



Bil-İste-Öğren Stratejisinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Dinleme Becerisine Etkisi

*Dilek YILDIRIM BİLGEN**

Öz

Çalışmanın amacı, Bil-İste-Öğren (BİÖ) stratejisinin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik dinleme becerisine etkisini incelemektir. Çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden iç içe karma (gömülü) desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında ön test-son test kontrol grubu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel aşamada ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla deney grubuyla görüşme yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Programı üçüncü sınıf öğrencileridir (n=24). Veri toplama aracı olarak Akademik Dinleme Başarı Testi ve BİÖ Stratejisi Görüşme Formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi için SPSS25 programından yararlanılmıştır. Nitel veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgulara göre son testte BİÖ stratejisiyle uygulama yapılan deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir. İçerik analizi sonucunda da deney grubu; BİÖ stratejisiyle ilgili olarak zihinsel aktiflik sağlama, dinleme becerilerini geliştirme, yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama, dikkat geliştirme, ön bilgileri harekete geçirme, sınıf ortamına katkı sağlama bakımından olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının çoğu BİÖ stratejisini meslek hayatlarında kullanmayı düşündüğünü belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik dinleme, dinleme stratejileri, Bil-İste-Öğren stratejisi, öğretmen adayları

The Effect of Know-Want-Learn Strategy on Academic Listening Skills of Turkish Teacher Candidates

Abstract

The aim of the study was to examine the efficacy of the Know-Want-Learn (KWL) strategy on the academic listening skills of Turkish teacher candidates. The study was designed using the embedded (nested) research pattern among the mixed methods. In the quantitative phase of the study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. In the qualitative phase, interviews were conducted with the experimental group using a semi-structured interview form. The participants of the study were characterized by third-year students (n=24) in the Turkish Language Teaching Program at Zonguldak Bülent Ecevit University. The Academic Listening Achievement Test and the KWL Strategy Interview Form were used as data collection tools. SPSS25 program was used in the analysis of quantitative data. Qualitative data were analyzed using content analysis. According to the findings, it was determined that there was a significant difference in the post-test in favor of the experimental group applied with the KWL strategy. As a result of the content analysis, the experimental group expressed positive opinions about KWL strategy in terms of providing mental activity, improving listening skills, learning new information, developing attention, activating prior knowledge and contributing to the classroom environment. Additionally, most of the Turkish language teacher candidates stated their intention to use the KWL strategy in their professional careers.

Keywords: Academic listening, listening strategies, Know-Want-Learn strategy, teacher candidates

* Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Zonguldak, dilek.yildirim@beun.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-8108-0422

Giriş

Yaşamın her anında ve alanında devamlı kullanılan dinlemenin farklı amaçlara yönelik gerçekleştirilmesi, dinleme süreci, dinleyicilerin ilgi ve ihtiyaçları, dinleme materyalinin ve konunun özellikleri gibi durumlar çeşitli dinleme türlerinin ortaya çıkması sonucunu doğurmuştur. Bu dinleme türlerinden biri de bilgi için dinlemedir. Bilgi için dinleme başlığı altında ele alınması gereken konulardan biri de akademik dinlemedir. Akademik dinleme ve izleme, çeşitli akademik ortamlarda öğrenci ve araştırmacıların ihtiyaç duyduğu dil becerisidir (Karagöl ve İlgün, 2022, s. 1290). Akademik dinleme; insanların günlük hayatlarında iletişim kurarken kullandıkları dinleme becerisinden farklı olarak alana özgü terimlerin, teknik sözcüklerin, dil yapılarının fazlaca kullanıldığı, karmaşık ve iletişimsel dile oranla anlaşılması daha zor bir dinlemedir. Üniversite; akademik dil kullanarak çeşitli bilimsel yayınlar yapan, ders anlatan akademisyenler ile lisans öğrencilerinin bir araya geldiği ortamdır. Lisans öğrencileri üniversite öğrenimlerine başladıkları andan itibaren daha üst düzeyde dinleme becerisi gerektiren akademik dinlemeyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Flowerdew'e göre (1994) öğrencilerin üniversite deneyimlerinin büyük bir kısmı, dersleri dinlemeyi ve akademik dinleme becerilerini geliştirmeyi içermektedir. Akademik dinleme becerileri bu nedenle üniversite ortamında iletişimsel yeterliliğin temel bir bileşenidir (Flowerdew, 1994, s. 7).

Aynı anda pek çok işin ve dil becerisinin işe koşulduğu akademik ortamlar dinleme becerisini daha karmaşık bir hâle getirmektedir. Nitekim üniversite öğrencileriyle yapılan akademik dinleme ve dinleme becerisiyle ilgili çalışmalarda (Aşılıoğlu, 2009; Emiroğlu, 2013; Maden ve Durukan, 2016; Mete ve Bağcı Ayrancı, 2016; Melanlıoğlu, 2019; Sevim ve Varışoğlu, 2012) Türkçe öğretmeni adaylarının akademik dinleme becerisi düzeyi bakımından kendilerini yetersiz gördükleri; gönderici, alıcı, psikolojik durum ve fiziksel özelliklerden kaynaklanan dinleme sorunları yaşadıkları ve orta düzeyde dinleme kaygısına sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisiyle ilgili bu sorunları yaşıyor olmaları, onların meslek hayatlarındaki niteliklerini de etkileyebilecek bir durumdur. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının (MEB, 2019) özel amaçları ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi incelendiğinde dinlemeyle ilgili bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bu amaca ulaşmada en büyük sorumluluk, hiç şüphesiz öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlere düşmektedir. Bu görev ve sorumlulukların nitelikli bir şekilde yerine getirilmesi de öğretmenlerin lisans öğrenimleri boyunca aldıkları eğitim ve öğretimin niteliğine bağlıdır. Dinleme eğitimi almış, akademik ortamda dinlemeyle ilgili sorunlarını çözmüş, nitelikli bir dinleme süreci geçirmenin yollarını öğrenmiş bir Türkçe öğretmeni adayının, öğretmenlik mesleğini icra ederken de kendi öğrencilerine rol model ve rehber olması mümkündür.

Akademik dinleme becerilerinin kendi kendine gelişmediği açıktır. Akademik dinlemenin açık ve kapsamlı eğitim yoluyla teşvik edilmesi gerekir (O'Malley ve Chamot, 1990; Swan, 2011). Bu eğitim kapsamında ilk öğretilmesi gerekenlerden biri dinleme stratejileridir. Flowerdew (1995; akt. Melanlıoğlu, 2019, s. 323) ve Richard (1983) da gündelik hayatta diğer insanlarla iletişim kurarken kullanılan iletişimsel dinlemede dinleme stratejilerini kullanmaya çoğu zaman ihtiyaç duyulmazken akademik dinlemede bu stratejilerin kullanılmasının bir zorunluluğa dönüştüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca dinleme sürecinde strateji kullanımı etkili bir dinleyici olmaya giden yolu kısaltmayı sağlayan bir unsurdur (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020; s. 403). Akademik dinlemede kullanılan stratejilerden biri "Bil-İste-Öğren" (BİO) stratejisidir. Türkçeye "Ne biliyorum? - Ne öğrenmek istiyorum? - Ne öğrendim?" olarak çevrilen bu strateji "Know - Want to Know - Learned" (KWL) adıyla Ogle (1986) tarafından okuma stratejisi olarak tanıtılmıştır. Okumada ve dinlemede kullanılabilen bu strateji, öğrencilerin anlama sürecine odaklanmasında etkilidir. Bu stratejiyi etkili kılan önemli özellikleri; dinleme öncesinde ön bilgileri harekete geçirmesi, öğrencilerin amaç belirlemesini sağlaması ve dinleme sonunda öğrendiklerini değerlendirmesine imkân vermesidir (Özbay, 2009, s. 114).

Tablo 1.

BiÖ Stratejisi Uygulama Çizelgesi

B (Ne biliyorum?)	İ (Ne öğrenmek istiyorum?)	Ö (Ne öğrendim?)

Tablo 1’de görüldüğü gibi BiÖ stratejisi üç temel bilişsel adımdan oluşmaktadır (Ogle, 1986, s. 565). Birinci adım olan “Ne biliyorum?” başlığının altına bilgilendirici metnin başlığından hareketle öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilerek konuyla ilgili bildikleri yazılır. İkinci adımda, konuyla ilgili neler öğrenmek istedikleri “Ne öğrenmek istiyorum?” başlığı altına yazılır. Üçüncü adımda, dinleme sırasında ya da sonrasında dinleme metninden neler öğrendikleri “Ne öğrendim?” başlığı altına yazılır.

BiÖ stratejisi hem bireysel hem de grupla uygulanabilen bir stratejidir. Öğrencilerin anlama sürecine odaklanmalarını ve bu süreci daha nitelikli geçirmelerini sağlayan bu strateji, diğer derslerde ve tüm çalışma düzeylerinde kullanılabilse de yalnızca bilgilendirici metinleri okurken ya da dinlerken kullanılabilen bir stratejidir (Ogle, 1986).

