



Ana Dilinde Akademik Dinleme ve Okuma Sorunları: Lisans Öğrencileri Neden Anlamıyor?

*Efecan KARAGÖL**
*Canan TUNÇ ŞAHİN***

Öz

Bu araştırmanın amacı, lisans öğrencilerinin ana dilinde akademik dinleme ve okuma sorunlarını belirlemektir. Nitel yaklaşıma göre tasarlanan çalışmada kırk üç öğrenci ve beş akademisyenin görüşleri ile günlük ve gözlemler değerlendirilmiştir. Veriler, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenciler, akademisyenlerin slayt okuyarak ders anlatmalarının öğretim tarzlarını sıkıcı hâle getirdiğini vurgulamıştır. Ayrıca slaytlar hazır materyal olarak görüldüğünden öğrenciler sınıfta aktif dinlemeden kopmaktadır. Bunun yanı sıra dağınık ve çok sayıda bilgiyi sınıflandıramama ile not alma becerisinin yetersizliği de akademik dinlemede dikkat çeken bulgular arasındadır. Öğrenciler, akademik okumada akademik metinlere erişememe, metinlerin karmaşık dili ve metinlerde önemli bilgiyi belirleyememe gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların giderilmesi için akademik dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik destekleyici eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akademik dinleme, akademik okuma, akademik dil, lisans eğitimi

Academic Listening and Reading Problems in the Mother Tongue: Why Don't Undergraduate Students Understand?

Abstract

This study aims to identify the academic listening and reading challenges undergraduate students face in their mother tongue. The study was designed following a qualitative approach, and the opinions of forty-three students and five faculty members, along with daily logs and observations, were evaluated. The data were analyzed using the content analysis technique. The findings indicate that students emphasized that faculty members' reliance on reading directly from slides makes their teaching styles monotonous. Moreover, since slides are perceived as pre-prepared materials, students tend to disengage from active listening in class. Additionally, difficulties in organizing large amounts of scattered information and deficiencies in note-taking skills emerged as notable challenges in academic listening. Regarding academic reading, students reported struggling with access to academic texts, the complex language of these texts, and identifying key information within them. As a solution to these issues, there is a need for supportive training to enhance students' academic listening and reading skills.

Keywords: Academic listening, academic reading, academic language, undergraduate education

Giriş

Akademik dil kavramı, yirminci yüzyılda üniversiteler başta olmak üzere çeşitli akademik ortamlarda anlama ve anlatmayı ifade eden bir disiplin olarak ortaya çıkmıştır. Akademik dil alanındaki bilgi üretimi ve bu alanı konu edinen araştırmaların uluslararası literatürde özellikle son yarım yüzyılda

* Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Zonguldak, efecankaragol@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0331-8009

** Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Zonguldak, canantuncsahin@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0997-2124

hem teori hem de uygulama zemininde giderek artan bir ivmeyle yaygınlaşma eğiliminde olduğu görülmektedir (Christison ve Krahnke, 1986; Hermida, 2009; Lopatovska ve Sessions, 2016; Lynch, 2011; Miller ve Merdian, 2020; Solomaon ve Rhodes, 1995; Shih, 1992). Özellikle Batı literatürünün bu kavrama dair sahip olduğu bilgi tabanının alana yön verdiği açıkça görülmektedir (Ferris, 1998; Gorzycki vd., 2016; Howard vd., 2018; McCulloch, 2013; Mizrachi, 2015; Qian, 2002). Bunun yanı sıra son on yılda akademik dili odağına alan araştırmaların varlığı (Jin vd., 2020; Karakoç vd., 2022; Kuzborska, 2015; Liu ve Read, 2020) bu konunun güncelliğini sürdürdüğünü göstermektedir ancak söz konusu güncelliğin ana dili olarak Türkçe açısından geçerli olduğu söylenemez. Bu nedenle lisans öğrencilerinin ana dilindeki akademik dinleme ve okuma problemlerini konu edinen araştırmalardaki sınırlılık (Liu ve Read, 2020), bu alandaki birinci araştırma boşluğuna işaret etmektedir. Yabancı dilin akademik kullanımını konu edinen araştırmaların daha çok yapılması, bu boşluğa neden olarak gösterilebilir (Ferris ve Tagg, 1996; Huang ve Su, 2013). Konuya ilişkin göz önünde bulundurulması gereken ikinci boşluk ise akademik dinleme ve okuma becerilerinde yaşanan sorunların birbiriyle ilişkili biçimde ele alınmamasıdır. Oysa her iki beceri de akademik anlamının iki ayrı zeminini oluşturmaktadır. Üçüncü eksiklik ise ana dilindeki öğrenci sorunlarını belirlemek amacıyla veri üçgenlemesine başvuru nitel araştırmaların azlığıdır. Belirtilen boşluklardan hareketle bu çalışmanın odak noktasında ana dili Türkçe olan lisans öğrencilerinin akademik düzeydeki dinleme ve okuma sorunları yer almaktadır.

Akademik dinleme literatüründeki tanımlarda kavramın özelliğini belirtmeye ilişkin bilgiler baskındır. Bilgi tabanındaki tanımlarda öne çıkan özellikler şunlardır: Akademik dinleme üniversitelerde iletişimsel yeterliliğin temelidir (Flowerdew, 1994), temel dinlemenin aksine daha çok karmaşık özellikler taşımaktadır (Smith, 2006'dan aktaran Christian, 2018, s. 45), tek yönlü (ders veya konferans sunumu) ve iki yönlü (etkileşimli dersler ve öğrenci sunumları) olarak ele alınmalıdır (Lynch, 2011, s. 79). Öte yandan akademik dinleme literatürünün tarihsel arka planında bazı konular dikkat çekmektedir: "Not tutma" (Hamp-Lysons, 1983; Locke, 1977), "söylem belirleyicilerinin akademik dinlemeye etkisi" (Chaudron ve Richards, 1986), "ders notu içeriğinin sınav notlarıyla ilişkisi" (Dunkel, 1988), "öğrencilerin dinleme görevleri" (Benson, 1989), "ders kitaplarının akademik dinlemeye katkısı" (Flowerdew ve Miller, 1997), "akademisyen görüşlerince öğrencilerin akademik dinleme sorunları" (Ferris ve Tagg, 1996), "öğrencilerin akademik dinleme ihtiyaçları" (Ferris, 1998), "akademik dinleme güçlükleri" (Huang, 2005, 2006) ve "akademisyenlerin dil kullanımının dersi anlamaya etkisi" (Huang, 2004) bahsedilen arka planı oluşturmaktadır.

Son kırk yılda araştırmacılar, akademik dinlemeye odaklanan çalışmaları çeşitlendirmiştir ancak bu çalışmaların büyük ölçüde uluslararası öğrencilerin yabancı dildeki akademik dinleme becerilerini merkeze alan teorik ve ampirik yayınlar olduğu görülmektedir (Astika ve Kurniawan, 2010; Huang ve Su, 2013; Valera, 2019). Yabancı dildeki akademik dinleme konulu yakın tarihli bu araştırma külliyatı; akademik dinleme zorlukları, ihtiyaçları, dil kullanımı ve not tutmanın akademik dinlemeye etkileri üzerine yoğunlaşmıştır. Diğer taraftan ana dilindeki akademik dinleme sorunları literatürde sınırlıdır (bk. Şekil 1). Buna rağmen belirtilen bilgi tabanı, mevcut araştırma için iki önemli sonuç vermektedir. Birincisi akademik dil, akademik başarının odağındadır (Christian, 2018; Huang ve Su, 2013; Mehar Singh, 2019; Park, 2019). İkincisi, öğrenciler akademik dinleme becerileri bakımından çeşitli strateji ve materyallerle desteklenmelidir (Flowerdew ve Miller, 1997; Liu ve Chen, 2020; Park, 2019).

Mevcut literatürde akademik okumaya ilişkin tanım ve açıklamalar "bilgiyi aramak için okuma", "derin okuma" (Lopatovska ve Sessions, 2016), "derinlemesine ve öğrenme amaçlı okuma", "genel okumadan farklılık" (Shih, 1992), "zorlayıcı ifadeleri anlama ve disipline özgü okuma" (Sohail, 2015), "akademik metinlerle başa çıkma becerisi" (Levine vd., 2000), "amaçlı ve eleştirel okuma" (Sengupta, 2002), "öğrencilerin akademik metinlere alışma aracı" (Irmawati, 2012), "kişisel düşüncüyü desteklemek için kanıt aramak" (Martiarini, 2018), "yükseköğretimde kaçınılmaz bir görev" (Yulia vd., 2020) ve "disipline özgü metinleri kavrama" (Hermida, 2009) gibi karakteristikleri öne çıkarmaktadır.

