



## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN DİNLEME KAYGISI ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

*Deniz MELANLIOĞLU\**

### Öz

*Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın verileri Ankara ili Yenimahalle ilçesinde seçkisiz (random) yolla belirlenen on ortaokulda öğrenim gören 520 öğrenciden elde edilmiştir. Ölçme aracının geliştirilmesinde, literatür tarama, madde oluşturma, içerik geçerliği (uzman görüşüne başvurma), ön deneme ile geçerlik ve güvenirlik hesaplama aşamaları izlenmiştir. Elde edilen verilerin istatistik hesaplamaları SPSS Paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada 37 maddelik bir ölçek ortaya çıkarılmıştır. Faktör analizi sonucunda beş faktörlü bir yapı gösteren ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach Alpha katsayısı 0,927 olarak tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Türkçe Eğitimi, Dinleme Becerisi, Dinleme Kaygısı, Dinleme Kaygısı Ölçeği.*

## **RELIABILITY AND VALIDITY OF THE LISTENING ANXIETY SCALE FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

### **Abstract**

*The aim of the present study is to construct a listening anxiety scale for determining secondary school students' listening anxiety level. Data were collected from 520 students randomly selected from 10 secondary schools in Ankara, Yenimahalle. The stages of literature review, item construction, content validity (on the basis of expert opinion), calculation of reliability and validity through piloting were followed in the development of the measurement instrument. The collected data were analyzed by means of SPSS. A 37-item scale was developed. The factor analysis revealed that the scale had a five-factor structure and the*

\* Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

*Cronbach alpha value for the internal consistency of the scale was calculated as 0.927.*

**Key Words:** *Turkish Education, Listening Skill, Listening Anxiety, Listening Anxiety Scale.*

## 1. GİRİŞ

Anlama becerisi başlığı altında ifade edilen dinleme; konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi (Özbay, 2006), işittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izleme (Göğüş, 1978), işitilene almak ve saklamak ya da işitilene anlamak amacıyla dikkat harcamak (Sever, 2000) şekillerinde tanımlanmaktadır. Çeşitli araştırmacılar tarafından farklı yönleri vurgulanan dinleme, “iletişim sürecinde işitilen sesleri anlamlandırma ve bu anlamlandırma sonucunda bir tepkide bulunma” şeklinde de açıklanabilir. Bu açıdan ele alındığında dinleme, karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi almak ve yorumlamak için çaba sarf etmeyi gerektirir.

Çocuk, kelimeleri doğru telaffuz etmeyi ve yerinde kullanmayı dinleme faaliyeti aracılığıyla öğrenir. Bu durum, Mackay (1997)’in da belirttiği gibi dil becerilerinden konuşmayı ve diğer becerileri öğrenmenin yolunun dinleme faaliyetinden geçtiği anlamına gelir. Bu durum, dinlemenin hem günlük hayatta hem de okul hayatında en çok başvurulan becerilerin başında geldiğini göstermektedir. Ancak bireylerin, işitme ve dinlemeyi aynı beceri sanmaları ve dinlemeyi doğal bir süreç olarak değerlendirmeleri sebebiyle dinlemede başarılı olunamamaktadır (Akçataş, 2001). Okul yıllarına kadar kendiliğinden gelişen dinleme becerisi, okul yaşamıyla birlikte Türkçe derslerinde sistemli bir şekilde geliştirilmeye çalışılır. Yalçın’a (2002) göre dinleme eğitimi almamış bir kişi, dinlediklerinin ancak dörtte birini hatırlayabilir.

Eğitim alanında yapılan araştırmalar, sınıf ortamında en çok kullanılan becerinin dinleme olduğunu ortaya koymaktadır (Taylor, 1964). Bu durum akademik başarı üzerinde akademik tutum ya da okuma becerisinden ziyade dinlemenin etkin olduğunu göstermektedir (Conaway, 1982). Okullardaki dinleme eğitimi çalışmalarından fayda sağlanabilmesi için hazır bulunuşluk, dikkat ve öğretmen rolü gibi yerine getirilmesi gereken birtakım önkoşullar söz konusudur. Özbay (2010) bu hususu, *“Dinleme eğitiminin en önemli unsurları çevre, uygun mekân ve materyaller ile yetiştirilmiş öğretmenlerdir.”* ifadesiyle belirtmektedir. Dinleme etkinliklerinde öğretmenin rolünü Kantemir (1997), *“Öğretmen ders içi ve ders dışı çalışmalarında resmî ve özel temaslarında öğrencilerine dinleme konusunda iyi bir örnek olamıyorsa yetiştirdiği çocuklarda istenilen dinleme zevk, alışkanlık ve becerisini kolayca yerleştiremez.”* şeklinde açıklamaktadır. Dinleme bütün okul etkinliklerini kapsadığı için bu eğitim sadece Türkçe öğretmenin görevi sayılamaz ancak bu beceriyi kazanma yollarının öğretilmesi ve uygulatılması daha çok Türkçe öğretmenine düşen bir görevdir.

