.

Yukarıda görülen öğrenci görüşlerinde, dersin konusuyla birlikte yeni sözcükler öğrenmenin öğrencilerin dersi faydalı bulmalarında önemli bir etken olduğu görülmektedir. Öğrenciler öğrendikleri her yeni konu ile birlikte sözcük dağarcıklarının genişlediğini fark etmişlerdir. Bu sebeple, okuma sürecinde akademik sözcüklere yönelik farkındalıklarının arttığı söylenebilir.

- *Ö7: Konu öncekilerden daha zordu, böylece fazla yeni kelimeler okuyabildim. (5. ders)*
- *Ö2: Metnin konusuyla ilgili birçok yeni bilgi öğrendim, onlar okumada da faydalı oldu. (4. ders)*

Bu düzeyde okuma metnini zor bulmalarının gerekçesi olarak ise metnin genel ve özel akademik sözcüklere sahip olmasını ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğrenciler yeni sözcükler öğrenmenin önemine vurgu yapmış ve sözcük dağarcığını geliştirmekten dolayı kendilerini iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci Ö8, kendi bölümü ile ilişkili olabilecek ikinci dersteki sözcükleri özellikle vurgulamıştır. İkinci ve üçüncü dersteki okuma metinleri öğrencilerin daha fazla aşına oldukları genel akademik sözcükleri içinde barındırdığından dolayı bu metinlerin sözcüklerinin genel Türkçe eğitiminde de sıklıkla yer aldığı görülmektedir (EK-7). Öğrenciler metinlerdeki yeni sözcükler nedeniyle zorlanmalarına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir:

- *Ö7: Ders iyi geçti. Kelimeler öğrendim. Tıp alanında kelime hazinesi geliştirmem gerektiğini fark ettim. (4. ders)*
- *Ö7: İyi geçti. Kelimeler ve ifadeler öğrendim. Konu öncekilerden daha zordu, böylece fazla yeni kelimeler okuyabildim. (5. ders)*
- *Ö5: Çok iyiydi ama bana biraz zor geldi ve çok kelime bilmediğimi için kendimi iyi hissettim. Yeni kelimeler öğrendim/ evet faydalı oldu. (1. ders)*

Sonuç olarak, genel ve özel akademik sözcükler ile yeni bilgiler öğrenmeyi birbirini destekleyen unsurlar olarak birlikte ifade etmişlerdir.

Akademik Okuma Becerileri

Günlüklerde öğrenciler tarafından sıkça tekrarlanan ve önemli bulunan diğer bir nokta ise akademik okumaya yönelik eğitimi verilen becerilerdir. Öğrenci günlüklerinde her hafta yansıtıldığı şekliyle faydalı bulunan beceriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 45. Öğrenci Günlüklerinde Eğitimde Öğretilen Becerilerin Faydalı Olmasına Yönelik Bulgular

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Beceri 1 (Yüzeysel okuma/göz gezdirme)	✓		✓	✓					✓	
Beceri 2 (Metnin amacını belirleme)	✓		✓	✓					✓	
Beceri 3 (Bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme)	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Beceri 4 (Seçici okuma)		✓					✓	✓	✓	
Beceri 5 (Grafik ve tablo okuma)			✓		✓		✓	✓	✓	
Beceri 6 (Ana düşünceyi, yardımcı düşünceleri ve destekleyici ayrıntıları belirleme)	✓	✓	✓			✓			✓	✓
Beceri 7 (Altını çizerek not alma)								✓		✓
Beceri 8 (Neden-sonuç ilişkilerinin ve geçiş ifadelerini belirleme)					✓		✓			
Beceri 9 (Gerçek bilgileri görüşlerden ayırt etme)		✓				✓	✓			✓

Tabloya göre öğrenciler en çok bilinmeyen sözcüğün anlamını tahmin etme (8 öğrenci) ve ana fikir, yardımcı fikir ve destekleyici detayları bulma (6 öğrenci) becerilerini öğrenmenin önemi üzerinde sıklıkla durmuşlardır. Bu becerilerden bilinmeyen sözcüğün anlamını tahmin etme, bu düzeyde genel akademik kelimelerin de içinde bulunduğu metinlerle karşılaşılması ve sözcük dağarcığının yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin neredeyse tamamının zorlanmalarına bir anlamda çözüm sunmuştur. Ana fikir, yardımcı fikir ve destekleyici detayları bulma becerisi de konu ile farkının görülmesi, okuduğunu anlama konusunda yardımcı olması ve öğrencilerin artık ana fikri bulabileceklerine inanmaları nedeniyle faydalı bulunmuştur. Öğrencilerin eğitimde verilen akademik okuma becerileri hakkındaki görüşleri aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 46. Becerilerin Faydalı Bulunması ve Kullanımına Yönelik Görüşleri

Derslerde öğretilen beceriler	Öğrenci görüşleri
1. Hafta Beceri: Yüzeysel okuma/göz gezdirmeye Amaç belirleme Sözcüğün anlamını tahmin etme	Ö1.1: Çok verimli. Becerileri kullanırken gelecekte ben de bunu kullanacağım diye düşündüm. Ö2.1.: İlginç. Yeni kelimelerin anlamlarını bulmak faydalı. Ö3.1: Faydalı, yeni şeyler öğrendik. Yüzeysel okuma öğrendim. Hislerim olumlu ve gelecekte yardımcı olacağını düşünüyorum. Ö4.1: Hepsi çok faydalı. Dersten çok şey öğrendim., Özellikle tahmin etmek çok faydalı. Mesela bir yazıyı okuduğumda bütün metni okumak zorunda kalmayacağım. Kendimi çok iyi hissettim ve faydalı bir birey. Ö5.1: Çok iyiydi ama bana biraz zor geldi ve çok kelime bilmediğim için kendimi iyi hissettim. Yeni kelimeleri bulmayı öğrendim/ evet faydalı oldu. Ö6: Kelimelerin farklı anlamını bulma faydalı. Ö7.1: İyi. Kelimeler öğrendim. Gelecekte yardımcı olacağını düşünüyorum. Ö9.1: Faydalı. Yeni kelimeler ve okuma tekniği ile daha iyi anlamayı öğrendim. Hızlı anlamam gerek.
2. Hafta Beceri: Seçici okuma/tarayarak okuma	Ö2.2: Konu ilginçti. Bu konu hakkında daha önce çok ilgilenmemişim, bugün birçok yeni bilgi öğrendim. Bunun gibi etkinlikleri çok yaptığım için çok da ilgilenmedim. Ö7.2.: Seçici okuma çok faydalı. Ö9.2: Okumayı kolaylaştırma içini faydalı.
3. Hafta Beceri: Grafik ve tablo okuma	Ö1.3: Çok iyi. Tablo okuma, hızlı düşünmek. Ö2.3: Faydalı. Yeni bir şey öğrenmedim. Ö3.3: Hafif, kolay ve iyi. Sosyal medya ve grafiklerle çalıştık, onları öğrendik. Yeni şeyler öğrendim. Ö5.3: Grafikleri nasıl okuyabilmeyi öğrendim. Ö7.3: Grafik nasıl okuyabildiğimizi gösteren etkinlik faydalıydı. Ö8.3: Benim için çok faydalı oldu. Metinde grafikleri nasıl okuyacağımı öğrendim. Ö9.3: Grafikler faydalı.
4. Hafta Beceri: Ana düşünceyi, yardımcı düşünceleri ve destekleyici ayrıntıları belirleme Altını çizerek not alma	Ö1.4: Çok ilginç. Ana fikir ve konu bulma becerilerini öğrendim. Zekâ gücünü hissettim. Ö2.4: Ana fikir, destekleyici detaylar ve konuları, onların arasındaki farkları bulmayı faydalı buldum. Ö3.4: Çok güzel ve çok şey öğrendim. Hem bilim alanında bilgiler aldım hem metinleri daha kolay bir şekilde anlamak cevap vermek için. Çok olumlu his. Ö6.4: Yardımcı, destekleyici düşünceleri bulmak faydalı. Ö8.4: Çok iyi. Nasıl metinleri okuyup anlayacağımı öğrendim. Ö9.4: Ana fikir bulabilirim, cevapları bulabilirim artık. Ö10: Artık okuduğum metinleri çizerek okuyacağım.

Tablo 46 (Devam). Becerinin Faydalı Bulunması ve Kullanımına Yönelik Görüşleri

Derslerde öğretilen beceriler	Öğrenci görüşleri
5. Hafta Beceri: Neden-sonuç ilişkilerini ve uygun geçiş ifadelerini belirleme	Ö1.5: <i>Online okumak biraz daha zorlaştırmış gibi. Kelimenin anlamını çıkarmayı.</i> Ö3.5: <i>Çok iyi ve kolay. Anlatım biçimlerinin önemini öğrendim. Olumlu şeyler hissettim.</i> Ö7.3: <i>Sonuç ve nedeni bulmak çok faydalı.</i>
6. Hafta Beceri: Gerçek bilgileri görüşlerden ayırt etme	Ö1.6: <i>Çok faydalı, bilgili. Karşılaştırma yapmak, karşıt görüşler bildiren metinleri incelemek.</i> Ö2.6: <i>Önceki derslere göre daha ilginç geçti diye düşünüyorum. Yeni görüşler, bilgiler öğrendim.</i> Ö3.6: <i>Çok öğretici. Hem metnin içeriği yeni şeyler öğrendik hem akademik okuma ile ilgili yeni şeyler öğrendik. Akademik okuma dersleri hep faydası dokundu bu derste aynı.</i> Ö6.6: <i>Eğitim hakkında akademik okuma ve bilgi- görüş farkını öğrendim.</i> Ö7.6: <i>İyi geçti. Kelimeler ve gerçek-fikir yöntemini öğrendim. Konu bana daha yakın olması nedeniyle kelimelerle ve ifadelerle zorlanmadım, kendimi daha kolay ifade edebildim.</i>

Her ders en az iki öğrenci öğrenilen becerinin önemine vurgu yaparken 1. ve 6. derslerde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu günlüklerinde diğer unsurlardan çok öğrendikleri becerilerin faydasından bahsetmektedir. Özellikle 4. derste ana fikir, yardımcı düşünceler ve destekleyici detayları bulma becerisine yönelik görüşlerinde öğrenciler bu becerinin okuduklarını anlamayı kolaylaştırdığını, ilgili becerilerin zor bir metni okumaya yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. 4. ders öğretilen ana fikir, yardımcı fikir ve destekleyici düşüncelere yönelik öğrenci görüşleri ve bu beceriye yönelik görüşleri ve hisleri şöyledir:

- Ö1: *Çok ilginç. Ana fikir ve konu bulma becerilerini öğrendim. Zekâ gücünü hissettim. (4. ders)*
- Ö3: *Çok güzel ve çok şey öğrendim. Hem bilim alanında bilgiler aldım hem metinleri daha kolay bir şekilde anlamak cevap vermek için. Çok olumlu his. (4. ders)*
- Ö8: *Çok iyi. Metinleri nasıl okuyorum, onu öğrendim. Metinler bana çok zor gibi ama onları nasıl okuyacağımı öğreniyorum ve kendimi iyi hissediyorum. (4. ders)*

Grabe ve Stoller (2013) tarafından belirtildiği üzere öğrencileri ikinci dilde okumada sosyokültürel ve kurumsal bakımdan farklılıklara sahip olabilmektedirler. Farklı sosyal, etnik ve kültürel yapılardan gelmeleri nedeniyle farklı kurumlarda eğitim görmüş

olabilmektedirler. Bu duruma paralel olarak, öğrencilerden Ö2, günlüğünde ikinci haftanın becerilerine yönelik olarak daha önceden diğer dilleri öğrenirken bu becerileri öğrendiği için yeni bir şey öğrenmediği şeklinde olumsuz görüş bildirmiştir. Diğer yandan, öğrenci Ö10 ise altıncı haftanın becerilerini kullanmayı önceden ana dilinden bilmesine rağmen ‘*Bu bilgileri önceden kendi dilimde biliyordum. Artık Türkçesini yani akademik dilde nasıl isimleniyor öğrendim*’ sözleriyle aslında ilgili dersin becerilerini önceden bildiğini ve derste Türkçede tekrar ettiğini vurgulamış ancak bu durumdan rahatsızlık duymadığı görülmüştür.

AKO eğitimi kapsamında alanyazında akademik okuma öğretimine yönelik belirtilen temel becerilerden/stratejilerden (Jordan, 1997; Dudley-Evans & St. John, 1998; Stone, 2013; Sohail, 2016; McWhorter, 1998; Javorčíková vd., 2021) ve Global Scale of English (GSE, 2019) B1, B1+, B2 Düzeyi Okuma hedeflerinden (Pearson, 2019) yararlanılarak eğitime dahil edilen akademik okuma becerilerinin her biri farklı öğrenciler tarafından faydalı olarak ifade edilmiş, faydalı bulunmayan beceri belirtilmemiştir. Buna ek olarak sözcüğün anlamını tahmin etme, ana fikir, yardımcı fikir ve destekleyici detayları bulma becerilerinin önemi öğrenciler tarafından sıklıkla vurgulanmıştır.

Akademik dil ve akademik söylem

Günlüklerde öğrenciler tarafından vurgulanan bir diğer unsur ise son derste işlenen iki metnin dil ve metin özellikleri bakımından karşılaştırılmasıdır. 4 öğrenci akademik bir metnin özelliklerini belirlemenin akademik bir metnin özelliklerinin belirlenmesinin eğitimin önemli noktalardan biri olduğunu ifade etmişlerdir.

- Ö1.6: *Çok faydalı, bilgili. Akademik metnin özelliklerini öğrendim. Karşılaştırma yapmak, karşıt görüşler bildiren metinleri incelemek.*
- Ö3.6: *Çok öğretici. Hem metnin içeriği yeni şeyler öğrendik hem akademik dil ve okuma ile ilgili yeni şeyler öğrendik. Akademik okuma dersleri hep faydası dokundu bu derste aynı.*
- Ö6.6: *İki metnin dilini karşılaştırmak faydalı.*
- Ö10.6: *Güzel, faydalı. Bu bilgileri önceden kendi dilimde biliyordum. Artık Türkçesini yani akademik dilde nasıl isimleniyor öğrendim. Akademik ve popüler dergi farkı çok önemli ve faydalıydı.*

Öğrencilerin öğrenme desteği sağlanarak akademik içerikli metinleri biçim ve içerik açısından karşılaştırmak, değerlendirme yapacak düzeyde oldukları görülmektedir. Dikkat çeken bir diğer durum ise metinlerin karşılaştırılarak akademik metin özelliklerinin belirlenmesine dikkat çeken ve faydalı bulduğunu belirten öğrencilerin bu konudaki farkındalıkları nedeniyle lisansüstü eğitime başlayacak öğrenciler olmasıdır.

b) Eğitimde beğenilmeyen noktalar

Öğrencilerin eğitime yönelik eleştirilerinin belirlenmesi amacıyla eğitimde beğenmedikleri noktalara yönelik görüş bildirmeleri de istenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu eğitimde beğenmedikleri bir nokta olmadığını belirtmişlerdir. Aşağıdaki tabloda haftalık olarak beğenmediği bir nokta olmadığını belirten öğrenci sayısı gösterilmektedir:

Tablo 47. Eğitimde Beğenilmeyen Nokta Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

Öğrenci görüşü	1.ders	2.ders	3.ders	4.ders	5.ders	6.ders
Beğenmediğim nokta yok	8 öğrenci	10 öğrenci	10 öğrenci	9 öğrenci	9 öğrenci	10 öğrenci

Beğenilmeyen noktalara dair uygulamanın ilk haftasında bir öğrenci (Ö5) ‘metnin uzun olması’ını ve diğer bir öğrenci (Ö8) ise ‘görevlerin basit olması’ını beğenmediğini ifade etmiştir. 4. derste bir öğrenci (Ö8) metnin konusunu beğenmediğini ifade ederken bir öğrenci (Ö1) ise 5. dersin çevrim içi yapılmasına yönelik olumsuz görüş bildirmiştir. Bununla birlikte, tüm öğrenciler 2., 3. ve 6. derslere yönelik beğenilmeyen bir nokta olmadığını belirtmişlerdir.

c) Eğitimde anlaşılmayan ve zorlanılan noktalar

Eğitim sürecinde öğrencilerin hangi noktalarda zorlandıklarının tespit edilebilmesi için her hafta derste anlaşılmayan noktalar ve zorlanılan noktaların neler olduğu sorulmuştur. Birinci derste 3 öğrenci derste zorlandığı noktalar olduğunu belirtirken sonraki iki hafta sadece bir öğrenci ve son üç hafta iki öğrenci zorlandıkları noktalar olduğunu ifade etmiştir:

Tablo 48. Eğitimde Anlaşılmayan Zorlanılan Noktalara Yönelik Haftalık Bulgular

	1.ders	2.ders	3.ders	4.ders	5.ders	6.ders
Zorlandığım nokta yok	7 öğrenci	8 öğrenci	9 öğrenci	8 öğrenci	8 öğrenci	8 öğrenci

Eğitim sürecinde zorlanılan noktalara yönelik eğitime katılan 10 öğrenciden 8'i farklı haftalarda zorlandıkları noktalar olduğunu ifade etmişlerdir. Zorlanılan noktalara yönelik görüşler yeni sözcükler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sözcüklere ek olarak, öğrencilerin zorluk çektikleri noktalar şöyle listelenebilir:

- Yeni sözcükler (6 öğrenci)
- Okuma için zamanın yetmemesi (1 öğrenci)
- Uzun cümleler (1 öğrenci)
- Grafikleri anlamak (1 öğrenci)
- Kendini ifade etmek (1 öğrenci)
- Çıkarım gerektiren soruları cevaplamak (2 öğrenci)
- Özgün bir akademik metni okumak (1 öğrenci)

Öğrencilerin eğitimde sözcükler dışında zorlandıkları noktalar bireysel düzeyde kalmasına karşın dil yeterlik düzeyi düşük öğrenciler (Ö8, Ö9) için uzun cümleler, hızlı ve akıcı okuyamamak gibi dili tanıma ve şifresini çözme ile ilişkin noktaları belirtmişlerdir. Diğer yandan, yeterlik düzeyi yüksek olan öğrenciler (Ö2, Ö10) zorlandıkları noktaları ifade ederken birbirine yakın cevaplar arasından seçmek ve akademik dile sahip basit bir akademik metni anlayabilmek gibi okumaktan çok anlamayı işaret eden durumların altı çizilmişlerdir. Aşağıdaki tabloda ilgili haftalara yönelik öğrenci ilgili görüşlerine yer verilmiştir:

Tablo 49. Eğitimde Zorlanılan Noktalara Yönelik Haftalık Öğrenci Görüşleri

Dersler	Eğitimde zorlanılan noktalar
1. Ders	• Ö1.1: Yeni kelimeler • Ö5.1: Kelimeler. • Ö9.1: Az vakit
2. Ders	• Ö6.2: Yeni kelimeleri anlamamam • Ö9.2: Uzun cümleler
3. Ders	• Ö5.3: Hem yeni kelimeler hem de grafiklerde zorlandım.
4. Ders	• Ö5.4: Yeni kelimeler • Ö8.4: Kendimi ifade etmek
5. Ders	• Ö6.5: Bazı etkinlikler • Ö8.5: Bazı kelimeler
6. Ders	• Ö2.6: Soruların cevapları bazen birbirine benzedikleri için içinden birini seçmek için biraz düşündüm. • Ö10.6: Birinci metin kısa ve özdür ama tam anlamak için birkaç kere okudum.

Bu görüşlere ek olarak, Türkçe kursunda B2 düzeyinde olmalarına rağmen iki öğrenci Ö1 ve Ö9'un ön testlerinde akademik okuma bağlamında dil seviyeleri arasında farklılık görülmüştür. Bu duruma karşın, farklı haftalarda iki öğrenci de hızlı düşünmeye ve hızlı anlamaya vurgu yapmışlardır:

- Ö9.1: Hızlı anlamam gerek. (1. ders)
- Ö1.3: Hızlı düşünmek (3. ders)

Dolayısıyla öğrencilerin kendi dil düzeylerine paralel olarak akademik okuma derslerinin sözcük dağarcığının geliştirilmesine, okuma hızının artmasına ve okuduğunu anlamaya yönelik farkındalık kazandırdığı söylenebilir.

3.2.2.3. AKO Eğitimine Yönelik Memnuniyet Düzeyinin Değerlendirilmesi

Eğitim sürecinde her hafta günlüklerin son bölümünde öğrencilerden derse yönelik memnuniyet cetvelini işaretlemeleri istenmiştir. Eksiksiz bir biçimde her hafta günlüklerini dolduran öğrenciler derse yönelik memnuniyet düzeylerini 1 ile 5 arasında puan vererek değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirme sonucunda öğrencilerin haftalık olarak verdikleri puanlar sayesinde eğitimdeki memnuniyet düzeyleri takip edilmiştir. Öğrencilerin işlenen derslere yönelik verdikleri puanlar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 50. Öğrencilerin İşlenen Derslere Yönelik Verdikleri Puanlar

	1.Ders	2.Ders	3.Ders	4. Ders	5. Ders	6. Ders	Ort.
Ö1	5	5	5	5	5	5	5,0
Ö2	4	4	4	5	5	5	4,5
Ö3	4	5	5	5	4	5	4,7
Ö4	5	5	5	5	5	5	5,0
Ö5	4	5	5	5	5	5	4,8
Ö6	5	5	4	4	5	5	4,7
Ö7	4	5	5	5	5	5	4,8
Ö8	4	5	5	5	4	5	4,7
Ö9	4	5	5	4	5	5	4,7
Ö10	4	4	4	5	5	5	4,5
	4,3	4,8	4,7	4,8	4,8	5	4,7

Tablo 50’de öğrencileri haftalık olarak derse yönelik memnuniyet düzeylerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin memnuniyet düzeyinin genel ortalaması 5 üzerinden 4,7’dir. Bu verilerden hareketle öğrencilerin uygulama derslerine yönelik memnuniyet düzeyinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu veriden hareketle, bu çalışmanın hedefleri doğrultusunda B1 düzeyinde yetkin öğrencilere yönelik hazırlanan AKO eğitiminin akademik okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ve akademik okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öğrenciler, AKO eğitimine yönelik hislerini de belirtmişlerdir. Öğrencilerin eğitime yönelik farklı haftalarda belirttikleri görüşleri AKO eğitimine karşı olumlu hislere sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin eğitim sürecinde eğitimin giderek zorlaştığını fark ettikleri ancak bu durum eğitimin hem gelişimlerine hem de akademik okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bazı öğrencilerin bu durumu destekleyen görüşleri aşağıdaki gibidir:

1.-2.-3. dersler

- Ö3.1: *Olumlu ve gelecekte yardımcı olacağını düşünüyorum.*
- Ö4.1: *Kendimi çok iyi hissettim ve faydalı bir birey hissettim.*
- Ö7.1: *Gelecekte yardımcı olacağını düşünüyorum.*
- Ö1.2: *Çok keyifli.*
- Ö3.2: *Çok güzel ve kolay anlaşılabilir.*
- Ö4.2: *Çok sevdim.*

- Ö7.2: *Bence bu ders daha iyi geçti ve konuyu çok beğendim.*
- Ö10.2: *Keyif aldım, yeni bilgiler öğrendim.*
- Ö3.3: *Yeni şeyler öğrendiğimi hissettim.*
- Ö4.3: *Yeni şeyler öğrendim.*

4.-5.-6. dersler

- Ö1.4: *Zekâ gücünü hissettim*
- Ö2.4: *Sadece pozitif duygularla kaldım.*
- Ö3.4: *Çok olumlu bir histi.*
- Ö8.4: *Metinleri bana çok zor gibi ama onları öğreniyorum. Kendimi iyi hissettim.*
- Ö3.5: *Olumlu şeyler hissettim.*
- Ö4.5: *Çok beğendim.*
- Ö7.5: *Konu öncekilerden zordu, böylece daha fazla yeni kelimeler okuyabildim.*
- Ö2.6: *Bugünkü etkinliklerin seviyesi bana daha yüksek gibi geldi ve bunu sevdim.*
- Ö3.6: *Akademik okuma derslerinin hep faydası dokundu. Bu ders de öyle.*
- Ö4.6: *Güzel, faydalı.*
- Ö10.6: *Hevesli.*

Tablodaki öğrenci görüşlerinden hareketle öğrencilerin eğitime yönelik hisleri değerlendirildiğinde eğitimi faydalı bulmaları doğrultusunda eğitime yönelik oldukça olumlu hislere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerden Ö1 ve Ö10’un dersi “keyifli” olarak ifade etmeleri ile bu eğitim sürecinden keyif aldıkları, Ö1’in “zekâ gücü”nü hissettirdiğini belirtmesi ile dersin üst düzey düşünme becerilerine yönelttiğini ifade etmesi ve Ö10’un kendini “hevesli” olarak nitelendirmesi sonucu dersin motive edici unsurlar taşıdığı öne sürülebilir.

Eğitim sırasında öğrenci günlüklerine ek olarak her dersin sonunda dış gözlemciler ve araştırmacı gözlemlerini günlüklerine aktarmışlardır. Bu sebeple bir sonraki bölümde öğrenci görüşlerine paralel olarak dış gözlemci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Ardından tüm bunların ışığında eğitim sonrasında elde edilen öğrenci görüşlerine yer verilecektir.

3.2.3. Eğitim Sırasında Dış Gözlemci ve Araştırmacı Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

AKO eğitimi sürecinde araştırmacı, öğretici olarak dersleri yürütmüş ve iki alan uzmanı dış gözlemci olarak derslere katılmıştır. AKO eğitimi çalışmanın sınırlılıkları çerçevesinde nasıl uygulanmaktadır? araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla öğrenci günlüklerinin yanı sıra hem dış gözlemciler hem de öğretici olarak araştırmacı günlük tutmuşlardır. Yöntem bölümünde belirtildiği üzere ders sırasında dış gözlemciler için yapılandırılmış gözlem formu hazırlanmış ve gözlemler bu form üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmacı ise her hafta ders sırasında notlar tutmuş ve her dersin bitiminde ders sürecine yönelik yaşanan tüm olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin notlarını araştırmacı günlüğüne aktarmıştır. RAND Okuma Grubu (2002), okuma sürecinde en etkili üç faktörün metin, okuyucu ve bağlam olduğunu belirtmektedir. Okuma sürecinde metnin yapısı, sözcükleri, söylemi, türü etkili olduğu kadar okuyucunun sahip olduğu sözcük dağarcığı, art alan bilgisi, okuma becerileri/stratejileri, motivasyonu da önem taşımaktadır. Ayrıca yaşanan çevre, amaç, eğitim alınan okul ve sınıf da etkili olmaktadır. Bu bilgiden hareketle bu bölümde okuma sürecini yansıtan dış gözlemci ve araştırmacı günlüklerinin haftalık olarak analizinden ve geçerlik komitesinde alınan kararlardan elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.2.3.1. Dış Gözlemci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Eğitim sırasında iki alan uzmanı farklı haftalarda dış gözlemci olarak derslere katılmıştır. İlk hafta bir dış gözlemci, ikinci hafta iki dış gözlemci, kalan dört haftada ise bir dış gözlemcinin rahatsızlığı nedeniyle sadece bir gözlemci derslerde yer almıştır. Dış gözlemciler her hafta dersleri değerlendirmişlerdir. Dış gözlemci formlarının değerlendirmeleri sonucu şu başlıklar ortaya çıkmıştır:

- Dersin işlenişi ile ilgili gözlemler
- Ders materyallerine yönelik gözlemler
- Öğrencilerin okuma sırasında yaşadığı sorunlar
- Öğrencilerin becerileri kullanma durumları
- Gözlemlenen olumlu ve olumsuz durumlar

- Öneriler

Dış gözlemciler her hafta araştırmacının değerlendirme yapabilmesi için yukarıda yer alan başlıklara yönelik görüş bildirmişlerdir. Düzenli olarak doldurulan dış gözlemci formları uygulamanın döngüsünün gerçekleştirilmesinde etkili olmuştur.

3. Hafta Dış gözlemci notları (1. Ders)

AKO eğitiminin tanışma ve ön bilgilendirme, ön test ve uygulama öncesi öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin ardından eğitimin ilk dersinde dış gözlemci notlarında dersin işlenişi ile ilgili olarak öğrencilerin derse katılım durumunun ‘çok iyi’ olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin okuma durumu ile ilgili genel olarak problem gözlemlenmediği, öğrencilerin metinleri okurken ve etkinlikleri yaparken zorluk yaşamadıkları ifade edilmiştir.

Dış gözlemci notlarında dersin işlenişi bağlamında öğreticiye yönelik gözlemler de yer almaktadır. Ders sırasında öğrencilerle iletişimin sağlandığı ve dersteki becerilere ve etkinliklere yönelik açıklamaların açık ve net bir şekilde açıklandığı belirtilmiştir:

Dış gözlemci 1: Öğrencilerle iyi iletişim kuruyor. Gerekli açıklamaları ve yönlendirmeleri net bir şekilde yapıyor. Öğrencilerin etkin bir şekilde derse katılımını teşvik ediyor.

Ders materyallerine yönelik olarak okuma metinlerinin düzeye uygun olduğu, uzunluğunun ve zorluğunun da normal olduğu belirtilmiştir. Ders materyallerine yönelik olumlu bulunan noktalardan biri etkinliklerdeki yönergelerin açık ve anlaşılır olmasıdır. Böylece öğrenciler kendileri de yönergelerden yararlanabilmektedirler. Gözlemciler tarafından olumlu bulunan diğer durum ise, ders materyalinde çeşitli etkinlik türlerine yer verilmiş olmasıdır:

Dış gözlemci 1: Yönergelerin açık ve anlaşılır olması ve etkinliklerin çeşitliliği derste gözlemlenen olumlu durumlardır.

Dış gözlemci tarafından gözlemlenen problemlili durum ise çoktan seçmeli etkinliklerin üç yerine dört şıklı olmasının B2 düzeyine daha uygun olacağı yönündedir. Bu şekliyle düzeyin biraz altında kalmıştır. Diğer yandan, dış gözlemci başlık bulma etkinliğinin okuma metni üzerine ek bir bilişsel yük getirdiği için okuma açısından biraz yoğun olduğunu belirtmiştir. Sonlara doğru öğrencilerin biraz sıkıldığı ve yorulduğu

gözlemlenmiştir. İlk ders olması göz önünde bulundurulduğunda etkinliklerin sayısının fazla olmasının zorlayıcı olabileceği ifade edilmiştir.

4. Hafta Dış gözlemci notları (2. Ders)

Bu haftanın dersi bazı öğrencilerle yüz yüze bazı öğrencilerle ise çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze derse iki dış gözlemci katılım göstermiş, çevrim içi ders ise bir dış gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Yüz yüze derslerde problemlı bir durum gözlemlenmezken çevrim içi derse ilişkin dış gözlemci 2, öğrencilerin elinde ders materyalinin bulunmamasının dersin akışını zorlaştırdığını ifade etmiştir. Bu soruna yönelik bir çözüm gerektiğini, çevrim içi dersler için materyal tasarımının özel olarak düşünülmesinin faydalı olacağını belirtmiştir. İki dış gözlemci de dersin işlenişine yönelik görüşlerinde öğrencilerin genel olarak derse aktif katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Dış gözlemci 2, öğrencilerin çoğunun hem görevleri yerine getirip hem de sınıfla paylaştıklarını belirtmiştir. Bu görüşler, günlüklerde şöyle yer almaktadır:

Dış gözlemci 1: Öğrenciler aktif bir şekilde derse katılım gösterdiler.

Dış gözlemci 2: Öğrencilerin tamamı yapması gereken görevleri yaptı ve daha sonra birçoğu yaptıklarını sınıfa aktardı. Genel olarak aktiflerdi.

Dış gözlemciler derste katılımın yüksek olmasına ek olarak notlarında öğrencilerin akademik okuma dersine yönelik tutumlarının gayet olumlu olduğunu gözlemlemiştir:

Dış gözlemci 1: (Akademik okuma için) Oldukça istekli ve hevesliler.

Dış gözlemci 2: Motivasyonları da yüksek görünüyordu.

Dış gözlemci 2 öğreticinin aktif katılımı teşvik ettiğini, öğreticinin olumlu tutumunun öğrencileri motive ettiğini ve öğrencilerin de bu olumlu tutumu takdir ettiklerini belirtmiştir. Öğreticinin dersi yürütmesi hakkında ise iki dış gözlemci de araştırmacının öğrencilere rehberlik ettiğini belirtmiştir.

Dış gözlemcilerin akademik okuma eğitimindeki becerilerin öğretime yönelik değerlendirmeleri ise şöyledir:

Dış gözlemci 2: Öğretmen öğrencileri üzerinde çalışacakları/çalıştıkları beceriyi akademik hayatlarında ne gibi durumlarda kullanabilecekleri konusunda bilgilendiriyor, örnek olarak hayali senaryolar sunuyor. Bu tür

bağlantıları kurmada yardımcı olmasını çok yararlı buldum çünkü farklı farkındalık düzeyindeki öğrencilerden oluşan sınıflarda bu her zaman bütün öğrenciler için açık olmayabilir.

Buna göre derste becerilerin açık öğretimine ek olarak öğreticinin ileriye dönük akademik alanlarda bu becerinin kullanımına ilişkin de bazı olası durumlar, örnekler kullanarak öğrenciler için durumu somutlaştırmasının faydasına değinilmiştir. Buna ek olarak dış gözlemci 2, öğrencilerin beceri kullanım durumlarına yönelik ise genel olarak öğrencilerin becerileri Türkçeye aktarabildiklerini, daha önceden bilmeyenlerin zorlanmadıklarını ifade etmiştir. Günlüklerde yer alan bu görüşler şu şekilde ifade edilmektedir:

Dış gözlemci 2: Öğrenciler önceki öğrenmelerini akademik okumaya aktarabildiler gibi göründü. Öğrenilen becerilerle ilk kez karşılaşan öğrenciler ise becerileri kolaylıkla uygulayabildiler.

Dersin işlenişi sırasında becerilere yönelik olarak 1. derste öğrenilen yüzeysel okuma becerisinin 2. derste tekrarlanması olumlu olarak gözlemlenmiştir. Böylece, dersler arası ilişkinin kurulmasını ve öğrenilen becerinin içselleştirilmesinin sağlanabileceği vurgulanmıştır.

Ders materyallerine ilişkin ise dış gözlemci 1 ilk derste olduğu gibi etkinliklerin çeşitli olmasını vurgulamıştır. Okuma metinlerine yönelik ise aynı gözlemci güncel içeriğin dersi olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Her iki gözlemci de bu hafta okuma metninin düzeyinin uygun ve metnin uzunluğunun orta (normal) olduğunu belirtirmişlerdir. Dış gözlemci 1 metin zorluğunu bazı öğrenciler açısından kolay bazıları için ise orta (normal) olarak değerlendirirken etkinliklerin düzeyinin yükseltilmesinin ve seçeneklerde öğrencilerin ikilemde kalabileceği seçenekler verilmesinin daha faydalı olacağını önermiştir.

Sonuç olarak, bu haftanın dış gözlemci notlarında şu hususlar öne çıkmaktadır:

- Öğrencilerin motivasyonunun yüksek olması
- Becerilerin öğrenciler tarafından akademik okumaya aktarılabilmesi
- Becerilerin açık bir şekilde sunumunun ve pekiştirilerek kullanımının ise ilerleyen haftalarda da devam etmesi

- Etkinliklerde yer alan bazı soruların düzeyinin yükseltilmesi.

5. hafta Dış gözlemci notları (3. Ders)

Eğitimin dördüncü haftası ve üçüncü dersinden itibaren sadece ikinci dış gözlemci değerlendirme yapmaya devam etmiştir. Bu haftaki dış gözlemci notlarında beceri öğretimine ağırlıklı olarak yer verilmiştir. Becerilerin öğretimine ilişkin olumlu değerlendirmeler yapılmıştır. Öncelikle metin öncesinde öğrencilerin beceriye yönelik tutumlarının belirlenmesinin önemi vurgulanmıştır. Bu konuya dair dış gözlemci notları şöyledir:

Dış gözlemci 2: Öğretmenin dersin en başından öğrencilerin bu derste öğrenilecek beceriye ilişkin tutumlarını ve davranışlarını öğrenmeye çalışmasını takdir ettim. Bunu yaparak öğrenecekleri beceriye tanışıklık düzeylerini de öğrenip derste neyin üzerinde çok durması gerektiğini ve belki neleri vurgulamaya gerek duymayacağını belirtmeye çalıştı diye düşündüm. Ayrıca, bu öğrencilerin bu derste ne öğreneceklerine ilişkin bir fikir sahibi olmalarını sağlayıp onların zihinsel olarak günün becerisine hazırlanmasına da yardımcı oldu.

Ayrıca önceki derslerdeki becerilerle bağlantı kurulması ve bu ders bağlamında tekrar açıklanmasının da faydasına değinilmiş, bu açıklamaların öğrencilerin işine yaradığı ve pekiştirmelerine yardımcı olduğu ifade edilmiştir.

Dış gözlemci formunda yer alan problemler ise şöyledir:

- Yönerge eksikliği
- Etkinliklerin düzeyi
- Sözcüklerde ve sayısal ifadeler
- Dil düzeyi farklılıkları

Dış gözlemciler tarafından okuma metninin uzunluğu, zorluğu ve düzeyi orta düzeyde ve öğrencilere uygun bulunmuştur. Ders sırasında verilen ilk iki paragrafın okunmasına yönelik yönerge verilmesinin ardından 3. etkinlikte tüm metinden sorular olmasına rağmen tüm metnin okunmasına yönelik yönerge verilmemiştir. Dış gözlemci, bu yönerge eksikliğinin öğrencinin ders takibi açısından sorun yaratabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, dış gözlemci 1 doğru yanlış etkinliğindeki soruların öğrenci düzeyine göre çok

kolay olduğunu belirtmiş, etkinliklerde verilen şıkların ve cümlelerin metindeki ile aynı anlama gelecek şekilde yeniden yazılması (paraphrase edilmesi) gerektiğinin altını çizmiştir.

Ön testte de görüldüğü üzere tüm öğrencilerin B2 düzeyinde olmalarına karşın ders sürecinde bazı öğrencilerin sözcükler ile, yüzde ve sayılardan sonra gelen noktanın kullanımı ile ilgili soruları öğrenciler arasında farklı alanlarda dil seviye farklılıklarının olduğunu teyit eder niteliktedir. Dolayısıyla bazı öğrencilerin dil düzeyinin farklı olmasının yanında, metnin istatistiksel veri ve sözcüklere sahip olması bu derste biraz zorlanmalarına neden olmuştur. Buna rağmen gözlemci notlarında beceri öğretimine bağlı olarak öğrencilerin derse etkin katıldıkları ve oldukça güdülenmiş göründükleri ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu haftadaki beceri öğretiminin ve dersin işlenişinin oldukça faydalı olduğu vurgulanmıştır. Bu duruma yönelik görüşler dış gözlemci notlarında şöyle yansıtılmıştır:

Dış gözlemci 2: Bence bu derste öğretmen ile ilgili en çok altı çizilmesi gereken dersin sonunda birkaç dakikalık değerlendirme soruları sormasıydı. Öğrencilerin bu çalışma kapsamında öğrendikleri becerilere ve öğrenme süreçlerine yönelik farkındalık geliştirmelerini sağlayacak ve onları yansıtıcı düşünmeye teşvik edecek sorular sordu öğretmen. Grafikler anlamınıza yardımcı oldu mu? Onlar olmasaydı nasıl olurdu? vs. gibi.

Böylece becerinin değerlendirilme aşamasının öğrencilerin beceriye yönelik farkındalık kazandırmasını sağladığı vurgulanmıştır. Öğreticilerin öğrencileri sürece dahil ederek gelişimleri üzerine düşünceleri eğitimin önemli bir parçasıdır. Bununla birlikte, öğrencilerin ders öncesi grafiklere tutumları ile ders sonrası tutumları arasındaki değişimi açıkça ifade etmelerinin akademik okumanın önemini ortaya koyduğu ifade edilmektedir:

Dış gözlemci 2: Dersin sonunda öğrencilerin kendilerindeki değişimi ve gelişmeyi fark etmiş ve açıkça ifade etmiş olmaları bence çok olumlu bir durumdur. Dersin başında genellikle grafikleri okumadan geçtiğini ifade eden öğrenciler dersin sonunda grafiklerin metni anlamadaki rolüne ikna olmuş durumdaydı. Bu da aslında öğrencilerin akademik okuma becerileriyle tanışmalarının önemini ortaya koyuyor.

Böylece bu dersteki grafik okuma becerisi ile öğrenciler akademik okuma ihtiyaçlarını kendileri de görmüşler ve akademik okuma ile ilgili eksikliklerini fark edebilmişlerdir.

6. hafta Dış gözlemci notları (4. Ders)

Bu haftanın dış gözlemci notlarında büyük ölçüde ders materyallerine ve öğretilen becerilere yönelik görüşler paylaşılmıştır. Dış gözlemci 2 tarafından ders materyallerine yönelik önceki derste yaşanan durumlara benzer bir durum gözlemlenmiştir. Ayrıca materyallerin yazılı hâli ile dersteki sunumu arasındaki farka işaret edilmiştir. Dış gözlemci, bu duruma yönelik görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

Dış gözlemci 2: Öğretmenin açıklama kutucuklarında yazanları öğrencilere okumak yerine günlük dil kullanımıyla daha anlaşılır bir biçimde anlatarak sunmasının öğrencilerin ilgilerini canlı tutup anlatılanlara karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunduğunu düşünüyorum. Ayrıca, etkinlikler sırasında öğrencilerden doğru yanıt gelse de bu açıklamalara referanslarla tekrar üzerinden geçmesini önemli buluyorum. Öğrencilerin çoğu zaman sezgileriyle buldukları yanıtları kavramsallaştırmasına yardımcı olarak bilgilerin örnekler üzerinden somutlaşmasını ve kalıcı olmasını destekliyor böylelikle.

Ders materyallerinde yer alan akademik okumaya yönelik becerilerin açıklamalarının derste okunarak sunulması yerine açık bir biçimde örnekler sunularak anlatılmasının önemine vurgu yapılmıştır. Buna ek olarak derste etkinlikler sırasında açıklamalara referans vermek ve kavramsallaştırarak üstbilişsel farkındalık sağlanmasının öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunduğu ifade edilmektedir.

Dış gözlemci formunda bu hafta akademik okuma becerisine yönelik olarak öğretilen ana fikri belirleme, not alma, altını çizme gibi becerilerin öğrenciler için daha önceden aşına oldukları beceriler olduğu yansıtılmış ancak bu becerilerin akademik okuma bağlamında nasıl kullanılacağına gösterilmesinin öğrenciler tarafından önemli bulunduğu işaret edilmiştir. Dış gözlemci 2, öğrencilerin akademik okuma becerisine yönelik durumuna dair şu ifadeleri yazmıştır:

Dış gözlemci 2: Öğrenciler için ana fikri belirleme, okurken not alma, altını çizme vs. gibi akademik okuma becerileri daha tanıdık becerilerdi anladığım kadarıyla ancak bu ders ile pekiştirilip detaylandırılması, akademik bir

bağlama nasıl transfer edebileceklerinin yolunun gösterilmesi onları sıkımdan çok ilgilerini çekti diye düşünüyorum. Çünkü öğrencilerin katılım ve ilgi düzeyleri oldukça yüksekti.

Öğrencilerin aktif katılımına ilişkin notlarında dersin konusunun da etkili olduğunu vurgulayan dış gözlemci *'Bu da aslında metin seçimindeki başarıya işaret ediyor'* ifadesi ile hem konunun hem de okuma metninin öğrencinin akademik okumaya yönelik tutumundaki etkisini ortaya koymaktadır.

Diğer yandan, okuma metnine ve beceriye yönelik bir problemli durum gözlemlenmiş ve buna yönelik öneride bulunulmuştur. Derste 'bulgu' sözcüğünün tahmin edilmesi konusunda birkaç öğrencinin zorlanması nedeniyle gerekli durumlarda metinde bazı değişiklikler yapılabileceğine işaret edilmiştir. Bu konuya yönelik gözlemci notları şöyledir:

Dış gözlemci 2: 'Bulgu' sözcüğünün tahmin edilmesiyle ilgili soruda zorlanan birkaç öğrenci oldu. Belki çağrışım etkisini artırmak için 4. paragrafın ilk cümlesine "Bununla birlikte, DNA üzerindeki kişiden kişiye farklılıklar gösteren ve araştırmalar sayesinde/ araştırmaların sonunda tanımlanan/elde edilen/ortaya koyulan bireysel gen profilleri adli veya antropolojik amaçlı olarak da kullanılabilir." gibi eklemeler yapmak öğrencilere yardımcı olabilir.

Dış gözlemci notlarında da görüldüğü üzere her ne kadar metnin özgünlüğünün korunması önemliyse de becerinin öğretilmesinin daha faydalı olabilmesi için metinlerde sadeleştirmelere ek olarak genişletme gibi değişiklikler yapılmasının faydalı olacağı ifade edilmiştir.

7-8. hafta Dış gözlemci notları (5. Ders)

Bu haftanın dış gözlemci notlarında ders materyallerine yönelik metnin konusu ile ilgili olumlu görüşler yer almaktadır. Enflasyon konusunun öğrencilerin kendi hayatları ile ilişkilendirebilecekleri bir konu olmasının öğrencilerin etkin bir şekilde derse katkıda bulunmasında önemli rol oynadığı belirtilmektedir. Bununla birlikte okuma metninin zorluk düzeyinin orta düzeyde olduğu ve öğrencinin düzeyine uygun olduğu ifade edilmiştir. Metindeki şekillerin öğrencilerin metni anlaması konusunda olumlu yönde katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Uygulamanın bu haftasında artık öğreticinin bu hafta itibariyle öğrencileri tanımasının getirdiği öngörüyle kimlerin nerede zorlanacağını tahmin ederek kişiye yönelik detaylı açıklamalar yapıldığı, dersin etkin bir şekilde yürütüldüğü ifade edilmiştir. Diğer yandan, bu hafta öğrencilerin diğer haftalara kıyasla daha fazla bilmedikleri sözcüklerle karşılaştıkları ve bundan dolayı zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Ayrıca AKO eğitiminin olumlu bir ortamda ilerlemesine ve öğrencilerin becerileri etkin olarak kullanma durumlarına ilişkin görüşler de bulunmaktadır. Akademik okumaya yönelik bu görüşler dış gözlemci formunda şöyle yansıtılmıştır:

Dış gözlemci 2: Öğrenciler bir süredir devam eden derslere yönelik olumlu tutum içindeler ve önceki deneyimleri hep olumlu olduğu için yeni derslere de yaklaşımları bu yönde oluyor. Daha önceden öğrendikleri yüzeysel okuma, seçici okuma gibi becerileri daha önceki tekrarlar sayesinde içselleştirmiş görünüyorlar çünkü gerektiğinde artık rahatlıkla kullanabiliyorlar.

Yukarıdaki görüşlerden hareketle dış gözlemci tarafından öğrencilerin her hafta önceki haftanın becerilerinin bazı etkinliklerde tekrar kullanması ile birlikte becerileri pekiştirmiş oldukları gözlemlenmiştir. Dış gözlemci görüşleri çerçevesinde şimdiye kadar öğretilen becerilerin tekrar edilmesinin faydalı ve etkili olduğu söylenebilir. Bu hafta ilk kez sunulan becerilerin ise önceki becerileri bütünüleyici nitelikte olduğu ifade edilmiştir. Bu ifadeler dış gözlemci notlarında şöyle açıklanmıştır:

Dış gözlemci 2: Not alarak, bazı noktaların altını çizerek, renklendirerek okuma becerisinin ana fikir, yardımcı düşünceler ve destekleyici detayları bularak metni analiz etmekle tekrar edilmesi her iki odak noktasının da pekiştirilmesini sağladı.

Diğer yandan dış gözlemci beceri öğretimi konusunda ise neden-sonuç ilişkisinin bu şekilde çalıştırılmasının öğrencilerin düzeyine göre oldukça kolay olduğunu ifade etmiştir. Dış gözlemcinin neden-sonuç ilişkisinin öğretime yönelik değerlendirmesi şöyledir:

Dış gözlemci 2: Neden-sonuç ilişkileri aslında pek çok öğrencinin kolaylıkla kavrayabildiği bir konu oldu. Çünkü muhtemelen bu düzeye gelene kadar bir noktada neden ve sonuç ifade etme üzerinde duruldu. Belki de önceki düzeyde o konuların işlendiği noktalarda bir de okuma açısından desteklemek için bu

beceriye girilse daha iyi olabilirdi. Aslında bu konuyla daha önceki bir düzeyde karşılaşırlarsa onlar için daha yararlı olabilir.

Buna göre, dış gözlemci tarafından neden-sonuç ilişkisi kurma becerisinin daha önceki bir düzeyde aynı konunun işlendiği genel dil eğitimi programına eklenebileceği önerilmektedir.

9. hafta dış gözlemci notları (6. Ders)

Uygulamanın bu son dersinde eğitim teması çerçevesinde hazırlanan derse yönelik dış gözlemci değerlendirmesinde öncelikle temaya ve okuma metnlerinin konusunun önemine vurgu yapılmıştır. Eğitim temasının aşına olunan bir konu olması nedeniyle öğrencilerin derse katılım düzeyinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Burada ayrıca öğreticinin öğrencileri derse katılmaya cesaretlendirmesinin aktif katılım hususundaki etkisine de vurgu yapılmıştır.

Bu derste okuma metninin okunabilirlik düzeyinin diğerlerine göre yüksek ve zor olması ve özgün bir akademik makalenin uyarlanmış bir bölümü olması, sınıfta bilinmeyen sözcük sayısının geçen haftaya göre daha da fazla çıkmasına neden olmuştur. Dış gözlemcinin metinde karşılaşılan sözcükler ile ilgili ifadeleri şöyledir:

Dış gözlemci 2: Bu sefer bilinmeyen sözcük sayısı öncekilere göre daha çoktu sanırım. Okurken bazı sözcüklerin anlamını sordular.

Bu derste konu ve temaya aşına olunmasına rağmen öğrencilerin metinlerdeki akademik sözcüklerin artmasıyla birlikte daha fazla bilinmeyen sözcükle karşılaştıkları görülmüştür. Eğitimdeki okuma metnlerinin düzeyinin yükselmesi ile öğrencilerin genel ve özel akademik sözcük eksikliği ve sözcük çalışmaları ihtiyacının daha belirginleşmekte olduğu söylenebilir.

AKO eğitiminin bu son dersinde gerçek-fikir ayrımı becerisine yönelik etkinlikler de yer almaktadır. Dış gözlemci notlarında derste problemleri bir durum gözlemlemediğini ifade etmiştir. Sadece bu öğrencilerin çoğunun gerçek-fikir ayrımıyla daha önce karşılaşmamış olmalarından dolayı biraz zorlandıkları belirtilmiştir. Öğretici tarafından yapılan açıklamalar bu zorluğun aşılmasında öğrenciye destek sağlansa da ders materyallerindeki değişikliğin faydalı olabileceği önerilmiştir. Buna yönelik olarak gerçek- fikir ayrımı ile

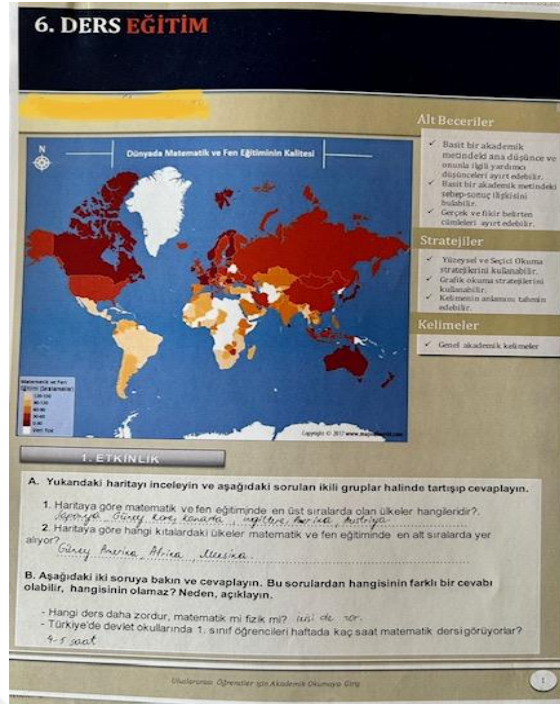
ilgili hazırlanan etkinliklerin ikisinin de aynı şekilde tablo ile verilmesinin göreve aşinalık kazandırılıp öğrencilerin desteklenmesine katkı sağlayabileceği belirtilmiştir.

Dış gözlemci notlarında öğrencilerin artık etkin olarak becerileri kullanabildikleri ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin hem kendi gelişimlerini görebildikleri hem de eğitimin öneminin farkında olduklarının altı çizilmiştir. Dış gözlemci bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Dış gözlemci 2: Öğrenciler bu noktada artık süreç sonucunda kendi ilerlemelerinin de farkındalar ve dolayısıyla akademik okuma becerisinin kendileri için önemine de ikna olmuş durumdalar. Öğrendikleri becerileri etkin bir biçimde kullanabilir hale geldiler.

Bu eğitim sürecinde öğrencilerin hedeflenen becerileri öğrenmede ve kullanmada sorun yaşamadıkları söylenebilir. Bununla paralel olarak dış gözlemci öğrencilerin üçüncü derste öğrendikleri grafik ve görsel okuma becerisini bu derste kullanmalarına dikkat çekmesi bu durumu destekleyici niteliktedir. Derse hazırlık etkinliğindeki harita okuma içeren çalışmada öğrencilerin öğrendikleri bir beceriyi farklı etkinliğe uygulayabildikleri gözlemlenmiştir. Böylece eğitimde öğrencilerin hedeflendiği gibi akademik okuma becerisine yönelik farkındalık geliştirdikleri ve aktarabildikleri söylenebilir. Dış gözlemcinin bu konudaki görüşleri şöyledir:

Dış gözlemci 2: Öğrencilerle daha önce harita okuma çalışması yapılmamış olmasına rağmen önceki derslerde bir görsele nasıl yaklaşımları öğretildiği için o bilgiyi buraya aktarabildiler. Bu da aslında bu ders kapsamında öğrendiklerinin daha farklı bağlamda ve farklı şekillerde de öğrencileri destekleyeceğini gösteriyor.



