

## “ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN DİNLEME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ”NİN GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI

Tazegül DEMİR ATALAY\*

Deniz MELANLIOĞLU\*\*

### Öz

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerine yönelik kullandıkları dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejileri kullanma durumlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Dinleme becerisi, eğitim gerektiren bir süreci içerir ve dinlemenin alışkanlığa dönüşebilmesi için bu süreç hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyaç vardır. Dinleme süreci; dinleme öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamadan meydana gelmektedir. Araştırmaya toplam 400 ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğrencisi katılmıştır. Çalışmada öncelikle maddelerin hazırlanması, uzman görüşünün alınması (kapsam geçerliliği), ölçeğin ön deneme uygulaması işlemleri gerçekleştirilmiştir; ardından veriler üzerinde madde toplam korelasyonu, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile güvenilirliği belirlemek için Cronbach Alpha analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin 47 madde ve üç faktörden oluştuğu görülmüştür. Toplam varyansın % 45,335’ini açıklayan ve özdeğeri 1. faktör için 15,933; 2. faktör için 3,213; 3. faktör için 2.162’dir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,956’dır. Alt boyutlar açısından bakıldığında geliştirilen ölçeğin 1. faktör için ,930; 2. faktör için ,914; 3. faktör için ,830 şeklinde güvenilirlik düzeylerine sahip olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda 3 faktörlü yapıdan oluşan ölçekte 1. faktörün yük değerleri ,720 ila ,452; 2. faktörün ,724 ila ,463 ve 3. faktörün ,661 ila ,510 arasında değişmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda üç faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri ,45 ve üzeridir. Ölçeğin uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.060, CFI=.95, IFI=.95, GFI=.94, AGFI=.90 ve SRMR=.081 olarak tespit edilmiştir. Analizlerden elde edilen değerlere bakılarak “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeği”nin, ortaokul öğrencilerinin dinleme öncesi, sırası ve sonrasında kullandıkları stratejileri belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe öğretimi, dinleme becerisi, dinleme stratejileri, Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeği.

### A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF “THE LISTENING STRATEGIES FOR MIDDLE SCHOOL STUDENTS SCALE”

#### Abstract

The aim of this study was to develop a valid and reliable assessment tool to determine middle school students' use of pre-listening, listening and post-listening strategies. The skill of listening requires a training process, and it is necessary to be informed about this process to make listening a habit. The listening process includes three stages which are pre-listening, listening and

\* Doç. Dr.; Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, [tazeguldemir@gmail.com](mailto:tazeguldemir@gmail.com).

\*\* Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, [denizmelanlioglu@hotmail.com](mailto:denizmelanlioglu@hotmail.com).

post-listening. The study was conducted with 400 middle school students (fifth, sixth, seventh and eighth graders). Initially, the researcher created the items, consulted expert opinion (content reliability) and performed a pilot test. Then total item correlation analysis as well as explanatory and confirmatory factor analyses were conducted in addition to Cronbach's alpha analysis, which tested the reliability of the scale. The analyses determined that the scale consisted of 47 items and three factors. The scale explained 45.335 % of the total variance. The eigenvalue was 15.933 for the first factor, 3.213 for the second factor and 2.162 for the third factor. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the entire scale was .956. Regarding its sub-dimensions, the scale was found to have a Cronbach's alpha internal consistency coefficient of .930 in the first factor, .914 in the second factor, and .830 in the third factor, which shows that the scale is reliable. The analysis indicated that the factor loads of this three-factor scale were between .720 and .452 for the first factor, .724 and .463 for the second factor and .661 and .510 in the third factor. The factor analysis showed that the factor loads of the items in these three factors were 0.45 or higher. The fit indices of the scale were: RMSEA=.060, CFI= .95, IFI= .95, GFI= .94, AGFI= .90 and SRMR= .081. The values found by these analyses show that the Listening Strategies For Middle School Students Scale is a valid and reliable tool that can be used to determine middle school students' pre-listening, listening and post-listening strategies.

**Keywords:** Turkish education, listening skills, listening strategies, The Listening Strategies For Middle School Students Scale.

## Giriş

İletişimi sağlayan en temel unsur dildir. Etkili bir iletişim için bireyin dinlemeyi öğrenmesi, etkin dinleme yeteneği ve alışkanlığı kazanması gerekir. Çünkü dinleme, iletişim sürecinin önemli bir yönünü oluşturmaktadır. İletişim sürecini gerçekleştiren temel öge olan dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi (Özbay, 2009) şeklinde tanımlanabilir. Dinleme sağlıklı bireylerde kazanılan ilk dil becerisidir. Dinleme becerisi dil gelişiminde ve bilişsel gelişimde çocuğa temel kazandırmaktadır. Ayrıca eğitim hayatı boyunca öğrenmeler edinmede, bunların düzenlenmesinde ve sosyal yaşamda sağlıklı iletişim becerileri geliştirmede dinleme becerisi hayat boyu önemli bir rol almaktadır.

