

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/326426751>

Development of a Foreign Language Listening Anxiety Scale Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi

Article in Turkish Studies · July 2018

CITATIONS

0

READS

15

2 authors:



Mustafa Polat

Karabuk University

19 PUBLICATIONS **69** CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Bahadır Eristi

Anadolu University

30 PUBLICATIONS **202** CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Curriculum Development and Assesment [View project](#)



Cyberbullying Coping Strategies Among Students [View project](#)



Turkish Studies

Educational Sciences

Volume 13/11, Spring 2018, p. 1113-1138

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13438>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Nisan 2018 ✓ Accepted/Kabul: Haziran 2018
✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL - Doç. Dr. Mesut GÜN – Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU - Dr. Cahit ERDEM


This article was checked by iThenticate.

YABANCI DİLDE DİNLEME KAYGISI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Mustafa POLAT* - Bahadır ERİŞTİ**

ÖZET

Bu araştırma, yabancı dil öğrenen bireylerin, yabancı dilde dinleme etkinlikleri sürecinde yaşadıkları kaygı düzeyini belirlemek amacıyla kullanılacak, geçerlik ve güvenilirlik sınamaları yapılmış, özgün bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek geliştirme süreci, iki farklı örneklem grubundan elde edilen verilerle, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen AFA çalışması, bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıflarında, farklı kur düzeylerinde öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiş 407 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda, toplam varyansın %53.20'ini açıklayan üç faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Toplam 18 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .90'dır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri, en yüksek .84 ve en düşük .50 olmak üzere değişkenlik göstermektedir. Ölçek faktörleri ve faktörler altında sıralanan maddeler, alanyazında dinleme kaygısına yol açabileceği ifade edilen değişkenlerle önemli bir uyum göstermektedir. AFA'da ortaya çıkan üç faktörlü yapının test edilmesi amacıyla gerçekleştirilen DFA çalışması, yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıflarında, farklı kur düzeylerinde öğrenim gören, AFA çalışmasına katılmamış 215 öğrenciden oluşan ikinci bir örneklem grubundan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. DFA çalışmasında, alanyazında sıklıkla kullanılan χ^2/df oranı, RMSEA, SRMR, GFI, NNFI, CFI ve IFI uyum indekslerinden yararlanılmıştır. DFA çalışması sonucunda ortaya çıkan tüm değerler oldukça iyi düzeyde bir uyumun varlığını göstermektedir. Üç faktörlü yapı, toplam varyansın %53.87'sini açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .90'dır. AFA ve DFA

*  Öğr. Gör., Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, El-mek: mustafapolat@karabuk.edu.tr

**  Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: beristi@anadolu.edu.tr

çalışmalarıyla ulaşılan sonuçların işaret ettiği yüksek düzeyde uyum; ölçek bütünü, değişkenler ve faktörler bağlamında gözlemlenen iç tutarlık katsayılarının istatistiksel olarak yüksek değerler alması, geliştirilen ölçeğin yabancı dilde dinleme kaygısının ölçülmesi amacıyla kullanılabilir, özgün, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dilde dinleme becerisi, yabancı dil kaygısı, yabancı dilde dinleme kaygısı, kaygı ölçeği, üniversite öğrencileri

DEVELOPMENT OF A FOREIGN LANGUAGE LISTENING ANXIETY SCALE

ABSTRACT

This study aims to develop an original instrument whose reliability and validation studies have been done and that can be used to identify the level of anxiety experienced by foreign language learners in the process of listening activities in a foreign language. The scale development process was carried out through exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) studies on the data obtained from two different sample groups. The EFA which was carried out to determine the factor structure of the scale study was conducted on the data obtained from 407 students studying in different English proficiency level classes in the school of foreign languages at a state university. In the result of the EFA, a three-factor structure has been reached which explains 53.20% of the total variance. The internal consistency coefficient of the scale consisting of 18 items was calculated as .90. The factor loads of the items varied between minimum .50 and maximum .84. Both the factors and the items in the scale are very consistent with the variables in the literature that may cause listening anxiety. The CFA study conducted in order to test the structure consisting of three factors emerged in the EFA was carried out on the data achieved from the second sample group consisting of 215 students, studying in different English proficiency level classes in the same school of foreign languages, who didn't participate in the EFA. In the CFA, fit indices such as χ^2/df rate, RMSEA, SRMR, GFI, NNFI, CFI and IFI, which are frequently used in the literature, were utilized. All the values obtained in the CFA showed the presence of a good fit. The three-factor structure explained for 53.87% of the total variance. The internal consistency coefficient of the scale was .90. The good level of fit as indicated by the results of EFA and CFA studies; the good level of internal consistency coefficients observed both in the whole of the scale and in the context of the factors and variables show that the scale developed in this study which can be used to determine the level of foreign language listening anxiety is an original, reliable and valid instrument.