Resim 4. 23.02.2022 Tarihli 6. Uygulama Dersi- Öğrenci Ö6'nın Metin Öncesi Hazırlık Çalışması

Bu haftanın metinlerine yönelik değerlendirmelere bakıldığında metinlerin orta zorlukta ve öğrenci düzeyine uygun olduğu belirtilirken akademik metnin özelliklerinin belirlenmesine yönelik iki metnin karşılaştırılması etkinliğinin öğrenciler tarafından başarılı bir şekilde tamamlanması ile öğrencilerin akademik okumada belirli bir düzeye ulaştıkları doğrultusunda görüş bildirilmiştir. Dış gözlemcinin ilgili notları şöyledir:

Dış gözlemci 2: Öğrenciler metinlerin karşılaştırılması etkinliğini başarıyla tamamlayabildiler. Akademik metinlerin diğer metinlerden hangi noktalarda nasıl ayrıldığını tespit edebilecek düzeye ulaşmış olmaları eğitimin işe yaradığını gösteriyor.

6. Ders

METİN TÜRLERİ (popüler dergi makalesi ve akademik makale)

Okuduğunuz iki metnin aynı konuda yazılmış olmasına rağmen de farkı olduğunu görmüşünüzdür. Bir akademik makale, diğeri ise popüler dergi makalesidir. Metin türlerine göre metnin amacı, hedef kitlesi, dili ve üslubu değişiklik gösterir.

6. ETKİNLİK

A. Hangi metin daha çok akademik dile sahip?

1. Metin _____ 2. metin _____

B. Metinler hakkındaki sorulardan yararlanarak okuduğunuz iki metin arasındaki farkları belirleyin. Cevaplarınızın sınıf arkadaşlarınızla karşılaştırın.

Metinlerin özellikleri	1. metin (Akademik)	2. metin (Popüler dergi)
1. Metnin hedef kitlesi kim?	Öğrenciler	Genel okuyucu
2. Metnin yazılma amacı nedir?	Bilgi vermek	Okuyucuyu eğlendirmek
3. Yazarın dili resmi mi yoksa daha çok okur ile konuşur gibi mi?	Resmi, akademik	Okur ile konuşur
4. Metindeki sözcükler günlük dilden mi yoksa daha resmi mi?	Resmi	Günlük dil
5. Yazar fikirlerini doğrudan söylüyor mu?	Doğrudan	Yok
6. Referanslar, kaynaklar verilmiş mi? Nasıl verilmiş?	Referanslar verilmiş	Referanslar verilmiş
7. Siz başka bir fark görüyor musunuz? Varsa, yazınız.		Görmedim.

C. Tartışın ve yazın.

Yukarıda verilen metin türlerinden hangisini okumayı tercih edersiniz? Hangi metni okumak daha kolay? Neden açıklayın?

Ben akademik makaleyi tercih ederim. Çünkü akademik makaleler daha derin ve kapsamlı bilgiler sunar. Popüler dergi makaleleri ise daha kolay anlaşılır ve eğlencelidir. Ancak akademik makaleler okumak daha zordur ve daha fazla zaman alır.

Resim 5. 23.02.2022 Tarihli 6. Uygulama Dersi- Öğrenci Ö6'nın Metinleri Akademik Dil ve Söylem Bakımından Karşılaştırma ve Değerlendirme Etkinliği

Sonuç olarak, dış gözlemci görüşlerinden hareketle B1 düzeyinde yetkin öğrencileri hedefleyen AKO eğitimi süresince öğrencilerin derse katılımı ve motivasyonlarının giderek arttığı tespit edilmiştir. Öğrenciler akademik okuma becerilerini etkin bir şekilde kullanabilir hale gelmiştir. Dil yeterlilik düzeyleri arasındaki farklılıklar ve yükseköğretimin farklı düzeyinde eğitim alacak olmalarına rağmen öğrencilerin kendi yeterlik düzeylerine paralel olarak akademik okuma becerisindeki gelişimlerini görebildikleri ve eğitimin öğrencilere akademik dil, akademik okuma ve akademik okuma becerilerine yönelik farkındalık kazandırdığı ve öğrencilerin akademik okumaya ilişkin olumlu bir tutum geliştirmesine yardımcı olduğu söylenebilir.

3.2.3.2. Araştırmacı Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Eğitim süresince araştırmacı her hafta düzenli bir şekilde günlük tutmuştur. RAND Okuma Grubu (2002) tarafından belirtilen okuma sürecine etki eden faktörleri göz önünde bulundurarak günlüğüne ders sürecini ve ders sırasında yaşanan olumlu ve olumsuz durumları not etmiştir. Her hafta ders sonrası araştırmacı günlükleri ile dış gözlemci günlüklerinden gelen veriler geçerlilik komitesi toplantılarında değerlendirilip

sürece yönelik kararlar alınmıştır. Bu bölümde araştırmacı günlüklerinden haftalık olarak elde edilen veriler, ders sürecinde yaşanan sorunlar, çözümler ve sürece yönelik alınan kararlar yer almaktadır. Uygulamanın ilk haftasında gerçekleştirilen tanışma, ön test ve görüşmelerin ardından ilk derse ikinci hafta başlanmıştır.

3. Hafta Araştırmacı Günlüğü (1. Ders İş Dünyası)

AKO eğitiminin ikinci haftasına denk gelen ilk dersin araştırmacı günlüğü notlarının analiz edilmesi sonucu aşağıdaki problem durumları tespit edilmiştir:

- Öğrencilerin okuma becerisine yönelik eski alışkanlıklarını sürdürmeleri
- Öğretilen becerilerin hızlı ve peş peşe verilmesi
- Etkinliklerin zorluk düzeylerindeki farklılıklar
- Öğrencilerin dil yeterlilik düzeyleri arasındaki farklılıklar

Okuma becerisine yönelik olarak uygulama öncesi yapılan ders gözlemlerinde ve ön görüşmelerde de fark edildiği üzere bazı öğrencilerin doğrudan metni okumaya geçtikleri, hemen okumayı tercih ettikleri ve metne hazırlık yapmadıkları görülmüştür. Bu sebeple yüzeysel okuma becerisinin öğretilmesi gerekli görülmektedir. Bu hafta yaşanan bir sorun, yüzeysel okuma ve metnin yazılma amacını belirleme becerilerinin peş peşe anlatılması olmuştur. Yüzeysel okuma becerisi birçok adımı barındırdığından dolayı biraz fazla zaman ayrılmış, bu nedenle metnin yazılma amacını belirleme becerisi için daha az süre ayrılmıştır.

Öğrencilerden bazıları metni kolay bulduklarını, çok sayıda bilmedikleri sözcük olmadığını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, metnin dilinin ve anlatımını genel dil derslerinde okudukları metinlerden farklı olduğunu, daha gerçek olduğunu ifade etmişlerdir.

Dış gözlemci tarafından ders materyallerinin öne çıkan olumlu özelliğinin etkinlik çeşitliliği olduğu belirtilmiştir. Bununla beraber, etkinliklerle ilgili karşılaşılan problem durumu ise, bazı etkinliklerin çok kolay bulunurken bazı yeni etkinlikleri öğrencilerin anlamakta zorluk yaşamasıdır. Metinde paragrafların konusunu bulma etkinliği öğrenciler için faydalı olurken, doğru-yanlış etkinliği öğrencilerin düzeyine göre kolay ve basit kalmıştır. Diğer yandan, başlık bulma etkinliğinin düzeyi uygun olmasına rağmen üç metnin okunup başlık bulunması sırasında öğrencilerin yorulduğu ve dikkatlerini

verme konusunda zorlandıkları gözlemlenmiştir. Buna rağmen, öğrenci günlüklerinde bu etkinliğin faydalı bulunduğu belirtilmiştir. Etkinlikler öğrenci ve dış gözlemci görüşleri doğrultusunda düzenlenecektir.

Derste fark edilen bir diğer problem durumu da öğrencilerin derse katılım durumlarının farklı olmasıdır. Öntestin sonuçlarında fark edildiği üzere bu durumun öğrenciler arasındaki dil yeterlilik düzeyleri arasındaki farklılıktan kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Öğrencilerden Ö7 etkinlikleri basit bulduğunu ve bir dil sınavı gibi olduğunu belirtirken Ö5 ise etkinliklerin kendisine biraz zor geldiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğu etkinlikleri faydalı, dersi ise ilginç bulduklarını belirtmişlerdir. Özellikle metin ve yeni kelimeler açısından ilk ders faydalı bulunmuştur.

Dersin ardından geçerlik komitesi toplantısı ile dersin işleyişi, problemli durumlar değerlendirilmiştir. Öğrenciler genel dil eğitimindeki okuma alışkanlıklarını sürdürmeye eğilimleri olduklarından becerilerin anlatımının daha sonraki derslerde de tekrar edilerek pekiştirilmesine ve becerilerin anlatımının peş peşe yapılmasına, becerilerin arasına en az bir etkinlik koyularak ilerlenmesine karar verilmiştir. Bu dersin ilk ders olması, dil yeterlik düzeyinde farklılıklar olması ve bazı öğrencilerin böyle bir eğitime alışık olmamasından dolayı etkinliklerinin zorluk düzeyleri takip edilecek, öğrencilerin dersteki durumlarına göre yükseltilecektir. Bu haftanın dersi dış gözlemcilerin notları, araştırmacı günlüğü notları, öğrenci günlükleri ve geçerlik komitesinde değerlendirilmiş ve eğitimin bir sonraki dersi için bazı kararlar alınmıştır. Bu kararlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Bir sonraki ders için alınan kararlar

1. Becerilerin anlatımı aralıklı yapılacaktır.
2. Beceriler sonraki derslerde bazı etkinliklerde tekrar edilecektir.
3. Farklı dil yeterlik seviyelerine sahip öğrencilerin derse eşit bir biçimde katılmalarına çalışılacaktır.
4. Okuma sonrası etkinliklerde yoğun okuma bulunmamasına dikkat edilecek, diğer becerilerin kullanıldığı etkinliklere de yer verilecektir.

5. Öğrenci günlüklerindeki ve dış gözlemci notlarındaki görüşler doğrultusunda metinlerin zorluk düzeyleri takip edilecek, etkinliklerde düzenlemeler yapılacak ve bir sonraki dersin etkinliklerinin düzeylerinin denk olmasına dikkat edilecektir.

1. Hafta Araştırmacı Günlüğü (2. Ders Sağlık)

Uygulamanın ikinci dersinde araştırmacı günlüğünün analizi sonucu şu problem durumları ortaya çıkmıştır:

- Öğrencilerin çeşitli sebeplerle devamsızlık yapmaları
- Çevrim içi yapılan ek derslerde ortaya çıkan sorunlar
- Öğrencilerin dil seviyesindeki farklılıklar
- Öğrencilerin okuma düzeyi ile ilgili farklılıklar
- Önceki derste bazı konuların unutulmuş olması
- Etkinlikler ile ilgili sorunlar
- Derse katılım farklılıkları

Sağlık sebebiyle ve özel sebeplerle derse katılamayan öğrenciler için geçerlik komitesinin de önerisiyle telafi dersleri çevrim içi olarak yapılmıştır. Yüz yüze derse uygun olacak biçimde planlanmış olması nedeniyle dersin çevrim içi uygulanmasında metnin ekrana sığmaması nedeniyle okunması ve etkinliklerin yapılması sırasında metne bakılamaması gibi bazı problem durumları ortaya çıkmıştır. Araştırmacı günlüklerinde de bu durum uzaktan eğitim sırasında okuma dersinin zorluklarından birinin metni uzunluğu olduğu ve metnin bir sayfa olacak şekilde düzenlenmesi veya etkinliklerin metnin parçalarından hazırlanmasının faydalı olacağı ifade edilmiştir. Bu soruna karşı, ders sırasında öğrencilere metnin veya etkinliklerin fotoğrafını çekebilecekleri ve soruların cevaplarının sohbet kısmına yazabilecekleri belirtilmiştir. Dış gözlemci 2 de bu sorunu gözlemleyerek bu soruna yönelik çözüm olarak materyalin çevrim içi kullanımına uygun olacak şekilde yeniden tasarlanması önerisinde bulunmuştur.

Bu hafta öğrenciler arasında sözcük dağarcığı ve okuma becerisindeki farklılıklar daha net gözlemlenmiştir. Daha yüksek dil seviyesine sahip, okuma hızları iyi olan, akıcı okuyabilen ve anlama-kavrama becerileri gelişmiş öğrencilerle yapılan dersler daha kısa sürede tamamlanmıştır. Araştırmacı günlüğünde okuma becerilerine yönelik şu notlar yer almaktadır:

- *Ö5 ve Ö8'in diğer öğrencilere göre okumaları yavaş. Okuma hızı Ö10, Ö1, Ö2 ve Ö3'ün daha hızlı. Dil yeterlik seviyeleri diğer öğrencilere göre daha düşük olan Ö8 sorulara daha kendinden emin bir şekilde cevap verirken Ö5 biraz daha kararsız ve çekingen cevaplar vermektedir. Ö7 için bu ders çok basit geldi. Dersi çok daha kısa sürdü. Çevrim içi olarak Ö5 ve Ö8 ile yapılan ek ders 90 dakika sürerken Ö7 ile yapılan ders 45 dakika sürdü. Ders hızlıca bitti.*

Bu derste dil yeterlik seviyesi düşük olan ve daha önceden becerilere ilişkin bilgisi olmayan öğrencilerin okuma yöntemleri de değişiklik göstermiştir. Öğrencilerden Ö5 ve Ö8 metinleri yüksek sesle okumak ve etkinlikleri de öğretici ile birlikte yapmak istemişlerdir.

Öğrencilerden Ö5 okumaya yönelik bazı becerilere ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı notlarında bu durum şöyle açıklanmıştır:

- *Ö5 derste bana şöyle bir soru sordu: 'Ben ilk Türkçe kitabımı aldım. Çok korkuyorum, çok kelime anlamazsam. İki sayfa okudum. Bir arkadaşım sözlüğe yaz ama başka kişiler öyle yapma çok uzun sürüyor, sadece oku dedi. Ben ne yapayım? Bu soru, öğrencinin aslında okuma becerilerine ihtiyacı olduğunu gösteriyor.*

Diğer yandan, dil seviyesi yüksek olan öğrenci Ö2 ile orta olan öğrencilerden Ö7'nin bu haftanın becerilerinin bilgisine zaten sahip olduğu görülmüştür:

- *Ö2: Bunun gibi etkinlikleri çok yaptığım için çok da ilgilenmedim.*
- *Ö7: Mesela yabancı dilde bir şey okumam gerek, o zaman sadece hemen kaynakça okuyorum. Bu benim için faydasız diyorum devam ediyorum. 4 dilim var. Almancadan bu metotları biliyorum.*

Öğrenci Ö2 metni ve konuyu ilginç bulmasına ve yeni bilgiler öğrendiğini belirtmesine rağmen derste ki metin sonrası konuşma etkinliği dışındaki etkinlikleri daha önceden çok yaptığı için bu etkinliklerin ilgisini çekmediğini ifade etmiştir. Buna ek olarak, öğrenci Ö7'nin ilk derste ki etkinliklere yönelik eleştirisinin ise bazı okuma becerilerini daha önceden bilmesi ve Türkçe dışında farklı diller öğrenme süreci geçirmiş olması ile açıklanabilir. Öğrenci Ö7, ötestte orta düzeyde çıkmasına rağmen bu dersin materyallerini bağımsız bir şekilde yapabilmiş, genel olarak etkinliklerin öğrencinin düzeyinin altında kaldığı gözlemlenmiştir.

Önceki hafta alınan kararlar çerçevesinde okuduğunu anlama becerilerini pekiştirmek amacıyla geçen hafta işlenen becerilere yönelik birkaç etkinliğe de yer verilmiş olması öğrencilerin bir önceki derste işlenen sözcük ve konuları unutmuş olduklarının görülmesini sağlamıştır. Burada derslerde bir önceki derslerde öğretilen beceriler pekiştirilene kadar etkinliklerle birlikte devam edilmesinin uygun olduğu görülmüştür. Dış gözlemci 2 de bu durumu olumlu olarak değerlendirmiş ve şöyle ifade etmiştir:

- *Dış gözlemci 2: İkinci derste, birinci derste öğrenilen yüzeysel okuma becerisinin tekrar kullanılması, dersler arası ilişkinin kurulması ve öğrenilen becerinin içselleştirilmesini destekliyor.*

Bu haftaki dersin metinleri hem dış gözlemci 2 tarafından öğrencinin düzeyi için kolay bulunmuştur. Okuma metinleri ve etkinliklerin bazıları da öğrencilerin çoğunluğu tarafından kolay olarak değerlendirilmiştir. Özellikle seçici okuma becerisinin ilk iki sorusu öğrencilere çok kolay gelmiştir. Bu etkinlikteki sebepler metinden birebir alındığı için yine öğrenciler tarafından kolay bulunmuştur. Ayrıca bu etkinlik hem dil yeterliği yüksek olan Ö1, hem de dil yeterliği düşük olan Ö5 tarafından ilgili haftada daha az faydalı bulunan etkinlik olarak belirtilmiştir. Bu etkinliğe yönelik dış gözlemci 1'in önerisi öğrencilerin "ikilemde kalacağı bir madde" eklenmesi şeklinde olmuştur. Ayrıca sorularda metinden alınan ifadelerin farklı şekilde yazılarak yeniden ifade edilmesinin faydalı olacağı (paraphrase) önerilmiştir. Diğer yandan, ilk derste olduğu gibi paragrafların konularını bulma etkinliğinde metinden bire bir alınan ifadeler olmadığından bazı öğrencilerin zorlandıkları gözlemlenmiştir:

- *Ö5, ikinci paragrafın konusunu bulamadı, ben bunu gerçekten hiç anlamadım dedi.*

Bu etkinlik, öğrenciler için faydalı ve geliştirici bir etkinlik olduğu gözlemlenmiş ve daha önce metne yönelik bu şekilde çok çalışma yapmadıkları fark edilmiştir.

Son etkinlikte katılımı artırmak amaçlı grup çalışması yaptırılarak öğrencilere insanların vejetaryen olma sebeplerine başka hangi sebepler ekleyebilecekleri sorulmuş ve ardından bir araştırmanın sonucu paylaşarak insanların vejetaryen olmaktan vazgeçme sebepleri üzerine düşünceleri istenmiştir. Öğrencilerin hemen hepsinin derse katılım sağladığı gözlemlenmiş, öğrencilerin çoğunun okuduklarını konuşma becerisine dönüştürmeye istekli oldukları görülmüştür.

Dış gözlemcilerin notları, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğündeki veriler doğrultusunda geçerlik komitesinde dersin işleyişi ve problemi durumlar değerlendirilmiştir. Bu hafta metin ve etkinlik düzeyinin genel olarak tüm öğrenciler tarafından kolay bulunduğu fark edilmiştir. Hem metinlerin hem de etkinliklerin zorluk düzeylerinin yükseltilmesinin daha faydalı olacağı görülmüştür. Bu doğrultuda süreç içinde verilecek metinlerin ve becerilerin sırası değerlendirilmiştir. Grafik okuma becerisinin sayısal verilere dayanması ve farklı terminolojiye sahip olması nedeniyle bir sonraki derste metnin düzeyinin yükseltilmesi yerine etkinliklerin düzeyinin artırılması daha uygun bulunmuştur.

Bir sonraki ders için alınan kararlar şöyledir:

1. Derse katılamayan öğrenciler için aynı hafta içinde yüz yüze veya çevrim içi telafi dersleri yapılacaktır.
2. Becerilerin diğer derslerde de kısa açıklamalar yapılarak birkaç etkinlikle tekrar edilmesine devam edilecektir.
3. Etkinliklerin zorluk düzeyi biraz arttırılacak, cevaplar veya şıklar yeniden ifade etme (paraphrase) yapılarak düzenlenecek ve metin sonrasında konuşma etkinliklerine yer verilmeye devam edilecektir.
4. Çevrim içi derslerde metin tam olarak bir sayfa olacak şekilde hazırlanmaya çalışılacaktır. Mümkünse öğrencilere çıktı alıp verilecek veya okuma metinleri telefon ya da e-posta üzerinden gönderilecektir.
5. Metni okumadan önce öğrencilere metni nasıl (yüksek sesle veya sessiz bir biçimde) okumak istedikleri sorulacaktır.

4. Hafta Araştırmacı Günlüğü (3. Ders İletişim)

Dördüncü hafta uygulamanın üçüncü dersinde karşılaşılan problem durumları şöyledir:

- Grafik okuma becerisinin öğretimi ile ilgili sorunlar
- Okuma metninin düzeyinin ağırlıklı olarak kolay bulunması
- Etkinlikler ile ilgili sorunlar
- Dil seviyesi ve okuma becerisindeki farklılıklar

Araştırmacı bu hafta grafik okuma öğretimini odak noktası aldığı uygulamanın üçüncü dersinde grafiklerle ilgili bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Bunlardan ilki, öğrencilerin genel

olarak grafiklere karşı önyargılı olmalarıdır. Öğrencilerin çoğu metinleri okurken grafikleri, tabloları ve şekilleri genellikle okumadan geçtiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci Ö3, “*grafiklerin matematiği hatırlattığını, matematikten nefret ettiğini ve bu yüzden bakmadığını*” belirtmiştir. Ağırlıklı olarak sosyal bilimler alanını seçmiş bir öğrenci grubu olmasının da bu durumda etkili olduğu söylenebilir. Nitekim, öğrenci Ö6 öğrenci günlüğünde sayıların çok fazla olması nedeniyle okuma metnini çok beğenmediğini ifade etmiştir.

Araştırmacı, öğrencilere grafiklerin akademik metinlerdeki yerini ve aslında okumayı kolaylaştırıcı bir yönü olduğunu özellikle vurgulamıştır. Dersin sonunda da ‘öğrencilere grafikler olmasaydı metin nasıl olurdu?’ sorusunu yönelterek öğrencilerin metindeki grafiklerin işlevini fark etmelerini sağlamaya çalışmıştır. Öğrencilerin çoğu günlüklerinde grafikleri okuyabilmeyi faydalı bulmuşlardır. Öğrencilerin günlüklerinde bu durum şöyle yansıtılmıştır:

- *Ö4: Grafikleri beğendim.*
- *Ö5: Sadece metin olmadığını ve farklı farklı grafikler de olduğunu gördüm. Bu şekilde olmasaydı çok sıkıcı olabilirdi. Yeni kelimeler ve grafiklerde zorlandım. Zor olmasına rağmen beğenmediğim bir şey yoktu.*
- *Ö7: Grafikleri nasıl okuyabildiğimizi öğrenmek faydalıydı.*

Dış gözlemci notlarında da bu duruma yönelik görüşlere yer verilmiştir:

Dış gözlemci 2: Dersin başında genellikle grafikleri okumadan geçtiğini ifade eden öğrenciler dersin sonunda grafiklerin metni anlamadaki rolüne ikna olmuş durumdaydı. Bu da aslında öğrencilerin akademik okuma becerileriyle tanışmalarının önemini ortaya koyuyor.

Araştırmacı, günlüğünde ders planlanırken grafiklere yönelik akademik okuma derslerindeki ileri düzeylerinde ayrıntılı anlatım yapılabileceğini düşünerek bu düzeyde grafiklere yönelik anlatımını daha sınırlı tutmuştur. Buna karşın, ders sırasında öğrencilerden gelen sorulardan hareketle metin öncesinde bazı sık kullanılan grafik çeşitlerinin ve terimlerin verilmesi gerekmiştir. Buna göre, başlangıçta grafik çeşitlerinin temel düzeyde de olsa verilmesinin faydalı olduğu, öğrenci için bilişsel açıdan zorlayıcı olmadığı görülmüştür.

Okuma metnine yönelik gözlemlerinde ise araştırmacı genel olarak öğrencilerin metni okuma-anlamada hiç sorun yaşamadığını fark etmiş ve araştırmacı gözlemlerine ek olarak öğrenciler de günlüklerinde ağırlıklı olarak okuma metnini kolay bulduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacının, grafik okuma becerisinin öğrenciler için kolay anlaşılabilmesi için hem metin hem de etkinlik düzeylerinin dengeleyici olması nedeniyle zorluk düzeyini düşük tutmuştur. Bu duruma yönelik dış gözlemci 1, doğru yanlış etkinliğindeki soruların öğrenci düzeyine göre çok kolay olduğunu belirtmiş, etkinliklerde verilen şıkların ve cümlelerin metindeki ile aynı anlama gelecek şekilde yeniden yazılması (paraphrase edilmesi) gerektiğinin altını çizmiştir. Öğrenci günlüklerinde de öğrenci Ö6 açık uçlu sorulara cevap yazmaktan dolayı bu etkinlikleri daha çok beğendiğini ifade etmiştir.

Dil yeterlik düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin günlüklerinde bu hafta da yeni sözcüklerle karşılaştıklarını belirttikleri görülmüştür. Ayrıca geçen ders yeni bir şey öğrenmediğini ifade eden öğrenci Ö2, günlüğünde bu derste sözcüğün anlamını bulma becerisini faydalı bulduğunu ifade etmiştir. Becerilerin öğrenciler tarafından içselleştirilene kadar etkinliklerde yer almasının faydalı olduğu da görülmüştür.

Bu hafta yüz yüze derse katılamayan öğrenciler dil yeterlik seviyesi daha düşük olan olan öğrencilerden bazılarıdır. Bu öğrencilerle yapılan ek derslerin bire bir olması çevrim içi derslerin en az yüz yüze ders kadar faydalı olduğu görülmüştür. Dil düzeyi nedeniyle sınıf içinde katılımda çekingenlik gösteren Ö8'in telafi dersinde anlamadıklarını rahatça ifade ettiği görülmüş ve tekrar edilen becerilere yönelik ek açıklamalar yapılmıştır. Dil yeterliliği diğer öğrencilere göre düşük olan öğrencilerle yapılan ek derslerde öğrencilerin yüksek sesle okumaları ve soruları cevaplarırken de düşüncelerini yüksek sesle ifade etmeleri sağlanarak öğrencilere zorlandıkları yerlerde destek olunmuştur. Metinde öğrencinin grafiklerin açıklamalarındaki bazı dil bilgisi konuları ve sözcükler ile ilgili soruları cevaplanmış, bilgileri not alması için zaman verilmiştir. İlgili öğrenciler için de dersin bire bir ve çevrim içi olarak yapılmasının metinlerin ve becerilerin kavranması açısından kakabalık bir sınıfta yapılan yüz yüze derse göre avantajlı olduğu söylenebilir.

Öğrenci günlüklerinden ve dış gözlemcinin değerlendirmeleri doğrultusunda öğrencilerin akademik okumaya ve akademik okuma becerilerine güdülenmiş oldukları görülmektedir. Okuma metinlerine yönelik olarak zorluk düzeyi yüksek metinlere geçiş

yapılabileceği gözlemlenmiştir. Bu değerlendirmelerden hareketle, bir sonraki uygulama dersi için şu kararlar alınmıştır:

Bir sonraki ders için alınan kararlar:

1. Olumlu görüşler nedeniyle becerilerin öğretimine benzer şekilde devam edilecektir.
2. Okuma metni öğrenciler tarafından kolay bulunduğundan zorluk düzeyi biraz arttırılacak, daha sonraki haftalarda verilmesi planlanan zorluk düzeyi orta olan bir metin öne çekilecektir.
3. Diğer derslerde doğru-yanlış soru türü yerine açık uçlu sorulardan gibi öğrencileri daha etkin kılan soru türlerine yer verilecektir.
4. Yüz yüze derse katılamayan öğrencilerle çevrim içi dersler yapılmaya devam edilecektir.
5. Dersin işleyişine dil yeterliği farklılıkları dikkate alınarak devam edilecektir.

6. Hafta Araştırmacı Günlüğü (4. Ders Bilim)

Bu haftaki Bilim temalı derslerde karşılaşılan problem durumları şöyledir:

- Okuma metnine ilişkin sorunlar
- Okuma metninin zorluk düzeyine ilişkin sorunlar
- Ana fikir ve yardımcı düşünceleri belirleme becerisi ile ilgili sorunlar
- Öğrencilerin yapılandırılmış, özel metinle çalışma alışkanlığına ilişkin sorunlar
- Lisans ve lisansüstü düzeydeki öğrencilerin aynı sınıfta olmasından kaynaklı sorunlar
- Dil yeterlik seviyelerine bağlı olarak ek ders sürelerinin farklılık göstermesi

Önceki derste alınan kararlar doğrultusunda ilk üç derste ki metinlerin zorluk düzeyinin öğrenciler tarafından kolay olarak değerlendirilmesi ve öğrencilerin metinleri okuyup anlayabildiklerinin gözlemlenmesi sonucu bu haftanın dersinin içeriğinde daha sonra verilmesi planlanan *İnsan Genom Projesi* başlıklı metin öne alınmıştır. Önceki metinlerden farklı olarak metnin aşına olunan bir konuya sahip olmaması ve günlük hayattaki konuların dışında olması nedeniyle başlangıçta öğrenciler metni anlamakta zorlanmışlardır. Metinde öğrenciler tarafından bilinmeyen çok sayıda sözcük bulunmaktadır. Bu soruna karşı araştırmacı çözüm olarak metin öncesi etkinliklerin süresini uzatarak öğrencilere öğrenme desteği sağlamaya çalışmıştır. Bundan sonraki derslerde de metinlerin zorluk düzeyi arttığı için konuya yönelik öğrenme desteğinin

devam ettirilmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür. Öğrenci günlüklerinde bazı öğrencilerin zorlandıklarını ancak dersi beğendiklerini ve faydalı bulduklarını belirtmişlerdir.

- *Ö5: Aslında biraz zordu çünkü çok şeyler bilmiyordum ama onun yerine çok faydalı oldu ve yeni şeyler öğrenmeme sebep oldu.*
- *Ö7: Konu hakkında konuşurken kendimi ileri kelimelerle ifade etmek zordu.*
- *Ö8: Metin bana çok zor gibi ama öğreniyorum, kendimi iyi hissediyorum.*
- *Ö9: Zor metin okumaya ve anlamaya çalıştım. Okumam iyi oluyor.*

Ders sırasında ana fikir ve yardımcı düşünceleri bulma becerisi her seviyede öğrencinin belirlemekte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler günlüklerinde ise büyük ölçüde bu becerinin öğrenciler tarafından faydalı bir beceri olduğu belirtilmiştir. Öğrenci Ö1, bu beceriyi kullanırken düşünme becerilerinin geliştiğini ifade ederken önceki dersteki becerileri zaten bildiğini belirten öğrencilerden Ö2 de bu beceriyi faydalı bulmuştur. Genel olarak paragrafın ana fikri ile metnin tamamının ana fikrinin ayırt edilmesinde zorluk yaşandığı, konu ve ana fikrin karıştırıldığı gözlemlenmiştir. Ana fikir ve yardımcı düşüncelerin bulunmasına yönelik daha fazla örnek verilmesi, niçin bu unsurlara bakıldığının öğrenciye daha iyi açıklanması faydalı olacaktır. Bu hafta ana fikir bulma sırasında görülen bir diğer problem durumu öğrencilerin yapılandırılmış, özel metinle çalışma alışkanlıklarıdır. Buna göre öğrenciler ana fikrin bulunmasına yönelik becerileri kullanırken ana fikri metinden çıkarmak yerine belirli bir ana fikir cümlesini bulmaya çalışmaktadır. Çıkarım yapma becerisinin bu düzeye eklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu düzeyde altını çizme, not alma becerisinin genel akademik beceriler olarak öğrencilerin bazılarının düzeyinin altında kaldığı söylenebilir. Bazı öğrencilerin (Ö1 ve Ö4) bu beceriyi zaten uyguladıkları görülmektedir. Buna rağmen bu becerilerin ana fikir ve yardımcı düşüncelerin belirlenmesi becerisi ile birlikte verilmesinin ilgili becerilerin belirlenmesini kolaylaştırdığı ve desteklediği söylenebilir. Dış gözlemci görüşleri de derste bu destek becerilerin akademik bağlamda işlenmesinin faydalı olduğu yönündedir:

Dış gözlemci 2: Öğrenciler için ana fikri belirleme, okurken not alma, altını çizme vs. gibi akademik okuma beceriler daha tanıdık becerilerdi anladığım kadarıyla ancak bu ders ile pekiştirilip detaylandırılması, akademik bir

bağlama nasıl transfer edebileceklerinin yolunun gösterilmesi onları sıkmaktan çok ilgilerini çekti diye düşünüyorum. Çünkü öğrencilerin katılım ve ilgi düzeyleri oldukça yüksekti.

Bununla paralel olarak, artık ilk iki hafta yapılan yüzeysel okuma, seçici okuma ve özellikle sözcük tahmin etme becerilerinin tekrar edilmesine gerek kalmadığı ve öğrenciler tarafından uygulanabildiği gözlemlenmiştir.

Bu hafta gözlemlenen bir problem durumu da öğrencilerin bazılarının lisans, bazılarının ise lisansüstü düzeydeki öğrenciler olmasından kaynaklanmaktadır. Bu derste lisansüstü düzeyi öğrencilerin lisans öğrencilerinden farklı ihtiyaçları olduğu gözlemlenmiştir. Ders sırasında öğrenci Ö1 dersin genel olarak içeriğinin onun için kolay olduğunu ve teze ilişkin bilgi almak istediğini şöyle ifade etmiştir:

Ö1: ‘Yüksek lisans tezi yaptım. Bunlar kolay geliyor’ diyor. Ama tezimi Türkçe yazmadım, şimdi Türkçe yazacağım. Doktora tezi yüksek lisans tezinden çok daha mı farklı, hocam?

Buna göre önceki derslerde gözlemlenen dil yeterlilik farkına ek olarak lisans ve lisansüstü öğrencilerin akademik okuma ihtiyaçlarının farklılaştığı gözlemlenmiştir. Bu durum, geçerlik komitesi toplantısında lisans ve lisansüstü öğrencilerin farklı sınıflara ayrılması konusu bağlamında tartışılmıştır. İki grubun akademik Türkçedeki okuma becerilerinin farklılaşmaması ve öğrencilerin özgün metinlerle ve akademik metinlerle çok az karşılaşmış olmaları nedeniyle böyle bir ayırım yapılması yerine dersin içeriğine ek ödevler ve bilgiler eklenmesinin daha uygun olacağı önerilmiştir.

Diğer yandan, ek derslerde ise öğrencilerin dil yeterliliğine bağlı olarak okuma yöntemlerinde öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda hareket edilmiştir. Bunun sonucunda öğrencilerle yapılan ders sürelerinin farklılık gösterdiği görülmüştür:

Tablo 51. 4. Dersin Yüz Yüze ve Çevrim İçi Ders Süreleri

Öğrenciler	Ö2	Ö3	Ö5	Ö7	Sınıf
Ders süresi	68’	60’	100’	54’	90’

Dersin dil seviyesi yüksek olan öğrencilerle daha kısa sürmüş, dil seviyesi düşük olan öğrencilerin biraz daha desteğe ihtiyaç durmaları nedeniyle ders bu öğrencilerle uzun

sürede tamamlanmıştır. Bire bir çalışmak, dil seviyesi yüksek olan öğrenciler tarafından olumlu karşılanmış ve sınıf içerisinde görülmüştür:

- *Ö2: Derste sadece ikimiz olduğumuz için ders daha hızlı geçti, bunu beğendim.*

Dil yeterliliği iyi olan öğrencilerin (Ö7, Ö2, Ö3) çevrim içi ders sırasında bağımsız hareket etme istekleri desteklenmiş, dil yeterliliği düşük olan öğrenci Ö5'e ise dilbilgisi, sözcük ve okuma becerisi bakımından destek olunmuş, metinler yüksek sesle okunmuş, etkinlikler yüksek sesle yapılmış, metnin zorluk düzeyi karşısındaki kaygıları azaltılmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak, bu hafta öğrencilerin aşına olmadıkları ve bilimsel bir konuya sahip metin okumaktan dolayı zorlandıkları ancak zor ve bilimsel bir metinle, akademik sözcüklerle karşılaşmaktan dolayı memnun oldukları gözlemlenmiştir. Aslında ana fikir, yardımcı düşünceyi ayırt etme becerisinin işlendiği bu derste aynı zamanda zor ve yeni bir konuya sahip bir metne geçilmesi hem araştırmacıyı hem de öğrencileri biraz zorlamıştır. Buna karşın, metin zorluk düzeyinin yükselmesi nedeniyle etkinliklerin düzeyi daha kolay tutulmuş ve öğrencilerin derse katılımları teşvik edilmiştir. Öğrenci günlüğü, dış gözlemci ve araştırmacı notlarındaki değerlendirmelerden hareketle bir sonraki uygulama dersine yönelik şu kararlar alınmıştır:

Bir sonraki ders için alınan kararlar:

1. İlk iki haftanın becerileri yerine üçüncü ve dördüncü derste becerilerin tekrar üzerinde durulabilir.
2. Öğrenci günlüğü ve dış gözlemci dönütleri doğrultusunda bu haftadan itibaren bu düzeyde metinler okunmaya devam edilecektir.
3. Metinler zorlaştığından dolayı öğrencilerin konu ile ilgisi ön bilgileri değerlendirilerek gerektiğinde öğrenme desteği verilebilecek, metin öncesi etkinliklerin ağırlığı artırılabilir ve sözcük çalışmaları uygulanacaktır.
4. Çıkarım yapma becerisinin sonraki haftalarda yer verilmesine çalışılacaktır.
5. Lisansüstü öğrencileri istediklerinde bilgi ihtiyaçları karşılanmaya çalışılacaktır. Gerekirse lisansüstü öğrencilere yönelik ders materyalinde ek bilgiler veya ödevler eklenebilecektir.
6. Eğitime yönelik olumlu görüşler nedeniyle dersin genel işleyişine benzer şekilde devam edilecektir.

7-8. Hafta Araştırmacı Günlüğü (5. Ders Ekonomi)

Uygulamanın bu haftasında araştırmacı günlüğünden tespit edilen problem durumları şöyledir:

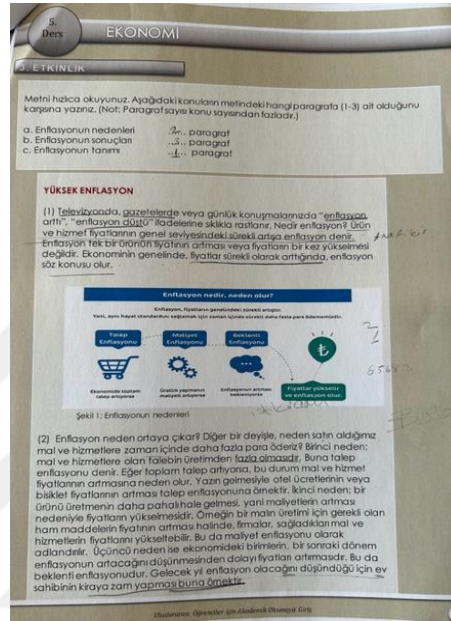
- Covid salgını nedeniyle dersin önce öğrencilerin bazıları ile çevrim içi ve daha sonra yüz yüze olarak tekrar işlenmesi.
- Bu dersin materyali ile ilgili sorunlar (anlama-kavrama sorularına yer verilmemiş olması, bazı etkinliklerin sayısının fazla olması ve bazı etkinliklerin ise yoğun olması)
- Neden-sonuç ilişkisini belirleme becerisi ile ilgili sorunlar

Eğitimin altıncı haftasında uygulama iki ayrı grupta farklı şekilde işlenmiştir. Ders, önce çevrim içi grupta ve sonra diğer öğrenciler ile yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Üç öğrenci (Ö1, Ö2 ve Ö6) her iki derse de katılmıştır. Çevrim içi derste öğrencilerin bağlantı sorunlarından dolayı derse katılamamaları, bazı öğrencilerin erken çıkmak zorunda kalmaları, metnin zorluk düzeyinin yükselmesi ve metni anlamakta zorlanmaları gibi sorunlar yaşanmıştır. Benzer bir şekilde etkinliklerin kurgulanışı yüz yüze derse göre planlandığından dolayı kalabalık sınıfta sıkıntı yaşanmıştır. Dahası, materyalin öğrencinin elinde olmaması, metin ile birlikte yapılmasının gerekli olduğu etkinliklerde sorun yaşanmasına neden olmuştur. Bununla birlikte bazı öğrencilerin internet bağlantısı sorunu nedeniyle ders sırasında derse katılımda sorun yaşanmasına neden olmuştur. Bu nedenlerle ders tüm öğrencilerle etkin bir şekilde işlenememiştir. Bu doğrultuda konu, geçerlik komitesinde görüşülmüş ve bu dersin eksik öğrencilerle birlikte yüz yüze olarak tekrar yapılması kararı alınmıştır.

5. Ders Ekonomi Tekrar dersi

Geçerlik komitesinde alınan kararlar doğrultusunda geçen haftanın çevrim içi olarak yapılan dersinin yüz yüze yapılmasına karar verilmişse de iki öğrenci (Ö2, Ö8) sınıfa gelememiş, yüz yüze derse çevrim içi olarak katılmıştır. Sınıf öğretmenin de Covid rahatsızlığı nedeniyle araştırmacı bu hafta dersi 90 dakika yerine 120 dakika sürede işlemiştir. Bu sayede dersin başında öğrencilerden eğitimin gidişatına dair genel görüşleri alınmış ve öğrencilerin eğitime yönelik yaklaşımlarının olumlu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin her biri ihtiyaçları doğrultusunda farklı metinleri ve becerileri önemli bulduğunu ifade etmişlerdir.

Bu haftanın dersinde yaşanan sorunlardan ilki, metnin düzeyinin yükselmesine paralel olarak okuma metninde akademik dil özellikleri ve soyut kavramların ağır basması ile ilgilidir. Bu nedenle metnin zorluğuna karşı metin öncesi etkinlikte dinleme becerisinden yararlanılarak ekonomi kavramlarına yönelik metne hazırlık yapılmıştır. Ayrıca metin görsellerle desteklenerek bağlamı eklenmiş şekliyle verilmiştir.



Resim 6. 16.02.2022 Tarihli 5. Uygulama Dersi- Öğrenci Ö4'ün Ders Materyali Okuma Metni

Dış gözlemci 2'nin metnin konusuna ilişkin değerlendirmesi de şu şekildedir:

Dış gözlemci 2: Enflasyon, öğrencilerin kendi hayatlarıyla da ilişkilendirebilecekleri bir konu olduğu için öğrenciler derse etkin bir şekilde katılıp kendi yaşamlarından örneklerle derse katkıda bulundular.

Bu nedenle öğrenciler metni anlamakta zorlanmışlardır. Bu derste ders materyallerinde anlama ve kavrama sorularına yer verilmemesi ders sırasında araştırmacıyı metnin anlaşılıp anlaşılmadığı konusunda tereddüde düşürmüştür. Öğrencilerin okuma metnini anlayıp anlamadıklarının anlaşılması için okuma metni okuduktan sonra neden-sonuç soruları öncesinde öğrencilere sözlü olarak temel anlama-kavrama soruları sorulmuştur.

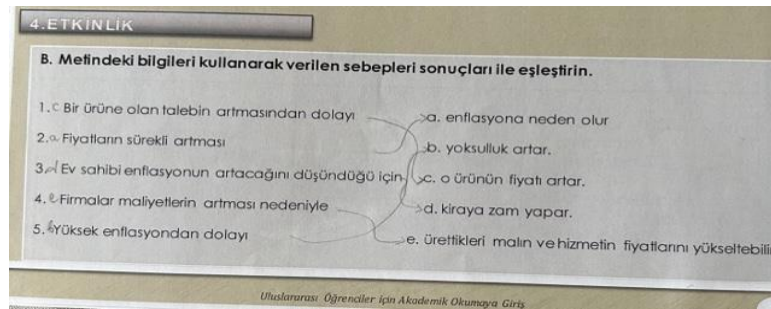
Etkinliklerin bu hafta da öğrencilere biraz yoğun geldiği görülmüştür. Özellikle peş peşe iki ana fikir, yardımcı düşünce ve destekleyici ayrıntı etkinliği çok zaman almıştır. Özellikle çevrim içi derste öğrencilerin metne bakarak yapmasının gerekli olduğu tablo

etkinliğinde metin sorularını yapmak daha da zor hale gelmiştir. Bu derste de ana fikir ve yardımcı düşünceleri bulma konusundaki zorluğun devam ettiği gözlemlenmiştir.

Bir diğer problem durumu da anlatım biçimlerinden neden-sonuç ilişkisini belirlemeye yönelik geçiş ifadelerinin öğrencilere için çok faydalı ve yeni bir konu olmamasıdır. Diğer yandan öğrenciler ders sırasında sadece belirli geçiş ifadelerini kullandıklarını, gösterilen birçok geçiş ifadesini bilmediklerini de ifade etmişlerdir. Yeni geçiş ifadelerini görmekten dolayı memnuniyetlerini belirtse de öğrencilerin bu konuda bu şekilde bir desteğe çok fazla ihtiyaç duymadıkları gözlemlenmiştir. Dış gözlemci tarafından bu duruma yönelik şöyle bir çözüm önerisi getirilmiştir:

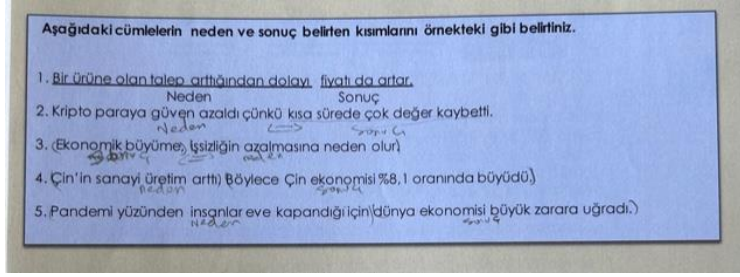
Dış gözlemci 2: Neden-sonuç ilişkileri aslında pek çok öğrencinin kolaylıkla kavrayabildiği bir konu oldu. Çünkü muhtemelen bu düzeye gelene kadar bir noktada neden ve sonuç ifade etme üzerinde duruldu. Belki de daha önceki bir düzeyde o konuların işlendiği noktalarda bir de okuma açısından desteklemek için bu beceriye girilse daha iyi olabilirdi. Yani aslında bu konuyla daha önceki bir düzeyde karşılaşırlarsa onlar için daha yararlı olabilir.

Öğrenci günlüklerinde ise öğrenci Ö6'nın da aşağıdaki neden-sonuç eşleştirme etkinliğini daha az faydalı bulduğu görülmektedir.



Resim 7. 16.02.2022 Tarihli 5. Uygulama Dersi - Öğrenci Ö6'nın Ders Materyali Metin Sonrası Neden-Sonuç Etkinliği Örneği

Diğer yandan dil seviyesi yüksek öğrencilerden Ö3 ve Ö7 ise özellikle aşağıdaki gibi anlatım biçimlerinin ve neden-sonuçların belirlenmesini faydalı bulmuş ve önemine dikkat çekmiştir.



Resim 8. 16.02.2022 Tarihli 5. Uygulama Dersi- Öğrenci Ö3'ün Ders Materyali Metin Öncesi Neden-Sonuç Etkinliği Örneği

Böylece neden-sonuç ilişkisi belirlemeye yönelik hazırlanan çalışmaların öğrenci düzeyine göre tekrar düzenlenmesinde fayda görülmektedir.

Araştırmacı notlarında önceki derslerde öğretilen becerilerin kullanım durumuna yönelik ise olumlu görüşler bulunmaktadır. Öğrencilerin yüzeysel okumada öğrencilerin hızlandıkları fark edilmiştir. Okuma metni öğrenciler tarafından beğenilmiş, öğrencilerin bilinmeyen sözcüklere bakmadıkları ve sormadıkları, onun yerine anlam çıkarmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı notlarında dil seviyesi daha düşük olan öğrencilerin derse katılımlarının arttığı ve geliştiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler de günlüklerinde derse karşı olumlu tutumlarını şöyle ifade etmişlerdir:

- Ö2: *Etkinlikler farklı becerileri geliştirmek amacıyla yapıldıkları için hepsi de faydalıydı.*
- Ö9: *Artık ana fikir bulabilirim.*

Özellikle ilk iki derste sessiz kalan öğrenci Ö9'un derse daha aktif katılım sağladığı ve okuma becerisi konusunda güven kazandığı gözlemlenmiştir. Dış gözlemci notları da araştırmacının öğrencilerin becerileri kullanım durumlarına yönelik notları ile örtüşmektedir:

Dış gözlemci 2: Öğrenciler bir süredir devam eden derslere yönelik olumlu tutum içindeler ve önceki deneyimleri hep olumlu olduğu için yeni derslere de yaklaşımları bu yönde oluyor. Daha önceden öğrendikleri yüzeysel okuma, seçici okuma gibi becerileri daha önceki tekrarlar sayesinde içselleştirmiş görünüyorlar çünkü gerektiğinde artık rahatlıkla kullanabiliyorlar.

Geçerlik komitesi ile yapılan değerlendirmede belirli bir beceriye odaklanılsa da metinlerden sonra mutlaka iki veya üç anlama-kavrama sorusu sorulması önerilmiştir.

Ana fikir, yardımcı düşünce ve destekleyici ayrıntıları belirleme etkinliklerinin bilişsel yoğunluğu azaltılarak etkinliklerde bazı boşluklar öğrenciye örnek olması amacıyla tamamlanmış olarak verilmiştir. Öğrencilerin ana fikir, yardımcı düşünceler ve destekleyici ayrıntıların bulunması zorluğuna yönelik olarak 4. derste çıkarım gerektiren ana fikir bulma çalışması yerine ana fikir cümlesinin doğrudan verildiği bir çalışma hazırlanmıştır. Bu bağlamda 4. ve 5. dersin yer değiştirebileceği ve 5. derse çıkarım yapma becerisinin eklenebileceği önerilmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerle gerçekleştirilen değerlendirmeden ve öğrenci günlüklerinden hareketle eğitimde şimdiye kadar kullanılan beceri ve metinler arasında gereksiz görülen bir beceri bulunmadığı da söylenebilir. Öğrenci günlüğü, dış gözlemci ve araştırmacı notlarındaki değerlendirmelerden hareketle bir sonraki uygulama dersine yönelik şu kararlar alınmıştır:

Bir sonraki derse yönelik alınan kararlar:

1. Bu haftanın etkinliklerindeki yoğun kısımların sadeleştirilip gerekli görülen etkinliklerin de düzeylerinin yükseltilerek bazı değişiklikler yapılmasına karar verilmiştir.
2. Lisans ve lisansüstü öğrenciler aynı sınıfta, aynı biçimde derslere devam edeceklerdir.
3. Metne her zaman anlama-kavrama soruları eklenecektir.
4. Dersin işleyişi, becerilerin uygulanışı ve öğrencilerin gelişimine ilişkin olumlu görüşler belirtilmesi nedeniyle derslerin benzer şekilde ilerlemesine karar verilmiştir.
5. Neden-sonuç ilişkisini belirleme becerisinin bu düzeyde, bu şekilde uygulanmasının gözden geçirilmesine değerlendirilmesine karar verilmiştir.

9. Hafta Araştırmacı Günlüğü (6. Ders Eğitim)

Eğitimin son dersinde karşılaşılan problemliler şunlardır:

- İki okuma metni olması nedeniyle dersin içeriğinin daha uzun süre gerektirmesi
- İki ders saati içinde iki okuma metninin yer almasından kaynaklanan sorunlar
- Bilinmeyen sözcük sayısının fazla olması
- Gerçek bilgi ve görüşleri ayırt etme becerisi ile ilişkin zorluklar
- Etkinlikler sırasında yaşanan sorunlar
- Lisans ve lisansüstü öğrenciler arasındaki dil seviyesi farklılığı

Bu derse yönelik araştırmacı günlüğünde ifade edilen ilk sorun dersin süresine ilişkindir. Metinler kısa olsa da bu hafta iki metnin de detaylı okunması gerektiği için dersin tamamlanması için daha fazla süre gerekmiştir. Diğer yüz yüze derslerde iki ders saati (90 dakika) dersin işlenmesinde yeterli olurken bu hafta okunabilirlik düzeyi bakımından “zor” olan iki metin bulunması dersin diğer derslere oranla daha uzun sürmesine neden olmuştur. Ders bu hafta 3 ders saatinde tamamlanabilmiştir.

Bu hafta da üç öğrenci sağlık ve ailevi nedenlerden dolayı yüz yüze katılamamıştır. Bu öğrencilerle yapılacak ek ders için ortak bir saat bulunamamasından dolayı üçüyle de bire bir olarak çevrim içi dersler yapılmıştır. Katılamayan öğrencilerden biri (Ö7) hem dil seviyesi olarak iyi olan hem de okuma becerileri konusunda ön bilgisi olan öğrencilerden biridir. Bu öğrenci ile dersin süresinde sorun yaşanmazken diğer iki öğrenci (Ö5 ve Ö8) için daha fazla süre gerekmiştir. Diğer öğrencilere göre dil yeterliği düşük olan ilgili öğrencilerin bu hafta gerek dil seviyesi ve sözcük bilgisi gerek metin bilgisi açısından daha çok açıklamaya ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Okuma sırasında metinler yüksek sesle okunmuş, derste öğrencinin ihtiyaç duyduğu yerlerde açıklamalar yapılarak ve sorularla desteklenerek işlenmiştir. Bu sebeple Ö5 ile yapılan ders ikiye bölünmüş ve iki seferde tamamlanabilmiştir.

Bununla birlikte metinlerin sayısına ve zorluk düzeyine paralel olarak bilinmeyen sözcükler de artmıştır. Bu hafta ders sırasında öğrenciler daha fazla bilinmeyen sözcüğün anlamını sormuşlar, araştırmacı öğrencileri sözcük tahmin etme becerisine yönlendirmiş ve dış gözlemci notlarında da görüldüğü üzere öğrencilerin bu sözcüklerle baş edebildikleri görülmüştür. Geçerlik komitesinde de bu soruna yönelik zayıf öğrenciler düşünülerek bazı terimlerin anlamlarının metnin yanında verilebileceği ve öğrencilerin bilişsel yükünün hafifletilebileceği önerilmiştir. Öğrenci Ö6 da bu haftanın günlüğünde bazı sözcüklerini anlayamadığını belirtmiştir.

Akademik okuma becerileri açısından bu son derste işlenen gerçek-fikir ayrımı becerisinin öğrenciler için daha önce görmedikleri bir beceri olduğu gözlemlenmiştir. Dış gözlemci notlarında bu durumu şöyle yansıtmıştır:

Dış gözlemci 2: Öğrencilerin çoğu gerçek ve fikir ayrımı becerisiyle ilk kez karşılaştığı için bazı örneklerde zorlandılar ama öğretmenin açıklamaları yardımcı oldu.

Bu anlamda bu becerinin uygulanma haftasının doğru olduğu, öğrencilerin diğer becerileri pekiştirdikleri noktada gerçek-görüş ayrımını görmelerinin önemi vurgulanmıştır. Beceriler konusunda farklı dillerden bilgileri olan öğrenci Ö7 de bu beceriyi yeni ve faydalı bulduğunu belirtilmiştir. Dış gözlemci tarafından da bu durum görülmüş ve akademik dil becerisinin bu düzeydeki dil seviyesi yüksek veya düşük olan tüm öğrenciler için bir ihtiyaç olduğu gözlemlenmiştir. Geçerlik komitesinde İngilizce eğitimi 'fact-opinion' olarak adlandırılan bu becerinin 'gerçek- fikir ayrımı' yerine 'gerçek bilgilerin görüşlerden ayırt edilmesi' şeklinde Türkçede ifade edilmesinin daha uygun olacağı önerilmiştir.