“Bil-İste-Öğren”, “BiÖ”, “KWL”, “Know-Want to Know-Learned”, K-W-L” anahtar sözcükleriyle DergiPark, ULAKBİM, YÖK Tez Tarama sayfası, Google Akademik ve ERIC ve EBSCOhost veri tabanlarında yapılan araştırmalar sonucunda BiÖ stratejisi kullanılarak yapılmış çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bunlardan bazıları (Alabsi, 2018; AlAdwani vd., 2022; Al-Shaye, 2002; Ardiyan, 2022; Asri, 2014) BiÖ stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisiyle ilgili deneysel ve kuramsal çalışmalardır. Alan yazın taraması sonucunda BiÖ stratejisinin yazma becerisinde kullanımına dair çalışmalar (Cantrell vd., 2000; Fengjuan, 2010; Herlina, vd., 2013; Khayriddinkizi, 2021; Lou vd., 2016; Shintia, 2021; Susanti, 2014; Zubaidah vd.,2021) ve konuşma becerisinde kullanımına dair çalışmalar (Lubis, 2019; Mantra, 2016; Sugiyarti, 2008;) yapıldığı da görülmüştür. Okuma, konuşma ve yazma becerilerinin dışında BiÖ stratejisinin; yansıtıcı düşünme becerileri ve akademik başarıya etkisi (Berber, 2016), kavram yanlışlarının giderilmesine ve derse karşı tutuma etkisi (Yurd, 2007), tutum ve akademik başarıya etkisi (Tok, 2008), öz düzenleme becerilerinin öğretime etkisi (Eker, 2015) ve fen bilimleri öğretmenleri ile öğretmen adaylarının bil, iste, öğren şemaları (Arslan vd., 2020) yapılan çalışmalarla incelenmiştir. BiÖ stratejisinin doğrudan dinleme becerisiyle birlikte ele alındığı çalışmalar; Arief (2021) tarafından dokuzuncu sınıf öğrencilerine, Agustina (2015) tarafından 11’inci sınıf öğrencilerine, Deck (2012) tarafından 11-15 yaş arası öğrencilere, Almutairi (2012) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik olarak yapılmıştır. Bunun dışında BiÖ stratejisinin çizelgesinden de yararlanılarak dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik Salamat ve Sidhu (2011) tarafından yapılan çalışma bulunmaktadır. Ancak yapılan taramalar sonucunda BiÖ stratejisiyle üniversite düzeyinde akademik dinlemenin birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanda BiÖ stratejisinin akademik dinlemeye etkisinin incelendiği herhangi bir çalışmanın olmaması, yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının dinlemeyle ilgili sorunlarının olduğunun tespit edilmesi ve akademik dinleme esnasında stratejilerden yararlanılması gerektiğinin araştırmacılar tarafından belirtilmesi bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Bu açıklamalar ışığında, araştırmamanın amacı BiÖ stratejisinin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik dinleme becerisine etkisini incelemektir. Araştırmamanın problem cümlesi “BiÖ stratejisinin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik dinleme becerisine etkisi var mıdır?” şeklindedir. Araştırmamanın alt problemleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Deney ve kontrol gruplarının ön test Akademik Dinleme Başarı Testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu ön test ve son test Akademik Dinleme Başarı Testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu ön test ve son test Akademik Dinleme Başarı Testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grupları son test Akademik Dinleme Başarı Testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Deney grubunun BİÖ stratejisi ile ilgili görüşleri nelerdir?

Bu çalışmadan elde edilen bulgu ve sonuçların akademik dinleme alan yazınına katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca BİÖ stratejisinin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik dinleme becerilerine etkisini inceleyerek bu alandaki boşluğu gidermeye yönelik bir çalışma olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, BİÖ stratejisinin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik dinleme becerilerine etkisini belirleyebilmek için karma yöntem kullanılmıştır. Nitel ve nicel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanan karma yöntemin temel öncülü, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanımudur. Karma yöntem, araştırma probleminin çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır. (Cresswell ve Plano Clark, 2007, s. 5). Bu çalışmada karma yöntemin kullanılmasının sebebi nicel ve nitel yöntemlerin sınırlılıklarını gidererek daha sağlıklı sonuçlara ulaşmaktır.

Araştırmanın deseni, iç içe karma (gömülü) desendir. İç içe desen; tek veri setinin yeterli olmadığı, farklı araştırma sorularının cevaplanması gerektiği ve farklı tipteki araştırma sorularının farklı veri seti gerektirdiği durumlarda kullanılmaktadır. İç içe karma yöntem deseni nicel çalışma içindeki ikincil araştırma sorusunu cevaplama ihtiyacından hareketle nitel veri, daha baskın nicel veri içine gömülür (Creswell ve Plano Clark, 2015). Bu kapsamda öncelikle deneysel veriler toplanmış daha sonra elde edilen verileri derinlemesine anlamlandırmak amacıyla nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2.

Araştırmanın Nicel Boyutu

Gruplar	Ön test	Yarı Deneysel Desen	
		Uygulama	Son test
Deney grubu	Akademik Dinleme Başarı Testi	BİÖ stratejisi kullanılarak hazırlanan etkinliklerin uygulanması	Akademik Dinleme Başarı Testi
Kontrol grubu	Akademik Dinleme Başarı Testi	Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında belirtilen dinleme eğitimi ders içeriğinin uygulanması	Akademik Dinleme Başarı Testi

Türkçe öğretmeni adaylarının akademik dinleme becerileri uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında “Akademik Dinleme Başarı Testi (ADBT)” ile ölçülmüş ve BİÖ stratejisi ile hazırlanan etkinliklerin deney grubu lehine bir etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu gerçekleştirildikten sonra deney grubunun BİÖ stratejisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının BİÖ stratejisine yönelik görüşleri “BİÖ Stratejisi Görüşme Formu” ile elde edilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Programında okuyan üçüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken sıralı karma yöntem örnekleme türü kullanılmıştır. Bu teknikle yapılan birçok çalışmada nicel aşamada kullanılan son örneklem daha sonraki nitel aşamada örneklem seçme için belirleyici olarak kullanılır (Baki ve Gökçek, 2012, s. 6).

Çalışma grubu belirlenirken Türkçe öğretmeni adaylarının daha önce dinleme eğitimi dersi almamış olmaları, BİÖ stratejisi ile daha önce karşılaşmamış olmalarını sağlamak amacıyla bir kriter olarak belirlenmiştir. Nicel verileri toplamak için belirlenen çalışma grubundaki 48 Türkçe öğretmeni adayının 24’ü deney grubunda, 24’ü kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmanın çalışma grubu

birbirine denk iki gruptan oluşmaktadır. Deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 28,53; kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 32,75 olarak bulunmuştur. İki grubun ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=231,000$; $z=-1,178$; $p=0,239$). Buna göre deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

Nitel verilerin toplandığı çalışma grubu ise BiÖ stratejisinin uygulandığı deney grubunda yer alan 24 Türkçe öğretmeni adaydır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel ve nitel verileri elde etmek amacıyla iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla Türkçe eğitimi alanından uzmanların da görüşleri alınarak araştırmacı tarafından 55 maddeden oluşan "ADBT" geliştirilmiştir. Yapılan uygulama sonucunda testin madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği hesaplanmış, uygun olmayan maddeler çıkarılmıştır. Başarı testinin güvenilirliğinin belirlenmesi için 57 öğrenci ile pilot uygulama yapılmış ve başarı testinin KR-20 güvenilirliği 0,84 olarak hesaplanmıştır. Bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olmasının güvenilirlik için yeterli olduğu bilinmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 165). Nicel verilerin toplanmasında 49 maddeden oluşan ADBT'den yararlanılmıştır. ADBT'de, 5 bilgilendirici ve akademik metin yer almaktadır ve her bir metin için 3 bölüm bulunmaktadır. ADBT'de her metin için hazırlanmış 3 bölüm aynı zamanda BiÖ stratejisinin aşamalarını (1.Ne biliyorum? 2.Ne Öğrenmek İstiyorum? 3.Ne Öğrendim?) içermektedir. Türkçe öğretmeni adaylarından 1 ve 2. kısımları maddeler hâlinde yazmaları istenmiş ve öğretmen adaylarının sıraladıkları maddeler sayısal olarak araştırmanın son aşamasında değerlendirilmiştir. ADBT'nin asıl kısmını "Ne Öğrendim?" aşaması oluşturmaktadır. Bu testte, Türkçe öğretmeni adaylarının dinledikleri metinleri anlayıp anlamadıklarını belirlemek amacıyla çeşitli soru tiplerinde (boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu) hazırlanmış 1. metinde dokuz soru; 2,3,4 ve 5. metinde onar soru olmak üzere 49 soru yer almaktadır. Bu testten alınabilecek en yüksek puan 49 olarak belirlenmiştir. ADBT'de yer alan metinler şunlardır:

1. Ünalın, Ş. (2005). Çocuğun insan olma sürecinde dilin önemi, *Dil ve kültür* içinde (s. 5). Ankara: Nobel.
2. Pehlivan, H. (2005). Oyuncaklar ve seçimi, *Oyun ve öğrenme* içinde (s. 47-48). Ankara: Anı.
3. Aksan, D. (2006). Türkçenin zenginlikleri ve incelikleri, *Türkçenin zenginlikleri incelikleri* içinde (s. 13-15). Ankara: Bilgi.
4. Korkmaz, S. (2020). Dünden bugüne mitoloji, *İyi Kitap*, 120, 10-11.
5. Kolcu, A. İ. (2006). Öykünün unsurları-şahıs kadrosu, *Öykü sanatı* içinde (s. 25-26). Erzurum: Salkımsöğüt.