Öğretmenlerin, katı bir disiplin içinde çocukları ses çıkarmadan dinleme etkinliğine katmaları, sadece dinleme sürecini etkisiz kılmamakta; aynı zamanda öğrencilerin dinlemede olumsuz bir tutum sergilemelerine yol açmaktadır (Umagan, 2007). Bu nedenle öğretmen, öğrenciye rehberlik ederken genel anlamda davranışlarına özel anlamda da dinleme davranışlarına dikkat etmek zorundadır.

Çocuklar dinleme seviyesi bakımından birbirlerinden farklılık göstermektedirler. Öğrenim boyunca bu farkı en aza indirmek, özellikle dinleme düzeyi yetersiz olan öğrencileri yeterli hâle getirmek için her fırsattan yararlanılmalıdır (Kavcar vd., 2004). Vogely (1998), sınıfta dinleme amacının göz ardı edildiğini belirtmekte, bunun nedenini ise sınıf etkinliklerinin genellikle konuşma becerisi odaklı gerçekleştirilmesine bağlamaktadır. Bunun için sınıflarda diğer becerilere yönelik yapılan etkinliklerde de

dinleme çalışmaları yer almalı ve öğrenciler dinleme konusunda sürekli aktif hâle getirilmelidir.

İşitme gücünün yetersizliği, kelime servetinin eksikliği, dinlemenin bir alışkanlığa dönüştürülememesi gibi bireysel farklılıkların yanı sıra öğrencilerin dinleme sürecini etkileyen birtakım çevresel faktörler de bulunmaktadır. Bunlar konuşanın giyinişi ve davranışlarına dikkati yoğunlaştırmak, konuşmanın yapıldığı yere ve dinleyici topluluğuna yabancı olmak, konuşanın sesini işitememek veya kendisiyle göz teması kuramamak, konuşma ortamının durumu (sıcak ya da soğuk olması gibi), oturma şekli ve düzeni olarak sıralanabilir (Oğuzkan, 1991).

Dinleme, psikolojik ve sosyal faktörlerden çok etkilenen bir iletişim unsurudur. Alınan mesajların niteliğine, mesaj kaynağının görsel davranışlarına, iletişim aracının (ses) nasıl kullanıldığına, dinleyenin hangi maksatla dinlediğine ve daha pek çok faktöre göre dinlemenin niteliği de değişebilir. (Çiftçi, 2001). Dinlemede duygu ve heyecan faktörü, eksik ya da yanlış anlamamanın temelidir. Bu iki faktör genellikle eksik dinlemenin nedenlerindedir (Yalçın, 2002). Eksik dinlemenin sonuçları ise şu şekilde sıralanabilir:

- 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 uğraşlar içine girer. Bu da düzen ve gürültü sorununa yol açar.
- Kötü dinleme, ana dili yeteneklerinin gelişmesini önler (Göğüş, 1978).

Dinleme sürecinde yaşanan bu engeller, zamanla bireyde dinlemeye karşı olumsuz tutum oluşmasına ve buna bağlı olarak bireyin dinleme kaygısı taşımaya yol açar.

### 1.1. Dinleme Kaygısı

Türkçe Sözlük'te kaygı; üzüntü, endişe duyulan düşünce şeklinde açıklanmaktadır. Kaygı kavramı araştırmacılar tarafından ise şu şekillerde tanımlanmaktadır: İç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur (Işık, 1996). Üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, yargılanma gibi heyecanların birini veya birçoğunu içerebilen, sonunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belli belirsiz bir korkudur (Ünlü, 2001). Bir iç çatışmadan ortaya çıkan ısrarlı, sıkıntı veren psikolojik bir durumdur (Köseler, 2006). Bu tanımlardan hareketle kaygının bireyi rahatsız eden bir süreci içerdiği söylenebilir.

İnsanın temel duygu ve heyecanlarından biri olan kaygı, her insan tarafından farklı nedenlerle sık sık yaşanmakta ve insan yaşamını etkilemektedir (Özdemir ve Aral, 2005). Kaygı bir soruna tepki olarak doğar. Kaygının yansıtılma biçimi endişe (bilişsel tepkiler, kendini küçümseme gibi) ya da duygusal (fiziksel tepkiler, kalp atışlarının hızlanması, yüzün kızarması gibi) olarak ortaya çıkmaktadır (Leibert ve Morris, 1967; Zeidner, 1998).

Scovel (1991)'a göre kaygı öğrenmeye olumlu ya da olumsuz etkide bulunabilir. Bu bağlamda kaygı yarattığı etkiye göre iki başlık altında değerlendirilebilir:

*Yapılandırıcı kaygı:* Kaygı düzeyinin az olduğu türdür. Bu tür kaygı, öğrencinin dikkatini konu üzerine yoğunlaştırmasını sağlayarak öğrenme sürecinin farkında olmasına yardım eder.

*Zayıflatıcı kaygı*: Dolaylı olarak endişe ve güvensizlikle direkt olarak ise sürece katılımı azaltma ve dinleme etkinliğinde uzaklaşma şeklinde öğrenci performansını etkiler (Scarcella ve Oxford, 1992).