Dersle ilgili araştırmacı, dış gözlemci ve geçerlik komitesi değerlendirmelerinde genel olarak bu derste tüm becerilerin uygulandığı, birbirlerini bütünlemiş olduğu ifade edilmiştir. Dış gözlemci metne hazırlık etkinliğinde kullanılan haritanın görsel okumaya tekrar olması açısından çok iyi bir etkinlik olduğunu ifade etmiştir. Dış gözlemcinin bu konuda aldığı notlar şöyledir:

Dış gözlemci 2: Öğrencilerle daha önce harita okuma çalışması yapılmamış olmasına rağmen önceki derslerde bir görsele nasıl yaklaşımları öğretildiği için o bilgiyi buraya aktarabildiler. Bu da aslında bu ders kapsamında öğrendiklerinin daha farklı bağlamlarda ve farklı şekillerde de öğrencileri destekleyeceğini gösteriyor.

Bu hafta gözlemlenen diğer bir sorun, lisans ve lisansüstü öğrenciler arasındaki dil seviyesi farklılıkları olmuştur. Bu ders, öğrencilerin bilgilerinin eşitlenmeye başladığı bir ders olması açısından önem taşımaktadır. Geçerlik komitesinde zaman zaman tartışılan lisans ve lisansüstü öğrencilerin bir arada bulunması durumu bu ders bağlamında tekrar değerlendirilmiştir. Akademik dil ve söyleme dair alıntı, referansa ilişkin giriş niteliğindeki bilgilerin yerinde olduğu belirtilmiştir. Sınıfta yüksek lisans ve doktora öğrencileri de olduğundan bu ayrımları bilen öğrenciler olduğu gibi yeni karşılaşan öğrencilerin de olduğu görülmüştür. Bilmeyen öğrenciler için metinde dile dair farkındalık sağlanması, alıntı ve referansların görülmesi faydalı olmuştur. Ayrıca bu hafta da dil düzeyi yüksek olan öğrencilerin bile metin düzeyi arttıkça ana fikir bulmakta zorlandıkları, derslerde bilmedikleri sözcüklerle karşılaştıkları gözlemlenmiştir. Geçerlik komitesinde de bu iki grubun birlikte ders almasının akademik dil becerileri bakımından

birbirine yaklaştırılmış olmaları açısından önem taşıdığı belirtilmiştir. Bu eğitimin karma sınıflara çözüm olabilecek bir çalışma olabileceği belirtilmiştir. Bu anlamda geçerlik komitesinde de belirtildiği üzere eğitimin akademik okuma becerilere yönelik bir boşluğu doldurduğu söylenebilir.

Sonuç olarak araştırmacı günlüğü, dış gözlemci notları, geçerlik komitesi kararları sonucu bir sonraki ders için alınan kararlar şöyledir:

Bir sonraki ders için alınan kararlar

1. Sınıfın düzeyine göre metinlere sözcük etkinlikleri eklenip ders iki ayrı derste işlenebilecektir.
2. Dersin genel işleyişine benzer şekilde devam edilecektir.
3. Beceri öğretiminde sezdirmeye önem verilecektir.
4. Yönergeler öğrenciler tarafından öğretici açıklamasına ihtiyaç duyulmadan anlaşılabilir şekilde yeniden düzenlenecektir.
5. “Gerçek ile fikrin ayırt edilmesi” kullanımı, “gerçek bilgilerin ve görüşlerin ayırt edilmesi” olarak ifade edilecektir. Bu beceriye yönelik daha fazla örnek ve açıklama yapılacaktır.
6. Lisans ve lisansüstü öğrenciler birlikte derse katılmaya devam edecektir.

3.2.4. AKO Eğitimi Sonrası Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırma sorularından ‘AKO eğitimi sonrası öğrenci görüşleri nelerdir?’ ve ‘AKO eğitiminde okuma becerileri, öğrencilerin akademik okuma becerisi için ne ölçüde elverişlidir?’ sorularına cevap bulabilmek amacıyla öğrencilerle eğitimin sonunda (25.02.2022) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Aşağıda görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmaktadır.

3.2.4.1. AKO Eğitimine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde eğitimin sonunda öğrencilerin AKO eğitimine yönelik genel değerlendirmeleri, ders materyalleri ve becerilere yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.2.4.1.1. AKO Eğitimi Uygulama Derslerine Yönelik Görüşler

Son görüşmede öğrencilerin AKO eğitimine yönelik görüşleri alınmış ve bu görüşler üç kategori altında toplanmıştır:

1. Eğitimin güçlü olduğu noktalar
2. Eğitimin zayıf (geliştirilmeli) olduğu noktalar
3. Eğitimde gereksiz bulunan noktalar

Tablo 52. AKO Eğitiminin Genel Değerlendirilmesi

Sorular	Cevaplar
Eğitimin güçlü olduğu noktalar	Ö1. Güçlü tarafları, çeşitli metinlerin olması, farklı etkinliklerin olması, sadece metne göre fikir üretmek değil kendi fikrini de katabilmek. Ö2. Yaptığımız akademik okuma çalışmasını çok sevdim. Bence çok etkiledi hepimizi. Yaptığımız çalışma çok ilginç geldi. Çok şey öğrendik. Ö3. Makaleler. Ö4. Okumamızı hızlandırması. Ben onu çok sevmiştim. Ö5. Uzun metinleri çok sevdim. Ya zor oldu evet ama çok sevdim çünkü her zaman uzun metinlerden çok mutlu olurum ve hiç okumuyorum gerçekten ama şimdi bunu öğrendim ki ne kadar olursa olsun ben okuyabilirim. Ö6. Genel olarak farklı alandaki metinlerin olması, sonrasında da etkinlikler, sorular. İlk metinde okuduktan sonra hemen soruları cevaplama sonra da bazı derslerimizde iki metin oldu. Onlardan faydalandık. Yani iki metin okurken hangisinin akademik olduğunu anlayabildik. Önce onlara bakmıyordum yani akademik yani Türkçede akademik hangisi popüler metinler hangisi diye? Sonra da şu an okuduğumda yani bakıyorum ve kolayca bulabiliyorum yani. Ö7. Kelimeler aslında ve ifadeler, beceriler.

Tablo 52 (Devam). AKO Eğitiminin Genel Değerlendirilmesi

Sorular	Cevaplar
Zayıf (geliştirilmeli) olduğunu düşündükleri	Ö8. Gerçekten akademik okuma, benim için hepsi yeni yani ben hani yeni arkadaş çok iyi oldu çünkü birkaç ay sonra üniversite yani yüksek lisansa başlıyorum ve yani derslerin hepsi akademik hepsi çünkü yüksek lisansta makaleler var ve çok zor yani önceden biraz yaptım. Benim için çok iyi oldu. Teşekkür ederim size. Ö9. En güçlü? Bence sizin anlattığınız teknikler bir metin nasıl anlayabiliriz, Kelimeler ve teknikler. En az ben Türkçe biliyordum, o sebeple bence bana daha faydalı oldu. Ö10. Bölüme hazırlık. Ö1. Zayıf demeyelim de etkinliklerin bazıları doğru yanlış tanıdığımız bildiğimiz; yeni bir şeyler olması daha iyi. Ö2. Benden daha hızlı okuyan ve yapan insanlar ve benden biraz arkada kalan insanlar olabilir, onun için önce gruplara bölünmek iyi olabilir.

noktalar	Ö3. Doğru-yanlış. Ö4. Yok. Ö5. Bence sorular çok fazla değildi, daha çok olabilirdi. Metinlerde gramer görmedim mesela gramer olsaydı daha faydalı olabilirdi belki. Ö6. Zayıf? Düşünüyorum çünkü dersler bana çok ilginç geldi hocam. Bilmiyorum hocam. Ö7. Mesela kelimeler birkaç tane kelime vardı ama vakit yoktu, o yüzden daha sonra daha fazla kelime çalışması olabilirdi. Mesela ben günlük hayatta konuşurken bir şey anlamazsam ya da bilmiyorsa o zaman biraz o kelime hakkında bahsedebilirim ama akademik konuşmada öyle bir şey yok. Ö8. Yani bence yok hocam, gerçekten hiç fikir gelmiyor aklıma. Ö9. Yok hocam. Çok faydalıydı. Ö10. Bilmiyorum hocam. Aklıma gelmiyor.
Gereksiz olduğunu düşündükleri noktalar	Ö1. Gereksiz mi? Yok. Ö2. Aslında gereksiz bir konu yoktu, erken başlayarak akademik okumaya yer verilmeli diye düşünüyorum. Ö3. Doğru-yanlış gibi kolay sorular Ö4. Hayır, gereksiz bir şey yoktu. Ben görmedim. Bana göre yoktu. Ö5.- Ö6. Gereksiz konular yoktu hocam çünkü tüm konular benim ilgimi çekti. Ö7. Evet, mesela benim için okurken ben bu rengi seçmek benim için biraz tuhaf çünkü ben her zaman notlar yapıyorum ama bu sadece kendi düşüncelerim. Ö8. Yok, hocam. Hepsinde bir şey var ama gereksiz yok bence. Ö9.- Ö10. Doğru-yanlış soruları gereksiz gibi geldi.

Tablo 52’de görüldüğü üzere eğitim tamamlandıktan sonra öğrencilerle yapılan son görüşmeden elde edilen bulgulara göre öğrenciler aldıkları eğitimin niteliğine yönelik görüşlerinde ağırlıklı olarak güçlü olduğunu düşündükleri noktalara yer vermişlerdir.

Öğrenciler eğitimin güçlü olduğu noktalarının şunlar olduğunu belirtmişlerdir:

- Okuma metinleri (5 öğrenci)
- Akademik okuma becerileri (3 öğrenci)
- Akademik okumaya yönelik farkındalık kazandırması (3 öğrenci)
- Okuma anlamaya olumlu etkisi (2 öğrenci)
- Üniversitede okunacak bölüme hazırlık olması (2 öğrenci)
- Etkinliklerin çeşitli olması (2 öğrenci)
- Yeni sözcüklerin öğrenilmesi (2 öğrenci)
- Çalışmanın ilginç, öğretici olması (1 öğrenci)

Çeşitli konularda akademik içerikli bilgilendirici metin türleriyle karşılaşmak ve uzun metinler okuyabilmek öğrenciler tarafından eğitim en güçlü yönü olarak belirtilmiştir. Buna ek olarak, eğitimin akademik okuma becerileri ve akademik okumaya yönelik farkındalık kazandırması öğrenciler tarafından eğitimde öne çıkan noktalardır. Ayrıca her hafta farklı alanlardan metinler kullanılması, bu metinlerde akademik sözcüklere dikkat çekilmesi, metinlerin çeşitli etkinliklerle işlenmesi çalışmanın öğrenciler açısından ilgi çekici ve öğretici bulunmasını sağlamıştır.

Diğer yandan, 5 öğrenci eğitimde zayıf görülen ve geliştirilmesinin gerekli olduğu bir nokta olmadığını belirtmiş, diğer öğrenciler ise eğitimde zayıf bulunan noktaları ise şöyle ifade etmişlerdir:

- Doğru-yanlış gibi kolay soruların bulunması (1 öğrenci)
- Metne yönelik soruların az olması ve dil bilgisine de yer verilmemesi (1 öğrenci)
- Sözcük çalışmalarının az olması (1 öğrenci)
- Farklı düzeylerde öğrencilerin bir arada olması (1 öğrenci)

Eğitimde 8 öğrenci eğitimde gereksiz bir nokta olmadığını yönünde cevap vermişlerdir. 2 öğrenci tarafından gereksiz olduğu belirtilen noktalar ise şöyledir:

- Doğru-yanlış gibi kolay soruların bulunması (2 öğrenci)
- Altını çizerek not alma becerisinde renkli kalem kullanmanın belirtilmesi (1 öğrenci)

Bu verilerden hareketle etkinlikler bakımından öğrenciler bu düzeyde artık doğru yanlış sorularını ve kolay soruları yeterli görmedikleri ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren sorularla karşılaşmak istedikleri görülmektedir. Dil yeterlik düzeyi düşük olan bir öğrenci dil bilgisi çalışmasının olmayışını eğitimdeki zayıf noktalarından biri olarak ifade ederken orta yeterlikteki bir öğrenci de sözcük çalışmalarına daha fazla yer verilmemesinin bir eksiklik olduğunu belirtmiştir. Dil yeterliği yüksek olan bir öğrenci ise farklı dil ve okuma düzeyine sahip öğrencilerin aynı sınıfta yer almasını eğitimin zayıf noktası olarak ifade etmiştir. Tüm bilgiler doğrultusunda, nitelik bakımından öğrencilerin verilen eğitimi güçlü buldukları sonucu çıkarılabilir.

Bununla birlikte, öğrencilere başka bir gruba uygulanacak olsa eğitimin daha iyi olmasını sağlamak için eğitime yönelik tavsiyelerinin neler olabileceği sorulmuştur. Aşağıda

Tablo 53'te öğrencilerin akademik okuma eğitiminin tekrar uygulanmasına yönelik önerileri bulunmaktadır:

Tablo 53. Eğitime Yönelik Öğrenci Tavsiyeleri-1

Sorular	Cevaplar
Sizce derslerinizde akademik metinlere ve akademik okuma çalışmalarına yer verilmeli mi? Ne kadar yer verilmeli?	Ö1. Evet, evet çünkü kitaptaki metinler çeşitli değil bazen de çok sıkıcı olabiliyor yani etkinlikler de aynı. O yüzden çok iyi olur bence. Ö2. Akademik okumaya yer verilmeli diye düşünüyorum. Haftada bir kez değil, iki üç kez okusak daha iyi olabilir diye düşünüyorum. Ö3. Kesinlikle çünkü burada küçük bir hazırlık okuyoruz, çok basit şeyler veriyorlar. Biz zaten gelecek yıl Türkçe okuyacağız. Akademik Türkçe hemen bir arada olmayabilir, daha çok üç, dört, beş ay sürer. Ö4. Evet, çok faydalı olur. Haftada iki, üç gün olabilir. Ö5. Evet, hocam. Bence her üniteye en az bir ya da iki metin. O üniteyle ilgili mesela bir temayla ilgili bir, iki metin. Ö6. Evet, verilmeli diye düşünüyorum. Çünkü TÖMER'i bitirdikten sonra kendi bölümümüze geçeceğiz ve zorlanabiliriz diye düşünüyorum ilk aylarda, belki ilk yılda çünkü akademik dilde metinlere geçecek. TÖMER'de okuduğumuz metinler gibi metinler olmayacak. O yüzden daha önceden hazırlanması iyi olur diye düşünüyorum. Ö7. Evet. Ö8. Yani evet. Haftada bir ya da iki gün çok iyi. Yani öğrenciler çok okumak istiyorsa kendisi yapabilir ama sınıf için haftada bir gün çok iyi. Ö9. Tabii hocam, bence çok faydalı olur. Ö10. Bence akademik Türkçe gerekli haftada bir gün mesela ama derslerde daha çok belki metne göre konuşma, izleme, dinleme olursa çok daha güzel olurdu.
Sizce bu dersi öğrenciler hangi düzeyde almalı?	Ö1. B2. B1'de birazcık zor olabilir çünkü B1'de bence gramere önem verilmeli. B1'in ortasından itibaren koyulabilir. Ö2. Bence B2 daha iyi çünkü ben mesela B1'e başlamadan önce sadece yirmi ders yaptım. Onun için B1'de çok şey bildim diyemem. Ö3. B2'den çünkü B1'de herkes Türkçe öğrenemez. Ö4. B2'de faydalı. Hani B1'den başlatsaydık aslında çok güzel olur. Mesela baştakiler, eğitim ve ekonomi konusu. C1'de almasınlar, bence bu yeterli. Ö5. Bence B2'de hocam. B1 ortası, sonu da olabilir ama en çok B2'de bence.

Tablo 53 (Devam). Eğitime Yönelik Öğrenci Tavsiyeleri-1

Sorular	Cevaplar
	Ö6. B1'den başlayabilirdik diye düşünüyorum. Yani en azından iki üç metinde çünkü B2'de çok gramer olmadığı için aralara onları koymasına gerektiğini düşünüyorum. DNA, eğitim, sosyal medya metinleri gibi. Bu okutduğunuz metinler hakkında tartışmak güzel olur diye düşünüyorum. Ö7. Bence B2'nin başlangıcında değil, çünkü hala zorlanıyoruz. Kendimizi iyi ifade edemeyebiliriz ama B2'yi bitirmek üzere çok faydalı olabilir. Bana başta da zor olmadı ama orta. Ö8. Bence B2 ya da B1. B2 çok iyi, B2. Çünkü B1'de hâlâ mesela öğrenciler o

kadar güçlü değil.

Ö9. Bundan biraz daha kolay B1'den başlayabiliriz ama A2'den de bence kolay kolay cümleler varsa eğer.

Ö10. Bence B2'den. Çünkü B1'deki bazı kızlar için zor gelmiş. Bizim dilimiz (Kazakça) Türkçeye benzediği için biz çok zorluk çekmedik ama mesela dilleri çok ayrı olanlara biraz zor gelebilir diye düşünüyorum.

Öğrencilere öncelikle Türkçe derslerinde bu tür bir akademik okuma eğitimine yer verilmesinin gerekli olup olmadığı sorulmuştur. 10 öğrencinin tamamı eğitimin Türkçe kurslarında yer alması yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna gerekçe olarak öğrenci Ö1, öğrenci Ö3 ve öğrenci Ö6 TÖMER'de aldıkları eğitimdeki metinlerin ve etkinliklerin bölümlerde okuyacakları dersler için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu soruyu takiben AKO derslerinin sıklığı ve yoğunluğunun nasıl olması gerektiği sorulduğunda öğrencilerden bazıları daha sık ve yoğun olmasını istediklerini belirtmelerine rağmen, genel olarak haftada en bir-iki kez yapılmasının faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Tablo 54. AKO Derslerinin Sıklığına Dair Görüşler

Görüş	Öğrenci sayısı
Akademik okuma dersleri olmalı.	10
Haftada bir iki kez	2
Haftada iki-üç kez.	3

Eğitimin sonunda öğrencilerden akademik okuma eğitiminin hangi düzeyde başlaması gerektiği konusunda da görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (7 öğrenci) B2 düzeyinin başında başlanmasının uygun olduğunu belirtirken buna gerekçe olarak B1 düzeyinde hâlâ dil bilgisine önem verilmesi gerektiğini, genel Türkçe dil eğitiminde eksikleri olduğunu ve akademik okuma becerileri için yeterli düzeyde olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci Ö6 ve Ö9 ise B1 düzeyinde iki, üç metinle yavaş yavaş başlanabileceğini belirtmişlerdir. Dil seviyesi yüksek olan öğrencilerden Ö7 de kendisi başta zorlanmazken genel olarak diğer öğrencilerin B2 düzeyinin başında hâlâ zorlandığını belirterek B2'yi bitirmek üzere başlanmasının daha iyi olacağını ifade etmiştir.

Tablo 55. AKO Derslerinin Başlama Düzeyine İlişkin Görüşler

Düzeyler	Öğrenci sayısı
A2 düzeyi başı	1
B1 düzeyi ortası	5
B2 düzeyi başı	8
B2 düzeyi ortası	1

Ayrıca öğrencilerin akademik okuma eğitimine yönelik memnuniyetlerini belirlemek amacıyla eğitimi başka öğrencilere önerip önermeyecekleri sorulmuştur.

Tablo 56. Eğitime Yönelik Öğrenci Tavsiyeleri-2

Sorular	Cevaplar
Bu dersleri başka öğrencilere önerir misiniz?	Ö1. Evet, kesinlikle.
	Ö2. Tabii ki.
	Ö3. Zaten anlattım. Benim burada doktora öğrencisi arkadaşım var sizin alanda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Dedim ki bize bir hoca geldi, bize böyle akademik okuma öğretiyor.
	Ö4. Tabii ki.
	Ö5. Evet, hocam bence evet. En az iki haftada bir tane en az. Eğer zorlanıyorlarsa iki haftada bir ders bence.
	Ö6. B1'den itibaren yani B1 ve B2 sonrasında da C1'e tavsiye derim.
	Ö7. Ever, özellikle lisans öğrenciler için çünkü onlar hala bu şeyleri bilmiyorlar yani Ortadoğu'da okumak çok farklı bir şey ve bunu en yakın zamanda öğrenmek daha faydalı olabilir. Bizim için sadece tekrarlama ama ifadeleri okumak çok faydalı olabilir çünkü daha iyi bir metin kurabiliriz.
	Ö8. Başka öğrencilere akademik okumayı öneririm. Mesela haftada bir gün ya da iki gün ders bence akademik okuma için yeterli. Öğrencilerin kendisi okumaları ve soruları cevaplamaları tekrar okumaları, tekrar cevap vermeleri bence çok iyi oluyor. Kesinlikle önereceğim, çok faydalı oluyor.
	Ö9. Evet, evet yani özellikle yeni başlayan kişiler mesela B1'de bizim sınıfımızda hepsi iyi Türkçe biliyor ama yeni öğrenciler için bence daha faydalı olabilir.
	Ö10. Evet, kesinlikle. Zaten paylaştım. Böyle bir şey çıkmış, böyle yapılabilir fikri paylaştım.

Tablo 56 (Devam). Eğitime Yönelik Öğrenci Tavsiyeleri-2

Sorular	Cevaplar
Bu derslerin daha iyi olması için neler tavsiye edersiniz?	Ö1. Şöyle bir şey önerebilirim hocam. Metinlerin ses kayıtları ya da bununla ilgili videolar izletmek.
	Ö2. Daha iyi olması için öneri yok. Gerçekten yok. Derslerin hepsi iyiydi. Sadece gruplarda çok öğrenci varken öğrencilerin hepsine zaman ayırmak çok zor olabilir, gruplara bölerek çalışırsanız

öğrenciler bundan çok şey öğrenebilir.

Ö3. Daha zor sorular hocam. Çünkü şimdi kolay yaparsanız şimdi biz gitsek daha zor bulursak yapamayız ama şimdi zor bulursak sonra orada orta buluruz çözeriz. Bence ilk üç metin kolay olur sonra soruları zorlaştırırsınız. Bence soruların daha zor olması gerekiyor.

Ö4. Bilmiyorum, aslında güzeldi. Okuma çok biraz daha yazma da olabilir mesela. Paragrafın içinden başka kelimelerin anlamını buluyoruz ya, onlar biraz çoğalabilir bence. Onlar çok faydalı.

Ö5. Daha iyi? Daha farklı konular. Enflasyon, vegan, vejetaryen gibi ama genel dünya ile ilgili yaşadığımız konular ya da mesela gençlerin sorunları.

Ö6. Tartışmalar. Çünkü TÖMER’de hocalar hep konuşuyorlar ama biz çok konuşmuyoruz. Biraz konuşuyorum ama akademik konuşamıyorum. Kelimeleri hep öğreniyorum, öğreniyorum, hiç konuşmuyorum. Onları kullanmam için akademik konuşabilmem için ben de konuşmalarımı çoğaltmam gerekli diye düşünüyorum.

Ö7. Daha çok konuşmak iyi gelebilir. Daha fazla kelimeye açık olması çünkü ben özellikle derslerin başında biraz zorlanıyordum, kelimelerden dolayı bazen cevaplamadım. Belki sıralama da değişebilir çünkü bilim ve ekonomi çok farklı eğitimden. Eğitim konu olarak önce olabilir.

Ö8. Hocam gerçekten siz çok keyifli yaptınız. Hiçbir şey söylemiyorum. Gerçekten çok iyi metinler, sorular, hepsi çok iyi. Teşekkür ederim.

Ö9. Hiç hocam. Bu yeterli.

Ö10. Belki bundan da daha güzel metinler olabilir. Belki ilgili alanlarına göre, mesela enflasyon kızların çok ilgisini çekmedi gibi geldi bana. Ama burada ekonomi okuyan öğrenci çok az, bir kişi sadece o yüzden belki. Mesela edebiyatı herkes seviyor. Coğrafya hepsini ilgilendiriyor, bütün bölümlerin de ihtiyacı olan konular olabilir. Yaşlanmak konusu güzeldi.

Öğrencilerin tamamı eğitimi kesinlikle önerecekleri ifade etmiş, bazı öğrenciler (Ö3 ve Ö10) zaten bahsettiklerini, materyalleri paylaştıklarını ve önerdikleri vurgulamıştır. Ö7 ise farklı bir ülkede ve kültürde eğitimin almanın, kendi ülkesinde eğitim almaktan farklı olduğunu özellikle lisans öğrencilerine bu eğitimi çok önerdiğini belirtmiştir. Bu eğitimin yüksek lisans öğrencileri için biraz tekrar olabileceğini, lisans öğrencilerine ise daha faydalı olacağını düşündüğünü eklemiştir.

Tablo 57. AKO Derslerinin Başka Öğrencilere Önerilmesine İlişkin Bulgular

Görüşler	Öğrenci sayısı
Akademik okuma derslerini başka öğrencilere öneririm.	10
Akademik okuma derslerini başka öğrencilere önermem.	-
Akademik okuma derslerini başka öğrencilere zaten önerdim.	2

Öğrencilerin eğitimin geliştirilmesine yönelik bazı önerileri de olmuştur. Akademik okuma derslerine yönelik tavsiyeleri şöyle listelenebilir:

Tablo 58. AKO Eğitimin Geliştirilmesine Yönelik Bulgular

Görüşler	Öğrenci sayısı
Her şey çok iyiydi, önerim yok.	3
Okuma metinlerinin ses kayıtlarının eklenmesi	1
Metinlerle ilgili videoların eklenmesi	1
Sınıfın küçük gruplara bölünmesi	1
Daha zor metin soruları	1
Akademik yazma becerisine yönelik etkinlikler	1
Sözcük çalışmaları	2
Çeşitli konulara sahip yeni okuma metinleri	1
Akademik konuşma becerisine yönelik etkinlikler	2
Öğrencilerin aşına olabilecekleri konulara sahip metinlerin önce verilmesi	1

Tablo 58’de görüldüğü gibi derslerin diğer temel becerilerle birlikte verilmesine önem verildiği görülmektedir. Öğrenciler bireysel ihtiyaçları doğrultusunda konuşma, dinleme ve yazma becerilerine yönelik etkinliklere yer verilmesine yönelik görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğrenci Ö3 eğitimdeki etkinliklerde daha çok sayıda ve üst düzeyde soruların bulunmasının öğrencileri bölümdeki derslere hazırlanma noktasında daha faydalı olabileceğini vurgularken Ö4 ve Ö7 kelime çalışmalarına daha fazla yer verilmesini önermişlerdir. Öğrencilerden Ö2, Ö8, Ö9 ise eğitimi bu haliyle yeterli bulmuşlardır. Dış gözlemci 2 de eğitimin son dersine ilişkin notlarında eğitimin işe yaradığının görüldüğünü belirtmiştir. Buna gerekçe olarak da öğrencilerin artık süreç sonucunda ilerlemelerinin farkında olduklarını, bu eğitim kapsamında öğrendiklerinin daha farklı bağlamda, farklı şekillerde de öğrencileri destekleyebildiğini ve akademik metinleri diğer metinlerden hangi noktalarda nasıl ayırdığını tespit edebilecek düzeye ulaşmış olmalarını göstermiştir.

Tüm bu veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin verilen akademik okuma eğitiminin çerçevesini beğendikleri ve edindikleri bilgileri diğer becerilere transfer edebilecekleri yeterli düzeye geldikleri ve transfer etmeye hazır oldukları söylenebilir.

3.2.4.1.2. AKO Eğitiminin Akademik Okuma Becerisindeki Gelişime Etkisine Yönelik Görüşler

Eğitimin sonunda yapılan görüşmelerde öğrencilere akademik metinleri okuma konusunda kendi gelişimlerine yönelik değerlendirmeleri sorulmuştur. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin kendi akademik okuma durumlarına yönelik değerlendirmelerine yer verilmiştir:

Tablo 59. Eğitimden Neler Kazanıldığına Yönelik Bulgular

Sorular	Cevaplar
1. Akademik dil ve akademik metin deyince aklınıza ne geliyor?	Ö1: Akademik metin deyince bir kaynaktan yapılan bir araştırma sonucunda yapılan bir tespit geliyor. Net bilgi veriliyor onun ispatı, kanıtı oluyor Birazcık kelime açısından da o alanda ilgili tembih toplanıyor. Ö2: Akademik dil deyince aklıma akademik sözcükler geliyor, akademik terimler sonra da akademik konular, araştırmalar geliyor. Ö3: Resmi dil geliyor, gerçek bilgiler. İnternette ya da yazardan her şey böyle bir kaynakça geldiğinde o akademik metin olur. Akademik metin okursam inanırım. Ö4: Resmi dil. Resmi bir yazı. Başta makale. Ö5: Akademik demek çok zor kelimeler, daha resmi cümleler çok bilgi veren ve o konuyla ilgili daha özel bilgiler. Ö6: Aklıma detaylar geliyor, sayılar birçok şeyin araştırmaları yani sadece bir kişinin fikri değil anladım ve bir konuda derin bir araştırma ve akademik dilde benim anlamam çok az oldu. Ö7: Mesela günlük hayattaki konuşmada o biraz özgür ama akademik okuma çok dürüst. O yüzden ben konuşurken günlük hayatta konuşurken bir şey anlamazsam ya da biliyorsam o zaman biraz o kelime hakkında bahsedebilirim. Ama akademik konuşmada öyle bir şey yok. Ö8: Akademik metinde sayılar, şekiller var ve resmi dil var. Ö9: Ben daha iyi anlıyorum hocam akademik konuları. Yani kişisel fikirler vardı ama o kadar anlayamadım. Bence çok iyi oluyor. Mesela ben söylediğim gibi yazma da biraz öğrendim nasıl böyle metinler yazabilirim, yazılır gördüm. Ö10: Kesin, net bilgiler, açıklamalar, oran var. Orada ne yazıyor mesela ben kelimesi geçmiyor fikirden daha çok oranlar net bir bilgiler var veya durumların önemli şahısların fikirleri var yani destekleyici mesela birisinin fikrini söylüyor sonra destekleyici bilgiler sunuyor mesela.

Tablo 59 (Devam). Eğitimden Neler Kazanıldığına Yönelik Bulgular

Sorular	Cevaplar
2. Bu akademik okuma eğitiminden neler kazandınız?	Ö1: Akademik metin okumak, anlamak, incelemek çok zor diye bir düşüncem vardı. Şimdi değiştirdim diyebilirim, yavaş yavaş değiştirmeye başladım yani. O kadar da zor değilmiş, beceriler kullanabilirsin, okuyabilirsin. Ö2: Daha önce akademik okuma daha zor olacak diye düşünüyordum ama çok da zor olmadı yani. Mesela biz diğer derslerde genel derslerde böyle bir şeyler yapmıyoruz genellikle. Sadece metinleri okuyoruz, ondan sonra da onlar hakkında konuşuyoruz. Biraz sorular cevap veriyoruz ama yani metnin amacını bulmaya ya da ana fikrini bulmaya çalışmıyoruz. Onun için akademik okuma, benim için de diğer arkadaşlar için de çok faydalı oldu diye düşünüyorum. Çünkü ilk başta sizin

	söyledikleriniz gibi seneye hepimiz üniversiteye başlayacağız o zaman bu derslerin faydası çok olacak diye düşünüyorum. Ö3: Benim daha önce hiçbir fikrim yoktu çünkü böyle yazılar hiç okumadım. Sonra sadece burada Hacettepe'nin dergilerini okudum. Onlar çok farklı. Ama şimdi daha sanki yakın buldum. Net ifade edebiliyorum. Ö4: Aslında akademik Türkçe dediğinde biraz korkuyordum. Yani yapabilir miyim nasıl oldu hangi konularla olur diye düşünüyordum ama okuduğumuzda öyle değilmiş onu anladım. Çok zor değilmiş yani böyle. Ö5: Ben önceden bunu hiç bilmiyordum. Akademik metin ne, ben bunu bilmiyordum ama akademik metinleri nerede okuyoruz bilmiyordum ama sonra anladım yani önceden hiç bilmiyordum akademik metinleri. Ö6: Daha önce zordu, Kırgız kendi dilinde akademik metinleri okumak da biraz zor. Akademik dili kullandığı için bazı kelimeleri Kırgız dilinde de akademik kelimeleri anlamak biraz zor geliyordu. Şu an bir kişinin biraz uzmanlığa yoğunlaşması değil birçok araştırmadan sonra metin olduğunu anlıyorum. Yani daha kolay, korkmuyorum artık. Ö7: Gerçekten burada tekrar okuduktan sonra o kadar zorlanmıyorum. Ö8: Yani ben önceden akademik metinde çok zorlanıyordum, hiç bakmadım benim için çok zor. Şu an baktım, baktığım şey anlıyorum. Bu yüzden korkmuyorum ve akademik metinlere başladım. Yani gerçekten ondan korkmuyorum. O kadar korkuyordum ki bakamıyordum. Ö9: Aslında bende de suç var, önceden hiç okumadım. Bu dersle okumaya başladım. Daha iyi geliyor bence, böyle A1'den başlasak daha iyi olabilir. Ö10: Anadilinde de yapıyorduk ama mesela unutmuşum. Mesela metnin amacına bakmayı, ana fikrine bakmayı... Yapıyorduk ama dediğim gibi unutuyoruz. Artık deneyimleyeceğim.
3. Eğitim sonrasında akademik Türkçe okuma becerisinde kendinizi nasıl buluyorsunuz? Şimdi Türkçe okumada güçlü ve zayıf yanlarınız neler?	Ö1: Güçlü, taraflarım bir akademik metindeki düşünceleri, ana fikri, kaynakları görmek; zayıf taraflarım da yeni kelimeler. Ö2: Zayıf yanlarım, ben çok sözcükler biliyorum diyemem, onun için metni okurken tam metni tamamen anlayamıyorum ama anlıyorum da yazarın ne demek istediğini. Güçlü yanlarım hızlı okuma olabilir. Ö3: (Zayıf olarak) Hâlâ hızlı okuyorum. Bir şeylerde sıkıntı oluyor. Aynı kaldım, aynı öyle hızlı. (Güçlü olarak) Daha önce böyle okuyordum ama mesela bir şeyi metinde olup olmadığını bulmak için yeniden her şeyi okuyordum ama şimdi her şeyi okumuyorum böyle. Çünkü artık biliyorum. Ö4: Mesela ben hızlı okuyabiliyorum bu bence güçlü yanımdır. Zayıf yanımda galiba kelimeleri anlamamam.

Tablo 59 (Devam). Eğitimden Neler Kazanıldığına Yönelik Bulgular

Sorular	Cevaplar
	Ö5: Amaç bulmakta daha güçlü hissediyorum. Ana fikirde hem güçlüyüm hem zayıfım çünkü hâlâ düşünüyorum ki ana fikir kısa bir cümle olmalı. Kelimeler, kelimeler... Kelimelerin anlamını bulmakta daha güçlü hissediyorum kendimi çünkü önceden böyle dediğim gibi bunu düşünüyordum ki o kelimeyi ben önceden bilmeliyim ama şimdi anladım ki ilk kısmından ya da etrafından bunu bulabilirim. Ö6: Güçlü... Önce okumada biraz zorlanıyordum yani okumakta şu an rahat okuyabilirim. Zor oldu çünkü farklı alanlardaki metinleri okudum. Ben kendim Türkçe kitaplar okuyorum yani anlasam da anlamasam da okuyorum. Anlamadığım kelimeler çok olsa da. (Zayıf yanlar) Bazı metinlerde ana fikri

bulma, onların zor olduğunu düşünüyorum. Ve sorulara geçtiğimde belki sorunlar yaşayabilirim çünkü düşünmek gerek daha metni anlamak gerek.

Ö7: Şimdi yani mesela bir metne göre kendimi daha iyi anlayabilirim. Okumam daha iyi oldu. O fark etti, gerçekten geliştirdi. Zayıf olarak kelimeler, mesela bir kitap okuyorum ve bazen durmam gerek çünkü cümleyi hiç anlamıyorum.

Ö8: Okurken bazen mesela kelimelerin telaffuzu, mesela çok uzun kelimeler var. Okurken benim için çok zor çünkü okumayı istiyorum ama baktım çok uzun kelime, onu istesem de yapamıyorum. Ben yani kelimeler çok zayıf diye düşünüyorum çünkü mesela hâlâ konuşurken basit kelimeler kullanıyorum B2’de ve şimdi C1’de çok zor kelimeler okudum ama konuşurken onu hiç kullanmıyorum. Ama (güçlü yanları) yazarken bunları kullanıyorum.

Ö9: Şimdi güçlü ki ben teknikler öğrendim nasıl anlayabileceğim ile ilgili. Mesela bir kere eğer anlamazsam yine de o tekniklerle anlayabilirim. Zayıf, bence az kelimeler biliyorum.

Ö10: Bütün mesela bir cümleyi okuduğumda bütün kelimeleri biliyorum gibi ama tam ne söylemek istiyor bana ne anlatmak istiyor onu tam anlamıyorum. Belki o bütün dillerde olabilir bende. İngilizcede de okuduğumda aynı problemi yaşıyorum. Biraz alışmam gerekiyor belki yani mesela bir kelimenin anlamını bildiğim anlamıyla görüyorum ama o mesela cümlede başka anlamlar demek. Belki cümleyi anlıyorum ama tam anlamıyorum, sindiremiyorum.

Tablo 59’den hareketle öğrenciler son görüşmede de akademik dil ve metnin ne olduğunu tanımlamaya çalışmışlardır. Öğrencilerin görüşlerinin akademik dil, metin ve okuma ile ilgili tutarlı olduğu görülmektedir. Buna göre akademik okumaya yönelik öğrencilerin farkındalıklarının arttığı, ön görüşme ile karşılaştırıldığında artık akademik okuma ilgili fikirleri olduğu ve akademik metnin özelliklerini ifade edebildikleri görülmektedir. Öğrencilerin akademik dil ve akademik metne yönelik ifadeleri şöyledir:

- Akademik dil, resmi dil (6 öğrenci)
- Gerçek, net, güvenilir, kanıtlanabilir bilgi (4 öğrenci)
- Akademik kelimeler, belirli alanlarla ilgili kelimeler (4 öğrenci)
- Araştırma (3 öğrenci)
- Sayılar, oranlar, grafikler (3 öğrenci)
- Belirli alanlarda özel bilgiler, konular (2 öğrenci)
- Kaynakça (2 öğrenci)
- Makale (1 öğrenci)
- Metne farklı bakış (1 öğrenci)
- Detaylar (1 öğrenci)

Öğrencilerin akademik okuma ile ilgili görüşlerinde dikkat çeken ise 9 öğrencinin eğitim öncesinde ön görüşmelerinde görüldüğü üzere akademik okumanın zor olduğu kanısına

sahip olmalarıdır. Eğitim sonrasında ise öğrencilerin tamamının akademik dil, metin ve okumaya ilişkin zor olsa da bu zorluğu aşabilecekleri yönünde tutum geliştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin akademik okuma eğitiminden neler kazandıklarına yönelik bulgular şöyledir:

- Akademik metin okumanın çok zor olduğu düşüncesinin kırılması (6 öğrenci)
- Akademik metinler okumaktan artık korkulmaması (3 öğrenci)
- Akademik okumanın ne olduğunu anlaşılması (4 öğrenci)
- Akademik okuma derslerinin bölümlerde faydasının görüleceğinin düşünülmesi (1 öğrenci)
- Akademik okumanın beceriler yardımıyla yapılabileceğinin görülmesi. (3 öğrenci)

Öğrencilerden Ö1 artık akademik okuma becerilerini kullanarak akademik metinleri kendilerinin de okuyabileceklerini düşündüğünü ifade etmiştir. Ö2 bu eğitimdeki okuma dersleri ile Türkçe kursundaki okuma dersleri arasındaki farka işaret ederek akademik dil becerilerinin önemini vurgulamıştır. Ö3 ise doğrudan akademik makaleleri okumaya çalıştığını ve zorlandığını, şimdi ise akademik okumayı daha yakın bulduğunu ve anlayabildiğini ifade etmiştir. Eğitimin kazanımlarına bakıldığında öğrencilerin eğitimden önce genel olarak akademik okumanın ve metinlerin zor olduğuna dair düşünceleri ve korkuları olduğu ancak eğitimle birlikte yapamayacakları kadar zor olmadığını düşünmeye ve akademik okuma yapabileceklerine dair güven kazandıkları söylenebilir. Bununla birlikte, daha önce akademik metin ve okumaya dair hiçbir bilgisi olmadığını ifade eden öğrenciler ise bu eğitim ile akademik dil, akademik metinler ve akademik okumaya yönelik farkındalık kazandıklarını ifade etmişlerdir. Zwiers (2004/2005) tarafından da akademik dilin yabancı/ikinci dil öğrencileri için üçüncü bir dil olduğunu vurgulamasına paralel olarak öğrencilerden Ö6 ve Ö10 kendi anadillerinde de akademik okuma yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö6 kendi anadilinde akademik metinleri anlamakta zorlandığını belirtirken Ö10 anadilinde de eğitimdeki bu eğitimdeki çalışmalardan bazılarını yapmış olmasına rağmen unuttuğunu ifade etmektedir. İlgili öğrencinin ana dilindeki akademik okuma becerilerini Türkçeye aktaramadığı ve bu eğitimle birlikte bu becerileri Türkçede de kullanabileceğini fark ettiği söylenebilir. Ö7 ise daha önceden diğer dillerde böyle bir eğitime yönelik bir altyapısı olması nedeniyle eğitimin Türkçe için tekrar niteliğinde olduğunu ve bu sebeple de çok zorlanmadığını ifade etmiştir. Bu verilerden hareketle lisans öğrencileri (Ö2, Ö4, Ö5, Ö9) ve lisansüstü

öğrencilerin (Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10) akademik dil ve okumaya dair benzer kaygılar taşıdıkları ve öğrencilerden tamamının akademik okuma eğitimi sonrasında akademik dil ve okumaya yönelik korku ve endişelerinin azaldığı görülmektedir. Böylece eğitimin öğrencilerin akademik okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Eğitim öncesinde olduğu gibi eğitim sonrasında da öğrencilere okumada zayıf ve güçlü oldukları alanları belirtmeleri istenmiştir. Aşağıdaki tabloda eğitim sonrası öğrencilerin kendi okuma becerine yönelik görüşleri görülmektedir:

Tablo 60. Öğrencilerin Eğitim Sonrası Okuma Anlamada Zayıf ve Güçlü Oldukları Alanlara İlişkin Bulgular

Eğitim sonrasında okumada zayıf olunan alanlar	Eğitim sonrasında okumada güçlü olunan alanlar
- Bilinmeyen genel ve akademik sözcükler (6 öğrenci) - Metni tamamen anlamak (1 öğrenci) - Sözcüklerin bilinmesine rağmen okuduğunu tam olarak anlayamamak (1 öğrenci) - Hızlı okumaya çalışıp anlamı kaçırmak (1 öğrenci) - Bir akademik metnin ana fikir ve yardımcı düşüncelerini belirlemek (2 öğrenci) - Okuma tecrübesinin az olması (1 öğrenci)	- Bir akademik metindeki düşünceleri, ana fikri (1 öğrenci) - Metinde verilen alıntılar, kaynakları görmek (2 öğrenci) - Hızlı okumak (2 öğrenci) - Amaca göre okuma becerisini belirlemek (1 öğrenci) - Metnin amacını belirlemek (1 öğrenci) - Sözcüklerin anlamını çıkarmak (1 öğrenci) - Farklı metinleri rahat bir şekilde okumak (1 öğrenci) - Okuduğunu anlamının gelişmesi (2 öğrenci) - Yazarken yeni kelimeleri kullanmak (1 öğrenci) - Okuma becerileri kullanmak (1 öğrenci)

AKO eğitimi sonrasında öğrencilerin çoğu kendilerini metinleri okuyup anlama noktasında güçlü bulduklarını ifade ederken 8 öğrenci kendilerini zayıf buldukları alanın genel ve akademik kelimeler olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim sonrasında okuma hızının değişmediğini, hâlâ hızlı okuduğunu ve bu sebeple anlamakta güçlük çektiğini belirten dil düzeyi yüksek olan öğrencilerden Ö3'ün günlüğüne bakıldığında öğrencinin haftalık derslerin tamamını kolay bulduğu görülmektedir. Diğer yandan öğrenci ürünleri (5. hafta) ve araştırmacı günlüğü (5. hafta) verilerine dayalı olarak ilgili öğrencinin ders sırasında dikkatsizlik hataları yaptığı gözlemlenmiştir. Buna yönelik olarak öğrenci Ö3 son görüşmesinde dersteki metin soruları ve etkinlikler kolay olduğunda daha fazla

dikkatsizlik yaptığını ifade etmiştir. Benzer bir şekilde, dil seviyesi yüksek öğrencilerden Ö2 de metnin genel amacını ve ana fikrini anlasa da akademik sözcükler nedeniyle metnin tamamını anlayamadığını belirtmektedir. İlgili öğrencinin günlüklerine bakıldığında da öğrencinin haftalık derslerde daha önceden İngilizce öğrenirken akademik becerilere yönelik böyle bir eğitim aldığını belirttiği görülmektedir. Öğrenci Ö2 derste yeni öğrendiği ve beğendiği noktaların yeni kelimeler ve terimler olduğunu sıklıkla yazmıştır. Bununla birlikte, araştırmacı günlüğü (1. ve 2. hafta) verilerinde de ilgili öğrencinin ilk derslerde biraz ilgisiz görüldüğü ancak eğitimi faydalı bulduğu sadece diğer öğrencileri beklemekten dolayı rahatsız olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenci Ö2 özellikle çevrim içi yapılan ek derste okumaktan ve etkinlikleri yapmaktan dolayı memnun olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla öğrenciler eğitim sonrasında da genel ve akademik sözcük dağarcıklarının hâlâ sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim sonrası genel olarak öğrenciler akademik içerikli metinleri anlama konusunda daha güçlü hissetseler de kelime bilgisine yönelik eksiklik hissetmektedirler. Bu durum, eğitimde daha fazla sözcük çalışmasına yer verilmemesinin gerekli olduğunu göstermektedir.

Son olarak öğrencilere akademik okuma becerilerini geliştirmek için neler yapılabilecekleri sorulmuştur. Buna yönelik öğrenci görüşleri şöyledir:

Tablo 61. Akademik Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Öğrencilerin Öz Farkındalıkları

Sorular	Cevaplar
Akademik okuma becerilerini geliştirmek için neler yapabilirsiniz?	Ö1: O alanlarla ilgili kendi kendime çalışmam lazım. Kelime bilgisinin aktif ve geniş olması lazım.
	Ö2: Çok kelime öğrenmeliyim diye düşünüyorum.
	Ö3: Bence daha çok çalışmalıyım akademik metin çıkartıp ana düşüncesini çıkartmalıyım. Çok hızlı okuyorum, her şeyi anlamak zor böyle.
	Ö4: Bunlar yeterli aslında.
	Ö5: Yeni kelimeler öğrenmek çünkü çok zor kelimeler, yeni kelimeler var ve ne kadar öğrenirsek daha yani az. Her zaman yeni kelimeler öğrenmemiz gerekiyor. Ve bence daha her konu ile ilgili bir şeyler öğrenmemiz gerekiyor anlamamız gerekiyor bilmemiz gerekiyor. Her zaman kitap okumalıyız, gazete okumalıyız, akademik metni gördüğümüz zaman daha iyi şekilde o metni anlayabiliriz.
	Ö6: Daha çok akademik dile sahip metinler okumam gerektiğini düşünüyorum yani kendi alanımdan eğitim hakkında ve farklı alanlarda da okurken alacağım. Yani en azından bilgin olacak. Nasıl olacak nasıl ben hangi kelimeleri seçebilirim onlara alacağım. Detaylara, sayılara alacağım. O yardımcı olabilir, yani çok okuma.
	Ö7: Daha fazla okumam gerek gerçekten çünkü mesela belki konuşabilirim, yazabilirim ama okuma daha çok zor ama mesela bir cümle var bir kelime bilmiyorsam bağlamdan anlarım.
	Ö8: Mesela kendi kendine daha çok okuma mesela haberler ve makaleler benim için faydalı oluyor ve onları okumak lazım bence.
	Ö9: Kelimeleri daha iyi bilirim daha iyi anlayabilirim bence. A1'den kolay kolay okumaya başlamak.
	Ö10: Makaleler okumak lazım diye düşünüyorum. Çünkü makalelerde çoğunlukla genelde kesin bilgiler olabilir, kaynaklar oluyor.

Tablo 61 incelendiğinde öğrencilerin akademik okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik kendi ihtiyaçları doğrultusunda farkındalık geliştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin tamamına yakını (9 öğrenci) akademik okuma becerisine yönelik neler yapabileceklerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler akademik okumalarını geliştirmek üzere yapabileceklerini şöyle ifade etmişlerdir:

- Genel ve akademik söz varlığını geliştirmek (5 öğrenci).
- Çeşitli konularda akademik metinler ve makaleler okumak (5 öğrenci)
- Farklı konularda çeşitli metinler ile yaygın okuma yapmak (3 öğrenci)
- Metinlerin ana düşüncesini bulmak (1 öğrenci)

5 öğrenci genel ve akademik sözcükler öğrenmeyi, 5 öğrenci de akademik metinler ve makaleler okumalarının gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca dil yeterlik düzeyi düşük olan öğrenciler genel olarak gazete, kitap okumak gibi yaygın okuma yapmaları gerektiğini ifade ederken dil düzeyi düşük olan öğrencilerden Ö9 ise A1 düzeyinden itibaren okuma becerisini geliştirmenin gerekliliğini fark ettiğini dile getirmiştir. Bu nedenle akademik

okuma dersleri planlanırken öğrencilerin akademik sözcük ihtiyaçlarına eğilmenin yanı sıra farklı metin türleri içeren, düzeye yönelik hazırlanmış genel ve akademik okuma listeleri ile desteklenmesinin faydalı olabileceği söylenebilir.

3.2.4.2. AKO Eğitiminde Kullanılan Okuma Metinlerine ve Etkinliklere Yönelik Görüşler

Eğitimin tamamlanmasının ardından öğrencilere ders materyallerine yönelik öncelikle derslerde kullanılan okuma metinlerini faydalı bulup bulmadıkları ve bunun gerekçeleri sorulmuştur. Aşağıdaki Tablo 4.42’te yer almaktadır:

Tablo 62. Derslerde Kullanılan Metinlerle İlgili Görüşler

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Oldukça iyi ve kullanışlıydı	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Kısmen iyiydi		✓			✓					
İyi değildi										

Tablodan hareketle öğrencilerin hiçbiri derslerde kullanılan metinlere yönelik “iyi değildi” biçiminde görüş belirtmemiştir. Bununla birlikte öğrencilerin çoğunun (8 öğrenci) metinleri ‘oldukça kullanışlı’ buldukları görülmektedir. Öğrencilerin bir okuma metnini kısmen iyi ve oldukça iyi bulmalarının gerekçelerine aşağıdaki tabloda yer verilmektedir:

Tablo 63. Öğrencilerin Metinlerin Niteliğine Yönelik Görüşleri

Metinlerin niteliği	Gerekçeler
Kısmen iyiydi	Ö2: Böyle ilk okuduğumuz metinde benim için biraz kolay geldi diye düşünüyorum. Ondan da ilk derslerde biraz sıkılıyordum diğer arkadaşları beklediğim için. Çünkü diğer arkadaşlara göre daha hızlı okuyordum. Bir de bitirdiğim zaman onları bekleyip oturuyordum o metinleri çok da beğendim diyemem, özür dilerim. İlk görüşmemizde size demiştim ki ben lisede de böyle metinler yapıyordum İngilizcede. Böyle bir araştırmalara, görevlere alışkın olduğu için başkalarına göre çok hızlı yapıyordum. Ö5: Zordu bence. Başladığımız zaman zordu bence ama şimdi daha iyi bir şekilde anlayabiliyorum. Mesela birinci metin çok zordu çünkü hiçbir şey anlamadım. İkinci metin eh yani hem anlıyordum hem anlamıyordum. Üçüncü çok anladım. Instagram, Tiktok falan. Dördüncü DNA'yı çok anladım çünkü ben biliyordum. Sonrasında enflasyon ile çok yeni kelimeler öğrendim. Aynı zamanda da çok kelime öğrendim ki onları önceden de biliyordum sanki Arapça ve Farsçada biliyordum. O yüzden çok zor değildi. Yeni kelimeler de öğrendim ve en son metinde eğitimde iki tane metin vardı. Birinci daha zordu, ikinci daha kolaydı. Bazı kişiler kolaydan başlasa ve zor metinlerde bitirsek daha iyi diyorlar bence zor kolay zor kolay bu daha iyi.
Oldukça iyi ve kullanışlıydı	Ö1: Çok güzel metinler oldu hocam. Hem akademik seviyede hem de farklı metinler okuduk. Eğitimle ilgili, teknolojiyle ilgili, kitaplarla ilgili o yüzden çok çeşitli metinler olduğu için hem de bilgi açısından da bilgi topladık diyebilirim yani birikim topladık diyebilirim. (...) Ö3: Çok güzel metinlerdi. Böyle çok güzel, öyle zorluk çekmedim. Hem o konudan öğrendim hem akademi okumayı öğrendim. Çok keyifliydi. Gerçekten. Ö4: Genel olarak metinlerin hepsi iyiydi. Zor değildi metinler, güzeldi. Normaldi; zor da değildi, kolay da değildi. Uzunlukları da iyiydi. Böyle bence uzun olması iyi. Ö6: Metinler farklı alanlarda. O benim ilgimi çekti çünkü kitaptaki okuduğumuz metinler, onlar farklı ama sizin verdiğiniz metinleri okurken vegan-vejetaryen hakkında bilgi aldık, eğitim hakkında. Sosyal medyadan bilgi aldım yani birçok alanlarda bilgi aldım. Bu metinler daha ilgimi çekti, çok ilginçti yani. Bilmediğim şeyleri öğrendim. Bu zamana kadar üzerine merak ettiklerimi de öğrendim. Ö7: Bence onlar (metinler) iyiydi. Çok faydalı kelimeler ve ifadeler içeriyordu. Çok faydalıydı yani. Enflasyon hakkındaki metni beğendim çünkü onun hakkında o kadar bilgim yok. O yüzden çok iyi geldi. Biraz zorlanıyordum ve fark ettim ki ekonomi hakkında sözlüğü karıştırmam lazım. Ö8: Evet ben sosyal medya ve vejetaryen beğendim ama diğerlerini de beğendim ama bunları çok beğendim. Bazen metinler zor ama bazen orta, bazen kolay yani hepsi var. Vejetaryen benim bölümle ilgili evet. Her hafta yeni bir konu o yüzden iyi. Ö9: İlginç konular vardı ve hiç sıkılmadım. Her zaman değil ama bazen bazı konuları okuduğumda şaşırdım. Bazı akademik metinler vardı, resmi dili metne nasıl yazabiliriz onu da anladım. Bir metni nasıl yazabilirim, okuyarak yazmayı da biraz anladım. Birinci metin bana en zor geldi. Yani metne bağlı değil çünkü okumayı bilmiyordum. İkinci biraz daha kolay. Yavaş yavaş kolaya geçti, metne bağlı değil. Ben nasıl okuyabilirim, nasıl anlayabilirim daha iyi öğrendim, okumam daha iyileşti. Ben sosyal medyayı niye daha beğendim çünkü onda depresyonla ilgili paragraf vardı. O sebeple beni daha etkiledi çok, çünkü ben de bu alana başlayacağım. Ö10: Aslında çoğu (metin) faydalı oldu özellikle DNA hakkındaki metni sevdim. Sonra bir daha okuyabilirim diye düşündüğüm metinler vardı içinde. En son DNA biraz zor gibi gelmişti ama aslında en son metinler daha zormuş. Çünkü değişik yani alıştığımız metinler gibi değil. Sekiz konunun sekizi de farklıydı. O açıdan güzeldi çünkü her alandan metinler vardı.

