

Dinleme Becerilerinin Gelişiminde Estetik Dinleme Etkinlikleri: İlkokul 2. Sınıf Öğrencileri Örneği*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nurcihan Kübra BOYRAZ¹, Kadir KAPLAN²

1 Uzman Öğretmen, Kaleardı 75. Yıl İlkokulu,
nur.cihan.1987@gmail.com.
ORCID: 0000-0002-2739-9803

2 Doç. Dr. Bayburt Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
kadirkaplan@bayburt.edu.tr.
ORCID: 0000-0001-7901-1025

Atf: “Boyraz, N. K., & Kaplan, K. (2026). Dinleme becerilerinin gelişiminde estetik dinleme etkinlikleri: İlkokul 2. sınıf öğrencileri örneği. *Millî Eğitim*, 55(250), 819-842. DOI: 10.37669/milliegitim.1642059”

Gönderilme Tarihi: : 21.02.2025

Kabul Tarihi: 16.01.2026

DOI: 10.37669/milliegitim.1642059

Anahtar Kelimeler:
dinlediğini anlama,
estetik dinleme,
ilkokul, ikinci sınıf

Öz

Bu çalışmada, estetik dinleme etkinliklerinin ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı düzeylerine etkisini incelemek ve estetik dinleme etkinlik sürecini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma, karma yöntem araştırmalarından gömülü deneysel model olarak desenlenmiştir. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen araştırmaya bir devlet okulunun ikinci sınıf A ve B şubelerinde öğrenim gören 30 öğrenci katılmıştır. Nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülen araştırma nitel verilerle desteklenmiştir. Deneysel işlem sürecinden önce ve sonra “Dinlediğini Anlama Başarı Testi” gruplara uygulanmıştır. Deney grubuna haftada bir gün üç ders saati kendi sınıf öğretmenleri tarafından yedi hafta boyunca toplam yedi estetik dinleme etkinliği uygulanmıştır. Son test olarak kullanılan test, kalıcılık testi olarak ta kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler kestirimsel istatistik testleri ile çözümlenmiştir. Görüşmeden elde edilen nitel veriler içerik analizi ile çözümlenerek nicel veriler desteklenmiştir. Sonuç olarak estetik dinleme etkinliklerinin dinlediğini anlama başarı düzeyine olumlu yönde bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bu bulgular, estetik dinleme etkinliklerinin ilkökölün erken yıllarında dinleme becerisinin geliştirilmesine katkı sağladığını ve sınıf öğretmenleri tarafından derste uygulanabileceğini göstermektedir.

Aesthetic Listening Activities in the Development of Listening Skills: The Case of Primary School 2nd Grade Students

RESEARCH ARTICLE

Keywords:

listening comprehension,
aesthetic listening,
primary school,
second grade

Abstract

This study aims to examine the effect of aesthetic listening activities on the comprehension levels of second-grade primary school students and to evaluate the overall process of these activities. The research was designed as an embedded experimental model within a mixed-methods framework. Conducted during the spring semester of the 2023–2024 academic year, the study involved 30 students from two second-grade classes in a public school. The quantitative component followed a quasi-experimental design with a pre-test–post-test control group, supported by qualitative data for a more comprehensive analysis. The “Listening Comprehension Achievement Test” was administered to both groups before and after the intervention to measure progress. The experimental group participated in seven distinct aesthetic listening activities over a seven-week period. Each activity, lasting three class periods, was conducted once a week by the students' regular classroom teacher. The post-test was also utilized as a retention test to evaluate long-term learning. Quantitative findings were analyzed using inferential statistical tests, while qualitative interview data were analyzed using content analysis. Results indicated that aesthetic listening activities had a significant positive effect on students' comprehension success. These findings suggest that such activities effectively develop listening skills in early elementary education and can be successfully implemented by classroom teachers.

*Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

Giriş

İnsanın bir günlük iletişim süreci göz önüne alındığında en çok dinleme becerisini kullandığı görülecektir. Gilakjani ve Ahmadi (2011) literatürde yer alan farklı çalışmalardan derledikleri sonuçlardan yola çıkarak iletişimde harcanan süre göz önünde bulundurulduğunda dinlemenin %40-50; konuşmanın %25-30; okumanın %11-16 ve yazmanın yaklaşık %9 orana sahip olduğunu belirtmişlerdir. Yalçın (2002), günlük yaşamda bu kadar çok kullanılan dinlemenin eğitim ortamlarında yeterince önemsenmediğini belirtmektedir. Bu durumun temel nedenini ise dinlemenin doğuştan kazanılan bir beceri olduğu düşüncesine dayandırmıştır. Çocuğun işitme yetisi varsa nasıl olsa duyuyor ve dinliyor düşüncesiyle, dinleme eğitimi ihmal edilmiş ve dil becerilerinin gelişiminde ağırlık okumaya ve yazmaya verilmiştir. Dinleme becerisinin eğitimindeki bu ihmal, dinlemenin “öksüz bir dil becerisi” veya “ihmal edilmiş bir beceri” olarak anılmasına neden olmuştur (Yemenici, 2019). Oysa bilgi edinme sürecinde kullanılan iki beceriden biri dinleme becerisidir.

Dinleme becerisine sahip olmak için çocuklar tarafından gösterilen emek ve çaba; onların akademik gelişimlerini, sosyal ve duygusal anlamda günlük ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle dinleme becerilerine yönelik gerçekleştirilecek etkinliklerin ilkökul yıllarından başlaması bu becerinin gelişiminde kritik dönemi yakalama adına önemli bir adım olacaktır (Boyras & Ayday, 2024). Çocukların dinleme becerilerini ne derece kazandıkları, okullarda etkili öğrenme ortamlarının sağlanmasına bağlıdır. Ancak dinleme becerisinin geliştirilmesi için ilkökuldan üniversiteye kadar öğrenme ortamlarında gerçekleştirilenler yetersiz kalmaktadır (Melanlioğlu, 2011).

Gelişim özellikleri açısından ilkökul dönemi çocukları incelendiğinde çocuklarda duyuşsal özelliklerin ön plana çıktığı görüldüğünden dinleme becerileri konusunda motivasyon artırıcı etkinliklere yer verilmesi önemlidir. Bu bağlamda ilkökul çocuklarıyla birlikte gerçekleştirilecek her türlü etkinliğin onların duyuşsal gelişimine önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Çocuklar, sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerden keyif almalı ve eğlenirken öğrenmelidir. Özellikle dinleme/izleme gibi yalnızca tek bir duyu organına hitap edebilen etkinliklerde farklı unsurlar öne çıkartılarak çocukların keyif alması sağlanmalıdır. Bu noktada estetik dinleme etkinliklerinin erken yıllarda kullanılması önerilmektedir. Dinleme türlerinden biri olan estetik dinleme hoşça vakit geçirme ya da zevk için bir okuyucuyu ya da konuşmacıyı dinlerken kullanılan dinleme türüdür (Özbay, 2009). Diğer yandan bir çocuğun ilkökul yıllarına kadar en çok kullandığı dinleme türü olan (Aslan, 2021) estetik dinlemenin ilkökul yıllarından başlayarak uygulanması, dinleme eğitime ve çocukların dinleme becerilerine katkı sağlayacaktır.

Dinleme becerisi; okuma, yazma ve konuşma becerilerini önemli ölçüde etkilemesi ve bu becerilerden etkilenmesi nedeniyle en önemli temel dil becerilerinden biridir. Anderson ve Lynch (1988) dinlemeyi konuşma ve okuma gibi diğer dil becerilerinin gelişimini doğrudan etkileyen bilişsel bir süreç olarak tanımlamıştır. Wolf (2008) dinlemenin yalnızca işitsel bir alımlama olmadığını; dikkat, bellek ve anlam kurma süreçlerini içeren çok boyutlu bir yapı olduğunu belirtir. Eğitim bağlamında yapılan çalışmalar, etkili dinleme öğretiminin öğrencilerin anlama, eleştirel düşünme ve sosyal iletişim becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir (Brownell, 2017). Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar da yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin öğrencilerin hem akademik performanslarını hem de dinlediğini anlama düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymaktadır (Akgül, 2023; Aslan, 2021). Bu bağlamda dinleme becerisinin sistematik bir öğretim süreciyle desteklenmesi, hem dil gelişimi hem de üstbilişsel farkındalık açısından kritik bir önem taşımaktadır. Demir ve İzci’ye (2015) göre dinleme becerilerini geliştirme konusunda en sık gündeme gelen sorunların başında öğrencilerin çabuk sıkılmaları gelmektedir. Ayrıca motivasyon eksikliği ve dinleme pozisyonlarını koruyamama sorunları da yaşanmaktadır. Çocuklarda yaşanan dikkat eksiklikleri, konuya ilgi