ADBT, deney ve kontrol gruplarına ön test- son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken Türkçe eğitimi alanında uzman olan 3 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda form yeniden düzenlenmiş, farklı bir grupta ön uygulama yapılmış ve bu işlemlerden sonra forma son şekli verilmiştir. "BiÖ Stratejisi Görüşme Formu" öğretmen adaylarına yazılı olarak uygulanmıştır. Katılımcılar, isimlerinin ve bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı konusunda araştırmacı tarafından bilgilendirilmişlerdir.

Verilerin Toplanması

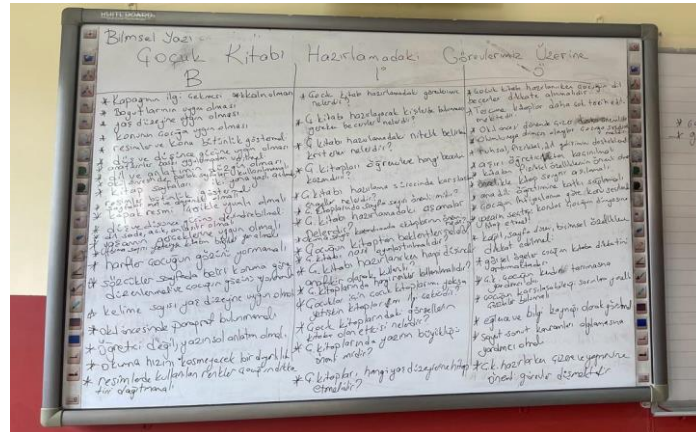
Araştırmanın deney grubunda Türkçe eğitimi alanında uzmanlardan da görüş alınarak belirlenen akademik metinler haftada 2 ders saati olmak üzere 6 hafta boyunca BiÖ stratejisi kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubunda ise dinleme eğitimi dersi, YÖK Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı (YÖK, 2018) çerçevesinde işlenmiştir.

Uygulamalar

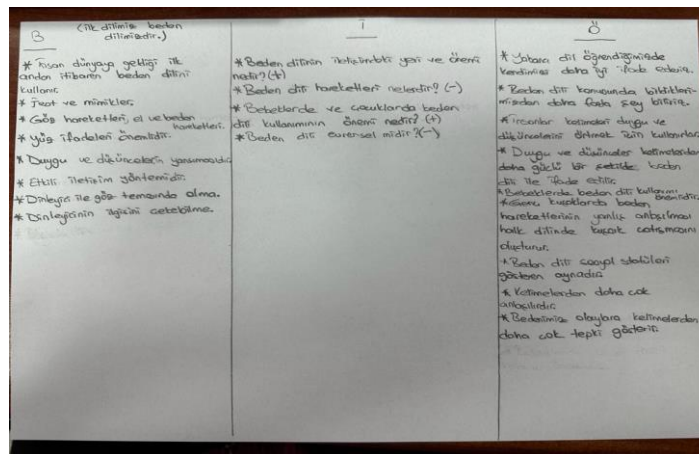
Altı haftalık uygulama süreci boyunca metinler, BiÖ stratejisi kullanılarak deney grubundaki öğretmen adaylarıyla işlenmiştir. Uygulama öncesinde metnin başlığı öğretmen adaylarına söylenmiş ve konuyla ilgili olarak öğretmen adaylarının ön bilgileri tahtada ya da çalışma kâğıtlarında yer alan “B” sütununa yazılmıştır. Daha sonra konuyla ilgili öğrenmek istedikleri şeyler “İ” sütununa yazılmıştır. Metinler, araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına -öğretmen adaylarının isteği doğrultusunda- bir ya da iki defa okunmuş ve metinden öğrenilenler “Ö” sütununa yazılmıştır. Son aşamada ise “İ” sütununa yazılan sorulardan hangilerine yanıt bulunduğu öğretmen adaylarıyla birlikte tartışılmıştır. Uygulamalarda işlenen metinler şunlardır:

1. Ünsal, S. ve Çetin, A. (2022). Öğretmen- öğrenci arasındaki ilişkide etik. B. Oral, A. Çoban, M. Bars (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik içinde* (s. 128), Ankara: Pegem Akademi.
2. Temizyürek, F. (2014). Çocuk kitabı hazırlamadaki görevlerimiz üzerine, *Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII (756), 244-245.
3. Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2004). *İlk dilimiz beden dilimizdir, Bedenin dili içinde* (s. 12-13). İstanbul: Remzi Kitabevi.
4. Doğan, Y. (2016). Dinleme eğitiminde süreçler, *Dinleme eğitimi içinde* (s. 21-23). Ankara: Pegem Akademi.
5. Göçer, A. (2019). Yazının insanlık için önemi ve değeri, *Yazma uğraşı- yazı nasıl yazılır, nasıl yazar olunur?* içinde (s. 7-9). Ankara: Pegem Akademi.
6. Duman, A. (2019). Türkçe-Osmanlıca meselesi. A. Güzel, H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 78-81). Ankara: Pegem Akademi.

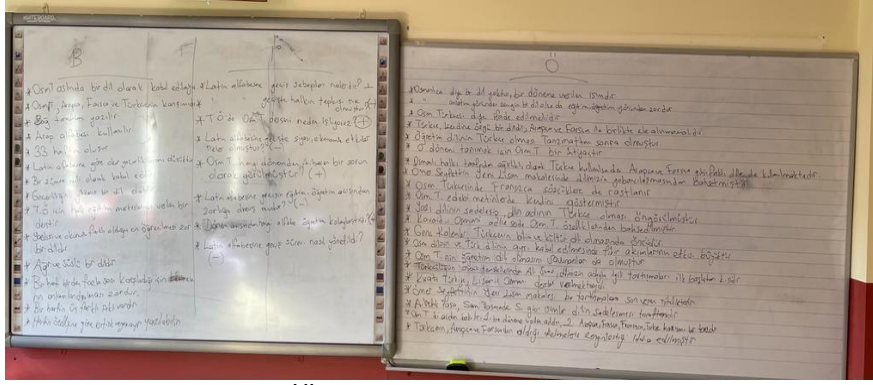
Altı haftalık uygulama boyunca deney grubunda BiÖ stratejisi ile işlenen metinlerden bazı örnekler Şekil 2, 3 ve 4'te sunulmuştur:



Şekil 2. BiÖ Stratejisi İkinci Uygulama Dersi



Şekil 3. BiÖ Stratejisi Üçüncü Uygulama Dersi



Şekil 4. BIÖ Stratejisi Altıncı Uygulama Dersi

Son Testin Uygulanması

Altı haftalık uygulama bittikten iki hafta sonra deney ve kontrol gruplarına “ADBT” uygulanmıştır. Son olarak deney grubundaki öğretmen adaylarına “BIÖ Stratejisi Görüşme Formu” uygulanmış ve öğretmen adaylarından uygulamaya ilişkin görüş alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, SPSS25 programı kullanılarak, nicel analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Bu kapsamda tanımlayıcı istatistik yöntemleri, Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Parametrik olmayan testlerin kullanılmasının nedeni çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek yapılan değerlendirmeye göre verilerin normal dağılım şartını sağlamamasıdır (Tablo 4). Çünkü çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,50$ 'den büyük olması normal dağılımdan sapma olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 4.

Analizlere Dâhil Edilen Puanlara Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Grup	Test	n	Çarpıklık	Basıklık
Deney	Ön test puanı	24	-0,430	-1,210
	Son test puanı	24	-1,501	3,697
Kontrol	Ön test puanı	24	-1,746	4,030
	Son test puanı	24	-0,047	-0,690

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Türkçe Öğretmeni adaylarının görüşme formuna verdikleri yanıtlar iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. Kodlama sürecinde verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla Cohen'in kappa analizi kullanılmıştır. İki değerlendirici arası uyum yüzdesi 0,89 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç kappa analizine göre “çok iyi düzeyde uyum” anlamına gelmektedir (Kılıç, 2015, s. 143).

Geçerlik ve Güvenirlik

Karma yöntem kullanılarak tasarlanan bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için alınan önlemler şunlardır:

1. ADBT’de yer alan soruların ve metinlerin seçimi ile uygulamalarda işlenen metinlerin seçiminde Türkçe eğitimi alanında uzman üç kişinin görüşüne başvurulmuştur.
2. BIÖ stratejisi uygulamalarından önce pilot uygulama yapılmış, hem ADBT’nin geçerlik ve güvenilirliği hesaplanmış hem de stratejinin uygulanmasına yönelik sorunlar ve eksikler tespit edilmiştir.
3. Deney ve kontrol gruplarının birbirine denk iki gruptan oluşmasına dikkat edilmiş bu amaçla grupların ön test puanları incelenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının daha önce dinleme eğitimi dersi almamış olmaları ve BIÖ stratejisiyle daha önce karşılaşmamış olmaları dikkate alınmıştır.
4. Her hafta uygulamalar yapıldıktan sonra kanıt olması amacıyla fotoğraflar çekilmiştir.

5. BİÖ Stratejisi Görüşme Formu oluşturulurken Türkçe eğitimi alanında uzman üç kişiden görüş alınmıştır ve bu görüşler doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir.