STRUCTURED ABSTRACT**Introduction**

There is a consensus in the literature that foreign language education is based on four basic language skills: reading, writing, listening and speaking. In addition, it is a revealed fact by research findings that a problem or a lack that may arise in the learning of any of the four basic skills mentioned in the foreign language education affects the learning of other language skills negatively (Peregoy & Boyle, 2001). Listening skill, one of the four basic language skills, which is used most intensively in daily life (Morley, 2001, Rost, 2001, Emiroglu and Pinar, 2013) is expressed as the most difficult skill to learn among the four basic language skills because of the complexity of the process of listening and comprehending correctly (Martinez-Flor and Usó-Juan 2006). Listening skill is considered not only as an effective and functional tool on the development of foreign language reading, writing and speaking skills (Badian, 1999; Bergman, 1999; Berninger, 2000; Morris and Leavey, 2006) but also an important skill to access information (White, 2006). Listening, a very complex and multidimensional skill, makes it possible to understand and interpret verbal messages in real time by taking the advantage of a variety of sources such as phonetics, phonology, prosodic features (intonation, stress, hesitance etc.), linguistic, lexical, syntactic, semantic and pragmatics (Lynch, 1998; Holden, 2004).

Determining the variables that play roles in the development of listening skills is an important subject in the field of foreign language education. Anxiety, a variable that can be considered in the context of the affective characteristics of learners, is one of the most important variables that play a decisive role both in foreign language learning process and especially in the development of listening skills (Arnold, 1999, Horwitz, 2001). Behind the foreign language learning anxiety, it can be said that there are different stimuli leading to anxiety according to the features of the language skill which is learned. On the basis of the explanations on foreign language learning anxiety, foreign language listening anxiety can be defined as the feelings of uneasiness, apprehension, tension or fear caused by the actions and different stimuli required by the manner of fulfillment of the skill before and during the listening process by individuals who are learning a foreign language or who are using the language that they have learned.

There is a quite limited number of measuring instruments developed for foreign language listening anxiety. On the other hand, there is not any development study for foreign language listening anxiety scale which has originality of the cultural aspects in Turkey. The purpose of this research is to develop an original instrument whose reliability and validation studies have been done and that can be used to identify the level of anxiety experienced by foreign language learners in the process of listening activities in a foreign language.

Methodology

In this research, which is a scale development study, a progressive process that has been recommended frequently in the field of scale development was followed (Tavsancıl, 2006; Tekindal, 2009; DeVellis, 2003). The scale development process was carried out in a progressive

process through exploratory and confirmatory factor analysis studies on two different sample groups.

The exploratory factor analysis study was conducted on the data obtained from 407 students studying in different English proficiency level classes in the school of foreign languages at a state university. 300 (%73,7) of the participants were male and 107 (26,3) of them were female. According to age variable, the number of participants between 17-29 years was 214 (52.6%); the number of participants in the between 20-22 years is 158 (38.8%) and the number of participants who were 23 or older was 35 (8.6%). 243 (59,7%) of the students were learning English at A2 intermediate level and 164 (40,3%) of them were learning English at B1 advanced level courses.

The confirmatory factor analysis study, conducted in order to test the structure consisting of three factors emerged in the exploratory factor analysis, was carried out on the data achieved from a different sample group consisting of 215 students, studying in different English proficiency level classes in the same school of foreign languages, who didn't participate in the exploratory analysis. 128 of the students (59.5%) were male and 87 (40.5) of them were female. According to the age variable, the number of participants in the 17-29 age range was 109 (50.7%); the number of participants between 20-22 years was 78 (36.3%) and the number of participants who were 23 or older was 28 (13%). 120 students (55.8%) were learning English at A2 intermediate level and 95 (44,2%) of them were learning English at B1 advanced level courses.