duymama gibi odaklanma sorunları da dinleme etkinliklerinde yaşanabilecek diğer sorunlardır (Aşılıoğlu, 2009). Oysa estetik dinleme etkinlikleri için kullanılabilir ninni, masal, fıkra, şarkı, türkü, tekerleme türünde metinler bu sorunları en aza indirebilecektir. Çünkü bu tür metinler hem müzikal anlamda öğrencinin hazzına hitap edebilir hem de ilginç ve şaşırtıcı dil oyunları nedeniyle meraklarını çekebilmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde ilkökul düzeyinde dinleme becerilerine yönelik az sayıda çalışmanın varlığı göze çarpmaktadır. Kardaş vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen literatür taramasında 2005-2017 yılları arasında yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ilkökul öğrencilerinin dinleme becerilerine yönelik yalnızca 13 araştırmaya erişilmiştir. Bu sayı ortaokul öğrencileri için 49'dur. Doğrudan estetik dinleme eğitimi üzerine ise az sayıda çalışmanın olması ve daha erken sınıf düzeylerinde estetik dinleme etkinliklerinin dinleme becerisine etkisinin araştırılmamış olması literatürde bu anlamda bir boşluk olduğunu göstermektedir. Bayındır vd., (2022) de gerçekleştirdikleri incelemede estetik dinleme üzerine oldukça az sayıda çalışmanın olduğunu ifade etmişlerdir. Yerli literatürde ilkökul düzeyinde estetik dinleme üzerine gerçekleştirilen az sayıda çalışma bulunmaktadır (Becerik-Has, 2022; Durmuş, 2013; Ören, 2019). Yabancı literatürde ise estetik dinleme ile ilgili daha çok müzik ve sanat eğitimi alanında çalışmaların yapıldığı görülmüştür (Juslin, 2013; Kornysheva vd., 2010; Müller vd., 2010; Paul, 2008; Wilson vd., 1997). Araştırmalar genel olarak estetik dinleme türündeki etkinliklerin farklı yaş grubundan öğrenciler üzerinde birtakım becerileri etkileyip etkilemediği yönündedir. Örneğin Becerik-Has (2022), ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin durumunu estetik dinleme metinleri aracılığıyla incelediği yüksek lisans tezinde halk edebiyatı türlerini kullanarak dinleme eğitimi gerçekleştirmiştir. Ören (2019) ise estetik dinleme eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve olumlu bir etki tespiti yapmıştır. Durmuş (2013), gerçekleştirdiği araştırmasında ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerinde çocuk edebiyatı eserlerinin etkisini araştırmıştır. Tek gruplu deneysel bir çalışma olan araştırmada öğrencilerin ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Paul (2008) ise araştırmasında farklı özelliklere sahip (özel gereksinimli, üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren) dördüncü sınıf öğrencilerine klasik müzik eserleri dinleterek öğrencilerin estetik dinleme deneyimlerini nitel verilerle toplamış ve verileri kelime miktarları üzerinden nicelleştirmiştir. Üç farklı grup arasında az da olsa bir farka ulaşmıştır.

Bu araştırmada ise literatürde yer alan çalışmalardan farklı olarak çocukların gelişim özellikleriyle uyumlu bir biçimde estetik dinleme etkinlikleri ile yapılacak ana dili öğretiminin çocukların dinleme becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırma sayesinde erken yıllardan itibaren dinleme becerisinin gelişiminde estetik dinleme etkinliklerinin etkisinin ortaya konulmasıyla, araştırmanın öğretmenlere yol gösterebileceği ve ilkökul dinleme eğitimi literatürüne katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma yoluyla müziğe dayalı olan ve olmayan estetik dinleme etkinlikleri de birlikte kullanılarak öğrencilerin dinleme becerilerine etkisi ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, estetik dinleme etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretimin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Estetik dinleme etkinlikleri ile gerçekleştirilen dinleme eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarına etkisi nedir?
- Estetik dinleme etkinlikleri ile gerçekleştirilen dinleme eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarının kalıcılığına etkisi nedir?

- Deneysel grubu öğretmeni estetik dinleme etkinlikleri ile gerçekleştirilen dinleme eğitimini nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada yöntem olarak karma yöntem desenlerinden gömülü deneysel desen benimsenmiştir. Gömülü deneysel desende, nicel veriler temel veri setini oluşturduğunda nitel veriler destekleyici olarak kullanılabilir (Creswell & Plano Clark, 2017). Bu noktada araştırmada nicel verilerin ve deneysel sürecin odağa alındığı, nitel verilerin ise süreci ve süreçteki dinamikleri ortaya koymak için kullanıldığı bir araştırma süreci tasarlanmıştır. Estetik dinleme etkinliklerinin dinlediğini anlama başarısına etkisinin izlenmesi amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Deneysel süreç sonrasında ise elde edilen nicel veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanan nitel verilerle değerlendirilmiştir. Araştırma deseninin akışı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışmanın Araştırma Modeli

Sınıf	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test	Kalıcılık testi	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme
2-B	“Dinlediğini Anlama Başarı Testi”	Estetik dinleme etkinlikleri	“Dinlediğini Anlama Başarı Testi”	“Dinlediğini Anlama Başarı Testi”	(Öğretmen)
2-A	“Dinlediğini Anlama Başarı Testi”	Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, öğretmenin benimsediği yöntemler	“Dinlediğini Anlama Başarı Testi”	“Dinlediğini Anlama Başarı Testi”	-

Çalışma Grubu

Araştırmanın hedef evrenini Bayburt ili şehir merkezinde bulunan toplam on üç ilkokulda öğrenim gören altı yüz yirmi dört (624) ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Ulaşılabilir evren ise benzer fiziki ve sosyoekonomik özelliklere sahip altı ilkokulda öğrenim gören yüz seksen yedi (187) ikinci sınıf öğrencisi olarak belirlenmiştir. Okullar seçilirken/belirlenirken fiziki anlamda şube öğrenci sayılarının benzeşmesi ön plana alınmıştır. Sonuç olarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi dikkate alınarak araştırma örneklemini belirlenmiştir. Bu çalışmada da birinci araştırmacının görev yaptığı okulda yer alan iki farklı şubede 2023-2024 eğitim öğretim yılının bahar döneminde öğrenim gören 30, ikinci sınıf öğrencisi örneklem olarak tespit edilmiştir. Araştırmada 2-B sınıfı deney grubu iken, 2-A sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Sınıfların deney ve kontrol grubu olarak belirlenmesinde yansız atama yöntemi uyarınca kura yoluna gidilmiştir.

Araştırmada deney grubu olan 2-B sınıfı, toplam 15 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin sekizi erkek yedisi ise kızdır. Öğrenciler ilkokul birinci sınıftan itibaren aynı öğretmen ile öğrenime devam etmektedirler. Çalışmayı yürüten sınıf öğretmeni kadındır. Lisans eğitimini sınıf öğretmenliği alanında tamamlamış ve mesleğinde 20 yılı tamamlamıştır. Kontrol grubu olan 2-A sınıfı da toplam 15 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin dokuzu erkek, altısı ise kızdır. Öğrenciler ilkokulun ilk yılını aynı öğretmen ile tamamlamışlardır. Çalışmayı yürüten sınıf öğretmeni kadındır. Lisans eğitimini sınıf öğretmenliği alanında tamamlamış ve mesleğinde 20 yılı tamamlamıştır. Her iki sınıfta Türkçe derslerinde Bilim ve Kültür Yayınlarına ait ilkokul ikinci sınıf ders kitabı kullanılmaktadır. Her iki sınıfın oturma düzeni “U” düzenindedir. Sınıflarda etkileşimli tahta ve internet bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediklerini anlama becerilerinin ölçülmesi için dinlediğini anlama başarı testleri kullanılmıştır. Öğrencilerin deney öncesinde ve deney sonrasında dinlediklerini anlama becerilerini ölçmek için öncelikle 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ikinci sınıf dinleme/izleme öğrenme alanına ilişkin dokuz kazanım incelenmiştir. Başarı testleri için oluşturulan soru havuzlarında “Dinlediği/izlediği metni anlatır.”, “Konusunu belirler.” ve “Dinlenen metinle ilgili sorulara cevap verir.” kazanımlarına ilişkin sorular yer almıştır. Hazırlanan soru havuzu; sınıf seviyesine uygun olarak çoktan seçmeli (3 seçenekli), boşluk doldurma ve kısa yanıtı açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Dinlediğini Anlama Başarı Testleri (DABT) için kullanılacak dinleme metinleri deney ve kontrol gruplarında kullanılmayan Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait ders kitabında yer alan dinleme metinleridir. Bu metinlerin seçilmesinde alan uzmanları tarafından defalarca gözden geçirilmesi kapsam, yapı, dil geçerliği, sınıf seviyesi uzmanlarca uygun görülerek resmî ders kitabına alınması ve araştırma grupları tarafından kullanılmayan dinleme metinleri olması etkilidir. Ayrıca metinler sınıf eğitimi ve Türkçe eğitimi alanlarında öğretim üyesi olan iki farklı alan uzmanına sunularak uygunluğu konusunda onay alınmıştır. Yine metinleri için Ateşman (1997) tarafından ortaya konulan okunabilirlik formülü kullanılarak okunabilirlik puanları hesaplanmıştır. DABT için kullanılan metinler ve detayları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

DABT’da Kullanılan Dinleme Metinleri

Metnin Adı	Yer Aldığı Tema	Süresi	Test Türü	Yazarı	Kelime/ Cümle sayısı	Okunabilirlik Puanları
Artık Canımız Sıkılmıyor Kardeşim	Çocuk Dünyası	04:48	Ön Test	Mustafa ÇİFTÇİ	436/65	84,9 Kolay
Fatih Sultan Mehmet	Millî Kültürümüz	03:47	Son Test	Filiz KALYON	417/54	82,3 Kolay
Fatih Sultan Mehmet	Millî Kültürümüz	03:47	Kalıcılık Testi	Filiz KALYON	417/54	82,3 Kolay

Dinlediği anlama başarı testleri için ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarından belirlenen iki farklı dinleme metni başarı testi hâline getirilmiştir. Bu testler için öncelikle 15 maddeden oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Literatürden destek alınarak oluşturulan soru havuzunda yer alan sorular öncelikle ölçülecek kazanımlar ile ilgili olarak bilişsel alan sınıflaması dikkate alınarak belirtke tablosunda incelenmiştir. Sınıf düzeyi ilkökul ikinci sınıf olduğundan bilgi ve anlama düzeylerinde sorulara yer verilmiştir. Maddelerin hedef kitlenin özelliklerine uygun olarak hazırlanması oldukça önemlidir (Adıgüzel, 2016). Ardından kapsam geçerliği çalışmaları için sınıf eğitimi (2), Türkçe eğitimi (2) ve ölçme değerlendirme (1) alanlarında öğretim üyesi olarak görev yapan beş ve iki sınıf öğretmeni olmak üzere toplam yedi alan uzmanına görüşleri alınmak için uzman görüş formlarıyla sunulmuştur. Uzmanlar; kapsam, bilimsellik, dil ve anlatım açılarından her iki testin maddelerini incelemişlerdir. Uzman görüşlerinden elde edilen veriler Lawshe tekniği ile çözümlenerek kapsam geçerliği ortalaması (KGO) ve kapsam geçerliği indisi (KGİ) hesaplanmıştır. Hesaplama sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3*Taslak Başarı Testine İlişkin Uzman Görüşleri Kapsam Geçerliği Değerleri*