İşitme ve dinlemenin aynı olgu sanılması ve dinlemenin doğal bir süreç olarak değerlendirilmesi sebebiyle dinlemede başarılı olunamamaktadır (Akçataş, 2001, s. 65). İnsanın etkin dinleme becerisine sahip olması; onun verimli bir şekilde hayata katılmasını, diğer insanlarla sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasını, doğru düşünmesini, çevresini, olayları, hayatı doğru algılamasını, kendini tanımasını ve sağlam bir özgüvene sahip olmasını sağlar (İzin, 2005, s. 162). Dinleme eğitimi dinlenenlerin daha sonrasında hatırlanmasına da kolaylık sağlamaktadır. Nitekim dinleme eğitimi almamış bir insan dinlediği şeylerin çok az bir kısmını

hatırlayabilir. Dinleme ile duygu ve heyecan faktörünün birlikteliği de eksik ya da yanlış anlamamanın temelidir. Bu iki faktör genellikle eksik dinlemenin nedenlerindedir (Yalçın, 2002, s. 128). Eksik dinlemenin sonuçları ise şu şekilde sıralanabilir:

- Konuşan, dinleyicinin ilgisizliği karşısında konuşma isteğini kaybeder. Dikkati çekmek için sesinin tonunu yükseltir. Bu çaba konuşmacıyı yorar.
- Dinleyici, konuşanın amacını anlayamaz. Bilgileri, yanlış ya da eksik edinir.
- Kötü dinleme sonucu yanlış ya da eksik bilgiler, davranışlarda da hatalara neden olur.
- Konuşmayı dinlemek istemeyen başka uğraşalar içine girer. Bu da düzen ve gürültü sorununa yol açar.
- Kötü dinleme, ana dili yeteneklerinin gelişmesini önler (Gögüş, 1978, s. 230).

Yukarıda ifade edilen bu olumsuzluklar, dinlemenin alışkanlığa dönüşme sürecini de olumsuz yönde etkilemektedir. Dinleyicinin işittiği sesleri anlamlandırması, ön bilgileriyle yeni anlamlandırmalarını sentezlemesi ve sentezlediği bilgiyi günlük hayatta kullanmasını içeren dinleme süreci göz önüne alındığında dinlemenin edinimi ve alışkanlığa dönüşmesinin kolay olmadığı anlaşılmaktadır. Vandergrift (2003) da bu noktadan hareketle dinlemeyi, karmaşık bir beceri olarak nitelemektedir.

Dinleme süreci düşünüldüğünde sadece bireyin kendi tarafından kontrol edilebilen bir beceri olduğu gerçeği ile karşılaşılır. Bunun için dinleyici süreç içerisinde kendi dinleme etkinliğini yönetmeli ya da kendi dinleme süreci hakkında farkındalık geliştirmelidir. Dolayısıyla dinlediğini anlamada ya da dinleme sürecinde yaşanan problemlerin ortadan kaldırılmasında dinleme stratejileri hayati bir öneme sahiptir (Mendelsohn, 2006). Dinleme stratejileri öğrencinin dinlerken herhangi bir nedenle sürecin sekteye uğraması ya da sonlanması durumunda dinleme sürecine yeniden dâhil olmak ve süreci devam ettirmek için bilinçli çaba göstermede kullandığı işlemler olarak tanımlanabilir.

Söyleneni anlayıp anlamlı bir şekilde dönüt verebilmek başka bir ifadeyle iletişimi sürdürmek için Elemen (2014, s. 1) dinlemenin stratejik olarak sürdürülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla öğrenci, dinleme sürecinde amacına uygun olarak dinleme stratejilerini kullanmalıdır. Stratejik dinlemede amaç, anlamamanın derecesini yükselmektir. Stratejik dinleyicilerin tahmin becerisi gelişmiştir ve metindeki ipuçlarını etkin bir şekilde kullanırlar

(Akyol, 2006). Öğrenciler, dinleme becerisindeki yeterliklerine göre dinleme stratejilerini amaçlarına uygun seçip kullanabilirler (Goh, 2002).

Öğretmenler, öğrencilerini dinleme becerisi bakımından geliştirmek istiyorsa dinleme sürecinde yaşanan problemleri belirlemeli ve bunları gidermeye yönelik çözüm önerileri getirip etkililiğini değerlendirmelidir (Bagheri ve Karami, 2014). Öğretmen, dinleme etkinliklerinde karşılaşılan problemleri ortadan kaldırma aşamasında dinleme stratejilerinden yararlanabilir. Bunun için öğrencilerinin dinleme seviyeleri, hangi stratejileri aktif olarak kullandıkları ya da bildikleri konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Owca, Pawlak ve Pronobis (2003), öğrencilerin dinleme davranışlarına dikkat edilmesi gerektiğini söylemektedirler. Öğrenciler, dinleme materyali hakkında yorum yapmalı, soru sormalı ve yöneltilen sorulara cevap vermelidir (Brent ve Anderson, 1993).

O'Malley ve Chamot (1990) öğrenme stratejilerinin dinleme için kullanılabileceğini ifade etmektedirler. Bunlar; üstbilis, bilis ve sosyo duygusal olmak üzere üçe ayırmaktadır. Üstbilis stratejilerini kullanmak dinlediğini anlamayı artırmak, söz varlığına hâkim olmak için planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarını gerçekleştirmeyi kapsamaktadır (Melanlioğlu, 2011, 2012; Katrancı, 2012). Öğrencinin üstbilis stratejilerinden faydalanabilmesi bilis stratejilerini biliyor ve kullanıyor olmasına bağlıdır. Bilis stratejileri, dinleyicinin dinleme materyaliyle ilgili çeşitli yöntem, tekniklerden yararlanmasını içermektedir. Sosyo duygusal stratejiler ise dinleme kaygısının giderilmesi için sınıf ortamında iş birliğine dayalı çalışmaların desteklenmesidir (Vandergrift, 1997). Öğrenciler dinleme yeterliklerine paralel olarak bu stratejileri seçip kullanabilmektedir.