Findings

The sample sizes, KMO values and Bartlett's Test of Sphericity results show that the research data are suitable for both explanatory factor analysis and confirmatory factor analysis. In addition, significance values show that the data comes from a multivariate normal distribution.

Principal component analysis and direct oblimin rotation method have been chosen in the exploratory factor analysis to reveal the factors of the foreign language listening anxiety scale. The acceptance level for item factor load values is .40. Several criteria were taken into account simultaneously in order to eliminate nonadaptive items. According to the results, two items (i12 and i17) were below .40 acceptance value and five items (i6, i13, i16, i18, i22) had very close loadings under different factors. After the seven items were excluded from the analysis, the correlation values of the items of the scale were found to vary between .40 and .68 which is considered as an ideal.

In addition, the total variance explained by the three-factor structure obtained after the excluded items was 53.20%. The variance explained by the first factor consisting of 12 items (i5. i7. i8. i11. i14. i15. i19. i20. i21. i23. i24. i25.) was 39.16%, the variance explained by the first factor consisting of 3 items (i1, i2, i3) was %7.73 and the variance explained by the first factor consisting of 3 items (i4, i9, and i10) was 6.31%. The total internal consistency coefficient of the final form of the scale consisting of 18 items is .90. Internal consistency coefficients in the context of factors were .89 for the first factor, .70 for the second factor and .76 for the third factor. It can be expressed that six items (i4, i5, i8, i11, i21, and i25) were "fair", one item was "good", five items (i3.

i7, i15, i23, and i24.) were “very good” and six items (i1, i2, i9, i10, i19, and i20) were “excellent” in terms of item loading level. The highest item loading in the scale was .84 whereas the lowest one was .50.

In the confirmatory factor analysis study which was carried out by using LISREL 8.51 for Windows (Jöreskog and Sörbom, 2001) software, it was aimed to test the three-factor structure resulting from the exploratory factor analysis done in the previous phase. The analysis is based on the examination of three hidden variables, namely "individual and environmental elements" explained with 12 items, "the control of listening sources" explained with 3 items and "ascribed meaning to listening activities" explained in 3 items. In the confirmatory factor analysis, fit indices such as χ^2/df rate, RMSEA, SRMR, GFI, NNFI, CFI, and IFI, which are frequently used in the literature, were utilized. All the values obtained in the confirmatory factor analysis showed the presence of a good fit. The three-factor structure explained for 53.87% of the total variance and the internal consistency coefficient of the scale was .90. Moreover, the number of factors in the parallel test was consistent with the number of factors obtained in the scale development process.

The good level of fit as indicated by the results of exploratory and confirmatory factor analysis studies; the good level of internal consistency coefficients observed both in the whole of the scale and in the context of the factors and variables show that the scale developed in this study which can be used to determine the level of foreign language listening anxiety is an original, reliable and valid instrument.

Conclusion and Discussion

The compliance between the 18 items that were collected under 3 factors in the foreign language listening anxiety scale developed in this study and the frequently emphasized variables that cause listening anxiety in the relevant literature is a very valuable feature of this scale. Young (1991) identified the factors that can create foreign language anxiety in six groups as personal and interpersonal anxieties, learner beliefs about language learning, instructor beliefs about language teaching, instructor-learner interactions, classroom procedures and language testing. According to Dunkel (1991) anxiety occurs when students feel incompetent or insecure. On the other hand, Scarcella and Oxford (1992) emphasize listening anxiety arises when learners feel they are faced with a task which is too difficult or unusual to them. In addition, Vogely (1998) sorted the factors that cause listening anxiety as the characteristics of input (nature of speech, level of difficulty, lack of clarity, lack of visual support, lack of repetition etc.), process-related factors (inappropriate strategies, lack of processing time, can't check answers etc.), instructional factors (lack of listening comprehension practice, uncomfortable environment etc.) and personal factors (fear of failure, instructor's personality etc.). While Chang (2008) explained that listening in testing raises the level of anxiety and low confidence in comprehending spoken English, taking English listening courses as a necessity, and worrying about test difficulty were the main factors causing to students' listening anxiety; Bekleyen (2009) pointed out that low priority placed on listening in their previous foreign language education; students' failure to recognize the spoken form of a known word, segments of sentences or weak forms of words; poor quality of the listening materials; failure to understand different accents and dialects;

lack of topical knowledge and lack of vocabulary or grammatical knowledge are the factors that cause foreign language listening anxiety. Finally, Yaylı (2017) found that the most frequently stated causes of listening anxiety can be listed as learners' past FL education, their failure to understand the spoken form of some words, their lack of concentration, and the number of unknown words.