Maddeler	Artık Canımız Sıkılmıyor Kardeşim				Fatih Sultan Mehmet				
	Uygun	Kalabilir	U.Değil	KGO	Uygun	Kalabilir	U.Değil	Uzman	KGO
Madde 1	7	0	0	+1.00	7	0	0	7	+1.00
Madde 2	6	1	0	+1.00	7	0	0	7	+1.00
Madde 3	7	0	0	+1.00	7	0	0	7	+1.00
Madde 4	7	0	0	+1.00	7	0	0	7	+1.00
Madde 5	7	0	0	+1.00	7	0	0	7	+1.00
Madde 6	7	0	0	+1.00	7	0	0	7	+1.00
Madde 7	7	0	0	+1.00	7	0	0	7	+1.00
Madde 8	6	1	0	+1.00	7	0	0	7	+1.00
Madde 9	7	0	0	+1.00	7	0	0	7	+1.00
Madde 10	7	0	0	+1.00	7	0	0	7	+1.00
Madde 11	7	0	0	+1.00	7	0	0	7	+1.00
Madde 12	6	1	0	+1.00	7	0	0	7	+1.00
Madde 13	6	1	0	+1.00	7	0	0	7	+1.00
Madde 14	6	1	0	+1.00	7	0	0	7	+1.00
Madde 15	0	2	5	-0.42	1	2	4	7	-0.14

Maddelerin kapsam geçerliği ortalamaları incelendiğinde her iki testte de madde 15'in uzmanlar tarafından uygun olarak değerlendirilmediği görülmektedir. Açık uçlu olan bu soru yaş seviyesine uygun olmaması nedeniyle taslak testten çıkarılmıştır. Geri kalan maddelerin kapsam geçerliği indisi ise hesaplanmış ve $KGİ = +1.00$ olarak bulunmuştur. Lawshe kapsam geçerlik ölçütü değerler tablosuna göre bu değer testin kapsam geçerliğinin sağlandığını göstermektedir (Lawshe, 1975).

Kapsam geçerliği sağlanan testler 14 madde olarak kalmıştır. 14 maddeden oluşan başarı testleri asıl gruba benzer özellikler taşıyan farklı bir ilkokulda bulunan iki şubede eğitim gören 36 ilkokul ikinci sınıf öğrencisine pilot çalışma olarak 20-21 Şubat 2024 tarihinde uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen veriler SPSS 24 paket programına aktarılmıştır. Madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Pilot Uygulama Sonrası Testlere Ait Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Ediciliği Değerleri*

Maddeler	Artık Canımız Sıkılmıyor Kardeşim		Fatih Sultan Mehmet	
	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği
Madde 1	0.412	0.377	0.489	0.412
Madde 2	0.651	0.788	0.523	0.610
Madde 3	0.512	0.530	0.612	0.581
Madde 4	0.395	0.452	0.479	0.512
Madde 5	0.445	0.491	0.702	0.578
Madde 6	0.755	0.658	0.678	0.621
Madde 7	0.709	0.712	0.631	0.421
Madde 8	0.691	0.613	0.575	0.542
Madde 9	0.603	0.546	0.606	0.624
Madde 10	0.488	0.562	0.346	0.303
Madde 11	0.503	0.471	0.312	0.287
Madde 12	0.179	0.221	0.423	0.475
Madde 13	0.556	0.601	0.181	0.203
Madde 14	0.146	0.189	0.176	0.191
Ortalama	0.503	0.515	0.480	0.454

Gerçekleştirilen madde analizleri sonrasında “Artık Canımız Sıkılmıyor Kardeşim” dinleme metni için hazırlanan başarı testinde 12 ve 14. maddelerin, “Fatih Sultan Mehmet” dinleme metni için hazırlanan testte ise 13 ve 14. maddelerin çok zor olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ilgili maddeler testlerden çıkarılarak nihai testlere son hâli verilmiştir. Testlerin toplam madde güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alfa katsayısı ise sırasıyla 0.72 ve 0.69 bulunmuştur. Ayrıca toplam madde güçlüğü ortalamalarından “Fatih Sultan Mehmet” için hazırlanan metnin daha zor olduğu görüldüğünden ön testte “Artık Canımız Sıkılmıyor Kardeşim” metnine ilişkin test, son testte ise “Fatih Sultan Mehmet” metnine ilişkin testin kullanılmasına uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda karar verilmiştir. Sonuç olarak araştırmada on ikişer maddeden oluşan iki farklı dinleme metnine yönelik geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilen iki dinlediğini anlama başarı testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Dinlediğini anlama testleri birbirlerine paralel olacak biçimde hazırlandığından puanlama sistematığı de aynıdır. Dinleme testlerinde 4 çoktan seçmeli soru, 5 boşluk doldurma ve 3 açık uçlu soru yer almaktadır. Çoktan seçmeli soruların ve açık uçlu soruların her biri 8 puan ile değerlendirilmiştir. Boşluk doldurma sorularında ise her bir soru 6 puandır. Dolayısıyla testlerden alınabilecek en yüksek puan 86’dır.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Deney grubu öğretmeninin estetik dinleme etkinlikleriyle desteklenmiş dinleme eğitimi sürecini değerlendirebilmesi amacıyla öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular sorularak yürütülmüştür. Yarı- yapılandırılmış görüşmede amaç, önceden hazırlanan sorularla kapsamlı bilgiler elde edilmesi ve görüşme sırasında da yeni soruların katılımcılara yönlendirmesidir (Fraenkel vd., 2012). Bu kapsamda öncelikle görüşme formu için sekiz farklı soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular Türkçe eğitimi ve sınıf eğitimi alanında öğretim üyesi olan iki alan uzmanıyla paylaşılarak uzman

görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında toplam soru sayısı dörde düşürülmüş ve sonda sorular eklenmiştir. Bu sorular; deneysel işlemden önce dinleme eğitimine ilişkin neler yapılmaktaydı, deneysel işlem sürecinde planlar ve uygulamaya yönelik deneyimler ve öğrencilere sürecin katkıları üzerinedir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak deney grubu öğretmeniyle deneysel uygulamadan sonra yüz yüze görüşme yoluyla nitel veriler elde edilmiştir.

Uygulama Süreci

Etkinliklerin Geliştirilmesine Yönelik Pilot Çalışma

Araştırmada asıl uygulamaya geçmeden önce estetik dinleme etkinliklerini geliştirme ve pilot çalışma yapılması aşaması izlenmiştir. Türkçe derslerinde gerçekleştirilecek estetik dinleme etkinliklerinin haftada iki ders saati olarak yapılması öngörülmüştür. Bu süreçte şarkı, tekerleme, ninni, türkü, fıkra, şiir, masal gibi türlerden eserler dinleme etkinliklerinde kullanılmıştır. Sınıf seviyesine de uygun olacak şekilde yedi farklı estetik dinleme türünden dinleme metni üzerine etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler Benzer (2023) tarafından da belirlenen dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere strateji temelli bir yaklaşımla, üç aşamalı olarak tasarlanmıştır. Dinleme öncesi etkinliklerde; tahmin etme ve ön öğrenme soruları vardır. Dinleme sırası etkinliklerde zihinde görselleştirme ve etkileşimli dinleme yönergeleri bulunmaktadır. Dinleme sonrasında ise bağlantı kurma, özetleme ve resimleme etkinliklerine yer verilmiştir. Taslak olarak hazırlanan etkinlikler sınıf eğitimi ve Türkçe eğitimi alanlarında öğretim üyesi olarak görev yapan iki alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarının dönütleri sonrası etkinliklere son hâlleri verilerek seçilen bir etkinlik pilot çalışma olarak başarı testlerinin de pilot çalışmasının gerçekleştirildiği okulda görev yapan ikinci sınıf öğretmenine verilmiş ve sınıfında uygulaması sağlanmıştır. Uygulama sonrası öğretmenin dönütleri doğrultusunda etkinlik planlarının üç ders saatinde tamamlanabildiği görüldüğünden asıl uygulamada üç ders saati olarak karar verilerek planlara son hâlleri verilmiştir. Öğretmenle yapılan informel görüşmede özellikle etkinlik planlarının sonunda yer alan resimleme bölümüne ayrı bir ders ayrılmasının anlamlı olacağı sonucu çıkarılmıştır.

Deneysel İşlem

Araştırmada asıl uygulamaya geçilmeden önce etik kurul belgesi ve gerekli araştırma izin yazıları alınmıştır. Ardından okul yönetimi ve ikinci sınıf öğretmenleriyle bir görüşme gerçekleştirilerek yapılacak çalışma hakkında yapılan toplantıda araştırmacılar tarafından şu bilgiler aktarılmıştır:

- Çalışma ile ilgili veli bilgilendirmesi yapılarak onayları alınmıştır.
- Tüm uygulama, yedi haftada Türkçe derslerinde üç ders saati olarak tamamlanmıştır.
- Deney grubunda uygulamayı kendi sınıf öğretmeni yürüterek araştırmacıların uygulama sürecine bir müdahalesi olmamıştır.
- Deney grubunda araştırmacılar tarafından hazırlanan estetik dinleme etkinlikleri yapılırken kontrol grubunda da aynı hafta içerisinde sınıf öğretmenin belirlediği şekilde dinleme etkinliklerine yer verilmiştir.