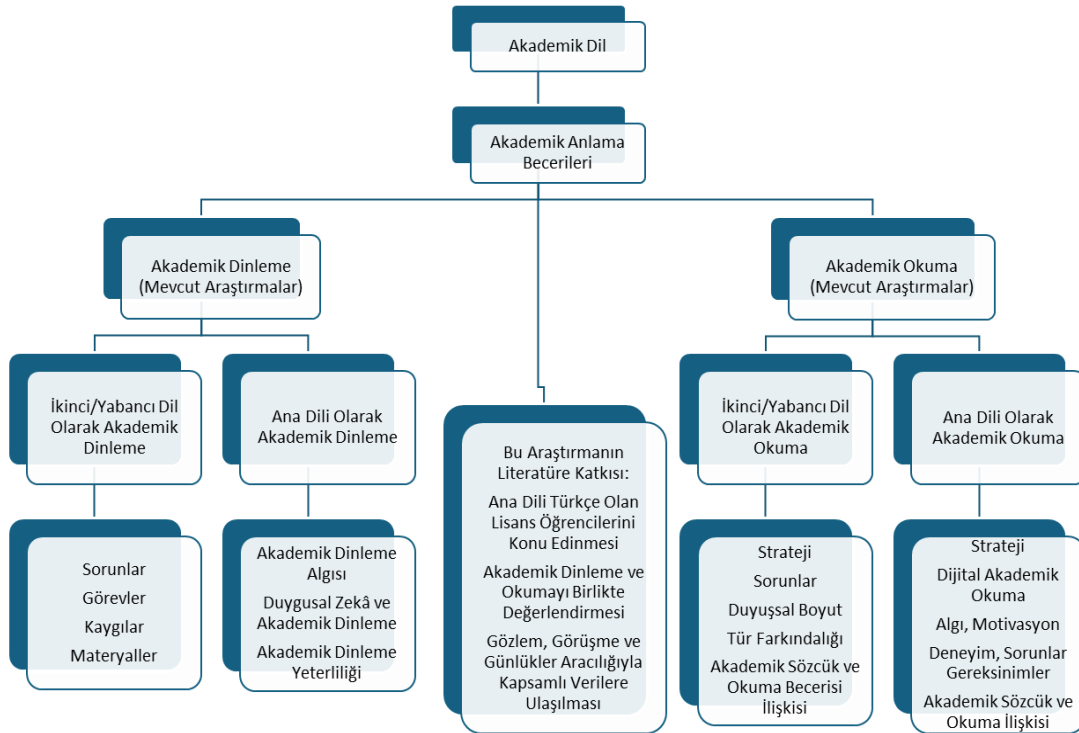
Akademik okuma literatüründeki ana dili odaklı araştırmalarda öne çıkan konular şunlardır: öğrencilerin akademik okuma stratejileri (Fitriana, 2018; Irmawati, 2012; Jin vd., 2020; Lopatovska ve Sessions, 2016; Poole, 2014; Sohail, 2015; Suraprajit, 2019), dijital akademik okuma (Khadawardi, 2021; Qayyum, 2018), akademik okumanın rolü ve işlevi (Miller ve Merdian, 2020), akademik okuma algısı ve motivasyonu (Howard vd., 2018; Munoz ve Valenzuela, 2020), akademik okuma sorunları

Ana Dilinde Akademik Dinleme ve Okuma Sorunları: Lisans Öğrencileri Neden Anlamıyor?

(Martiarini, 2018), akademik okuma deneyim ve tercihleri (Gorzycki vd., 2020; Karakoç vd., 2022; Liu ve Read, 2020; Mizrachi, 2015; Taillefer, 2005), akademik sözcük ve okuma ilişkisi (Lee ve Wong, 2020). Belirtilen araştırmalara rağmen yine de ana dilinde akademik okuma sorunlarına odaklanan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Martiarini, 2018).

Araştırmalar, yükseköğretimdeki öğrencilerin akademik okuma görevleriyle baş etmede güçlükler yaşadığını ortaya koymuştur. İçerik bilgisi eksikliği (Hirano, 2014), teknik ve akademik sözcüklerin bağlamdan tahmin edilememesi (McGrath vd., 2016), eleştirel okuyamama ve akademik bilgiyi yazılı ödevde yansıtamama (Karakoç vd., 2022), kısa ve ilgili notlar alamama, metnin yapısını anlayamama ve metni kendi sözcükleriyle açıklayamama (Hirvela ve Du, 2013; Martiarini, 2018), literatürü düzenleyememe ve sentezleyememe (Padagas ve Hajan, 2020) başlıca akademik okuma güçlükleridir. Ayrıca literatür, lisans eğitiminin öğrencileri yetkin akademik okuyucu yapması gerektiğini vurgulamaktadır (Howard vd., 2018; Irmawatii 2012; Liu ve Read, 2020; Miller ve Merdian, 2020). Dahası, öğrencilerin araştırma makalelerini okuyarak bilimsel söylemi öğrenmelerinin lisansüstü düzeyde başarı için yararlı olabileceği söylenmektedir (Jackson vd., 2006). Diğer taraftan öğrencilerin lisans boyunca okuma becerilerini geliştiremedikleri ortaya konulmuştur (Gorzycki vd., 2016). Belirtilen durumun nedeni olarak akademik okumayı öğreten metinlerin azlığı gösterilebilir (McWhorter, 2006).

Akademik okuma literatüründeki bilgi tabanı, araştırmamızla ilgili bazı belirgin sonuçlar vermektedir: Birincisi, akademik okuma yüksek öğretimde akademik başarı için hayati bir beceridir. Bu becerinin eksikliği öğrenimi zorlaştırmaktadır. İkincisi, akademik okuma becerisinin lisans düzeyinde öğretiminin yapılması kritik bir öneme sahiptir.



Şekil 1. Mevcut Araştırmanın Akademik Dinleme ve Okuma Literatürüne Katkısı

Şekil 1'e göre akademik dinleme ve okuma, literatürde lisans düzeyindeki anlama gereksiniminin iki ayağı olacak biçimde birlikte ele alınmamıştır. Ayrıca ana dili Türkçe olan öğrencilerin her iki beceri bakımından sorunlarına odaklanılmamıştır. Bunun yanı sıra öğretici ile öğrenci görüşleri, günlük ve gözlem gibi çoklu veri kaynaklarıyla sorunları belirleyen araştırmalar mevcut değildir. Belirtilen eksikliklerden hareketle araştırma, birden fazla veri kaynağı ile her iki beceriyi ana dili bağlamında ele aldığı için bilgi tabanını desteklemektedir. Ayrıca bulgu, sonuç ve önerilerin araştırmacılar ile politika yapıcılara sağlayacağı veriler açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Gelişmekteki bir ülke olarak Türk eğitim sistemi son yıllarda eğitim reformları yapmaktadır. Buna rağmen PISA, PIAAC ve PIRLS gibi anlama becerilerini esas alan uluslararası sınavlarda Türkiye'nin mevcut durumu dikkate alındığında (PIAAC, 2016; PISA, 2018; PIRLS, 2021) öğrencilerin akademik anlama becerilerinin incelenmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Avrupa Komisyonu'nun hayat boyu temel yeterlikler önerisi "okuryazarlık" bağlamında akademik düzeydeki dinleme ve okuma becerileriyle de ilgilidir. Dolayısıyla araştırmada öğrencilerin ana dilinde akademik dinleme ve okuma sorunlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine aşağıda yer verilmiştir:

1. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin akademik dinleme sorunları nelerdir?
2. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin akademik okuma sorunları nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama ve analiz süreçleri hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel yaklaşım ilkelerine göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırma, insanların deneyim, algı, davranış ve inançlarına odaklanır (Given, 2021). Nitel araştırmaları etkileyen çeşitli paradigmlar vardır. Bu araştırmada bireylerin farklı bakış açılarını ortaya koymayı amaçlayan yapılandırmacı paradigma benimsenmiştir (Creswell, 2019). Bu çerçevede, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ana dilindeki akademik dinleme ve okuma sorunları tespit edilmiştir. Yapılandırmacı paradigmda kullanılan türlerden biri de durum çalışmasıdır. Durum çalışması, özellikle karmaşık sosyal süreçleri ve bireylerin deneyimlerini anlamak için uygundur. Araştırmacılar, birden fazla veri kaynağı (görüşmeler, gözlemler, belgeler vb.) kullanarak zengin ve kapsamlı bir veri seti oluşturur. Bu yaklaşım, derinlemesine analiz yapma ve katılımcıların perspektiflerini ortaya koyma konusunda avantaj sağlar (Creswell, 2019).

Araştırma Grubu

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ve eğitim fakültesi akademisyenleriyle yapılmıştır. Çalışma grubuna Türkçe (24) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (19) bölümlerinden 43 öğretmen adayı katılmıştır. Beş akademisyenin görüşü alınmış, ayrıca öğrencilerin sınıf içi akademik dinleme ve okuma becerilerini gözlemek amacıyla iki farklı akademisyen de çalışma grubuna katılmıştır. Araştırmanın Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi olmak üzere iki farklı program olarak sınırlanmasının nedeni, bu bölümlerin dinleme ve okumayı içeren çeşitli sözel becerilere daha fazla gereksinim duymasıdır. Çalışma grubundaki öğrenci ve akademisyenlerin belirlenmesinde ölçüte dayalı örneklemeden yararlanılmıştır. Nitelikli verilere ulaşmak, çeşitlilik sağlamak ve derinlemesine bir nitel araştırma yapmak amacıyla bazı ölçütler belirlenmiştir: Görüşme yapılan öğrencilerde "Türkçe ve sosyal bilgiler eğitimi alanında lisans öğrencisi olmak, lisans genel not ortalaması 3,00'in altında ve üstünde olan öğrencilere yer vermek ve cinsiyet dağılımının birbirine yakın olmasına dikkat etmek"; görüşme yapılan akademisyenlerde "Türkçe veya sosyal bilimler eğitimi öğrencilerinin derslerini yürütmek, en az dört yıl ders verme deneyimi taşımak ve akademik yayınlar üreten olmak"; akademik günlük tutan ve gözlem yapılan öğrenciler için de "En az üçüncü sınıf öğrencisi olmak, Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümü öğrencisi olmak" ölçütleri belirlenmiştir. Araştırmada öğrenciler için S1...S35, akademisyenler için A1...A5, günlükler için D1...D8 ve gözlemciler için O1...O2 kodları kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, görüşme, gözlem ve dokümanlarla (günlük) toplanmıştır. Kırk üç öğrenci ve beş akademisyenden görüşme yöntemiyle, iki akademisyenden ise yazılı gözlemleri aracılığıyla veriler toplanmıştır. Görüşme için araştırmacıların hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formdaki sorular dil uzmanları ile uzmanlık alanı ölçme-değerlendirme olan araştırmacılara gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlerden sonra ön uygulama yapılmış ve

Ana Dilinde Akademik Dinleme ve Okuma Sorunları: Lisans Öğrencileri Neden Anlamıyor?

sorulara son hâli verilmiştir. Veriler yüz yüze ve çevrim içi toplantıyla elde edilmiştir. Aşağıdaki tabloda veri toplama araçlarının gerekçeleri yer almaktadır:

Tablo 1.