6. Araştırmanın bulgular kısmında deney grubundaki katılımcıların görüşme formuna verdikleri yanıtlar doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

7. Araştırmanın nitel aşamasında kodlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki araştırmacı tarafından kodlama yapılmıştır. Araştırmacıların yaptığı kodlamalar karşılaştırılarak verilerin güvenilirliği hesaplanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği 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: 08.02.2022

Belge sayı numarası: 131042

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında problem cümlesinden hareketle belirlenmiş olan alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Deney ve Kontrol Gruplarında Ön Test Akademik Dinleme Başarı Testi Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Araştırmanın birinci alt problemini yanıtlamak için uygulama sürecinde yapılan ön test sonuçları kullanılmıştır. Mann Whitney U testi kullanılarak yapılan analizlerin verileri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Ön Test Başarı Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Ön test puanı	Deney	24	22,13	531,00	231,000	-	0,239
	Kontrol	24	26,88	645,00		1,178	

*p<0,05 anlamlı fark

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun ön test akademik dinleme başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$, $p=0,236$). Deney ve kontrol gruplarının BİÖ stratejisi uygulaması öncesinde birbirine benzer başarı düzeyine sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Deney Grubu Ön Test ve Son Test Akademik Dinleme Başarı Testi Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Araştırmanın ikinci alt problem sorusuna yanıt bulmak için deney grubuna ait ön test ve son test sonuçları analiz edilmiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Test istatistiği kullanılmıştır. Tablo 6’da deney grubuna ait ön test ve son test ADBT puanlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 6.

Deney Grubunun Akademik Dinleme Başarı Testi Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Test	n	\bar{x}	s	z	p
Ön test	24	28,58	9,30	-4,199	0,000
Son test	24	41,50	3,24		

*p<0,05 anlamlı fark

Tablo 6'da görüldüğü üzere deney grubunun ön testteki aritmetik ortalaması 28,58; son testteki aritmetik ortalaması 41,50'dir. Yapılan analiz sonucunda deney grubuna ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$; $P<0,01$). Türkçe öğretmeni adaylarının (TÖA) son test puanları ($\bar{x}=41,50$), ön test puanlarından ($\bar{x}=28,58$) daha yüksektir. Bu durum, BİÖ stratejisinin TÖA'nın akademik dinleme başarıları puanlarını anlamlı bir şekilde artırdığını göstermektedir.

Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Akademik Dinleme Başarı Testi Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt problem sorusuna yanıt bulmak için kontrol grubuna ait ön test ve son test sonuçları analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Test istatistiği kullanılmıştır. Tablo 7'de kontrol grubuna ait ön test ve son test ADBT puanlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo 7'de görüldüğü üzere kontrol grubunun ön testteki aritmetik ortalaması 32,75; son testteki aritmetik ortalaması 33,71'dir. Yapılan analiz sonucunda kontrol grubuna ait ADBT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p<0,05$; $p=0,444$). Bu durum BİÖ stratejisiyle uygulama yapılmayan grupta öğretmen adaylarının akademik dinleme başarılarının değişmediğini göstermektedir.

Tablo 7.

Kontrol Grubunun Akademik Dinleme Başarı Testi Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Test	n	\bar{x}	s	z	p
Ön test	24	32,75	5,16	-0,765	0,444
Son test	24	33,71	5,50		

*p<0,05 anlamlı fark

Deney ve Kontrol Gruplarında Son Test Akademik Dinleme Başarı Testi Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt problemini yanıtlamak için deney ve kontrol gruplarına ait son test başarı puanları incelenmiştir. Son test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U Testi ile incelenmiş, elde edilen bulgulara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8.

Akademik Dinleme Başarı Testi Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{x}	s	z	p
Deney	24	41,50	3,24	-4,558	0,000
Kontrol	24	33,71	5,50		

*p<0,05 anlamlı fark

Tablo 8'de görüldüğü üzere deney grubu, kontrol grubuna göre akademik dinleme başarıları açısından daha yüksek ortalamalara sahiptir. Deney ve kontrol grubunun ADBT düzeyleri arasında istatistiksel olarak farklılık olduğu görülmektedir ($U=67,500$; $z=-4,558$; $p<0,000$). Deney ve kontrol

grubunun son test akademik dinleme başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$; $p = 0,000$).

Uygulama sonrasında, deney grubunun başarısı kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Farkın ne kadar büyük olduğunu tespit etmek için ise $r = \frac{z}{\sqrt{n}}$ formülü kullanılarak (Corder ve Foreman, 2009) etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Sonuç olarak bulunan değer ($r = -0,93$) 0,50'den büyük olduğu için farkın "büyük" olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, deney grubunda uygulanan BİÖ stratejisiyle kontrol grubunda uygulanan olağan dinleme eğitimi dersi uygulamalarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymaktadır.

Deney Grubunun BİÖ Stratejisi ile İlgili Görüşleri Nelerdir?

Araştırmanın beşinci alt problemini yanıtlamak ve ilk dört probleminden elde edilen verileri değerlendirmek için üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu deney grubuna uygulanmıştır. Görüşme formunda öğretmen adaylarına BİÖ stratejisiyle ilgili olumlu ve olumsuz düşünceleri ve bu stratejiyi meslek hayatlarında kullanma niyeti sorulmuş ve bu görüşler içerik analizine tabi tutularak tema, kategori ve kodlara ayrılmıştır. Her bir katılımcı (KT), BİÖ stratejisine yönelik birden fazla kategoriye değinmiştir. Bu nedenle herhangi bir veri kaybı yaşamamak için katılımcı sayısı değil, ifade sayısı dikkate alınmıştır. Araştırmada belirlenen tema, kategori ve kodlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Deney Grubunun BİÖ Stratejisine Yönelik Görüşleri

Ana tema	Kategoriler	Kodlar	İfade f	
Strateji ile ilgili görüşler	Stratejinin bilişsel yönü	-Zihinsel aktifliksağlama	14	
		-Yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama	8	
		-Dikkat geliştirme	8	
		-Ön bilgileri harekete geçirme	7	
		-Kalıcılık sağlama	4	
		-Merak uyandırma	1	
		Toplam	42	
	Stratejinin temel dil becerilerine etkisi		-Dinleme becerilerini geliştirme	10
			-İfade yeteneğini geliştirme	1
			Toplam	11
	Stratejinin tutum, davranış ve sınıf ortamına etkisi		-Eğlenceli olma	4
			-Sınıf ortamına katkı sağlama	1
			-Öğrenciyi aktif kılma	1
			-İlgiyi artırma	1
-Araştırma yapmaya teşvik etme			1	
Toplam			8	
Stratejinin kısıtlı yönleri		-Uygulamaya dönük zorluklar	4	
		-Zaman sorunu	3	
		Toplam	7	
Stratejinin meslek hayatında kullanımı		-Olumlu	22	
		-Kısmen olumlu	2	
		Toplam	24	

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının BİÖ stratejisine yönelik görüşleri bir tema, beş kategori ve on yedi kod altında toplanmıştır. Stratejinin bilişsel yönü, stratejinin temel dil becerilerine etkisi, stratejinin tutum, davranış ve sınıf ortamına etkisi, stratejinin kısıtlı yönleri ve stratejinin meslek hayatında kullanım, belirlenen kategorilerdir. Türkçe öğretmeni adayları (TÖA), BİÖ stratejisinin bilişsel yönüyle ilgili 42, temel dil becerilerine etkisiyle ilgili 11, tutum, davranış ve sınıf ortamına etkisiyle ilgili 8, kısıtlı yönleriyle ilgili 7, meslek hayatında kullanımına yönelik 24 ifade kullanmışlardır. Öğretmen

adayları BİÖ stratejisinin en fazla bilişsel yönüyle ilgili, en az da stratejinin kısıtlı yönlerine dönük görüş belirtmişlerdir.

TÖA'nın yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği yanıtlara göre "Zihinsel aktiflik sağlama, yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama, dikkat geliştirme, ön bilgileri harekete geçirme, kalıcılık sağlama, merak uyandırma" stratejinin bilişsel yönüne vurgu yapan kategorinin kodlarıdır. TÖA, BİÖ stratejisine yönelik zihinsel aktiflik sağlama kodunda 14, yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama ve dikkat geliştirme kodlarında 8, ön bilgileri harekete geçirme kodunda 7, kalıcılık sağlama kodunda 4 ve merak uyandırma kodunda 1 ifade kullanmışlardır. Buna göre TÖA, BİÖ stratejisiyle ilgili olarak en fazla zihinsel aktiflik sağlama, en az ise merak uyandırma konusu üzerinde durmuşlardır.

KT3'ün "*Öğrenmek istediklerimi sorgulamamı sağladı.*", KT6'nın "*Konu başlığı hakkında düşünmemi sağladı.*", KT8'in "*Ön bilgilerimle son bilgilerimi zihnimde yapılandırdım.*", KT10'un "*Düşünme becerilerimi geliştirdi.*", KT18'in "*Bilip de unuttuklarımı hatırlamamı sağladı.*", KT20'nin "*Soru sorma yeteneğim ve yorum gücüm gelişti.*" şeklindeki ifadeleri BİÖ stratejisinin bilişsel yönüyle ilgili kategorinin 'zihinsel aktiflik sağlama' koduna örnek olarak verilebilecek ifadelerdir.