Bu toplantının ardından deney grubunda yer alan sınıf öğretmenine etkinlik planlarının nasıl uygulanacağı örnek bir etkinlik planı üzerinden detaylı olarak anlatılmış, tüm etkinlik planları öğretmenle paylaşılmış ve deneysel işlem sürecine başlanmasına karar verilmiştir. Deney grubu için geçerli olan deneysel işlem süreci ön testlerin uygulanmasından sonraki hafta içerisinde başlanmıştır. Araştırmanın deneysel işlem süreci tarihsel olarak Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5*DeneySEL İŞLEM Basamaklarının Tarihsel Akışı*

	Tarih	Metin Türü	Metin Adı	Süre	
Ön Test	11.03.2024	Öyküleyici	Artık Canımız Sıkılmıyor Kardeşim	40+40	
DeneySEL Süreç	1.hafta	14.03.2024	Ninni	Çamlıbelden Çıktım Yayan	40+40+40
	2.hafta	21.03.2024	Türkü	Kara Basma İz Olur	40+40+40
	3.hafta	28.03.2024	Tekerleme	Ayşe Hanımın Keçileri	40+40+40
	4.hafta	04.04.2024	Fıkra	Kazan Doğurdu	40+40+40
	5.hafta	18.04.2024	Şiir	Vücudumu Tanıyorum	40+40+40
	6.hafta	25.04.2024	Masal	Kaplumbağa Yavrusu	40+40+40
	7.hafta	02.05.2024	Şarkı	Bilmece	40+40+40
Son Test	03.05.2024	Öyküleyici	Fatih Sultan Mehmet	40+40	
Kalıcılık Testi	03.06.2024	Öyküleyici	Fatih Sultan Mehmet	40+40	

Estetik dinleme metinlerinin sıralanmasında çocuğa görelilik, aşamalılık, güncellik gibi öğretim ilkelerine ve çocukların bilişsel yüklerine de dikkat edilmiştir. Örneğin “Kara Basma İz Olur” türküsü Bayburt yöresine ait bir türküdür. Bilmece şarkısının mayıs ayında uygulanması Anneler Günü’ne yakın bir tarih olmasından dolayıdır. Tüm etkinliklerin uygulanması deney grubu sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar bu süreçte gruplara aynı zamanda ön testleri, deneySEL işlem süreci bittikten sonra ise son testleri uygulamıştır. Son test uygulamalarından yaklaşık bir ay sonra dinlediğini anlama başarı testi kalıcılık testi olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nicel araştırmalarda iç geçerliğin sağlanması önemlidir. Fraenkel vd., (2012), bunun bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasındaki farklılıklara bağlı olduğunu belirtir. Bu nedenle denek kaybı, denek özellikleri, olgunlaşma, zaman, yöntem ve test etkisi gibi tehditler en aza indirgenmelidir. Bu araştırmada denek kaybı yaşanmamıştır çünkü araştırmacı aynı kurumda öğretmendir. Tüm öğrenciler ön test, son test ve kalıcılık testlerine aynı anda katılmıştır. Deneklerin cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve akademik başarı açılarından benzer olması, denek özelliklerinden kaynaklanabilecek tehditleri en aza indirmiştir.

Dinlediğini anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kullanılmış ancak kontrol grubunun da aynı testlere katılması bu tehdidi azaltmıştır. Süreç boyunca olağanüstü bir durum yaşanmamış, zaman faktörü bir tehdit oluşturmamıştır. Deney grubundaki uygulamalara araştırmacı müdahale etmemiş, süreç doğal akışında ilerlemiştir. Yöntem etkisini azaltmak için kontrol grubundaki öğretmene de dinleme metni işleme önerilmiş ancak bu süreç sınırlı kalmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri, aynı yaş grubunda ve benzer çevresel koşullara sahiptir. Testler araştırmacının gözetiminde uygulanmış, veriler gizli tutulmuştur. Araştırmanın her aşamasında etik kurallara özen gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanan “Dinlediğini Anlama Başarı Testlerinde” yer alan maddelerden çoktan seçmeli ve boşluk doldurma maddeleri araştırmacı tarafından

puanlanmıştır. Açık uçlu olarak sorulan üçer sorunun puanlanması ise araştırmacı ve sınıf eğitimi alanında öğretim üyesi olan bir alan uzmanı ile değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucu elde edilen puanlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ön test sonuçlarında kontrol grubunda iki, deney grubunda ise bir öğrencinin okuma becerisi gelişmediğinden soruları yanıtlayamadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle gruplardaki ilgili öğrencilerden elde edilen veriler analize dâhil edilmemiştir. Veri analizi süreci on dördü deney ve on üçü kontrol olmak üzere toplam yirmi yedi öğrenciden elde edilen verilerle yürütülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama başarı testi puanlarından elde ettikleri ortalama puanlar ile diğer betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Shapiro-Wilk normallik testi, basıklık-çarpıklık katsayıları, histogram ve Q-Q Plot grafikleri incelenmiştir. Tablo 6'da normallik testlerine ilişkin betimsel veriler sunulmaktadır.

Tablo 6

DAB Testlerinden Elde Edilen Verilere İlişkin Normallik Test Sonuçları

Test Türü	Grup	Med.	Çarpıklık	Basıklık	SW	SD	p	
Ön Test	Deney	39.8	45	.169	.408	.969	13.8	.990
	Kontrol	40.7	37	-.215	-.675	.942	9.9	.446
Son Test	Deney	52.6	50.5	-.058	-.456	.983	14.7	.863
	Kontrol	44.4	48	-1.175	-.308	.939	16.5	.486
Kalıcılık Testi	Deney	50.6	52	-1.029	-.872	.903	10.8	.126
	Kontrol	42.2	42	-.399	-.288	.937	9.2	.420

Tablo 6 incelendiğinde tüm testler açısından gruplara ait ortalama ve medyan değerlerinin birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Çarpıklık (kurtosis) ve basıklık (skewness) değerleri -1.5 ile +1.5 arasındadır. Bu değerlerin -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu bulgular normal dağılıma işaret etmektedir. Normallik testi olan Shapiro-Wilk testi sonuçlarının da tüm testler için anlamlı olduğu görülmektedir. Normallik testi sonuçları, verilerin normal dağılıma sahip olduğuna yönelik bir çıkarım yapma imkânı vermektedir. Histogram ve Q-Q grafikleri de bu sonuçları doğrulamaktadır. Bunlarla birlikte araştırma verilerinin bağımsız örneklem t-testi varsayımlarından varyansların homojenliğini sağlayıp sağlamadığını görmek için Levene testi sonuçları da incelenmiştir. Tablo 7'de sonuçlar sunulmaktadır.

Tablo 7

Araştırmada Kullanılan Testlerin Levene Testi Sonuçları

	Levene İstatistik	SD	Sig
Ön Test	.726	25	.402
Son Test	.780	25	.386
Kalıcılık Testi	.732	25	.400

Tablo 7'de görüleceği üzere varyansların homojen olması şartı sağlanmaktadır. Dolayısıyla ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına göre gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi kullanılmasına karar verilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu gruplar için etki büyüklüğü değerine ulaşılmıştır. Bu bağlamda eta kare (η^2) değeri hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 güven düzeyindedir. Bu araştırmayla

ilgili istatistiksel çözümlenmelerde SPSS 24 (Statistical Package for Social Sciences 24) paket programından yararlanılmıştır.

DeneySEL süreç tamamlandıktan sonra, yüz yüze yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme, cep telefonundaki ses kayıt uygulamasıyla kaydedilmiştir. Kayıt süresi 14 dakika 42 saniyedir. Ses kaydı önce bilgisayara aktarılmış, ardından yazıya dökülerek içerik analizi yapılmıştır. Bu analizde, katılımcıdan elde edilen veriler kodlanarak kategorilere ayrılmış, kategoriler arasındaki ilişkiler belirlenerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur (Patton, 2018). Araştırmacı, öğretmen görüşmesinden elde edilen verileri birkaç kez okuyarak incelemiş ve cümleleri kodlayarak makroanaliz yapmıştır. Kodlama tamamlandıktan sonra, veriler Türkçe eğitimi ve sınıf eğitimi alanlarındaki iki öğretim üyesine sunulmuştur. Alan uzmanlarının değerlendirmeleri sonrası, araştırmacı ile birlikte kodlamalar gözden geçirilmiş ve farklılıklar üzerinde uzlaşmıştır. Kodlama sürecinde ortak kararlar alındığı için güvenilirlik katsayısı hesaplanmamıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, görüşme sırasında öğretmene yöneltilen sorulara ilişkin yanıtları katılımcının teyit etmesi sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda aktarılabiliirliği desteklemek için doğrudan alıntılar tercih edildiğinden (Yıldırım & Şimşek, 2018), bulgular bölümünde öğretmenin yanıtlarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılarda öğretmen için "Ayşe Öğretmen" kod adı kullanılmıştır.

Bulgular

Grupların deneySEL işlem öncesi dinlediğini anlama başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla testten elde edilen veriler bağımsız örneklem t-testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8

DABT Ön Test Puanlarının Gruplara Göre T-Testi Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney	14	39.8	13.8	.194	25	.848
Kontrol	13	40.7	9.9			

Tablo 8’de görüleceği üzere deney ve kontrol grubu arasında deneySEL işlem öncesi yapılan ön test sonuçlarına göre .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($t_{25}=.194, p>.05$). 14 öğrenciden oluşan deney grubu ortalama puanı $\bar{x}=39.8$ olarak tespit edilmişken 13 öğrenciden oluşan kontrol grubu ortalaması $\bar{x}=40.7$ olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla deneySEL işlem öncesi araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dinlediğini anlama başarı düzeylerinin eş değer olduğu söylenebilir.