Veri Toplama Araçları ve Gerekçeleri

Veri Toplama Araçları	Gerekçe
Görüşme	Öğrencilerin akademik dinleme ve okuma sorunları için görüşme yöntemi birincil kaynaktır.
Gözlem	Öğrencilerin akademik dinleme ve okuma sorunlarını farklı açılardan belirlemek için akademisyen görüşleri destekleyicidir.
Günlük (Doküman)	Öğrencilerin akademik dinleme ve okuma deneyimleri için tuttukları günlükler yaşadıkları sorunları detaylandırır. Gözlemler, görüşme ve günlüklerden elde edilen bulguları destekleyicidir. Belirtilen yöntemlerin bir arada kullanılması veri üçgenlemesini sağlamaktadır.

Araştırmada görüşme verilerini desteklemek ve bu verilerin doğruluğunun teyit etmek için gözleme başvurulmuştur. Bunun için öğrencilerin doğal ortamları olan sınıf tercih edilmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik dinleme ve okuma becerileri, öğrencilerin bilgisi doğrultusunda iki aylık bir süre boyunca gözlemci akademisyenler tarafından takip edilmiş ve bu süreçte çeşitli gözlem notları alınmıştır. Araştırmada sekiz öğrenci akademik dinleme ve okuma zorluklarını süreç içinde daha iyi belirlemek için günlük tutmuştur. Öğrenciler iki ay boyunca yaşadıkları akademik dinleme ve okuma sorunlarını çeşitli boyutlarıyla kaydettikleri günlüklerini daha sonra araştırmacılarla paylaşmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmacılar, süreç ve örüntü kodlama (Saldaña, 2022) yoluyla kod, kategori ve temaları belirlemiştir. Veri analizi süreci için uygulanan işlemler şunlardır: Katılımcılardan sesli olarak elde edilen veriler kontrol edilerek Microsoft Office Word programına kaydedilmiştir. Kayıtlardan seçilen dört örnek bir Türkçe eğitimi alan uzmanına verilmiş ve kayıtların yazılı dökümlerle tutarlı olup olmadığı incelenmiştir. Ardından veriler dikkatlice okunmuş ve araştırmacıların dikkatini çeken konuyla ilgili anlamlı ifadeler süreç kodlama yoluyla kodlanmıştır. Araştırmacıların bu kodlama süreci birbirinden bağımsız olarak yapılmış olup kodlayıcılar arası uyumun hesaplanmasında Cohen'in Kappa analizi kullanılmıştır. İki değerlendirici arası uyum yüzdesi 0.90 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç Kappa analizine göre "çok iyi düzeyde uyum" anlamına gelmektedir (Kılıç, 2015). Süreç kodlamadan sonra Saldaña'nın (2022) belirttiği örüntü kodlama yapılmıştır. Kodlar birbiriyle ilişkisine göre kategori ve temalar altında toplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için bazı stratejiler kullanılmıştır: Sorular, yansız ve yönlendirme temelli dilden kaçınılarak oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafsız bir duruş sergilemiştir. Görüşmecilere soruları yanıtlamaları için yeterli zaman verilmiştir. Araştırma süreci ayrıntılı biçimde rapora yansıtılmıştır. Ayrıca kodları destekleyecek biçimde katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmada veri üçgenlemesine özen gösterilmiştir. Bu araştırmada Given'in (2021) belirttiği şekilde yöntem, yer, kaynak ve katılımcı üçgenlemesi yapılmıştır. Yöntem üçgenlemesi için görüşme, gözlem ve doküman (günlük), yer üçgenlemesi için sınıf ortamı ve görüşme odası, kaynak üçgenlemesi için görüşme kayıtları ve günlükler, katılımcı üçgenlemesi için de öğrenci ve akademisyenler araştırmaya dâhil edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen kod ve temalar katılımcılara sunularak doğrulanmıştır. Ayrıca elde edilen kod, kategori ve temaların güvenilirliği için alan ve nitel araştırma bilgisine sahip birer akademisyen görüşlerine başvurularak araştırmacı üçgenlemesi de yapılmıştır (Patton, 2014). Araştırmacı üçgenlemesi aynı zamanda Creswell'in (2019) ifade ettiği dış denetçi/akran araştırması yöntemidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi: 28.03.2023

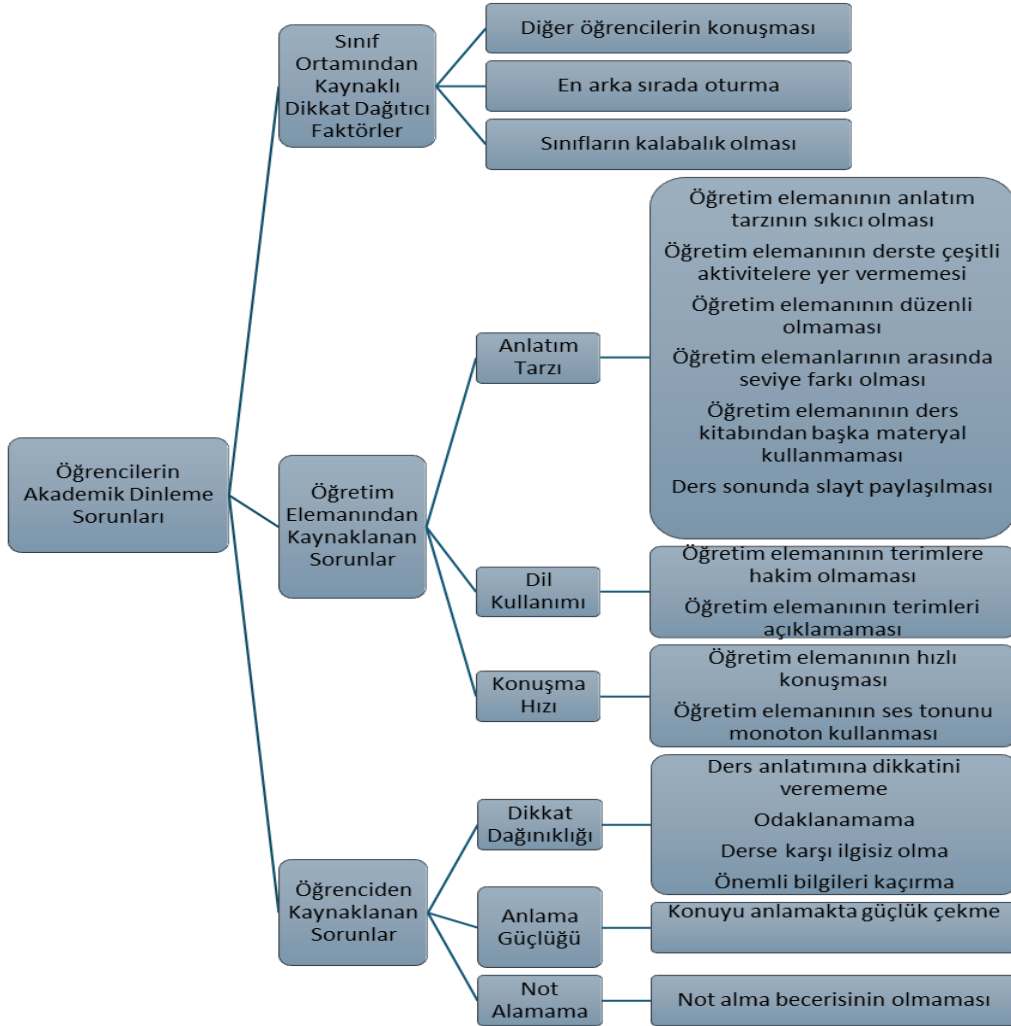
Belge sayı numarası: 291504

Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin ana dillerinde akademik dinleme ve okuma sorunlarına ilişkin yapılan içerik analizinin sonuçları tema, kategori ve kod olarak gösterilmektedir.

Akademik Dinleme Sorunları Temasıyla İlgili Bulgular

Öğrencilerin akademik dinleme sorunları, üç kategoriye ayrılmaktadır: dikkat dağıtıcı faktörler, öğretim elemanı kaynaklı sorunlar ve öğrenci kaynaklı sorunlar.



Şekil 2. Öğrencilerin Akademik Dinleme Sorunları

Sınıf Ortamından Kaynaklanan Dikkat Dağıtıcı Faktörler

Öğrenciler, akademik dinleme açısından sınıf ortamından kaynaklı dikkat dağıtıcı faktörlerle karşılaşmaktadırlar. S1 bununla ilgili “Kalabalık sınıf ve aynı yükseklikteki sıralar nedeniyle odaklanamıyorum ve tahtayı göremiyorum.” demiştir. Katılımcı akademisyenler de öğrencilerin ortama ilgili sorunlarının dinlemelerini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. A1, “Sınıf ortamının yetersiz olması ve teknik aksaklıklar öğrencileri olumsuz etkiliyor.” diyerek dikkat dağıtıcı unsurları doğrulamıştır. Bazı öğrenciler sınıf ortamından kaynaklı dikkat dağınıklığı yaşadıklarını belirtmiştir. S7, “Arka sıralarda bulunmak ve sınıftakilerin sürekli konuşması benim için sorun oluyor. Ayrıca arkadaşlarımdan dersi dinlememeleri benim için dersin içeriğini önemsizleştiriyor.” demiştir. S7’yi destekler biçimde A2, öğrencilerin derse katılımlarının sınıf içindeki konumlarına göre değiştiğini fark etmiş ve özellikle arka sıralarda oturan öğrencilerin derse ilgi göstermediklerini gözlemlemiştir: “Arka sıralardaki öğrenciler derse katılmıyor. Yüz ifadelerinden beni dinlemediklerini anlayabiliyorum. Bu durum diğer öğrencileri de olumsuz etkiliyor.” diyerek gözlemini paylaşmıştır. Günlüklerde de öğrenci sayısının derse odaklanmayı etkileyen önemli bir faktör olduğu yer almaktadır. Örneğin, D1’de “Sınıftaki öğrenci sayısının çokluğu dinlememi olumsuz etkilemektedir.” görüşü mevcuttur.