Karadüz (2010) ortaokulda kullanılan dinleme stratejilerini üç ana başlık altında değerlendirmektedir. Bunlar; bilişsel, duyuşsal ve beden diliyle ilgili olan stratejilerdir. Melanlioğlu (2011, 2012) ve Katrancı (2012), dinleme stratejilerinde dinleme öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere dinleme sürecinin esas alınabileceğini belirtmektedir. Demirel (1999) de bu aşamalarda yapılabilecekleri maddeler hâlinde sıralamaktadır. Güneş (2007) ise dinlemede izlenecek sıraya ilişkin yaptığı sınıflamada dinleme öncesinde dinlemeyi planlama tekniklerine (ön bilgileri harekete geçirme, dinleme ortamını inceleme vb.); dinlemede anlama teknikleri (soruları belirleme, açıklayıcı noktaları not alma vb.) bilgiyapılandırma teknikleri (ana ve yardımcı düşüncüyü belirleme vb.) ve bilgiyi düzenleme tekniklerine (özetleme vb.); dinleme sonrasında ise konuşmayı değerlendirme tekniklerine (sunumdeğerlendirme, dinleme amacına ulaşma durumunu belirleme vb.) yer vermektedir. Okul döneminde ya da günlük hayatta etkin

dinleme becerisine sahip birey sayısının oldukça sınırlılığı olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin dinleme süreçleri hakkında bilgi sahibi olunması oldukça önemlidir, denilebilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğrencilerinin dinleme becerilerine yönelik dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejileri kullanma durumlarını belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

### **Yöntem**

Çalışmada ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğrencilerinin dinleme becerilerine yönelik dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejileri kullanma durumlarını ölçen, beşli likert tipi modele uygun (Köklü, 1995) şekilde tasarlanmış bir ölçek geliştirmek amacıyla geçerlilik ve güvenilirlik işlemleri gerçekleştirilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu oluşturan sayının belirlenmesinde Tabachnick ve Fidell'in (1996) faktör analizi için verdiği kriterler dikkate alınmıştır. Yazarlara göre faktör analizi için 300 kişi “iyi”, 500 kişi “çok iyi” ve 1000 kişi “mükemmel”dir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğrenimlerine devam ettikleri sınıf seviyelerinin sayısal dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 1. Çalışma Grubuna Yönelik Sayısal Dağılım**

<b>Sınıf Düzeyi</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Okul Sayısı</b>
5. sınıf	96	24	
6. sınıf	91	22,7	4
7. sınıf	174	43,5	
8. sınıf	100	25	
<b>Toplam</b>	<b>400</b>	<b>100,0</b>	

Tablo 1'e göre Kars ili Merkez ilçesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında, 4 okulda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 400 öğrenciden veri toplandığı ve bu sayının faktör analizi için “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunun 5, 6, 7 ve 8. sınıftan oluşması, araştırmaya şu açıdan katkı sağlamaktadır: Çalışma grubunun ve dolayısıyla ölçeğin benzer gruplar için temsil gücünün yaşı

bakımından varyansı geniş olacaktır. Sınıf düzeylerinde, her ne kadar oranların farklı olması söz konusu olsa da, bu durumun araştırma kapsamında kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

### **İşlemler**

Ölçeğin geliştirilmesinde aşağıdaki süreçler izlenmiştir.

### **Maddelerin Hazırlanması**

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullandıkları dinleme stratejilerini belirlemeye yönelik ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde ilk aşamayı konuyla ilgili kaynakların gözden geçirilmesi oluşturmaktadır. Daha sonra Türkçe derslerinde dinleme becerisini geliştirmek üzere dinleme öncesi, sırası ve sonrasında yapılan uygulamaları ortaya çıkarabilecek ifadelerden bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin dil bilgisi bakımından herhangi bir anlatım bozukluğu içerip içermediği Türkçe dil bilgisi kurallarına uygunluk açısından kontrol edilmiştir.

Böylece ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik kullandıkları dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejileri ortaya çıkarabilecek 65 madde yazılmıştır. Deneme maddelerinin sayısının olabildiğince fazla olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacının amacı önceden belirlenmiş bir yapıda ölçek geliştirmek olmadığından herhangi bir şekilde öğrencilerin, Türkçe derslerinde geliştirmeye çalıştıkları dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejilerini ortaya koyacak olası bütün maddelerin alınması yoluna gidilmiş ve sonunda 65 madde üzerinde karar kılınmıştır.

### **Uzman Görüşünün Alınması (Kapsam Geçerliliği)**

Hazırlanan ölçeğin kapsam (içerik) geçerliği açısından yeterliliği bu aşamada incelenmiştir. Bir ölçme aracının, bireylerin davranışlarını tahmin etmedeki başarısı büyük ölçüde geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır (Büyüköztürk *vd.*, 2004). Bir ölçme aracının, ölçtüğünü öne sürdüğü değişkeni, ne derece doğru ölçtüğü geçerlilik olarak ifade edilir. Kapsam (içerik), uyum ve yapı geçerliliği olmak üzere üç çeşit geçerlilik vardır (Tyler, 1971). İçerik geçerliği, ölçme aracının kullanılacağı amaç için uygun olup olmadığına dair uzman görüşlerine başvurularak ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğinin kararlaştırılmasıdır (Karasar, 2002). Araştırmada ölçeğin kapsam (içerik) geçerliliğine bakılmıştır. Hazırlanan 65 madde, araştırmacılar dışında dördü Türkçe Eğitimi, ikisi de Ölçme Değerlendirme alanında çalışan altı uzman tarafından biçim, anlatım özelliği, yanlış anlamalara sebep olabilecek ifadelerin var olup

olmadığı ve dinleme öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan stratejiler bakımından uygun olup olmaması açısından incelenmiştir. Uzman görüş ve önerileri doğrultusunda içerik ve biçim açısından düzeltmeler yapılmış ve taslak ölçek ön deneme aşamasına hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçeğin kapsam (içerik) geçerliği bu sayede sağlanmaya çalışılmıştır.