Grupların deneySEL işlem sonrası dinlediğini anlama başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla testten elde edilen veriler bağımsız örneklem t-testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9

DABT Son Test Puanlarının Gruplara Göre T-Testi Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney	14	52.6	14.7	-1.360	25	.186
Kontrol	13	44.4	16.5			

Tablo 9 incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında deneysel işlem sonrası yapılan son test sonuçlarına göre .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($t_{25} = -1.360$, $p > .05$). 14 öğrenciden oluşan deney grubu ortalama puanı $\bar{x} = 52.6$ olarak tespit edilmişken 13 öğrenciden oluşan kontrol grubu ortalaması $\bar{x} = 44.4$ olarak tespit edilmiştir. Gruplar arasında dinlediğini anlama başarı düzeyleri puanlarının ortalama farkı deney grubu lehine artmasına rağmen ($\bar{x}_d - \bar{x}_k = 8.2$) bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın deneysel işlem süreci tamamlandıktan yaklaşık bir ay sonra grupların dinlediğini anlama başarı düzeylerinin kalıcılığının tespit edilmesi amacıyla “Fatih Sultan Mehmet” dinleme metnine ilişkin başarı testi tekrar uygulanmıştır. Grupların deneysel işlemden bir ay sonra dinlediğini anlama başarı düzeylerinin kalıcılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı sınınamak amacıyla testten elde edilen veriler bağımsız örneklem t-testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

DABT Kalıcılık Testi Puanlarının Gruplara Göre T-Testi Sonuçları

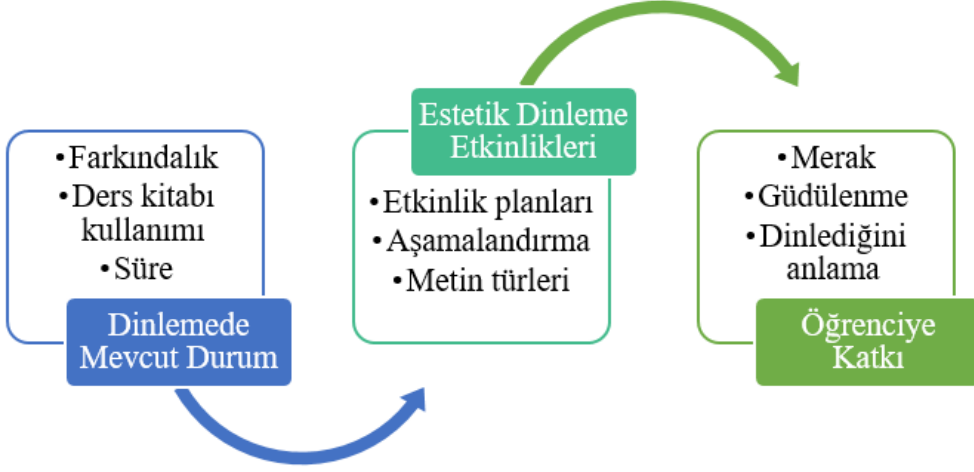
Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney	14	50.6	10.8	-2.162	25	.04
Kontrol	13	42.2	9.2			

Tablo 10’da görüleceği üzere deney ve kontrol grubu arasında deneysel işlemden bir ay sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t_{25} = -2.162$, $p < .05$). 14 öğrenciden oluşan deney grubu ortalama puanı $\bar{x} = 50.6$ olarak tespit edilmişken 13 öğrenciden oluşan kontrol grubu ortalaması $\bar{x} = 42.2$ olarak tespit edilmiştir. Gruplar arasında dinlediğini anlama başarı düzeyleri puanlarının ortalama farkı deney grubu lehine artmış ($\bar{x}_d - \bar{x}_k = 8.4$) ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arası farkın ya da etkinin ne kadar büyük olduğunu ortaya koymak için hesaplanması gereken bir diğer değer Eta kare (η^2) değeridir. Küçük etki büyüklüğü için Eta-kare değeri $.01 > \eta^2 > .06$, orta etki büyüklüğü için $.06 > \eta^2 > .14$ ve büyük etki büyüklüğü için $\eta^2 > .14$ değerleri arasında olmalıdır (Green vd., 2000). Bu çalışma için Eta-kare değeri hesaplandığında $\eta^2 = .15$ değeri ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla kalıcılık testi puanlarında görülen farkın büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu değer kalıcılık testi puanlarında ortaya çıkan varyansın %15’inin gruplara bağlı olduğunu söylemektedir.

Deney Grubu Öğretmeni Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular

Deneysel işlem süreci sonrasında deney grubu öğretmeniyle estetik dinleme etkinlikleri kullanılarak gerçekleştirilen dinleme eğitimi sürecini değerlendirmek amacıyla görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeden elde edilen veriler çözümlendiğinde ortaya çıkan tema ve kategoriler Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1*Estetik Dinleme Etkinlikleri Deneyimlerine İlişkin Tema ve Kategoriler***Dinlemede Mevcut Durum**

Ayşe Öğretmen, görüşmede daha önce dinleme öğrenme alanına yönelik olarak daha çok ders kitabında yer alan metinleri ve kendi belirlediği hikâye kitaplarını kullandığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani özel olarak seçtiğim dinleme metinleri yoktu. Sadece hikâye okuyorsam, ben kendim okuyordum. Seçtiğim kısa kısa metinler olabiliyordu. Ama genelde Türkçe ders kitabı metinlerinden dinleme metinleri olabiliyordu.”

Öğretmen, genel olarak dinleme etkinliklerine yönelik sürecin en çok iki ders saatini aldığını ve her hafta değil öğretim programına uygun olarak dört haftada bir kez dinleme etkinlikleri yaptığını belirtmiştir.

“Eğer hikâye kitabı üzerinden yapıyorsam bir ders saati ayırıyordum. Ama ders kitabındaysa iki saat genelde sürüyordu. Çünkü bir saatte bitmiyor. Etkinlikleri de var. O yüzden iki saat rahat gidiyordu. Zaten programda da her temada bir defa dinleme/izleme etkinliği genelde iki saat sürüyor. Etkinlikler ile beraber uzayabiliyordu süresi.”

Ayşe Öğretmen’in, kendisiyle yapılan görüşmede araştırma sürecinden önce estetik dinleme hakkında farkındalığı olmadığı söylenebilir. Bu bulguya ilişkin ifadeler şu şekilde sunulmuştur:

“Bu araştırmaya katılmadan önce estetik dinlemeyi tam olarak tanımlayamazdım herhalde. Önceden, yani özel olarak seçtiğim müzikli metin etkinliği hiç yapmadım. Mesela türkü, ninni gibi müzikli metinleri kullanmadım.”

Öğretmen, estetik dinleme etkinlikleri yaptırdıktan sonra ise dinleme eğitimine yönelik farkındalık kazandığını belirtmiştir:

“Bu etkinliklerle beraber çocukların güzel etkinlikler seçtiğimizde dinleme etkinliklerini çocuklara sevdirebildiğimizi fark ettim. Sınıf olarak da fark ettik. O ders kitabındaki sıkıcı metinlerdense sevebilecekleri metinleri özenle seçersek etkinliklerin güzel olabileceğini araştırmanız sayesinde görmüş oldum.”

Sonuç olarak Ayşe Öğretmen, araştırma öncesi dinleme/izleme öğrenme alanı için daha çok Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikleri kullanmakta ve programın öngördüğü süreleri dinleme etkinliklerine ayırmaktadır. Ayrıca Ayşe Öğretmen'in bir dinleme türü olarak estetik dinlemeye ilişkin farkındalığı bulunmadığı ve araştırma sayesinde farkındalık kazandığı söylenebilir.

Estetik Dinleme Etkinlikleri

Görüşmede Ayşe Öğretmen, estetik dinleme etkinlikleri için hazırlanan planların kitaplarda yer alan etkinliklerden farklı, oldukça etkili, yönlendirici ve açıklayıcı olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Bir kere kitaplarda, ders kitaplarındaki yapmış olduğumuz etkinliklerden daha farklıydı planlar. Hem aşamalı oluşu, hem de seçilen metinler açısından. Sürelere varana kadar yazılmış. Tam yerindeydi bence. Herhangi bir aksaklık hissetmedim. Öncesinde bilgilendirmenin olması, hissettirmesi, meraklandırması. Sonrasındaki etkinlikler gayet güzel ve sıralıydı. Ekstra bir şey eklemek ister misin dersene eğer, eklemezdim diye düşünüyorum.”

Ayşe Öğretmen'e göre estetik dinleme etkinlikleri için hazırlanan planların aşamalı oluşu, süreci yönetme kolaylığı ve öğrencinin sürece uyum sağlaması açılarından etkilidir. Öğretmenin bu duruma ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Etkinliklerde aşamalandırma olması benim açımdan çok iyi oldu. Nasıl yürüteceğimi çok net anlayabildim. Çocuklar üzerinde de inanılmaz bir bakış açısı yarattı. Çünkü ilk etkinlikten sonra perşembe günleri yapılacak sıralamayı daha iyi anladılar. Dinlerken daha dikkatli olmaya başladılar. Etkinliklerde işte sırada ne var? Bir sonraki adım ne? Önceden bildiklerinden motive oluyorlardı. Mesela dinleme sonrası resimleme etkinliğine inanılmaz heyecan duyuyorlardı. Hatta hayal kurmaya başlıyorlardı, çizecekleri resim için. Resim yapma çok etkiliydi.”