KT5'in "*Alanımla ilgili yeni bilgiler öğrendim.*", KT7'nin "*Yeni bilgiler öğrendim.*", KT18'in "*Yeni şeyler öğrendim.*", KT21 ve KT22'nin "*Yeni bilgiler öğrendim.*" ifadeleri BİÖ stratejisinin bilişsel yönüyle ilgili kategorinin 'yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama' koduna örnek olarak gösterilebilir.

KT4'ün "*Metne tüm dikkatimi vermeme sağladı.*", KT5'in "*Dikkatli bir dinleyici olmamı sağladı.*", KT13 ve KT14'ün "*Metni daha dikkatli dinlememe sağladı.*", KT20'nin "*Odaklanmakta sorun yaşıyordum ama bu stratejiyle metinleri daha dikkatle takip edebildim.*", KT24'ün "*Dikkat geliştirici bir strateji.*" şeklindeki ifadeleri BİÖ stratejisinin bilişsel yönüyle ilgili kategorinin 'dikkat geliştirme' koduna örnek olarak verilebilecek ifadelerdir.

BİÖ stratejisinin bilişsel yönüyle ilgili kategorinin 'ön bilgileri harekete geçirme' koduna; KT3'ün "*Ön bilgilerin harekete geçirilmesine katkı sağladı.*", KT6'nın "*Ön bilgilerimi harekete geçirmeme sağladı.*", KT14'ün "*Ön bilgilerim hakkında düşünmemi sağladı.*" KT15'in "*Metinle ilgili ön bilgilerimi harekete geçirmiş oldum.*" şeklindeki ifadeleri örnek gösterilebilir.

BİÖ stratejisinin bilişsel yönüyle ilgili kategorinin 'kalıcılık sağlama' koduna; KT1'in "*Konu hakkında kalıcılık sağladığımı düşünüyorum.*", KT2'nin "*Öğrendiğimiz şeylerin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır.*" ifadeleri; 'merak uyandırma' koduna KT3'ün "*Bilmek istediklerim kısmı merakın harekete geçirilmesini sağladı.*" ifadesi örnek verilebilir.

TÖA'nın yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği yanıtlara göre "dinleme becerilerini geliştirme" ve "ifade yeteneğini geliştirme" stratejinin temel dil becerilerine etkisi kategorisinin kodları olarak belirlenmiştir. TÖA, BİÖ stratejisine yönelik dinleme becerilerini geliştirme kodunda 10, ifade yeteneğini geliştirme kodunda 1 ifade kullanmışlardır. Buna göre TÖA, BİÖ stratejisinin dinleme becerilerini geliştirmesi hakkında daha çok görüş bildirmişlerdir.

KT3'ün "*Dinleme becerimin gelişmesine katkı sağladı.*", KT7'nin "*Dinleme becerimin gelişmesine katkısı oldu.*", KT8'in "*Etkili dinleme yapabilmeme sağladı.*", KT11'in "*Dinleme becerisini geliştiren bir uygulama.*", KT17'nin "*Aktif bir dinleyici olmamı sağladı.*", KT13'ün "*Dinleme sürecini daha bilinçli ve aktif hâle getirdi.*" şeklindeki ifadeleri BİÖ stratejisinin "dinleme becerilerini geliştirme" koduna örnek verilebilecek cümlelerdir. KT8'in "*Düşüncelerimi ifade edebilme yeteneğim gelişti.*" ifadesi ise 'ifade yeteneğini geliştirme' koduna örnek olarak verilebilir.

TÖA'nın yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği yanıtlara göre "Stratejinin tutum, davranış ve sınıf ortamına etkisi" kategorisi çerçevesinde belirlenen kodlar şunlardır: "Eğlenceli olma", "sınıf ortamına katkı sağlama", "öğrenciyi aktif kılma", "ilgiyi artırma", "araştırma yapmaya teşvik etme". TÖA, BİÖ stratejisine yönelik eğlenceli olma kodunda 4, sınıf ortamına katkı sağlama, öğrenciyi aktif kılma, ilgiyi artırma ve araştırma yapmaya teşvik etme kodlarında 1 ifade kullanmışlardır. Buna göre TÖA, BİÖ stratejisinin eğlenceli bir uygulama olduğu yönünde daha çok görüş bildirmişlerdir.

KT9'un "*Sınıfın etkileşimi ve iletişimi açısından etkili bir strateji.*", KT12'nin "*Öğrenciyi aktif kılıyor.*", KT12'nin "*Öğrenmeyi eğlenceli hale getiriyor.*", KT21'in "*Daha önce yapmadığım bir etkinlikti ve eğlenceliydi.*", KT24'ün "*Derse olan ilgimi artırdı.*", KT11'in "*Bilmediklerimizi öğrenmek için araştırma yapmaya teşvik eden bir strateji*" ifadeleri stratejinin tutum, davranış ve sınıf ortamına etkisi kategorisine örnek olarak verilebilir.

TÖA'nın yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği yanıtlara göre belirlenen "Stratejinin kısıtlı yönleri" kategorisinin kodları şunlardır: "Uygulamaya dönük zorluklar" ve "Zaman sorunu". TÖA, BiÖ stratejisine yönelik uygulamaya dönük zorluklar kodunda 4, zaman sorunu kodunda 3 ifade kullanmışlardır. Buna göre TÖA, "stratejinin kısıtlı yönleri" kategorisinde uygulamaya dönük zorluklar ile ilgili daha çok görüş bildirmişlerdir.

KT14'ün "Az kişiyle uygulanabilir, kalabalık sınıflarda zor olur", KT12'nin "Zihinsel açıdan zorlayabiliyor.", KT18'in "Bazı konularda yorucu oldu.", KT2'nin "Öğrenmek istediklerimiz metinde bulunmuyorsa dinleyicinin aklında yanıtlayamadığı sorular kalıyor" ifadeleri uygulamaya dönük zorluklar koduna örnek olarak gösterilebilir. KT23'ün "Etkinlikler uzun sürebiliyor", KT21'in "Uzun zaman alıyor.", KT11'in "Etkinlikler bazen sürdü." ifadeleri zaman sorunu koduna örnek verilebilir.

TÖA'nın yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği yanıtlara göre "Stratejinin meslek hayatında kullanımı" kategorisinde "olumlu" ve "kısmen olumlu" kodları belirlenmiştir. TÖA'dan 22'si BiÖ stratejisini meslek hayatında kullanabileceğine dair olumlu yanıt verirken 2 öğretmen adayı kısmen olumlu yanıt vermiştir. BiÖ stratejisini meslek hayatında kullanmayı düşünmediğine dair olumsuz yanıt veren öğretmen adayı bulunmamaktadır.

KT17'nin "Öğrenciler derste daha aktif olurlar.", KT16'nın "Bütün öğrencileri derse katabilecek bir strateji.", KT13'ün "Dinleme öncesi bilgilerini ve ne öğrenmek istediklerini öğrenerek buna yönelik daha aktif katılım sağlayacakları bir süreç oluşturabilirim." ifadeleri; BiÖ stratejisinin öğrencileri derste daha aktif hâle getirmesi sebebiyle BiÖ stratejisini meslek hayatında kullanmayı düşünen öğretmen adaylarının ifadelerine örnek verilebilir. KT14'ün "Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştireceğini düşünüyorum.", KT9'un "Dinleme becerilerini geliştiriyor.", KT5'in "Öğrencilerimin iyi bir dinleyici olmaları için kullanırım.", KT3'ün "Öğrencilerimin etkili dinleme becerilerine sahip olabileceği görüşündeyim." şeklindeki ifadeleri, BiÖ stratejisini dinleme becerisini geliştirmesi sebebiyle meslek hayatında kullanmayı düşünen TÖA'nın ifadeleridir.

KT22'nin "Öğrencilerin bir konu hakkında neler bilip bilmediğinin farkına varmasını ve ne öğrenmek istediğini bilmesini isterim.", KT23'ün "Öğrencinin düşünmesine yardımcı oluyor, yeni bilgiler öğrenebileceği için kullanırım.", KT20'nin "Öğrencilerin dikkatinin gelişmesini sağlayacaktır.", KT19'un "Öğrencilerin ön bilgilerini öğrenip yeni şeyler öğretmek faydalı olur.", KT10'un "Çocukların derse odaklanmasını sağlayacağını düşünüyorum.", KT8'in "Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini öğrenmiş olurum.", KT2'nin "Öğrencilerimin ne bildiğini ve neler öğrenmek istediklerini görmek isterim.", KT1'in "Öğrencileri zihinsel yönden aktif kılacaktır." şeklindeki ifadeleri, BiÖ stratejisini öğrencilere bilişsel açıdan katkı sağlaması sebebiyle meslek hayatında kullanmayı düşünen TÖA'nın ifadelerinden bazılarıdır.

TÖA'dan ikisi BiÖ stratejisini "bazen" kullanabileceğini belirterek "kısmen olumlu" yanıt vermişlerdir. KT21'in "Tek derste uygulanabilir, sürekli uygulamayı düşünmüyorum." ve KT6'nın "Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek ve hazır bulunuşluklarını görmek için bazen kullanırım." ifadeleri, BiÖ stratejisinin meslek hayatında kullanımına yönelik "kısmen olumlu" yanıtlardır.