### Ön Deneme Uygulaması (Pilot Uygulama)

Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda geliştirilen taslak ölçekteki maddelerin öğrenciler tarafından kullanılan dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejilerine uygun olup olmaması açısından, Kars ili merkez ilçesinde çeşitli okullarda öğrenim gören 30 öğrenciden oluşan bir öğrenci grubuna sorulmuştur. Bu uygulamanın ardından öğrencilerin yanıtladığı her bir ölçek maddesi üzerindeki görüş ve önerileri dikkate alınarak ölçek maddeleri üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından bu maddelere yönelik 5 dereceli Likert tipi bir ölçeğin formu hazırlanmıştır. Böylece ölçeğin cevaplayan öğrenciler için her bir maddeye beş alt düzeyde cevaplayabilecekleri seçeneği bir yapı oluşturulmuştur. Araçta bulunan maddeler 5-4-3-2-1 şeklinde puanlanmıştır. Böylece her bir veri toplama aracı için dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejileri alt boyutlarında belli bir puan elde edilmiştir. Puanın alt boyutlar bazında yüksek olması, öğrencilerin Türkçe derslerinde dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejileri kullandıklarını göstermektedir.

### Bulgular ve Yorum

Yukarıda özellikleri belirtilen veriler üzerinde yapılan analizler, asıl ölçek maddelerini ve bu maddelerin özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Önce bu 65 maddeden madde toplam korelasyonuna dayanarak madde seçilmiş, toplam puanı ,45'in altında ilişki gösteren 18 madde, faktör analizine alınmamıştır. Kalan 47 maddenin madde toplam korelasyonu (MTK) şu şekildedir:

**Tablo 2. Ölçek Maddelerinin Madde Toplam Korelasyonları**

<i>Madde</i>	<i>MTK</i>	<i>Madde</i>	<i>MTK</i>	<i>Madde</i>	<i>MTK</i>	<i>Madde</i>	<i>MTK</i>
<b>M21</b>	,720	<b>M3</b>	,555	<b>M15</b>	,607	<b>M57</b>	,513
<b>M35</b>	,695	<b>M19</b>	,541	<b>M50</b>	,581	<b>M34</b>	,506
<b>M60</b>	,661	<b>M32</b>	,496	<b>M25</b>	,571	<b>M59</b>	,463
<b>M31</b>	,655	<b>M6</b>	,493	<b>M51</b>	,565	<b>M62</b>	,661
<b>M1</b>	,640	<b>M56</b>	,478	<b>M40</b>	,563	<b>M38</b>	,584
<b>M30</b>	,639	<b>M22</b>	,475	<b>M33</b>	,557	<b>M17</b>	,564
<b>M2</b>	,628	<b>M8</b>	,468	<b>M58</b>	,548	<b>M12</b>	,562
<b>M20</b>	,592	<b>M23</b>	,458	<b>M65</b>	,545	<b>M16</b>	,535

<b>M49</b>	,584	<b>M37</b>	,452	<b>M45</b>	,543	<b>M63</b>	,534
<b>M7</b>	,574	<b>M41</b>	,724	<b>M42</b>	,532	<b>M5</b>	,518
<b>M18</b>	,571	<b>M14</b>	,718	<b>M52</b>	,527	<b>M61</b>	,510
<b>M11</b>	,562	<b>M26</b>	,686	<b>M29</b>	,526		

47 tane maddeden oluşan (M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M11, M12, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M25, M26, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35, M37, M38, M40, M41, M42, M45, M49, M50, M51, M65, M56, M57, M58, M59, M60, M61, M62, M63, M52) “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeği”nden alınabilecek en yüksek tutum puanı 235, en düşük tutum puanı ise 47’dir. Asıl uygulamada kullanılması öngörülen aracın 47 maddesi arasındaki olası en uygun yapıyı ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizinin ortaya koyduğu yapı içinde yer alan maddelerin madde analizleri yapılmıştır.

### Faktör Analizi

Bu çalışmada amaç, ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik olarak kullandıkları stratejilerle ilgili olduğu düşünülen çok sayıda maddenin içinden, anlamlı bir bütün oluşturacak maddeleri seçebilmektir. Araştırmacının amacı, üç boyutlu bir ölçme aracı geliştirmek olmadığından madde yazılımında dinleme öncesi, sırası ve sonrasında kullanılabilir stratejilere yönelik olası bütün maddeler değerlendirilmiştir.

Ölçeğin geçerlilik çalışması olarak yapı geçerliği kapsamında açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı hedefler (Büyüköztürk *vd.*, 2004). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ise kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir. DFA’da sınanan modelin yeterliğinin belirlenmesi için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır (Büyüköztürk *vd.*, 2004).

Ortaya çıkacak olan yapının farklı eksenlerde ölçüm yapması yerine aynı yapıyı oluşturan temel bileşenler olması planlanmıştır. Diğer taraftan, burada maddelerin önceden belirlenmiş bir yapıya uygunluğunun sorgulanması değil ampirik olarak var olanın ortaya çıkarılması gözetilmiş ve temel bileşenler analizi daha uygun görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 1996). Gerek adı geçen kaynak, gerekse bu alandaki diğer kaynaklar (Tatlıdil, 1992) hem Temel Bileşenler Analizini hem de Temel Eksenler Analizini, faktör analizi adı altında



incelemiş ve kaynaklar, sadece farklılaşma durumunda özgün adı ile atıfta bulunmuşlardır. Çünkü bu iki teknik arasında, matematiksel olarak hangi tür varyansın kullanılacağından başka bir fark bulunmamaktadır. Denek sayısının artması durumunda, bu farklılığın sonuçlara yansımaları minimal düzeye inmektedir (Hovardaoğlu, 2000).