Estetik dinleme etkinliklerinde yedi farklı türde metin kullanılmıştır. Ninni, türkü, şarkı, tekerleme gibi metinler müzikli iken şiir, masal ve fıkra metinlerin de müzik kullanılmamıştır. Metin türlerine ilişkin Ayşe Öğretmen, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Seçilen metinler; tekerlemeler, şiirler, türküler, masallar hepsi çocuklara nokta atışı seçilmişti. Türkçe ders kitabında ki gibi sıkıcı değildi. Mesela müzikli olanlar. Ben daha önce müzikli bir metin kullanmamıştım dinleme açısından. Burada müzikleri çok sevdiler ki özellikle müzikleri söylerken eşlik etmeyi, beraber söylemeyi çok sevdiler. Hikâyeleri de sevdiler ama daha çok akıllarında müzikli olanlar kaldı diyebilirim. Mesela vücudumuzu tanıyoruz şiirinde biraz zorlandılar. Müziksiz olduğundan olabilir diye düşünüyorum. Sevdiler ama konuyu bildikleri hâlde böyle baştaki etkinlerdeki gibi yani başta kara basma iz olur vardı mesela onlarda daha coşkuluydular. Yani bir müzik olsaydı seveceklerini düşünüyordum. Dinlediğimiz o ninniler, türküler, tekerlemeler vardı. Onlarda daha coşkuluydular.”

Estetik dinleme etkinlikleri sürecini deneyimleyen Ayşe Öğretmen, kendisine sunulan etkinlik planlarının yeterince kılavuzluk yaptığını, aşamalı bir biçimde olmasının hem kendisine hem de öğrenciye yararlı olduğunu ifade etmiştir. Bu sayede sürecin öğretmen tarafından daha kolay yönetildiği ve öğrencinin sürece uyum sağlamasına katkı sağladığı öğretmenin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca estetik dinleme etkinlikleri için seçilen metin türlerinden müzik içeren metinlerin öğrencileri daha çok motive ettiği ve dinlemeye yönelik farkındalık sağladığı belirtilmiştir.

Öğrenciye Katkı

Ayşe Öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmede estetik dinleme etkinliklerinin çocukların meraklarına, güdülenmelerine ve dinlediğini anlamalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen, deneyimlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Öğrencilerin dinlemeye yönelik farkındalığını geliştirdiğini düşünüyorum. Çünkü o ders saatini ipe çekmeye başladılar. Biz bugün ne yapacağız ne dinleyeceğiz, onunla ilgili ne tür etkinlik yapacağız diye merak ediyorlardı.”

Öğretmene göre öğrenciler estetik dinleme etkinlikleri sayesinde dinlemeye yönelik olarak motivasyonlarını artırmışlardır. Bu düşüncelerine şu ifadeler kanıt olarak sunulabilir:

“Bir kere o haftayı sabırsızlıkla bekliyorlardı. Her hafta perşembe günü yapıyorduk etkinlikleri. Perşembe günü, bugün dinleme etkinliği yapacağız. Bu hafta ne yapacağız. Neyle ilgili diye soruyorlardı.”

Görüşmeden elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin dinleme kurallarına daha çok dikkat etmeye başladıkları ve dinlediğini anlamayı geliştirdiği düşüncesidir. Nitekim öğretmenin görüşlerinden elde edilen bu bulgu nicel verilerden elde edilen sonuçları da desteklemektedir.

“Dinlerken inanılmaz dikkatli dinlemeye başladılar. Bunun çocuklar üzerinde çok büyük etkisi olduğunu düşünüyorum. Katkı sağladığını düşünüyorum. Özellikle dinleme kuralları ve dinlediğini anlamaya yönelik etkisi oldu. ‘Biz dinliyoruz ama bununla ilgili bize bir soru gelecek, buna nasıl cevap verebiliriz? Bununla ilgili nasıl resim yapabiliriz?’ diye düşünüyorlardı. Hatta hayal kurmaya başlıyorlardı, çiçekleri resim için.”

Sonuç olarak Ayşe Öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmeden elde edilen verilerin dinlediğini anlama başarı testleri bulgularını desteklediği söylenebilir. Her ne kadar son test bulgularında grupların ortalama puanları arasında fark olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiş olsa da görüşmeden elde edilen bulgular estetik dinleme etkinliklerinin dinlediğini anlama başarılarına katkı sağladığını desteklemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında estetik dinleme etkinliklerinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Toplam yedi hafta süren deneysel işlem doğrultusunda estetik dinleme etkinlikleri ile Türkçe dersleri kendi sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Bu doğrultuda DABT ön testinden elde edilen bulgular incelendiğinde gruplar arasında dinlediğini anlama düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır. Dolayısıyla deneysel işlem öncesi grupların birbirine dinlediğini anlama düzeyi açısından denk olduğu görülmüştür. Deneysel işlem süreci tamamlandıktan sonra uygulanan son testten elde edilen bulgular incelendiğinde ise grupların ortalamaları arasında önemli bir fark olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. Ortalama farkı olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmamasının, katılımcı öğrenci sayısının azlığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim kalıcılık testinden elde edilen bulgular incelendiğinde grupların ortalamaları arasındaki puan farkı ile son test puan farkları arasında .2’lik bir fark olduğu görülebilir. Ancak kalıcılık testi üzerine gerçekleştirilen istatistiksel analiz sonucunda anlamlı farklılık söz konusudur. Dolayısıyla ilkökul ikinci sınıf öğrencileri üzerine gerçekleştirilen estetik dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri için uzun vadeli bir etki yarattığını söylemek mümkündür. Deneysel işlem sonrası nicel bulguları desteklemek adına gerçekleştirilen öğretmen görüşmesinden elde edilen verilerin de bu olumlu etkiyi desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenle gerçekleştirilen

görüşmede araştırma öncesi dinleme/izleme öğrenme alanı için daha çok Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin kullanıldığı ve dinleme türü olarak estetik dinlemeye ilişkin farkındalığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler öğretmenin; estetik dinleme etkinlikleri için hazırlanan planları rehberlik yapmak için yeterli bulduğu, aşamalandırmanın hem kendisine hem de öğrenciye yararlı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine estetik dinleme etkinlikleri için seçilen metin türlerinden müzik içeren metinlerin öğrencileri daha çok motive ettiği ve dinlemeye yönelik farkındalık sağladığı bulgulanmıştır. Son olarak estetik dinleme etkinliklerinin çocukların meraklarına, güdülenmelerine ve dinlediğini anlamalarına katkı sağladığı sonucu öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeden elde edilen verilerden anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda estetik dinleme etkinliklerinin, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, doğrudan estetik dinleme üzerine var olan literatürdeki pek çok araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir (Akgül, 2023; Becerik-Has, 2022; Durmuş, 2013; Korkmaz, 2019; Ören & Yılmaz, 2022; Yemenici, 2019). Bu araştırmalardan Becerik-Has (2022), Korkmaz (2019) ve Ören (2019) doğrudan estetik dinleme eğitimi adını vermişken Akgül (2023), Durmuş (2013) ve Yemenici (2019) ise estetik dinlemede kullanılabilir metin türlerini (masal vb.) dinleme eğitiminde kullanmışlardır. Bu araştırmanın önemli farklarından bir tanesi estetik dinleme türünde farklı metin türlerinin bir arada kullanılmış olmasıdır. Becerik-Has (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada olduğu gibi halk edebiyatı eserleri de bu araştırmada kullanılmışken şarkı türünde bir esere de yer verilmiştir. Ören ve Yılmaz (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise yalnızca hikâye edici metin türleri kullanılmıştır. Durmuş (2013) ise daha çok çocuk edebiyatı kapsamında ele alınabilecek fıkra, gölge oyunu, öykü ve masalları etkinliklerinde kullanmıştır. İlgili araştırma sonuçları da öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerine katkı sağlandığını göstermektedir.

Dinleme eğitimi literatürüne genel olarak bakıldığında dinleme becerisinin geliştirilmesi için kullanılan pek çok model, strateji ya da dinleme türünün öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Sevimli (2015), katılımlı dinlemenin; Aksu (2013), bütünleştirici dinleme modelinin; Dundar (2018) ve Yangın (1998), ELVES tekniğinin; Melanlıoğlu (2011) üst biliş stratejisinin; Durukan ve Maden (2010) kavram haritaları ile not tutmanın; Doğan (2017), eleştirel ve kapsamlı dinleme türlerinin; Kocaadam (2011), not olarak dinlemenin, Cığerci (2015) dijital öykülerin vb. dinleme becerilerine katkı sağladığını ortaya koyan araştırmalar yapmışlardır. Dolayısıyla dinleme eğitiminde müdahale etkisinin dinlediğini anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu çalışmada da estetik dinleme etkinlikleri ile müdahale gerçekleştirilmiştir.

Estetik dinleme etkinlikleri, öğrencilerin haz almasını, dinlemeye yönelik motivasyon sağlamasını ve hazla birlikte anlamlandırma sürecini kolaylaştırmak için gerçekleştirilmiştir. Dinleme sürecinde öğretmen ve öğrenci etkileşimini yüksek düzeyde sağlamaya yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Ayrıca dinleme etkinliklerinde kullanılan metin türlerinin öğretim ilkeleri doğrultusunda seçilmesinin de bu araştırmanın sonucunu etkilediği düşünülmektedir. Öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeden elde edilen veriler bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Zengin (2010), uygun edebî metinlerin seçiminin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmesinde yüksek düzeyde etkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalarda hikâye edici metinlerin bilgilendirici metinlere göre, öğrencilerin bu metinleri anlamada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Diakidoy vd., 2005; Kraemer, 2009). Diğer yandan araştırmada kullanılan şarkı, türkü, ninni ve tekerleme metinlerinde müziğin olmasının da dinlediğini anlama başarı puanlarının artmasında etkili olduğu öğretmen görüşlerine yansımıştır. Bu bulguyu Paul (2008) ve Yıldırım (2007) tarafından

yapılan araştırmalar desteklemektedir. Paul (2008) alışmasında çocuklara dinletilen mzıklar sonrasında estetik tepkilerinde pozitif yaklaşımlara sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2007) ise araştırmasında, öğrencilerin müzik, oyun, drama ve yarışma gibi tekniklerden çok zevk aldıkları ve derse katılmada istekli olduklarını gözlemlemiştir. Yapılan görüşmeden elde edilen veriler de öğrencilere keyif veren edebî metinlerin (türkü, şarkı, tekerleme vb.) kullanılması onların dinleme becerilerini olumlu anlamda etkilemiştir.