Although there is a limited number of studies on the subject, there are some explanations in the studies which highlight that the differences between the culture of the target language and the learners' culture can be influential on foreign language listening anxiety and its reflections can be shown as emotional regression, panic, anger, self-pity, sadness or strangeness (Kim, 2000, Levine, 2003, Horwitz, 1986, Aida, 1994, Truitt, 1995, Aydin and Zengin, 2008). A similar explanation is that anxiety levels of individuals may vary according to different cultural groups and the foreign languages they learn (Horwitz, 2000). In this study, the items in the scale developed to measure foreign language listening anxiety are quite compatible with the variables mentioned above in terms of scope and content. The fact that the items in the scale have been developed based on a comprehensive literature review, expert opinions and the experience, opinions, and explanations of foreign language learners who are in direct contact with the anxiety is another dimension which strengthens the scale.

Learners' listening anxiety level can be defined thanks to the scale developed in this study. On the other hand, remedial measures may be taken to resolve the problems experienced by analyzing the sources of anxiety. Foreign language listening anxiety scale can provide functional options for research that will focus on the analysis of listening anxiety in terms of different variables. When the emphasized facts in the literature about the effects of the development of listening skill on the development of the other language skills is considered, some correlational studies can be carried out between listening anxiety and reading, writing, speaking anxiety in foreign language learning. Finally, the scale development study in this research was based on the data obtained from students who were studying in the school of foreign languages at a state university. Further research over different sample groups from different ages, different educational level and different kinds of schools can be done to test the scale's appropriateness for different sample groups, the validity and reliability values and the factor structure.

Keywords: Listening skill in foreign language, foreign language anxiety, foreign language listening anxiety, anxiety scale, undergraduates

Giriş

Yabancı dil eğitiminin okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere, dört temel dil becerisi üzerine kurulu olduğu, alanyazında üzerinde uzlaşmış, kabul gören bir gerçekliktir. Bu dört beceriden yazma ve konuşma becerileri üretkenlik becerileri; dinleme ve okuma becerileri ise algılama becerileri olarak adlandırılabilir (Harmer, 2015). Yabancı dil öğrenen bireylerin sözü edilen dört temel beceri konusunda yetkinleşebilmeleri için dil bilgisi, sözcük bilgisi, telaffuz, imla gibi alt becerilerinin de geliştirilmesi önemli bir gerekliliktir. Alt beceriler, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi için ön koşul işlevi görürler.

Yabancı dilde konuşma becerisi; dil bilgisi, sözcük bilgisi ve ses bilgisi yapılarının belirli bir bağlama uygun, doğru ve anlamlı bir biçimde kullanımı yoluyla, duygu ve düşüncelerin sözlü olarak ifade edilmesini kapsar (Celce-Murcia ve Olshtain, 2000). Konuşma becerisinin öğretimi yoluyla, öğrencilerin, hedef dili belirli bir konuşma bağlamı çerçevesinde, dil bilgisi, sözcük bilgisi ve ses bilgisi kurallarına uygun, anlaşılır ve akıcı bir biçimde kullanarak, duygu ve düşüncelerini doğru olarak ifade edebilecekleri, bu yolla da etkili iletişim kurabilecekleri yeterlikler kazanmaları amaçlanır.

Bir diğer temel dil becerisi olan yazma becerisi, yakın bir geçmişe kadar dil bilgisi, sözcük bilgisi ve hatta okuma becerisi gibi becerilerin geliştirilmesinde kullanılabilecek bir uygulama alanı olarak yorumlanmış olsa da (Currie ve Cray, 2004; Leki, 2002), günümüzde; metin, yazar ve okuyucu arasında dinamik bir etkileşimin olduğu, bu yönüyle de sosyal ve bağlamsal faktörlerin etkili olduğu bağımsız bir alan; dinamik, yaratıcılık gerektiren, ifade biçiminin kişiselleştirilebildiği, üretkenlik içeren bir beceri alanı olarak değerlendirilmektedir (Cumming, 2006; Kern, 2000; Silva ve Matsuda, 2002). Yazma becerisinin öğretimiyle; bireylerin hedef dilin dilbilgisi, sözcük bilgisi, cümle bilgisi ve yazım kurallarına uygun olarak belirli bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini doğru, anlamlı ve nitelikli bir biçimde, yazılı olarak ifade edebilmelerini olanaklı kılacak yeterlikler kazanmaları amaçlanır.