Yukarıdaki Tablo 63 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun, okuma metinlerini aşağıdaki gerekçelerle beğendikleri görülmektedir:

- Çeşitli alanlardan ve konulardan oluşması (6 öğrenci)
- Kendi alanında olduğu için (2 öğrenci)
- Bilgi vermesi (6 öğrenci)
- İlginç konuya sahip olması (3 öğrenci)
- Yeni ve akademik sözcükler içermesi (3 öğrenci)

Öğrencilerin metinleri zor bulma nedenleri ise okuma metinlerinin “alıştıkları metinlerden farklı olması” ve “yetersiz sözcük dağarcığı” noktalarında birleşmektedir.

Diğer yandan dil seviyesi yüksek olan öğrencilerden Ö2 için ilk üç dersteki metinler kolay gelse de dil düzeyi diğer öğrencilere göre düşük olan öğrencilerden Ö5 ve Ö9 ise dersler ilerledikçe okuma metinlerini daha kolay bulmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik okuma becerisi geliştikçe metinleri daha rahat okuyabildikleri söylenebilir.

Öğrencilere eğitimde kullanılan okuma metinlerinden özel olarak en çok hangisini/hangilerini beğendikleri ve hangisini/hangilerini zor buldukları öğrencilere sorulmuştur:

Tablo 64. Derslerde Kullanılan Akademik Metinlerle İlgili Görüşler

Metinler	En çok beğenilen (öğrenci sayısı)	En zor bulunan (öğrenci sayısı)
Metin 1: 2021’de Çalışma Alanlarındaki Dönüşüm	---	3 öğrenci
Metin 2: Vegan Beslenme Sağlıklı mı?	4 öğrenci	1 öğrenci
Metin 3: Vejetaryenlik	4 öğrenci	1 öğrenci
Metin 4: Türkiye’de Sosyal Medya Kullanımı	3 öğrenci	---
Metin 5: Etik Açısından İnsan Genom Projesi	4 öğrenci	2 öğrenci
Metin 6: Yüksek Enflasyon	3 öğrenci	2 öğrenci
Metin 7: Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi Neden Önemlidir?	4 öğrenci	2 öğrenci
Metin 8: Neden Okuma ve Matematiği Ortaokulda Öğretmeye Başlamıyoruz?	6 öğrenci	1 öğrenci

Yukarıdaki tablodan hareketle öğrencilerin yarısından fazlası tarafından en çok beğenilen metin “*Neden Okuma ve Matematiği Ortaokulda Öğretmeye Başlamıyoruz?*” olarak belirtilmiştir. Bu metnin beğenilmesinin nedeninin öğrenci görüşlerinden, ilgili metnin tartışmacı anlatım biçimine sahip olması ve eleştirel düşünmeye sevk eden bir metin olması olduğu çıkarılabilir. Bu metnin beğenilmesine yönelik öğrenci gerekçeleri şöyledir:

- *Ö1: Eğitim temasında daha böyle farklı fikri olan ikinci metni çok beğendim.*
- *Ö2: Özellikle son iki metni (Metin 7 ve 8) daha çok beğendim çünkü hep derslerde karşıma çıkıyor. Çünkü eğitim hakkındaki metinlerde biraz nasıl desem farklı düşünceler vardı, farklı fikirler olduğu için beğendim. Mesela oradaki fikirler hakkında ben metin okumadan önce hiç düşünmemiştim onun için o dersten sonra biraz başka fikirler aklıma geldi.*

Bununla birlikte bazı öğrenciler (8 öğrenci) metinleri beğenme gerekçesi olarak kendi disiplin alanları yerine farklı disiplin alanlarından metinler okumayı tercih etmeleri olduğu görülmüştür. Öğrenciler farklı konularla karşılaşmanın daha fazla dünya bilgisi edinmeye imkânı vermesi, sıkıcı olmaması, bölümlerde zaten kendi disiplin alanlarına yönelik okuma yapacak olmaları, diğer alanları kendi başlarına okumayacak olmaları, her hafta derste hangi konuda okunacağını merak edilmesinin dersi verimli kılması gibi gerekçeler sunmuşlardır. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin genel akademik amaçlı dil öğretimi çerçevesinde hazırlanan AKO eğitiminde kendi bölümlerine yönelik ve farklı disiplin alanlarından metinler okunmasına yönelik görüşleri görülmektedir:

Tablo 65. AKO Eğitiminin Genel Akademik Amaçlı Dil Öğretim Çerçevesinde Farklı Disiplin Alanlarından Metinler Okunmasına Yönelik Bulgular

Metin konusu tercihleri	Öğrenci görüşleri
Farklı disiplinlerden konular	<i>Ö1: Konuların farklı farklı olması daha iyiydi bence çünkü mesela bizim sınıfımızda farklı oranda kızlar var farklı bölümlerde okuyacak. O yüzden o kendi alanlarından da bir bilgi olabilir diye düşünüyorum. Farklı konularda çeşitli olması daha iyi bence.</i> <i>Ö3: Farklı farklı olması hoşuma gitti. Çünkü ben her metinle ilgili okuyacağım için.</i> <i>Ö4: Bence konuların farklı olması da iyi çünkü zaten üniversiteye başladığımızda bölümle ilgili birçok şey okuyoruz. Yani bence farklı konular daha iyi her şey hakkında bilgi edinebiliriz.</i>
8 öğrenci	

Tablo 65 (Devam). AKO Eğitiminin Genel Akademik Amaçlı Dil Öğretim Çerçevesinde Farklı Disiplin Alanlarından Metinler Okunmasına Yönelik Bulgular

Metin konusu tercihleri	Öğrenci görüşleri
	Ö5: DNA'yı okuduktan sonra dedim keşke tüm metinler kendi bölümümle ilgili olsaydı çok iyi olacak ama enflasyon okudum, bununla ilgili hiçbir şey bilmiyordum. Enflasyonu çok sevdim. Aslında önceden hiç sevmiyordum o konuyu ama çok iyi bir şekilde anladım ve yani yüzde mesela oranları anladım, çok iyi hatırladım. O yüzden iyiydi. Farklı iyi çünkü hep aynı konu hep aynı konu hep aynı şey sıkıcı bence, daha farklı konular olursa daha iyi. Ö6: Farklı farklı konular olmasını istedim ve kendi konumdan olması da beni sevindirdi. Konular da bize sürpriz gibiydi yani bilmiyorduk. Sonraki hafta hangi olacak ama farklı konularda da bilgi almamız çok güzel oldu yani bilmediklerimizi öğrendik. Ö7: Farklı farklı konular daha iyi çünkü ben kendi alanımdaki makaleleri kendi kendime de okuyabilirim yani o yüzden ona mesela akademik ile hiç ilgilenmedim ama aslında hiç ilgilenmiyorum. O yüzden kendi kendime okumam. Ö8: Bence farklı farklı daha iyi çünkü aynı biraz sıkıcı oluyor. Ö9: Kendi bölümle daha okumayı tercih edeceğim ama başka konularda o da bilgi verdi o da iyi geldi bana.
Hem farklı disiplin hem kendi disiplin alanımda konular	Ö1: Mesela bizim sınıfımızda farklı oranda kızlar var farklı bölümlerde okuyacak. O yüzden o kendi alanlarından da bir bilgi olabilir diye düşünüyorum. Ö5: DNA'yı okuduktan sonra dedim keşke tüm metinler kendi bölümümle ilgili olsaydı çok iyi olacak ama enflasyon okudum, bununla ilgili hiçbir şey bilmiyordum. Aslında önceden hiç sevmiyordum o konuyu ama çok iyi bir şekilde anladım ve yani yüzde mesela oranları anladım, çok iyi hatırladım. O yüzden iyiydi. Farklı iyi çünkü hep aynı konu hep aynı konu hep aynı şey sıkıcı bence, daha farklı konular olursa daha iyi. Ö6: Farklı farklı konular olmasını istedim ve kendi konumdan olması da beni sevindirdi. Ö9: Kendi bölümle daha okumayı tercih edeceğim ama başka konularda o da bilgi verdi o da iyi geldi bana.

Eğitim sonunda okunabilirlik açısından orta zorlukta bir metin olmasına rağmen ilk derste okunan “2021’de Çalışma Alanlarındaki Dönüşüm” başlıklı metin en zor metin olarak nitelendirilmiştir. Bu metnin en zor metin olarak görülmesi; eğitimin ilk metni olması, öğrencilerin akademik içerikli ilk karşılaştıkları metin olması ve genel akademik sözcük oranının diğer metinlere göre yüksek olması ile açıklanabilir.

Yukarıdaki öğrenci görüşleri çerçevesinde bu düzeyde öğrencilerin eğitimde kullanılan okuma metinlerinden kendi alanları ile ilgili olanları görmekten dolayı oldukça memnun oldukları ancak eğitimin tamamı değerlendirildiğinde farklı konulardan metinler okumayı daha uygun ve elverişli buldukları görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmının ekonomi

alanıyla hiç ilgisi olmamasına rağmen “*Yüksek Enflasyon*” başlıklı metni okuyup anladıktan sonra bu konuya yönelik ilgilerinin arttığı ve aslında bu metinde geçen akademik sözcüklere yönelik de ihtiyaç belirtmeleri önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bu öğrencilerden Ö5 aslında enflasyon hiç sevmemesine rağmen derste okuduktan sonra eğitimde yer almasının faydalı olduğunu vurgularken Ö7 de özellikle bu metindeki sözcüklerin kendisi için oldukça yeni ve faydalı olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte akademik okuma becerisi olarak karşılaştırma yapma ve karşıt görüşleri belirleme alt becerilerine odaklanmanın eğitim konusundaki metinlerin beğenilme gerekçesi olarak gösterilmektedir. Bu noktada öğrencilerin akademik içerikli metinleri üst düzey düşünme becerileri düzeyinde okumaya hazır oldukları söylenebilir. Bu doğrultuda eğitimde seçilecek metinlerin eleştirel düşünme becerilerine uygun ve farklı bakış açılarına sahip olması; bölümlerinde karşılaşılabilecekleri bir fikri değerlendirme ve karşıt argüman oluşturma gibi akademik okuma görevlerine hazırlanmalarına yardımcı olacağı söylenebilir.

Öğrencilerden eğitimde kullanılacak okuma metinlerine yönelik tema önerileri de sorulmuştur. Buna göre öğrenciler, eğitimdeki temaları beğendiklerini, var olan temalara ek olarak eğitimde şu alanlarda metinlerin yer almasını önermişlerdir:

- Sanat (2 öğrenci)
- Çevre, iklim (2 öğrenci)
- Tarih, siyaset (2 öğrenci)
- Edebiyat (1 öğrenci)
- Siyaset (1 öğrenci)
- Gençler, teknoloji (1 öğrenci)

Çalışmada yer alan örneklem grubunun sosyal bilimler alanı öğrencileri olmasına paralel olarak okumaya yönelik tercihlerinin de bu alanlarda olduğu görülmektedir. Özellikle gençleri konu alan metinlerin önerildiği sanat, tarih ve sosyal hayatla akademik hayatı birleştiren çevre, iklim, siyaset gibi konuları da okumak istedikleri ve faydalı buldukları görülmektedir. Buna göre, genel amaçlı akademik Türkçe eğitiminde B2 düzeyinde disiplin alanı ayrımı yapılmadan çeşitli alanlarda, belirli oranda genel akademik sözcükler içeren genel akademik konulara sahip metinler okunmasının faydalı olacağı sonucu çıkarılabilir.

Eğitimde kullanılan okuma metinlerinin ardından öğrencilere sınıf içi okuma etkinliklerine yönelik düşünceleri sorulmuştur:

Tablo 66. Etkinlikler ile İlgili Bulgular

Etkinliklerin niteliği	Etkinlik türü	Sıklık
En faydalı bulunan etkinlikler	• Sözcük etkinlikleri	(3 öğrenci)
	• Tablo doldurma etkinlikleri	(3 öğrenci)
	• Metin sonrası anlama soruları ana fikir, amaç belirleme	(3 öğrenci)
	• Eleştirel okuma, gerçek bilgi- görüş soruları	(2 öğrenci)
	• Akademik metin özellikleri tablosu	(1 öğrenci)
	• Hepsi	(4 öğrenci)
Faydalı bulunmayan etkinlikler	• Doğru-yanlış soruları	(4 öğrenci)
	• Eşleştirme	(2 öğrenci)

Tablo 66 incelendiğinde “sözcük etkinlikleri”, “tablo doldurma etkinlikleri” ve “metin sonrası ana fikir, amaç belirleme soruları” en faydalı bulunan etkinliklerdir. Bunları gerçek bilgi-görüş soruları izlemektedir. Ayrıca öğrencilerin etkinlikleri beğenmesinde ders kitaplarında çoğunlukla birbirinin aynı etkinlik türünün yer alması da önemli bir etken olmuştur. Öğrenci Ö6 bu durumu şöyle açıklamaktadır:

- *Ö6: Etkinliklerin farklı olması çok güzeldi hocam çünkü bizim kitaplarımızda sadece bildiğimiz tarz etkinlikler var. Hep onları yapıyoruz, farklı bir etkinlik yapmıyoruz. O yüzden bu etkinlikleri güzel buldum, bazıları çok zor oldu benim için, bazıları orta, bazıları kolay oldu. Yani öyle olması daha iyiymiş, zoru görmenin yanında orta etkinlikler gördüm, çok güzelmiş yani. Öğreneceksin, bilgin olacak sonra böyle bir etkinlikleri görünce biliyorsun nasıl yapılacağını.*

Dolayısıyla, en beğenilmeyen etkinlikler öğrencilerin genel Türkçe dil eğitimi ders kitaplarında sıklıkla yer alan “doğru-yanlış” ve “eşleştirme” etkinlikleri olmuştur. Haftalık öğrenci günlüklerinde de ilk üç hafta gerçekleştirilen etkinliklerin düzeyinin öğrencilerin çoğu (7-9 öğrenci) tarafından kolay bulunduğu, 4. ve 5. dersin etkinliklerinin öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı tarafından orta bulunduğu ve öğrencilerin çoğunun (7 öğrenci) son dersteki etkinlikleri zor bulduğu görülmüştür. Bununla birlikte etkinlikleri

kendi düzeyinin altında bulunduğunu belirten öğrencilerden Ö3'ün etkinliklere yönelik değerlendirmesi şöyledir:

- Ö3: *Çok kolaydı, daha zor beklerdim. Yani insan çok kolay bulunca böyle çok düşünmüyor yani çok hata yapabiliyor. Zor olunca kafanı yorar, doğru olanı yapar. Bazen düşünmeden cevaplıyordum.*

Öğrencinin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında öğrencinin son teste dayalı olarak ilerleme kaydetmediği görülmüş, sınıf içi etkinlik örneklerine ya da ürünlerine bakıldığında ise öğrencinin bu etkinliklere katılımının iyi olduğu ancak dikkatsizlik yapabildiği görülmektedir. Ayrıca araştırmacı günlüğünde (5. ders) ilgili öğrenci ile yapılan çevrim içi, bire bir derslere yönelik ilgili verilerde de öğrencilerin seviyesine göre neden ve sonuçları eşleştirme sorularında yanlışlar yapabildiği gözlemlenmiştir. Bu durumun gerekçelerine yönelik ilgili öğrencinin günlüğüne bakıldığında tüm dersler için etkinliklerin zorluk düzeyini kolay olarak değerlendirdiği ve hiçbir zorlandığı nokta olmadığı görülmektedir. Son görüşmesindeki görüşlerine bakıldığında ise ilgili öğrenci bu etkinlikleri kolay bulunduğunu ve bundan dolayı çok düşünmeden yaptığını ve bu sebeple de hata yapabildiğini ifade etmiştir. Buna Ö3'ün son derse yönelik öğrenci günlüğünde dersi öğretici bulduğu ve akademik okuma derslerinin kendisine çok faydalı olduğu ifade etmiştir. Benzer bir şekilde, etkinliklerin bazılarını çok basit bulan öğrencilerden Ö7 ise 6. haftanın etkinliklerinin daha fazla odaklanma gerektirdiğini ve bu durumun okuma becerisinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. 6. ve son derste farklı dil seviyelerine sahip öğrencilerin akademik okuma becerisi bakımından ortak bir paydada bulunduğu söylenebilir. Aynı haftanın dış gözlemci notlarında da öğrencilerin akademik okuma becerisine yönelik durumu şöyle ifade edilmiştir:

Dış gözlemci 2: Öğrenciler bu noktada artık süreç sonucunda kendi ilerlemelerinin de farkındalar ve dolayısıyla akademik okuma becerisinin kendileri için önemine de ikna olmuş durumdalar. Öğrendikleri becerileri etkin bir biçimde kullanabilir hale geldiler.

Dolayısıyla özellikle dil düzeyi yüksek olan öğrencilerin etkinliklere yönelik görüşlerinde üst düzey becerileri çalıştıran etkinliklere yönelik beklentileri ve istekleri olduğu çıkarılabilir.

3.2.4.3. Öğretilen Becerilerinin AKO Eğitiminde Kullanımına Yönelik Görüşler

Öğrencilere yukarıdaki Tablo 67’de yer alan becerilerden hangi becerilerin akademik okumalarına katkı sağladığı sorulmuştur.

Tablo 67. Akademik Okumaya Katkı Sağladığı Düşünülen Beceriler

Beceriler	Öğrenci sayısı
1.Yüzeysel okuma/göz gezdirme	9 öğrenci
2. Metnin yazılış amacını belirleme	6 öğrenci
3. Bilinmeyen sözcüğün anlamını tahmin etme	8 öğrenci
4. Seçici okuma/tarayarak okuma	4 öğrenci
5. Grafik okuma	7 öğrenci
6. Ana fikir, yardımcı düşünceler ve destekleyici ayrıntıları belirleme	9 öğrenci
7. Altını çizerek not alma	3 öğrenci
8. Neden-sonuç ilişkisini belirleme	2 öğrenci
9. Gerçek bilgi ve görüşü ayırt etme	5 öğrenci

Tablo 67’de görüldüğü üzere “yüzeysel okuma” ve “ana fikir ve yardımcı düşünceleri ayırt etme/belirleme” becerileri öğrenciler tarafından en faydalı bulunan beceriler olarak ifade edilirken bu becerilerin ardından “bilinmeyen sözcüğü tahmin etme” becerisi gelmektedir. Eğitim sonrasında metin öncesi becerilerden yüzeysel okuma becerisinin yararlı bulunduğu ve okuma sürecinde aktif olarak kullanıldığı görülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin eğitim sonrası yüzeysel okumayı metin okuma süreçlerine dâhil ettikleri görülmektedir:

- *Ö5: Sadece bir paragraf olursa birinci ve en son cümleyi okuyorum. Eğer metinde dört beş tane paragraf varsa her paragraftan birinci cümle ve sonuncu cümle okuyorum. Eğer ben o konu ile ilgili her şeyi anlamak ve öğrenmek istiyorsam, ana fikrini istiyorsam tam olarak okuyorum. Genel konu ise sadece ilk ve son cümleyi okuyorum. Anahtar kelimeleri anlarsam metnin ne söylemek istediğini anlayabiliyorum.*
- *Ö6: Bir metni önceden hemen tamamen okuyordum. Şu an sizin derslerinize geçtikten sonra birinci ve sonuncu paragraf, sonra metne bakıyorum. Yani nasıl, metinde neler*

var, ne hakkında diye bakıyorum. Böylece ne hakkında olduğunun anlıyorum. Sonra da tamamını okuyorum.

Benzer bir şekilde bu düzeyde akademik metinleri okuyup anlayabilmek öğrenciler için öne çıkmıştır. Ana fikir bulmak, ana fikir ile yardımcı fikirleri ayırt etmeye çalışmanın, metni anlama konusunda özellikle dil seviyesi düşük olan öğrencilere yardımcı olduğu görülmüştür:

- *Ö5: Çok faydalı oldu. Mesela eğer tam olarak bir şey ben anlamak ve öğrenmek istiyorsam, okuyorum tam olarak onun ana fikrini istiyorum. Genel bir şey sadece mesela birinciye okuyorum en son cümleyi okuyorum ve anlıyorum. Mesela bir mesaj veriyor bana eğer mesela her şey onun o konuyla ilgili anlamak istiyorsam, metnin hepsini okuyorum.*
- *Ö8: Yani ben önceden akademik metinde çok zorlanıyordum; şu an baktığım şey anlıyorum. Bu yüzden korkmuyorum. En çok mesela ana fikir ve metnin amacını bulma çok faydalı oluyor. Yani mesela bir metni okuyorum ve düşünüyorum bu metnin amacı ve ana fikri ne? Bu benim için çok faydalı oldu.*

“Neden-sonuç ilişkisini belirleme” becerisi ise öğrencilerin bu eğitimde en az faydalı buldukları beceri olmuştur. Bu durumun bir sebebi, neden-sonuç belirleme ilişkilerinin anlatım biçimleri açısından öneminin tam olarak öğrencide karşılığının anlaşılamamış olmasıdır. Diğer bir sebebi ise neden-sonuç belirleme becerisinin ve geçiş ifadelerinin genel Türkçe derslerinde de yer alması ve üzerinde durulması olabilir. Öğrenci Ö10, eğitimi sonunda neden-sonuç ilişkisinin ne olduğunu ve nasıl yapılacağını anlamasına rağmen akademik bağlamını tam olarak kavrayamadığını ifade etmiştir:

- *Ö10: Sebep-sonuç ilişkisini anlamadım. Daha anlamadım niçin gerektiğini yani artık ayırt etmeyi öğrendim ama niçin gerekli acaba biraz anlamadım.*

Dolayısıyla, dış gözlemci 2’nin ilgili haftaki görüşleri doğrultusunda da neden-sonuç ilişkisini belirleme becerisinin uygulanmasının ve uygulanma biçiminin gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Az öğrenci tarafından faydalı bulunan becerilerden bir diğeri de altını çizerek not alma becerisi olmuştur. Öğrencilerden Ö4 diğer öğrencilerden farklı olarak “not alma”

becerisini çok sık kullanmıştır. İlgili öğrencinin ders materyallerine bakıldığında da bu beceriyi sıklıkla kullandığı görülmektedir.

Ancak öğrencinin sadece yüzeysel okuma ve altını çizerek not alma becerisini kullanmadığını ifade ettiği ve buna paralel olarak son test puanı değerlendirildiğinde de becerileri kullandığını ifade eden diğer dil yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilere kıyasla daha az gelişim gösterdiği görülmüştür.

AKO eğitimi öğrencilerin eğitim öncesinde beceriler ilişkin bilgi sahibi olma durumu bakımından değerlendirildiğinde, öğrenci Ö7 3. haftanın araştırmacı günlüğünde ve son görüşmesinde ifade ettiği gibi birçok beceriyi eğitimden önce de bildiğini belirtmiştir. Diğer yandan, öğrencilerden Ö10 dil seviyesi yüksek bir öğrenci olmasına rağmen daha önce ikinci dil öğretimine yönelik bir beceri eğitimi almamıştır. Eğitimi okumasının gelişmesi açısından çok etkili bulduğunu ve eğitim sırasında da kaynak olması açısından ders materyallerinin fotoğrafını çektiğini ifade etmiştir.

Tablo 68. Akademik Okuma Becerilerinin Okuma Becerisine Sunduğu Katkılara Yönelik Gerekçeler

Gerekçeler	Önemli ölçüde katkıda bulundu (9 öğrenci)
Ö1: Yazı stili açısından akademik metni ayırabilirim, şu an kolay okuyorum. Daha önceden gerçek bilgi- görüş, neden-sonuç ilişkisini belirlemeyi biliyordum diyebilirim ama faydalı olduğunu düşünüyorum.	
Ö2: Evet çünkü daha önce başka dillerde akademik okumalar yapsam da Türkçede böyle bir şey yapmamıştım. Onun için çok faydalı oldu diye düşünüyorum. Daha çok akademik kelimeleri anlamayı öğrendim. Metnin amacını, ana fikrini diğerlerinin arasında seçmeyi öğrendim. Metnin yazıldığı stiller hakkında yeni şeyler öğrendim.	
Ö3: Aslında çok olumlu olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu ders benim alanım zaten. Ben de akademik okumayı yapacağım. Yüzeysel okuma, her paragrafı ayırmak, ana düşünceyi çıkarmak, amacını çıkarmak, o sözcüklerin anlamını bulmak çünkü değişiyor.	
Ö5: Çok faydalı oldu. Mesela eğer tam olarak bir şey ben anlamak ve öğrenmek istiyorsam, okuyorum tam olarak onun ana fikrini istiyorum. Genel bir şey sadece mesela birinciye okuyorum en son cümleyi okuyorum ve anlıyorum. Mesela bir mesaj veriyor bana eğer mesela her şey onun o konuyla ilgili anlamak istiyorsam, metnin hepsini okuyorum.	
Ö6: Evet, faydalı oldu çünkü biz metinleri okurken bazı kelimelerin anlamını bulma etkinlikleri de vardı. Onları bulmakta daha önce zorlanıyordum çünkü çok var metin okurken. Şu anda önceki cümleye bakıyorum sonrakine bakıyorum böyle yani bulabiliyorum yeni kelimeler. Şimdi metin okurken ilk paragrafta baktığım sonra son paragrafta baktığımda böylece rahat bulabilirim.	
Ö7: İyi geçti gerçekten; çünkü ben şimdi zaten C1'e başladım, çok faydalı oldu. Evet bence gerçekten bu derslerden sonra o kadar zorlanmıyorum.	

Tablo 68 (Devam). Akademik Okuma Becerilerinin Okuma Becerisine Sunduğu Katkıları Yönelik Gerekçeler

Gerekçeler	
	Ö8: Yani ben önceden akademik metinde çok zorlanıyordum; şu an baktığım şey anlıyorum. Bu yüzden korkmuyorum. En çok mesela ana fikir ve metnin amacını bulma çok faydalı oluyor. Yani mesela bir metni okuyorum ve düşünüyorum bu metnin amacı ve ana fikri ne? Bu benim için çok faydalı oldu. Ö9: Ben önceki sınavlarda yani okuma sınavlarında o kadar yapamadım çünkü bilmiyordum. Paragraf okursam unutuyordum. Ben metni genel olarak anlamadım. Şimdi daha iyi anlayabilirim. Ben nasıl okuyabilirim, nasıl anlayabilirim onu öğrendim, okumam daha iyileşti.
Kısmen katkıda bulundu (1 öğrenci)	Ö4: Aslında başkalarını kullanmıyorum sadece yüzeysel okuma yani ilk paragrafın ilk cümlesini ve son cümlesini. Altını çizerek not almayı önceden kullanıyordum hep ders çalışırken, o çok faydalı oluyor. Geçiş ifadelerini de biz yabancı olduğumuz için çok kullanamıyoruz. Cümlede ya da bir paragraf yazdığımızda hiç kullanmıyoruz. Ana düşüncesini, yardımcı düşüncelerini bulma sizden sonra okuduğumuz metinlerde çok vardı her şeyde. Çok ana fikir-üzerinde durmuşlardı. Sizin verdiğiniz dersler faydalı olmuştu. Kolaylıkla buluyorduk ana fikri, yardımcı düşünceleri. Kelimenin anlamını tahmin etmeyi de kullanmıyorum. Kelimelerin çoğunu biliyorum gibi geliyor ama bazen kelimeler başka anlamlarda olabiliyor yani. Ö10: Yararlı olduğunu düşünüyorum. Grafik okuma güzeldi, seviyorum. Ama seçici okuma biraz zor çünkü ben seçici okuyamıyorum. Tamamen o metni okumazsam olmaz. Alışmam, öğrenmem lazım. Sebep-sonuç ilişkisini anlamadım. Daha anlamadım niçin gerektiğini yani artık ayırt etmeyi öğrendim ama niçin gerekli acaba biraz anlamadım. Altını çizme çok güzeldi, oradaki çalışmanın fotoğrafını çektim. Çünkü güzeldi o. Mesela bir cümleyi okuduğumda bütün kelimeleri biliyorum gibi ama tam ne söylemek istiyor bana ne anlatmak istiyor onu tam anlamıyorum. Belki o bütün dillerde olabilir bende. İngilizcede de okuduğumda aynı problemi yaşıyorum. Biraz alışmam gerekiyor belki yani mesela bir kelimenin anlamını bildiğim anlamıyla görüyorum ama o mesela cümlede başka anlamlar demek. Cümleyi dediğim gibi anlıyorum gibi ama tam anlamıyorum, sindiremiyorum. En son metin çok uzundu benim için. Belki özel şeylerim de vardı ama odaklanamıyordum metne. Ne aramam gerekiyor ne çıkarmam gerekiyor zor.
Katkıda bulunmadı	—

Tablo 68'e göre öğrenciler eğitimde kullanılan becerilerin akademik okuma becerilerinin okuma süreçlerine birçok açıdan katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler tarafından ifade edilen katkılar şu şekilde özetlenebilir:

- Okuma anlamanın gelişmesi (4 öğrenci)
- Akademik kelimeleri anlayabilmek (3 öğrenci)
- Akademik metni ayırabilmek (2 öğrenci)
- Metni amaca uygun şekilde okumak (2 öğrenci)
- Metnin amacını, ana fikirlerini belirlemek (1 öğrenci)

- Önceden bilinen becerilerin tekrar edilmesi (1 öğrenci)
- Akademik okuma yapmaya devam edilmesi (1 öğrenci)
- Akademik metinlerden korkmamak (1 öğrenci)
- Metinlerin daha çok akılda kalması (1 öğrenci)

Öğrenciler artık derslerde zorlanmadıklarını, daha kolay okuyabildiklerini ifade etmişlerdir. Akademik okuma becerilerinin okuma becerisine katkıları değerlendirildiğinde hem dil yeterlik düzeyi yüksek hem de dil düzeyi düşük olan öğrencilerin son testleri karşılaştırıldığında öğrencilerin çoğunun okuma anlama düzeylerinin arttığı görülmektedir. Ayrıca eğitimin özellikle akademik sözcüklerin anlamlarını tahmin etme ve anlamını çıkarabilme bakımından katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin ise okuma metnini tanıma (bağlamsallaştırma) ve belirli amaca uygun okuma konusunda da farkındalık kazandıkları söylenebilir:

- *Ö9: Şimdi yani kısa zamanda okuyabilirim ve hemen okuyarak düşünüyorum ki bu paragraf ne anlatmak istiyor, nasıl bir metin, akademik metin mi? Kişisel fikir var mı? Hep öğrendiğim şeyler geliyor aklıma okuduğum zaman, daha iyi anlamak ve anlatmak için yardımcı oluyor.*

Böylece öğrenciler öğretilen beceriler ile akademik dil ve söylem ile bağlantı kurmaya başlamışlardır. Öğrencilerden Ö10 önceden farklı dillerin öğrenirken öğrendiği becerilerin Türkçede de akademik okuma yapma bağlamında tekrar edilmesinin okuma becerisine katkısına değinmiştir:

- *Ö10: Dürüst olursam sınavlara hazırlanırken metnin amacına, ana fikrine bakmayı, bunları yapıyorduk ama unutuyoruz. Genel olarak bir göz atıyorum. Ne hakkındaymış, baştan sona okuyorum ve orada beğendiğim veya hocaya soracağımı, gerekli dediğimi alıyorum, altını çiziyorum. Bunlar daha önceden vardı ama unutuyordum. Tekrar yeni bir dilde yapmak daha da gerekiyor.*

Öğrenci Ö7 ise grafik okuma becerisinin okuma sürecine katkı sağladığını ve son hafta verilen gerçek bilgi ve görüşleri ayırt etme becerisine yönelik etkinliklerin tez yazarken çok gerekli olduğunu ifade etmiştir. Kaynakların özellikle yüksek lisansta makale ve tez yazmak için önemine değinmiştir:

- *Ö7: Grafikleri hiç sevmem ama bazen de şimdi bakıyorum. Seçici okuma benim için iyiydi. Şimdi gerçek bilgi ve görüş öğrendim, yapabilirim. Tez yazarken çok faydalı. Kitap ve yazar çok önemli.*

Kısmen katkıda bulunduğunu ifade eden iki öğrenciden öğrenci Ö4 altını çizerek not almayı zaten eğitimden önce de kullandığını, ana dilinin Türkmence olması nedeniyle sözcüklerin çoğunu bildiğini düşündüğü için sözcükleri tahmin etme becerisini de kullanmadığını ifade etmiştir. Ayrıca becerilerin hepsini kullanmadığını sadece yüzeysel okumayı kullandığını, ana fikir ve yardımcı düşünceleri belirlemenin eğitim sonrasında yaptığı okumalarda kendisine çok yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Ö10 ise benzer bir durumu İngilizcede de yaşadığını ve metindeki tüm sözcükleri bilse de metni tam olarak anlayıp sindirememesi sebebiyle eğitimin kısmen katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Katkıda bulunmadığını belirten öğrenci olmamıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin akademik metinleri, akademik becerilerden yararlanarak okunabileceklerini gördükleri ve inandıkları, dolayısıyla akademik okumaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

4. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

4.1.1. AKO Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Okuma Becerisine Olan Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde birinci araştırma sorusu olan “AKO eğitimi öğrencilerin akademik okuma-anlama becerilerini ne ölçüde etkilemektedir?” sorusuna yönelik sonuçlar yer almaktadır:

- AKO eğitiminin öğrencilerin akademik okuma becerisine etkisini belirlemek amacıyla öğrencilerin Akademik Okuma Testi’nden elde ettikleri öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin başarılarında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Test sonuçlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun (8 öğrenci) akademik okuma düzeyinin geliştiği görülmüştür. Eğitim sürecinin sonunda iki öğrenci (Ö2 ve Ö3) dışındaki tüm öğrencilerin test puanları yükselmiştir. Bu sonuç ile ilgili olarak öğrenci Ö2’nin dil yeterlik düzeyinin yüksek olduğu, dersi faydalı bulmasına rağmen dil yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerle aynı süre boyunca derste bulunmanın ilgili öğrencinin ilgisinin ve motivasyonunun düşmesine neden olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu sonuçta Ö2’nin lisede İngilizce eğitimi sırasında ilk iki hafta işlenen temel okuma becerilerine yönelik eğitim almış olmasının da etkisi olduğu söylenebilir. Diğer yandan, öğrenci Ö3’ün Türkiyat Araştırmaları alanında yüksek lisans yapacak olması, öğrenci günlüklerinde uygulama süresince dersleri çok kolay bulduğunu belirtmesi ve son görüşmede de dersleri dil düzeyinin altında görmesi nedeniyle dikkatsizlik yapabildiğini açıkça ifade etmesinin okuma testine de yansıdığı görülmektedir. Elde edilen tanımlayıcı istatistik değerler ve Wilcoxon işaretli sıralar testi eğitimin genel olarak öğrencilerin akademik okuma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.
- Akademik Okuma Başarı Testi’nin sonuçlarından elde edilen bir diğer bulgu, AKO eğitiminin etkisinin öğrencilerin uygulama öncesi başarı düzeylerine göre farklılık

göstermesidir. Testten elde ettikleri puan doğrultusunda yüksek, orta ve düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının ortalamaları karşılaştırılmış ve en fazla gelişimi düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin gösterdikleri görülmüştür. Okumada birinci dildeki okuma becerilerinin ikinci dile aktarılabilmesi için bir dil eşiği olduğu (Alderson, 1984; Grabe, 2003; Carell, 1991) ile ikinci dildeki bilgilerin daha etkili olduğu düşüncesi ile paralel olarak düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin AKO eğitimine daha fazla ihtiyaç duydukları ve eğitimin bu öğrencilerde daha etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç, Shelyakina (2010) tarafından belirtildiği üzere öğrencilerin akademik okumada zorluk yaşamalarının nedenlerinin temelinde genel dil eğitiminden getirdikleri okuduğunu anlama eksiklikleri, okuma becerilerini/stratejilerini uygulama konusundaki yeterli tecrübeye sahip olmamalarının olduğunu göstermektedir. Bu durum Carell vd. (1989) tarafından yapılan ve okuma becerilerine yönelik verilen eğitimin okumada daha geride olan okuyucuların metinle etkileşim içerisine girmelerini ve metinleri daha iyi anlamalarını sağladığını gösteren çalışma ile paralellik göstermektedir. Eğitimin sonunda düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerin başarı düzeyi neredeyse eşitlenirken gruplar arası başarı düzeylerinin önteste göre sontestte birbirine yaklaştığı görülmüştür. Bu durum öğrenciler arasındaki akademik okuma becerisine dayalı mesafenin daraldığını göstermektedir.

4.1.2. AKO Eğitimi Öncesinde Öğrencilerin Okuma ve Akademik Okuma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde “Akademik okuma eğitimi öncesi öğrenci görüşleri nelerdir?” araştırma sorusuna yanıt alabilmek için öğrencilerin genel amaçlı AKO eğitimi verilmeden önce okuma ve akademik okuma becerisine yönelik görüşlerinden elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Aşağıdaki temalar kapsamında öğrencilerle gerçekleştirilen ön görüşmelerden elde edilen sonuçlar şöyledir:

- *Öğrencilerin Türkçe okuma deneyimleri.* Grabe ve Stoller (2013) tarafından belirtildiği gibi öğrenciler yabancı/ikinci dilde okuma yaparken bazı bireysel ve deneyime dayalı farklılıklar göstermektedir. Çalışmanın katılımcılarının Türkçe okuma deneyimleri değerlendirildiğinde genel olarak en çok okudukları Türkçe

metinlerin edebî metinler ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde genel dil öğretimine yönelik hazırlanmış ders kitaplarındaki metinler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yarısının Türkçe metinlerle karşılaşma tecrübesinin yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitapları ile sınırlı olduğu tespit edilmiştir. 4 öğrencinin ise gazete ve dergi metinleri de okudukları dolayısıyla diğerlerine göre daha fazla metin türü ile karşılaşmış oldukları ve daha fazla Türkçe okuma deneyimleri olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak öğrencilerden bazılarının okuma becerilerini geliştirmek için bireysel olarak çaba sarf ettikleri anlaşılmaktadır. Diğer yandan Johns ve Davies (1983) tarafından belirtildiği gibi akademik amaçlı dil öğretiminde metin “dil nesnesi” olmak yerine” bilgi aracı” olarak görülmektedir. Buna paralel olarak akademik okuma yaparken ağırlıklı olarak “fikir sahibi olmak için okumak” ve bilgi ve sav için okumak” amaçları öne çıkmaktadır (AOBM, 2020, ss. 38-40). Dolayısıyla eğitim öncesi öğrencilerin okuma deneyimlerinin bilgilendirici metinler bakımından değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlasının (6 öğrenci) hiç Türkçe bilgilendirici metin okumadığı görülmektedir. Bilgilendirici metinler okuduklarını ifade eden öğrencilerden bazıları ise okuma kanalı olarak sosyal medyayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle, öğrencilerin genel olarak Türkçe bilgilendirici metinlere yönelik tecrübelerinin çok az olduğu, bazı öğrencilerin ise okuma tecrübelerinin sadece kurslarda okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan yapılandırılmış bilgilendirici metinler ile sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Buradan yola çıkarak, öğrencilerin Türkçe akademik metinlerle neredeyse hiç karşılaşmadıkları söylenebilir. Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlasının (6 öğrenci) Türkçe okuma becerilerini geliştirmek amacıyla daha çok edebî metin türleri (hikâye, roman vb.) okuduklarını belirtmelerine karşın öğrencilerin okuma yapmak istedikleri konular bilgilendirici metinleri işaret etmektedir. Öğrencilerin bilgilendirici metinler okumak istemelerine rağmen edebî metinler okumaları kendi düzeyleri için bu metinlerin daha kolay olabileceği düşünceleri ve kendi düzeylerinde bilgilendirici metinlere yönelik kaynakların bulunmaması ile açıklanabilir.

- *Öğrencilerin okuma sorunları.* Nuttall (1996) ikinci dil okuyucusunun karşılaştığı en ciddi sorunun yetersiz sözcük dağarcığı olduğunu belirtirken Shelyakina (2010) da bu sorunu öğrencilerin akademik okumada zorluk çekmelerinin temel nedenlerinden biri olarak göstermektedir. Öğrencilerin tamamına yakını (9 öğrenci) okumada en çok

karşılaştıkları zorluğun ‘bilinmeyen sözcükler’den kaynaklandığını belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak genel Türkçe derslerinde dil bilgisinin üzerinde daha fazla durulmasını göstermişlerdir. Öğrencilerin metnin konusunu genel olarak anladıkları ancak özellikle sözcük bilgilerinin yetersiz olması sebebiyle metni anlayıp anlamadıklarından emin olamadıkları görülmektedir. Dolayısıyla sözcükleri bildikleri zaman metni kolayca anlayabileceklerini düşündükleri söylenebilir. Dil düzeyi yüksek olan öğrencilerden bazıları (Ö3 ve Ö10) ise metindeki sözcükleri bildikleri hâlde okuduklarını anlamakta zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Willingham (2017, ss. 105-107) tarafından belirtildiği gibi bir metin okunduğunda metni temsil eden düşünceye ulaşılabilmesi gerekir. Bu noktada okuyucuların sözcüklerin altında yatan anlamları kavramak için yeterli bilgi ve beceriye de sahip olmalarının önemi görülmektedir. Burada Shelyakina (2010) ve de Chazal (2014) tarafından belirtildiği gibi öğrencilerin akademik okumada yaşadıkları zorlukların kaynağının okuma becerisine yönelik eksiklikleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuma becerisinde zayıf hissetmelerine yol açan unsurlar ise yeni sözcükler nedeniyle okuduğunu anlayamamak (9 öğrenci), uzun cümleler nedeniyle okuduğunu anlayamamak (3 öğrenci) konularında yoğunlaşırken diğer belirtilen zayıf alanlar öğrencilerin dil yeterliğindeki bireysel farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Diğer yandan, öğrenciler genel olarak okumada çok az noktada güçlü olduklarını belirtmiştir ve bu öğrencilerin güçlü olduklarını belirttikleri unsurların ise akıcı okuma ve metnin konusunu anlama ile sınırlı olduğu görülmüştür. Sadece iki öğrenci sahip oldukları okuma becerilerini/stratejilerini güçlü olduğu alan olarak göstermiştir. İki öğrenci dışındaki tüm öğrenciler bazı okuma becerilerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir; ancak öğrencilerin sahip oldukları beceriler az sayıda olup çeşitlilik göstermezken öğrencilerin bireysel olarak en fazla iki beceri kullandıkları görülmektedir. Yetkin okuyucuların daha az yetkin okuyuculara göre okuma becerilerini/stratejilerini sıklıkla ve etkili bir şekilde kullandığını ortaya koyan çalışmalar (Sheorey ve Mokhtari, 2001; Sarıçoban, 2002; Grabe, 2009; Yaylı, 2010; Bölükbaş, 2013) doğrultusunda öğrencilerin okuma anlamaya yönelik çok az sayıda okuma becerisi/stratejisi kullandıkları söylenebilir.

- *Öğrencilerin bölümlerindeki hedef okuma metinlerine yönelik farkındalıkları.* Öğrencilerin çoğunun (7 öğrenci) alanlarında ve bölümlerinde okuyacakları metinlere

yönelik fikir sahibi oldukları görülmüştür. Ayrıca üç öğrenci (Ö1, Ö3, Ö10) ilgili üniversite bölümlerini belirtip bölümlerine yönelik metinler okumayı sevdiklerini ve istediklerini belirtmişlerdir. Konyar (2019), uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını belirlemek üzere yaptığı çalışmasında öğrencilerin dil yetersizlikleri kaynaklı motivasyon eksikliği ve hata yapma kaygısı taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da öğrenciler akademik metinlerin zor olduğunu ve bölümlerindeki metinlere yönelik hazırlık yapmak için yeterli dil düzeyine sahip olmadıklarını düşünmekte ve dolayısıyla bölümlerinde okuyacakları metinlere yönelik herhangi bir çalışma yapmamaktadırlar. Dil yetersizlikleri nedeniyle öğrencilerin motivasyonlarının olmadığı söylenebilir. Buna karşın aynı üç öğrenci (Ö1, Ö3, Ö10) bölümlerinde akademik metinlerde zorlanabileceklerini ve başarılı olabilmek için okuyacakları metinlere hazırlık (okuma yaparak, dilbilgisi çalışarak ve terimleri öğrenmeye çalışarak) yaptıklarını belirtmiştir. Bu durumda bu öğrencilerden birinin doktora öğrencisi, diğer ikisinin ise yüksek lisans öğrencileri olması ile açıklanabilir. Alan yazınında da birçok çalışma akademik Türkçe derslerindeki lisans ve lisans üstü öğrencilerin farkına işaret etmektedir (Demir, 2017; Konyar, 2019; Gürata, 2022). Diğer yandan, diğer lisansüstü öğrencilerin bu yönde bir açıklama yapmaması ise Cummins (2000) tarafından ortaya atılan Dil Yeterlik Modelindeki akademik dil gelişiminin yansıması olarak yorumlanabilir. Bu modelde belirtildiği üzere temel kişilerarası iletişim becerilerinden bilişsel akademik dil yeterliliğine doğru ilerlemek zaman almaktadır. Buna göre bu noktada lisans ve lisansüstü öğrenciler arasında net bir ayrım olmadığı, öğrencilerin çoğunun bölümlerinde okutulacak metinlere yönelik hazırlık yapmak için akademik dil yeterliliğine sahip olmadıklarını düşündükleri ve hazırlık yapmak isteyen öğrencilerin ise kendi çabaları ile hazırlandıkları sonucu çıkarılabilir.

- *Öğrencilerin akademik dil ve akademik okuma becerisine yönelik farkındalıkları.* Cummins (1984), Zwiers (2004/2005) ve Scarcella (2003) tarafından yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere bu çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunun (8 öğrenci) akademik dilin günlük dilden ve genel yabancı/ikinci dil eğitiminde kullanılan dilin kesitinden farklı olduğuna dair farkındalıkları olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenciler arasında akademik dilin zor olduğu düşüncesinin yaygın olduğu görülmektedir. Diğer yandan, öğrencilerin akademik okumayı tanımlamakta zorlandıkları, bu kavrama

daha uzak oldukları tespit edilmiştir. Akademik okuma denilince bazı öğrenciler “bilgilendirici metinler; bilimsel metinler, alanlara özgü metinler; zor, uzun, çok bilgi veren, donanımlı metinler” olarak ifade ederken 3 öğrenci akademik okumaya dair hiçbir fikri olmadığını ifade etmiştir. Dolayısıyla, akademik okuma becerisinin öğrenciler tarafından okuma becerilerini geliştirdikçe okuyabilecekleri ileri bir düzey olarak görüldüğü söylenebilir. Bununla paralel olarak akademik okuma eğitiminin başlanabileceği düzeye yönelik ise 6 öğrenci B1 düzeyinde hâlâ dil bilgilerini geliştirmekte olduklarını, B2 düzeyinde yeni dil bilgisi konusu çok öğrenmediklerinden ve Türkçe derslerinde okunan metinlerin günlük konulara sahip olmasından dolayı B1 düzeyini tamamladıktan sonra başlanmasının uygun olabileceğini belirtmiştir. A2 düzeyini bitirdikten sonra B1 kurunun başında başlanmasının daha iyi olacağını belirten öğrenciler (dört öğrenci) ise yabancı/ikinci dil öğrenme sürecinde öğrencilerin de okuma konusunda çaba sarf etmelerinin ve akademik okumaya yavaş yavaş, daha akademik dile sahip kısa metinler ile başlanılmasının faydalı olacağını düşünmektedir. Bir öğrenci hem B1 hem B2 düzeyinde, bir öğrenci ise B2 düzeyinden sonra başlanabileceği doğrultusunda görüş bildirmiştir. Öğrencilerin yarısından çoğunun (6 öğrenci) B1 düzeyini bitirdikten sonra akademik okumaya başlanabileceğini düşündüğü görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin akademik dil ve okumaya yönelik görüşleri kendi okuma süreçlerine de ışık tutmaktadır. Tüm bu gerekçeler doğrultusunda öğrencilerin neredeyse tamamının (9 öğrenci) akademik okumaya geçme konusunda hazır hissettikleri ve bu konudaki istekli oldukları sonucu çıkarılabilir. Bu durum, alan yazınında da belirtildiği üzere akademik dil becerilerinin öğretimine erken düzeylerde B1 düzeyinden itibaren başlanabileceğini öneren çalışmalar (GSE, 2019; de Chazal, 2014; Yaşar vd., 2017; Konyar, 2019; Çelik, 2020; Tüfekçioğlu, 2021) ile örtüşmektedir.

- *Türkçe dil kursunda alınan okuma eğitime yönelik görüşler.* Öğrencilerin çoğu genel Türkçe eğitimlerindeki okuma derslerini okuma metinlerinin kolay olması, metinlerin sayısının az olması, günlük hayatla ilişkili konuların temaları ile sınırlı olması, metinlerde diyalogların ağırlıkta olması, konu çeşitliliğinin az olması, makalelere az yer verilmesi ve metinlerin üniversitede eğitim alacakları bölümlerine yönelik olmaması nedenlerinden dolayı yeterli bulmamaktadır. Sadece bir öğrenci diğer öğrencilere göre daha geride kaldığını, derste işlenen metinlerin hızlı ilerlediğini

ve yetişmekte zorlandığını belirtmiştir. Bu durum alan yazınında akademik Türkçe derslerine yönelik çalışmalarda belirtildiği gibi TÖMER’lerde öğretilen Türkçenin akademik eğitimdeki Türkçeden farklı olduğuna ve genel dil derslerinin akademik eğitim için yeterli gelmediğine ilişkin öğrenci görüşleri ile paralellik taşımaktadır (Yahşi Cevher& Güngör, 2015; Güral, 2020). Bu doğrultuda ilgili öğrencilerin akademik amaçlı dil öğretimi çerçevesinde akademik konu ve içeriğe sahip olan çeşitli bilgilendirici metinler ile “öğrenmek için okuma”ya (Jordan, 1997; Dudley-Evans ve St. John, 1998) doğru geçiş yapmaya yönelik ihtiyaçları ve istekleri olduğu söylenebilir.

4.1.3. AKO Eğitiminin Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci, Araştırmacı ve Dış Gözlemci Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde AKO eğitime yönelik öğrenci günlükleri, dış gözlemci ve araştırmacının değerlendirmelerinden elde edilen sonuçlara yer verilmektedir.

4.1.3.1. Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Sonuçlar

Bu bölümde ‘Akademik okuma eğitimi sırası öğrenci görüşleri nelerdir?’ sorusuna yönelik AKO eğitiminin genel olarak işlenişine ve uygulama sürecine yönelik öğrencilerin haftalık derslerle ilgili değerlendirmelerinden elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Öğrencilerin derslerin neredeyse tamamına yönelik olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. AKO eğitiminde öğrenci günlüklerinde en önemli görülen ve vurgulanan noktalar *okuma metinleri*, *akademik sözcükler* ve *akademik okuma becerileri*dir. Eğitim sırasında öğrencilerin günlüklerinden elde edilen sonuçlar şöyledir:

- *Okuma metinlerinin niteliği.* Eğitimde süreç içerisinde öğrenciler genel akademik amaçlı dil öğretimi kapsamında (Alexander vd., 2008; de Chazal, 2014; Baştürkmen, 2010; Jordan, 1997; Hyland, 2006; Dudley-Evans ve St. John, 1998) her hafta farklı bir tema çerçevesinde bir okuma metni, bazı haftalar aynı tema içinde iki okuma metni (2. ve 6. ders) okumuşlardır. Eğitimdeki akademik okuma metinleri öğrenciler tarafından büyük ölçüde beğenilmiştir. AKO eğitiminde toplamda alınan 60 görüş içerisinde sadece bir öğrenci ilgili haftanın metni ile ilgili bir olumsuz, iki öğrenci ise

bir olumlu bir de olumsuz görüş bildirmiştir. Öğrenciler okuma metnini beğenme durumlarını açıklarken en çok metnin konusunun etkili olduğunu vurgulamışlardır. Okuma metnlerinin beğenilmesinin nedenleri; metinlerin tema ve konularının ilgi çekici bulunması, metinlerin bilgilendirici metinlerden oluşması, metindeki bilgilerin öğrenciler tarafından önemli bulunması ve metinlerin öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesi konusunda faydalı bulunmasıdır. Bu doğrultuda akademik okumanın amaçlarının ve metinlerin “dil nesnesi”nden “bilgi aracı”na yöneldiği bir akademik okuma eğitiminin (Johns ve Davies, 1983; Dudley-Evans ve St. John, 1988; Jordan, 1997; Alexander vd., 2008) öğrenci tarafında da karşılık bulduğu sonucu çıkarılabilir. Okuma metnlerinin zorluk düzeyine yönelik elde edilen verilere göre ilk üç hafta okunan metinler çoğunluk tarafından “kolay” olarak değerlendirilirken 4., 5. ve 6. hafta işlenen okuma metnlerinin ise öğrenciler tarafından “orta” düzeyde bulunmuştur. Günlüklerde metinlerin zor olduğunu belirten öğrenciler zor bulmalarının nedeni olarak yeni sözcükleri göstermişlerdir. Dört öğrencinin en çok *2021’de Çalışma Alanlarındaki Dönüşüm* adlı birinci metni zor bulması öğrencilerin Türkçe okuma tecrübelerinin az olması ve okuma ders kitaplarındaki metinler dışında bilgilendirici metinlerle çok fazla karşılaşmamış olmaları ile açıklanabilir. Buna ek olarak metinlerin öğrencilerin genel dil derslerinde alışık oldukları metinlerden uzun olması ve değişiklik gösteren okuma hızları bazı öğrencilerin metinleri zor bulunmasında etkili olmuştur. Bunun bir nedeni de Eskey (1986, s.19) tarafından da vurgulandığı gibi yabancı/ikinci dil okuyucuları hedef dilde özgün metinleri okurken becerileri açısından kendine güveni olmayan bir okuyucu olması ve bu eğitimdeki okuma metnlerinin dil öğretimi için özel olarak yazılmamış, özgün metinler olmasıdır. Akademik amaçlı dil derslerinde bir bilim dalına yönelik popüler dergilerde veya ilgili alanın uzmanı tarafından yazılan özgün bir makalenin ya da akademik metinlerin bazı bölümlerinin kullanılabileceğini görüşünden (Baştürkmen, 2010; de Chazal, 2014) hareketle seçilen metinler için öğrencilerin bir geçişe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Dolayısıyla öğrenciler aşına olunan konularda metinler okurken kendilerini daha kolay ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan Türkçe dil öğretimine yönelik ders kitaplarından farklı metinleri okumaktan ve konusunu beğendikleri zaman metni zor bulsalar da zorlanmaktan dolayı memnun olduklarını sıklıkla belirtmişlerdir. Ayrıca Grabe & Stoller (2011) akademik amaçlı

okuma izlencesinde olması gereken ilkelerden biri olarak öğrencinin ilgisini çekecek, çeşitli metinlerin kullanılmasına işaret etmektedir. Buna göre, bu çalışmada da öğrenci günlükleri doğrultusunda öğrencinin içeriği ilgi duyarak ve öğrenmek isteyerek okumasının hem öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı hem de akademik okuma becerilerinin öğretilmesini kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, Gürata (2022) tarafından akademik Türkçe dersleri için hazırlanan ders malzemelerinin içeriğinin ve temalarının tüm disiplinlerden öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte ortaklıklar barındırmasının motivasyonu artıracığı yönündeki önerisini de desteklemektedir.