Dinlemeye karşı geliştirilen bir tepki olan *dinleme kaygısı*; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterebilir. Dinlemeye karşı geliştirilen bu tepki, derste yapılan bir dinleme etkinliği ya da sınav amacıyla dinleme gibi dinlemenin zorunlu olduğu hâllerde kendini gösterdiği gibi dinlememe şeklinde dinlemenin zorunlu olmadığı durumlarda da ortaya çıkabilir.

Öğrencinin dinleme süreci sonucunda değerlendirileceğini düşünmesi, dinlenilecek materyalin özellikleri (masal, diyalog, radyo tiyatrosu gibi) dinleme kaygısının nedenleri olarak düşünülmektedir (MacIntyre ve Gardner, 1991). Kim vd. (2000), dinlediğini anlamayı olumsuz yönde etkileyecek kaygı nedenlerinin çeşitlendirilebileceğini dile getirmektedirler.

Dinleme kaygısının nasıl açıklanması gerektiği konusunda araştırmacılar dinleme sürecinin temel alınması gerektiğini savunmaktadırlar. Akyol (2006), dinlemenin bileşenlerini dikkat, anlama ve değerlendirme olarak belirtmektedir. Güneş'in (2007) yapılandırıcı yaklaşımın genel özelliklerini içeren dinleme sürecine ilişkin sınıflaması şu şekildedir: Dinleme öncesinde dinlemeyi planlama tekniklerine (ön bilgileri harekete geçirme, dinleme ortamını inceleme vb.); dinleme sürecinde dinlemede anlama teknikleri (soruları belirleme, açıklayıcı noktaları not alma vb.), bilgiyi yapılandırma teknikleri (ana ve yardımcı düşünceyi belirleme vb.) ve bilgiyi düzenleme tekniklerine (özetleme vb.); dinleme sonrasında ise konuşmayı değerlendirme tekniklerine (sunumu değerlendirme, dinleme amacına ulaşma durumunu belirleme vb.) yer vermektedir. Yapılan bu tasnifler, dinleme kaygısının aşamaları şeklinde de düşünülebilir.

Tobias (1986) ise dinleme kaygısının; dinleme öncesi, dinleme süreci ve dinleme sonrası olmak üzere üç aşamada ele alınmasını önermektedir. Dinleme öncesinde kaygı yaratacak etmenler, dikkat dağınıklığı ve dinlenilecek materyalle ilgili bilgi eksikliğidir. Bu etmenler, dinleme sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini önler. Dinleme sonrasında ise yeni öğrenilen bilgiler ile önceki deneyimler arasında bir ilişki kurulamazsa kaygı düzeyinin artacağından söz edilebilir.

Dinleme hakkındaki olumlu tutum, dinleme becerisindeki başarılı gelişime ve dinlediğini anlamaya bağlıdır. Eğitim sürecinde dinleme becerisinin geliştirilmesiyle ilgili aksaklıklar ve dinlediğini anlamama ya da anlayamama dinlemeye karşı olumsuz tutumlara neden olmaktadır. Dinleme kaygısı, öğrenciyi dinleme becerisinin her aşamasında etkiler ve kaygı düzeyi arttıkça öğrenci dinleme etkinliklerinden kaçınır. Bu durum bir kez gerçekleştiğinde öğrencinin dinleme kaygısını belirlemek ve dinleme becerisini geliştirmek için geç kalınmış olabilir. Dolayısıyla ortaokul yıllarının bu bakımdan çok önemli olduğu söylenebilir. Ortaokulda dinleme becerisine ilişkin öğrencilere kazandırılacaklar Türkçe öğretim programında belirtilmektedir. Programda (2006) dinleme becerisiyle ilgili olarak;

*“Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimini gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle öğrencilerden dinlediklerini/ izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri geliştirmesi beklenmektedir.”* ifadelerine yer verilmektedir.

Programda belirtilen bu ifadeler, dinleme becerisinde istenen insan niteliklerini göstermesi bakımından önemlidir. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için dinleme kaygısına sahip öğrencilerin bu kaygılarının yok edilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekir. Ancak öncelikle öğrencilerin dinleme kaygısı taşıyıp taşımadıkları,

taşıyorlarsa bu kaygınının düzeyinin tespitine ihtiyaç vardır. Öğrencilerin dinleme konusunda başarısız olmaları, zamanla yüksek düzeyde dinleme kaygısı taşınmalarıyla sonuçlanır. Böyle bir durumda dinlemeyi bilmeyen nesiller yetişmiş olacaktır.

Özdemir (1987), dinlemeyle ilgili çalışmaların verimli olabilmesi için dinleyicinin dinleme amacını iyi bilmesi, dikkatini konuşulanların üzerine toplaması, konuşmacıya bakarak konuşmayı anlamak için çaba göstermesi, önemli noktaları not alması, not alırken neden ve örneklere özel bir yer ayırması, söylenenlerin kendi yaşantı ve gözlemleriyle ilgisini araştırması aşamalarının yerine getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu aşamalar yerine getirilmediğinde dinleme sürecinde yaşanan aksaklıklar, dinleme kaygısını tetiklemektedir. Örneğin dinleme esnasında dinleyici, ses kalitesi ve konuşma hızı üzerinde ya çok az kontrole sahiptir ya da hiç değildir (Buck, 2001). Bu nedenle dinleyici, dinleme hızına yetişemeyebilir. Böylece dinleme amacından sapma yaşanır ve bunun sonucunda kaygı düzeyi artar.