Tartışma ve Sonuç

Akademik dinlemenin, uluslararası literatürde son yıllarda yakından ilgilenilen konulardan biri olduğu bilinmektedir. Akademik dinleme becerisi, özellikle Türkçe öğretmeni adaylarının (TÖA'nın) hem kendi akademik yolculukları hem de gelecekteki meslek hayatları için yetkinleşmeleri gereken bir dil becerisi konumundadır. Bu bağlamda bu çalışmada, Bil-İste-Öğren (BiÖ) stratejisinin TÖA'nın akademik dinleme becerisine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemine göre bu çalışmada uygulama öncesi deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, deney ve kontrol grubunda yer alan TÖA'nın uygulama öncesinde başarı düzeylerinin birbirine denk olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemine göre TÖA'nın uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu durum, BiÖ stratejisinin TÖA'nın akademik dinleme başarısı puanlarını anlamlı bir şekilde artırdığını göstermektedir. BiÖ stratejisinin uygulanmadığı kontrol grubunun ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, kontrol grubundaki TÖA'nın akademik dinleme başarılarının değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Son test sonuçlarına göre deney ve

kontrol gruplarının puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durumda, BiÖ stratejisinin TÖA'nın akademik dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılabilir. Arief (2021) tarafından yapılan ve 9. sınıf öğrencilerinin BiÖ stratejisiyle dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yarı deneysel çalışmada da BiÖ stratejisinin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Agustina (2015) tarafından yapılan çalışmada, BiÖ stratejisi kullanılarak düzenlenen uygulamalar aracılığıyla 11. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Deck (2012) tarafından 11-15 yaş arası 6 öğrenci ile yürütülen, bilimsel içerikli metinlerde BiÖ stratejisi kullanılarak dinlediğini anlama üzerine yapılan çalışmanın sonucunda da öğrencilerin puanlarında artış olduğu belirtilmiştir. Almutairi (2012) tarafından yapılan çalışmada, şema temelli BiÖ stratejisinin dinlediğini anlama üzerindeki etkililiğini araştırmak amaçlanmıştır. Ortaokul düzeyinde deneysel desenle yapılan çalışmanın sonucuna göre şema temelli BiÖ stratejisi, öğrencilerin dinlediklerini anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Farklı sınıf düzeylerinde yapılan adı geçen çalışmaların sonuçları ve TÖA ile yapılan bu çalışmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Buna göre BiÖ stratejisinin her sınıf düzeyindeki öğrencinin dinlediğini anlamayı kolaylaştıran bir strateji olduğunu söylemek mümkündür.

BiÖ stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini inceleyen bazı çalışmalar (Al-Shaye, 2002; Berber, 2016; Hana ve Faridi, 2015; Lismayanti, 2014; Piper, 1992; Sayar, 2020) da bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçlarına göre BiÖ stratejisi öğrencilerin okuma başarılarını artırmakta ve okuduğunu anlamada etkili olmaktadır. Dinleme, okuma ile birlikte anlamaya yönelik temel dil becerisidir. Dinleme becerisinin kazanılmasıyla okuduğunu anlama becerisi arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır (Arıcı ve Taşkın,2019, s.190). Bu bağlamda BiÖ stratejisinin okuduğu anlama becerisine olumlu yönde etki etmesi sebebiyle dinleme becerisini de olumlu yönde etkileyeceği ifade edilebilir.

Araştırmanın son alt problemine göre deney grubunda yer alan TÖA'nın görüşme formuna verdikleri yanıtlarda; zihinsel aktiflik sağlama, dinleme becerilerini geliştirme, yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama, dikkat geliştirme, ön bilgileri harekete geçirme, sınıf ortamına katkı sağlama gerekçeleriyle BiÖ stratejisine yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Deney grubundaki TÖA'dan bazıları, uygulamaya dönük zorluklar ve zaman sorununu BiÖ stratejisinin kısıtlı yönleri olarak belirtmişlerdir. Ayrıca deney grubundaki TÖA'dan çoğu (n=22), BiÖ stratejisini meslek hayatlarında mutlaka kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları bir arada değerlendirildiğinde; akademik dinleme başarı puanlarında BiÖ stratejisiyle uygulama yapılan deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ve deney grubundaki TÖA'nın BiÖ stratejisini zihinsel aktiflik sağlama, dinleme becerisini geliştirme, yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama, dikkat geliştirme bakımından faydalı ve destekleyici bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun son test akademik dinleme başarı puanlarının hem ön test puanlarına göre artış göstermesi hem de kontrol grubunun son test puanlarına göre yüksek olması, deney grubunun BiÖ stratejisinin hem bilişsel becerilerini hem de dinleme becerilerini geliştirdiğini ifade etmeleri bu araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğunu göstermektedir.

Akademik olarak dinlediğini anlamaya yönelik Salamat ve Sidhu (2011) tarafından yapılan çalışma, Malezya'da bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ana dili İngilizce olmayan 34 eğitim fakültesi öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencilerine, BiÖ strateji şemasıyla üstbilişsel strateji eğitimi verilmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerden, verilen strateji eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye ve derslerden daha etkili bir şekilde bilgi edinmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler, strateji eğitimi sonrasında derse daha iyi odaklandıklarını, dikkatlerini daha uzun süre ders üzerinde tutabildiklerini belirtmişler ve ders boyunca doldurdıkları BiÖ şemasını daha sonra arkadaşlarıyla değiştirip kaçırdıkları noktaları tamamlama konusunda da stratejinin yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Salamat ve Sidhu (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları; zihinsel aktiflik sağlama, dinleme becerilerini geliştirme, yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama, dikkat geliştirme gibi noktalarda birbirini desteklemektedir. Akademik dinleme üzerine yapılan bu iki çalışmanın sonuçlarına dayanarak BiÖ stratejisinin lisans öğrencilerinin akademik ortamlarda dinlediklerini anlamalarına büyük ölçüde destek verdiği ifade edilebilir.

Deck (2012) tarafından 11-15 yaş arası 6 öğrenci ile yürütülen, BİÖ stratejisini kullanarak bilimsel içerikli metinlerde dinlediğini anlama üzerine yapılan çalışmada öğrencilere BİÖ stratejisi ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin tamamı BİÖ strateji şemasını kullanma konusunda olumlu hissettiklerini ve stratejiyi faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Deck'in (2012) ulaştığı sonuçlar ile bu çalışmanın sonuçları öğrencilerin stratejiye karşı olumlu bakış açıları bakımından örtüşmektedir. Rahayuningsih ve Wulandari (2014) tarafından yüksekokul birinci sınıf öğrencileri ile yapılan BİÖ stratejisinin sınıf durumuna etkisinin incelendiği çalışmada; BİÖ stratejisinin öğrencilerin derse odaklanmasını sağladığı, derse katılımını, etkileşimini ve motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. BİÖ stratejisinin bilişsel yönü ile tutum, davranış ve sınıf ortamına etkisi bakımından Rahayuningsih ve Wulandari (2014) tarafından yapılan çalışma ile bu çalışmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Melanlıoğlu (2019) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin akademik dinleme becerilerindeki yeterlik düzeylerindeki algılarının belirlendiği araştırmanın sonucuna göre üniversite öğrencileri akademik dinleme becerisi düzeyi bakımından kendilerini yetersiz görmektedirler. Öğrenciler, akademik dinleme verimliliğini artırmaya yönelik strateji eğitimi verilmesi, yeni bilgilerin sunumunda ön bilgilerden hareket edilmesi, teorik bilgi aktarımından ziyade öğrencinin yapacağı uygulamaların olması, öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda BİÖ stratejinin akademik dinlemeyi geliştirme noktasında üniversite öğrencilerinin taleplerini karşılayabilecek bir strateji olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü bu çalışmanın sonuçlarına göre TÖA, BİÖ stratejisini dinleme becerisini geliştiren bir uygulama olduğunu belirtmiştir. BİÖ stratejisinin bilişsel yönü ile ilgili görüşlerde "ön bilgileri harekete geçirme" bu stratejinin olumlu yanlarından biri olarak TÖA tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca BİÖ stratejisi öğrenciyi aktif kılan ve öğretmen-öğrenci ve akran etkileşimini sağlayan bir yapıya sahiptir.

Uğur (2019) tarafından yapılan dinleme stratejileri öğretiminin dinleme öz yeterlik algısına ve dinleme başarısına etkisinin incelendiği çalışmada ortaokul öğrencilerine sekiz hafta boyunca dinleme stratejileri eğitimi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda dinleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarını ve öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik dinleme başarılarını artırdığı belirlenmiştir. Üstbilis stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerilerine olan etkisinin incelendiği, Katrancı'ya (2012) ait çalışma sonucunda dinlediğini anlama becerisi bakımından deney grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Yıldız (2015) tarafından yapılan dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine olan etkisinin incelendiği çalışmada son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Simasangyaporn (2016) tarafından yapılan dinleme stratejileri öğretiminin İngilizce dinleme becerisi ve öz yeterlik üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın da sonuçları dikkate alındığında dinleme stratejilerinin genel olarak dinleme başarısını geliştirdiğini, dinleme becerisini geliştirmek için stratejilerden yararlanmak gerektiğini söylemek mümkündür.