- *Akademik sözcükler.* AKO eğitiminde öğrenciler tarafından en çok vurgulanan noktalardan birinin akademik sözcükler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin metinleri okuyup anlamalarında sahip oldukları sözcük dağarcığı önemli bir yer tutmaktadır (Coxhead ve Nation, 2001; Grabe ve Stoller, 2013). Bir metin tamamen anlaşılabilmesi için metindeki sözcükleri %95-98'inin bilinmesi gerektiğini vurgulayan çalışmalar (Nation, 2001; Hu ve Nation, 2000; Schmitt ve Jiang Grabe, 2011) doğrultusunda AKO eğitiminin oluşturulmasında akademik sözcükler bağlamında tüm disiplinlerin ortak olarak kullandıkları genel akademik sözcükler temel alınmıştır. Öğrencilerin yarısı ilk derste okunan metinde yeni sözcüklerle karşılaştıklarını ve yeni sözcükler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu düzeyde okuma metnini zor bulmalarının gerekçesi olarak öğrenciler metnin genel ve özel akademik sözcüklere sahip olmasını ifade etmişlerdir. Alan yazınında da akademik sözcük bilgisi ve sözcük anlama becerilerinin eksikliği öğrencilerin akademik okumada zorluk çekmelerini nedenleri arasında vurgulanmaktadır (Stone, 2013; Demir, 2017; Konyar, 2019; Gural, 2020). Diğer yandan 2. ve 3. derste işlenen metinlerin konusunun öğrencilerin daha aşına oldukları konular olmasından dolayı öğrencilerin günlüklerinde yeni sözcük vurgusu azalırken 4., 5. ve 6. derslerde tekrar yeni sözcükler vurgulanmıştır. Bu çalışma kapsamında öğrenciler yeni sözcükler öğrenmenin önemine sıklıkla vurgu yapmış, akademik sözcüklerle karşılaşmış ve sözcük dağarcığını geliştirmekten dolayı kendilerini iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Sözcük dağarcığı akademik okumanın temel unsurlarından biridir (Coxhead & Nation, 2001; Grabe & Stoller, 2013) ve bu çalışmada da akademik

okuma eğitiminde sözcük öğretimine ve sözcük çalışmalarına daha fazla önem verilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

- *Ders materyalinde yer alan etkinliklerin/alıştırmaların niteliği.* İlk üç dersin etkinlikleri/alıştırmaları öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından “kolay” bulunurken 4. dersten itibaren sınıfın yarısından fazlası etkinliklerin “orta” zorlukta olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca öğrenciler hiçbir etkinliği “zor” bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bütün derslerin etkinliklerini/alıştırmalarını “faydalı” bulunduğu görülürken “çok faydalı” olarak belirtilen etkinliklerin 4., 5. ve 6. derslerde yoğunlaştığı görülmektedir. Bazı öğrenciler tarafından ‘daha az faydalı’ olarak nitelendirilen etkinlikler doğru-yanlış, eşleştirme ve çoktan seçmeli etkinlikleri olmuştur. Öğrenci görüşlerinden ve dış gözlemci değerlendirmelerinden hareketle bu etkinliklerden/alıştırmalardan doğru-yanlış soru tipinin sadece iki seçenekli olması, çoktan seçmeli soru tipinin üç şıklı olarak verilmesi, eşleştirme soru tipinde fazladan bir alternatif verilmemiş olması gibi nedenlerle daha az faydalı bulunduğu sonucu çıkarılabilir. Grabe & Stoller (2013) tarafından akademik amaçlı okuma izlencesinde belirtilen öğrencilere anlama ve kavrama becerilerini geliştirecek etkinlikler hazırlanması çerçevesinde öğrencilerin genel Türkçe ders kitaplarından farklı türlerinde sık karşılaştıkları doğru-yanlış ve çoktan seçmeli soru tiplerini içeren etkinlik/alıştırmalar yerine üst düzey düşünme gerektiren açık uçlu ve tabloya yerleştirme alıştırma/etkinlik türlerini daha faydalı buldukları söylenebilir.
- *Akademik okuma becerileri.* Günlüklerde öğrenciler tarafından sıkça tekrarlanan ve önemli bulunan diğer bir nokta akademik okuma becerileridir. Her ders en az iki öğrenci ilgili derste öğrenilen becerinin önemine vurgu yaparken 1. ve 6. derslerde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu günlüklerinde diğer unsurlardan çok, öğrendikleri becerilerin faydasından bahsetmektedir. Öğrenciler sözcüğün anlamını tahmin etme, ana fikir ve yardımcı düşünceleri bulma ve akademik bir metnin özelliklerini belirleme becerilerinin önemi üzerinde sıklıkla durmuşlardır. Bu sonuç, akademik okuma becerilerinin öğretilmesinin önemini vurgulayan çalışmalar (Dudley& Evans, 1998; Jordan, 1997) ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca akademik Türkçe derslerine yönelik Demir (2017) ve Konyar (2019) tarafından yapılan ihtiyaç analizi sonuçlarındaki ana fikir ve yardımcı düşünceleri bulma ve sözcüğün anlamını tahmin etme konusundaki öğrenci ihtiyaçları ile örtüşmekte, Ekmekçi (2017) tarafından

yapılan akademik okuryazarlığa yönelik uygulamada öğrencilerin ana fikir ve yardımcı fikir bulmada zorlanmalarına karşı sürecin sonunda bu konularda gelişim göstermeleri sonucu ile de paralellik göstermektedir.

- *AKO eğitiminde anlaşılmayan ve zorlanılan noktalar.* Birinci derste 3 öğrenci derste zorlandığı noktalar olduğunu belirtirken sonraki iki hafta sadece bir öğrenci ve son üç hafta iki öğrenci zorlandıkları noktalar olduğunu ifade etmiştir. Anlaşılmayan ve zorlanılan noktalara yönelik görüşler yeni sözcükler üzerinde yoğunlaşırken öğrencilerin zorluk çektikleri diğer noktalar; okuma için zamanın yetmemesi, uzun cümleler, grafikleri anlamak, kendini ifade etmek, çıkarım gerektiren soruları cevaplamak ve özgün bir akademik metni okumaktır. Zorlanan öğrencilerin temelinde Shelyakina (2010) tarafından da belirtildiği üzere öğrencilerin genel dil eğitiminden getirdikleri okuduğunu anlama eksikliklerinin, bazı okuma becerilerini uygulama konusundaki yeterli tecrübeye sahip olmamalarının etkili olduğu söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin verilen eğitimi anlaşılır buldukları, yeni sözcükler dışında zorlanmadıkları ve eğitimin düzeylerine uygun olduğu sonucu çıkarılabilir.
- *AKO eğitiminde beğenilmeyen noktalar.* Öğrencilerin çoğunluğu (7 öğrenci) eğitimde beğenmedikleri bir nokta olmadığını belirtirken 2., 3. ve 6. derslere yönelik ise tamamı beğenmedikleri hiçbir nokta olmadığını ifade etmişlerdir. Beğenilmeyen noktalara dair uygulamanın ilk haftasında bir öğrenci (Ö5) ‘metnin uzun olması’nı, diğer bir öğrenci (Ö8) ise ‘görevlerin basit olması’nı beğenmediğini ifade etmiştir. 4. derste bir öğrenci (Ö8) metnin konusunu beğenmediğini ifade ederken bir öğrenci (Ö1) ise 5. dersin çevrim içi yapılmasına yönelik olumsuz görüş bildirmiştir. Öğrenci Ö2, 2. ve 3. dersin metinlerinin zorluk düzeyini düşük bulması ve lise eğitimi sırasında İngilizce derslerinde akademik okumaya yönelik benzer etkinlikler yapmış olduğundan dolayı bu derslerin çok ilgisini çekmediğini ve yeni bir şey öğrenmediğini belirtmiştir. Öğrenci Ö2’nin ikinci ve üçüncü derste yeni bir şey öğrenmediğini belirtmesinin ön testte de görüldüğü gibi dil yeterlik seviyesinin yüksek olması, Türk soylu bir öğrenci olması ve İngilizce öğrenimi sırasında beceri eğitimi almış olması ile ilgili olduğu söylenebilir. Buna karşın, ilgili öğrenci 4.dersten itibaren eğitime yönelik ilgisinin arttığını ve özellikle eğitimin 6. dersini çok faydalı bulduğunu ifade etmiştir. Yeni okuma becerileri öğrenmek, akademik dile yönelik farkındalığın

artması ve metin düzeylerinin yükselmesi ile birlikte öğrencinin dersin içeriğini daha faydalı bulduğu gözlemlenmiştir. Öğrenci Ö5 ise iki farklı derste (1. ve 4. ders) işlenen dersin kendisine zor geldiğini ifade etmiştir. Bu zorluğun kendi eksikliklerinden kaynaklandığını, AKO derslerinin yeni konular hakkında bilgiler edinmesini sağladığını ve bundan dolayı dersin kendisine çok fayda sağladığını belirtmiştir. Dolayısıyla aynı düzey içerisinde dil yeterlik seviyesi farklı olan öğrencilerin 4. dersten itibaren eğitim sırasında akademik okuma becerileri açısından ortak paydada buluştukları söylenebilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin haftalık olarak derse yönelik memnuniyet düzeyinin genel ortalaması 5 üzerinden 4,7'dir. Bu verilerden hareketle öğrencilerin uygulama derslerine yönelik memnuniyet düzeyinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenciler eğitimi faydalı bulmalarının yanı sıra eğitime yönelik oldukça olumlu hislere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin eğitim sürecinde eğitimin giderek zorlaştığını fark ettikleri ancak bu düzeyde verilen akademik okuma eğitiminin hem dil gelişimlerine hem de akademik okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve zorlanmaktan dolayı memnun oldukları söylenebilir. Bu sonuç, alan yazınında Ekmekçi (2017) tarafından verilen akademik okuryazarlık eğitiminin öğrenciler tarafından faydalı bulması sonucunu da destekler niteliktedir. Öğrencilerin bu süreç içerisinde kendi okumalarına yönelik farkındalıklarının arttığı söylenebilir.

4.1.3.2. Dış Gözlemci ve Araştırmacı Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

AKO eğitimi çalışmanın sınırlılıkları çerçevesinde nasıl uygulanmaktadır? ve 'AKO eğitiminde okuma becerileri, öğrencilerin akademik okuma becerisi için ne ölçüde elverişlidir?' sorularına yönelik dış gözlemci ve araştırmacı günlüğü analizleri sonucunda ulaşılan sonuçlar şöyledir:

Öğrencilerin genel akademik amaçlı dil öğretimi çerçevesinde gerçekleştirilen AKO eğitimine yönelik olumlu tutumu. Özellikle yükseköğretimde farklı bilim alanlarında eğitim görecektik öğrencilerden oluşan sınıflar için verilecek eğitimin genel akademik amaçlı olmasının daha uygun olduğunu ifade eden çalışmalarda (de Chazal, 2014; Alexander vd., 2008; Gürata, 2022) belirtildiği üzere akademik okuma derslerinin tüm

bilim alanlarında ortak olan dil yapılarına ve becerilere odaklanarak çeşitli bilim alanlarına yönelik temalar çerçevesinde işlenmesinin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı tespit edilmiştir. Birinci dersten itibaren öğrencilerin derse katılımları yüksek olmuş ve giderek artmıştır. Özellikle 4. dersten itibaren öğrencilerin tamamının ilgilerinin arttığı ve motivasyonlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. De Chazal (2014) tarafından da vurgulandığı üzere genel dil eğitimi öğrencilerin dil seviyelerini hedef almakta ve bilişsel düzeylerine odaklanmamaktadır. Bu durumun üniversitede eğitim almaya hazırlanan öğrencilerin AKO derslerine yaklaşımlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Son derste öğrencilerin kendi dil yeterlik düzeyleri doğrultusunda akademik okumada belirli bir düzeye ulaşabildikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin hem kendi gelişimlerini görebildikleri hem de eğitimin öneminin farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimin öğrencilere akademik metin, akademik dil ve akademik okuma becerileri konularında farkındalık kazandırdığı ve öğrencilerin akademik okumaya ilişkin olumlu bir tutum geliştirmesine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Çeşitli sebeplerle öğrencilerin devamsızlık yapması sonucu ek derslerin yapılması. Araştırmacı, katılımcıların eğitim sürecini düzenli olarak takip etmesini sağlarken bazı zorluklarla karşılaşmıştır. Bunlardan biri de derse düzenli katılımdır. Öğrencilerin çeşitli sebeplerle devamsızlık yapması eğitim sürecini etkilediğinden her hafta derse katılamayan öğrencilerle telafi dersi yapılmıştır. Öğrencilerle uygun ortak saat bulunamaması sorunu nedeniyle dersler küçük gruplar halinde veya bire bir olarak çevrim içi gerçekleştirilmiştir. Ders materyallerinin önceden çevrim içine yönelik hazırlanmamış olması, ders materyallerinin öğrencilerin elinde olmaması, okuma metninin okunması ve etkinlikler yapılırken metinden yararlanılması gerektiğinde zorluk yaşanmasına neden olmuştur. Ders materyalleri hazırlanırken çevrim içine uygun olarak da planlanmasının faydalı olacağı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin dil yeterlik seviyesi arasında farklılıklar olması. Uygulama süreci B2 düzeyine yeni başlamış öğrencilerle gerçekleştirilmesine karşın, uygulanan ön test sonucunda ve öğrenci ön görüşmelerinde öğrencilerin dil yeterlik seviyeleri arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin dil bilgisi, sözcük ve okuma anlama düzeylerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Bu durum sınıf içerisinde özellikle ilk iki derste bazı öğrencilerin zorlanmasına bazılarının ise sıkılmasına neden olmuştur. Üçüncü dersten itibaren eğitimin içeriği öğrencilerin seviye farklılıklarına rağmen tüm

öğrenciler tarafından yeni ve faydalı bulunmuştur. Ancak eğitimin çevrim içi olarak kalabalık sınıfta uygulanmasının dil düzeyi düşük olan öğrenciler için zorlayıcı olduğu tespit edilmiştir. Yüz yüze derse katılamayan öğrencilerle yapılan küçük gruplarla ya da bire bir yapılan çevrim içi derslerde de dil düzeyi düşük olan öğrencilere eğitim desteği verilmesinin gerekliliği görülmüştür. De Chazal (2014) bu duruma yönelik B1 seviyesinden itibaren öğrencilerin akademik okumada zorlanabileceğini ancak doğru uygulama ve destekle birlikte öğrencinin metinle baş etmesi sağlanabileceğini belirtmektedir. Dil yeterlik düzeyi yüksek öğrencilerin ise bağımsız yakın bir şekilde ders materyalini yapabilecek durumda oldukları sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla bu duruma çözüm olarak bu farklılıklar dikkate alınarak AKO eğitiminin küçük gruplarla yapılmasının fayda sağlayabileceği sonucuna varılabilir.

Bilinmeyen sözcük sayısının fazla olması. Akademik okumada sözcükler temel unsurlardan birisidir (Coxhead ve Nation, 2001). Eğitimde yer alan metinlerdeki genel sözcükler, genel akademik sözcükler ve terimlerden dolayı bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme becerisi eğitim sırasında tüm öğrenciler için faydalı bir beceri olmuştur ve bu beceriye yönelik metinlere bazı yardımcı unsurlar eklenebileceği sonucu çıkarılmıştır. İkinci ve üçüncü derste metinlerde sadece dil yeterlik seviyesi düşük olan öğrencilerin bilinmeyen sözcüklerle karşılaştığı, dil düzeyi yüksek öğrenciler için ise bu metinlerdeki genel akademik sözcüklerin yeni olmadığı gözlemlenmiştir. Sözcüklerle ilgili olarak sözcüklerin anlamını tahmin etme becerisi özellikle 4. metinden itibaren zorluk düzeyi artan ve aşına olunmayan temalara sahip olan metinlerde yeterli gelmemektedir. Çalışmada her ne kadar yeni sözcüklerle başa çıkabilseler de öğrencilerin bir önceki ders işlenen sözcüğü diğer haftanın metninde gördüklerinde hatırlamıyor olmaları sonucunda genel akademik sözcük listesinde yer alan en sık kullanılan sözcüklerin metin öncesinde ve sonrasında sözcük çalışmaları ile desteklenmesinin faydalı olacağı tespit edilmiştir. Bu durum Coxhead & Nation (2001) ve Grabe & Stoller (2013) tarafından akademik amaçlı okuma öğretiminde sözcük öğretiminin önemini belirten çalışmalar ile örtüşmektedir. Bu çalışmada Dolmacı (2015) tarafından hazırlanan en sık kullanılan 1010 sözcükten oluşan genel akademik sözcük listesinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda Dolmacı (2015) tarafından hazırlanan genel akademik sözcük listesinin öğrencilere verilmesi, derslerde bu sözcüklere daha fazla odaklanması

ve metin içerisinde geçen terimlerin anlamlarının okuma metinlerinin içerisinde verilmesinin okumada kolaylık sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin okuma yeterlik seviyesinde farklılıklar olması. Akademik okuma sorunlarının temelinde genellikle öğrencilerin genel dil eğitiminden getirdikleri akıcı okuma eksikliği, genel okuduğunu anlama becerisinin eksikliği, okuma becerilerini uygulamada zorluk yaşama, üstbilişsel farkındalığın eksikliği gibi nedenler yatmaktadır (Shelyakina, 2010 akt. Stone, 2013). Verilen AKO eğitimi sürecinde dil yeterlik düzeyi düşük öğrencilerin akıcı okumakta zorluk çektiği, okuma hızlarının daha yavaş olduğu ve okuma metnini yüksek sesle okumak istediği gözlemlenmiştir. Dil düzeyi yüksek öğrencilerin ise sessiz okumayı hatta bağımsız olarak okuma yapmayı tercih ettikleri görülmüştür. İki metnin olduğu 6. dersin, dil yeterlik seviyesi düşük olan öğrenciler ile tek seferde tamamlanması zor olmuş, ders iki ayrı günde tamamlanabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin metinlere yönelik ön bilgisinin olmadığı görülmektedir. Grabe ve Stoller (2013) akademik bir bağlamda okuma için genel dünya bilgisi ve art alan bilgisinin etkili olduğunu vurgularken alan yazınında Yahşi Cevher & Güngör (2015) de benzer bir şekilde akademik Türkçe dersi almayan öğrencilerin temel kavramlar konusunda altyapı eksiklikleri olmasından dolayı bölüm derslerinde sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Bu çalışmada da özellikle 4. ve 5. dersin metinlerinde ön bilgisi olmayan öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle metin öncesi çalışmalara daha fazla zaman ayrılması gerekmiştir. Ayrıca öğrencilerin metinden çıkarım yapmak yerine aynı cümleyi bulup yazmak eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu anlamda eğitime çıkarım yapma becerisinin eklenmesinin faydalı olacağı görülmüştür. Son derste akademik metnin özelliklerinin belirlenmesine yönelik iki metnin karşılaştırılması etkinliğinin öğrenciler tarafından başarılı bir şekilde tamamlanması öğrencilerin akademik okumada belirli bir düzeye ulaştıklarını göstermiştir. Dolayısıyla, Shelyakina (2010 akt. Stone, 2013) tarafından belirtildiği gibi öğrencilerin akademik okuma sorunlarının bazılarının genel dil eğitiminden getirdikleri okuma eksikliklerinden kaynaklandığı görülmektedir. Bu sebeple, akademik okuma dersleri hazırlanırken öğreticilerin öğrencilerin okuma farklılıklarını gözeterek dersleri planlamalarının faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Ders materyali ile ilgili yaşanan durumlar. Baştürkmen (2010) “taşıyıcı içeriğin” odak dil becerileri olan “gerçek içerik” için kaynak oluşturduğunu belirtmektedir. Eğitim sürecinde seçilen “taşıyıcı içerik”lerin temaların ve okuma metinlerinin konularının

öğrencilerin düzeyine uygun olduğu ve öğrencinin derse katılımını olumlu etkilediği tespit edilmiş ve okuma metni seçiminin akademik okuma becerileri öğretiminin temel unsurlarından biri olduğu görülmüştür. Grabe & Stoller (2013) tarafından sunulan akademik amaçlı okuma izlencesinde öğrencinin ilgisini çekecek çeşitli metinlerin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Buna paralel olarak eğitimde öğrenciler okuma metninin konusunu beğendiklerinde etkinliklerin ve becerilerin uygulanmasının daha etkin bir şekilde gerçekleştirilebildiği görülmüştür. Buna göre, bu çalışmada da öğrenci günlükleri doğrultusunda öğrencinin içeriği ilgi duyarak ve öğrenmek isteyerek okumasının hem öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı hem de akademik okuma becerilerinin öğretilmesini kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin derslerde zorlanmaları ve akademik sözcüklerle karşılaşmaları onları motive etmiştir. Tüm metinlerde becerilere yönelik etkinlikler dışında anlama-kavrama sorularının eklenmesinin hem öğrencinin hem de öğreticinin metnin kavranmasını fark etmesi açısından faydalı olacağı görülmüştür. Öğrencilerin her ders sonrası yazdıkları günlüklerinde de altını çizdikleri gibi doğru-yanlış ve eşleştirme türünde etkinliklerden ziyade açık uçlu sorular ve metin analizine yönelik etkinlik/alıştırma türleri ve materyallerde etkinlik/alıştırma çeşitliliğinin olması derse olan ilginin ve katılımın artmasına katkı sağlamıştır.

Öğrencilerin bazılarının lisans, bazılarının lisansüstü düzeyinde öğrenciler olması. Uygulamaya katılan öğrencilerin tamamının dil öğrenme amacı, Türkiye’de bir yükseköğretim kurumunda okumaktır. Çalışmaya katılan öğrencilerden sadece biri (Ö2), eğitim dili İngilizce bir bölümde okuyacağını belirtmiş, diğer öğrenciler ise Türkçe programlarda eğitim alacaklarını belirtmişlerdir. Akademik amaçlı dil öğretimi, öğrenci gereksinimleri doğrultusunda lisans öncesi, lisans ve lisansüstüne kadar eğitimin içinde olduğu tüm alanları kapsayan heterojen bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Hyland ve Shaw, 2016). Bu çalışmada da katılımcılar eğitimlerinde lisans, yüksek lisans ve bir doktora eğitimi alacak öğrencilerden oluşmaktadır. Demir (2017) üniversitede Türkçe eğitim gören lisans ve lisansüstü öğrencilerin akademik okuma bağlamında benzer ve farklı bazı akademik okuma alt becerilerinde zorlandıklarını ve farklı akademik metin türlerine yönelik ihtiyaçları olduğunu belirtmiş, Gürata (2022) akademik Türkçe

sınıflarının lisans ve lisansüstü olarak öğrenim düzeylerine göre ayrılmasını önermiştir. Buna karşın, bu çalışmaya katılan B2 düzeyi öğrencilerin okuma tecrübelerinin az olması, sözcük dağarcığını geliştirmeye ihtiyaçları olması nedeniyle lisans ve lisansüstü öğrenciler arasında aynı sınıfta akademik okuma eğitimi almalarından kaynaklı bir sorun yaşanmamıştır. Uygulama sürecinde dil düzeyleri arasındaki farklılık, lisans ve lisansüstü öğrencileri olmalarına göre daha fazla sorun yaratmıştır. İki grubun birlikte ders almasının akademik okuma becerisi bakımından birbirine yaklaşmış olmaları açısından önem taşıdığı sonucuna varılmıştır. Bu eğitimin bu anlamda karma sınıflara çözüm olabilecek bir çalışma olabileceği düşünülmektedir.

Akademik okuma becerilerinin öğretime ilişkin durumlar. Eğitimin ilk iki dersinde öğrencilerin eski okuma alışkanlıklarını devam ettirmeye meyilli oldukları görülmüştür. Diğer yandan becerilerin genel olarak tekrar ve pratikle pekiştirilen rutin bir şekilde yapılan eylemler (Urquhart ve Weir, 1998; Dole vd., 1991) olması nedeniyle eğitim sürecinde sarmal bir şekilde her hafta önceki haftalarda çalıştırılan becerilerin tekrar edilmesi genel olarak öğrencilerin becerileri pekiştirmesini sağlamıştır. Dil yeterlik düzeyi düşük olan ve okuma becerilerine yönelik bir eğitim almamış olan öğrenciler becerilerin kavramasında biraz zorluk yaşamışlardır. Ayrıca Türkçe öğrenmeden önce yabancı dil öğrenirken okuduğunu anlama becerilerine yönelik eğitim almış olan öğrenciler ise okuma metinlerini ilginç bulsalar da ilk iki dersin becerilerini bildikleri için yeni bir şey öğrenmedikleri için dersi uzun bulmuşlar ve biraz sıkılmışlardır. Buna karşın, bir öğrenci de ana dilinden bildiği halde becerileri kendi başına transfer edemediği görülmüştür. Bu noktada AKO eğitiminin dil yeterlik düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin ayrı olarak küçük gruplar halinde yapılması bu duruma yönelik bir çözüm olabilir.

Öğrencilerin akademik okuma becerilerinden özellikle grafik okumaya karşı önyargılı oldukları görülmüş ve uygulama sürecinde öğrencilerin grafiklere yönelik tutumlarının değiştiği tespit edilmiştir. 4. dersten itibaren becerilerin akademik okuma bağlamında nasıl kullanılacağına öğrenildiği ve öğrencilerin artık akademik okuma becerilerini transfer edebildikleri gözlemlenmeye başlamış ve 5.dersten itibaren önceki derslerde öğretilen becerileri içselleştirmiş ve pekiştirmişlerdir. Dil seviyesindeki farklılıkların etkisiyle ana fikir belirleme ve yardımcı düşünceleri bulma becerisi ilk öğretildiği derste çoğu öğrenci tarafından tam kavranamamıştır. Ana fikri belirleme ve altını çizerek not

alma becerileri öğrenciler için daha önceden aşına oldukları beceriler olsa da ilgili becerilerin akademik okuma bağlamında nasıl kullanılacağına gösterilmesinin gerekli olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Ekmekçi (2017) tarafından yapılan eylem araştırmasında elde ettiği öğrencilerin akademik okuma bağlamında ana fikir ve yardımcı düşünceleri bulma konusunda zorlandıkları ancak süreç içerisinde başarılı oldukları sonucunu desteklemektedir. Bazı noktaların altını çizerek not alma becerisinin ana fikir, yardımcı düşünceler ve destekleyici detayları bularak metni analiz ederken tekrar edilmesi her iki odak noktasının da pekiştirilmesini sağlamış, önceki becerileri bütünlüyle nitelikte olduğu ifade edilmiştir. 5. derste öğrencilerin artık yüzeysel okumada hızlandıkları fark edilmiştir. Bu sonuç da yüzeysel okumanın Ekmekçi (2017) tarafından yapılan uygulama sonucu akademik okuma kazanımlarına eklenmesine yönelik elde ettiği sonuç ile örtüşmektedir. İlgili haftanın okuma metnindeki bilinmeyen sözcükler için sözlüğe bakmadıkları veya anlamını sormadıkları, onun yerine anlamı çıkarmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu sonuç da alan yazınında sözcükleri bağlamdan çıkarma ve tahmin etmeye yönelik ihtiyaç olduğunu belirten çalışmaları (Demir, 2017; Konyar, 2019; Güral, 2020) desteklemektedir. Ekmekçi (2017) ve Konyar (2019) tarafından belirtilen dil yetersizliklerinin öğrencilerin motivasyonlarını düşürmesi sorununa yönelik olarak araştırmacı notlarında dil seviyesi daha düşük olan öğrencilerin derse katılımlarının arttığı ve geliştiği gözlemlenmiştir. Böylece derslerde dil becerileri geliştikçe dil seviyesi düşük öğrencilerin motivasyonlarının da arttığı söylenebilir. Neden-sonuç ilişkisi ve geçiş ifadelerinin kullanımı konularının öğrencilerin genel Türkçe dil derslerinde de işlenmekte olmasından dolayı etkili bulmadıkları gözlemlenmiştir. Konyar (2019) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere yönelik hazırlanan akademik okuma alt becerisi örnek ders içeriğinde de yer almasına rağmen neden-sonuç ilişkisi belirleme becerisinin işlevi ve gerekliliği öğrencilere tam yerleşmemiş, öğrenciler tarafından diğer beceriler kadar faydalı görülmemiştir. Bu durumun sebebi, öğrencilerin genel Türkçe dil derslerinden bilgilerinin olması, neden-sonuç ilişkisi içeren cümleleri ve geçiş ifadelerini bu derslerde görmüş olmaları olabilir. Bu bağlamda neden-sonuç ilişkisini belirleme becerisi ile birlikte geçiş ifadelerinin yazma becerisi ile desteklenmesinin bu becerinin akademik bağlamdaki işlevinin kavranması açısından daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin ana fikir, yardımcı düşünceler ve destekleyici ayrıntıları bulmada, bir

anlamda çıkarım yapmakta, zorlanmalarına çözüm olarak 4. derste çıkarım gerektiren ana fikir bulma çalışması yerine ana fikir cümlesinin doğrudan verildiği bir çalışma hazırlanmıştır. Ekmekçi (2017) ve Konyar (2019) tarafından hazırlanan izlencelerde çıkarım becerisi yer almaktadır. Bu bağlamda 4. ve 5. dersin yer değiştirilip 5. derse çıkarım yapma becerisi eklenebilir. Eleştirel okumaya geçişi sağlayan gerçek bilgi ile görüşü ayırt etme becerisi ise öğrenciler için zorlayıcı olsa da derste öğrencilerin ilgisini çeken bir beceri olmuştur. Bu becerinin uygulanma haftasının doğru olduğu, öğrencilerin diğer becerileri pekiştirdikleri noktada gerçek bilgi ve görüşleri ayırt edebilmelerinin önemi görülmüştür. Dolayısıyla AKO eğitiminde becerilerin uygulanması sırasının genel olarak tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır. Son derste tüm becerilerin uygulandığı, birbirlerini bütünlemiş olduğu ifade edilmiştir. AKO eğitimi olumlu bir ortamda ilerlemiş ve derslere olumlu tutumları sayesinde öğrencilerin çoğunun becerileri etkin olarak kullanmaya başlamışlardır. Bu noktada öğrencilere Ekmekçi (2017) tarafından C1 düzeyi sonrası için belirlenen akademik okuma kazanımlarından ana fikir ve yardımcı fikirleri bulma, göz gezdirme, tarama ve gerçek bilgi ve görüşleri ayırt etme becerilerinin bu düzeyde de verilebileceği sonucu çıkarılabilir. Dış gözlemci ve araştırmacı notlarına göre sürecin sonunda öğrencilerin kendi gelişimlerini görebildikleri ve dolayısıyla akademik okuma becerisinin kendileri için önemine ikna oldukları söylenebilir.

4.1.4. Eğitim Sonrası AKO Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sorularından ‘AKO eğitime yönelik eğitim sonrası öğrenci görüşleri nelerdir?’ ve ‘AKO eğitiminde okuma becerileri, öğrencilerin akademik okuma becerisi için ne ölçüde elverişlidir?’ sorularına yönelik uygulama sonrası öğrencilerin AKO dersleri, derslerin AKO becerisindeki gelişimine etkisi, AKO eğitiminde kullanılan akademik ders materyalleri ve becerileri kullanma durumlarına yönelik elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin AKO eğitime yönelik görüşleri ile ilgili sonuçlar. Johns ve Davies (1983) genel dil eğitimindeki okuma becerisi ile karşılaştırıldığında akademik amaçlı dil öğretiminde okumada metnin artık ‘*dil nesnesi*’ olmaktan çıkıp ‘*bilgi aracı*’ olarak görüldüğü ifade etmesine paralel olarak bu eğitimin sonunda farklı konularda akademik

içerikli çeşitli bilgilendirici metin türleriyle karşılaşmak ve bu metinleri okuyabilmek öğrenciler tarafından eğitimin en güçlü yönü olarak belirtilmiştir. Genel akademik amaçlı dil öğretimi çerçevesinde akademik okumaya ve akademik okuma becerilerine yönelik farkındalık kazandırılması öğrenciler tarafından eğitimde öne çıkan noktalardır. Bu sonuç, Gürata'nın (2022) öğrencilerin motivasyonlarının artmasına yönelik olarak ders malzemelerinin çeşitli alanlara yönelik olması ile ilgili önerisini desteklemektedir. Farklı alanlardan metinler kullanılmasının, bu metinlerde genel akademik sözcüklere dikkat çekilmesinin, metinlerin çeşitli etkinliklerle işlenmesinin öğrencilerin eğitimi ilgi çekici ve öğretici bulmasını sağladığı görülmüştür. Etkinlik/alıştırma türleri bakımından öğrencilerin bu düzeyde artık doğru yanlış soru tipini yeterli görmedikleri ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren zor sorularla karşılaşmak istedikleri görülmektedir. Dil yeterlik düzeyi düşük olan bir öğrenci dilbilgisi çalışmasının olmayışını eğitimin zayıf noktalarından biri olarak ifade ederken orta düzey yeterlikteki bir öğrenci de sözcük çalışmalarına daha fazla yer verilmemesinin, dil yeterliği yüksek olan bir öğrenci ise farklı dil ve okuma yeterlilik düzeyine sahip öğrencilerin aynı sınıfta yer almasını eğitimin zayıf noktası olarak ifade etmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin verilen eğitimi güçlü buldukları sonucu çıkarılabilir.

AKO eğitiminin genel Türkçe eğitime ek olarak yer verilmesi. Alan yazınında Akademik Türkçe derslerine yönelik ihtiyaçları ortaya koyan çalışmalara (Yaşar vd., 2017; Konyar, 2019; Güral, 2020; Gürata, 2022) uygun olarak eğitim öncesinde öğrenciler Türkçe derslerindeki okumalara yönelik TÖMER'de aldıkları dil eğitimindeki metinlerin ve etkinliklerin bölümlerde okuyacakları dersler için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Eğitimin sonunda öğrencilerin tamamı akademik okuma eğitiminin Türkçe kurslarında yer alması yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin tamamı AKO eğitimini Türkçe eğitimi alan öğrencilere önereceklerini ifade etmiş, bazı öğrenciler (Ö3 ve Ö10) zaten bahsettiklerini, materyalleri paylaştıklarını ve önerdiklerini vurgulamıştır. Bu noktada AKO eğitiminin genel Türkçe eğitime ek olarak verilebileceği sonucu çıkarılabilir.

AKO derslerinin sıklığına yönelik olarak ise haftada en az bir-iki kez yapılmasının faydalı olacağı belirtilmiştir. Bu sonuç, Karagöl ve Korkmaz'ın (2021) çalışmasında yer alan bazı bulgularla ve Güral'ın (2020) çalışmasında TÖMER sırasında verilecek akademik Türkçe derslerinin haftalık ders saatine yönelik elde ettiği öğrenci önerileri ile örtüşmektedir. 3

öğrenci eğitimin bu haliyle yeterli ve iyi olduğunu ifade ederken bazı öğrenciler eğitimin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Eğitime okuma metnlerinin ses kayıtlarının ve bazı videoların, daha zor metin sorularının, akademik konuşma ve yazma becerisine yönelik etkinlikler, sözcük çalışmaları ve farklı konulara sahip çeşitli okuma metnlerinin eklenmesini önermişlerdir. Ayrıca sınıfın küçük gruplara bölünmesi ve öğrencilerin aşına olabilecekleri konulara sahip metnin ilk derslerde yer alması önerisinde bulunmuşlardır. Bir öğrenci (Ö7) ise AKO eğitiminin yüksek lisans öğrencileri için biraz tekrar olabileceğini, lisans öğrencileri için ise daha faydalı olacağını ifade etmiştir. Bu öneri, ilgili öğrencinin yüksek lisans öğrencisi olmasının yanı sıra dört dil bilmesi, İngilizce ve Almanca eğitimi sırasında beceri eğitimi almış olması ile açıklanabilir. Diğer lisansüstü öğrencilerin benzer bir görüş bildirmemesi bu noktada daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu noktada iki dilli olan veya iki dilli ortamlarda büyüyen pek çok öğrencinin tek dillilere göre daha fazla üstbilişsel farkındalık geliştirdikleri bilgisinden (Ben-Zeev, 1977; Bialystok, 1988 akt. Schröder, 2018) yola çıkarak çok dilli olup Türkçeyi üçüncü ya da dördüncü dil olarak öğrenen lisans ve lisansüstü öğrencilerin üstbilişsel farkındalığının yüksek olması nedeniyle bazı okuma becerilerini diğer öğrencilere göre daha kolay transfer edilebilecekleri dikkate alınmalıdır.

AKO eğitiminin başlama düzeyi. Eğitimin sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda (5 öğrenci B1 düzeyi ortasında başlanabileceğini belirtmektedir. Buna gerekçe olarak B1 düzeyi devam ederken hâlâ dilbilgisine önem verilmesi gerektiğini, genel dil eğitimde eksikleri olduğunu ve akademik okuma becerileri için yeterli düzeyde olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun görüşleri (8 öğrenci) ise akademik okuma derslerinin verilme zamanının B2 düzeyinde başlayabileceği bulgularına ulaşan çalışmalar (Güral, 2020; Karagöl ve Korkmaz, 2021; Yahşi Cevher & Güngör, 2015) ile örtüşmektedir. Buna göre araştırmanın sonucunda öğrencilerin tamamının görüşleri doğrultusunda Akademik okuma derslerinin C1 düzeyi sonrasına bırakılmadan başlanmasının faydalı olacağı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin yarısının görüşü ise alan yazınında akademik Türkçe derslerinin B1 düzeyinden itibaren başlanabileceğini öneren çalışmalar (GSE, 2019; de Chazal, 2014; Yaşar vd., 2017; Konyar, 2019; Çelik, 2020; Tüfekçioğlu, 2021) ile örtüşmektedir.

Eğitim sürecinin akademik okuma becerisinin gelişimine etkisine yönelik sonuçlar. Eğitimin sonunda yapılan görüşmelerde öğrencilere akademik okuma konusunda kendilerine yönelik değerlendirmeleri sorulmuştur. Eğitimin başında akademik dile yönelik öğrenci görüşlerinde öğrencilerin çoğunun akademik dil kavramına aşina oldukları ve öğrencilerde akademik dilin zor olduğu düşüncesinin yaygın olduğu görülürken öğrencilerin akademik okumayı tanımlamakta zorlandıkları ve bu kavrama daha uzak oldukları görülmüştür. Eğitim öncesinde akademik okuma becerisi öğrenciler tarafından okuma becerilerini geliştirdikçe okuyabilecekleri ileri bir düzey olarak görülmekteyken eğitim sonrasında öğrencilerin akademik metin ve akademik okuma konularında farkındalıklarının arttığı, ön görüşme ile karşılaştırıldığında artık akademik okuma ile ilgili fikir sahibi oldukları ve akademik metnin özelliklerini tanımlayabildikleri görülmektedir. Öğrencilerin akademik okumayı tanımlarken kullandıkları özellikler akademik metin ve söylem tanımları de Chazal (2014), Snow ve Uccelli (2016), Scarcella (2003), Karakoç vd. (2022) ve Coxhead (2000) tarafından yapılan tanımlarla örtüşmektedir. Eğitim öncesinde 9 öğrenci akademik okumanın zor olduğu kanısına sahipken eğitim sonrasında öğrencilerin tamamının akademik dil ve akademik okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin eğitimden önce genel olarak akademik okumanın ve metinlerin zor olduğuna dair düşünceleri ve korkuları olduğu ancak eğitimle birlikte yapamayacakları kadar zor olmadığını düşünmeye başladıkları ve akademik okuma yapabileceklerine dair özgüven kazandıkları sonucuna varılmıştır. Yahşi Cevher ve Güngör'ün (2015) çalışmasında bölümlere başlamadan alınan akademik Türkçe derslerinin öğrencilerin özgüvenin artırdığına ilişkin bulgusuna paralel olarak eğitimde kullanılan akademik okuma becerilerinin akademik okumaya karşı duyulan korkuyu azaltma ve akademik okuma yapmaya devam etme bakımından katkıda bulunduğu söylenebilir.

Grabe ve Stoller (2013) da yabancı/ikinci dilde okuma eğitiminde üstbilişsel farkındalığın eğitimin odağında olması gerektiğini belirtmiştir. De Chazal (2014, s. 167) öğrencilerin ne okudukları ve nasıl okuduklarına dair farkındalığa sahip olmayabildiklerini ve akademik okuma becerilerinin geliştirilebilmesi için kendi okuma-anlama süreçlerine yönelik farkındalık kazanmalarının önemini vurgulamıştır. Eğitimin sonunda öğrencilerin akademik okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik kendi ihtiyaçları doğrultusunda farkındalık geliştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin tamamına yakını

(9 öğrenci) eğitimden sonra akademik okuma becerisine yönelik genel ve akademik sözcükler öğrenmelerinin ve akademik metinler okumaları gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca dil yeterlik düzeyi düşük olan öğrenciler genel olarak gazete, kitap okumak gibi yaygın okuma yapmaları gerektiğini ifade ederken dil düzeyi düşük olan öğrencilerden Ö9'un ise A1'den itibaren okuma becerisini geliştirmenin gerekliliğini fark ettiği söylenebilir. Bu nedenle akademik okuma dersleri planlanırken öğrencilerin öncelikle kendi okumalarına yönelik farkındalık kazanmalarının akademik okuma becerilerinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken önemli bir aşama olduğu söylenebilir.

AKO eğitiminde kullanılan akademik metinlere ve etkinliklere yönelik sonuçlar. Eğitimin tamamlanmasının ardından öğrencilerin çoğu (8 öğrenci) okuma metinlerini ‘oldukça faydalı/kullanışlı’ bulmuşlardır. Öğrencilerin hiçbiri derslerde kullanılan metinlere yönelik “faydalı değildi” biçiminde görüş belirtmemişlerdir. Öğrencilerin metinleri zor bulma nedenleri ise okuma metinlerinin “alıştıkları metinlerden farklı olması” ve “yetersiz sözcük dağarcığı” noktalarında birleşmektedir. Eğitim sonrası genel olarak öğrenciler akademik içerikli metinleri anlama konusunda daha güçlü hissetseler de bir okuma metninin %98'inin bilinmesi gerektiği bilgisi (Hu ve Nation, 2000; Schmitt, Jiang ve Grabe, 2011) temel alındığında öğrencilerin hâlâ sözcük bilgisine yönelik eksiklik hissettikleri görülmüştür. 8 öğrenci kendilerini zayıf buldukları alanın yine genel ve akademik kelimeler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, eğitimde daha fazla akademik sözcük çalışmasına yer verilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Güral'ın (2020) akademik Türkçe derslerinde yapılacak okuma becerisine yönelik sık kullanılan sözcüklerin ve yeni sözcüklerin öğretilmesine yer verilmesine yönelik bulguları ile örtüşmektedir.

Diğer yandan dil seviyesi yüksek olan öğrencilerden Ö2 ilk dersi beğenmesine rağmen ikinci derste sıkıldığını ifade etmiştir. Dil düzeyi diğer öğrencilere göre düşük olan öğrencilerden Ö5 ve Ö9 ise dersler ilerledikçe okuma metinlerini daha kolay bulmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik okuma becerilerini geliştirmeye başladıkça metinleri daha rahat okuyup anlayabildikleri görülmüştür. Diğer yandan, öğrencilerin yarısından fazlası (6 öğrenci) en çok beğendikleri metnin “*Neden Okuma ve Matematiği Ortaokulda Öğretmeye Başlamıyoruz?*” olduğunu ifade etmiştir. Bu metnin beğenilmesinin nedeni, ilgili metnin tartışmacı anlatım biçimine sahip olması ve eleştirel düşünmeye yönlendiren bir metin olmasıdır. Bu doğrultuda eğitimde seçilecek

metinlerde tartışmacı metinlere yer verilmesi hem öğrencilerin motivasyonunu artıracak hem de öğrencilerin bölümlerinde karşılaşacakları argümanı değerlendirme, temel ve karşı argümanları bulma gibi akademik okuma görevlerine (Stone, 2013, s. 5; de Chazal, 2014, s. 161) hazırlanmalarına yardımcı olacaktır.

AKO eğitimi, genel akademik ve özel akademik amaçlı dil öğretimi ayrımı (Jordan, 1997; Dudley-Evans ve St. John, 1998; Hyland, 2016) bakımından değerlendirildiğinde öğrencilerin çoğunun kendi disiplin alanları yerine farklı disiplin alanlarından metinleri tercih ettikleri görülmüştür. Buna gerekçe olarak farklı konularla karşılaşmanın daha fazla dünya bilgisi edinme imkânı vermesi, her derste okunacak konunun merak edilmesinin derse olan ilgiyi arttırması, dersin tekdüze olmasını engellemesi, bölümde zaten kendi disiplin alanlarına yönelik okuma yapacak olmaları ve kendi başlarına diğer disiplin alanlarına yönelik okuma yapmayacak olmalarını sunmuşlardır. Bu düzeyde öğrencilerin eğitimde kullanılan metinlerin kendi alanları ile ilgili olduğunu görmekten dolayı oldukça memnun oldukları ancak eğitimin tamamı değerlendirildiğinde farklı konulardan metinler okumayı daha uygun ve elverişli buldukları görülmektedir. Bu sonuç da Gürata'nın (2022) hazırlık süresince düzeylendirilmiş olarak planlanan Akademik Türkçe kursları için önerdiği ders malzemelerinin çeşitli alanları kapsayıcı temalara sahip olması önerisini desteklemektedir. Öğrenciler eğitimde kullanılacak okuma metinlerine yönelik var olan temalara ek olarak çevre, iklim, tarih, siyaset, edebiyat, siyaset, gençler ve teknoloji temalarını önermişlerdir. Buna göre bu düzeyde sayısal, sosyal ve sağlık bilimleri ayrımı yapılmadan belirli oranda genel akademik sözcükler içeren genel akademik konulara sahip metinler okunmasının faydalı olacağı söylenebilir. Eğitimin sonunda bu düzeyde hem lisans hem lisansüstü öğrencilerinin kendi disiplin alanlarına yönelik özel akademik amaçlı bir eğitim yerine genel akademik amaçlı okuma derslerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun, Karagöl ve Korkmaz'ın (2021) çalışmasında sunduğu lisans öğrenimi öncesi genel akademik Türkçe becerilerinin, lisansüstü öğrenim öncesi ise özel akademik Türkçe becerilerinin temel alınmasına yönelik önerisiyle kısmen örtüştüğü görülmektedir.

Öğretilen akademik okuma becerilerinin AKO eğitiminde kullanımına yönelik bulgular. Akademik okuma becerilerine yönelik olarak eğitimin sonunda öğrenciler tarafından en faydalı bulunan beceriler “yüzeysel okuma/ göz gezdirmeye” ve “ana fikir ve yardımcı düşünceleri belirleme” becerileri olmuştur. Eğitim sonrasında yüzeysel okuma

becerisinin yararlı bulunduğu ve okuma sürecinde aktif olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu becerilerin ardından “bilinmeyen sözcüğü tahmin etme” becerisi en faydalı beceri olarak görülmüştür. Bu sonuç, ilgili becerilerin öğrencilerin akademik okumada en zorlandıkları beceriler olduğunu vurgulayan çalışmaları (Demir, 2017; Konyar 2019; Ekmekçi, 2017) desteklemektedir. Bu düzeyde öğrenciler akademik içerikli metinleri okurken metni anladıklarından emin olamamaktadırlar. Bu nedenle metnin ana fikrini bulmanın, ana fikir ve yardımcı fikirleri belirleyebilmenin özellikle dil seviyesi düşük olan öğrencilere metni anlama konusunda yardımcı olduğu görülmüştür. “Neden-sonuç ilişkisini belirleme” becerisi ise öğrenciler tarafından bu eğitimde en az faydalı bulunan beceri olmuştur. Dolayısıyla, neden-sonuç ilişkisini belirleme becerisinin bazı öğrenciler tarafından önemli görülmesi sebebiyle kazanımlar arasında yer alması gerektiği ancak uygulanma biçiminin gözden geçirilmesi ve işlevinin görülmesi için akademik yazma ile desteklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Eğitimde öğretilen akademik okuma becerilerinin katkıları değerlendirildiğinde hem farklı dil yeterlik düzeyine sahip olan ve daha önceden okuma becerilerine yönelik eğitim almış öğrenciler hem de lisans ve lisansüstü öğrenciler okuma anlama düzeylerinin arttığını ifade etmişler ve AKO eğitimindeki becerilerini genel olarak kendi akademik okumalarının gelişmesi bakımından etkili bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, de Chazal’ın (2014, s. 18) akademik amaçlı dil öğretiminin genel dil eğitiminden farklı olarak akademik bağlama özel beceriler içerdiği, öğrencilerin çoğunun bu becerilere sahip olmadığı, sahip olan öğrencilerin de bu becerileri akademik bağlamda kullanma tecrübesi sahip olmadığı ve bu becerilerin akademik bağlamda geliştirilmesi gerektiği görüşünü desteklemektedir. Öğrenciler, eğitimde kullanılan akademik okuma becerilerinin okuma süreçlerine sözcükleri anlayabilme, metni belirli bir amaca uygun şekilde okuma, metnin amacını ve ana fikirlerini belirleme, metinleri daha iyi akılda tutabilme, önceden bilinen becerileri akademik bağlama aktarma konularında katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bu çalışmanın bulgularından elde edilen bu sonuç, Demir (2017) tarafından belirtilen uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları çerçevesinde okuma alt becerilerine ağırlık verilip öğrencilerin akademik bağlamda okumalarının geliştirilmesi ihtiyacına yönelik örnek teşkil etmektedir. Katkıda bulunmadığını belirten öğrenci bulunmazken kısmen katkıda bulunduğunu ifade eden iki öğrenciden ilki olan öğrenci Ö4 anadilinin Türkmençe olması sebebiyle sözcüklerin

çoğunu bildiğini düşünmesi ve yabancı olduğu için geçiş ifadelerini kullanmak zorunda olmadığını düşünerek sadece iki beceri (yüzeysel okuma ve ana fikir ve yardımcı düşünceleri belirleme) kullanmaktadır. Öğrenci Ö10 da birçok beceriyi (grafik okuma, seçici okuma, altını çizerek not alma) yararlı bulduğunu ifade etse de sözcüklerin çoğunu bildiğini, seçici okumayı kullanmadığını ve neden-sonuç ilişkisini belirleme becerisinin neden kullanıldığını anlayamadığını ifade etmiştir. Bu öğrencilerin kısmen katkına bulunduğunu ifade etmesinde ilgili öğrencilerin anadillerinin Türk soylu öğrenciler olmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu noktada alanda akademik Türkçe dersleri kapsamında Türk soylu öğrencilere yönelik çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Sonuç olarak, eğitim öncesi ve sonrası elde edilen öğrenci görüşleri doğrultusunda öğrencilerin akademik okuma eğitimini faydalı buldukları ve B1 düzeyi ortasından veya B2 düzeyinden itibaren genel akademik amaçlı dil öğretimi çerçevesinde akademik okuma eğitimi almasını önerdikleri tespit edilmiştir. Sürecin başında akademik okumaya ilişkin az bilgisi olan öğrencilerin akademik okumanın zor olduğuna yönelik bir önyargıya sahip oldukları görülmüştür. Sürecin sonunda ise öğrenciler artık akademik metinlerden korkmadıklarını ve akademik okuma becerileri kullanarak akademik metinleri okuyabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışma kapsamında hazırlanan AKO eğitiminin öğrencilerin akademik okuma becerilerinin geliştirilmesi, akademik okumaya yönelik farkındalık kazandırılması, akademik dil ve akademik okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması bakımından genel Türkçe derslerine ek olarak uygulanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

4.2. ÖNERİLER

Araştırmanın tüm veri araçlarından (akademik okuma testi, yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci günlükleri, araştırmacı ve dış gözlemci notları) elde edilen sonuçlar, genel akademik amaçlı dil öğretimi çerçevesinde hazırlanan AKO eğitiminin çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin akademik okuma becerisinin gelişmesine katkı sağladığını göstermektedir.

AKO eğitimi ile öğrencilerin çoğunun akademik okuma düzeyi gelişirken en fazla gelişimi düşük başarı düzeyine sahip öğrenciler göstermiştir. Ayrıca aynı kur içerisinde düşük ve orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin başarı düzeyleri birbirine yaklaşmış, öğrenciler arasındaki akademik okuma becerisine ilişkin mesafe azalmıştır.