Dinleme kaygısı genellikle öğrenciler zor veya daha önce karşılaşmadıkları bir dinleme durumuyla karşılaştıklarında ortaya çıkmakta ve dinleyici kelimeleri duyamadığında, duyduklarını yanlış anlamlandırdığında veya yanlış çıkarımlarda bulunduğu daha da artmaktadır. Joiner'a (1986) göre kaygı düzeyindeki artış, öğrencide beceriye karşı olumsuz bir tutum oluşmasına ve öğrencinin kendine olan öz güvenini kaybetmesine neden olmaktadır. Oysa bireyin gelişmiş bir 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 öz güvene sahip olmasını sağlar (İzin, 2005).

MacIntyre ve Gardner'a (1989) göre öğrenci dinleme becerisinde gelişme kaydettikçe kaygının olumsuz etkileri yok olmaya ve öğrencinin olumlu deneyimleri artmaya başlar. Bu durumun yapılan araştırmalarda da vurgulandığı görülmektedir (Scovel, 1991; Kim, 2000). Literatürde bu konu üzerine yapılan araştırmaların yurtdışında



yoğunlaştığı; Türk öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin sahip oldukları kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine ilişkin kaygı düzeylerini programda ifade edilen amaç ve kazanımlara göre otaya koyabilecek bir ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışma ile dinleme becerisine yönelik çalışmalara yeni bir boyut getirmek amaçlanmaktadır.

## 2. YÖNTEM

Ölçeğin geliştirilmesinde aşağıdaki süreçler izlenmiştir.

### 2.1. Maddelerin Hazırlanması

İlköğretim öğrencilerinin dinleme kaygılarını ölçmeye yönelik aracın geliştirilmesi sürecinde ilk aşama, konuyla ilgili kaynakların taranmasıdır. Bu tarama sonucunda dinleme kaygısını ortaya çıkarabilecek ifadelerden bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu ifadelerde dil bilgisi bakımından herhangi bir anlatım bozukluğu olup olmadığını belirlemek için oluşturulan maddeler Türkçenin kurallarına uygunluk açısından kontrol edilmiştir. Böylece ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları varsa bunu ortaya çıkarabilecek 47 ifade yazılmıştır. Deneme maddelerinin sayısının olabildiğince fazla olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacının amacı önceden belirlenmiş bir yapıda ölçek geliştirmek olmadığı için herhangi bir şekilde dinleme kaygısını ortaya koyacak olası bütün maddelerin alınması yoluna gidilmiş ve sonunda 45 madde üzerinde karar kılınmıştır.

### 2.2. Uzman Görüşünün Alınması (İçerik Güvenirliği)

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, 2004). Bir ölçü aracının, ölçtüğünü öne sürdüğü değişkeni ne derece doğru ölçtüğü “geçerlik” olarak

ifade edilir. *Kapsam (içerik), uyum ve yapı geçerliliği* olmak üzere üç çeşit geçerlik 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 45 madde, araştırmacı dışında beşi Türkçe Eğitimi, biri de Ölçme Değerlendirme alanında çalışan altı uzman tarafından biçim, anlatım özelliği, yanlış anlamalara sebep olabilecek ifadelerin bulunup bulunmadığı ve dinleme kaygısını belirtip belirtmediği şeklinde incelenmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüş ve önerileri doğrultusunda içerik ve biçim açısından düzeltmeler yapılarak 5 madde çıkarılmış ve 40 maddelik taslak ölçek ön deneme aşamasına hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçme aracının kapsam (içerik) geçerliği bu sayede sağlanmaya çalışılmıştır.

### 2.3. Ön Deneme Uygulaması

Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda geliştirilen taslak ölçekteki maddelerin ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarını ortaya koyup koymadığı, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde çeşitli ortaokullarda öğrenim gören 60 öğrenciden oluşan bir öğrenci grubuna sorulmuştur. Bu uygulamanın ardından öğrencilerin yanıtladığı her bir ölçek maddesi için görüş ve önerileri dikkate alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından bu maddelere yönelik 5 dereceli Likert tipi bir ölçme formu hazırlanmıştır. Böylece ölçeği cevaplayan öğrenciler için her bir maddeye beş alt düzeyde cevaplayabilecekleri seçenekli bir yapı oluşturulmuştur.

### 2.4. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturan sayının belirlenmesi konusunda, Tabachnick ve Fidell'in (1996) faktör analizi için verdiği "300 kişi 'iyi', 500 kişi 'çok iyi' ve 1000 kişi

'mükemmel'" ölçütü esas alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğrenime devam ettikleri sınıflara göre sayısal dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

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

Sınıf Düzeyi	f	%	Okul Sayısı
6. sınıf	175	33,7	10
7. sınıf	150	28,8	
8. sınıf	195	37,5	
<b>Toplam</b>	<b>520</b>	<b>100,0</b>	

Tablo 1'de de görülebileceği gibi Ankara ili Yenimahalle ilçesinde 2011-2012 eğitim öğretim yılında 10 okulda 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 520 öğrenciden veri toplanmıştır.