Estetik dinleme etkinliklerinin planlanmasında takip edilen dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası etkinliklerin araştırma sonucunu etkilediği söylenebilir. Planların bu şekilde kategorik yapısı hem öğretmenin süreci doğru anlamasını hem de verimli yürütmesini sağlayan önemli bir unsur olabilir. ğretmenle gerçekleştirilen görüşme sonuçlarında aşamalandırmanın hem öğretmenin uygulama sürecini kolaylaştırdığını hem de öğrencilerin süreci daha iyi anlamlandırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu kategorik yapıda yer alan aşamaların öğrencilerin puanlarının yükselmesinde katkı sağladığı söylenebilir. Örneğin dinleme sonrası etkinliklerinde bağlantı kurma aşamasının var olması, literatürde yer alan çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir. Pilonieta ve Hancock (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin kişisel deneyimleriyle bağlantı kurulduğunda dinlediğini anlama başarı dzeyelerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Estetik dinleme sürecinde öğrencinin dinlenenlerden kendilerine pay çıkarması ve günlük yaşamıyla bağlantı kurması dinlediğini anlamada önemli bir katkı sağlamaktadır. Yine Bayrak (2010), yaptığı araştırmada öğrencilerin dinlediğini anlama sürecinde; ilişkiler kurma, zihinsel imge oluşturma, tahmin etme, çıkarsamada bulunma, karşılaştırma gibi zihinsel becerileri kullanmıştır.

Dinleme etkinliklerinde aşamalandırma hem ana dili ğretimi hem de yabancı dil ğretimi literatüründe yer alan pek çok çalışmada önerilmektedir (Field, 2008; Lynch, 2009; Rost, 2002; Vandergrift, 2002). Rost (2002), dinleme görevleri ve dinleme kazanımı üzerine yazdığı çalışmasında dinleme öğretimiyle ilgili dil gelişimi ilkelerini ifade ederek içeriği belirleme, etkinlikleri ve görevleri oluşturma yönünde açıklamalar yapmıştır. Öğrencilerin motivasyonunu artırma, n bilgileri ile ilişkili içerik belirleme, anlam üzerine odaklanan görevler tasarlama, etkin dinleme stratejileri kullanımı için cesaretlendirme ve dil farkındalığı için etkinlikler yapma gibi ilkeler belirlemiştir. Bu araştırmada da içeriği belirleme, etkinlikleri ve görevleri oluşturma konusunda benimsenen ilkeler bu anlamda literatürle uyumludur. Ayrıca etkinlikleri ve görevleri oluşturma ilkesini dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olarak aşamalandıran Rost'a (2002) göre dinlerken ve dinledikten sonra verilen görevlerin bazı değişikliklerle tekrarlanması, öğrencilere anlamak için yeni stratejiler denemeleri için zaman verecektir. Vandergrift (2002) ise dinleme öncesi etkinliklerin, öğrencilerin neyi dinleyecekleri konusunda karar vermelerine ve daha sonra dinlerken dikkatlerini anlama odaklamalarına yardımcı olacağını söyler. Dinleme sürecinin bu kritik aşamasında öğretmenler öğrencileri ne duyacaklarına ve ne yapmaları beklendiğine hazırlar. Dinleme sırasında öğretmenin anlamayı izlemesini ve kk değerlendirmeler yapmasını önerirken dinleme sonrasında ise sürecin genel olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Bu bağlamda araştırmada kullanılan etkinlik planlarında yer alan dinleme öncesi etkinlikler (tahmin etme ve n öğrenme soruları), dinleme sırası etkinlikler (zihinde görselleştirme ve etkileşimli dinleme yönergeleri) ve dinleme sonrası etkinlikler (bağlantı kurma, özetleme ve resimleme) literatürle uyumlu olacak bir biçimde hazırlanmıştır.

Günlük yaşamda en çok kullanılan ana dili becerilerinden olan dinleme eğitimi üzerine gerçekleştirilen bu araştırma ilkokul ikinci sınıflar üzerinde yürütülmüştür. Literatürde yer alan pek çok araştırma, ortaokul seviyesinde öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerine gerçekleştirilmiştir (Akgül, 2023; Aksu, 2013; Ciğerci, 2015; Doğan, 2017; Dundar, 2018; Gazioğlu, 2021; Kardaş, etinkaya & Kaya, 2018; Keleş, 2013; Kocaadam, 2011; Melanlıoğlu, 2011; Yemenici, 2019).

Az sayıda araştırma ise ilkokul seviyesi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir (Becerik-Has, 2022; Durmuş, 2013; Ören, 2019; Yangın, 1998; Yıldırım, 2007). Bu araştırmalardan yalnızca Durmuş (2013) tarafından gerçekleştirilen tez çalışması ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu tez çalışmasının literatürde yer alan boşluğu doldurma konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dinleme becerisinin erken yaşlarda kazandırılması gereken bir beceri olması da araştırma sonuçlarını önemli hâle getirmektedir.

Öneriler

Araştırma sonucunda Türkçe derslerinde gerçekleştirilen estetik dinleme etkinliklerinin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu nedenle ilkokul yıllarında Türkçe derslerinde estetik dinleme türünde etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Estetik dinleme türündeki etkinliklerin dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası şeklinde aşamalandırılarak sunulması öğretmenlerin uygulamalarında kolaylık sağlayacaktır. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında yer alacak estetik dinlemeye ilişkin etkinlikler benzer aşamalandırmalar yapılarak sunulmalıdır. Dinleme çalışmaları için seçilecek dinleme metinlerinde müzikal unsurların bulunmasına özen gösterilmelidir.

Araştırma sonucundan hareketle gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalara yönelik şu önerilerde de bulunulabilir:

- Bu araştırma ilkokul ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Farklı sınıf düzeyinden öğrencilerle de gerçekleştirilebilir.
- Araştırmada estetik dinleme türünden etkinlikler bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Diğer dinleme türlerinin etkileri üzerine yeni araştırmalar tasarlanabilir.
- Araştırma karma gömülü deneysel desene göre yürütülmüştür. Daha derinlemesine veri elde edebilmek için nitel araştırma ya da eylem araştırması yöntemleri ile araştırmalar yürütülebilir.

Extended Summary

Introduction

The effort and effort shown by children to have listening skills positively affect their academic development, social and emotional daily relationships. In particular, starting the activities to be carried out for listening skills from the primary school years will be an important step in catching the critical period in the development of the skill. The extent to which children acquire listening skills depends on the provision of effective learning environments in schools. However, what is done in learning environments from primary school to university is insufficient for the development of listening skills.

Listening is considered a fundamental component of language acquisition and communication, and research emphasizes the need to develop it through structured activities from early ages. Anderson and Lynch (1988) describes listening as a cognitive process that directly influences the development of other language skills, while Wolf (2008) defines it as a multidimensional construct involving attention, memory, and meaning-making. Studies in educational settings show that effective listening instruction enhances students' comprehension, critical thinking, and social communication skills (Brownell, 2017). Research conducted in Türkiye likewise indicates that structured listening activities significantly improve students' academic performance and listening comprehension (Aslan, 2021; Akgül, 2023). Overall, supporting listening skills through systematic instruction is crucial for both language development and metacognitive awareness.

Listening skill is one of the most important basic language skills because it significantly affects and is affected by reading, writing and speaking skills. Investigating that this skill can be developed through aesthetic listening activities in line with children's developmental characteristics will contribute to listening education in primary school. According to Demir and İzci (2015), one of the most common problems in developing listening skills is that students get bored quickly. In addition, lack of motivation and inability to maintain listening positions are also experienced. Focusing problems such as attention deficits in children and lack of interest in the subject are other problems that can be experienced in listening activities (Aşlıoğlu, 2009). However, lullaby, fairy tale, joke, song, folk song, nursery rhyme type texts that can be used for aesthetic listening activities can minimize these problems. This is because such texts can both appeal to the student's taste in the musical sense and attract their curiosity due to interesting and surprising language games. When the researches are examined, it is observed that there are few studies on listening skills at primary school level.

In the domestic literature, there are few studies on aesthetic listening at primary school level (Becerik-Has, 2022; Durmuş, 2013; Ören, 2019). In foreign literature, it was observed that studies on aesthetic listening were mostly conducted in the field of music and art education (Juslin, 2013; Kornysheva et al., 2010; Müller et al., 2010; Paul, 2008; Wilson et al., 1997). In the studies, it is generally whether aesthetic listening type activities affect some skills on students from different age groups. For example, Becerik-Has (2022) conducted listening training using folk literature genres in his master's thesis in which he examined the listening skills of third grade primary school students through aesthetic listening texts. Ören (2019), on the other hand, examined the effect of aesthetic listening training on the listening skills of primary school fourth grade students and found a positive effect. Thanks to this research, it is thought that the effect of aesthetic listening activities on the development of listening skills from early years can be revealed and the research can guide teachers. In addition, through the research, aesthetic listening activities based on music and non-musical aesthetic listening activities will be used together and their effect on students' listening skills will be tried to be revealed. In this context, the main purpose of the research is to determine the effect of teaching with aesthetic listening activities on the listening comprehension skills of primary school second grade students.