AKO eğitimi öncesinde Türkçe bilgilendirici metinlerle çok az deneyimleri olan öğrencilerin bilgilendirici metinleri ve akademik metinleri okuma konusunda istekleri bulunmasına karşın akademik dilin ve metinlerin zor olduğunu düşünmeleri ve dil yetersizlikleri nedeniyle akademik okumaya karşı korku duydukları tespit edilmiştir. Eğitimle birlikte öğrencilerin hem kendi okumalarına yönelik hem de akademik okumaya yönelik farkındalık kazandıkları, özgüvenlerinin arttığı ve eğitimin öğrencilerin akademik okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer yandan, farklı disiplin alanlarında eğitim alacak olan lisans ve lisansüstü öğrencilerin katılımcı olarak birlikte yer aldığı bu çalışmada, lisansüstü öğrencilerin akademik okumaya yönelik farkındalıkları yüksek olsa da bulundukları dil düzeyleri nedeniyle lisans öğrencileri ile ortak kaygılar taşıdıkları ve akademik okuma becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Bu düzeyde lisans ve lisansüstü öğrencilerin ortak akademik okuma ihtiyaçlarına sahip olduğu, iki grubun birlikte ders almasının akademik okuma becerisi bakımından birbirlerine yaklaşımları açısından önem taşıdığı ve heterojen sınıflar için çözüm olabileceği sonucuna varılmıştır.

Bu doğrultuda B2 düzeyi öğrencilerine heterojen sınıflarda genel akademik amaçlı dil öğretimi çerçevesinde uygulanan ders içeriğinin tüm disiplinlere yönelik çeşitli temalar ve ortak beceriler içermesi faydalı bulunmuştur. Genel akademik amaçlı okuma dersleri hazırlanırken ders materyallerinin genelden özele, kolaydan zora doğru sıralanmasının, çeşitli alanlara yönelik bilgilendirici metinlerden oluşmasının, metinlerin içeriğinin ilgi çekici olmasının; öğrencilerin metinleri isteyerek okumasını sağladığı ve akademik becerilerin öğretilmesini kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır. Eğitimde en çok yüzeysel okuma (göz gezdirme), ana fikir ile yardımcı düşünceleri belirleme ve bilinmeyen sözcüğü tahmin etme becerileri faydalı bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin eğitim öncesinde metinleri okurken grafikleri göz ardı ettikleri, eğitimle birlikte grafiklerin metinlerdeki öneminin farkına vardıkları ve okuma süreçlerine dâhil ettikleri tespit

edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu düzeyde hâlâ genel amaçlı dil eğitiminden getirdikleri okuma eksiklikleri olduğu gözlemlenerek kazanımlar oluşturulurken GSE'deki ilgili düzeyin tanımlayıcılarının dikkate alınmasının faydalı olduğu sonucuna varılmıştır.

Tüm bulgular ve sonuçlardan hareketle uluslararası öğrencilerin akademik okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

- Bu çalışmadan elde edilen verilere göre eğitim bu haliyle genel amaçlı Türkçe programındaki B2 düzeyine eklenebilir. Elde edilen bulgulardan hareketle ilk üç ünitenin ve kazanımlarının benzer bir gruba test edildikten sonra B1 düzeyi ortasından itibaren uygulanması önerilmektedir. Ayrıca genel akademik amaçlı okuma öğretiminin Pearson Global Scale of English tarafından aynı düzey için diğer akademik dil becerileri (akademik dinleme, akademik yazma, akademik konuşma) için önerilen kazanımlar ve içeriklerle birleştirilerek B1 düzeyinden itibaren düzeylendirilerek genel amaçlı Türkçe programına eklenmesi önerilmektedir.
- C1 düzeyi öncesinde heterojen gruplara verilecek akademik okuma derslerinin genel akademik amaçlı olarak planlanması önerilmektedir. Aynı düzeydeki homojen gruplar için ise özel akademik amaçlı okuma eğitimi uygulanması ve genel akademik okuma eğitimi ile karşılaştırılması önerilmektedir.
- Eğitim benzer bir gruba uygulanırken öğrenciler arasındaki dil ve okuma seviyesi farklılıkları dikkate alınarak beceri eğitimi almış ve dil düzeyi yüksek olan öğrenciler belirlenerek öğrenciler gruplara ayrılabilir. AKO eğitiminde dil düzeyi düşük öğrenciler ve okuma metninin düzeyini yüksek bulan öğrenciler için metin öncesi çalışmaların uzun tutulması, metinlerin yüksek sesle okunması ve dersin süresinin uzun tutulması gibi öğrenme desteğinin sağlanması önerilmektedir.
- Genel akademik amaçlı okuma derslerindeki ders materyalleri hazırlanırken öğretmenlerinin okuma metnindeki konu, içerik ve beceri arasındaki dengeye dikkat edilmesi önerilmektedir. Okuma metnlerinin içerik olarak öğrencilerin ilgisini çekecek konulardan, çeşitli alanları kapsayacak temalardan seçilmesi önerilmektedir. Bu düzeyde okutulacak okuma metnlerinin seçiminde akademik içerikli ders kitapları, akademik içerikli dergi ve gazete makaleleri, raporlar, bilimsel makaleler ve ders kitaplarından bölümlerden yararlanılabilir. Okuma metnlerinde özgün

metinlerden yararlanıldığı takdirde becerilerin daha iyi anlaşılmasına yönelik beceri öğretimine uygun olarak değiştirim (modifikasyon) yapılabilir. Metinler seçildikten sonra izlenice oluşturulurken metinlerin okunabilirlik düzeylerine göre kolaydan zora, bağlam destekli metinlerden bağlamı azaltılmış metinlere doğru sıralanması ve öğrencilerin genel dil eğitiminden de aşına oldukları konularla başlanması önerilmektedir.

- Akademik okuma öğretiminin akademik sözcük çalışmaları ile desteklenmesi ve okuma metinlerine terimlerin açıklamalarının eklenmesi önerilmektedir. Okuma metinlerindeki genel akademik sözcükler, akademik amaçlı dil öğretimine yönelik hazırlanmış derlemelerden yararlanılarak belirlenmeli ve sıklıkları fazla olan sözcüklerin öğretimine öncelik verilmelidir.
- Bu çalışmada yararlanılan akademik okuma becerilerine “çıkarım yapma” becerisinin eklenmesinin de faydalı olacağı düşünülmektedir. Benzer bir uygulama için “çıkarım yapma” becerisi dâhil edilebilir.
- Çalışma B2 düzeyine başlamış lisans öncesi hazırlık eğitimi alan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. AKO eğitiminin aynı düzeyde öğrencilerle lisans öncesi, lisans sırası veya lisansüstü düzeyde uygulanabileceği düşünülmektedir. Bu düzeyde verilecek akademik okuma derslerinde farklı öğrenim seviyesinde (lisans öncesi, lisans, yüksek lisans, doktora) olan öğrencilerin bir arada yer alabileceği düşünülmektedir.
- Etkinlik/alıştırma türü bakımından doğru-yanlış etkinlik türü yerine açık uçlu veya tablo etkinliklerine yer verilmesi, eşleştirme etkinliği hazırlanırken ise fazladan bir seçeneğe yer verilerek bilişsel olarak etkinliğin niteliğinin yükseltilmesi sağlanabilir.
- Genel akademik amaçlı akademik okuma derslerinin tematik ve beceri temelli planlanması önerilmektedir. Bu çalışmada sunulan AKO eğitimi akademik okuma öğretimine yönelik farklı yaklaşımlarla (psikolojik, dilsel, içerik odaklı ve pedagojik) birleştirilerek de uygulanabilir.
- Bu çalışma, yüz yüze sınıflarda uygulanabildiği gibi çevrim içi sınıflarda da uygulanmıştır. Ders materyalleri öğrencilere önceden verildiği takdirde öğrenciler ile birlikte çevrim içi olarak uygulanabilir. AKO eğitiminin çevrim içi uygulanması

durumunda daha faydalı ve kullanışlı olacağı düşünüldüğünden küçük gruplarla yapılması önerilmektedir.

- Genel akademi amaçlı okuma eğitimi kapsamında daha önce böyle bir eğitim verilmediği, öğreticilere yönelik öğretici farkındalığının artırılması için akademik okuma becerilerinin öğretimine yol gösterici olacak bir öğretici kılavuzunun hazırlanmasının ve eklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Aebersold, J. A., & Field, M. L. (1997). *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>.
- Afflerbach, P., & Cho, B. (2009). Identifying and Describing Constructively Responsive Comprehension Strategies in New and Traditional Forms of Reading. *Handbook of Reading Comprehension Research*, (S. Isreal & G. Duffy, Ed.), içinde (ss. 69-90). Lawrence Erlbaum Associates.
- Alderson, J. C. (1984). Reading in A Foreign Language: A Reading Problem or A Language Problem? *Reading in a Foreign Language*, (J. C. Alderson & A. H. Urquhart, Ed.), içinde (ss. 1-27). Longman.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press.
- Alderson, J. C., & Lukmani, Y. (1989). Cognition and Reading: Cognitive Levels As Embodied İn Test Questions. *Reading İn A Foreign Language*, 5, 253-270.
- Alexander, O., Argent, S., & Spencer, J. (2008). *EAP Essentials: A Teacher's Guide To Principles And Practice*. Garnet.
- Alexander, O. (2012). Exploring Teacher Beliefs in Teaching EAP at Low Proficiency Levels. *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 99-111. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.02.005>
- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Anderson, R. C. (1984). Role Of The Reader's Schema. *Handbook Of Reading Research*, (P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal, Ed.), içinde (ss. 310-322). Longman.

- Anderson, N. J. (1991). Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading And Testing. *Modern Language Journal*, 75(4), 460-472. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05336.x>.
- Anderson, N. J. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues And Strategies*. Heinle & Heinle.
- Anderson, N. J. (2003). Teaching Reading. *Practical English Language Teaching*, (D. Nunan, Ed.), içinde (ss. 67-86). McGraw-Hill.
- Anderson, N. J. (2005). L2 Learning Strategies. *Handbook Of Research In Second Language Teaching And Learning*, (E. Hinkel, Ed.), içinde (ss. 757-771). Lawrence Erlbaum Associates.
- Aşcı, Y. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öykü: B2 Düzeyinde Okuma ve Yazma Becerisi Geliştirme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). *Metacognitive Skills and Reading*. *Handbook of reading research*, (P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kâmil, & P. Mosenthal, Ed.), içinde (vol. 1, ss. 353-394). Longman.
- Balcı, A., ve Dündar, S. (2017). Okuma Stratejileri Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 259-277.
- Barnett, M. (1988). Teaching Reading Strategies: How Methodology Affects Language Course Articulation. *Foreign Language Annals*, 21(2), 109-119.
- Barnett, M. A. (1989). *More Than Meets The Eye: Foreign Language Reading Theory and Practice*. Prentice-Hall.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell.
- Basturkmen, H. (2005). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing Words To Life: Robust Vocabulary Instruction*. Guilford Press.
- Bernhardt, E. B. (2011). *Understanding Advanced Second Language Reading*. Routledge.
- Biber, D. (2006). *University Language: A Corpus-Based Study Of Spoken and Written Registers*. John Benjamins.
- Block, E. (1986). The Comprehension Strategies of Second Language Readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., & de Saint Martin, M. (1994). *Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power*, (R. Teese, çev.). Stanford University Press.
- Boylu, E. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Türkçe. 9. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*. Mehmet Akif University, Burdur, Turkey.
- Bölükbaş, F. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinin Dil Düzeylerine Göre Sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages' Education*, 1, 27-37. <https://doi.org/10.18298/ijlet.268>.
- Bruce, I. (2005). Syllabus Design for General EAP Writing Courses: A Cognitive Approach. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 239-256. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2005.08.002>.
- Bruce, I. (2011). *Theory and Concepts of English for Academic Purposes*. Palgrave Macmillan.
- Burns, A. (2009). Action Research in Second Language Teacher Education. *The Cambridge guide to second language teacher education*, (A. Burns, & J. C. Richards, Ed.), içinde (ss. 289-297). Cambridge University Press.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in Language Teaching: A Guide For Practitioners*. Routledge.
- Burns, A., & Burton, J. (Ed.). (2008). *Language Teacher Research in Australia And New Zealand*. TESOL International Association.

- Bülbül, F. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kavram Haritalarının Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 187-201.
- Cabinda, M. J. J. (2014). *Identifying Academic Reading Strategies In A Multilingual Context*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of the Western Cape.
- Carrell, P. L. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524513>.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal*, 73(2), 121-134. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05333.x>
- Carrell, P. L. (1991). Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency? *Applied Linguistics*, 12(2), 159-179. <https://doi.org/10.1093/applin/12.2.159>
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17, 553-569. <https://doi.org/10.2307/3586465>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume*. Council of Europe Publishing. <https://doi.org/10.2801/429282>
- Cevher, Ö., & Güngör, C. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Türkçenin Öneme İlişkin Uygulamalı Bir Araştırma: Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 264-277.
- Chamot, A. U. (2005). *Language Learning Strategy Instruction: Current Issues And Research*. Annual Review of Applied Linguistics.
- Charles, M., & Pecorari, D. (2016). *Introducing English for Academic Purposes*. Routledge.
- Chase, N., Gibson, S., & Carson, J. (1994). An Examination of Reading Demands Across Four College Courses. *Journal of Developmental Education*, 18, 10-14.

- Cheng, A. (2016). EAP at the Tertiary Level in China: Challenges and Possibilities. *The routledge handbook of English for academic purposes*, (K. Hyland & P. Shaw, Ed.) içinde (ss. 97-108). Routledge.
- Cobb, T., & Horst, M. (2001). Reading Academic English. *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, (J. Flowerdew & M. Peacock, Ed.) içinde (ss. 315-329). Cambridge University Press.
- Cohen, S. E., Krischner, M., & Wexler, C. (2001). Designing EAP Courses at the University Level. *English for Specific Purposes*, 20, 367-386.
- Corson, D. (1997). The Learning and Use of Academic English Words. *Language Learning*, 47, 671-718.
- Costello, P. J. M. (2003). *Action Research*. Continuum.
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34, 213-237.
- Coxhead, A., & Nation, P. (2001). The Specialized Vocabulary of English for Academic Purposes. *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, (J. Flowerdew & M. Peacock, Ed.), içinde (ss. 252-267). Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, The Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, (California State Department of Education, Ed.), içinde (ss. 3-49). Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment And Pedagogy*. Multilingual Matters.
- Çelik, Ş. (2020). Akademik Türkçe Öğretiminde Okuma Eğitimi. *Akademik Amaçlar İçin Türkçe Öğretimi: Kuram ve Uygulama*, (B. Tüfekçioğlu, Ed.), içinde (ss. 131-163). Pegem.

- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in The Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- De Chazal, E. (2014). *English for Academic Purposes*. Oxford University Press.
- Demir, D. (2017). *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, N. (2020). Akademik Metinler ve Bilim Dili Olarak Türkçe. *Akademik Amaçlar İçin Türkçe Öğretimi: Kuram ve Uygulama*, (B. Tüfekçioğlu, Ed.), içinde (ss. 1-16). Pegem Akademi.
- Demirel, G. (2020). Akademik Türkçe Derslerinin Kapsamı ve Uygulama Örnekleri. *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve Uygulama*, (B. Tüfekçioğlu, Ed.), içinde (ss. 89-101). Pegem Akademi.
- Demirel, İ. F. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uyarlanmış Metinlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Dick, B. (1993). *You Want To Do An Action Research Thesis?* 20 Mart 2021 tarihinde <http://www.aral.com.au/resources/arthesis.html> adresinden erişildi.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264.
- Dolmacı, M. (2015). *Akademik Türkçe Kelime Bilgisi Üzerine Bir Derlem Çalışması: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Dair Çıkarımlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual Differences In Second Language Learning. *The handbook of second language acquisition*, (C. J. Doughty & M. H. Long, Ed.), içinde (ss. 589-630). Blackwell Publishing.
- Dudley-Evans, T. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge University Press.

- Durmuş, M. (2013a). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi*. Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M. (2013b). Metin Değiştirimin Dilbilimsel Süreçleri Üzerine. *Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (4), 391-408.
- Durmuş, M. (2013c). İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Özgün Ve Değiştirilmiş Dilsel Girdi Üzerine. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1291-1306.
- Durmuş, M. (2013d). İkinci /Yabancı Dil Öğretiminde Sadeleştirilmiş Metin Sorunları Üzerine. *Bilig*, 65, 135-150.
- Durmuş, M., ve Cihangir, S. (2018). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinin Sadeleştirilmesi: Gazi Üniversitesi Yabancılarla Türkçe Öğretim Seti Örneği. *International Journal of Language Academy*, 6(5), 684-694.
- Efron, S. E., & Ravid, R. (2013). *Action Research in Education: A Practical Guide*. Guilford Press.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Akademik Okuryazarlık Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Eskey, D. E. (1986). Theoretical Foundations. *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*, (F. Dubin, D. E. Eskey, & W. Grabe, Ed.), içinde (ss. 3-23). Addison-Wesley.
- Eskey, D. E. (1988). Holding in the Bottom: An Interactive Approach to the Language Problems of Second Language Readers. *Interactive Approaches to Second Language Reading*, (P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey, Ed.), içinde (ss. 93-100). Cambridge University Press.
- Faizah, A. M. (2004). *Adult Learners' Characteristics and Their Academic Reading Strategies: A Case Study*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Farrell, T. S. C. (2007). *Reflective Language Teaching: From Research To Practice*. Continuum Press.

- Flowerdew, J., & Peacock, M. (2001). Issues in EAP: A Preliminary Perspective. *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, (Flowerdew, J., & Peacock, M., Ed.) içinde (ss. 8-24). Cambridge University Press.
- Gardner, D., & Davies, M. (2014). A New Academic Vocabulary List. *Applied Linguistics*, 35, 305-327.
- Gillett, A. (2011). *Using English for Academic Purposes- UEfAP. What is EAP?* 10 Ocak 2018 tarihinde <http://www.uefap.com/bgnd/eap.htm> adresinden erişildi.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Literacy Research and Instruction*, 6(4), 126-135.
- Goodman, K. S. (1976). What We Know About Reading. *Findings of research in miscue analysis: Classroom implications*, (P. D. Alien & D. J. Watson, Ed.) içinde (ss. 141-152). ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Goodman, K. S. (1982). *Language and Literacy*. Routledge & Kegan Paul.
- Gough, P. B. (1972). One Second of Reading. *Language by Ear and by Eye*, (J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly, Ed.), içinde (ss. 331-358). MIT Press.
- Göçen, G. (2021). Uluslararası Öğrenciler için Hazırlanan Akademik Türkçe Ders Kitaplarındaki Konuşma Görevleri ve Yeterlilikleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(1), 43-84.
- Grabe, W. (1988). Reassessing the Term “Interactive.” *Interactive Approaches To Second Language Reading*, (P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey, Ed.) içinde (ss. 56-89). Cambridge University Press.
- Grabe, W. (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, 25, 375-406.
- Grabe, W. (2003). Reading And Writing Relations: Second Language Perspectives On Research And Practice. *Exploring Dynamics Of Second Language Writing*, (B. Kroll, Ed.), içinde (ss. 242-262). Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press.

- Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. *Proceedings Of The 4th CELC Symposium For English Language Teachers-Selected Papers* içinde (pp. 8-18). National University of Singapore.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2001). Reading for Academic Purposes. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (M. Celce-Murcia, Ed.) içinde (ss. 187-203). Heinle & Heinle.
- Grabe, W.P., & Stoller, F.L. (2013). *Teaching and Researching Reading* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833743>
- Grabe, W., & Zhang, C. (2013). Reading and Writing Together: A Critical Component of English for Academic Purposes Teaching and Learning. *TESOL Journal*, 4, 9-24. <https://doi.org/10.1002/tesj.65>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press.
- Gral, M. (2020). *Uluslararası ğrencilerin Akademik Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürata, E. K., ve Durmuş, M. (2020). Özel Amaçlı Yabancı/İkinci ğretimi Kapsamında Akademik Amaçlı Türkçenin Yeri. *Akademik Amaçlar için Türkçe ğretimi Kuram Ve Uygulama*, (B. Tüfekçioğlu, Ed.) içinde (ss. 41-68). Pegem Akademi.
- Gürata, E. K. (2022). *Uluslararası ğrenciler için Akademik Yazma ğretiminde Kullanılan Ders Malzemelerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hafernik, J. J., & Wiant, F. M. (2012). *Integrating Multilingual Students Into College Classrooms: Practical Advice for Faculty*. Multilingual Matters.
- Hahn, D. (2012). *Reading in German as a Foreign Language at Undergraduate Level: An Investigation of Learners' Reading Experience When Reading Texts in German For Academic Purposes*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Nottingham.
- Halliday, M. A. K. (1984). Language As Code and Language As Behaviour: A Systemic-Functional Interpretation of the Nature and Ontogenesis of Dialogue. *The Semiotics of Culture and Language: Language as Social Semiotic*, (R. P. Fawcett, Makkai, A. K. Halliday, S. Lamb, & A. Makkai, Ed.) içinde (ss. 3-35). Pinter.

- Hamp-Lyons, L. (2001). English for Academic Purposes. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, (R. Carter & D. Nunan, Ed.) içinde (ss. 126-130). Cambridge University Press.
- Hasırcı Aksoy, S. (2021). Lisansüstü Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Akademik Türkçe Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 1705-1728. <https://doi.org/10.26466/opus.771216>
- Heaton, J. B. (1975). *Writing English Language Tests*. Longman.
- Henry, C., & Kemmis, S. (1985). A Point-By-Point Guide to Action Research for Teachers. *The Australian Administrator*, 6(4), 1-4.
- Hopkins, D. (2008). *A Teacher's Guide to Classroom Research* (4th ed.). Open University Press.
- Hosenfeld, C. (1977). A Preliminary Investigation of The Reading Strategies of Successful and Nonsuccessful Second Language Learners. *System*, 5(2), 110-123.
- Hu, M., & Nation, P. (2000). Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Huey, E. B. (1908). *The Psychology and Pedagogy of Reading*. Macmillan.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. Routledge.
- Hyland, K. (2012). EAP and Discourse Analysis. *Routledge Handbook of Discourse Analysis*, (J. P. Gee & M. Handford, Ed.) içinde (pp. 412-423). Routledge.
- Hyland, K., & Jiang, F. K. (2022). Metadiscourse Choices in EAP: An Intra-journal Study of JEAP. *Journal of English for Academic Purposes*, 60, Article 100992. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.100992>
- Hyland, K., & Shaw, P. (Ed.). (2016). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Routledge.

- Irvin, J. L. (1990). *Reading and the Middle School Student: Strategies to Enhance Literacy*. Allyn & Bacon.
- Ismayilli Karakoç, A. (2019). Reading and Listening Comprehension Subskills: The Match Between Theory, Coursebooks, and Language Proficiency Tests. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(4), 166-171.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's Metacognition about Reading: Issues of Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Javorcikova, J., Badinska, M., Ližbetinová, L., & Brett, D. (2021). The Need for Integration of Reading, Critical Thinking and Academic Reading Skills: A Quantitative Analysis of Slovak Undergraduates' Reading Performance. *Journal of Language and Cultural Education*, 9, 12-29. <https://doi.org/10.2478/jolace-2021-0002>
- Jawing, E. (2016). *Understanding Academic Reading Experiences and Shifts In Reading Strategies Within a Sociocultural Context: A Case Study Of Malaysian Undergraduates in a British University*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Warwick.
- Jensen, E. (2007). *Introduction To Brain-Compatible Learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Johns, T., & Davies, F. (1983). Text as a Vehicle for Information. *Reading in a Foreign Language*, 1(1), 1-19.
- Johnson, A. P. (2015). *A Short Guide to Action Research*. Pearson Education.
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem Araştırması El Kitabı*. (Y. Uzuner ve M.Ö. Anay, Çev). Anı Yayıncılık
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge, UK and New York, NY: Cambridge University Press.
- Jordan, R. R. (2002). The Growth of EAP in Britain. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 69-78. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(01\)00006-2](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(01)00006-2)
- Karagöl, E., & Korkmaz, C.B. (2021). Ders Kitabı ve Bilimsel Metin Yazarlarının Görüşlerine Göre Uluslararası Öğrencilere Akademik Türkçe Öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 208-230. DOI: 10.29000/rumelide.1032431.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford University Press.

- Kınay, D. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Uyarlama. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar*, (F. Yıldırım ve B. Tüfekçiöğlu, Ed.) içinde (ss. 57-91). Pegem Yayınları.
- Kiraz, E. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Metinlerde Sözdizimsel Yalınlaştırmanın Okuma Hızı ve Kavrama Düzeyine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and Language Learning Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, 57(1), 1-44.
- Kondakçı, Y. (2011). Student Mobility Reviewed: Attraction and Satisfaction of International Students in Turkey. *Higher Education*, 62, 573-592.
- Konyar, M. (2019). *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi ve Örnek Ders İçeriği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Krishnan, K. S. D. (2011). Careful versus Expeditious Reading: The Case of the IELTS Reading Test. *Academic Research International*, 1(3), 26-35.
- Lafford, B.A. (2012). Languages for Specific Purposes in The United States in a Global Context: Commentary on Grosse and Voght (1991) Revisited. *The Modern Language Journal*, 96 (Focus Issue), 27-39. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01294.x>
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural Theory and Second Language Learning: State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 67-109. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060039>
- Leki, I. (2001). A Narrow Thinking System: Nonnative-English-Speaking Students in Group Projects across the Curriculum. *TESOL Quarterly*, 35(1), 39-66. <https://doi.org/10.2307/3587956>
- 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). <https://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume4/ej16/ej16a3/>

- Li, S., & Munby, H. (1996). Metacognitive Strategies in Second Language Academic Reading: A Qualitative Investigation. *English for Specific Purposes*, 15(3), 199-216. [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(95\)00040-5](https://doi.org/10.1016/0889-4906(95)00040-5)
- Lillis, T., & Tuck, J. (2016). Academic Literacies: A Critical Lens on Writing and Reading in the Academy. *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*, (K. Hyland & P. Shaw, Ed.) içinde (ss. 30-43). Routledge.
- Lunzer, E. & Gardner K. (1979). *From Learning to Read to Reading to Learn in the Effective Use of Reading*. Heinemann Educational Books.
- Macaro, E. (2006). Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising The Theoretical Framework. *Modern Language Journal*, 90, 320-337. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00435.x>
- MacLachlan, G., & Reid, I. (1994). *Framing and Interpretation*. Melbourne University Press.
- Majid, J., Jelas, Z. M., & Azman, H. (2005). The ZZZ Adult Academic Reading Model. *Malaysian Journal of University Education*, 1(1), 1-15.
- Martin, E. (2010). Designing and Implementing a French-for-Specific-Purposes (FSP) program: Lessons learned from ESP. *Global Business Languages*, 5(3). <https://docs.lib.purdue.edu/gbl/vol5/iss1/3>
- McGarrell, H. M. (Ed.). (2007). *Language Teacher Research in the Americas*. TESOL.
- McNamara, D. S. (Ed.). (2007). *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McNiff, J. (2017). *Action Research: All You Need to Know* (1st ed.). Sage Publications Ltd.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2003). *Action Research: Principles and Practice*. Fulton.
- McWhorter, K. T. (1998). *Academic Reading*. HarperCollins College Publishers.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.
- Mertler, C. A. (2006). *Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom*. Sage Publications.

- Mertler, C. A. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mertler, C. A., & Charles, C. M. (2008). *Introduction to Educational Research* (7th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Mills, G. E. (2003). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Merrill Prentice-Hall.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness Of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.249>
- Moralı, G. (2019). Uluslararası Öğrencilere Yönelik Akademik Türkçe Okuma Metinlerinin ve Etkinliklerinin Değerlendirilmesi: Bir Doküman İncelemesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(2), 57-72.
- Nugent, G., Malik, S., & Hollingsworth, S. (2012). *A Practical Guide to Action Research for Literacy Educators*. 20 Nisan 2021 tarihinde https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/resource-documents/a-practical-guide-to-action-research-for-literacy-educators.pdf?sfvrsn=abbeaf8e_4 adresinden erişildi.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language: New edition*. Heinemann.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1987). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream. *TESOL Quarterly*, 21(2), 227-249.
- O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Ostler, S. E. (1980). A Survey of Academic Needs for Advanced ESL. *TESOL Quarterly*, 14(4), 489-502. <https://doi.org/10.2307/3586237>
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers.
- Özbay, M., & Bahar, M. A. (2012). İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(1), 158-177.

- Özek, Y., & Civelek, M. (2006). A Study on the Use of Cognitive Reading Strategies by ELT Students. *Asian EFL Journal*, 1-26. Professional Teacher Articles.
- Özmen, C. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Değiştirme Teknikleriyle Öykülerin Yeniden Oluşturulması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özoğlu, M., Gür, B., & Coşkun, İ. (2015). Factors Influencing International Students' Choice To Study in Turkey and Challenges They Experience in Turkey. *Research in Comparative & International Education*, 10(2), 223-237.
- Pardede, P. (2008). *A Review of Reading Theories and its Implications to the Teaching of Reading*. Universitas Kristen Indonesia.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The Development of Strategies of Readers. *Handbook of Reading Research*, (R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson, Ed.), içinde (vol. 2, ss. 609-640). Lawrence Erlbaum Associates.
- Patterson, L. & Shannon, P. (1993) Reflection, Inquiry, Action. *Teachers are Researchers: Reflection and Action*. (L. Patterson, C.M. Santa, K.G. Short & K. Smith, Ed.) içinde. Portsmouth: Heinemann.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd edn). Sage.
- Pearson Education. (2019). *Global Scale of English Learning Objectives for Academic English*. 22 Kasım 2019 tarihinde <https://online.flippingbook.com/view/990489/11/> adresinden erişildi.
- Perry, K. (2012). What is Literacy? A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education [Online]*, 8(1), 50-71.
- RAND Reading Study Group (2002). *Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND. 5 Mart 2020 tarihinde https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html adresinden erişildi.
- Ranney, S. (2012). Defining and Teaching Academic Language: Developments in K-12 ESL. *Language and Linguistics Compass*, 6, 507-522. <https://doi.org/10.1002/lnc3.354>
- Rao, X. (2018). *University English for Academic Purposes in China: A Phenomenological Interview Study*. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0647-1_4

- Reza, G. S., & Mahmood, D. (2013). Sociocultural Theory and Reading Comprehension: The Scaffolding of Readers in an EFL Context. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(3), 67-80. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2012.183>
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History, and Typology. *Learner Strategies in Language Learning*, (A. Wenden & J. Rubin, Ed.) içinde (ss. 15-30). Prentice Hall.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: the Building Blocks of Cognition. *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, (R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer, Ed.) içinde (ss. 77-85). Lawrence Erlbaum Associations.
- Rumelhart, D. E. (1985). *Toward an Interactive Model of Reading*. International Reading Association.
- Sánchez-López, L. (2018). Cultural and Pragmatic Aspects of L2 Spanish for Academic Purposes: New Data on the Current State of the Question. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 102-114. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1538307>
- Sarıçoban, A. (2002). Reading Strategies of Successful Readers through the Three Phase approach. *The Reading Matrix*, 2(3), 1-16.
- Sarig, G. (1987). High-level Reading in the First and in the Foreign Language: Some Comparative Process Data. *Research in Reading in English as a Second Language*, (J. Devine, P. L. Carrell, & D. E. Eskey, Ed.) içinde (ss. 105-120). TESOL.
- Scarcella, R. C. (2003). *Academic English: A Conceptual Framework*. University of California Linguistic Minority Research Institute. 10 Eylül 2020 tarihinde <https://escholarship.org/uc/item/5fj9t3q3> adresinden erişilmiştir.
- Schleppegrell, M. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12, 431-459. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00060-3)
- Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 95, 26-43. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x>

- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Schröder, S.R. (2018). Do Bilinguals Have an Advantage in Theory of Mind? A Meta-analysis. *Frontiers in Communication*, 3(36).
<http://dx.doi.org/10.3389/fcomm.2018.00036>
- Schultz, M. (1991). *A Strategic Approach to Reading in German for Specialized Purposes*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Michigan.
- Sengupta, S. (2002). Developing Academic Reading At Tertiary Level: A Longitudinal Study Tracing Conceptual Change. *The Reading Matrix*, 2(1). 7 Nisan 2020 tarihinde <https://www.readingmatrix.com/files/2-sengupta.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Seyedi, G. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the Metacognitive Awareness of Reading Strategies among Native and Non-Native Readers. *System*, 29, 431-449. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00039-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00039-0)
- Shih, M. (1992). Beyond Comprehension Exercises in the ESL Academic Reading Class. *TESOL Quarterly*, 26(2), 289-318. <https://doi.org/10.2307/3587115>
- Silberstein, S. (1994). *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Oxford University Press.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (1994). *Understanding Reading* (5th ed.). Lawrence Erlbaum.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. *The Cambridge Handbook of Literacy*, (D. R. Olson & N. Torrance, Ed.) içinde (ss. 112-133). Cambridge University Press.

- Sohail, S. (2016). Academic Reading Strategies Used by Leeds Metropolitan University Graduates: A Case Study. *Journal Of Education And Educational Development*, 2(2), 115-128. <https://doi.org/10.22555/joeeed.v2i2.442>
- Spector-Cohen, E., Kirschner, M., & Wexler, C. (2001). Designing EAP Courses at the University Level. *English for Specific Purposes Journal*, 20, 367-386. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(00\)00023-5](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(00)00023-5)
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in The Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71. <https://doi.org/10.2307/747304>
- Stone, R. J. (2013). *A Teacher's Guide to Academic Reading: Focusing on the Academic Reading Demands of ESL Learners*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of London.
- Stringer, E. T. (2004). *Action Research in Education* (2nd ed.). Pearson Prentice Hall.
- Stringer, E. T. (2007). *Action Research*. Sage Publications.
- Şahin, A. (2010). *Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, M., ve Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri, Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 88-113.
- Tercanlıoğlu, L., ve Akarsu, O. (2012). Reading Theories in Reading Education. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 59-72.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Tüfekçioğlu, B. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisinin Yöntem ve Materyal Açısından Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. *E-dil Dergisi*, 1, 101-117.
- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik ve Teknik Söz Varlığı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Tüfekçioğlu, B. (2021). Türkçeyi Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğrenenler için Akademik Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-54.
- Türker, M. S. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Blog Kullanımının Okuma Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ulutaş, M. (2016). *Türkiye’de Yükseköğrenim Görececek Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Yönelik Program Geliştirme: Bir Model Önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Urquhart, A. H., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product And Practice*. Longman.
- Ünlüsoy, K. N. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Varişoğlu, B. (2013). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğinin Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The Teaching of Learning Strategies. *Innovation Abstracts*, 5(4), 1-4.
- Weir, C. J., & Porter, D. (1994). The Multi-divisible or Unitary Nature of Reading: The Language Tester between Scylla and Charybdis. *Reading in a Foreign Language*, 10, 1-19.
- Weir, C., Hawkey, R., Green, T., & Devi, S. (2009). The Cognitive Processes Underlying the Academic Reading Construct as Measured by IELTS. *British Council/IDP Australia IELTS Research Reports*, 9(4), 157-189.
- Widdowson, H. G. (1979). The Process and Purpose of Reading. *Explorations in Applied Linguistics*, (H. G. Widdowson, Ed.) içinde (ss. 168-176). Oxford University Press.
- Willingham, D. T. (2017). *The Reading Mind: A Cognitive Approach to Understanding How the Mind Reads*. Jossey-Bass.

- Yahşi Cevher, Ö., ve Güngör, C. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Türkçenin Önemine İlişkin Uygulamalı Bir Araştırma: Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching (UDES)*, 6(2), 2267-2274.
- Yaşar, E., Özden, M., & Toprak, S. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Tömerler ve Akademik Başarı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 213-224. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2030>
- Yaylı, D. (2010). A think-Aloud Study: Cognitive and Metacognitive Reading Strategies of ELT Department Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 234-251.
- Zwiers, J. (2004/2005). The Third Language of Academic English: Five Key Mental Habits Help English Language Learners Acquire The Language Of School. *Educational Leadership*, 62(4), 60-63.
- Zwiers, J. (2007). Teacher Practices And Perspectives for Developing Academic Language. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 93-116. doi: 10.1111/j.1473-4192.2007.00156.x

AKO Eğitimi Ders Materyalleri Hazırlama Sürecinde Yararlanılan Kaynaklar

- Alexander, O., Argent, S. & Spencer, J. (2008). *EAP Essentials: A Teacher's Guide to Principles and Practice Classroom materials*. Garnet Education.
- Beatty, K. (2017). *Cambridge LEAP 1 Reading and Writing*. Pearson Education.
- Beatty, K. (2018). *Cambridge LEAP 2 Reading and Writing*. Pearson Education.
- Cassriel, B., & Martinsen, M.T. (2010). *Academic Connections 1*. Pearson Education, Inc.
- de Chazal, E., & McCarter, S. (2013). *Oxford EAP B1+: A Course in English for Academic Purposes*. Oxford University Press.
- de Chazal, E., Moore, J., & Rogers, L. (2012). *Oxford EAP B2: A Course in English for Academic Purposes*. Oxford University Press.
- Dummet, P., & Hird, J. (2015). *Oxford EAP B1: A course in English for Academic Purposes*. Oxford University Press.
- Hill, D., & Willimas, J. (2012). *Academic Connections 2*. Pearson Education.

AKO Eğitimi Kitapçığında Yararlanılan Kaynaklar

- Akca, M. & Tepe Küçükoğlu, M. (2020). Covid-19 ve iş yaşamına etkileri: evden çalışma. *Journal of International Management, Educational and Economics Perspectives*, 8(1). 71-81.
- Baba, A. (2018). Vegan Beslenme Sağlıklı mı? *Havadis Kıbrıs*. 24 Aralık 2018 tarihinde <https://www.havadiskibris.com/vegan-beslenme-faydalari-zararlari/> adresinden erişilmiştir.
- Bolat, C. (2020). Türkiye'nin Sosyal Medya Alışkanlıkları. *Pazarlamasyon*. 27 Nisan 2020 tarihinde <https://pazarlamasyon.com/turkiyenin-sosyal-medya-aliskanliklari/> adresinden erişilmiştir.
- Demir, A. (2013). Etik Açıdan İnsan Genom Projesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 317-327.
- Evden Çalışma için Yeni İş Hukukuna İhtiyaç Var. *Hürriyet*, 17 Şubat 2020 tarihinde <https://www.hurriyet.com.tr/ekonomi/evden-calisma-icin-yeni-is-hukukuna-ihtiyac-var-41742202> adresinden erişilmiştir.
- Neden Temel Matematiği ve Okuma Yazmayı Ortaokulda Öğretmeye Başlamıyoruz? *Eğitimpedia*, 28 Nisan 2019 tarihinde <https://www.egitimpedia.com/neden-temel-aritmetigi-ve-okuma-yazmayi-ortaokulda-ogretmeye-baslamiyoruz/> adresinden erişilmiştir.
- Polat Unutkan, Ö. (2007). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Matematik Becerileri Açısından İlköğretime Hazır Bulunuşluğunun İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 243-254.
- Rekor Enflasyon. *Turkish Voice of Canada TVC*, 19 Ocak 2022 tarihinde https://www.youtube.com/watch?v=O4j4w_FczuY adresinden erişilmiştir.
- Sigorta Şirketi Evden Çalışmayı Kalıcı Hale Getirdi. *Demirören Haber Ajansı*, 2 Mart 2021 tarihinde <https://www.dha.com.tr/ekonomi/sigorta-sirketi-evden-calismayi-kalici-hale-getirdi-1813892> adresinden erişilmiştir.
- Vejetaryenlik. *Wikipedia*, 1 Mayıs 2020 tarihinde <https://tr.wikipedia.org/wiki/Veganl%C4%B1k> adresinden erişilmiştir.

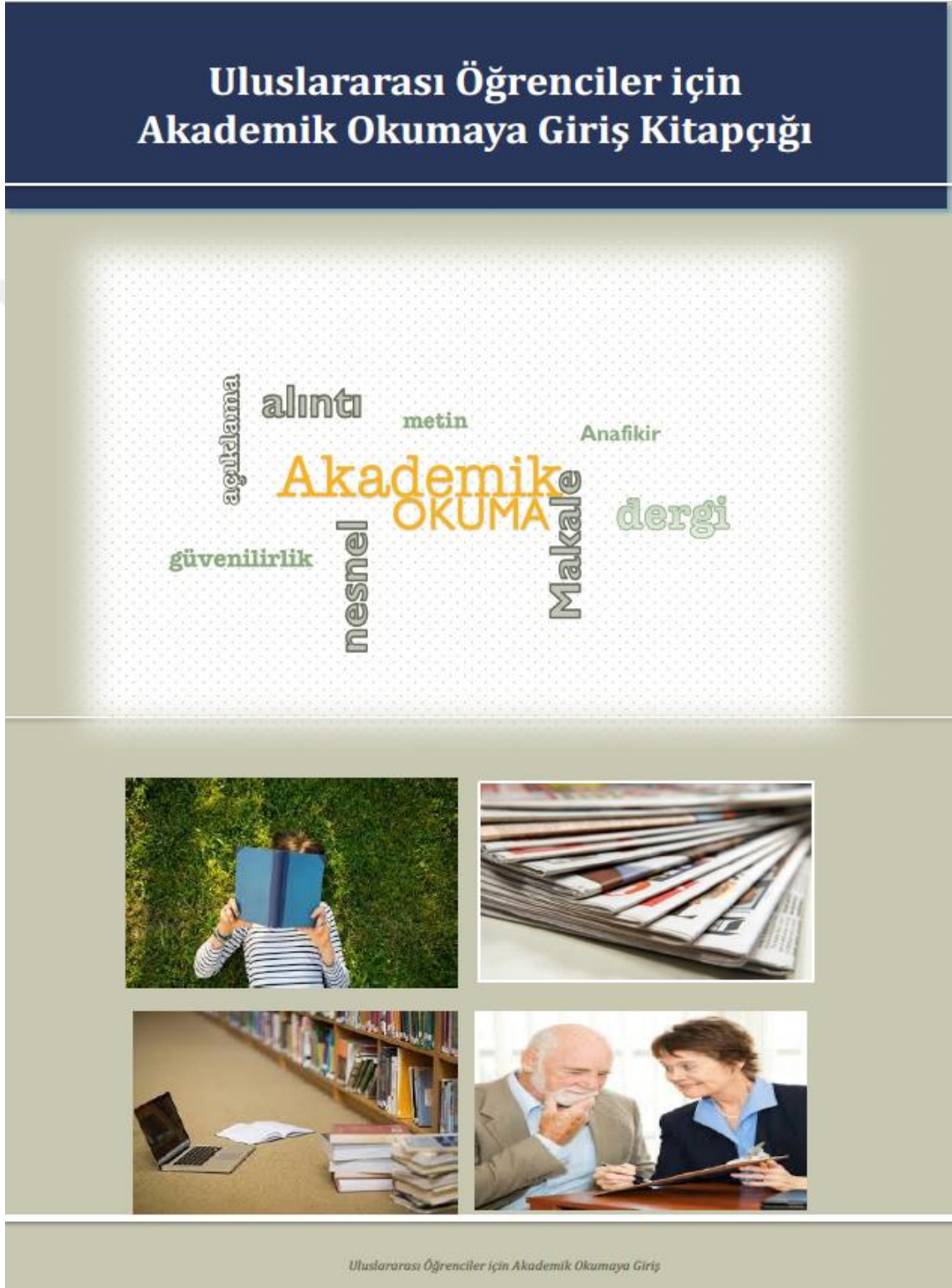
Yüksek Enflasyon. *Herkes için Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası*, 5 Kasım 2020 tarihinde https://herkesicin.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/12231217-75ca-4e55-8866-226f502b43af/6%29lise_.pdf?MOD=AJPERES adresinden erişilmiştir.

2021’de Çalışma Alanlarındaki Dönüşüm. *Ofmark*, 18 Mart 2021 tarihinde <https://www.ofmark.com/blog/2021de-calisma-alanlarindaki-donusumler> adresinden erişilmiştir.



EKLER

Ek 1. AKO Kitapçığı



Ders
1

İŞ DÜNYASI

Okumaya Hazırlık



Hazırlık çalışması

Fotoğrafi inceleyin. Yanınızdaki arkadaşınıza fotoğrafı tarif edin.

- Fotoğraftaki kişileri tarif edin.
- Onlar neredeler ? Ne yapıyorlar?

YÜZEYSEL OKUMA/GÖZ GEZDİRME

Yüzeysel okuma, bir metnin tamamını okumadan metin hakkında genel bir fikir edinme amacıyla göz gezdirerek yapılan okumadır. Bir metni detaylı okumadan önce yüzeysel okuma stratejisini kullanarak metnin konusunu tahmin edebilir ve ana fikrini çıkarabilir, yazılış amacını tahmin edebilirsiniz.

Yüzeysel okuma, bir metnin konusunu bulmaya ve ana fikrini anlamaya yardımcı olur.

Metinde konu, metnin ne hakkında olduğu sorusuna cevap verir.

Ana fikir ise bir metinde konu ile ilgili verilmek istenen düşünce veya mesajdır.

Örneğin, bir metnin konusu "Uzaktan Eğitim" olabilir; metnin ana fikri ise "Uzaktan eğitim öğrencilere birçok avantaj sağlamıştır" gibi yargı bildiren bir cümle olmalıdır.

Yüzeysel okuma yaparken şu sıralamayı izleyin:

Metnin **başlığına** ve eğer varsa **alt başlıklarına** ve **görsellerine** bakın. Genellikle başlıklar ve görseller konu ile ilgili ipuçları verir.

Ardından metnin tamamını okumadan metindeki her paragrafın **sadece ilk ve son cümlesini** okuyun..

Ders
1

İŞ DÜNYASI

METNİN AMACI

Yazı bir iletişim aracıdır. Her yazı bir okur için yazılır. Dolayısıyla her metnin yazılma amacı vardır. Yazarın tercih ettiği dil, sözcükler ve konular; metnin yazılış amacı hakkında ipucu verir. Metindeki ipuçlarından metnin yazılış amacını kolayca belirleyebilirsiniz. Akademik okuma için bu farkı bilmek önemlidir. Metinlerin yazılış amacı temelde üç ana başlık altında toplanabilir:

1. eğlendirmek
2. bilgi vermek
3. ikna etmek

B.

Aşağıdaki metni yüzeysel okuma stratejisini kullanarak okuyun. (Metnin başlığına bakın. Genellikle başlıklar, alt başlıklar ve görseller konu ile ilgili ipuçları verir. Ardından metnin tamamını okumadan metindeki her paragrafın **sadece ilk ve son cümlesini** okuyun.) Soruları cevaplayın.

1. Sizce bu metnin konusu nedir?

- a) iş dünyası
- b) çalışma alanları
- c) çalışma alanlarındaki değişim

2. Aşağıdakilerden hangisi metnin yazılma amacı olabilir?

- a) eğlendirmek
- b) bilgi vermek
- c) ikna etmek



2021'DE ÇALIŞMA ALANLARINDAKİ DÖNÜŞÜM

(1) Gelişen teknoloji ve küresel değişimler sebebiyle ofis ve iş hayatı 2021 senesinde de yeni bir kimlik kazanacak. Özellikle 2020 yılında yaşanan koronavirüs salgını dünya genelindeki işyeri kavramını etkiledi. Bu etki, 2021 senesinde de hissedilecek. Bu süreçte pek çok firma, geleneksel iş modellerini yenilikçi bir yaklaşımla yeniden yorumlayarak teknolojiyi daha etkili bir şekilde kullanacak. 2021 yılında iş dünyasında dijital dönüşüm süreçlerinin hızlanması da bekleniyor. Şirketlerin iş süreçlerini dijital platformlara taşıması ve mevcut operasyonlarını internet üzerinden sürdürmeye başlamaları bekleniyor. Bu durum 2021 yılının en önemli gelişmelerinden birisi olacak.

Uzaktan ve Hibrit Çalışma Modelleri

(2) 2020 yılında koronavirüs pandemisi sebebiyle zorunlu olarak uygulanan uzaktan çalışma sisteminin hibrit çalışma seçeneği de 2021 yılında beklenen trendler arasında bulunuyor. Hibrit model; haftanın belli günleri ofiste, belli günleri evde çalışma şeklinde gerçekleştiriliyor. Bu model, virüs salgınından korunmanın yanı sıra pek çok farklı avantaj da sağlıyor.

(3) Özellikle 2020 yılında karantina sürecinde tercih edilen hibrit sistemde, ofis giderleri azalıyor. Bu sayede işletmeler önemli oranlarda tasarruf edebiliyor. Bu çalışma modeli sayesinde şirketler maliyetlerini azaltabiliyor ve verimliliği arttırabiliyor. Hibrit çalışma sistemi; elektrik, su, doğalgaz ve mutfak masrafları gibi önemli giderleri belirgin ölçüde azaltıyor. Üstelik çalışanlar için de avantajlı olarak kabul ediliyor.

(4) Hibrit çalışma sistemi sayesinde çalışanlar kendilerine daha fazla vakit ayırma şansı yakalıyor. Yol masrafı, yemek masrafı, kıyafet masrafı gibi giderlerden tasarruf etme fırsatı buluyorlar. Ayrıca esnek mesai saatleri sayesinde günlerini diledikleri gibi planlama avantajından da yararlanabiliyorlar. 2021 yılında 2020'nin devamı olarak sürdürülecek olan uzaktan ve hibrit çalışma yöntemleri ile, bir anlamda gelecekteki iş modellerinin provası yapılıyor.

(5) Uzaktan çalışma sisteminin hem çalışanlar hem de firmalar için sürdürülebilir avantajlar sağlayabilir. Bu durumda, ilerleyen yıllarda mesai kavramının daha da esnekleşeceği ve pek çok firmanın fiziksel ofisleri terk ederek uzaktan çalışma modelini kalıcı hâle getireceği yönünde pek çok görüş bulunuyor. Siemens gibi dünya çapında 140.000 çalışanı bulunan dev şirketler de hibrit çalışma modeline geçiş yaptığını şimdiden açıkladı. İngiltere merkezli Chartered Institute of Personnel and Development şirketinin danışmanı Claire McCartney ise, çalışanların hibrit modelle ilgili gereksinimlerini karşılamak için yeni politikalar üretilmesi gerektiğini belirtti.

(Kaynak: <https://www.ofmark.com/blog/2021de-calisma-alanlarindaki-donusumler>)

Ders
1

İŞ DÜNYASI

C.

Her paragrafın konusunu boşluklara harfleri yazarak eşleştirin.

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. Paragrafın konusu _____ | a. Hibrit çalışma sisteminin çalışanlar için avantajları |
| 2. Paragrafın konusu _____ | b. Hibrit çalışma sisteminin şirketler için avantajları |
| 3. Paragrafın konusu _____ | c. Uzaktan ve hibrit çalışma sisteminin geleceği |
| 4. Paragrafın konusu _____ | d. Hibrit çalışmanın tanımı |
| 5. Paragrafın konusu _____ | e. İş hayatındaki teknolojik değişimler |

D.

Metne göre aşağıdaki cümlelerden doğru olanlara D, yanlış olanlara Y yazınız.

- _____ 1. Ofis ve iş yaşamı; teknolojik gelişmeler, dünyadaki değişimler ve Covid-19 salgınından oldukça etkilendi.
- _____ 2. 2021 yılında şirketler, geleneksel yöntemlerle çalışmayı ve ofislere geri dönmeyi planlıyor.
- _____ 3. Hibrit çalışma yöntemi çalışanlar tarafından avantajlı bir yöntem olarak görülmüyor.
- _____ 4. Şirketler yeni uzaktan çalışma modeline göre çalışanların ihtiyaçlarını belirleyip yeni fikirler üretmelidirler.

YENİ KELİMELERİN ANLAMINI TAHMİN ETME

Metinlerde çok sık yeni kelimeler ile karşılaşırız. Devamlı sözlüğe bakmak bizi yavaşlatır. Bu sözcükleri bağlamdan çıkarmanın birtakım yolları vardır. Sözcüğün anlamını çıkarabilmek için

1. Cümlede sözcüğün yanındaki diğer sözcüklere ve anlamına bakın. Sözcüğün anlamı cümlenin devamında olabilir. Neyi işaret ediyor? Sözcüğe ne anlam katıyor? Olumlu sözcükler mi, olumsuz sözcükler mi? Bağlaçlara dikkat edin.
2. Sözcüğün geçtiği cümlenin bir önceki ve sonraki cümlelere bakın.
3. Sözcüğün yapısına bakın. Kökü nedir? Ekler almış mı?

Ör. Bu etki, 2021 senesinde de hissedilecek ve bu **süreçte** pek çok firma, geleneksel iş modellerini yenilikçi bir yaklaşımla yeniden yorumlayarak teknolojiyi daha etkili bir şekilde kullanacak.

Ders
1

İŞ DÜNYASI

E.

Şimdi aşağıdaki sözcükleri metinde bulun. Hangi strateji ile anlamını çıkarabilirsiniz, tartışın.

- 1) 4. paragraftaki **esnek** sözcüğünün anlamı aşağıdakilerden hangisidir?
 - a) değişebilen
 - b) değişmez
 - c) katı
- 2) 5. paragraftaki **sürdürülebilir** sözcüğünün anlamı aşağıdakilerden hangisidir?
 - a) gereksiz
 - b) devam eden
 - c) çeşitlilik

F.

METNİN BAŞLIĞI

Metinde başlık bulurken

1. tekrar eden kelimelerin altı çizilir.
2. metnin konusu belirlenir.
3. metnin konusu ve tekrarlayan kelimelerin yardımıyla başlık yazılabilir.

Aşağıdaki metinleri okuyun ve metin numaralarını başlıklarla eşleştirin. Neden bu başlığı koydunuz? Sebebinizi açıklayınız.

- "Evden çalışma" çalışanı sömürüyor mu?
- Bir şirket daha evden çalışmayı kalıcı hale getirdi
- Uzaktan çalışmanın avantajları

Ders
1

İŞ DÜNYASI

.....

(1) Türkiye'de kalıcı olarak evden çalışma kararı alan şirketlerin sayısı artıyor. Ancak evden çalışan yüz binlerce çalışanın fazla mesai, internet, elektrik ve telefon gibi giderlerinin nasıl karşılanacağı belirsiz. Pandemi nedeniyle Türkiye genelinde binlerce şirket, beyaz yakalı çalışanları için "evden çalışma"yı kalıcı hale getirdi. Ancak "evden çalışma" uygulaması, evlerini ofise çevirmek zorunda kalan çalışanlar için ciddi hak kayıplarını da beraberinde getiriyor. Şirketler bu dönemde maliyetlerinde ciddi iyileşme sağlarken, çalışanların üzerine bindirilen internet, elektrik ve fazla mesai gibi ek yükler her geçen gün artıyor. DW Türkçe'ye konuşan uzmanlar, pandemi nedeniyle giderek yaygınlaşan "evden çalışma" konusunda yeni bir iş hukukuna ihtiyaç olduğunu söylüyorlar.

.....