Çalışma grubunun 6, 7 ve 8. sınıftan oluşması, araştırmaya; ölçeğin benzer gruplar için temsil gücünün yaş bakımından varyansının geniş olmasını sağlayacaktır. Sınıf düzeylerinde oranların her ne kadar birbirine eşit olmasa da bu durumun araştırma kapsamında kabul edilebilir olduğu ve hatta dağılımın sekizinci sınıflar lehine olmasının ortaokulu bitirmek üzere olmaları bakımından ikinci kademeyi temsil güçlerinin yüksek olması bakımından istenilen bir durum olduğu söylenebilir.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Yukarıda özellikleri sıralanan veriler üzerinde yapılan analizler, asıl ölçek maddelerini ve bu maddelerin özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Önce bu 40 maddeden madde toplam korelasyonuna dayanarak madde seçilmiş, toplam puanla .30'un altında ilişki gösteren 3 madde faktör analizine alınmamıştır.

Asıl uygulamada kullanılması öngörülen aracın 37 maddesi arasındaki olası en uygun yapıyı ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizinin ortaya koyduğu yapı içinde yer alan maddelerin madde analizleri yapılmıştır.

### 3.1. Faktör Analizi

Bu çalışmada amaç, ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarıyla ilgili olduğu düşünülen çok sayıda maddenin içinden anlamlı bir bütün oluşturacak maddeleri seçebilmektir. Araştırmacının amacı, çok boyutlu bir ölçme aracı geliştirmek olmadığından madde yazılımında belli bir yapıya uygun maddeler değil olası bütün maddeler değerlendirilmiştir.

Ortaya çıkacak olan yapının farklı eksenlerde ölçüm yapması yerine, aynı yapıyı oluşturan temel bileşenler olması planlanmıştır. Burada maddelerin önceden belirlenmiş bir yapıya uygunluğunun sorgulanması değil ampirik olarak var olanın ortaya çıkarılması gözetildiğinden *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 Temel Eksenler Analizini, faktör analizi adı altında incelemeyi uygun bulmakta sadece farklılaşma durumunda özgün adı ile atıfta bulunmaktadır. Çünkü bu iki teknik arasında matematiksel olarak hangi tür varyansın kullanılacağından başka bir fark bulunmamaktadır. Denek/katılımcı sayısının artması durumunda bu farklılığın sonuçlara yansımaları minimal düzeye inmektedir (Hovardaoğlu, 2000)

37 madde faktör analizine sokulmuş; bu maddeler 5 faktör altında toplanmış ve herhangi bir madde dışarıda kalmamıştır.

*Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği'*nden elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla KMO ve Bartlett Testi sonuçlarına bakılmıştır. Aşağıdaki tabloda KMO ve Bartlett Testi sonuçları verilmektedir:

**Tablo 2.** Dinleme Kaygısı Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Örneklem Yeterlilik Ölçümü		
		,937
Bartlett's Test of Sphericity	Kay-Kare	6,253E3
	sd	666
	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: 428). KMO katsayısının ,80'in üzerinde olması verilerin faktör analizinde kullanımı için çok uygun olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde KMO değerinin ,937 olduğu görülmektedir. Bartlett testi sonucu ise anlamlıdır.

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

**Tablo 3.** Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları

Faktör	Dönüştürülmüş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplam %
1	3,966	10,718	10,718
2	3,890	10,513	21,232
3	3,346	9,043	30,274
4	2,808	7,589	37,863
5	2,691	7,273	45,136

Sosyal bilimlerde kabul edilebilir toplam varyans oranı Scherer'e (akt. Tavşancıl, 2002) göre % 40 ile % 60 arasında, Kline'ye göre (akt. Deveci, 2002) % 41 ve üstü olarak belirtilmektedir. İlgili kaynaklara göre hazırlanan ölçeğin özdeğerler için birikimli

varyans miktarının toplam varyansın % 45,136'sını açıklaması, aracın beş faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine olanak vermektedir. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının ne denli iyi ölçüldüğünün göstergesidir (Büyüköztürk, 2004).

Tablo 3 incelendiğinde yedi maddeden oluşan birinci faktör toplam varyansın % 10,718'ini açıklamakta ve özdeğeri 3,966 olarak görülmektedir. On maddeden oluşan ikinci faktör toplam varyansın % 10,513'ünü açıklamakta ve özdeğeri 3,890 şeklindedir. Dokuz maddeden oluşan üçüncü faktör toplam varyansın % 9,043'ünü açıklamakta ve özdeğeri 3,346 ile ifade edilmektedir. Beş maddeden oluşan dördüncü faktör toplam varyansın % 7,589'unu açıklamakta olup özdeğeri 2,808'dir. Altı maddeden oluşan beşinci faktör toplam varyansı % 7,273'ünü açıklamakta ve özdeğeri 2,691 olarak ortaya çıkmaktadır. Ölçeğin toplamda %45,136'sını açıklaması yeterli bir oran olarak görülmektedir.