Öğretim Elemanından Kaynaklanan Sorunlar

Katılımcı öğrenciler; akademisyenlerin anlatım tarzı, dil kullanımı ve konuşma hızı gibi faktörler nedeniyle sorun yaşamaktadır. Akademisyenlerin derslerini etkili kılacak yöntemler kullanmaması, sadece slayt üzerinden okuma yapması, anlatıcı odaklı olması, sıkıcı bir anlatım tarzı sergilemesi ve ders kitabı dışında materyal kullanmaması dinleme sürecini olumsuz etkilemektedir. S2, akademisyenin anlatım tarzından dolayı konunun önemli ve önemsiz kısımlarını ayırt edemediğinden yakınmaktadır. Benzer şekilde S15, akademisyenin sıkıcı ve monoton anlatması nedeniyle dersi dinleyemediğini ifade etmektedir. S28 ise akademisyenin konuyla ilgili yetersiz bilgisi, konuyu slayt üzerinden okuması, öğrencileri aktifleştirmemesi ve anlatıcı odaklı geleneksel bir yaklaşımla dersi işleminin dinlemeyi güçleştirdiğine vurgu yapmaktadır. S35 ise akademisyenlerin sunuları olduğu gibi aktarmasındansa öğrencilerin de akışa aktif olarak katılmak istediklerini söylemiştir. Akademisyenler bu konuda öğrencilerle aynı fikirdedir. A1, akademisyenin sadece kendi başına anlatması durumunda öğrencilerin sıkıldıklarını ve görsel unsurlar aradıklarını belirtmiştir. O1, bu hususla ilgili olarak slaytın derste görsellik sağladığını ve öğrencileri olumlu etkilediğini gözlemlemiştir. D2’de ise “Öğretmenin beyin fırtınası ve tartışma tekniği kullanması dinlememi destekliyor.” açıklaması mevcuttur. Benzer şekilde D3’te beyin fırtınasının dinlemeyi daha verimli yaptığı belirtilmiştir. Ek olarak O2, derste soru-cevap etkinliğinin öğrencileri olumlu etkilediğini gözlemlemiştir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin nitelikli dinlemelerinde akademisyenin yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin etkili olduğu söylenebilir. Öte yandan A2, öğrencilerin derslerin slayt üzerinden sunulmasını ve slaytların derste işlenmesi yerine dersin sonunda kendilerine verilmesini istediklerini ifade etmiştir. Günlüklerde de slayt paylaşımının öğrenci tarafından önemsendiğini gösteren ifadelere rastlanmıştır. D1’deki “Akademisyenin dersle ilgili sunumunu bizimle paylaşması dersi kavramamı sağlamaktadır.” yargısı bu duruma örnektir ancak bu paylaşım bazı durumlarda öğrencileri kolaycılığa alıştırmaktadır. Nitekim O2, öğrencinin derste slaytı akademisyenden alacağını bilmesinin onları dersi dinlemekten uzaklaştırdığını ve pasifleştirdiğini gözlemlemiştir.

Bazı öğrenciler, akademisyenin terimlere hâkim olamadığından ve yabancı sözcük kullanmasından dolayı dinlemede sorun yaşadıklarını söylemiştir. Örneğin S34, “Akademisyenin bazı terim ve yabancı sözcüklere hâkim olmaması, onları yanlış kullanması sorun yaşamama neden olabiliyor. Çünkü terim ve sözcükler net açıklanamıyor.” demektedir. Ayrıca günlüklerde de bu durum görülmektedir. Örneğin, D4 de “Dersi dinlerken soyut kavramlar olduğu için pek anlayamıyorum ve bu durum dinlememi olumsuz etkiliyor.” ifadesi kullanılmıştır. D3 de “Akademisyen akademik dili yetkin bir şekilde kullanarak konuyu anlamamızı ve kavramamızı kolaylaştırdı.” diyerek bu durumu örneklendirmiştir. Bu nedenle, akademisyenin dil kullanımının öğrencilerin akademik dinlemeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin çoğu, akademisyenin hızlı konuşmasının dinleme ve odaklanma konusunda sorun yarattığını belirtmektedir. Bu durum S5 ve S31’in “Akademisyenin hızlı konuşması nedeniyle not

alamıyor, dersten kopuyor ve dikkat dağınıklığı yaşıyorum." biçimindeki ifadelerinde açıkça görülmektedir. S37 ise "Bazı akademisyenlerin ses tonunun hep aynı kalması, dersin çok fazla sohbet havasında olması uyku getiyor." diyerek dikkat çekici bir biçimde dinlemeyi olumsuz etkileyen farklı bir hususa değinmiştir. Günlüklerde de akademisyenlerin ses tonu, jest ve mimiklerinin dinleme açısından önemli olduğu belirtilmiştir. D2'de bulunan "Hocanın belirli bir ses tonuyla uzun soluklu ders anlatması benim dersi takip etmemi zorlaştırdı." açıklaması ile D5'teki "Hocanın ders anlatımında jest ve mimiklerini iyi kullanması dikkatimi artırdı." yargısı bu durumu örneklendirmektedir. Bu ifadelerden, akademisyenlerin konuşma hızı ve iletişim tekniğinin öğrencilerin dinleme becerisi üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar

Araştırmada öğrencilerin dinlemelerini etkileyen bireysel sorunların olduğu saptanmıştır. Öğrenciler, sınıfta akademisyeni dinlerken dikkat dağınıklığı, anlama güçlüğü ve not alamama gibi sorunlar yaşamaktadır. Örneğin S15'in "Akademisyeni dinlerken yaşadığım en belirgin sorun dikkatimi verememektir." ifadesi ve S35'in "Dikkatimi konuya tam verememek, hangi bilgilerin sınavda çıkabileceğini kavrayamamak en önemli sorunlarımdandır." açıklaması buna örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca akademisyenler de odaklanmaya bağlı dinleme sorunları olduğunu belirtmiştir. A5'in "Öğrencilerde odaklanma sorunu olduğunu gözlemliyorum, özellikle birinci sınıflarda." ifadesi bu durumu örneklemektedir. Benzer şekilde, A1'in "Öğrencinin güdülenmesiyle ilgili sorunlar oluyor. Güdülenme gerçekleştiğinde öğrenci dikkatini veriyor ve not tutuyor." açıklaması güdülenme ile dinleme arasındaki bağlantıya dikkat çekmektedir.

Akademisyenler öğrencilerin dersi karşı ilgisiz olduklarını ve bilinmeyen kavramların anlamlarını sormadıklarını belirtmiştir. A3, "Derslerimde kullandığım bazı kavramları öğrencinin sorması gerekiyor ancak böyle olmuyor. 'Az önce kullandığım bu kavramın ne olduğunu biliyor musunuz?' şeklinde biz onlara soruyoruz." açıklamasını yaparak öğrencilerin terimleri merak etmediklerini ve derslere ilgisiz olduklarını vurgulamıştır. Benzer biçimde A4, "Akademik dinleme sorunları daha çok atıflarla ya da kaynakçayla ilgili bilgi verdiğim zaman oluyor. Öğrenci merak edip bizden açıklama istemiyor." ifadesiyle, öğrencilerin akademik söylemi anlamadıklarını ve bu durumun ilgisizlikten kaynaklı akademik dinleme sorunlarına yol açtığını vurgulamaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin ilgisizlik ile terimlere hâkim olmamalarından kaynaklı dinleme sorunu yaşadıklarını göstermektedir.