(2) Covid-19 kaynaklı evden çalışma modeli avantajları da beraberinde getirmiştir. Evden çalışma ile yolda ya da trafikte geçen zaman, işyerindeki ölü zamanlar değerlendirilir ve üretkenlik artışı sağlanır. Bireyler yorgunluk düzeyleri azalacağından daha enerjik hisseder, aileleri ile daha çok vakit geçirir, çocuklar ile ilgilenme, çocukların uzaktan eğitimine vakit ayırma, büyüklerin ihtiyaçlarını karşılama için zaman ayırırlar. Evden çalışmanın esnek bir yapıya sahip olması bu avantajları oluşturmaktadır. İşverenler için ulaşım, yemek, yakıt, kırtasiye, enerji kullanımı gibi çeşitli giderler azalmaktadır. Uzaktan çalışmanın istenen performansı sağlaması için iyi planlanıp yönetilmesi gerekir ki bu da kişileri bu konuda desteklemek, gerekli eğitimleri vermek ve onları motive ederek güçlendirmek ile gerçekleşir (Dockery ve Bawa, 2020).

.....

(3) Sigorta şirketi Allianz Türkiye, 18 Aralık'ta tüm çalışanlarına duyurduğu yeni çalışma modeliyle kalıcı olarak evden çalışmaya geçtiğini duyurdu. Böylece, saha ekibi haftada 1 gün evde, diğer günler sahada olacak, çağrı merkezinde görev yapan müşteri ilişkileri temsilcileri ise haftanın 5 günü evden çalışacak. Diğer çalışanlar ise haftanın 2 günü ofise gelerek, kalan günlerde evden çalışmaya devam edecek. Koronavirüs sürecinde iş yaşamının devamlılığında 'esnek çalışma modeli' öne çıkarken Allianz Türkiye, çalışanlarından aldığı geri bildirimlerle yeni çalışma modelini pandemiden sonra hayata geçirmeye hazırladığı ve evden çalışmayı kalıcı hale getirdiğini açıkladı.

G.

Konuşun, tartışın.

Siz nasıl çalışmak istersiniz? Ofiste mi, sadece evden mi yoksa hibrit mi? Neden?
Metindeki avantaj ve dezavantajlara neler ekleyebilirsiniz? Arkadaşınızla tartışın ve notlar alın.

2. DERS SAĞLIK



Hazırlık Çalışması

Vejetaryen ve Vegan Beslenme

Vejetaryen beslenme, vegan beslenme nedir?
Sizce bu şekilde beslenme sağlıklı mıdır?

A.

Vejetaryenlik ve çeşitleri hakkında bilgi edinmek istiyorsunuz.

Aşağıdaki iki metni yüzeysel okuma stratejisini kullanarak okuyun. Konularını bulun ve amacınıza hangi metnin daha uygun olduğunu yazın.

1) "Vegan beslenme sağlıklı mı?" başlıklı metnin konusu nedir?

- a) Vegan beslenmenin faydaları ve zararları
- b) Vegan beslenmenin tanımı ve çeşitleri
- c) Vegan beslenmenin çevre için önemi

2) Aşağıdakilerden hangisi metnin yazılma amacı nedir?

- a) açıklamak
- b) bilgi vermek
- c) ikna etmek

3) "Vegan beslenme sağlıklı mı?" başlıklı metnin paragraflarını konuları (a-e) ile eşleştirin.

- | | | |
|-----------------------------|-------|--|
| 1. Paragrafın ana düşüncesi | _____ | a. Veganlığın zararları |
| 2. Paragrafın ana düşüncesi | _____ | b. Veganlığın tanımı |
| 3. Paragrafın ana düşüncesi | _____ | c. Veganlığın faydaları |
| 4. Paragrafın ana düşüncesi | _____ | d. Sonuç- Vegan beslenmeye alternatif bir çözüm |
| 5. Paragrafın ana düşüncesi | _____ | e. Giriş- İnsanların vegan beslenme geçmesi ve nedenleri |

4) "Vejetaryenlik" başlıklı metnin konusu nedir?

- a) vejetaryen beslenmenin faydaları ve zararları
- b) vejetaryen beslenmenin tanımı, türleri ve temel sebepleri
- c) vejetaryen beslenmenin çevre için önemi

5) Aşağıdakilerden hangisi metnin yazılma amacı nedir?

- a) açıklamak
- b) bilgi vermek
- c) ikna etmek

6) Hangi metin araştırmanıza daha uygundur? _____

1. Metin

Vegan Beslenme Sağlıklı mı?

(1) Son yıllarda çok sayıda insan vegan beslenmeye geçmektedir. Daha sağlıklı bir yaşam, daha kolay kilo verme, kronik hastalıklara karşı korunma ve hatta dünya üzerinde olumlu bir etkiye sahip olması gibi nedenlerle insanlar artık hayvansal ürünleri yemekten kaçınmaktadır. Günümüzde sanayileşmiş uluslarda birçok yetişkin ve çocuk, paketlenmiş gıdalar ve hayvansal ürün tüketmektedir ve genellikle çok az miktarlarda bitkisel yiyecek yenmektedir. Bu gıdalar sentetik lezzet artıncılar eklenerek üretilmektedir. Böylece pek çok gıda sodyum ve ilave şeker ile çok lezzetli ve kaloneli hale gelir. İnsanlar tarafında hızlıca ve kolayca tüketilebilir. Vegan bir diyet ile birlikte, geleneksel et ve süt ürünlerinin tehlikelerinden kaçınmak mümkündür.

(2) Veganlar, vejetaryen diyetlerinin bir adım daha önüne geçerek beslenmelerindeki tüm hayvansal ürünleri kaldırıp, sadece bitkisel ürünlerle beslenirler. Veganlar et, balık, yumurta veya süt ürünlerini tüketmezler. Ayrıca bal ya da jelatin gibi hayvansal kaynaklı tüm ürünlerden kaçınırlar. Birçok sebze, kepekli tahıllar, baklagiller ve kabuklu yemişler ile birlikte daha fazla bitkisel gıda, özellikle de meyve ve sebze tüketirler. Örneğin, kahvaltıda yulaf ezmesi, meyve, fındık ve hindistan cevizi sütü; öğle yemeği için, pilav, salata ve baklagilleri tercih edebilirler.

(3) Amerikan Diyetetik Demeği Dergisi'ndeki bir rapora göre, "Vejetaryen diyetleri düşük seviyelerde doymuş yağ, kolesterol ve hayvansal protein ve daha yüksek seviyelerde karbonhidrat, lif, magnezyum içerir ve insanlara birçok besinsel fayda sunmaktadır. C ve E vitaminleri, potasyum ve antioksidanlardan da zengindirler." Ayrıca vejetaryenler ve veganlar ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış ve veganlarda ortalamadan daha düşük vücut kitle indeksi görülmüştür. Pek çok batı diyetinde kalorinin dörtte birinden fazlası, soda ve şekerli tahıl ürünleri gibi yüksek oranda işlenmiş ve zararlı karbonhidratlardan alınmaktadır. Diğer kaloniler ise hayvansal ürünlerden kaynaklanmaktadır. Bitkiler ise daha az kaloriye sahiptirler. Dolayısıyla vegan diyet, kilo vermeye yardımcı olmaktadır.

(4) Buna karşın, dikkatli bir şekilde planlandığında ve uygulandığında vegan beslenme çoğu insan için sağlıklı olmasına rağmen, insan sağlığı için bazı olumsuzluklara sahiptir. Araştırmacılara göre, uzun süre vegan diyeti yapmanın protein, mineral, yağ, demir ve B12 vitamini eksikliğine ve aşırı karbonhidrat alımına sebep olabilir. Özellikle kansız ve düşük kilolu kişilerin vegan beslenme şeklinden kaçınmaları gerekmektedir.

(5) Sonuç olarak, vegan beslenmeye uzun süre devam etmek zor olduğu için, bunun yerine insanlar daha az hayvansal ürün tüketerek "esnek" bir yaklaşımı tercih ederler. Böylece bu soruna daha yumuşak bir bakış geliştirirler. Örneğin, kendinizi bir vegan, hafta bir vejetaryen olarak düşünmüyorsanız da, hayvansal ürünleri yemeyi sınırlamak için bilinçli bir çaba gösterebilir ve çoğu zaman bitkisel besinleri tüketmeye odaklanabilirsiniz. Bu esnek yaklaşımla, haftada birkaç kez hayvansal ürün tercih edebilirsiniz.

Kaynak: <https://www.havadiskibris.com/vegan-beslenme-faydalari-zararlari/> (Erişim tarihi: 24 Aralık 2018)

Vejetaryenlik

Vikipedi, özgür ansiklopedi
Vejetaryen Beslenme

(1) İlk kez 1842 yılında kullanılmaya başlanan vejetaryen sözcüğü, Latince "sağlam, canlı, yaşam dolu" anlamına gelen *vegetus* sözcüğünden gelir. O dönemki tanıma göre, kırmızı et, balık eti ve tavuk etinin tüketilmemesine; yumurta, süt ve süt ürünleri gibi gıdaların isteğe bağlı tüketilmesine vejetaryenlik ya da etyemezlik denir. Yıllar geçtikçe vejetaryenlik hakkında yapılan bu tanım da değişmiş ve gelişmiştir. Uluslararası Vejetaryenler Birliği (IVU) tarafından 2011 yılında yapılan tanıma göre hayvansal gıdaların dahil ya da hariç olduğu bitkisel bir beslenme biçimi olarak tanımlanmıştır.

Et tüketmemenin yanında hayvanların ürettiği yumurta, süt, bal vb. ürünleri de yemeyenlere ise vegan denir. Vejetaryenlik ve veganlığın farkı; vejetaryenlikte bal ve kimine göre süt ile yumurta tüketilirken; veganlar, hiçbir hayvansal ürünü kullanmamaktadırlar. Vejetaryan diyet, besin türlerindeki sınırlamalara göre çeşitli türlere ayrılır.



(2) Vejetaryen Beslenme Türleri

Lacto vejetaryenlik: Her türlü et ve et ürünleri ile birlikte yumurta tüketmeyi de reddeder. Süt ve süt ürünlerini tüketiminde esnekler.

Ovo vejetaryenlik: Her türlü et ve et ürünüyle birlikte süt ve süt ürünlerini tüketmeyi de reddederler. Yumurta tüketiminde esnekler.

Ovo-lacto vejetaryenlik: Her türlü et ve et ürünlerini tüketmeyi reddederler. Yumurta, süt ve süt ürünlerini tüketiminde esnekler.

Pesketaryenlik (Su vejetaryenlik): Et ürünü olarak sadece balık tüketimini içeren diyetler.

Veganlık: Her türlü hayvansal ürünü tüketmeyi reddetmekle kalmayan veganlar, hayvanların kullanımını imkân dâhilinde reddederler. Birçok vegan, aynı zamanda hayvanlar üzerinde test edilmiş veya hayvansal katkı maddesi içeren makyaj ürünleri ile birlikte, kürk, deri, yün ve ipek gibi giyim eşyalarını kullanmazlar.

(3) Vejetaryen Olma Nedenleri

Vejetaryenlik dini, ahlaki ve sağlığa ilişkin nedenlere dayanır. Bazı insanlar hayvanları yemek için beslemenin ve öldürmenin yanlış olduğunu düşünürler ve bundan dolayı et yemezler. Etyemezlerin çoğu, hayvansal maddelerden yapılan ya da hayvanlar üzerinde denenilen temizlik ve güzellik ürünlerini de kullanmazlar. Öte yandan, sadece tek bir nedenden dolayı, etsiz beslenmenin daha sağlıklı olduğu gerekçesiyle etyemez olanlar da vardır. Beslenme uzmanları da yağ, tuz ve şeker içeren yiyecekler yerine, bitkisel liflere, kepekli tahıllara, çiğ sebze ve meyvelere daha çok yer verilmesinin sağlıklı ve dengeli beslenme için gerekli olduğunu ileri sürerler. Çoğu Budizm, Hinduizm ve Hristiyanlığın bazı mezheplerine bağlı olan kimseler ise, canlılara zarar vererek elde edilen besinlerin yenmemesi gerektiğine inanırlar. Bazıları da vejetaryenliği doğal çevrenin korunmasına dayandırır. Çiftlik hayvanları için ayrılan alandan daha az alanda yeterli sebze yetiştirmenin mümkün olduğunu, insanların yiyecek gereksinimini sebzeyle karşılamının daha kolay bir yol olduğunu savunurlar.

Ders
2

SAĞLIK

SEÇİCİ OKUMA /TARAYARAK OKUMA

- Seçici okuma, yüzeysel okuma gibi hızlıca metindeki düşüncelere ulaşmanıza yardımcı olur. Ancak, seçici okuma yaparken metnin geneline, konusuna ve ana düşünceye değil, ayrıntılara bakılır. Metinde geçen belirli bir kelime, isim, rakam veya tanım gibi önemli bir bilgiyi bulmak amacıyla metni hızlıca taramaya seçici okuma denir.
- Bir konu hakkındaki kaynaklara ulaşmaya çalışırken, bir metnin içinde sadece sorunun cevabını ararken, bir makale de belirli bir durumu bulmak isterken seçici okumadan yararlanırsınız. Seçici okuma yaparken diğer ayrıntılara değil, sadece hedef bilgiye odaklanılır.
- Seçici okuma yaparken şu yolları izleyin:
 1. Bir yer veya özel bir isim (kişi ismi gibi) arıyorsanız, büyük harflere, italik harflere bakın.
 2. Tarih, oran, zaman gibi sorular için sayılara bakın.
 3. Sorudaki anahtar sözcüğü veya onun eşanlamlısını bulun. Bu kelimeleri arayın.

B.

'Vejetaryenlik" adlı metni seçici okuma stratejisini kullanarak okuyun ve aşağıdaki soruları cevaplayın.

- 1) Vejetaryen sözcüğü ilk ne zaman kullanılmaya başlamıştır?
- 2) Vegetus kelimesinin anlamı nedir?
- 3) Vejetaryen beslenme sınıflarının karşılaştırması tablosunu doldurun.

Evet/Hayır/Verilmemiş	Et	Süt	Yumurta	Kürk
1.Lacto vejetaryenlik				
2. Ovo vejetaryenlik				
3. Ovo - lacto vejetaryenlik				
4. Veganlık				

Ders
2

SAĞLIK

C.

Aşağıdaki sözcükleri metinde bulun. Hangi strateji ile anlamını çıkarabilirsiniz, tartışın.

- 1) 3. paragraftaki **gerekçe** sözcüğünün anlamı aşağıdakilerden hangisidir?
 - a) sebep
 - b) bahane
 - c) duygu
- 2) 3. paragraftaki **gereksinim** sözcüğünün anlamı aşağıdakilerden hangisidir?
 - a) lazım
 - b) ihtiyaç
 - c) istek

D.

Tabloda verilen insanların vejetaryen/vegan olma sebeplerinin hangi tür sebep olduğunu bulunuz.

Vejetaryen/Vegan olma sebepleri	Dini sebep	Ahlaki sebep	Sağlığa ilişkin sebep
1. Hayvanların insanlar için dünyaya gelmediğini, onları yemenin ve öldürmenin yanlış olduğu düşüncesi			
2. Tahıllara, çiğ sebze ve meyvelere daha çok yer verilmesinin dengeli beslenme için önemli olması			
3. Birçok ürünün hayvansal maddelerden yapılması veya hayvanlar üzerinde denenmesi			
4. Budizm, Hinduizm ve Hristiyanlığın bazı mezheplerinde canlılara zarar vererek elde edilen besinin yenmemesi gerektiği inancı			

E.

Tartışın ve yazın.

1. Vejetaryenliği veya veganlığı tecrübe ettiniz mi? _____
2. Metindeki vejetaryen/vegan olma sebeplerine başka ne tür sebepler ekleyebilirsiniz?

3. Psychology Today yazarı Dr. Hal Herzog'a göre vejetaryen ve veganların %84'ü et yemeye geri dönüyor. İnsanların tekrar et yeme sebepleri neler olabilir? Arkadaşınızla tartışın, notlar alın.

3. DERS İLETİŞİM



Hazırlık Çalışması

a) **Türkiye'deki Sosyal Medya Alışkanlıkları** başlıklı metnin aşağıda verilen alt başlıklarını okuyun ve yanınızdaki arkadaşınızla her bölümün konusu ve içeriği hakkında tahminde bulunun.

1. Sosyal medyayı neden kullanıyoruz?
2. Sosyal medyada ne kadar aktifiz?
3. Sosyal medyayı neden kullanmıyoruz?

GRAFİK OKUMA VE YORUMLAMA

Ders kitapları, araştırma yazıları, makaleler sıklıkla grafikler içerir. Bir metni okumadan önce grafik, tablo veya şemalara bakmak, metnin içeriğinin daha hızlı ve kolay anlaşılmasını sağlar.

Grafikler, akademik okumanın önemli bir parçasıdır; çünkü akademik içerikli metinlerde düşünce ve savı desteklemek için kanıt olarak genellikle sayısal verilerden yararlanır. Grafik, tablo ve şemalar sayısal çok sayıda bağımsız bilginin birbirleri ile arasındaki ilişkiyi anlamayı kolaylaştırır. Yazılı bilgiyi özetler, kısa ve belirgin hale getirir.

A.

b) Metinde verilen aşağıdaki grafiği inceleyin ve sütunlardaki oranları tahmin edin.



.....%..... %..... **Facebook %.....** %..... %.....

c) Metinde grafiği bulun ve tahminlerinize karşılaştırın.

Ders
3

İLETİŞİM

B.

Aşağıdaki sorulara bakın. Metnin ilk iki paragrafını seçici okuma stratejisini kullanarak okuyun ve soruları cevaplayın.

1. Araştırma kim tarafından yapılmış?
2. Araştırma hangi yılda yapılmış?
3. Araştırmaya kaç kişi katılmış?

Metnin geri kalanını okuyun.

Türkiye'deki Sosyal Medya Alışkanlıkları

Cansu Bolat

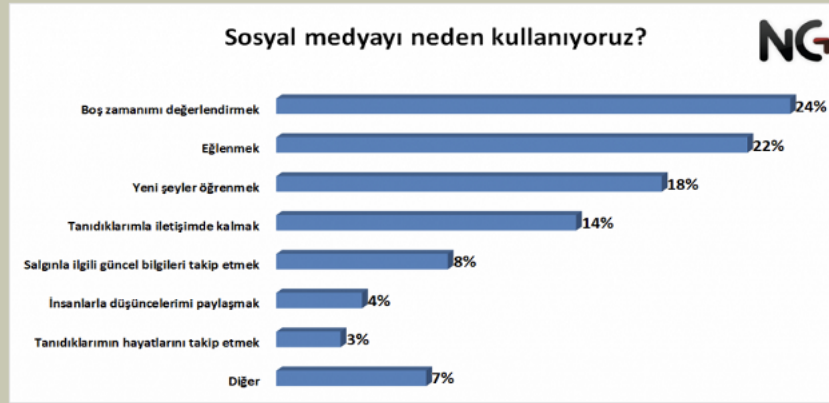
(1) Türkiye'deki sosyal medya kullanım alışkanlıklarını görmek için NG Araştırma bir çalışma gerçekleştirdi. 17-21 Nisan 2020 tarihleri arasında 15 yaş üzeri 2075 kişinin katılımıyla Türkiye genelinde bir kamuoyu araştırması yapıldı. Bu araştırmadan ilginç sonuçlar elde edildi.

(2) Cep telefonlarıyla birlikte sosyal medya da hayatımızın vazgeçilmez bir parçası oldu. Öyle ki her 20 kişiden 19'u sosyal medya kullanıyor. İnsanlar, sosyal medya kanallarını tercih ederken kendi istek ve amaçlarına göre tercih yapıyorlar. Kimileri düşüncelerini paylaşmayı tercih ederken, bazıları ise yaşantısını fotoğraf veya video yardımı ile paylaşmayı istiyor. Peki, Türkiye'de en çok hangi sosyal medya kanalı tercih ediliyor?



Grafik-1: Katılımcıların en çok tercih ettiği sosyal medya kanalları

(3) Grafik 1'e göre, katılımcılar sosyal medya kanalı olarak %58'lik oranla en sık Instagram kullanıyorlar. Youtube %18'lik oranla 2. sırada; Facebook ise %13'lük oranla 3. sırada, Twitter ise %9'luk oranla 4. sırada bulunuyor. Kısa süre öncesine kadar Instagram sadece gençler tarafından tercih edilmekteydi. Artık genç, yaşlı, öğrenci veya çalışan farkı olmadan her yaş grubundan kullanıcıya ulaşabiliyor. Instagram'ın, Türkiye'de büyük bir **kesime** ulaşmayı başardığı görülüyor.



Grafik-2 : Katılımcıların sosyal medyayı kullanma sebepleri

Sosyal medyayı neden kullanıyoruz?

(4) Grafik 2'de katılımcıların sosyal medyayı kullanmalarının ana nedenleri görülmektedir. Grafik 2'ye göre katılımcıların %24'ü boş zamanlarını değerlendirmek, katılımcıların %22'si eğlenmek, %18'i yeni şeyler öğrenmek, %14'ü ise tanıdıklarıyla iletişimde kalmak için sosyal medya kullanmaktadır. 2020 yılında dünyanın gündemindeki koronavirüs sosyal medya kullanımını da etkilemektedir. %8'lik **kesim** son günlerde koronavirüs salgınına dair bilgi edinmek amacıyla sosyal medya kullanmaktadır. Fakat salgından dolayı insanların %57'sinin sosyal medyada geçirdiği süre artmış, katılımcıların %40'ının ise değişmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal medya kullanımında salgın dolayısıyla bir düşüş yaşanmamış.

Sosyal medyada ne kadar aktifiz?

(5) Türkiye'de çok az sayıda kişide sosyal medya hesabı bulunmuyor. Katılımcıların %87'si hesaplarını günde birkaç kez, %8'i ise günde 1 defa kontrol ediyor. Kalan **kesim** ise haftada birkaç kez bakıyor. Bununla birlikte, katılımcılara "Hesaplarnızdan ne sıklıkta paylaşım yapıyorsunuz?" sorusu sorulmuş. Buna göre, her 2 kişiden 1'i haftada birden daha seyrek paylaşım yapıyor. Her 3 kişiden 1'i haftada bir veya birkaç defa içerik paylaşıyor. Yaklaşık olarak her 7 kişiden 1'i ise günde bir veya daha fazla paylaşım yapıyor. Bu sonuçlara göre büyük bir kitle sık sık hesaplarını kontrol etmesine rağmen çok daha seyrek paylaşım yapıyor.

Ders
3

İLETİŞİM



Grafik-3 : Katılımcıların sosyal medyayı kullanmama sebepleri

Sosyal medyayı neden kullanmıyoruz?

(6) Yazının başında belirtildiği gibi sosyal medya, toplumun büyük çoğunluğu tarafından kullanılıyor. Fakat araştırmaya göre araştırmadaki her 20 kişiden sadece 1'i sosyal medya kullanmıyor. Grafik 3'e göre, bu katılımcıların %33'ü sosyal medya fazla zaman aldığı için, %15'i sosyal medya özel hayatın gizliliğine uygun olmadığı için, %14'ü kullanmayı sevmeyi için ve %13'ü vakti olmadığı için sosyal medyayı tercih etmiyor.

Kaynak: <https://pazarlamasvon.com/turkiyenin-sosyal-medya-alkiskanliklari/> (Erişim tarihi 27 Nisan 2020)

C.

1. Metne göre aşağıdaki cümlelerden doğru olanlara D, yanlış olanlara Y yazınız.

- Araştırmaya göre Türkiye'de sosyal medya çok kullanılıyor.
- Grafik 1'e göre, Youtube %18'lik oranla 3. sırada bulunuyor.
- Grafik 2'ye göre katılımcılar en çok eğlenmek için sosyal medyayı kullanıyor.
- Grafik 3'e göre katılımcıların %8'i sosyal medyayı bilgilerinin güvende olmadığını düşündükleri için kullanmıyorlar.

2. Araştırmaya göre Koronavirüsle birlikte katılımcıların sosyal medya kullanımında nasıl bir fark görülüyor? (Paragraf 4)

.....

Ders
3

İLETİŞİM

3. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcılar sosyal medyayı en çok diğer insanları takip etmek için mi, yoksa paylaşım yapmak için mi kullanıyor? (Paragraf 5)

.....

4. Araştırmaya göre insanlar en çok hangi sebepten dolayı sosyal medyayı kullanmayı tercih etmiyor? (Paragraf 6)

.....

5. Bu metnin amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Sosyal medya kullanan kişileri eleştirmek
- b. Sosyal medya araştırmasının sonuçlarını ortaya koymak
- c. Sosyal medya kavramını açıklamak

6. Bu metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Türkiye'de sosyal medya çok yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.
- b. En sık kullanılan sosyal medya kanalları ve Türkiye'deki kullanım durumu
- c. Türkiye'de sosyal medya kanallarını kullanmak önemlidir.

7. Metinde 3., 4. ve 5. paragraflarda geçen **kesim** sözcüğünün anlamı aşağıdakilerden hangisidir? (Kelimeyi tahmin etme stratejilerinden yararlanarak cevaplayın.)

- a) kullanım oranı
- b) bir kısım katılımcı
- c) yüzde farkı

8. Bu araştırmanın sonuçları hangi akademik alanda kullanılabilir ? Neden?

Ekonomi / İşletme / Psikoloji / Tıp / Uluslararası İlişkiler / Reklamcılık / Mühendislik / Gazetecilik / Sosyoloji

GRAFİK OKUMA YOLLARI

Grafikleri okumak, gösterilen verileri daha iyi anlamak için şu sırayı izleyin:

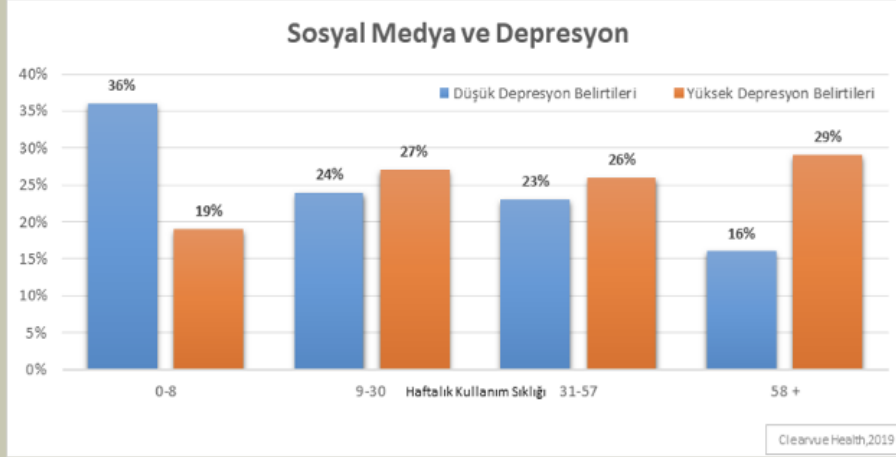
1. Grafik, tablo veya şemanın başlığını okuyun.
2. Grafiğin nasıl planlandığına bakın. Tablo ise sütun başlıklarına, grafik ise dikey ve yatay eksenlerdeki isimlere veya sayılara bakın.
3. Varsa sembol ve kısaltmaların anlamını bulun.
4. Ölçü birimine bakın. Oranların neye göre değiştiğine bakın. Örneğin, grafik ülkelerin et tüketimini gramla mı kilogramla mı gösteriyor?
5. Grafiğin göstermek istediği eğilim, ilişki, bağlantının ne olduğunu belirleyin.
6. Dipnotlara dikkat edin.
7. Grafiğin kaynağına bakın. Metinde yazarın kendi grafikleri ile birlikte farklı bir kaynaktan alınan grafikler de bulunabilir.

Ders
3

İLETİŞİM

D.

Tabloyu inceleyin ve ardından tabloyu açıklayan paragrafı okuyun. İkili gruplar halinde grafik okuma yollarından yararlanarak verilen soruları cevaplayın.



Grafik-1: Sosyal Medya & Depresyon

Grafikte yüksek ve düşük depresyon belirtilerine sahip bireylerin sosyal medya kullanımı yer almaktadır. 2019 yılında gerçekleştirilen bu çalışmaya göre, haftada 8 kez ve daha fazla sosyal medya kullanan kişiler, haftada 8 kez ve altında kullananlara göre daha fazla yüksek depresyon belirtisi göstermektedirler. Benzer bir şekilde, haftada 8 kez ve daha fazla sosyal medya kullanan kişilerin sadece %16'sı düşük depresyon belirtisi gösterirken, 8 ve daha az kullananların %36'sı düşük depresyon belirtisi göstermektedir. Bu grafiğe göre, daha az sosyal medya kullanan bireyler daha az depresyon belirtisi göstermektedir. Sosyal medya kullanımı arttıkça bireylerdeki depresyon belirtileri de artış gösteriyor. Bu da depresyonun sosyal medya kullanımıyla bir ilişkisi olduğunu gösteriyor.

1. Bu grafik neyi gösteriyor?
2. Grafikteki yatay eksen (x) neyi temsil ediyor?
2. Grafikteki dikey eksen (y) neyi temsil ediyor?
3. Grafikteki bilgiler sizi şaşırttı mı? Neden?

E.

a) Aşağıdaki anketi doldurun.

<https://www.menti.com/c1kjsn6swc>

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpOLSF25vfgSvnOX2sldtxI5FB5B1HLPDlqVecrX1MYfTenv2w5PO/viewform?usp=sf_link

b) Sınıf içinde en çok kullanılan sosyal medya kanalını ve kullanma sebeplerini gösteren grafiklerin sonuçlarını inceleyin. Metindeki sayısal verilerle karşılaştırın.

4. DERS BİLİM



Hazırlık çalışması

Görseli inceleyin ve soruları cevaplayın.

1. Bu görselde neyi göstermeye çalışıyor?
2. Bu görselle sahip bir okuma metni ne hakkında olabilir? Tahmin edin.

ANA FİKİR ve YARDIMCI DÜŞÜNCELER, DESTEKLEYİCİ DETAYLAR

Paragraf, birbiriyle bağlantılı düşünceler olarak tanımlanabilir. Bir paragraftaki tüm cümleler aynı kişi, yer veya düşünce ile ilişkilidir. Metindeki ortak noktaya ise konu denir. Bir **metnin konusunu** bulmak için "Bu metin ne hakkında?" sorusu sorulur.

Ana fikir ise, yazarın konu hakkında vermek istediği mesajı denir. Diğer bir deyişle, ana fikir yazarın tüm paragraf boyunca geliştirdiği düşüncedir. Tüm paragraf boyunca yazar; ana fikri açıklar, geliştirir ve destekler. Ana fikri belirlemek için öncelikle konuyu bulmak gerekir ve ardından "Yazar bu konu hakkında neyi vurgulamak istiyor?" sorusu sorulur. Ana fikir, bazen metinde açıkça belirtilir; bazen ise düşünceler arasından bulunup çıkarılması gerekir. Örneğin, bir metnin konusu "bilim" olabilir, ana fikri ise "Bilim, sanatın gelişmesinde büyük bir rol oynar" cümlesindeki gibi bir düşüncüyü ortaya koyar.

Yardımcı düşünceler, destekleyici detaylar

Yazarlar, metinde ana fikri desteklemek amacıyla birçok ilginç örnek ve detaydan yararlanırlar. Bu destekleyici düşünceler, detaylar ve örnekler, hem yazarın anlatımını güçlendirir hem de ana fikri daha iyi anlamamızı sağlarlar.

Ders
4

BİLİM

A.

- a. Bilimin faydaları
- b. Akraba evlilikleri genetik hastalıkların artmasına neden olur.
- c. ABD’de yapılan bir araştırmaya göre günde 25 adetten fazla sigara içen kişilerde akciğer kanseri riskinin 50 kat arttığı belirlenmiş.
- d. Genetik mühendisliği, topluma zarar veriyor.
- e. Egzoz dumanı, radyasyon, kimyasallar ve bazı virüsler gibi birçok etken DNA bozulmasına yol açmaktadır.
- f. Genetik alanındaki gelişmeler
- g. İnsan Genom Projesinin hayatımıza etkisi
- h. Bazı genlerdeki mutasyonlar kansere yol açmaktadır.
- i. Prof. Dr. Banu Salepçi, sigara dumanında bulunan nitrozamin , keton gibi maddelerin gen mutasyonunda etkili olduğunu belirtiyor.

Yukarıda verilen konu, ana fikir ve destekleyici detayları okuyun ve aşağıdaki uygun başlığın altına yerleştirin.

Konu	Ana fikir	Destekleyici detay

Ders
4

BİLİM

B.

A. Aşağıdaki soruları okuyun. Seçici okuma stratejisini kullanarak metni hızlı bir şekilde okuyun ve soruları cevaplayın.

1. İnsan Genom Projesi'nin başlangıç tarihi nedir?
.....
2. Proje hangi kurumlar tarafından yapılmıştır?
.....
3. Proje hangi akademik alanlarda etkili olmaktadır?
.....
4. İnsan Genom Projesi ile hangi hastalıklar tedavi edilebilir?
.....

B. Metnin tamamını okuyun.

OKUMA



Etik Açıdan İnsan Genom Projesi

(1) Genetik mühendisliği çalışmaları, J.Watson ve F. Crick'in DNA'nın (Deoksiribonükleik Asit) çift sarmal yapısını açıklamaları ile başlamıştır. 1973'te S. Kochan ve H. Boyer bakterilere DNA transferini gerçekleştirirler. Böylece genetik mühendisliği alanında yeni bir çağ açılır. Bu süreçte en önemli çalışmalardan birisi İnsan Genom Projesi'dir. Proje, insanoğlu için genetik bir devrim niteliği taşıırken projenin uygulanması etik tartışmalara neden olur.

(2) İnsan Genom Projesi, Amerika Enerji Kurumu ve Ulusal Sağlık Enstitüsü'nün ortak çabalarıyla 1 Ekim 1990 tarihinde resmen başlatılmış, 2006 yılı Mayıs ayında resmen sona erdirilmiştir (Collins and Galas, 1993; Volkan, 2006). Genetik biliminin en önemli çalışmalarından biri olan İnsan Genom Projesi'nin esas amacı, genetik yapının şifrelerini çözümlenektir. 2006 yılında açıklanan sonuçlara göre, genlerin okunması tamamlanmıştır. Buna rağmen, insan genlerinin **işlevleri**, diğer bir deyişle nasıl çalıştığı henüz tam olarak anlaşılamamıştır.

(3) Genom projesinin günümüzde uygulamaları henüz istenilen noktaya gelemese de, genetik yapının okunması özellikle tıp alanında yeni bir dönemi başlatmıştır. Bu alanda, kalıtsal hastalıklar ile gen düzenlemesi gibi konular hızla gelişimini sürdürmektedir. İnsan Genom Projesi sayesinde insanda doğrudan ya da dolaylı olarak hastalığa yol açan genler belirlenebilecektir. Ayrıca bu genlerin özellikleri saptanabilecek ve sağlıklı genler sağlıksız genlerden ayırt edilebilecektir. DNA mikroçipleri ile kişilerin bireysel gen profilleri çıkartılabilecektir. Bunların sonucunda, insanların yatkın oldukları hastalıklar ya da bu hastalıklara uygun tedavi yöntemleri belirlenebilecektir. Proje ile bazı kanser türleri, tip 1 diyabet, Crohn hastalığı gibi birçok hastalığın tedavisi mümkün olacaktır.

(4) Bununla birlikte, DNA üzerindeki kişiden kişiye farklılıklar gösteren ve tanımlanan bireysel gen profilleri adli veya antropolojik amaçlı olarak kullanılabilir. Örneğin bu **bulgular** babalık davalarında kullanılabilecektir (Mattick, 2003, McGuire, 2008). Antropoloji, hakkında yeni imkanlar da sunabilecek ve nesiller boyu yaşanan genetik değişim gözlemlenebilecektir. Örneğin, kadınların ve erkeklerin genetik yapıları temelinde farklı insan gruplarının göçleri, değişik coğrafyalara gitmeleri hakkında fikir sağlayacaktır. Böylece tarihsel olaylar ile insanlığın gelişim süreci karşılaştırılabilecektir.

(5) Diğer yandan, genetik düzenlemeler hastalıklarda çok geniş potansiyel bir güce sahiptir. Bu yüzden uygulamalarda "genlere müdahale" imkanı, bazı endişeleri de beraberinde getirmiştir. Artık insan, gen teknolojisi ile hem kendi kopyasını yapabilecek hem de kendi çevresini kalıcı olarak değiştirebilecek bir güce sahip olmaktadır. Bu bağlamda gen teknolojilerinin bu potansiyel gücü, genetik düzenlemelerle ilgili bir takım etik sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Bu etik sorunlar; insan vücudunun doğal dengesinin bozulması, gen kirliliği, genetik bilginin biyolojik silah olarak kullanılma riski ve üstün insan yaratma çalışmalarını şeklinde örneklenebilir. 20. yüzyılda Nazi Almanyası'ndaki gibi insanları genetik özelliklerine göre ayırmak istenebilir ve toplumun tüm dengesi bozulabilir.

(6) Sonuç olarak, İnsan Genom Projesi ile yapılabilecek şeyler gerçekten göz kamaştırıcı gibi gözükmektedir. Gerçekte bu proje, insanlığa "güneşli günler ve sonsuzluğu" vaat etmektedir. Diğer yandan, temel hak ve özgürlükleri yok ederek bir bakıma köle insan tipi yaratma gücünü vermektedir. Bu açıdan bakıldığında, projenin taşıdığı etik sorunlar gerçekten tartışılmaya değerdir.

Kaynak: Demir, A. (2013). "Etik açıdan insan genom projesi". *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12 (23), 317-327.
Tuğ, A., Hancı I.H., Balseven, A. (2002). İnsan Genom Projesi: Umut mu, Kabus mu?

Ders
4

BİLİM

C.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayın.

1. İnsan Genom Projesi nedir?
.....
2. Projenin faydaları nelerdir?
.....
3. Gen teknolojisi ve İnsan Genom Projesi ile ilgili sorun nedir?
.....
4. Metinde 2. paragrafta geçen **işlev** sözcüğünün anlamı aşağıdakilerden hangisidir?
(Kelimeyi tahmin etme stratejilerinden yararlanarak cevaplayın.)
a) öncelik
b) görev
c) fayda
5. Metinde 3. paragrafta geçen **bulgu** sözcüğünün anlamı aşağıdakilerden hangisidir?
(Kelimeyi tahmin etme stratejilerinden yararlanarak cevaplayın.)
a) sonuç
b) sebep
c) saha

D.

Metinde geçen aşağıdaki cümlelerin ana fikir mi, destekleyici detay mı olduğunu bulun ve işaretleyin.

	Ana fikir	Destekleyici detay
1. Proje, insanoğlu için genetik bir devrim niteliği taşıırken projenin uygulanması etik tartışmalara neden olur.		
2. Proje ile bazı kanser türleri, tip 1 diyabet, Crohn hastalığı gibi birçok hastalığın tedavisi mümkün olacaktır.		
3. Örneğin bu bulgular babalık davalarında kullanılabilecektir.		
4. Genetik düzenlemeler hastalıklarda çok geniş potansiyel bir güce sahiptir.		
5. 20. yüzyılda Nazi Almanyası'ndaki gibi insanları genetik özelliklerine göre ayırmak istenebilir ve toplumun tüm dengesi bozulabilir.		

Ders
4

BİLİM

E.

ALTINI ÇİZME/RENKLENDİRME VE METİN ÜZERİNE AÇIKLAYICI NOTLAR ALMA

Okumayı pasif bir etkinlikten çok aktif bir etkinlik olarak görmek önemlidir. Metin üzerine bazı notlar almak, renklendirme, bazı sözcük veya cümlelerin altını çizmek; zihnini harekete geçirdiği gibi metnin içine girmenizi, metni anlamanızı ve okuduğunuz bilgileri tekrar okumak zorunda kalmadan kolayca hatırlamanızı sağlar. Aktif okuma için şu stratejilerden yararlanabilirsiniz:

Altını çizmek/renklendirme: Metindeki önemli bilgileri belirlemek için temel kavramların, tanımların, ayrıntıların altını çizmek faydalı bir stratejidir. Öncelikle metindeki amaca uygun şekilde hangi bilgilerin arandığı belirlenir. Ardından konu veya ana düşünce, önemli detaylar ve bilgilerin, söz öbeklerinin altı çizilir. Renklendirme için her bir amaç veya bilgi için farklı renk kullanılır.

Açıklayıcı notlar alma: Bu stratejide notlar doğrudan metnin üzerine yazılır. Altını çizme/renklendirmede olduğu gibi tanımlar, temel kavramlar metnin bulunduğu yere not edilir. Altını çizme/renklendirmeye ek olarak okur okuma amacına göre yorumlarını, sorularını ve önceki bilgilerini not edebilir.

A. Metnin 3. paragrafını okuyun. Renklendirilmiş kısımlara ve açıklayıcı notlara bakın. Ardından soruları cevaplayın.

Genom projesinin günümüzde uygulamaları henüz istenilen noktaya gelemese de, genetik yapının okunması özellikle tıp alanında yeni bir dönemi başlatmıştır. Bu alanda, kalıtsal hastalıklar ile gen düzenlemesi gibi konular hızla gelişimini sürdürmektedir. İnsan Genom Projesi sayesinde insanda doğrudan ya da dolaylı olarak hastalığa yol açan genler belirlenebilecektir. Ayrıca bu genlerin özellikleri saptanabilecek ve sağlıklı genler sağlıksız genlerden ayırt edilebilecektir. DNA mikroçipleri ile kişilerin bireysel gen profilleri çıkarılabilecektir. Bunların sonucunda, insanların yatkın oldukları hastalıklar ya da bu hastalıklara uygun tedavi yöntemleri belirlenebilecektir. Proje ile bazı kanser türleri, tip 1 diyabet, Crohn hastalığı gibi birçok hastalığın tedavisi mümkün olacaktır.

1. Kırmızı ile renklendirilmiş kısım neyi gösteriyor?
2. Mavi renkler neyi gösteriyor?
3. Metnin üzerine yazılan açıklayıcı notları neyi gösteriyor?

• Ana fikir: İGP, tıpta fark yaratmış.

• Alzheimer

B. Metnin 5. paragrafını açın. Aşağıdaki adımları takip ederek önemli yerlerin altını çizin/yerleri renklendirin ve açıklayıcı notlar alın. Ardından notlarınızı arkadaşınızla karşılaştırın.

1. Paragrafın konusunu yuvarlak içine alın veya renkli bir kalemle üstünden geçin.
2. Destekleyici detayların altını çizin veya farklı bir kalemle renklendirin.
3. Paragrafın ana fikrini kısaca kenara not edin.
4. Verilen destekleyici detaylara bir örnek de siz not edin.

F.

Konuşun, tartışın ve yazın

İnsan Genom çalışmaları devam etmeli mi, etmemeli mi? Fikrinizi belirtip iki destekleyici detay vererek açıklayın.

.....

Ders
5

EKONOMİ

B.

ANLATIM BİÇİMLERİ (Neden-sonuçları fark etme)

Akademik metinlerde sıkça ortak anlatım biçimleri kullanılır. Örneğin, Ekonomi ve Biyoloji alanları birbirinden çok farklı olmasına rağmen her ikisi de **tanımlama, benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırma, nedenleri ve sonuçları açıklama, problem çözme** gibi anlatım biçimlerinden yararlanırlar. Konuları ve kelimeleri farklı olsa da düşünceleri benzer biçimlerde açıklar ve oluştururlar. Bu biçimleri tanımak, akademik metinlerin ve ödevlerin daha kolay anlaşılmasını sağlar. Okuyacağınız metinde neden-sonuçları açıklama biçimlerinden yararlanılmıştır.

- **Nedenleri, sonuçları açıklamak önemli bir akademik beceridir.** Neden; bir olay veya durumun niçin olduğunu belirtir. Sonuç ise bir olayın ya da durumun etkilerini ortaya koyar. Bazı metinlerde bir olayın nedenleri, bazılarında sonuçları açıklanırken bazen hem nedenlerine hem de sonuçlarına yer verilebilir.
- **Neden bildiren yapılar** şöyle sıralanabilir: -DiğİndAn dolayı, -DAn ötürü, nedeniyle, -Diğİ için, neden olmak, zira ve çünkü

Sonuç bildiren yapılar ise şöyledir: böylece, böylelikle, bundan dolayı, bunun sonucu olarak, dolayısıyla, bu yüzden, bu nedenle.

Ör: **Bir ürüne olan talep arttığından dolayı fiyatı da artar.**

Bir ürüne olan talep, ürünün fiyatının artmasına **neden olur.**

Bir ürünün fiyatının artmasının **nedeni**, o ürüne olan talebin artmasıdır.

Son dönemde portakala talep **arttığı için** fiyatı da arttı.

Son dönemde portakalın fiyatı arttı **çünkü** portakal azaldı.

Aşağıdaki cümlelerin neden ve sonuç belirten kısımlarını örnekteki gibi belirtiniz.

1. Bir ürüne olan talep arttığından dolayı fiyatı da artar.
Neden Sonuç
2. Kripto paraya güven azaldı çünkü kısa sürede çok değer kaybetti.
3. Ekonomik büyüme, işsizliğin azalmasına neden olur.
4. Çin'in sanayi üretimi arttı. Böylece Çin ekonomisi %8,1 oranında büyüdü.
5. Pandemi yüzünden insanlar eve kapandığı için dünya ekonomisi büyük zarara uğradı.

Ders
5

EKONOMİ

C.

Metni hızlıca okuyunuz. Aşağıdaki konuların metindeki hangi paragrafa (1-3) ait olduğunu karşısına yazınız. (Paragraf sayısı konu sayısından fazladır.)

- a. Enflasyonun nedenleri paragraf
b. Enflasyonun sonuçları paragraf
c. Enflasyonun tanımı paragraf

YÜKSEK ENFLASYON

(1) Televizyonda, gazetelerde veya günlük konuşmalarınızda "enflasyon arttı", "enflasyon düştü" ifadelerine sıklıkla rastlanır. Nedir enflasyon? Ürün ve hizmet fiyatlarının genel seviyesindeki sürekli artışa enflasyon denir. Enflasyon tek bir ürünün fiyatının artması veya fiyatların bir kez yükselmesi değildir. Ekonominin genelinde, fiyatlar sürekli olarak arttığında, enflasyon söz konusu olur.



Şekil 1: Enflasyonun nedenleri

(2) Enflasyon neden ortaya çıkar? Diğer bir deyişle, neden satın aldığımız mal ve hizmetlere zaman içinde daha fazla para öderiz? Birinci neden; mal ve hizmetlere olan talebin üretime göre fazla olmasıdır. Buna talep enflasyonu denir. Eğer toplam talep artıyorsa, bu durum mal ve hizmet fiyatlarının artmasına neden olur. Yazın gelmesiyle otel ücretlerinin veya bisiklet fiyatlarının artması talep enflasyonuna örnektir. İkinci neden; bir ürünü üretmenin daha pahalı hale gelmesi, yani maliyetlerin artması nedeniyle fiyatların yükselmesidir. Örneğin bir malın üretimi için gerekli olan ham maddelerin fiyatının artması halinde, firmalar, sağladıkları mal ve hizmetlerin fiyatlarını yükseltebilir. Bu da maliyet enflasyonu olarak adlandırılır. Üçüncü neden ise ekonomideki birimlerin, bir sonraki dönem enflasyonun artacağını düşünmesinden dolayı fiyatları artırmasıdır. Bu da beklenti enflasyonudur. Gelecek yıl enflasyon olacağını düşündüğü için ev sahibinin kiraya zam yapması buna örnektir.

Ders
5

EKONOMİ

Enflasyonun ekonomik ve toplumsal etkileri

(3) Yüksek enflasyon ekonomiyi ve toplumsal yaşamı nasıl etkiler? Öncelikle, yüksek enflasyon zamanla paranın satın alma gücünü azaltır. Örneğin, 1960'lı yıllarda bir ev alınabilen para ile bugün bir ekmek dahi alınamaması, enflasyonun, alım gücünü zaman içinde ne kadar azalttığının açık bir göstergesidir. İkinci olarak, yüksek enflasyon karşısında ulusal paranın değeri azalır. Bu nedenle, insanlar harcama ve birikim yaparken kendi ülkelerinin para birimi yerine dolar, euro gibi başka ülkelerin para birimini kullanmayı tercih edebilirler. Dahası, yüksek enflasyon belirsizliğe neden olur. Bu yüzden üreticiler fiyatları belirlemede, tüketiciler ise fiyat değişimlerini takip etmekte zorlanır. Son olarak, yüksek enflasyon, toplumun düşük geliri kesimine daha fazla zarar verir; yoksulluğun artmasına ve gelir dağılımının bozulmasına neden olur. Mesela, enflasyon yüksekken, birikim yapabilme imkânı olan zengin kesim servetlerini artırabilir. Diğer yandan, fakir kesimin satın alma gücü daha da düşer ve borç almak zorunda kalır.



Şekil 2: Yüksek enflasyonun sonuçları

(4) Sonuç olarak, tüm bu nedenler ve etkilerden dolayı, bir ekonomide enflasyonun düşük ve istikrarlı olması, diğer bir deyişle paranın değerinin korunması büyük önem taşır.

D.

B. Metindeki bilgileri kullanarak verilen sebepleri sonuçları ile eşleştirin.

- | | |
|--|---|
| 1. Bir ürüne olan talebin artmasından dolayı | a. enflasyona neden olur. |
| 2. Fiyatların sürekli artması | b. yoksulluk artar. |
| 3. Ev sahibi enflasyonun artacağını düşündüğü için | c. o ürünün fiyatı artar. |
| 4. Firmalar maliyetlerin artması nedeniyle | d. kiraya zam yapar. |
| 5. Yüksek enflasyondan dolayı | e. ürettikleri malın ve hizmetin fiyatlarını yükseltebilir. |

E.

1. **Metnin ana fikrini belirten cümleyi bulun ve altını çizin.**

2. **paragrafın yardımcı düşünceleri ve destekleyici ayrıntılarından birer örnek yeşil ve kırmızı renkte belirtilmiştir. Hangi rengin yardımcı düşünce hangisinin destekleyici ayrıntı olduğunu bulun.**

Enflasyon neden ortaya çıkar? Diğer bir deyişle, neden satın aldığımız mal ve hizmetlere zaman içinde daha fazla para öderiz? **Birinci neden; mal ve hizmetlere olan talebin üretimden fazla olmasıdır. Buna talep enflasyonu denir.** Eğer toplam talep artıyorsa, bu durum mal ve hizmet fiyatlarının artmasına neden olur. **Yazın gelmesiyle otel ücretlerinin veya bisiklet fiyatlarının artması talep enflasyonuna örnektir.** İkinci neden; bir ürünü üretmenin daha pahalı hale gelmesi, yani maliyetlerin artması nedeniyle fiyatların yükselmesidir. Örneğin bir malın üretimi için gerekli olan ham maddelerin fiyatının artması halinde, firmalar, sağladıkları mal ve hizmetlerin fiyatlarını yükseltebilir. Bu da maliyet enflasyonu olarak adlandırılır. Üçüncü neden ise ekonomideki birimlerin, bir sonraki dönem enflasyonun artacağını düşünmesinden dolayı fiyatları artırmasıdır. Bu da beklenti enflasyonudur. Gelecek yıl enflasyon olacağını düşündüğü için ev sahibinin kiraya zam yapması buna örnektir.

3. **Metin üzerindeki notlardan yararlanarak tablodaki paragrafların ana fikirlerini, yardımcı düşüncelerini ve destekleyici ayrıntılarını tamamlayarak metin ile ilgili notları tamamlayın.**

Paragraf	Ana fikir	Yardımcı düşünceler	Destekleyici ayrıntı
2. para.	Yüksek enflasyonun ortaya çıkmasının bazı nedenleri vardır.	- Talep _____ - beklenti	- otel ücretleri ve _____ - hammadde fiyatlarının artması _____
3. para	Yüksek enflasyon _____ _____	_____ - Ulusal paranın değeri azalır. _____ _____	1960'lar ve 2022'de ev fiyatları _____ _____ - Zengin kesim ev alabilir, yoksul kesim borç alabilir.

Ders
5

EKONOMİ

PARAGRAFTA BAĞDAŞIKLIK (Geçiş ifadelerini fark etme)

- Geçiş ifadeleri; metindeki düşünceleri takip etmeyi ve anlamayı kolaylaştıran, cümleler arasında bağlantı sağlayan ve anlam ilişkisi kuran ifadelerdir.
- Metinlerde işlevlerine göre sıklıkla kullanılan geçiş ifadelerinden bazıları şunlardır:

Sınıflandırma: Birinci... (birincisi), İkinci... (ikincisi), Diğer.....

Sebep-sonuç bildirme: çünkü, böylece, böylelikle, bundan dolayı, bunun sonucu olarak, dolayısıyla, bu yüzden.

Örneklendirme: Mesela, örneğin...

F.

Aşağıda verilen geçiş ifadelerini uygun boşluklara yerleştirin.

böylece / bunlardan ilki / bundan dolayı / diğer bir sebebi / örneğin

İşsizliğin Sebepleri

İşsizliğin üç ana sebebi bulunmaktadır. _____ nüfusun artmasıdır. Nüfusun artması işsizlik oranlarını da arttırmaktadır. Devamlı artan nüfustan ve iş gücüne yeni katılan insanlardan dolayı iş arayan insanların iş bulmaları gittikçe zorlaşmaktadır. Bu durumda piyasadaki mevcut iş oranları toplam talebin çok altında kalmaktadır. İşsizliğin _____ teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesidir. Bu durum işsizlik oranlarını yükseltmektedir. İlerleyen teknolojiden dolayı insan gücüne ihtiyaç kalmaması ve işlerin tamamen teknolojik aletler ya da robotlar ile yapılmaya başlanması mevcut çalışanların işsiz kalmasına, işsizlerin de iş bulamamalarına sebep olmaktadır. _____, işsizlik artmaya devam etmektedir. _____, eskiden daktilo ile yazı yazan kişiler bilgisayarların ortaya çıkması ile işsiz kalmışlardır. Son olarak, işsizliğin üçüncü sebebi ise artan maliyetlerdir. Artan maliyetlerden dolayı şirketler ideal maaşları hatta bazı durumlarda düşük maaşları bile ödeyemez duruma gelebilmektedirler. _____ çalışanlar işlerinden ayrılmaktadırlar. Örneğin, gaz ve elektrik fiyatlarının artması, bu enerjilere bağlı olarak çalışan şirketleri ciddi manada etkileyecektir. Daha da ötesi şirketler, ekonomik krizler, endüstriyel daralmalardan dolayı bütçeyi kısılabilmektedirler.

G.

Tartışın ve yazın.

Bir önceki etkinlikte işsizliğin temel sebeplerini okudunuz. Sizce işsizliğin sonuçları neler olabilir? Gruplar halinde tartışıp en az 100 kelimelik bir paragraf yazın.