Aşağıda maddelerin faktörlere dağılımları, faktör yükleriyle birlikte ifade edilmektedir:

**Tablo 4.** Dinleme Kaygısı Ölçeği Faktör Analizi Bilgileri

Madde No	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör
M25	,712				
M36	,695				
M27	,589				
M34	,519				
M23	,480				
M35	,453				
M26	,452				
M28		,639			
M22		,584			
M30		,581			
M31		,532			
M2		,486			
M21		,483			

M8	,480
M15	,450
M29	,419
M20	,358
M5	,677
M3	,552
M4	,536
M14	,495
M13	,484
M6	,453
M16	,419
M11	,396
M1	,379
M17	,738
M12	,738
M7	,707
M18	,511
M24	,464
M10	,600
M33	,586
M32	,585
M9	,493
M19	,391

Bu çalışmada madde faktör analizinde ,40 yük değeri temel alınmıştır. Ayrıca söz konusu maddenin birinci faktörde aldığı yük değeri ile diğer faktörlerden aldığı yük değerinin farkının ,10 ve daha yüksek olmasına (Büyüköztürk, 2005) dikkat edilerek böyle binişik maddeler ölçekten çıkarılmış; 37 maddelik bir ölçek elde edilmiş ve araştırmada kullanılmıştır.

Tablo 4'e göre birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri ,712 ilâ ,441 arasında değişmektedir. Birinci faktör altında yer alan maddeler incelendiğinde bu maddelerin daha çok öğrencinin kendi dinleme sürecini değerlendirmesiyle ilgili olduğu görülmüş ve bu faktör "dinlemeyi değerlendirme" olarak adlandırılmıştır.

On maddeden oluşan ikinci faktörde bulunan maddelerin yük değerleri ,639 ilâ ,358 arasındadır. İkinci faktör altında yer alan maddelerin daha çok öğrencinin dinleme sürecine ilişkin olduğu anlaşılmış ve bu faktör, “*dinleme sürecini izleme*” şeklinde nitelenmiştir.

Dokuz maddeden oluşan üçüncü faktöre ait maddelerin yük değerlerinin ,677 ilâ ,379 arasında olduğu gözlenmektedir. Bu faktör altında yer alan maddeler dinlemede bireysel farklılıklara odaklanmış ve bu faktör “*dinlemede bireysel farklılıklar*” olarak isimlendirilmiştir.

Beş maddeden oluşan dördüncü faktörde yer alan maddelerin yük değerleri ,738 ile ,464 arasındadır. Bu faktör altında yer alan maddelerin genel itibarıyla öğrencilerin dinleme sonrasına yönelik etkinliklerini kapsadığı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda faktör “*dinleme sonrasına odaklanma*” adıyla belirtilmiştir.

Altı maddeden oluşan beşinci faktör kapsamındaki maddelerin yük değerleri ,600 ilâ ,391 arasında değişmektedir. Bu faktör altında yer alan maddelerin öğrencilerin dinleme sürecinde karşılaştıkları engellerle ilgili olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle faktör, “*dinleme engelleri*” olarak ifade edilmiştir.

### 3.2. Ölçeğin Güvenirliğinin İncelenmesi

Ölçeğin ölçmek istediği özelliği (bu ölçek için yazma kaygısını) ne derece doğru ölçtüğünü, kısacası ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Büyüköztürk vd.’ne (2008: 110) göre bu katsayı maddelere ait puanların toplam test puanlarıyla tutarlılığının bir ölçüsüdür. Bu katsayı; ,60 ile ,80 arasında olduğunda ölçek oldukça güvenilir, ,80 ilâ 1,00 arasında olduğunda ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Akgül ve Çevik, 2003: 436). Buna göre ölçeğe ait güvenilirlik analizi bulguları aşağıda yer almaktadır:



**Tablo 5.** Dinleme Kaygısı Ölçeği güvenirlilik analizi bulguları

Faktör	Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı	Toplam %
1	,810	
2	,836	
3	,786	,927
4	,699	
5	,686	

Yapılan analizde tüm ölçek için Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı ,927 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları birinci faktör için ,810, ikinci faktör için ,836, üçüncü faktör için ,786, dördüncü faktör için ,699, beşinci faktör için ,686 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin yüksek derecede güvenilir ve ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılığının da hayli yüksek olduğuna bir kanıt olarak gösterilebilir.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda tüm ölçek için Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı ,927 olarak hesaplanmıştır. Bu oran ölçeğin ortaokul düzeyindeki öğrenciler için kullanımının uygunluğunu ortaya koymak için yeterlidir. Ölçeğin beş alt boyutu için de iç tutarlılık katsayıları, ,68 ilâ ,81 arasında olduğundan ölçek oldukça güvenilirdir, demek mümkündür.