65 maddeden madde toplam korelasyonuna dayanarak toplam puanı ,45’in altında ilişki gösteren 18 madde, faktör analizine alınmamıştır. Kalan 47 madde üç faktör altında toplanmış ve herhangi bir madde dışarıda kalmamıştır. Faktöre ilişkin bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

### Ölçeğin Yapı Geçerliği Bulguları

**Açımlayıcı Faktör Analizi:** AFA kapsamında “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeği”nden elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla KMO ve Bartlett Testi sonuçlarına bakılmıştır. Aşağıdaki tabloda KMO ve Bartlett Testi sonuçları gösterilmektedir:

**Tablo 3. “Dinleme Stratejileri Ölçeği” KMO ve Bartlett Testi Sonuçları**

KMO Örneklem Yeterlilik Ölçümü		,848
Bartlett Testi	Kay-Kare	2865,254
	sd	1081
	p	,000

Verilerin faktör analizine uygunluğunda Bartlett testinin anlamlı çıkması ve KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısının ,50’den yüksek olması gerekir (Akgül ve Çevik, 2003, s. 428). KMO katsayısının ,80’in üzerinde olması verilerin faktör analizinde kullanımı için çok uygun olduğunu göstermektedir. Tablo 3 incelendiğinde KMO değerinin ,848 olduğu görülmektedir. Bartlett testi sonucu ise anlamlıdır.

Maddeler arasındaki ilişkileri az sayıda ve en etkin şekilde ortaya koyabilecek faktör sayısını belirlemek için özdeğer kriterlerinden faydalanılmıştır (Büyüköztürk *vd.*, 2004). Bryman ve Cramer (1999), özdeğeri 1 veya 1’den büyük olan faktörlerin önemli faktör olarak nitelendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çerçevede ölçek faktörüne ait özdeğer verileri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır:

**Tablo 4. Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları**

Faktör	Dönüştürülmüş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplam %
1	15,933	33,901	18,238
2	3,213	6,835	34,824
3	2,162	4,599	45,335

Tablo 4'e göre kırk yedi maddeden üç faktörlü bir yapı oluşmuştur. 1. faktör toplam varyansın % 18,238'ini; 2. faktör % 34,824'ünü; 3. faktör % 45,335'ini açıklamakta ve özdeğeri 1. faktör için 15,933; 2. faktör için 3,213; 3. faktör için 2,162 olarak görülmektedir. Büyüköztürk (2005, s.125), davranış bilimlerinde açıklanan varyans oranını yüksek tutmanın zor olduğunu, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyans oranının % 30 ve daha fazla olmasının yeterli görüldüğünü, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olmasının beklendiğini belirtmektedir. Bu çerçevede "Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeği"nin açıklayabildiği varyans oranı, bu ölçme aracının Türkçe derslerinde öğrencilerin kullandıkları dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejilerini belirlemeye uygunluğunun kabul edilebilir düzeyde ölçtüğünün bir göstergesi olarak görülebilir.

Aşağıda maddelerin faktör yükleri verilmektedir.

**Tablo 5. "Dinleme Stratejileri Ölçeği"nin Faktör Analizi Bulguları**

Madde No	1. Faktör	Madde No	2. Faktör	Madde No	3. Faktör
M21	,720	M41	,724	M62	,661
M35	,695	M14	,718	M38	,584
M60	,661	M26	,686	M17	,564
M31	,655	M15	,607	M12	,562
M1	,640	M50	,581	M16	,535
M30	,639	M25	,571	M63	,534
M2	,628	M51	,565	M5	,518
M20	,592	M40	,563	M61	,510
M49	,584	M33	,557		
M7	,574	M58	,548		
M18	,571	M65	,545		
M11	,562	M45	,543		
M3	,555	M42	,532		
M19	,541	M52	,527		
M32	,496	M29	,526		
M6	,493	M57	,513		
M56	,478	M34	,506		

M22	,475	M59	,463
M8	,468		
M23	,458		
M37	,452		

Bu çalışmada madde faktör analizinde ,45 yük değeri temel alınmıştır. Sheskin (2004) küçük örneklemlerde faktör yükünün .40 ve üzeri, büyük örneklemlerde ise .30 ve üzerinin anlamlı sayıldığını belirtmektedir. Benzer şekilde Tavşancıl (2002) da faktör yüklerini kesme noktası olarak .30 ve .40 arasının ölçüt olarak alınabileceğini belirtmiştir. Tabachnick ve Fidell (2001) ise genel bir kural olarak .32 ve üzeri faktör yüklerinin kullanılabilirliğini belirtmektedirler. Analizlerde elde edilen en küçük faktör yükü değerinin .45’in üzerinde olması, faktör yükü değerlerinin oldukça iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca söz konusu maddenin birinci faktörde aldığı yük değeri ile diğer faktörlerden aldığı yük değerinin farkının ,10 ve daha yüksek olmasına (Büyüköztürk, 2005, s. 125) dikkat edilerek böyle binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki 4, 9, 10, 13, 24, 27, 28, 36, 39, 43, 44, 46, 47, 48, 53, 54, 55 ve 64. maddeler ise yukarıda ifade edilen dört boyutun dışında yer almıştır. Bu sebeple ifade edilen maddeler ölçekten çıkarılarak 47 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri ,720 ile ,452 arasında değişmektedir. Birinci faktör altında yer alan maddelere bakıldığında bu maddelerin daha çok öğrencinin dinleme öncesinde gerçekleştirdiği etkinliklerle ilgili olduğu görülmektedir. Bu faktör, “dinleme öncesi stratejileri” olarak adlandırılmıştır. On sekiz maddeden oluşan ikinci faktörde bulunan maddelerin yük değerleri ,724 ile ,463 arasındadır. İkinci faktör altında yer alan maddeler incelendiğinde bu maddelerin daha çok dinleme sırasında yapılan etkinlikleri düşünülerek faktör “dinleme sırası stratejileri” olarak nitelenmiştir. Sekiz maddeden oluşan üçüncü faktöre ait maddelerin yük değerleri ,661 ile ,510 arasında değişmektedir. Bu faktör altındaki maddeler dinleme sonrasında gerçekleştirilen aşamaları içerdiğinden “dinleme sonrası stratejileri” olarak isimlendirildiği söylenebilir. Maddelerin bulunduğu faktörlerin adlandırılması noktasında araştırmacılar, uzman görüşüne başvurmuş; alınan dönütlerle araştırmacıların faktör adlandırması son şeklini almıştır.