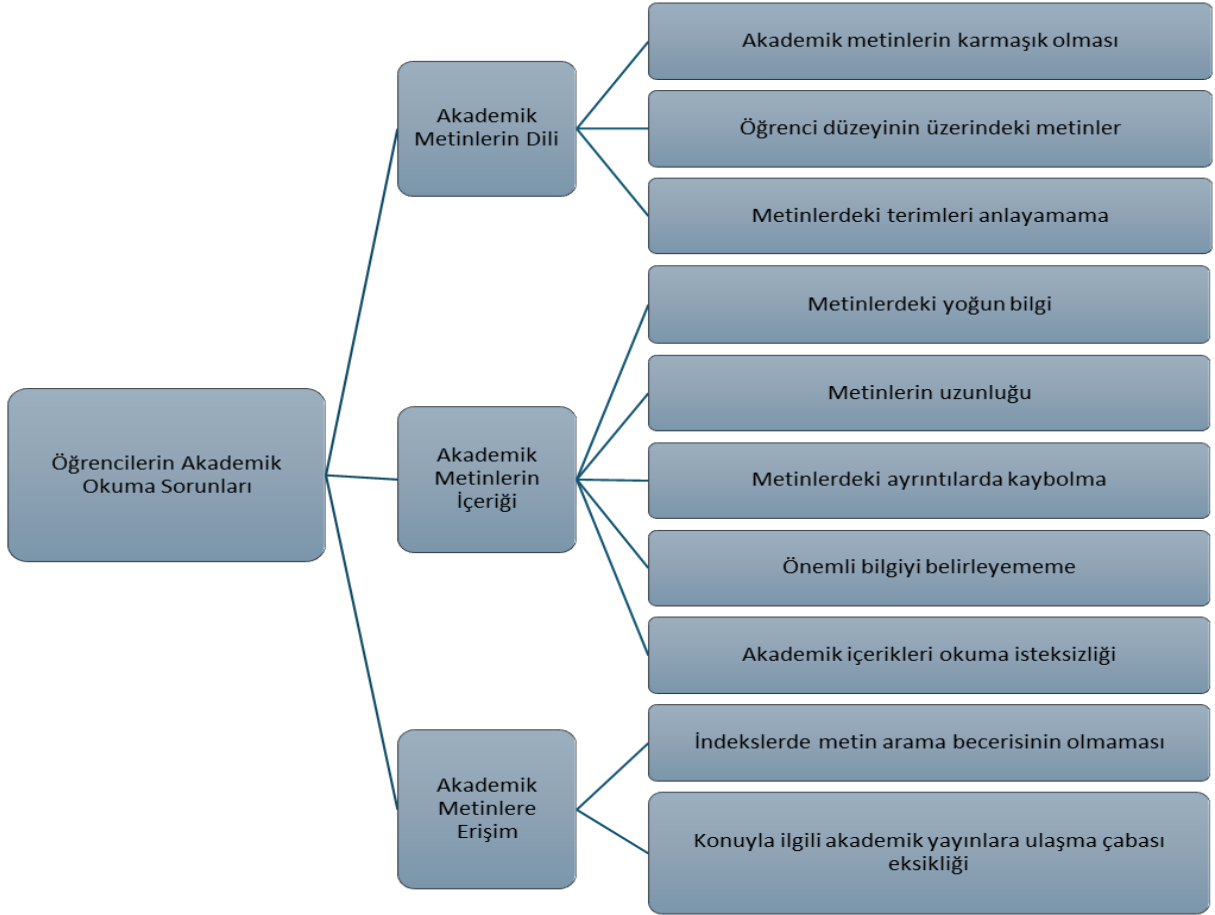
Öğrencilerin bazıları akademik anlatımdaki bilgi çokluğu arasından önemli bilgiyi belirleyememektedir. Örneğin, S10'un "Nerenin önemli olduğunu anlayamamam." ifadesi ve S32'nin "Dersi dinlerken önemli bilgiyi hoca vurgulamayınca anlayamıyorum." ifadesi buna örnek olarak verilebilir. Ayrıca öğrenciler not alamama durumlarını da bir dinleme sorunu olarak ifade etmiştir. S14 "Not alamamak, önemli bilgiyi anlayamamak ve dikkat dağınıklığı benim en önemli sorunlarım arasında yer alıyor." ifadesiyle not almayı diğer faktörlerle ilişkilendirmiştir. Benzer şekilde, S24'ün "Not almalarımız nadir olduğundan önemli kısımları kaçıırız." ifadesi not alma ve anlama arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Günlüklerde de benzer ifadeler bulunmaktadır. D2'deki "Ders esnasında not alıyorum, bu da benim daha sonra tekrar etmeme yardımcı oluyor." cümlesinde not alma ile konuyu pekiştirme arasındaki ilişki görülmektedir. Ek olarak günlüklerde akademisyenlerin önemli noktaları vurgulaması ve öğrencilere not almaları gerektiğini söylemesinin dinlemeyi etkilediği belirtilmiştir. D1'de akademisyenlerin "Kelimeye dikkat çekmek istiyorum, bazı önemli kavramlar söyleyeceğim, burası önemli, söylediklerimi not alın..." biçimindeki ikazlarının dinlemeyi pekiştirdiği ifade edilmektedir. Benzer biçimde O1, derslerdeki akademisyen ikazlarının öğrenciyi not almaya teşvik ettiğini gözlemlemiştir. Öte yandan akademisyenler, öğrencilerin not alma bakımından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Örneğin, A4'ün "Dinlerken herhangi şekilde not alma veya kayıt tutma çabaları yok." tespiti dikkat çekicidir. Ayrıca not almaya çalışırken dersi dinlemekte zorluk yaşayan öğrenciler mevcuttur. Örneğin, S14, "Not alma telaşı nedeniyle kaçırdığımız bilgiler oluyor." biçiminde diğer öğrencilerden farklı bir durum belirtmiştir. S35 ise "Slayt üzerinden işlenen derslerde sayfaların çok hızlı geçilmesi nedeniyle not alamıyorum." açıklamasıyla dinlemede yaşanan farklı bir sorunu

Ana Dilinde Akademik Dinleme ve Okuma Sorunları: Lisans Öğrencileri Neden Anlamıyor?

göstermiştir. Bu durum öğrencilerin dinlerken not alma becerisi bakımından desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Akademik Okuma Sorunları Temasıyla İlgili Bulgular

Öğrencilerin akademik okuma sorunları teması, akademik metinlerin dili, içerik ve erişim sorunları biçiminde üç kategoriye ayrılmaktadır:



Şekil 3. Öğrencilerin Akademik Okuma Sorunları

Akademik Metinlerin Dili

Öğrenciler, akademik okuma konusunda dil, içerik ve metinlere erişimde sorunlar yaşamaktadır. Metinlerin dilinin ağır ve karmaşık olması okuma güçlüğüne neden olmaktadır. Örneğin S35, "Okuduğumuz akademik metinlerin dilinin ağır olması anlamamızı zorlaştırıyor." demiştir. A4 ise "Öğrenciler, akademik metinlerin problemini oluşturan kavramları ve araştırma sonuçlarındaki yargıları anlamakta zorlanmaktadır." ifadesiyle öğrencilerin akademik terim ve dili anlamada sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde A5, "Eğer önerdiğimiz makale düzey olarak ağırsa bazı terimleri anlayamıyorlar. Bunları derste birlikte çözümlüyoruz ama temel sorunlarının terim bilgisi olduğunu düşünüyorum." diyerek A4 gibi terimlerin anlaşılmasına vurgu yapmıştır. Bu durum, metinlerdeki söylemin öğrenciler için önemli bir unsur olduğunu göstermektedir ancak, S36, "Tezleri okurken zorluk yaşıyorum çünkü makalelere göre daha uzun. Bu da zaman kaybı oluşturuyor." açıklamasıyla metinlerin anlaşılmasının zaman kaybına yol açtığını belirtmiştir. Ayrıca günlüklerde, derste okutulan bazı akademik kaynakların faydalarından bahsedildiği görülmektedir. D5'te geçen "Okuduğumuz makale,

derste işlediğimiz bir konuyu ele aldığı için tekrar yapma fırsatı buldum.” yargısı buna örnektir. D5’i destekler biçimde O1, alt yapısına sahip olunan teorik bilginin daha iyi anlaşıldığını gözlemlemiştir. Bu durum, akademik okuma ile dinlemenin birbirini desteklediğini göstermektedir.

Akademik Metinlerin İçeriği

Metinlerin içeriğinde yaşanan sorunlar, yoğun bilgi, uzunluk, ayrıntılarda kaybolma, önemli bilgiyi belirleyememe ve akademik metinleri okuma isteksizliği olarak kodlanmıştır. Öğrenciler, metinlerin detaylı olduğunu ve akademik dinlemedeki gibi önemli bilgiyi anlamakta zorlandıklarını vurgulamışlardır. Örneğin, S2, “En büyük sorunum, gereksiz bilgilerin metinlerde çok olması nedeniyle önemli kısımları gözden kaçırabiliyorum. Bu da sınavlarda yanlış yapmama neden oluyor.” diyerek içerik sorunlarının sınav performansını etkilediğini vurgulamıştır. S22’nin “Okurken yazılar çok uzunsa dikkatim dağılıyor.” açıklaması ile S5’in “Makaleler detaylıysa zamanımı fazla alıyor.” ifadesi, metinlerin uzunluğunun dikkat dağınıklığına neden olarak okumayı güçleştirdiğini göstermektedir. S19, “Bazı kaynaklarda sürekli aynı bilgilerin tekrarı, okumayı olumsuz etkiliyor.” yargısıyla tekrar bilgilerle dolu içeriğin akademik okuma zorluğu yarattığına değinmektedir. Benzer olarak S37, “Cümlelerin gereksiz yere uzun olması ve her yerde ayrıntı bulunması...” ifadesiyle gereksiz ayrıntıların doğurduğu okuma zorluğunu göstermektedir. Günlüklerde de benzer ifadelere rastlanmıştır. D1’deki “Metnin uzun ve detaylı olması kavramları anlamlandırmamı zorlaştırıyor.” ifadesi, içerik sorunlarına işaret etmektedir. O2, öğrencilerin metinlerin uzunluğu ve ayrıntısı karşısında yılgınlığa düştüklerini gözlemlemiştir. Farklı olarak A3, öğrencilerin okuma alışkanlığı eksikliği nedeniyle bahaneler ürettiklerini düşünmektedir ve “Bazıları dinleme gibi okumada da başarılı olabiliyorlar ancak okuma alışkanlığı olmadığı için çoğu başarısız. Bu başarısızlık öğrencilerin çeşitli bahanelere yönlendiriyor.” demektedir. Bu nedenle akademisyen, okuma ve dinleme becerilerinin üniversitede değil, üniversite öncesinde (ortaokul ve lise) alınacak eğitimle kazanılacağını belirtmektedir.