Birinci faktördeki maddeler, öğrencinin dinleme becerisini değerlendirmesiyle ilgilidir ve ölçeğin “*dinlemeyi değerlendirme*” boyutunu temsil etmektedir. İkinci faktör altında yer alan maddeler öğrencinin kendi dinleme sürecinin farkında olmasını ifade etmektedir. Bu doğrultuda bu faktör “*dinleme sürecini izleme*” olarak adlandırılmaktadır. Üçüncü faktör dinleme becerisinde bireysel farklılıkların etkisini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan faktör, ölçeğin “*dinlemede bireysel farklılıklar*” boyutunu ifade etmektedir. Dördüncü faktör öğrencilerin dinleme sonrası sürecine yönelik kaygılarıyla ilgili olduğundan “*dinleme sonrasına odaklanma*” şeklinde nitelenmektedir. Beşinci faktör ise öğrencilerin dinleme etkinliklerinde karşılaştıkları

engellere ilişkin maddeleri içermekte ve ölçeğin “dinleme engelleri” boyutunu oluşturmaktadır.

Bu çalışma ile geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış 37 maddelik bir dinleme kaygısı ölçeği ortaya konmuştur. Bu ölçeği, ortaokul öğrencilerine uygulamakla elde edilecek bulgular, dinleme kaygısı ile dinleme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak, öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik olan kaygılarının ne tür değişkenlere bağlı olduğunu belirlemek için kullanılabilir. Bu ölçeğin kullanılması ile elde edilen verilere bağlı olarak öğrencilerin dinleme kaygılarını azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

### KAYNAKÇA

- Akçataş, A. (2001). “İletişim Eksiklikleri ve Dilin Kullanımı”. *Dil Dergisi*. (106).61–66.
- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS’te İşletme Yönetimi Uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bryman, A. ve Cramer, D. (1999). *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 8 for Windows*. Londonand New York, Taylor and Francis e-Library, Routledge.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge UniversityPress.
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). “Anket Geliştirme”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2). 133-148.

- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Conaway, M. 1982. "Listening: Learning Too and Retention Agent," in A. S. Algier and K. W. Algier, eds. *Improving Reading and Study Skills*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Çiftçi, M. (2001). "Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler". Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2 (2).
- Deveci, H. (2002). *Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hovardaoglu, S. (2000). *Davranış Bilimleri İçin İstatistik*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- İzin, N. (2005). Dil Becerilerinin Gelişiminde Özgüven. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Joiner, E.(1986). "Listening in the Foreign Language," 43-70 in B. H. Wing, ed., *Listening, Reading and Writing: Analysis and Application* .Middlebury, VT: North east Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.

- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kavcar, C. vd. (2004). *Türkçe Öğretimi-Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kim, J. (2000). Foreign Language Listening Anxiety: A Study Of Korean Students Learning English. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas: The University of Texas at Austin.
- Köseler, A. (2006). Lise Öğrencilerinde İletişim Kaygısı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Leibert R. M.vd. (1967). "Cognitive and Emotional Components of Anxiety: a Distinction and Some Initial Data". *Psychological Reports*.20. 975-78.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C.(1991). "Investigation Language Class Anxiety Using the Focus Dessay" Technique. *The Modern Language Journal*. 75.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1989). "Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification". *Language Learnig*. 39. 251-257.
- Mackay, I. (1997). *Dinleme Becerisi* (Çev.: Aksu Bora ve Onur Cançolak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Oğuzkan, F. (1991). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Eskişehir: AÖF Yayınları.

- Özby, M. (2010). "Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan: Dinleme Eğitimi". *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap. 191-201.
- Özby, M.(2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdal, F. ve Aral, N. (2005). "Baba Yoksunu Olan ve Anne-Babası ile Yaşayan Çocukların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi". Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 255-267.
- Özdemir, E. (1987). *Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul: İnkılap Kitabevi
- Scarcella, R. and Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Heinle & Heinle, Boston, MA.
- Scovel, T. (1991). "The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A review of the Anxiety Research". In E. K. Horwitz and D. J. Young, *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, s.22.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (1996). *Using Multivariate Statistics* (3 Ed.). New York: Harpercollins College Publishers.
- Tatlıdil, H. (1992). *Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Taylor, S. E. 1964. *Listening: What Research Says to the Teacher*. Washington, DC: National Education Association.

TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tobias, S. (1986). "Anxiety and Cognitive Processing of Instruction". In R. Schwarzer, *Self-related Cognition in Anxiety and Motivation*. Erlbaum Hillsdale, New Jersey.

Tyler, L. E. (1971). *Test and Measurement*, Second Edition Prentice- Hall.

Umagan, S. (2007). "Dinleme". *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Ed. Kırkkılıç, Akyol).Ankara: PegamA Yayıncılık.

Ünlü, E. (2007). "İlköğretim Okullarındaki Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutum ve İlgilerinin Belirlenmesi". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 129-148.