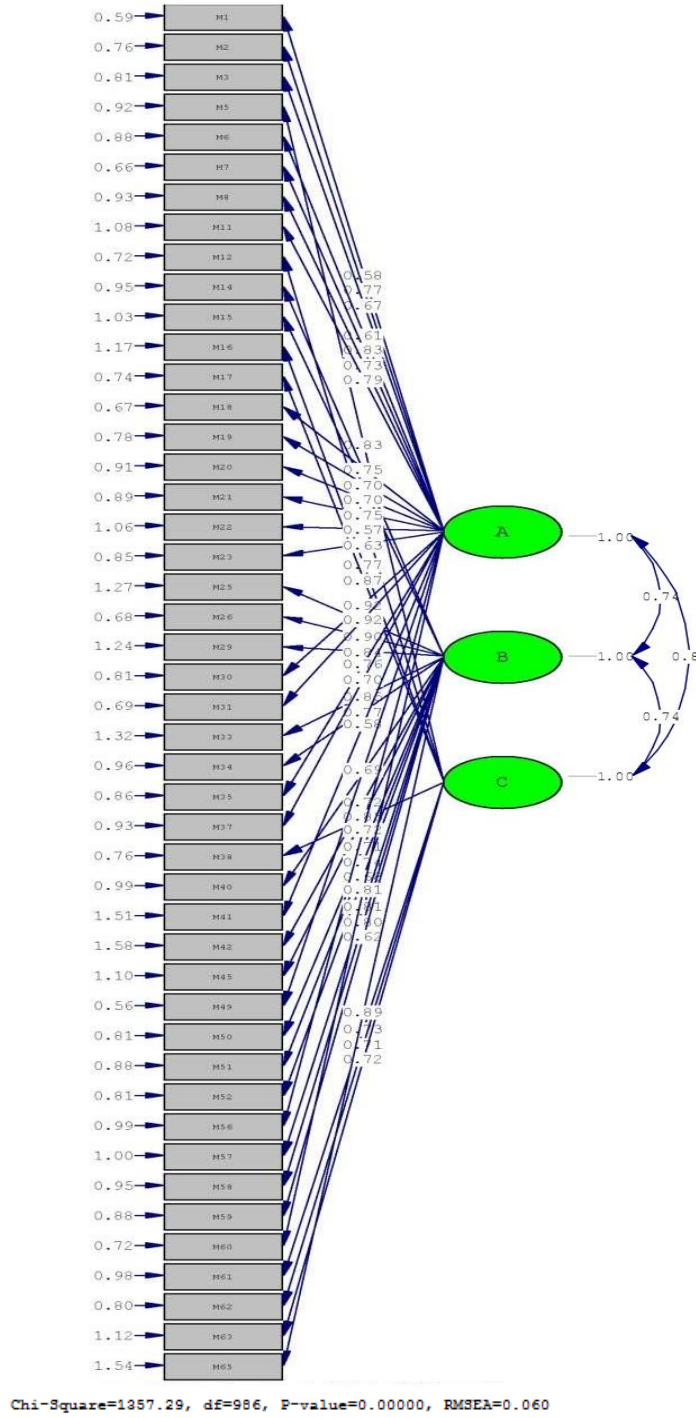
**Doğrulayıcı Faktör Analizi:** “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeği”nin yapı geçerliği için yapılan DFA’dan elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ( $\chi^2=1357.29$ ,  $sd=986$ ,  $p=.00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Model data uyum indeksleri ise Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6. Model-Data Uyum İndexleri**

Model Data Uyum İndexi	Değer
Comparative Fit İndex (CFI)	0.95
Incremental Fit İndex (IFI)	0.95
Normed Fit İndex (NFI)	0.87
NonNormed Fit İndex (NNFI)	0.94
Goodnes of Fit (GFI)	0.94
Adjusted Goodnes of Fit Index (AGFI)	0.90
Standardized RMR (SRMR)	0.081
90 Percent Confidence Interval for RMSEA	0.060

Tablo 6'daki değerler incelendiğinde tüm model data uyum indeksleri kriter değer olarak kabul edilebilir bir değer göstermiştir. Bazı araştırmacılara göre (McDonald ve Moon-Ho, 2002; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, ve Müller, 2003; Thompson, 2000) GFI, AGFI ve CFI'nin ,90'dan büyük olması, kabul edilebilir bir uyum iyiliği değerinin, ,95'den büyük olmaları ise iyi bir uyum iyiliği değerinin göstergesi olarak kabul edilir. Diğerlerinde ise yani RMSEA, RMR ve diğer açımlayıcı faktör analizi değerlerinin ,05'in altında olması iyi bir fit değerini, ,08'in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum iyiliği değerini ifade eder. Buna göre araştırma kapsamında elde edilen uyum indeksi değerleri, modelin yeterli uyum verdiğini gösterir mahiyettedir.