Akademik Metinlere Erişim

Öğrenciler, akademik metinlere erişemediklerini belirtmiştir. Örneğin, S34 “Bazen önerilen metinlere ulaşamadığım için zorluk yaşıyabiliyorum.” demiştir. S4 ise “İstenilen konularla ilgili makale bulmakta zorlanıyorum.” diyerek akademik okuma öğretiminde metne ulaşma becerisi eksikliğine işaret etmiştir. Akademisyenler de öğrencilerin metinleri nereden bulacakları konusunda eksik oldukları görüşündedir. A4’ün “Lisansüstü öğrenciler bile lisanstakiler gibi Google Scholar’ı bilmiyorlar.” şeklindeki görüşü bu durumu vurgulamaktadır. A4’ten farklı olarak A1, “Biz onlara yol gösterdiğimiz için veri tabanları ve dizinleri kullanabiliyorlar.” diyerek bu konuda öğrencilere rehberlik yaptığını belirtmiştir. O2 ise öğrencilerin bireysel çabalarıyla dersle ilgili ek okuma yapmadıklarını gözlemlemiştir. O1 ise öğrencilerin konuyla ilgili ek okuma ödevlerini yapmak istemediklerini ifade etmiştir. A1, O1 ve O2’nin tespitleri akademik okuma eğitiminin gerekliliğine işaret etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Akademik dinleme ve okuma sorunları son yıllarda uluslararası literatürde lisansüstü öğrenciler özelinde popüler bir araştırma konusudur. Belirtilen araştırmalar, öğrencilerin yükseköğretimde gerekli dil becerilerine sahip olmalarını sağlamak için uygun politikaların geliştirilmesi açısından önemlidir. Buna rağmen akademik dinleme ve okuma ikilisi lisans öğrencileri ve ana dili odaklı olarak yeterince çalışılmamıştır. Öğrencilerin ana dilindeki akademik dinleme ve okuma sorunlarını belirlemeyi amaçlayan araştırmada veriler, öğrenci ve akademisyen görüşmeleri, günlük ve gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Bu bölümde bulguların literatür eşliğinde yorumlanması ile sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmanın ilk temasında akademik dinlemenin dikkat dağıtıcı, akademisyen ve öğrenci kaynaklı sorunlar içerdiği belirlenmiştir. Sınıf ortamı; akademisyenin anlatım tarzı, terim kullanımı, konuşma hızı, önemli bilgiyi vurgulamaması ve hazır bilgiyi (slaytı) öğrenciye vermesi; öğrencinin derse odaklanamaması, dikkat dağınıklığı, önemli bilgiyi belirleyememesi ve not tutamaması ulaşılan bulgulardır. Benzer şekilde uluslararası literatür, akademisyenin anlatım tarzı, konuşma hızı ve önemli bilgiyi vurgulamasının öğrencilerin konuyu kavramaları üzerinde olumlu etki yaptığını belirtmektedir (Astika ve Kurniawan, 2010; Chaudron, 1986; Dunkel, 1988; Flowerdew, 1994; Huang, 2004, 2005;

Huang ve Su, 2013; Locke, 1977). Literatürde akademisyenin jest ve mimik kullanımı ile terim kullanımının akademik dinlemeyi etkilediği saptanmıştır (Durmuşoğlu Köse vd., 2019; Valera, 2019). Ayrıca bazı araştırmalar, öğrencilerin dinlediklerinden hareketle soru sormama ve odaklanma krizleri (Ferris ve Tagg, 1996; Valera, 2019) ile fiziki koşulların dinlemeye etkisini (Heuij vd., 2011) tartışmaktadır. Diğer taraftan araştırmalar öğrencilerin not alma ve akademik dinleme becerilerini irdelemekte (Benson, 1989, Dunkel, 1988; Ferris, 1996) ve öğrencilerin not alma bakımından desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Ferris, 1998). Araştırmanın bulguları ile literatürdeki veriler birlikte düşünüldüğünde akademik dinlemenin verimliliği için öğretici ve öğrenci rollerinin kritik öneme sahip olduğu sonucu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrenciler çeşitli söylem vurgulayıcılarıyla önemli bilgiyi öne çıkarmalı ve akademik bilgiyi slayt metninden okuyarak öğrencinin gözünde önemsizleştirmemelidir. Ayrıca öğrenciler, dinleme sırasında akademik bilgiye odaklanma ve güdülenme, önemli bilgiyi saptayabilme ve not alma hususlarında desteklenmelidir. Belirtilen sonuç odağa alındığında araştırmamız uluslararası bilgi tabanı ile uyumlu olmakla birlikte bu bilgi tabanına akademik dinlemede öğretici ve öğrenci rollerinin başarı için tek başına değil birlikte işe yarayabileceği tespitiyle katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle akademik dinlemede öğretici ve öğrenci rolleri ile sorumluluklarından hangilerinin ne derecede gerekli olduğunu belirlemek adına farklı araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci teması ise akademik okuma sorunlarıdır. Bu temada akademik dildeki terimleri anlayamamak, metinlerdeki önemli bilgiyi belirleyememek, akademik okuma eğitiminin verilmemesi, karmaşık ve düzeye ağır metinlerin varlığı ve akademik yayınlara erişememe gibi sorunlara ulaşılmıştır. Uluslararası literatür, akademik terim ve sözcük bilgisinin okuma becerisini etkilediğini tartışmaktadır (Bernhardt, 2011; Laufer, 1989, 1992; Golkar ve Yamini, 2007; Hartshorn vd., 2017; Henriksen vd., 2004; Hirsh ve Nation, 1992; Hu ve Nation, 2000; Liu, 2018; Nation, 2006; Nergis, 2013; Stæhr, 2008; Qian, 1999, 2002; Weir vd., 2012). Ayrıca araştırmalar, öğrencilerin metinlerdeki önemli bilgiyi belirlemede sorunlar yaşadığını vurgulamaktadır (Hellekjær, 2010; Kamaşak vd., 2021; Kemaloğlu ve Er, 2020; Martiarini, 2018; Mehar Singh, 2019; Singh, 2014). Ek olarak bu sorunun akademik okuma sürecinde eleştirel okuma ve okuma stratejilerinin yer almamasıyla ilişkilendirildiği bilinmektedir (Grabe, 2009; Karakoç vd., 2022; McCulloch, 2013). Bunun yanı sıra liseden üniversiteye ve lisansta ilk sınıflardan üst sınıflara geçişte bu sorun daha fazla görülmektedir (Jin vd., 2020; Muñoz ve Valenzuela, 2020; Yulia vd., 2020). Belirtilenlere çözüm olarak öğrencilerin akademik okuma açısından destekleyici eğitime gereksinimleri vardır (Gorzycki vd., 2016; Hirano, 2014; Hirvelave Du, 2013; Howard vd., 2018). Ayrıca literatür öğrencilerin metnin karmaşık yapısı ve kaynaklara erişim sorunları yaşadığını da tartışmaktadır (Taillefer, 2005). Araştırmanın bulguları, literatürdeki çalışmaların ışığında değerlendirildiğinde, akademik başarı için akademik okuma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin akademik okuma becerileri akademisyenlerce desteklenmelidir. Belirtilen sonuç son yarım yüzyıldaki uluslararası bilgi tabanı ile örtüşmekle birlikte bu bilgi tabanına ana dilinde akademik okuma eğitiminin acilliğini göstermesi bakımından katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle akademik okumanın ihtiyaç analizi, öğretim programı çalışmaları ve bu çalışmaların deneysel olarak sınanmasına gereksinim vardır.

Özetle bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin ana dilindeki akademik dil becerilerine üniversite öncesinde sahip oldukları yönündeki yaygın inancın doğru olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırma, hedef kitlenin akademik dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesi için daha fazla desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Elde edilen veriler, öğrencilerin akademik dinleme ve okuma sırasında çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını, bu zorlukların etkili bir şekilde üstesinden gelebilmek için uygun kaynaklara ve stratejilere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin akademik dil becerilerini güçlendirecek şekilde yeniden tasarlanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik dinleme ve okuma sorunları ana dili boyutunda birlikte ele alınarak araştırılmayan bir konu olduğundan, bu çalışmanın bulguları gelecekteki araştırmalar tarafından daha fazla açıklanmalıdır. Öğrencilerin farklı perspektiflerden ihtiyaçları, beklentileri ve sorunları hem nitel hem de nicel araştırma yaklaşımları kullanılarak incelenmeli ve sonuçlar uluslararası literatürle karşılaştırılmalıdır. Öğrencilerin ana dilinde akademik dil becerilerini geliştirme eğitimi programları da gelecekteki araştırmalar için başka bir alan olabilir.

Mevcut çalışmanın bulgularına dayanarak, politika yapımcılar ve araştırmacılar için birkaç öneri geliştirilmiştir. Eğitim politikaları ve programları, akademik dinleme ve okuma becerilerine daha fazla önem vermelidir. Ayrıca, akademik dilin önemi ve kullanımının öğretilmesi konusunda öğrencilerin farkındalığının artırılması gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki, akademik dil yalnızca dinleme ve okuma becerileriyle sınırlı değildir; aynı zamanda akademik konuşma ve yazma becerilerini de kapsar. Bu beceriler, akademik başarı için kritik öneme sahiptir. Dolayısıyla, akademik konuşma ve yazmayla ilgili öğrenci sorunlarını ele alan ampirik çalışmaların nitel, nicel ve karma yöntemlerle tasarlanması elzemdir. Bu araştırmalar, öğrencilerin akademik iletişim becerilerinin çok boyutlu doğasını anlamamıza ve karşılaştıkları zorlukları derinlemesine incelememize olanak sağlayacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi: 28.03.2023
Belge sayı numarası: 291504

Yazarların Katkı Oranı

1. yazarın katkı oranı %50, 2. yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ya da ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akarsu, O. ve Harputlu, L. (2014). Perceptions of EFL students toward academic reading. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 14(1), 61-75.
- Astika, G. ve Kurniawan, A. (2010). The challenges of using TED Talks as authentic resources of academic listening for EFL university students. *Linguistics*, 9, 589-598. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i3.23209>
- European Commission (2005). *Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the council on key competences for lifelong learning*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52005PC0548>
- Benson, M. J. (1989). The academic listening task: A case study. *TESOL Quarterly*, 23(3), 421-445. <https://doi.org/10.2307/3586919>
- Bernhardt, E. B. (2011). *Understanding advanced second-language reading*. Routledge.
- Chaudron, C., ve Richards, J. C. (1986). The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics*, 7(2), 113-127. <https://doi.org/10.1093/applin/7.2.113>
- Christian, O. A. (2018). *Listening proficiency: Challenges in classroom dynamics*. *Apostolate of language and linguistics: A Festschrift in Honour of Professor Emmanuel Okonkwo Ezeani*, 44-52. <http://www.jmel.com.ng/books/profezeani/index.htm>
- Christison, M. A., ve Krahnke, K. J. (1986). Student perceptions of academic language study. *TESOL Quarterly*, 20(1), 61-81.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. (H. Özcan, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dunkel, P. (1988). The content of L1 and L2 students' lecture notes and its relation to test performance. *TESOL Quarterly*, 22(2), 259-281. <https://doi.org/10.2307/3586936>
- Durmuşoğlu Köse, G., Yüksel, İ., Öztürk, Y. ve Tömen, M. (2019). Turkish academics' foreign language academic literacy: A needs analysis study. *International Journal of Instruction*, 12(1), 717-736.