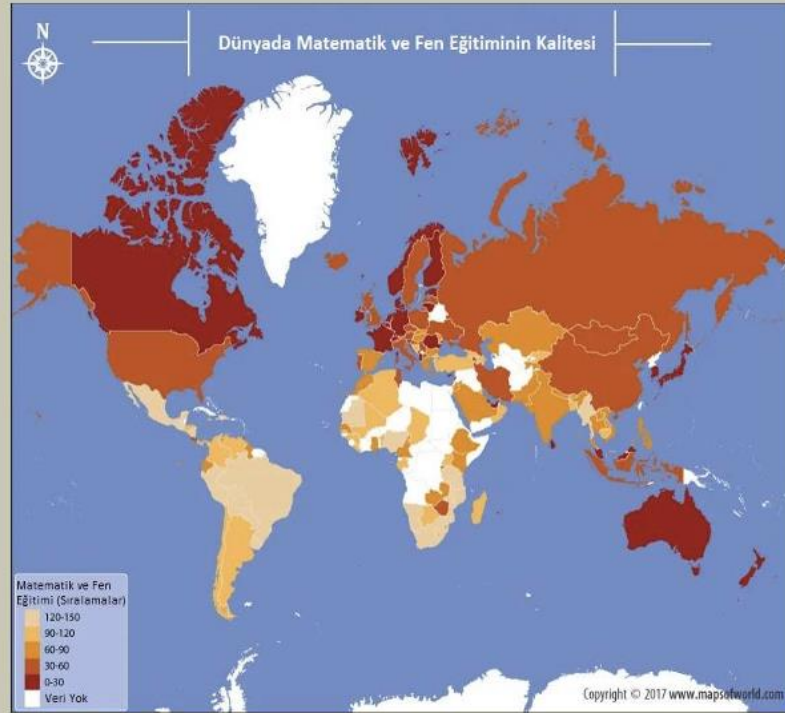
.....

.....

.....

.....

6. DERS EĞİTİM



Hazırlık Çalışması

1. Yukarıdaki haritayı inceleyin ve aşağıdaki soruları ikili gruplar halinde tartışıp cevaplayın.

- a. Haritaya göre matematik ve fen eğitiminde en üst sıralarda olan ülkeler hangileridir?
.....
- b.. Haritaya göre hangi kıtalardaki ülkeler matematik ve fen eğitiminde en alt sıralarda yer alıyor?
.....

2. Aşağıdaki iki soruya bakın ve cevaplayın. Bu sorulardan hangisinin farklı bir cevabı olabilir, hangisinin olamaz? Neden, açıklayın.

- Hangi ders daha zordur, matematik mi fizik mi?
- Ülkenizde devlet okullarında 1. sınıf öğrencileri haftada kaç saat matematik dersi görüyorlar?

Ders
6

EĞİTİM

GERÇEK VE FİKİR AYIRIMI

Bir metin okurken okuduklarınızın herkesçe kabul gören veya görebilecek olan gerçek bir bilgi mi yoksa bir kişiye ait bir fikir mi yoksa gerçek bir bilgi ile desteklenmiş bir fikir mi olduğuna dikkat edin. Böylece okuduklarınızı daha iyi yorumlayabilirsiniz.

Gerçekler; herkesi için doğru olan, veri veya tarihler gibi net, doğru veya yanlış olarak kanıtlanabilen ifadelerdir.

Ör: Türkiye'de zorunlu eğitim 12 yıldır.

Fikirler ise bir kişinin bir olaya ya da duruma karşı kendi düşüncelerini, yorumlarını ya da duygularını yansıtır. Fikirler, sorgulanabilir ya da tam tersi iddia edilebilen ifadelerdir. Fikirler, genellikle şu kalıplarla ifade edilir: ... inanıyorum, ... düşünüyorum, bence Ayrıca fikirler belirtilirken önemli, başanlı, mutlu gibi çeşitli sıfatlardan da yararlanır.

Ör: Uzaktan eğitim öğrenciler için oldukça yararlı oldu.

Üniversitede bir metni okurken sadece anlamamız değil, onun da ötesinde içeriği kavramamız, metinleri yorumlamamız, eleştirmemiz ve değerlendirmemiz beklenir. Bunu yaparken sunacağınız fikirlerin gerçeklerle desteklenmesi beklenir.

Bir ifadenin gerçek mi fikir mi olduğunu anlamak için kendinize şu soruları sorun:

- Doğruluğunu kaynaklardan kontrol edip kanıtlayabilir miyim?
- Başkalarının bu konuda farklı bir fikri olabilir mi?

A.

Aşağıdaki cümleleri okuyun. Gerçek (G) mi, fikir (F) mi olduğunu yazın.

_____ 1. 2014 yılında 48 bin 183 olan Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısı 2018'de iki buçuk katı artarak 125 bin 138'e yükseldi.

_____ 2. Öğrenciler en çok matematik dersini seviyor.

_____ 3. Gelecekte yüz yüze eğitimin kalkacağına, eğitimin sadece uzaktan yapılacağına inanıyorum.

_____ 4. Bu öğrencinin okuma bölümündeki notu ilk sınava göre 10 puan artmış.

_____ 5. Şubat ve Nisan 2021 tarihleri arasında yapılan Matematik Olimpiyatlarına lisede okuyan 2355 kişi katıldı.

_____ 6. Türkçe, öğrencilerin en korktuğu derslerin başında gelir.

B.

Metni hızlıca tarayarak okuyun ve aşağıdaki soruları cevaplayın.

1. Metnin başlığını, ilk ve son paragrafını okuyun. Bu metnin amacı aşağıdakilerden hangisidir?
a. okul öncesi dönemde matematik eğitimi verilmesini eleştirmek
b. matematiğe okul öncesinde başlamanın önemini açıklamak
c. okurları okul öncesi eğitimi konusunda bilgilendirmek
2. Metinde soyadları parantez içinde verilen Güven, Oktay ve Unutkan kimlerdir?
a. öğrenci b. eğitimci c. araştırmacı-yazar
3. "**Bilişsel** gelişimi destekleyen birçok etkinlik vardır." cümlesinde verilen **bilişsel** sözcüğünün yerine aşağıdaki sözcüklerden hangisi getirilebilir?
a. bireysel b. zihinsel c. görsel
4. Aşağıdaki metni okuyun. Okurken gerçek bilgilere ve yorumlara dikkat edin ve bulduklarınızın altını çizin.

**1. METİN****Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi Neden Önemlidir?**

Okul öncesi dönemde tüm gelişim alanları kadar anlama, kavrama ve düzenleme kavramlarını içeren **bilişsel** gelişim de önemli yer tutar. Bilişsel gelişimi destekleyen birçok etkinlik vardır. Bunlar içinde en önemlilerinden biri de matematik eğitimidir. Matematik eğitimi günlük hayatta olduğu kadar akademik hayatta da bize farklı yönden bakabilme becerisi kazandırır.

Okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel düşüncelerinin temelinde sezgilerin de yer aldığı ileri sürülmektedir (Güven, 2000). Çocuğun ilk deneyimleri daha sonra okulda öğreneceği yazılı sembollere dayanan formal matematiğin temellerini oluşturur (Güven, 2000, s.43). Okulda verilen formal matematiğin çocuğun düşünce düzeyine uyum sağlaması ve bazı öğrenme problemlerinin yaşanmaması için okul öncesi dönemde kazanılan resmi olmayan bilgiler son derece önemlidir (Güven, 1999, s. 72).

İlköğretime hazırlık kapsamında müfredatta çocuklara kazandırılması gereken matematik becerileri; 0-20 arası rakamları tanıma, setler oluşturma, renkleri, şekilleri öğrenme, basit arttırma ve eksiltme yapma vb. şeklindedir. (Oktay ve Unutkan, 2003). Matematiği öğrenme, kavram gelişimi ile ilgili olup çocukların her gün yaşadıkları somut deneyimlerle yakından ilgilidir. Betimleme, örüntüleme, kıyaslama, eşitleme, sınıflama, gözlemlenme, sıralama, ölçme, semboller kullanma, rakam tanıma, rakam yazma ve grafik çizme gibi konular çocukların gelecekte matematiği anlayarak öğrenmelerine yardım ederek onların kavramları anlamalarını sağlar (Akman, Yükselen ve Uyanık, 2000, s. 9-12).

İlköğretime geçişte hazırbulunuşluğu etkileyen başlıca etkenler arasında bilişsel, sosyal ve çevresel etkenler gelmektedir (Oktay ve Unutkan, 2003). Bu nedenle araştırmada okula hazırbulunuşluk açısından matematik becerilerinin okul öncesi eğitimden yararlanıp yararlanmama, yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey faktörleri temelinde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Matematiksel düşünme becerisinin ilköğretimde çok önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Oktay ve Unutkan (2003)'a göre , ilköğretime bu becerilere sahip olarak giden çocukların % 88'inin bu konuda diğer çocuklardan daha iyi oldukları görülmektedir.

C.

1. metni okuyun ve aşağıdaki soruları metne göre cevaplayın.

1. Bu metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Matematik eğitimi akademik hayatın temelini oluşturur.
- b) Çocuklara okul öncesi matematik eğitimi vermek gerekir.
- c) İlkokula matematik becerileri ile başlayan öğrenciler daha başarılı olur.
- d) Matematik eğitimi yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeye göre değişir.

2. . _____ matematik eğitiminin okul öncesinde verilmesi önemlidir.
nedenMetne göre boş yere aşağıdaki nedenlerden hangisi gelemez?

- a) Çocukların bilişsel gelişimini desteklemesi nedeniyle
- b) İlkokuldaki öğrenme problemlerini engellediği için
- c) Çocuklara matematik konusunda özgüven kazandırdığından dolayı
- d) Çocukların matematiği anlayarak öğrenmeleri için

3. Metinde geçen aşağıdaki ifadelerin gerçek mi fikir mi olduğunu bulun.

	Gerçek	Fikir
İlköğretime bu becerilere sahip olarak giden çocukların %88'ininbu konuda diğer çocuklardan daha iyi oldukları görülmektedir.		
Bazı öğrenme problemlerinin yaşanmaması için okul öncesi dönemde kazanılan informal bilgiler son derece önemlidir.		
İlköğretime hazırlık kapsamında müfredata göre çocuklara kazandırılması gereken matematik becerileri; 0-20 arası rakamları tanıma, şekilleri öğrenme, basit arttırma ve eksiltme yapma vb. şeklindedir.		
Bilişsel gelişimi destekleyen birçok etkinlik vardır. Bunlar içinde en önemlilerinden biri de matematik eğitimidir.		

2. METİN

Neden Okuma-Yazmayı ve Temel Matematiği Ortaokulda Öğretmeye Başlamıyoruz?

(1) Geçtiğimiz günlerde Peter Gray, matematik eğitimiyle ilgili bir makale yayınladı. Makaleyi okuduktan sonra uzun zamandır düşündüğüm ve eğitimci sohbetlerinde dile getirdiğim bir soruyu daha yüksek sesle ifade etme cesaretini buldum; "Neden temel aritmetiği ve okuma yazmayı ortaokulda öğretmeye başlamıyoruz?" Soruyu tersten soracak olursam, neden 6 yaşındaki çocuklara, bilişsel gelişimleri henüz hazır değilken, acı çektirerek matematik ve okuma yazma öğretmeye başlıyoruz? Bu soruyu sormama neden olan çok sayıda olumsuz deneyime tanıklık ettim. Eminim siz de etmişsinizdir.

(2) "Bilişsel gelişimleri henüz hazır değilken" ifadesi aslında kritik bir ifade. Matematik ve okuma yazmayı erken yaşlarda öğretmenin çocuğun düşünme becerilerini geliştirdiğini varsayıyoruz. Bu yüzden erken yaşlarda öğretmeye başlıyoruz. Çocuğun beyni erkenden daha çok gelişsin ve biz daha çok bilgi yükleyelim. Akla yatkın bir önerme! Erken başlayalım ki çok yol alalım.

(3) Peter Gray'ın makalesini okuyana kadar bu düşüncemi destekleyecek hiçbir kanıtla karşılaşmamıştım. Louis P. Benezet (1878-1961) 1920'li yıllarda okul yöneticisi olarak çalışırken müfredat düzenleme çalışmalarına katılıyor. Müfredatın çok sıkışık olduğu ve azaltılması gerektiği düşünülüyor. Eğitimcilerden hangi konu başlığının çıkartılmasının uygun olacağıyla ilgili görüş isteniyor. Benezet, çok ilginç bir öneriyle geliyor; müfredattan matematiği çıkartalım. Doğal olarak öneri kabul görmüyor ama Benezet çalışmalarına devam ediyor.

(4) Benezet'e göre erken yaşta matematik öğretmek çocukların düşünme becerilerinin körelmesine hatta bilişsel olarak sakatlanmalarına neden oluyor. Benezet, bu düşüncesi doğrultusunda sosyoekonomik düzeyi düşük mahallelerde aileleri ikna ederek deney sınıfları oluşturuyor. 6. sınıfa kadar matematiği müfredattan çıkartıyor. Müfredata boş zaman etkinlikleri ve okuma dersleri ekliyor. Bu değişikliği özellikle sosyoekonomik düzeyi ve dolayısıyla test skorları düşük bir grup öğrenci üzerinde başlatıyor. Sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin matematiği programdan kaldırmayı kabul etmeyeceğini öngörüyor.

(5) Bu sınıflardaki öğrenciler 1. ve 5. sınıflar arasında hiçbir şekilde toplama, çıkartma, çarpma, bölme dersleri almıyorlar. Onlara temel aritmetik öğretilmiyor. 6. sınıfın başında, genel olarak test skorları düşük olan öğrenciler, matematik hiç öğretilmediği için matematikte de diğer sınıflardaki öğrencilerden açık ara kötü skorlar alıyorlar. 6. sınıftayken, diğer öğrencilerin 6 sınıf boyunca maruz kaldıkları matematik müfredatını, 1 yılda bitiriyorlar. Deney sınıflarındaki öğrenciler yıl sonunda açık ara daha başarılı sonuçlar elde ediyorlar.

(6) Köklü bir eğitim geleneğine karşı sadece bir araştırma sonuçlarının yeterli olmadığını biliyorum. Sadece bir araştırmadan yola çıkarak alıştığımız, bildiğimiz, güvende hissettiğimiz yolu değiştirmeyiz. Fakat yaptığımız eğitimi anlamak için gerçek sorular sorabiliriz: Neden 6 yaşındaki çocuklara, bilişsel gelişimleri henüz hazır değilken, acı çektirerek matematik ve okuma yazma öğretmeye başlıyoruz? Bu sorunun cevabını aramanın ve tartışmanın eğitimi ileriye taşıyacağına inanıyorum. Bugünün eğitimi trendlerine baktığımızda bilgi temelli eğitim yerini beceri temelli eğitime bırakıyor. Biliyoruz ki bugünün çocukları büyüdüklerinde bilgiden çok beceriye ihtiyaç duyacaklar. İlköğretim boyunca matematik ve okuma yazma öğretmeye ayırdığımız süre çocuğun bilişsel becerilerini geliştirmiyor hatta çocuğu olumsuz yönde etkiliyor, köreltiyor olabilir mi? İlkokulda matematik ve okuma yazma için ayırdığımız süreyi beceri eğitimi için kullansak, çocuğun bilişsel olarak daha olgunlaştığı ortaokul döneminde matematik ve okuma-yazma eğitimine başlasak daha iyi olabilir mi?

D.

2. metni okuyun ve aşağıdaki soruları metne göre cevaplayın.

1. Bu metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı **yoktur**?
 - a) Yazarın bu yazıyı yazma sebebi nedir?
 - b) Louis P. Benezet'in araştırması ne kadar sürüyor?
 - c) Çocuklar neden erken yaşta okuma-yazmaya ve matematiğe başlıyorlar?
 - d) Çocuklar okuma-yazma ve matematiği ortaokulda öğrenirse, ilkokulda ne öğrenecekler?
2. _____ okuma-yazmayı erken yaşlarda öğretmeye başlıyoruz.
neden
Metne göre boş yere hangi sebep gelmelidir?
 - a) Erken yaşlarda öğrenmek, düşünme becerilerini geliştirdiğine inandığımız için
 - b) Matematik en önemli derslerden biri olduğundan dolayı
 - c) Louis P. Benezet tarafından yapılan araştırma nedeniyle
 - d) Çocuklar ilkokulda çok hızlı öğrendikleri için
3. Metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisi olabilir?
 - a) Eğitimde yeni fikirlere açık olunmalı.
 - b) Benezet'e göre, erken yaşta matematik öğretmek çocukların düşünme becerilerinin körelmesine neden oluyor.
 - c) Eğitimde bilgi yerine beceriye önem verilmeli.
 - d) İlköğretimde matematik ve okuma yazma öğretmek çocuğun bilişsel becerilerini geliştirmiyor.
4. Bu metnin yazılma amacı nedir?
 - a) tanıtım yapmak
 - b) eğlendirmek
 - c) açıklamak
 - d) ikna etmek
5. Metinde geçen aşağıdaki ifadelerden hangisi/hangileri bir fikir değil, gerçek bir bilgidir?

___ Bu sorunun cevabını aramanın ve tartışmanın eğitimi ileriye taşıyacağına inanıyorum.

___ 6. sınıftayken, diğer öğrencilerin 6 sınıf boyunca maruz kaldıkları matematik müfredatını, 1 yılda bitiriyorlar.

___ Geçtiğimiz günlerde Peter Gray matematik eğitimiyle ilgili bir makale yayınladı.

___ Köklü bir eğitim geleneğine karşı sadece bir araştırma sonuçlarının yeterli olmadığını biliyorum.

METİN TÜRLERİ (popüler dergi makalesi ve akademik makale)

Okuduğunuz iki metnin aynı konuda yazılmış olmasına rağmen de farklı olduğunu görmüşsünüzdür. Biri akademik makale, diğeri ise popüler dergi makalesidir. Metin türlerine göre metnin amacı, hedef kitle, dili ve üslubu değişiklik gösterir.

E.

A. Hangi metin daha çok akademik dile sahiptir?

1. metin _____ 2. metin _____

B. Metinler hakkındaki sorulardan yararlanarak okuduğunuz iki metin arasındaki farkları belirleyin. Cevaplarınızı sınıf arkadaşlarınızla karşılaştırın.

Metinlerin özellikleri	____ metin (Akademik)	____ metin (Popüler dergi)
1. Metnin hedef kitle kimdir?		
2. Metnin yazılış amacı nedir?		
3. Yazarın dili resmi mi yoksa daha çok okur ile konuşur gibi mi?		
4. Metindeki sözcükler günlük dilde mi yoksa daha akademik, teknik ve resmi dil mi?		
5. Yazar fikirlerini doğrudan söylüyor mu?		
6. Referanslar, kaynaklar verilmiş mi? Nasıl verilmiş?		
7. Siz başka bir fark görüyor musunuz? Varsa, yazınız.		

F.

Tartışın ve yazın.

Yukarıda verilen metin türlerinden hangisini okumayı tercih edersiniz? Hangi metni okumak daha kolay? Neden olduğunu düşünün ve açıklayın.

.....

.....

.....

.....

Ek 2. Örnek Ders Planı

3. DERS DERS PLANI	Beceri: Akademik Okuma Tema: İletişim Konu: Türkiye’deki Sosyal Medya Alışkanlıkları Düzey: B2 Süre: 90 dk. Amaç: Grafik okuma becerisinin geliştirilmesi Okuma Kazanımları: • Akademik içerikli bir metnin konusunu anlayabilir. • Akademik içerikli bir metnin ana düşüncesini belirleyebilir. • Akademik içerikli bir metnin yazılış amacını belirleyebilir. • Akademik içerikli bir metin içerisinde yer alan grafik ve tablolarda sunulan temel noktaları belirleyebilir. • Akademik içerikli bir metinde temel bilgileri bulmak için seçici okuma/tarayarak okuma yapabilir. • Akademik içerikli bir metinde sözcüklerin anlamını tahmin edebilir.
UYGULAMA Hazırlık Grafik okuma becerisine yönelik farkındalığı artırma Metne hazırlık Metin sırası Metin sonrası Grafik okuma uygulama	Öğrencilerden verilen resme bakmaları istenir ve bu dersin konusuna yönelik ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla hazırlık soruları sorulur: • Sosyal medyayı neden kullanıyorsunuz? • Sosyal medyada ne kadar aktifsiniz? • Bazı insanlar sosyal medya kullanmıyor. Sizce neden? Cevaplar alındıktan sonra ikinci etkinliğe geçilir. Öğrencilere metinde yer alan grafiklerden biri boş olarak verilir ve öğrencilerden oranları tahmin etmeleri istenir. Ardından metinde iliği grafiği bulmaları istenir ve cevaplarını karşılaştırmaları istenir. Grafiklerin ve grafik okumanın ne olduğu açıklanır. Grafik okumanın ve grafikleri yorumlamanın önemi, işlevi ve grafik okuma yolları anlatılır. Etkinliğin sonunda öğrencilere metinleri okurken grafikleri okuyup okumadıkları sorulur. Öğrencilerden sonraki sayfaya geçmeleri istenir. Burada öğrencilerden verilen soruları okuduktan sonra metni 2 dakika süre içerisinde hızlıca tarayarak bu bilgileri bulmaları istenir. Öğrenciler metni hızlıca bir kez okuduktan sonra cevaplar sınıla paylaşılır. Öğrencilerden metni bu sefer dikkatli bir şekilde ve grafiklere dikkat ederek okumaları istenir. Okuduktan sonra öğrencilerden hem metin sorularını hem de grafiklere yönelik soruları cevaplamaları istenir. Öğrenciler önce kendileri cevaplar sonra birbirleri ile cevaplarını karşılaştırırlar. Ardından öğrencilere “Metinde grafikler olmasaydı nasıl olurdu?” diye sorulur. Öğrencilerden grafiklerin işlevini açıklamaları istenir. Öğrencilere grafik okuma adımları tekrar edilerek farklı bir grafik okuma etkinliği yapmaları istenir. Öğrenciler grup olarak grafik içeren kısa bir akademik içerikli verilen adımlar doğrultusunda okuyup soruları cevaplar. Sınıfta paylaşırlar.

Grafik yorumlama ve değerlendirme	Son etkinlik olarak öğrencilere metinde geçen anketi doldurmaları istenir. Ardından anket grafiğe dönüştürülerek sınıfın sosyal medya alışkanlarının gösterildiği grafikler incelenir ve öğrenciler bu grafiklerdeki bilgilerle metindeki verileri karşılaştırmaları sağlanır. Tüm etkinliklerin ardından öğrencilere tekrar metinleri okurken grafikleri okuyup okumayacakları sorulur ve grafik okuma becerisine yönelik değerlendirmeleri alınır.
-----------------------------------	--



Ek 3. Gönüllü Katılım Formu

Değerli katılımcı,

Bu araştırma, Doç. Dr. Meltem Ekti tarafından danışmanlığı yapılan doktora tez çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin Türkçe okuma becerilerini geliştirerek üniversitede karşılaşacakları akademik amaçlı metinlere geçişi sağlamaktır. Öğrenciler için daha erken düzeylerde düşünce ve araştırma yazılarının incelenmesine başlanılan bir okuma programı oluşturulması hedeflenmektedir. Bu amaçla, hazırlanan programa katılımınız istenmektedir.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katıldıktan sonra istediğiniz zaman çalışmaya ara verebilir ya da vazgeçebilirsiniz. Bu durum size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Çalışma altı-sekiz hafta sürecek ve haftada 2-3 saat süresince uygulanacaktır.

Araştırma kapsamında toplanan veriler sadece akademik amaçlar doğrultusunda kullanılacak ve başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Okuma programının uygulanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve ders almakta olduğunuz İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nden yasal ve etik izin alınmıştır.

Bu çalışmayla ilgili herhangi bir sorunuz olursa ya da çalışma tamamlandıktan sonra sonuçlar hakkında bilgi almak isterseniz Bihter Dereli (e-posta:) ile iletişime geçebilirsiniz.

Katılımınız ve değerli katkınız için teşekkür ederiz.

Araştırmacılar

Doç. Dr. Meltem Ekti Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü	Bihter Dereli İstanbul Bilgi Üniversitesi Genel Eğitim Bölümü Türk Dili Birimi
--	---

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman vazgeçip çalışmayı yarıda bırakabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Tarih:

Katılımcının adı- soyadı:

İmzası:

Araştırmacının:

Adı-soyadı:

Adres:

Tel:

E-posta:

İmza:

Participant Consent Form

Dear participant,

This research is a doctoral thesis study which is being supervised by Assoc. Prof. Meltem Ekti. The aim of this study is to improve students' reading skills and to provide transition to academic texts they will encounter in the university. It is aimed to create a reading program for students in which to examine academic reading skills through articles at earlier levels. For this purpose, you are required to participate in the prepared program.

Participation in the study is on a voluntary basis. After joining the study, you may take a break or stop attending at any time. This situation will not bring you any responsibility. The study will take six-eight weeks and will be implemented over 2-3 hours a week.

The data collected within the scope of the research will be used only for academic purposes and will not be shared with others. For the implementation of the research, legal and ethical permission has been obtained from the Hacettepe University Ethics Committee and the Institution (Istanbul University Language Center) where you are taking your courses.

If you have any questions about this research or if you want to get information about the results after the study is completed, you can contact Bihter Dereli (e-mail:)

Thank you for your participation and valuable contribution.

Researchers

Assoc. Prof. Meltem Ekti Hacettepe University Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü	Lecturer Bihter Dereli İstanbul Bilgi University Genel Eğitim Bölümü Türk Dili Birimi
--	--

Agreement

I have read the information below. By signing this form, I demonstrate my will of voluntary participation, understanding that I can withdraw at any point if I choose not to continue. Therefore, I accept and understand all the terms related to this research.

Name and Signature of the Participant

Date

Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

(İlk hafta)

Araştırma konusu:

Öğrenci:

Tarih:

Saat:

Yer:

Görüşme Soruları

1. Şimdiye kadar Türkçe ne tür metinler okudunuz?
2. Hangi konularda okuma yapmayı seviyorsunuz? Birkaç konu söyleyebilir misiniz?
3. Türkçe bilgilendirici metinler, gazete ve dergi makaleleri, akademik makaleler okuyor musunuz?
4. Türkçe metinler okurken ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
5. Türkçe okumada güçlü ve zayıf yanlarınız neler?
6. Türkçe bir metni nasıl okuyorsunuz? Metinleri daha iyi anlamak için neler yapıyorsunuz? Bazı beceriler/tekniklerden yararlanıyor musunuz?
7. Genel Türkçe derslerinizdeki okumaların yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
8. Üniversitede nasıl metinler okuyacaksınız, biliyor musunuz?
9. Üniversitedeki derslerinizdeki okumalar için hazırlık yapıyor musunuz?
10. Sizce akademik dil ve akademik okuma nedir?
11. Bu seviyede akademik dil becerilerinizi geliştirmeye başlayabileceğinizi düşünüyor musunuz?

Desteginiz için çok teşekkürler!

(Son hafta)

Tarih:

Saat:

Yer:

Araştırmacı: Bugün Saat Birlikte işlediğimiz akademik okuma dersleri sonrası bir görüşme yapacağız. Daha önce uygulama öncesi de yapmıştık. Bu görüşmeye gönüllü olarak katıldığın için teşekkür ederim. Bir kere daha sözlü olarak ifade edebilir misin gönüllü olarak katıldığını?

Metinler

1. Derslerde okuduğunuz metinler hakkında neler düşünüyorsunuz? En çok hangi metni beğendiniz? Neden?
2. Konuların kendi okuyacağınız bölümle ilgili olmasını mı tercih ederdiniz yoksa farklı konularda olması iyi mi? Farklı hangi konular önerirsiniz?

Etkinlikler

1. Sınıf içi okuma etkinlikleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. En çok beğendiğiniz ve faydalı bulduğunuz okuma etkinliği hangisidir?
3. En az beğendiğiniz ve faydalı bulduğunuz okuma etkinliği hangisidir?

Okuma Becerileri

1. Bir metni nasıl okuyorsunuz? Türkçe bir metni daha iyi anlamak için okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullandığınız beceriler/teknikler neler?
2. Bu çalışma Türkçe metinler okurken yaşadığınız sorunlara faydalı oldu mu? Derslerde öğrendiğiniz beceriler akademik okumanıza ne ölçüde katkıda bulundu?
3. Eğitim sonrasında Türkçe okuma becerisinde kendinizi nasıl buluyorsunuz? Şimdi güçlü ve zayıf yanlarınız neler?

Akademik okuma dersleri

1. Akademik okuma eğitimi hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu derslerin en güçlü ve zayıf yanları nelerdir?
2. Akademik dil, akademik metin ve akademik okuma deyince aklınıza ne geliyor?
3. Bu akademik okuma eğitiminden neler kazandınız?
4. Akademik okuma becerilerini geliştirmek için neler yapabilirsiniz?
5. Sizce derslerinizde bu gibi akademik metinlere ve akademik okuma çalışmalarına yer verilmeli mi? Ne kadar yer verilmeli?
6. Sizce bu dersi öğrenciler hangi düzeyde almalı?
7. Bu dersleri başka öğrencilere önerir misiniz?
8. Bu derslerin daha iyi olması için neler önerirsiniz?

Ek 5. Öğrenci Günlüğü

Öğrencinin adı, soyadı:

Okuma metinleri ve etkinlikleri ile ilgili sorular	- Okuma metnini beğendiniz mi? Sebebini açıklayınız. Beğendim, çünkü Beğenmedim, çünkü - Okuma metninin düzeyi nasıldı? () kolay () orta () zor Zor ise, nelerden dolayı zor buldunuz? - Metin ile ilgili sorular nasıldı? () kolay () orta () zor - Hangi etkinliği veya etkinlikleri faydalı buldunuz? - Hangisini daha az faydalı buldunuz? - Diğer										
Dersle ilgili sorular	- Bugünkü dersi nasıl buldunuz? - Derste yeni neler öğrendiniz? Yeni bilgiler okumanızda faydalı oldu mu? - Bugünkü derste deneyimlediklerinize yönelik hissettiklerinizi açıklayınız. - Bugünkü ders süreciyle ilgili aşağıdaki bilgileri doldurunuz. Tam olarak anlamadığınız noktalar: Zorlandığınız noktalar: Derste beğendiğiniz şeyler: Derste beğenmediğiniz şeyler nelerdir?										
Derse karşı memnuniyet cetveli	Bugünkü dersi ne kadar beğendiniz? İşaretleyiniz. <table border="0"> <tr> <td>Hiç beğenmedim</td> <td>Beğenmedim</td> <td>Kısmen beğendim</td> <td>Beğendim</td> <td>Çok beğendim</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>	Hiç beğenmedim	Beğenmedim	Kısmen beğendim	Beğendim	Çok beğendim	1	2	3	4	5
Hiç beğenmedim	Beğenmedim	Kısmen beğendim	Beğendim	Çok beğendim							
1	2	3	4	5							

Ek 6. Dış Gözlemci Formu

Gözlem Tarihi:

Gözlem Süresi:

Katılımcı Sayısı:

Gözlemci:

Öğretmen hakkında gözlemler	
Öğrencilerin derse katılım durumu	
Öğrencilerin okurken yaşadığı problemler	
Öğrencilerin akademik okuma becerisine yönelik durumu	
Metinlerle ilgili gözlemler Uzunluk Zorluk Düzeye uygunluk	(Aşağıda ilgili maddeye tik koyunuz) () Uzun () Normal () Kısa () Zor () Normal () Kolay () Uygun () Normal () Uygun Değil
Gözlemlenen problemleri durumlar	
Gözlemlenen olumlu durumlar	
Öneriler	

Ek 7. Akademik Okuma Testi

Öğrencinin adı, soyadı:

AKADEMİK OKUMA TESTİ (B2 DÜZEYİ)

Süre: 50 dakika

1. BÖLÜM

Aşağıdaki metni okuyunuz, soruları metne göre cevaplayınız. (6 soru)

DÜNYA NÜFUSU YAŞLANIYOR

(1) Dünya nüfusu, gelişmiş ülkelerde daha da fazla olmak üzere gittikçe yaşlanıyor. Japonya, % 33'lük 60 yaş ve üstü nüfus oranıyla, dünyada yaşlı nüfusu oranında ilk sırada yer almaktadır. Birleşmiş Milletler'in (BM) 2015'te yayımladığı rapora göre, 60 yaş ve üstü kişi sayısı ciddi artış gösteriyor. Bu sayı önümüzdeki yıllarda daha da artacak. Dünyada 2015 yılı itibarıyla 60 yaş ve üstü 900 milyon kişi yaşamaktadır. Eğer ülkeler tedbirler almazlarsa, bu rakam 2030'da 1,4 milyara, 2050'de 2 milyara ulaşacak.

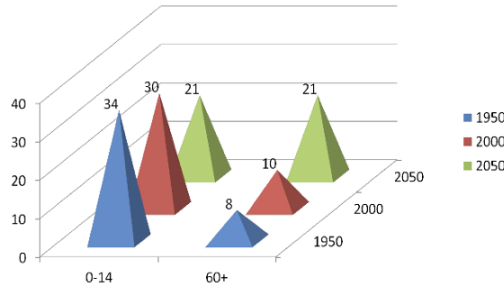
(2) BM verilerine göre, 2015'te her 8 kişiden biri 60 yaş ve üstü kişilerden oluşuyordu. 2030'da her 6 kişiden birinin 60 yaş ve üstü olması çok mümkün görünüyor. Tahminlere göre, yaşlı nüfusun 2030'a gelmeden 0 ila 9 yaş çocuk nüfusunu, 2050'ye kadar da 10 ila 24 yaş genç nüfusunu geçecek. 2050 yılında Afrika hariç tüm bölgelerde 60 yaş üzeri kişi sayısının, toplam nüfusun % 25'ini aşması bekleniyor.

(3) Bugün refah düzeyi yüksek bir ülke olan Japonya dünyada en fazla yaşlı nüfusuyla dikkati çekiyor. Japonya Sağlık Bakanlığı verilerine göre, 2016 yılında ülkede yaşı 100'ün üstündeki kişilerin sayısı 65 bine ulaştı. 127 milyon nüfuslu ülkenin % 33'ünü 60 yaş ve üstü kişiler oluşturuyor. 2055'te yaşlı nüfus oranının % 40'ı geçmesi bekleniyor.

(4) Dünya nüfusunda en hızlı yaşlanma oranı, Japonya'nın ardından Avrupa ülkelerinde görülmektedir. Halihazırda en fazla yaşlı nüfusa sahip bölge Avrupa kıtasıdır ve Avrupa'da nüfusun % 25'i 60 yaş ve üzerindedir. Örneğin, Almanya'da 2015'te genel nüfusun % 28'i 60 yaş ve üstü kişilerden oluşuyordu. İtalya'da **bu oran** Almanya'daki gibi % 28 iken, Finlandiya'da yaşlı nüfus oranı % 27 olarak kayıtlara geçti. Portekiz, Bulgaristan, İsveç, Letonya, Malta, Fransa, Danimarka ve Hırvatistan da yaşlı nüfusu yüksek ülkeler arasında yer alıyor.

(5) Avrupa'da 80 yaş üstündekilerin toplam nüfusa oranının en yüksek olduğu ülke İtalya'dır. 80 yaş üstündekilerin oranı İtalya'da % 6.5, Yunanistan'da % 6.3, İspanya'da % 5.9 ve Fransa'da % 5.8'i buluyor. Uzmanlar, Avrupa'da nüfusun yaşlanmasına ilişkin iki ana etken üzerinde duruyor. İlki doğum oranlarının düşük olması iken, ikincisi tıptaki ilerlemelerin ve yüksek yaşam standardının ortalama ömür süresini uzatmasıyla yaşlı nüfusun giderek artmasıdır.

1. Metindeki ikinci paragrafa göre aşağıdakilerden hangisi dünya nüfusu yaşlılık oranıyla ilgili doğru bir bilgidir?
 - a) 2050 yılında Afrika hariç tüm kıtalarda nüfusun yarısının yaşlılardan oluşması bekleniyor.
 - b) Tüm bölgeler 2050 yılında yaşlanacak ama Afrika kıtasındaki insanlar yaşlanmayacak.
 - c) Afrika kıtasındaki yaşlı nüfusun 2050 yılında diğer kıtalardaki kadar artacağı düşünülüyor.
 - d) 60 yaş ve üzeri insanların 2050 yılında nüfusun çeyreğinden fazla olması bekleniyor.
2. Metindeki dördüncü paragrafın ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?
 - a) Dünyada en hızlı yaşlanan ikinci bölge Avrupa'dır.
 - b) Japonya yaşlanma oranı bakımından en üst sırada bulunur.
 - c) İtalya ve Almanya Avrupa'nın en yaşlı nüfusuna sahiptir.
 - d) Finlandiya'nın yaşlı nüfusu Almanya'dan daha düşüktür.
3. Metne göre, aşağıdakilerden hangisi Avrupa'daki nüfus yaşlanmasının sebeplerinden biri değildir?
 - a) Kadınlar daha az doğum yapıyor.
 - b) İnsanlar iyi şartlarda yaşayınca uzun yaşıyorlar.
 - c) Bu ülkelerde doğum oranları çok yüksek oluyor.
 - d) Sağlık alanında her yıl yeni gelişmeler yaşanıyor.
4. Dördüncü paragraftaki "İtalya'da **bu oran** Almanya gibi yüzde 28 olurken, Finlandiya'da yaşlı nüfus oranı yüzde 27 olarak kayıtlara geçti." cümlesinde yazar '**bu oran**' kelime grubunu hangi ifade yerine kullanmıştır?
 - a) Dünya nüfusu oranı
 - b) Avrupa nüfusu oranı
 - c) Genç nüfus oranı
 - d) Yaşlı nüfus oranı



5. Yukarıdaki grafikte dünya genelinde genç ve yaşlı nüfus oranının yıllar içindeki değişimi verilmiştir. Grafiğe göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
 - a) 2000 yılında 60+ yaş grubu 1950 yılına göre düşüş göstermiştir.
 - b) 2000-2050 yılları arasında yaşlı nüfus oranı yarı yarıya azalmıştır.
 - c) 2050 yılında 0-14 yaş grubu %2,1 yükselecektir.
 - d) 2000 yılında genç nüfusun oranı yaşlı nüfustan 3 kat fazladır.
6. Bu metnin yazılma amacı aşağıdakilerden hangisidir?
 - a) toplumdaki yaşlı nüfusun artışı konusunda bilgilendirmek
 - b) dünya genelindeki yaşlı insanların sorunlarını açıklamak
 - c) nüfus yaşlanmasına karşı önlem almaya ikna etmek
 - d) yaşlanmanın sebeplerini ve sonuçlarını tartışmak

2. BÖLÜM

Aşağıdaki metni okuyunuz, soruları cevaplayınız. (10 soru)

-
- (1) İnternet kitapçılığı, 1991’de Computer Literacy (cl.books.com) ile başlamıştır. E-posta temelli yapısı ve internet üzerinden ticaret yasağı nedeniyle Amazon.com’a kadar tam olarak gelişmemiştir (Delroy, 2012: 54). Amazon.com’un kurucusu Jeff Bezos, 1994’te elektronik ticarete başlamadan önce internet üzerinden satmak için en iyi ürünü bulmak için çok çalışmıştır. Bilgisayar yazılımı, ofis malzemeleri, giyim ve müzik de dahil olmak üzere 20 maddelik bir liste hazırlamıştır. Bu liste içinde o dönemde kitap ilk sıraya yükselmiştir. Bezos’un, internetten satış için birçok ürün içerisinde kitabı tercih etmesinin birçok sebebi bulunmaktadır. Bu sebepler, internet kitapçılığının genel olarak avantajlarını da ortaya koymaktadır.
 - (2) Öncelikle, dünyada bütün dillerde 3 milyondan fazla kitap bulunmaktadır. O dönemde sadece 300.000 müzik CD’si olduğu düşünüldüğünde bu rakam müzik CD’lerinin sayısının çok üstündedir. Üstelik kitap satışı, müzik gibi dev şirketlerin elinde değildir. Geniş ve parçalanmış bir alandır. Bu geniş ürün çeşitliliği ile internet üzerinde ayrıntılı ve çok seçenekli gerçek bir mağaza yaratılabilmektedir. Çünkü tüketiciler için ürün çeşitliliği oldukça önemlidir.
 - (3) İkinci olarak, çevrimiçi kitapçıda kitap türleri sınıflandırılarak müşterinin kişisel kitap tercihleri ve satın alma alışkanlıkları hakkında bilgiler toplanabilmektedir. Bu bilgiler, doğrudan pazarlama ve kişiye özel hizmetler için fırsatlar yaratmaktadır.
 - (4) Diğer bir sebep, geleneksel kitapçılar gibi sınırlı bir mağazaya sahip olmadığından, tüketiciye hiçbir sınırlama olmadan yüksek sayıda kitap sunabilmesidir. Geleneksel bir kitapçıya kıyasla merkezi bir sipariş ve dağıtım noktasından geniş bir uluslararası pazara daha ekonomik bir fiyatla hizmet verebilmektedir.
 - (5) Dahası, kitaplar başka ürünlere göre daha kolay bulunabilmektedir. O dönemde dağıtım işini de sadece Ingram Book Group ve Baker & Taylor Books adlı iki şirket yapmaktadır. Bu iki kanaldan kitaplara rahatlıkla ulaşılabilir. Böylece, doğrudan yayınevinden ya da dağıtımıcılardan kitaplar hızlı bir şekilde edinilebilmektedir.
 - (6) Kitabın internetten satış için uygunluğunu gösteren son ve belki de en önemli sebep ise, herkesin kitabı çok iyi bilmesidir. Ürün özelliklerini anlatmak gerekmecektir; internetteki bir kitap geleneksel bir mağazadaki kitabın aynısıdır. Kitapların, teknolojik ürünlerdeki ürün karşılaştırması, deneyim paylaşımı gibi ayrıntılara ihtiyacı yoktur.
 - (7) Sonuç olarak, Bezos kitabın tüm bu olumlu yönlerini değerlendirerek elektronik ticaret için diğer ürünlerden önce kitap satışını tercih etmiştir. Zamanla tüketicilerin hızlı kargonun rahatlığına yönelmesi, kredi kartlarının popülerliği, 24 saat telefonda müşteri hizmeti ve günlük posta servisleri hem internet kitapçılığının hem de Amazon.com’un daha da gelişip büyümesine yol açmıştır.

1. Bu metin için uygun bir başlık yazınız.

2. Metinde internet kitapçılığı ile ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi yoktur?
 - a) 1991 yılında başlamıştır.
 - b) İlk internet kitapçısı Clbooks, e-posta sistemi üzerine kurulmuştur.
 - c) Şirketler, internetten kitap satışını sadece kredi kartı ile yapmışlardır.
 - d) Jeff Bezos’a göre internetten kitap satışı diğer ürünlere göre daha avantajlıdır.
3. Metinde aşağıdaki bilgilerden hangisi yoktur?
 - a) Amazon.com’dan önceki internet kitapçıları
 - b) internette kitap satışının olumsuz yönleri
 - c) Bezos’un ürün olarak kitabı seçme nedenleri
 - d) tüketicilerin bazı özellikleri

4. Jeff Bezos'un elektronik ticarete başlamak için ürün olarak kitabı seçme sebeplerinden ikisini yazınız.
 1. _____
 2. _____
5. İnternet kitapçılığı ile ilgili hangi cümle kişisel bir fikre değil, gerçek bir bilgiye dayanır?
 a) Dünyada bütün dillerde 3 milyondan fazla kitap bulunmaktadır.
 b) Kitaplar diğer ürünlere kıyasla daha kolay bulunabilmektedir.
 c) Tüketiciler için ürün çeşitliliği oldukça önemlidir.
 d) Herkes kitabı çok iyi bilir, anlatmaya ve tanıtmaya gerek yoktur.
6. Metne göre hangisi Bezos'un internetten kitap satma işinde başarılı olma sebeplerinden biri değildir?
 a) kitapların kısa sürede tüketiciye ulaşması.
 b) kitapları çok iyi anlatması.
 c) kredi kartı kullanımının artması.
 d) tüketicilerin telefonla soru sorabilmesi.
7. **Madde** sözcüğü aşağıdaki hangi cümlede 'Bilgisayar yazılımı, ofis malzemeleri, giyim ve müzik de dahil olmak üzere 20 **maddelik** bir liste hazırlamıştır. Bu liste içinde o dönemde kitap ilk sıraya yükselir.' cümlesindeki anlamıyla kullanılmıştır?
 a) Maddenin üç hali vardır: katı, sıvı ve gaz.
 b) Çok seven kişi asla maddeye önem vermez, para onun için değersizdir.
 c) Sağlığa zararlı alışkanlıklardan biri de madde kullanımıdır.
 d) Toplantının beşinci maddesi, öğretmenlerin teknik malzeme ihtiyacı hakkındadır.
8. Metinde, internetten kitap satışının sadece satıcı için avantajlarına vurgu yapılmıştır. Hangi cümle satıcı için avantajlı iken müşteri için dezavantajlı bir duruma sebep olabilir?
 a) Müşteri satıcıyı değerlendirebilir.
 b) Satıcı, müşteri bilgilerini toplayabilir.
 c) Bir kitap sitesi indirim yapınca diğerleri de yapar.
 d) Kargo parası kitap ücretine dahildir.
9. Bu metnin ana düşüncesi nedir?

10. Bu metnin yazılma amacı nedir?

2021'de Çalışma Alanlarındaki Dönüşüm		Vegan Beslenme Sağlıklı mı		Vejetaryenlik		Türkiye'deki Sosyal Medya Alışkanlıkları		Etik Açıdan İnsan Genom Projesi		Yüksek Enflasyon		Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi Neden Önemlidir		Neden Okuma-Yazmayı ve Temel Matematiği Ortaokulda Öğretmeye Başlamıyoruz	
	freq		freq		freq		freq		freq		freq		freq		freq
model	8	ürün	12	ürün	13	medya	22	proje	9	fiyat	12	önem	5	sınıf	9
uzak	5	tüket	6	tüket	8	katılımcı	8	hastalık	7	art	10	beceri	5	beceri	6
şirket	4	sağlık	4	türlü	4	araştır	6	düzenle	3	mal	5	öğren	5	erken	4
masraf	4	kaçın	4	reddet	4	tercih	6	açıkla	2	ekonomi	4	gelişim	4	çıkart	4
firma	3	tercih	3	tüketim	4	hesap	4	önem	2	talep	4	kazan	3	ara	4
sür	3	düşük	2	tanım	3	kullanım	3	taşı	2	ürün	3	güven	3	gelişim	3
önem	3	kolay	3	esnek	3	kanal	3	tartış	2	yüksel	3	deneyim	2	henüz	3
gider	3	hat	2	sağlık	3	paylaş	3	sağlık	2	birim	3	sembol	2	hazır	3
azal	3	seviye	2	canlı	2	sık	3	henüz	2	azal	3	tanı	2	geliş	3
dönüşüm	2	esnek	2	yan	2	kesim	3	uygulama	2	kesim	3	kavram	2	düşük	3
geliş	2	yaklaşım	2	aynı	2	alışkanlık	2	gelişim	2	sürekli	2	etken	2	olumsuz	2
teknoloji	2	hastalık	1	içer	2	ulaş	2	belirle	2	deyis	2	araştır	2	öneri	2
sebebp	2	koru	1	sözcük	1	kontrol	2	bireysel	2	sat	2	yararlan	2	boyunca	2
kavram	2	olumlu	1	istek	1	gerçekleş	1	çıkart	2	malıyet	2	farklılaş	2	araştır	2
küresel	1	genellikle	1	değiş	1	ara	1	tedavi	2	artır	2	kavra	1	temelli	2
değişim	1	miktar	1	geliş	1	katılım	1	tip	2	birikim	2	düzenle	1	ayır	2
kimlik	1	artır	1	dahil	1	vazgeç	1	imkan	2	günlük	1	içer	1	yayınla	1
kazan	1	ekle	1	tanımla	1	parça	1	insanlık	2	sıklık	1	destekle	1	ters	1
işyeri	1	hızlı	1	fark	1	istek	1	yan	2	rastla	1	etkinlik	1	deneyim	1
etkile	1	geleneksel	1	sınırla	1	yardım	1	potansiyel	2	seviye	1	günlük	1	varsay	1
hisset	1	tehlিকে	1	çeşitli	1	fark	1	teknoloji	2	artış	1	ileri	1	yükle	1
geleneksel	1	adım	1	kullanım	1	başar	1	denge	1	öde	1	sür	1	öner	1
yaklaşım	1	kaldır	1	katkı	1	boş	1	boz	2	toplam	1	yazılı	1	destekle	1
yorumla	1	rapor	1	eşya	1	öğren	1	yarat	2	ücret	1	dayan	1	karşılaş	1
etkili	1	içer	1	tercih	1	tanı	1	çift	1	gerekli	1	uyum	1	yönetici	1
hız	1	sun	1	çoğunluk	1	iletişim	1	gerçekleş	1	firma	1	problem	1	düzenle	1
taşı	1	e	1	ahlaki	1	gündem	1	çağ	1	beklenti	1	derede	1	kat	1
mevcut	1	zengin	1	ilişkin	1	etkile	1	devrim	1	toplumsal	1	hazırlık	1	azal	1
zorunlu	1	çeşitli	1	dayan	1	edin	1	nitelik	1	öncelik	1	kapsam	1	görüş	1
uygula	1	vücut	1	öl	1	geçir	1	uygula	1	gösterge	1	basit	1	doğal	1
seçenek	1	kitile	1	dene	1	art	1	kurum	1	ulusal	1	art	1	hat	1
ara	1	işle	1	gerekçe	1	değiş	1	ulusal	1	harca	1	somut	1	doğrultu	1
gerçekleş	1	zarar	1	uzman	1	dolayısıyla	1	ortak	1	terch	1	kıyasla	1	boş	1
koru	1	dolayısıyla	1	gerekli	1	aktif	1	çaba	1	belirsizlik	1	sınıfla	1	etkinlik	1
yan	1	yardımcı	1	ileri	1	sıklık	1	er	1	belirle	1	gözlemle	1	ekle	1
tercih	1	planla	1	sür	1	birden	1	bilim	1	tüketici	1	sırala	1	değişiklik	1
işle	1	uygula	1	zarar	1	içerik	1	esas	1	değişim	1	ölç	1	dolayısıyla	1
malıyet	1	eksiklik	1	doğal	1	yaklaşık	1	tamamla	1	takip	1	yardım	1	kaldır	1
verimlilik	1	aşırı	1	koru	1	kitile	1	işlev	1	zorla	1	yüksel	1	öngör	1
art	1	sebebp	1	yeterli	1	yazı	1	deyiş	1	zarar	1	geçiş	1	toplam	1
belirgin	1	zor	1	gereksinim	1	çoğunluk	1	hız	1	boz	1	etkile	1	böl	1
ölçü	1	bakış	1	karşıla	1	vakit	1	sür	1	zengin	1	başlıca	1	kötü	1
vakit	1	geliş	1	kolay	1			doğrudan	1	yan	1	ara	1	maruz	1
ayır	1	sınırla	1	savun	1			dolaylı	1	zor	1	çevresel	1	başarılı	1
şans	1	binglçli	1					hız	1	koru	1	cinsiyet	1	yeterli	1
yakala	1	çaba	1					sür	1			faktör	1	alış	1
frırsat	1							doğrudan	1					güven	1
esnek	1							dolaylı	1					hisset	1
planla	1	Toplam	77					tanımla	1			Toplam	73	değiş	1
yararlan	1	Tüm metin	399					amaçlı	1			Tüm metin	270	tartış	1
yöntem	1	Oran	19.30%					sun	1			Oran	27.04%	ileri	1
ilerle	1							nesil	1					taşı	1
fiziksel	1							boy	1					inan	1
terk	1							değişim	1					büyü	1
görüş	1							gözlemle	1					ihtiyaç	1
çap	1							değişik	1					etkile	1
geçiş	1							fikir	1						
açıkla	1							tarihsel	1						
danışman	1							geniş	1						
gereksinim	1							müdahale	1						
karşıla	1							endişe	1						
politika	1							beraber	1						
								değiş	1						
								bağlam	1						
								takım	1						
								vücut	1						
								doğal	1						
								risk	1						
								üstün	1						
								ayır	1						
								bakım	1						

Ek 9. Uygulama İzin Belgesi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe Ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü

Tarih: 24/12/2021
Sayı: E-31975387-799-00001937139



00001937139

Sayı : E-31975387-799-00001937139
Konu : Tez Çalışması Araştırma İzni

24.12.2021

Sayın Bihter Dereli

Ekli 22 Aralık 2021 tarihli Bilimsel Araştırma izni başvurunuz incelenmiş, "Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerilerini Geliştirerek Üniversitede Karşılaşacakları Özel Amaçlı Akademik Metinlere Geçiş Sağlamak" amaçlı bilimsel araştırmanızı müdürlüğümüz bünyesinde yapmanızda bir sakınca olmadığı değerlendirilmiş ve müdürlüğümüzde çalışma yapmanıza izin verilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ
Uyg. Arş. Merkez Md.

Ek: Araştırma İzin Formu001

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 6C0D1772-0679-4C79-94CA-8DE0DFEBC6A7
Adres: Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve
Araştırma Merkezi 06800 Beytepe-ANKARA
E-posta: hutomer@hacettepe.edu.tr Elektronik Ağ: www.hacettepe.edu.tr
Telefon: (0 312) 297 83 50 - 51 Faks: (0 312) 297 71 80
Kep:

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Bilgi için: Sinan ORHAN

Koordinatör

Telefon: 03122978350



Ek 10. Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 29/06/2021
Sayı: E-35853172-300-00001635786

0001635786

Sayı : E-35853172-300-00001635786
Konu : Bihter DERELİ (Etik Komisyon İzni)

29.06.2021

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 10.03.2021 tarihli ve E-26674787-300-00001492493 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Öğretimi Doktora Programı öğrencilerinden **Bihter DERELİ**'nin **Doç. Dr. Meltem EKTİ** danışmanlığında yürüttüğü "**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Amaçlı Okuma Becerisi Kazandırma**" adlı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **22 Haziran 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 5925C835-AC03-44F1-9831-87EA899AF917

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sevdâ TOPAL

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: 03123051008



Ek 11. Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA
Tarih: 17/08/2023
Tez Başlığı: ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE GENEL AKADEMİK AMAÇLI OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 360 sayfalık kısmına ilişkin, 08/08/2023 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 3'tür. Uygulanan filtrelemeler: 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Gereğini saygılarımla arz ederim.
17/08/2023
Adı Soyadı: Bihter DERELİ Öğrenci No: N15141160 Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.
<u>DANIŞMAN ONAYI</u> UYGUNDUR _____

Ek 12. Turnitin Benzerlik İndeksi

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE GENEL AKADEMİK AMAÇLI OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

ORJİNALLİK RAPORU

% 3	% 3	% 1	% 1
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
2	Submitted to Marmara University Öğrenci Ödevi	<% 1
3	br.123dok.com İnternet Kaynağı	<% 1
4	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
5	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	www.rumelide.com İnternet Kaynağı	<% 1
8	acikerisim.gelisim.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1

Submitted to Hacettepe University