Model-data uyum indexleri kapsamında ölçeğin üç faktörlü yapıya sahip olduğunu doğrulamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlar şekil 1'dedir.



Şekil 1. “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeği”ne İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri

Diyagram incelendiğinde, tek faktörü temsil eden madde puanlarının gizil değişkeni yordama düzeylerinin 0,58 ile 0,92 arasında değiştiği görülmektedir.

Diyagram ve Tablo 6'daki değerlere göre tüm model data uyum indeksleri kriter değer olarak kabul edilebilir bir değer göstermiştir. Buna göre “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeği”nin üç faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar her bir alt boyutta yanıtlayan kişinin dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejilerini kullandıklarını göstermektedir.

### Ölçeğin Güvenirlilik Analizi Bulguları

Ölçeğin ölçmek istediği özelliği (dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejileri kullanma düzeylerinin) ne derece doğru ölçtüğünü, kısacası ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Büyüköztürk *vd.*'ne (2008, s. 110) göre bu katsayı maddelere ait puanların toplam test puanlarıyla tutarlılığının bir ölçüsüdür. Bu katsayı; 0,60 ila 0,80 arasında olduğunda ölçek oldukça güvenilir, 0,80 ila 1,00 arasında olduğunda ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Akgül ve Çevik, 2003, s. 436). Buna göre ölçeğe ait güvenirlilik analizi bulguları şöyledir:

**Tablo 7. “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeği”nin Güvenirlilik Analizi Bulguları**

<b>Faktör</b>	<b>Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı</b>
<b>1</b>	,930
<b>2</b>	,914
<b>3</b>	,830
<b>Toplam</b>	,956

Yapılan analizde tüm ölçek için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ,956 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğuna bir kanıt olarak gösterilebilir. Alt boyutlar açısından bakıldığında 1. faktör için ,930; 2. faktör için ,914; 3. faktör için ,830 şeklinde güvenirlilik düzeylerine sahip olduğu görülmektedir. Bu güvenirlilik düzeyleri ölçeğin üç boyutta iç tutarlılığının da oldukça yüksek olduğuna kanıtlamaktadır.

### Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda tüm ölçek için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ,956 olarak hesaplanmıştır. Bu oran ölçeğin ortaokul düzeyindeki öğrenciler için kullanımının uygunluğunu ortaya koymak için yeterlidir. Ölçeğin üç alt boyutu için de iç tutarlılık katsayıları, ,93 ile ,83 arasında olduğundan ölçek oldukça güvenilirdir demek mümkündür. Bu bulgular doğrulayıcı

faktör analiziyle de desteklenmiştir. Tüm model data uyum indeksleri kriter değer olarak alınan 0.85'in üzerindedir. Ayrıca üç faktörü temsil eden madde puanlarının gizil değişkeni yordama düzeylerinin 0,58 ile 0,92 arasında değiştiği ve modele ilişkin RMSA değerinin 0,060;  $p < 0,01$  olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışma ile ortaokul öğrencileri için geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmış 47 maddelik bir dinleme stratejileri ölçeği elde edilmiştir. Birinci faktördeki maddeler, dinleme öncesine ilişkin yapılanlara yönelik olduğu için ölçeğin “dinleme öncesi stratejileri” boyutunu oluşturmaktadır. İkinci faktör altında yer alan maddeler öğrencinin dinleme esnasındaki davranışlarını içermektedir. Bu doğrultuda faktör “dinleme sırası stratejileri” olarak adlandırılmaktadır. Üçüncü faktör dinleme etkinliğinin bitimindeki faaliyetleri kapsamaktadır ve “dinleme sonrası stratejileri” şeklinde nitelenmektedir.

Dinleme eğitiminde başarı elde edilmek isteniyorsa öncelikle öğrencinin karşılaştığı dinleme engelleri ya da problemleri tespit edilmeli ve belirlenenleri gidermeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için öğrencilere, stratejik dinlemeyi öğretmek gerekir. Çünkü dinleme, diğer becerilere nazaran daha soyut kalmakta ve içsel bir süreci içermektedir. Dolayısıyla öğrencinin kendi dinleme sürecini yönetebilmesi için stratejik dinlemesi bir zorunluluk olarak düşünülmektedir. Öğrenciler dinleme stratejilerinden yararlanma durumlarında dinlediklerini anlama oranları yükselmektedir (Yıldız ve Kılınç, 2015). Fidan'a (2012) göre öğrenciler genelde bilişsel, duyuşsal ve beden diliyle ilgili stratejileri kullanmakta; bilişsel stratejilerden not alma, konunun ana noktaları üzerinde düşünme, dinlenenlere yönelik tahminde bulunma, dinlenenleri kendi cümleleriyle ifade etme, dinlenen konular arasında bağlantı kurmayı; üstbiliş stratejilerden ise değerlendirmeyi tercih etmektedirler. Dinleme stratejilerini ne olduğu konusunda literatürde birliğin sağlanamadığı görülmektedir. Öğrencilerin dinleme stratejilerini belirleme ve buna yönelik eğitim verme noktasında bu durumun, olumsuz bir etken olduğu söylenebilir. Bu çalışmada dinleme süreci esas alınmıştır. Dinleme süreci dikkate alındığında öğrencinin etkin bir şekilde dinlemesi, dinlediğini anlaması, ön bilgileriyle yeni öğrendiğini sentezlemesi için etkinlik öncesi, sırası ve sonrasında gerçekleştirmesi gereken birtakım aşamalar vardır. Dinlemenin alışkanlığa dönüşmesinde öğrencinin bu aşamaları yerine getirmesi beklenir. Dolayısıyla dinleme stratejilerinin, bu aşamaları kapsaması gerektiği söylenebilir.