- Ferris, D. (1998). Students' views of academic aural/oral skills: A comparative needs analysis. *TESOL Quarterly*, 32(2), 289-316. <https://doi.org/10.2307/3587585>
- Ferris, D. ve Tagg, T. (1996). Academic listening/speaking tasks for ESL students: Problems, suggestions, and implications. *TESOL Quarterly*, 30(2), 297-320. <https://doi.org/10.2307/3588145>
- Fitriana, M. (2018). Students' reading strategies in comprehending academic reading: A case study in an Indonesian private collage. *International Journal of Language Education*, 2(2), 43-51.
- Flowerdew, J. (1994). *Academic listening: Research perspectives*. Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., ve Miller, L. (1997). The teaching of academic listening comprehension and the question of authenticity. *English for Specific Purposes*, 16(1), 27-46. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(96\)00030-0](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(96)00030-0)
- Given, L. M. (2021). *100 soruda nitel araştırma*. (A. Bakla ve İ. Çakır, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Golkar, M., ve Yamini, M. (2007). Vocabulary, proficiency and reading comprehension. *The Reading Matrix*, 7(3), 88-112.
- Gorzycki, M., Desa, G., Howard, P. J. ve Allen, D. D. (2020). "Reading is important," but "I don't read": Undergraduates' experiences with academic reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(5), 499-508. <https://doi.org/10.1002/jaal.1020>
- Gorzycki, M., Howard, P., Allen, D., Desa, G. ve Rosegard, E. (2016). An exploration of academic reading proficiency at the university level: A cross-sectional study of 848 undergraduates. *Literacy Research and Instruction*, 55(2), 142-162. <https://doi.org/10.1080/19388071.2015.1133738>
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Gu, P. Y. (2003). Vocabulary learning in a second language: person, task, context and strategies. *TESL-EJ*, 7(2), 1-25.
- Hamp-Lyons, L. (1983). Survey of materials for teaching advanced listening and note-taking. *TESOL Quarterly*, 17(1), 109-122. <https://doi.org/10.2307/3586428>
- Hartshorn, K. J., Evans, N. W., Egbert, J. ve Johnson, A. (2017). Discipline-specific reading expectation and challenges for ESL learners in US universities. *Reading in a Foreign Language*, 29(1), 36-60.
- Hellekjær, G. O. (2010). Language matters: Assessing lecture comprehension in Norwegian English-medium higher education. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, ve U. Smit(Eds.). *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 233-258). John Benjamins Publishing Co. <https://doi.org/10.1075/aals.7.12ole>
- Henriksen, B., D. Albrechtsen ve K. Haastrup. (2004). The relationship between vocabulary size and reading comprehension in the L2. *Angles on the English-Speaking World*, 4, 129-140.
- Hermida, J. (2009). The importance of teaching academic reading skills in first year university courses. *The International Journal of Research and Review*, 3, 20-30.
- Hirano, E. (2014). 'I read, I don't understand': Refugees coping with academic reading. *ELT Journal*, 69(2), 178-187. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu068>
- Hirsh, D. ve P. Nation. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language* 8(2), 689-696.
- Hirvela, A., ve Du, Q. (2013). "Why am I paraphrasing?": Undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 87-98. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.005>
- Howard, P. J., Gorzycki, M., Desa, G., ve Allen, D. D. (2018). Academic reading: Comparing students' and faculty perceptions of its value, practice, and pedagogy. *Journal of College Reading and Learning*, 48(3), 189-209.
- Hu, M. ve Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Huang, J. (2004). Voices from Chinese students: Professors' use of English affects academic listening. *College Student Journal*, 38(2), 212-223.
- Huang, J. (2005). Challenges of academic listening in English: Reports by Chinese students. *College Student Journal*, 39(3), 553-569.

- Huang, J. (2006). English abilities for academic listening: How confident are Chinese students? *College Student Journal*, 40(1), 218-227.
- Huang, J. ve Su, S. (2013). North American professors' use of English affects Chinese ESL students' academic listening. In East meets West: Chinese ESL students in North American. *Higher Education*, 95-105.
- Irmawati, N. D. (2012). Communicative approach: An alternative method used in improving students' academic reading achievement. *English Language Teaching*, 5(7), 90-101. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n7p90>
- Jackson, L., Meyer, W. ve Parkinson, J. (2006). A study of the writing tasks and reading assigned to undergraduate science students at a South African University. *English for Specific Purposes*, 25(3), 260-281. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.04.003>
- Jin, T., Liu, X. ve Lei, J. (2020). Developing an effective three-stage teaching method for collaborative academic reading: Evidence from Chinese first-year college students. *Journal of English for Academic Purposes*, 45, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100853>
- Kamaşak, R., Sahan, K. ve Rose, H. (2021). Academic language-related challenges at an English-medium university. *Journal of English for Academic Purposes*, 49, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100945>
- Karakoç, A. I., Ruegg, R. ve Gu, P. (2022). Beyond comprehension: Reading requirements in first-year undergraduate courses. *Journal of English for Academic Purposes*, 55, 101071. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.101071>
- Kemaloglu-Er, E. (2020). Academic reading instruction in tertiary English preparatory classes: A qualitative case study of an experienced instructor. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 597-615. <https://doi.org/10.29000/rumelide.792243>
- Khadawardi, H. (2021). Transfer of print-based academic reading strategies to on-screen reading. *International Journal of English Language Education*, 9(1), 60-105. <https://doi.org/10.5296/ijelev.v9i1.18091>
- Kılıç, S. (2015). Kappa testi. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142-144.
- Kuzborska, I. (2015). Perspective taking in second language academic reading: A longitudinal study of international students' reading practices. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 149-161. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.09.004>
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren, ve M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* (pp. 316-323). Multilingual Matters.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P. J. L. Arnaud, ve H. Béjoint (Eds.). *Vocabulary and applied linguistics* (pp.126-132). Macmillan.
- Levine, A., Ferenz, O. ve Reves, T. (2000). EFL academic reading and modern technology: How can we turn our students into independent critical readers. *Tesl-Ej*, 4(4), 1-9.
- Liu, C. Y. ve Chen, H. J. H. (2020). Analyzing the functions of lexical bundles in undergraduate academic lectures for pedagogical use. *English for Specific Purposes*, 58(4), 122-137. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2019.12.003>
- Liu, X. (2018). *Establishing the foundation for a diagnostic assessment of reading in English for academic purposes* [Unpublished PhD thesis]. The University of Auckland.
- Liu, X. ve Read, J. (2020). General skill needs and challenges in university academic reading: Voices from undergraduates and language teachers. *Journal of College Reading and Learning*, 50(2), 70-93. <https://doi.org/10.1080/10790195.2020.1734885>
- Locke, E. A. (1977). An empirical study of lecture note taking among college students. *Journal of Educational Research*, 71(2), 93-99. <https://doi.org/10.1080/00220671.1977.10885044>
- Lopatovska, I. ve Sessions, D. (2016). Understanding academic reading in the context of information-seeking. *Library Review*, 65(8/9), 502-518. <https://doi.org/10.1108/LR-03-2016-0026>
- Lynch, T. (2011). Academic listening in the 21st century: Reviewing a decade of research. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 79-88. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.03.001>

- Martiarini, E. (2018). Reading for academic purposes: Problems faced by undergraduate students of visual communication design, university of Indraprasta PGRI. *Journal of English Language Education and Literature*, 3(1), 16-26. <https://doi.org/10.30599/channing.v3i1.250>
- McCulloch, S. (2013). Investigating the reading-to-write processes and source use of L2 postgraduate students in real-life academic tasks: An exploratory study. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 136-147. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.009>
- McGrath, L., Berggren, J., ve Mežek, Š. (2016). Reading EAP: Investigating high proficiency L2 university students' strategy use through reading blogs. *Journal of English for Academic Purposes*, 22, 152-164. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.03.003>
- McWhorter, K. T. (2007). *Academic reading*. Pearson Longman.
- Mehar Singh, M. K. (2019). Lecturers' views: Academic English language-related challenges among EFL international master students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(2), 295-309. <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2018-0117>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Miller, K. ve Merdian, H. (2020). "It's not a waste of time!" Academics' views on the role and function of academic reading: A thematic analysis. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(2), 1-17. <https://doi.org/10.53761/1.17.2.3>
- Mizrachi, D. (2015). Undergraduates' academic reading format preferences and behaviors. *The Journal of Academic Librarianship*, 41(3), 301-311. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2015.03.009>
- Muñoz, C. ve Valenzuela, J. (2020). Demotivation in academic reading during teacher training. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 41-56. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12288>
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review* 63(1), 59-82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>
- Negretti, R. ve Kuteeva, M. (2011). Fostering metacognitive genre awareness in L2 academic reading and writing: A case study of pre-service English teachers. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 95-110. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.02.002>
- Nergis, A. (2013). Exploring the factors that affect reading comprehension of EAP learners. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.09.001>
- Padagas, R. C. ve Hajan, B. H. (2020). Academic reading and writing needs of undergraduate nursing students in research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(5), 318-335. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.5.20>
- Park, H. (2019). *The Effect of L1 and L2 notetaking in academic lecture listening on listening comprehension and analysis of notes* [Unpublished Master's thesis]. St. Cloud State University.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Poole, A. (2014). Successful and struggling students' use of reading strategies: The case of upperclassmen. *Learning Assistance Review*, 19(2), 59-80.
- Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). (2016). <https://www.oecd.org/skills>
- Programme for International Student Assessment (PISA). (2018). Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa>
- Qayyum, M., A. (2008). Capturing the online academic reading process. *Information Processing & Management*, 44(2), 581-595. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2007.05.005>
- Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *The Canadian Modern Language Review* 56(2), 282-307.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536.
- Rahman, M. (2009). Academics' perceptions of reading and listening needs for English for specific purposes: A Case from National University of Malaysia. *Language in India*, 9(4), 292-311.