Vogely, A. J. (1998). "Listening Comprehension Anxiety: Student's Reported Sources and Solutions". *Foreign Language Annals*. 31 (1). 67-80

Yalçın (2002) *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of The Art*. New York: Plenum Press.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

*Listening anxiety*, which is developed in response to listening may manifest itself emotionally in the form of worry, anger, fear and physically in the form of rapid heart beat and sweating. This reaction shown against listening may emerge under conditions such as in a listening activity in class or in an exam, where listening is obligatory as well as in the form of not listening under conditions where listening is not obligatory. Listening anxiety generally emerges when students meet a listening situation which is difficult or which they have never met before and increases when the listener cannot hear words, misunderstands what s/he hears, or makes wrong interpretations.

In the literature review, it was observed that there is no single study on determining Turkish students' anxiety levels regarding listening skills. The present study is basically concerned with demonstrating the reliability and validity of a scale for determining secondary level primary school students' listening anxiety level in terms of the objectives and gains stated in the program. The present study aims to add a new dimension to studies on listening skills.

### Purpose

The aim of this study is to develop a "listening anxiety scale" with the aim of revealing the anxiety in listening felt by secondary school students.

### Method

In the process of developing the scale aimed at measuring listening anxiety levels of secondary school students, the first stage was the review of relevant resources. Then, the scope (content) validity of the scale was addressed. 47 items were prepared and

then reviewed and edited by six experts (along with the researchers, four experts in Turkish Education and one in Measurement and Evaluation) in terms of form, phraseology, presence of expressions that could lead to misunderstanding and degree of measuring listening anxiety. Whether the items in the draft version of the scale that was prepared in line with the opinions of the experts would determine the listening anxieties of secondary school students was asked to a group of students consisting of 60 students attending different schools in Yenimahalle, Ankara.

### **Findings**

The sample comprised 520 students studying at 6th, 7th and 8th grades in ten schools in Ankara, Yenimahalle district during the 2011-2012 academic year.

During the development of the instrument for measuring primary school students' listening anxiety, the first step was the literature review. As a result of this review, an item pool which can tap listening anxiety was formed. Since the aim of the research was not developing a scale with a pre-determined structure, all items which can tap listening anxiety in any way were included and in the end 45 items were determined.

In the research, the content validity of the scale was investigated. The selected 45 items were analyzed in terms of form, wording, expressions which may lead to misunderstandings and really measuring listening comprehension and necessary revisions were made by six experts, five of whom were from Turkish education and one from Measurement and Evaluation fields. In line with expert opinion and recommendations, corrections of content and form were made, 5 items were removed and a 40-item questionnaire was prepared for the piloting phase. The content validity of the instrument was tried to be maintained in this way.

The 40 items underwent factor analysis; the loads found in none of the factors and those which were indistinguishably close to each other in more than one factor were



excluded from analysis. The remaining 37 items were collected under 5 factors and no item was excluded. In order for the data to be suitable for factor analysis, the Bartlett test should be significant and the KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) coefficient must be higher than .50 (Akgül & Çevik, 2003: 428). A KMO coefficient over .80 shows that the data were highly suitable for use in factor analysis. An analysis of the table shows that the KMO coefficient is .937. As for the Bartlett test, the result is significant.

In the study, the .40 load value was taken as the basis in item factor analysis. In addition, it was ensured that the difference between the load value of the item in the first factor and other factors was .10 and over (Büyüköztürk, 2005: 125); such cyclical items were removed from the scale and a 37-item scale was obtained to be used in the research.

The load values of the items in the first factor vary between **.712** and **.441**. Analysis of the items under the first factor reveals that these items are rather related to the student's evaluation of his/her own listening process and this factor was named as "*evaluation of listening*".

The load values of the items in the first factor vary between **.639** and **.358**. It was understood that the items under the second factor are more related to the student's listening process and so this factor was identified as "*monitoring the listening process*".

The third factor comprising nine items had load values ranging between **.677** and **.379**. The items under this factor focused on individual differences in listening and this factor was named as "*individual differences in listening*".

The items in the fourth factor which comprises five items had load values ranging between **.738** and **.464**. A glance at the items under this factor reveals that the items

are related to students' post-listening activities. In this regard, the factor was labeled as "*focus on post-listening*".

The load values of the six items in the fifth factor ranged between **.600** and **.391**. An analysis of the items under this factor revealed that the items are related to the obstacles students meet in the listening process. Therefore, this factor was labeled as "*listening obstacles*".

The Cronbach's alpha reliability coefficient for the scale was found to be .927. The internal consistency coefficients of the scale were found to be .810 for the first factor, .836 for the second factor, .786 for the third factor, .699 for the fourth factor and .686 for the sixth factor. These results demonstrate that the scale is reliable and the internal consistency of the subdimensions are considerably high.

## **Discussion**

As a result of the research, the Cronbach's alpha reliability coefficient for the whole scale was found to be .927. This rate is sufficient for validating the use of the scale with primary school students. Since the internal consistency coefficients for the five subdimensions range between .68 and .81, it could be argued that the scale is highly reliable.

In the present study, a reliable and valid 37-item listening anxiety scale was obtained. The findings to be obtained by applying the scale to primary school students could be used for understanding the relationship between listening anxiety and listening skills, demonstrating to which variables students' listening skill anxiety is related. In line with the data collected by means of this scale, studies on decreasing students' listening anxiety can be conducted.