Emiroğlu (2013) tarafından yapılan TÖA'nın dinleme sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada, TÖA'nın "uzun konuşmaları" göndericiden kaynaklanan en önemli sorun olarak gördükleri, uzun konuşmalardan verim alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. BİÖ stratejisinden yararlanılarak düzenlenen dersler ile TÖA'nın dinleme sorunlarına çözüm üretilebilir. BİÖ stratejisi yapısı gereği uzun konuşmaları içermeyen, öğretmen-öğrenci etkileşiminin olduğu ve öğrenciyi aktif kılan bir stratejidir. Ayrıca bu çalışmada TÖA'nın görüşlerine göre zihinsel aktiflik sağlama, dikkat geliştirme, dinleme becerilerini geliştirme ve sınıf ortamına katkı sağlama, stratejinin en güçlü yönleri olarak belirtilmiştir. Bu anlamda BİÖ stratejisi ile hem öğrencilerin sıkılmasına neden olan uzun konuşmaların önüne geçilebilir hem de bu strateji onların dikkat, odaklanma becerilerini destekleyerek dinleme becerileri geliştirebilir.

Sayar (2020) tarafından BİÖ stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisiyle ilgili yapılan çalışmada, bazı öğrenciler BİÖ stratejisiyle işlenen derslerde stratejileri uygulamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da TÖA'dan bazıları BİÖ stratejisinin uygulanmasına yönelik yaşadıkları zorlukları dile getirmişlerdir. BİÖ stratejisi uygulanırken yaşanan zorluklar bakımından iki çalışmanın sonuçları birbiriyle örtüşmektedir.

BiÖ stratejisinin TÖA'nın akademik dinleme becerilerine etkisinin ortaya koyulduğu bu araştırmada şu önerilere yer verilmiştir: BiÖ stratejisine, akademik dinlemenin yoğun olarak yapıldığı lisans düzeyindeki derslerde sınıf içi etkinlik olarak yer verilmelidir. Türkçe öğretmenliği lisans programında üçüncü sınıf güz döneminde yer alan dinleme eğitimi dersi kapsamında dinleme stratejileri yalnızca teorik olarak değil, uygulamalı bir şekilde öğretmen adaylarına öğretilmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği 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 Kurulu

Karar tarihi: 08.02.2022

Belge sayı numarası: 131042

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmayı yazar tek başına yürütülmüş ve raporlaştırmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Agustina, N. (2015). *Improving the students' listening skill in narrative text of the eleventh grade at Ma Nu Raden Umar Said Kudus through know, want, learn (K-W-L) technique in academic year 2014/2015* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muria Kudus University.
- Aksan, D. (2006). *Türkçenin zenginlikleri ve incelikleri*. Ankara: Bilgi.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Alabsi, T. A. (2018). KWL strategy for improving pre-service English teachers' performance. *CDELTA Occasional Papers in The Development of English Education*, 64(1), 429-443.
- AlAdwani, A. vd. (2022). The effect of using KWL (know-want-learn) strategy on reading comprehension of 5th grade efl students in Kuwait. *English Language Teaching*, 15(1), 79-91.
- Almutairi, N. (2012). *Schema theory and developing listening comprehension* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Imam Mohammad ibn Saud Islamic University.
- Al-Shaye, S. S. (2002). *The effectiveness of metacognitive strategies on reading comprehension and comprehension strategies of eleventh grade students in Kuwaiti high schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ohio University.
- Ardıyan, R. N (2022). The use of KWL strategy on students' reading comprehension. *Journal of English Language Studies*, 4, 100-109.
- Arı, G., (2010). Dinleme/izleme öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (s. 179-182). Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 185-194.
- Arief, A. H. (2021). *Improving students' listening skill through know-want to know-learned (kwl) strategy (A Quasi-Experimental Study at Ninth Grade Students of SMPI Al-Azhar 8 Kemang Pratama)* (Bachelor's thesis). FITK UIN Syarif Hidayatullah Jakarta.
- Arslan, A., Koparan, E. T. ve Koparan, T. (2020). Fen bilimleri öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sorgulama temelli astronomi eğitimine ilişkin görüşlerinin ve bil, iste ve öğren şemalarının incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 286-298.
- Aşlıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63.

- Asri, A. N. (2014). *Implementing K-W-L strategy in teaching reading for non-English department students*. The 61 TEFLIN International Conference.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Berber, S. (2016). *Bil-iste-öğren-anla stratejisinin ortaokul 3. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ve akademik başarılarına olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Cambridge University.
- Cantrell, R. J., Fusaro, J. & Dougherty, E. A. (2000). Exploring the effectiveness of journal writing on learning social studies: A comparative study. *Reading Psychology*, 21, 1-11.
- Carr, E. & Ogle, D. (1987) KWL plus: a strategy for comprehension and summarization. *Journal of Reading*, 30, 636-631.
- Corder, G. W. & Foreman, D. I. (2014). *Nonparametric statistics: A step-by-step approach*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları* (Y. Dede & S.B. Demir, Çev.)
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni*. (S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deck, A. (2012). *The effects of KWL on ELL middle school students listening comprehension of science content* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ohio State University.
- Dieu, T. T. T. (2015). Trying KWL strategy on teaching reading comprehension to passive students in Vietnam. *International Journal of Language and Linguistics*, 3(6), 481-492.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, A. (2019). *Türkçe-Osmanlıca meselesi*. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 78-81). Ankara: Pegem Akademi.
- Eker, C. (2015). Öz-düzenleme becerilerinin öğretimi sürecinde KWL (Bil-İste-Öğren) stratejisinin etkisi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (51), 168-182.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 269-307.
- Evianty, R. (2022). The development of critical reading for German learners through KWL Concep. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 5(3), 289-294.
- Fengjuan, Z. (2010). The integration of the know, want-learn (KWL) strategy into English language teaching for non-English majors. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(4), 77-83.
- Flowerdew, J. (1994). Research of relevance to second language lecture comprehension-an overview. *Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı, CVII (756)*, 244-245.
- Göçer, A. (2019). *Yazının insanlık için önemi ve değeri, Yazma uğraşı- yazı nasıl yazılır, nasıl yazar olunur?* içinde (s. 7-9). Ankara: Pegem Akademi.
- Hana, A. M., & Faridi, A. (2015). The effectiveness of gist (generating interactions between schemata and text) and KWL (know, want, and learned) strategies to improve reading achievement of male and female students. *English Education Journal*, 5(2).
- Herline, H., Yufrizal, H. & Hasan, B. (2013). Teaching writing through KWL (know, want, and learn) technique at the second year of man 1 Bandar Lampung. *U-JET*, 2(2).
- Juliani, H. (2020). *The effect of beelinguapp application toward students' reading comprehension using KWL strategy on narrative text of eighth grade at SMPN 3 Rokan ıv Koto* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Universitas Islam Riau.
- Karagöl, E. ve İlgün, K. (2022). Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1288-1320.
- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* içinde (s.77-123). Ankara: Grafiker.

- Katrançı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Khayriddinkizi, K. K. (2021). Strategies of improving writing skill for B1 learners. *International Conference on Multidisciplinary Research and Innovative Technologies, 2*, 204–207.
- Kılıç, S. (2015). *Kappa testi*. *Journal of Mood Disorders, 5*(3), 142-144.
- Kolcu, A. İ. (2006). *Öykü sanatı*. Erzurum: Salkımsöğüt.
- Korkmaz, S. (2020). Dünden Bugüne Mitoloji, *İyi Kitap, 120*, 10-11.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). Dinleme Stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 386-409.
- Lismayanti, D. (2014). The effect of using KWL (Know, Want, Learned) strategy on EFL students' reading comprehension achievement. *International Journal of Humanities and Social Science, 4*(7), 225-233.
- Lou, Y., Wu, L., Liu, H. & Chen, L. (2016). Improving non-English-majored college students' writing skills: combining a know-want-learn plus model of meta-cognitive writing strategy instruction and internet-based language laboratory support. *Open Journal of Social Sciences, 4*(8), 37-44.
- Lubis, D. M. (2019). *The use of KWL (know, want, learn) to improve students' speaking achievement by using caricature* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Muhammadiyah Sumatera Utara, Medan.
- Maden, A. & Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 5*(4), 1945-1957.
- Mantra, I. B. N. (2016). Implementing KWL strategy to improve the students' English speaking skill. *Jurnal Santiaji Pendidikan, 6*(1), 1-5.
- Melanlıoğlu, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin akademik dinleme becerileri üzerine bir araştırma: ders ne zaman bitecek? Sıkıldım!. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları, 20*(20), 311-348.
- Mete, F. ve Bağcı-Ayrancı, B. (2016). Lisans öğrencilerinin dinleme becerisi üzerine görüşleri. *Journal of Human Sciences, 13*(3), 4959-4972.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8. Sınıflar). Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019571639225302T%C3%BCrK%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge.
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher, 39*(6), 564-570.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: II dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı.
- Piper, S. G. (1992). *A metacognitive skills/reading comprehension intervention program for sixth grade social studies students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nova University, Lisbon.
- Putra, I. P. K. A. P. (2019). The implementation of know-want-learn (K-W-L) strategy in teaching reading at eleventh grade of sma Negeri 3 Singaraja. *International Journal of Language and Literature, 3*(1), 10-16.
- Rahayuningsih, P. D. ve Wulandari, E. (2014). The use of know, want to know, learned (KWL) technique to improve teaching and learning process. *Jurnal Pendidikan Edutama, 1*(2), 42-50.
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly, 17*(2), 219-240.
- Salamat, S. ve Sidhu, G.K. (2011). Student perceptions of metacognitive strategy use in lecture listening comprehension. *Language Education in Asia, 2*(2), 185-198.