Methodology

This study adopted an embedded experimental design, a mixed-method approach, to examine the impact of aesthetic listening activities on listening comprehension. A quasi-experimental model with a pretest-posttest control group was used, and qualitative data were gathered through semi-structured interviews. The research sample consisted of 30 second-grade students from two branches of a primary school selected through convenience sampling. While selecting schools, student numbers and socio-economic similarities were prioritized. Class 2-B was assigned as the experimental group and Class 2-A as the control group through random assignment.

Listening comprehension achievement tests were used to assess students' listening skills. The test questions focused on explaining the text, identifying the subject, and answering comprehension questions. Listening texts were selected from the Ministry of National Education's textbook but were different from those used in classroom instruction. Seven experts reviewed the test content for validity, and the Lawshe technique was applied to calculate the Content Validity Average (CVA) and Content Validity Index (CVI). After pilot testing with 36 students, two difficult items were removed, finalizing the tests with 12 items each.

Aesthetic listening activities were conducted for two hours per week during Turkish lessons, incorporating songs, nursery rhymes, lullabies, folk songs, jokes, poems, and fairy tales. These activities followed a structured three-stage process: pre-listening (prediction and pre-learning questions), during-listening (visualization and interactive listening), and post-listening (making connections, summarizing, and illustrating). The experimental group's teacher implemented these activities, while researchers administered pretests, posttests, and a retention test one month later.

Multiple-choice and fill-in-the-blank items in the tests were scored by the researcher, while three open-ended questions were evaluated by both the researcher and an expert. Statistical analysis included Shapiro-Wilk normality tests, kurtosis-skewness coefficients, histograms, and Q-Q plots. Since data were normally distributed, independent samples t-tests were used for group comparisons across pretest, posttest, and retention test scores.

After the experiment, qualitative data from semi-structured teacher interviews were analyzed using content analysis. The study validated the effectiveness of aesthetic listening activities in improving listening comprehension.

Findings

According to the results of the pre-test conducted before the experimental procedure between the experimental and control groups, no statistically significant difference was found at the .05 level of significance ($t_{25}=.194, p>.05$). The average score of the experimental group consisting of 14 students. While $\bar{X}=39.8$, the average of the control group consisting of 13 students was $\bar{X}=40.7$. Therefore, it can be said that the listening comprehension achievement levels of the students in the experimental and control groups who participated in the research before the experimental process were equivalent.

According to the post-test results after the experimental procedure, no statistically significant difference was found at .05 level of significance ($t_{25}=-1.360, p>.05$). While the average score of the experimental group consisting of 14 students was $\bar{X}=52.6$, the average score of the control group consisting of 13 students was $\bar{X}=44.4$. Although the mean difference in listening comprehension achievement level scores between the groups increased in favor of the experimental group ($(\bar{X}_d - \bar{X}_k)=8.2$), this difference was not statistically significant.

According to the results of the retention test conducted one month after the experimental procedure, a statistically significant difference was found at .05 significance level ($t_{25}=-2.162, p<.05$). While the average score of the experimental group consisting of 14 students was $\bar{X}=50.6$, the average score of the control group consisting of 13 students was $\bar{X}=42.2$. The mean difference in listening comprehension achievement level scores between the groups increased in favor of the experimental group ($(\bar{X}_d - \bar{X}_k)=8.4$) and this difference is statistically significant. When the eta square value is calculated for this study, $\eta^2=.15$. Therefore, it can be said that the difference seen in the retention test scores has a large effect size. This value indicates that 15% of the variance in the retention test scores depends on the groups.

The themes that emerged when the data obtained from the interview were analyzed are the current situation in listening, aesthetic listening activities and contribution to the child. The categories are awareness, textbook use, duration, activity plans, phrasing, text types, curiosity, motivation and listening comprehension.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The pretest findings showed no significant difference between groups in listening comprehension, indicating their equivalence before the experiment. While post-test results revealed a difference in mean scores, it was not statistically significant, likely due to the small sample size. However, the retention test analysis showed a significant difference, suggesting that aesthetic listening activities had a lasting positive effect on students' listening comprehension. Teacher interview data supported this effect, highlighting a lack of prior awareness of aesthetic listening as a distinct listening type.

The study concluded that aesthetic listening activities enhance second graders' listening comprehension, aligning with previous research (Akgül, 2023; Becerik-Has, 2022; Durmuş, 2013; Korkmaz, 2019; Ören, 2019; Yemenici, 2019). Unlike earlier studies, this research combined various text types within aesthetic listening. Structuring activities into pre-listening, during-listening, and post-listening stages can support teachers' instructional practices, and similar formats should be used in Turkish textbooks. Future studies could explore different listening types, apply qualitative or action research methods, and examine the impact on students of varying grade levels.

Yazar Katkıları: Makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırmada Bayburt Üniversitesi Etik Kurulundan 23.02.2024 tarihinde etik kurul onayı ve 64 belge numarasıyla onay alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Çalışmada yapay zekâ kullanımı söz konusu değildir.

Kaynakça

- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Akgül, H. (2023). *Masal anlatım tekniğinin ortaokul öğrencilerinin estetik dinleme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Aksu, D. (2013). *Bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Anderson, A., & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford University Press.
- Aslan, C. (2021). Dinleme becerisinin öğretimi. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi* (ss. 289–312). Anı Yayıncılık.
- Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45–63.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71–74.
- Bayındır, Z. N., Uygur, M. E., & Çaptuğ, D. (2022). Estetik dinleme: Kuramsal, kavramsal dayanakları üzerine bir inceleme ve eğitim durumu örneği. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 2(2), 1–28. <https://doi.org/10.29228/filolojibengu.19>
- Bayrak, E. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları zihinsel beceri düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Becerik-Has, Ş. (2022). *Estetik dinleme türü etkinliklerinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin dinleme sürecine yansımaları: Halk edebiyatı örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Benzer, A. (2023). *Çocuklar için dinleme etkinlikleri*. Nobel Akademi.
- Boyraz, C., & Ayday, Y. (2024). Investigation of the effect of philosophy for children approach on listening comprehension of fourth-grade primary school students. *European Journal of Education Studies*, 11(11), 927–940. <https://doi.org/10.46827/ejes.v11i11.5632>
- Brownell, J. (2017). *Listening: Attitudes, principles, and skills*. Pearson.
- Ciğerci, M. F. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Demir, O., & İzci, E. (2015). İlkokul (4. sınıf) Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, (49), 440–460.
- Diakidoy, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55–80.
- Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.

- Dundar, E. (2018). *ELVES tekniğinin 5. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Durmuş, N. (2013). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Durukan, E., & Maden, S. (2010). Kavram haritaları ile not tutmanın ilköğretim öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63–70.
- Field, J. (2008). Revising segmentation hypotheses in first and second language listening. *System*, 36(1), 35–51.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gazioğlu, M. (2021). *Çoklu duyuşsal öğrenme modeline göre masal anlatıcılığının dinleme becerisinin geliştirilmesine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Gilakjani, A. P., & Ahmadi, M. R. (2011). A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 977–988. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.977-988>
- Green, S. B., Salkind, N. J., & Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for Windows: Analyzing and understanding data* (2th. ed.). Prentice Hall.
- Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10, 235–266. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.05.008>
- Kardaş, M. N., Çetinkaya, V., & Kaya, M. (2018). 2005–2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 21–32.
- Keleş, E. (2013). *Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Korkmaz, S. (2019). Evaluation of aesthetic listening skills of pre-school children. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 10(2), 115–126.
- Kornysheva, K., Cramon, D. Y., & Jacobsen, T. (2010). Tuning-in to the beat: Aesthetic appreciation of musical rhythms correlates with a premotor activity boost. *Human Brain Mapping*, 31, 48–64. <https://doi.org/10.1002/hbm.20836>
- Kraemer, L. A. (2009). *The effects of listening to expository text on first graders' listening comprehension and book choice* [Unpublished doctoral dissertation]. St. John's University.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575.
- Lynch, T. (2009). *Teaching second language listening*. Oxford University Press.

- Melanlioğlu, D. (2011). İlköğretim Türkçe öğretim programının “dinleme türleri” bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 65–78.
- Müller, M., Höfel, L., Brattico, E., & Jacobsen, T. (2010). Aesthetic judgments of music in experts and laypersons: An ERP study. *International Journal of Psychophysiology*, 76, 40–51. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2010.02.002>
- Ören, B. (2019). *Estetik dinlemenin 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Ören, B., & Yılmaz, M. (2022). The effect of aesthetic listening on the listening skills of primary school 4th grade students. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(62), 1291–1301. <https://doi.org/10.29228/smryj.63659>
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I. Dinleme eğitimi*. Öncü Kitap.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.’ler). Pegem Akademi.
- Paul, P. M. (2008). Using verbal reports to investigate children’s aesthetic experiences with music. *Journal of Music Therapy*, 45(4), 427–442.
- Pilonieta, P., & Hancock, S. D. (2012). Negotiating first graders’ reading stance: The relationship between their efferent and aesthetic connections and their reading comprehension. *Current Issues in Education*, 15(2), 1–10.
- Rost, M. (2002). Listening tasks and language acquisition. In *JALT Proceedings* (pp. 18–28).
- Sevimli, F. (2015). *Katılımlı dinlemenin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. ed.). Pearson.
- Vandergrift, L. (2002). It was nice to see that our predictions were right: Developing metacognition in L2 listening comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 58(4), 555–575.
- Wilson, S. J., Wales, R. J., & Pattison, P. (1997). The representation of tonality and meter in children aged 7 and 9. *Journal of Experimental Child Psychology*, 64, 42–66.
- Wolf, M. (2008). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. HarperCollins.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Akçağ Yayınları.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede ELVES yönteminin etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yemenici, A. İ. (2019). *Türkçe öğretiminde masallarla yapılan etkinliklerin dinleme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, H. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine uygulamalı bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayınları.
- Zengin, B. S. (2010). *Çocuk kitaplarının dinleme becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.