Konuyla ilgili kaynaklara bakıldığında genelde dinleme (Yangın, 1998; Cihangir, 2000; Aras, 2004; Doğan, 2007; Aytan, 2011; Kocaadam, 2011) özelde ise dinleme stratejileri (Çelikbaş, 2010; Karadüz, 2010; Melanlıoğlu, 2011, 2012; Katrancı, 2012; Fidan, 2012; Elemen, 2014; Yıldız ve Kılınç, 2015) ile ilgili çalışmaların oldukça sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Elemen'in (2014) yaptığı çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenleri kapsamaktadır ve stratejiler; dinleme öncesi, sırası ve sonrası olarak verilmektedir. Katrancı (2012) ve Melanlıoğlu'nun (2011, 2012) çalışmaları ortaokul öğrencilerinin dinleme becerileri üzerinde üstbiliş stratejilerinin kullanımına yöneliktir; üstbiliş stratejilerini kullanan öğrencilerin dinlediğini anlamada daha başarılı olduğu ayrıca dinlemeye karşı olumlu tutum geliştirdiği ortaya konmuştur. Dinleme öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç basamakta dinleme stratejilerini değerlendiren Temur (2010), strateji kullanımının, özellikle dinleme öncesine ait olanların, öğrencinin sürece motive olmasına ve süreçten kopmamasına katkı sağlamaktadır. Şahin ve Aydın (2009) tarafından "Dinleme Becerisi Farkındalık Anketi" geliştirilmiştir. Anket, 2005 Türkçe dersi öğretim programındaki dinleme becerisi kazanımları çerçevesinde; öğrencilerin, görgü kurallarına; anlama-çözümleme durumlarına; değerlendirme yapabilme durumlarına; söz varlığını geliştirme durumlarına; dinleme alışkanlıklarının etkililiğine göre dinleme becerilerinin incelenmesi şeklinde 5 faktörden oluşmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin dinleme eğitimine katkı sağlamak amacıyla çalışma kapsamında geliştirilen geçerli ve güvenilir "Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Stratejileri Ölçeği"nin hedef kitlede farklı düzeylerde kullanımıyla öğrencilerin dinleme engelleri belirlenip giderilmesine ilişkin etkinlikler yapılabilir.

### **Kaynaklar**

- Akçataş, A. (2001). İletişim eksiklikleri ve dilin kullanımı. *Dil Dergisi*, 106, 61-66.
- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri SPSS'te işletme yönetimi uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Akyol, H., (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- APA (1999). *Standard'sfor educationaland psychological testing*. Washington: American Educational ResearchAssociation (AERA), American Psychological Association, National Council on Measurement an Education.



- Aras, B. (2004). *İlköğretimde dinleme ve anlama becerisinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Bagheri, M. ve Karami, S. (2014). The effect of explicit teaching of listening strategies and gender on efl learners' IELTS performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(6), 1387-1392.
- Brent, R. ve Anderson, P. (1993). Developing children's classroom listening strategies. *The Reading Teacher*, 47, 122-126.
- Bryman, A. ve Cramer, D. (1999). *Quantitative data analysis with SPSS release 8 for windows*. London and New York, Taylor ve Francis e-Library, Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-239.
- Cihangir, Z. (2000). Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin başkalarını dinleme becerisine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Çelikbaş, K.A. (2010). *Anlama / dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 165-177.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Elemen, B. (2014). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin lisans düzeyinde kullandıkları Dinleme Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

- Fidan, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Goh, C. C. M. (2002). *Teaching listening in the language classroom*. SEAMEO regional language centre, Singapore. (Portuguese translation, 2003: O Ensino Da Compreensão Aulas De Idiomas).
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için istatistik*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- İzin, N. (2005). Dil becerilerinin gelişiminde özgüven. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 39-55.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81-93.
- McDonald, R. P. ve Moon-Ho, R. H.(2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7 (1), 64-82.
- Mendelsohn, D. (2006). Learning how to listen using learning strategies. in e. and. uso-juan. *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*, (52-65). Boston: Heinle & Heinle.
- Melanlioğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- O'Malley, M. J. ve Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. England: Cambridge University Press.
- Owca, S., Pawlak, E. ve Pronobis, M. (2003). *Improving student academic success through the promotion of listening skills*. London: Saint Xavier Univesrity.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri – u: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Schermelleh-Engel, Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluatingthe fit of structural equation models: tests of significanceand descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of PsychologicalResearch Online*, 8(2), 23-74.
- Sheskin, D. J. (2004). *Handbook of parametricandn on parametric statistical procedures*. Boca Raton: Chapmanve Hall/CRC.
- Şahin, A. ve Aydın, G. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme becerisi farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme. *The Journal of International Social Research*, 2(9), 454- 464.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allynand Bacon.
- Tatlıdil, H. (1992). *Çok değişkenli istatistiksel analiz*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.
- Thompson, B. (2000). Ten commandments of structural equation modeling. In L. G. Grimm ve P. R. Yarnold (Eds.). *Reading and Understanding More Multivariate Statistics*, (261-283). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Tyler, L. E. (1971). *Test and measurement*. Prentice- Hall.

- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (french) listeners: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals*, 30, 387-409.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53 (3), 463-496.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede elves yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. ve Kılınç, A. (2015). Dinleme stratejileri öğretimininbeşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi ÖS-II*, 17-34.