- Sayar, N. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde bil iste öğren (K-W-L) stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sevim, O. ve Varışoğlu, B. (2012). Öğretmen adaylarının temel dil becerilerinde yaşanan sorunlarla ilgili düşünceleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(4), 1042-1057.
- Shintia, R. D. (2021). Teaching writing explanation text through combining brainstorming and know-want-learn (KWL) chart strategies to the eleventh grade of vocational indo health school Palembang. *Esteem Journal of English Education Study Programme*, 4(1), 74-83.
- Simasangyaporn, N. (2016). *The effect of listening strategy instruction on Thai learners' self-efficacy, English listening comprehension and reported use of listening strategies* (Doctoral dissertation, University of Reading). Erişim adresi: <https://centaur.reading.ac.uk/68649/>.
- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının anlatıma dayalı etkinlikler yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2125-2135.
- Sugiyarti, D. (2008). *Improving students speaking skill using know, what to know, learned (KWL) strategy and language games at the seventh year of SMPN 2 Banyudono in 2007/2008 academic year (a classroom action research)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Şükran, T. O. K. (2008). Not tutma ve bil-iste-öğren (BİÖ) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 244-253.
- Susanti, D. (2014). *The effectiveness of know-want-learn (KWL) technique for teaching writing narrative* (Yayımlanmamış doktora tezi). Universitas Muhammadiyah Purwokerto.
- Swan, M. (2011). Using texts constructively: What are texts for? Erişim adresi: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowing-subject/articles/using-texts-constructively-what-are>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Temizyürek, F. (2014). Çocuk kitabı hazırlamadaki görevlerimiz üzerine. *Türk Dili*, 244-245.
- Tokgöz, S. (2019). *KWL (Ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?) stratejisinin ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Uğur, M. (2019). *Dinleme stratejileri öğretiminin dinleme öz yeterlik algısına ve dinleme başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünal, Ş. (2005). *Dil ve kültür*. Ankara: Nobel.
- Ünsal, S. ve Çetin, A. (2022). *Öğretmen- öğrenci arasındaki ilişkide etik*. B. Oral, A. Çoban, M. Bars (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik içinde* (s. 128). Ankara: Pegem Akademi.
- Usman, B., Fata, IA., Pratiwi, R. (2019). Teaching reading through Know-Want-Learned (KWL) strategy: The effects and benefits. *Journal of Language, Education, and Humanities*, 6(1), 35-42.
- Uygun, S. (1996). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim kurumları Türkçe eğitim programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. İstanbul: Dersal.
- Yazıcı, K. (2006). *Sosyal bilgiler derslerinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde B-B-Ö (Bildiklerim-Bilmek İstediklerim-Öğrendiklerim) stratejisinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı olan tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yurd, M. (2007). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde probleme dayalı öğrenme yöntemi ile bil-iste-öğren stratejisi kullanılarak geliştirilen bil-iste-örnekle-öğren stratejisinin öğrencilerin*

- kavram yanlışlarının giderilmesine ve derse karşı tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2018). Türkçe öğretmenliği lisans programı. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Zubaidah, Z., Nopita, D. & Elfiza, R. (2021). The effect of using the KWL (Know, Want to know and Learned) strategy on students writing skill at SMAN 5 Tanjungpinang. *Student Online Journal (SOJ) UMRAH*, 2(1).
- Zuhal, B. ve Acar, B. (2004). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi.

Extended Abstract

Introduction

Academic listening skill is an important language proficiency that Turkish teacher candidates need to develop both in their own academic journey and future professional careers. It is evident that academic listening skills do not develop automatically. Academic listening needs to be promoted through explicit and comprehensive education (O'Malley & Chamot, 1990; Swan, 2011). Flowerdew (1995; cited in Melanlıoğlu, 2019, s. 323) and Richard (1983) have pointed out that while communicative listening in everyday life does not often require the use of listening strategies, academic listening necessitates the use of these strategies.

One of the strategies used in listening to acquire information is the "Know-Want-Learn -Learn" (KWL) strategy. This strategy was introduced by Ogle (1986) as a reading strategy but can also be used in listening. This strategy is effective in getting students to focus on the comprehension process. Its most important feature is activating prior knowledge before listening, guiding students in setting goals, and allowing them to evaluate what they have learned after listening (Özbay, 2009, p. 114). The absence of any study examining the impact of the KWL strategy on academic listening, the identification of listening problems among teacher candidates in previous studies, and the recommendation by researchers to utilize strategies during academic listening formed the starting point of this study.

Considering these explanations, the aim of this research was to investigate the effect of the KWL strategy on the academic listening skills of Turkish teacher candidates. The research problem was formulated as follows: "Does the KWL strategy have an effect on the academic listening skills of Turkish teacher candidates?" The sub-problems of the study were determined as follows:

1. Is there a significant difference between the pre-test academic listening achievement test scores of the experimental and control groups?
2. Is there a significant difference between the pre-test and post-test academic listening achievement test scores of the experimental group?
3. Is there a significant difference between the pre-test and post-test academic listening achievement test scores of the control group?
4. Is there a significant difference between the post-test academic listening achievement test scores of the experimental and control groups?
5. What are the views of the experimental group regarding the KWL strategy?

It is believed that the findings and results obtained from this study will contribute to the literature on academic listening, shed light on the impact of the KWL strategy on the academic listening skills of Turkish teacher candidates, and fill a gap in this field.

Method

In the research, a mixed-methods approach was used to determine the effect of the KWL strategy on the academic listening skills of Turkish language teacher candidates. This study employed an embedded mixed design. In the quantitative dimension of the study, a pretest-posttest control group quasi-experimental design was employed, and the data collection tool was the "Academic Listening Achievement Test". Following the quantitative phase of the research, a qualitative research method was used to determine the views of the Turkish language teacher candidates in the

experimental group regarding the KWL strategy. The views of the participants were obtained using the "KWL Strategy Interview Form."

The research was conducted with third-year students enrolled in the Turkish Language Teaching Program at Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Education Faculty, during the Fall Semester of the 2022-2023 Academic Year. The data collected within the scope of the research were analyzed using quantitative analysis methods with the SPSS25 program. Descriptive statistics, the Mann-Whitney U Test, and the Wilcoxon Signed Ranks Test were performed. Content analysis was used for the analysis of qualitative data.

Result and Discussion

According to the first sub-problem of this research, which aimed to determine the effect of the KWL strategy on the academic listening skills of Turkish language teacher candidates, it was found that there was no significant difference between the experimental and control groups before the intervention.

According to the second sub-problem of the research, a significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the experimental group. This indicated that the KWL strategy significantly increased the academic listening achievement scores of the Turkish language teacher candidates. According to the third sub-problem of the research, it was determined that there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group. According to the post-test results in the fourth sub-problem of the research, a significant difference in scores was found in favor of the experimental group compared to the control group. This indicates that the KWL strategy enhances the academic listening skills of Turkish language teacher candidates.

Similar findings were reported in other studies. Arief (2021) conducted a quasi-experimental study aiming to improve listening skills using the KWL strategy with 9th-grade students and found a positive effect of the KWL strategy on students' listening skills. Agustina (2015) conducted a study with 11th-grade students and reported that the KWL strategy, implemented through activities, contributed to the development of listening skills. Deck (2012) conducted a study with six students aged 11-15, using the KWL strategy to comprehend scientific texts through listening, and observed an increase in the students' scores. Almutairi (2012) aimed to investigate the effectiveness of a schema-based KWL strategy on listening comprehension. The results of the experimental study conducted at the middle school level indicated that the schema-based KWL strategy facilitated students' understanding of listening materials. The results of these aforementioned studies conducted at different grade levels aligned with the findings of this research conducted with Turkish language teacher candidates. Accordingly, it can be concluded that the KWL strategy is an effective strategy that contributes to students' listening comprehension at various grade levels.

According to the last sub-problem of the research, the experimental group expressed positive views about the KWL strategy in their responses to the interview form. They mentioned reasons such as promoting mental activity, improving listening skills, facilitating the learning of new information, enhancing attention, activating prior knowledge, and contributing to the classroom environment. Some of the experimental group identified challenges related to implementation and time constraints as limitations of the KWL strategy. Furthermore, a majority of the experimental group (n=22) indicated that they intended to use the KWL strategy in their professional careers.

When the quantitative and qualitative findings of the study were evaluated together, it was concluded that there was a significant difference in academic listening achievement scores in favor of the experimental group, and the experimental group found the KWL strategy beneficial and supportive in terms of providing mental activation, improving listening skills, acquiring new knowledge, and enhancing attention. The fact that the post-test academic listening achievement scores of the experimental group showed an increase compared to the pre-test scores and were higher than the post-test scores of the control group and that the participants in the experimental group shared that the KWL strategy improved both their cognitive and listening skills demonstrated that the quantitative and the qualitative results of this study support each other.

This research, which demonstrated the impact of the KWL strategy on the academic listening skills of Turkish teacher candidates, provided the following recommendations: The KWL strategy should be included as an in-class activity in undergraduate courses that heavily emphasize academic listening. Practical studies should be conducted with other strategies that can enhance academic listening, addressing the difficulties faced by university students. The Listening Education course, which is part of the Turkish Language Teaching undergraduate program in the third semester, should teach listening strategies not only theoretically but practically to teacher candidates.