- Saengpakdeejit, R. ve Intaraprasert, C. (2014). Reading strategies in foreign language academic reading: A qualitative investigation. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(12), 2599-2608. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.12.2599-2608>
- Saldana, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (A. Tüfekçi ve S. N. Şad, Çev.). Pegem Akademi.
- Sengupta, S. (2002). *Developing academic reading at tertiary level: A longitudinal study tracing conceptual change*. The Reading Matrix, 2(1). <http://www.readingmatrix.com/articles/sengupta/article.pdf>
- Shehata, A. M. K. (2019). Understanding academic reading behavior of Arab postgraduate students. *Journal of Librarianship and Information Science*, 51(3), 814-822. <https://doi.org/10.1177/0961000617742468>
- Shih, M. (1992). Beyond comprehension exercises in the ESL academic reading class. *TESOL Quarterly*, 26(2), 289-318. <https://doi.org/10.2307/3587007>
- Singh, M. K. M. (2014). Challenges in academic reading and overcoming strategies in taught master programmes: A case study of international graduate students in Malaysia. *Higher Education Studies*, 4(4), 76-88.
- Smith, J. A. ve Fieldsend, M. (2021). Interpretative phenomenological analysis. In P. M. Camic (Ed.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 147-166). American Psychological Association.
- Sohail, S. (2015). Academic reading strategies used by Leeds Metropolitan University Graduates: A case study. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2), 115-133. <https://doi.org/10.22555/joeed.v2i2.442>
- Solomon, J. ve Rhodes, N. C. (1995). *Conceptualizing academic language*. Center for Applied Linguist, 1-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389212.pdf>
- Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *The Language Learning Journal*, 36(2), 139-152. <https://doi.org/10.1080/09571730802389975>
- Stoffelsma, L., Spooren, W., Mwinlaaru, I. N. ve Antwi, V. (2020). The morphology-vocabulary-reading mechanism and its effect on students' academic achievement in an English L2 context. *Journal of English for Academic Purposes*, 47, 100887. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100887>
- Suraprajit, P. (2019). An investigation of academic reading strategies among Thai economics students. *International Journal of Language & Linguistics*. 6(3), 84-94. <https://doi.org/10.30845/ijll.v6n3p12>
- Taillefer, G. (2005). Reading for academic purposes: The literacy practices of British, French and Spanish law and economics students as background for study abroad. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 435-451. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00283.x>
- Th Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). (2021). Erişim adresi: <https://pirls2021.org/results/achievement/overall>
- Valera, F. D. (2019). Academic listening difficulties: Experiences of East Asian. *International Students*, 6(2), 79-85.
- Van den Heuij, K., Goverts, T., Neijenhuis, K. ve Coene, M. (2021). Challenging listening environments in higher education: An analysis of academic classroom acoustics. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(4), 1213-1226. <https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2020-0112>
- Weir, C.J., Hawkey, R., Green, A., Unaldi, A. ve Devi, S. (2012). The relationship between the academic reading construct as measured by IELTS and the reading experiences of students in their first year of study at a British university. In L. Taylor ve C. J. Weir (Eds.), *IELTS collected papers 2: Research in reading and listening assessment*, (pp. 37-119). Cambridge University Press.
- Yulia, M. F., Sulisty, G. H. ve Cahyono, B. Y. (2020). Affective engagement in academic reading: What EFL student teachers reveal. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 791-798. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20635>
- Zhang, L. ve Seepho, S. (2013). Metacognitive strategy use and academic reading achievement: insights from a Chinese context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 54-69.

Extended Abstract

Introduction

The concept of academic language emerged in the twentieth century as a discipline representing comprehension and expression in various academic settings, primarily universities. The production of knowledge in the field of academic language and the research focusing on this area have shown a tendency to proliferate in the international literature, particularly over the last half-century, both in theoretical and practical domains (Christison & Krahnke, 1986; Hermida, 2009; Lopatovska & Sessions, 2016; Lynch, 2011; Miller & Merdian, 2020; Solomon & Rhodes, 1995; Shih, 1992). It is evident that the knowledge base regarding this concept in western literature has significantly shaped the field (Ferris, 1998; Gorzycki et al., 2016; Howard et al., 2018; McCulloch, 2013; Mizrachi, 2015; Qian, 2002). Additionally, the presence of research focusing on academic language in the last decade (Jin et al., 2020; Karakoç et al., 2022; Kuzborska, 2015; Liu & Read, 2020) indicates that this topic continues to maintain its popularity. However, it cannot be said that this popularity is valid in the context of Turkish as a first language (L1). Therefore, the limited research addressing the academic listening and reading problems of undergraduate students in L1 (Liu & Read, 2020) points to the first research gap in this area. The prevalence of studies focusing more on the academic use of L2 could be seen as a contributing factor to this gap (Ferris & Tagg, 1996; Huang & Su, 2013). The second gap that should be considered is the lack of research addressing the problems in academic listening and reading skills in an interconnected manner. Yet, both skills constitute two distinct foundations of academic comprehension. The third gap is the absence of qualitative studies that triangulate data to identify student problems in L1. Based on these identified gaps, the focus of this study is on the comprehension problems of undergraduate students in L1 at an academic level and the relationship between these problems.

Method

This research was structured according to the principles of a qualitative approach. Since the study focused on the problems of students, an interpretative phenomenological design was adopted. The research was conducted during the 2022-2023 academic year with pre-service teachers studying in the Turkish and Social Studies Education Departments of a public university, along with faculty members from the Education Faculty. The study group consisted of 43 pre-service teachers, with 24 from the Turkish Language Teaching Department and 19 from the Social Studies Teaching Department. In addition, the views of 5 faculty members were obtained, and 2 different faculty members also observed the students' academic listening and reading skills in the classroom.

The data for the research were collected through interviews, observations, and documents (diaries). Data were obtained from 43 students and 7 faculty members through interviews. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used for the interviews.

The data were analyzed using content analysis technique. The researchers identified codes, categories, and themes through process and pattern coding. After coding, pattern coding was conducted, and the codes were grouped under categories and themes based on their relationships.

Result and Discussion

In the first theme of the research, it was found that academic listening was influenced by issues stemming from distractions, as well as problems related to both lecturers and students. The findings highlighted factors such as physical conditions and the classroom environment; the lecturer's style of delivery, use of terminology, speaking speed, failure to emphasize key information, and the provision of prepared information (slides) to students; and the students' inability to focus on the lesson, their distractibility, difficulty in identifying important information, and challenges in taking notes. Similarly, international literature suggests that the lecturer's style of delivery, speaking speed, and emphasis on important information positively affect students' understanding of the subject matter (Astika & Kurniawan, 2010; Chaudron, 1986; Dunkel, 1988; Flowerdew, 1994; Huang, 2004, 2005; Huang & Su, 2013; Locke, 1977). The literature also identifies that the use of gestures and facial expressions, along with terminology, by the lecturer can influence academic listening (Durmuşoğlu Köse et al., 2019;

Valera, 2019). Moreover, some studies discuss the challenges students face in asking questions based on what they have listened to, their focus crises (Ferris & Tagg, 1996; Valera, 2019), and the impact of physical conditions on listening (Heuij et al., 2011). On the other hand, research into students' note-taking and academic listening skills (Benson, 1989; Dunkel, 1988; Ferris, 1996) indicates the need for students to receive support in note-taking (Ferris, 1998). When the findings of this research are considered alongside the literature, it becomes evident that both the roles of the instructor and the student are crucial for the effectiveness of academic listening.

The second theme of the research focused on the challenges of academic reading. Issues identified included difficulties in understanding academic terminology, inability to identify key information in texts, lack of academic reading training, the presence of complex and overly challenging texts, and limited access to academic publications. The international literature discusses the impact of knowledge of academic terms and vocabulary on reading skills (Bernhardt, 2011; Laufer, 1989, 1992; Golkar & Yamini, 2007; Hartshorn et al., 2017; Henriksen et al., 2004; Hirsh & Nation, 1992; Hu & Nation, 2000; Liu, 2018; Nation, 2006; Nergis, 2013; Stæhr, 2008; Qian, 1999, 2002; Weir et al., 2012). Additionally, studies indicate that students often struggle to identify important information in texts (Hellekjær, 2010; Kamaşak et al., 2021; Kemaloğlu & Er, 2020; Martiarini, 2018; Mehar Singh, 2019; Singh, 2014). This issue is also known to be linked to the lack of critical reading and reading strategies in the academic reading process (Grabe, 2009; Karakoç et al., 2022; McCulloch, 2013). Moreover, this problem becomes more pronounced during the transition from high school to university and from the early years of undergraduate studies to the upper years (Jin et al., 2020; Muñoz & Valenzuela, 2020; Yulia et al., 2020). To address these challenges, students require supportive education in academic reading (Gorzycki et al., 2016; Hirano, 2014; Hirvela & Du, 2013; Howard et al., 2018). The literature also discusses students' difficulties with the complex structure of texts and limited access to resources (Taillefer, 2005). Considering the findings of this research alongside the literature, it is concluded that academic reading skills play an essential role in achieving success. In this regard, students' academic reading skills should be supported by educators.