Yabancı bir dili öğrenebilmenin öncelikli yolu (Carrell ve Grabe 2002) olarak da değerlendirilen okuma becerisi, öğrenilmesi uzun zaman ve yoğun çaba gerektiren, bir sorun çözme etkinliği (Pressley ve diğerleri, 1992) ya da karmaşık yapıda bilişsel bir etkinlik (Grabe ve Stoller 2002) olarak tanımlanmaktadır. Geçmişte, pasif bir dil öğrenme becerisi olarak yorumlanan okuma becerisi, günümüz alanyazınında ise bireylerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda oldukça önemli, etkileşimi ve bilginin yapılandırılmasını mümkün kılan aktif bir beceri olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Avila ve Lopez, 2007). Okuma becerilerinin öğretimi yoluyla; bireylerin, belli bir metinde geçen sözcük, kavram, olay ve olguların yer aldığı cümleleri doğru olarak seslendirme, telaffuz etme ve anlamlandırma yeterliklerinin geliştirilmesi ve öğrenilen dilin ait olduğu kültür konusunda farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır.

Dil öğrenme konusunda oldukça önemli bir diğer beceri olan dinleme; seslerin ve varsa görüntülerin farkında olunmasıyla, dikkatin ses ve görüntülere odaklanmasıyla başlayan; işitsel uyaranların tanınması ve hatırlanmasıyla süren, anlamlandırılmasıyla da son bulan psikolojik boyutları da olan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ergin ve Birol, 2014). Dinleme, yabancı dil öğrenme sürecine ivme kazandıran bir güç kaynağı (Nunan, 2003) ve dil öğrenme sürecinin sürdürülebilmesi için yaşamsal öneme sahip bir iletişim aracı olarak da yorumlanabilir (Bozorgian, 2012). Dinleme, bireylerin birbirlerini anlayıp, iletişim kurabilmelerinde yaşamsal bir rol oynar (Harmankaya ve Melanlıoğlu, 2017). Bu durumun temel nedeni, söylenileni anlamadan bir diyalogu sürdürebilmenin mümkün olmamasıdır (Çapan ve Karaca, 2012). Dinleme ve dinlediklerini doğru olarak anlamlandırabilme sürecinin karmaşıklığı nedeniyle, dinleme becerisi, dört temel dil becerisi arasında en zor öğrenilen beceri olarak ifade edilmektedir (Martinez-Flor ve Usó-Juan 2006).

Günlük yaşamda en yoğun kullanılan dil becerisi olarak da kabul edilen dinleme becerisi (Morley, 2001; Rost, 2001; Emiroğlu ve Pınar, 2013), okuma, yazma ve konuşmaya hazırlık sürecinde işlevsel bir araç, bilgiye erişim sağlama konusunda önemli bir yetkinlik olarak değerlendirilmektedir (White, 2006). Dinleme; bireylerin sesleri, terim, kavram ve sözcükleri dilbilgisi yapısı ve kültürel bağlama uygun olarak anlamlandırdıkları, aktif bir sorun çözme sürecidir (Oxford, 1993). Oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olan dinleme becerisi; ses bilgisel, fonolojik, bürünsel (tonlama, vurgu, duraksama vb.), sözcüksel, söz dizimsel, anlamsal ve edimsel çeşitli kaynaklardan yararlanılarak, sözlü mesajları gerçek zamanlı olarak anlamlandırabilmeyi ve yorumlayabilmeyi olanaklı kılar (Lynch, 1998; Holden, 2004).

Alanyazında, geçmişte yapılan açıklamalarda, dinleme becerisinin de pasif bir beceri olduğu öne sürülmüş olsa da, özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarla bu yorumun bir yanılgı olduğu, dinleme becerisinin yabancı dilde iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda anahtar role sahip, aktif bir beceri olduğu ifade edilmektedir (Morley 2001; Vandergrift 2004; White, 2006). Dinleme becerisinin geliştirilmesini amaçlayan çalışmalar; öğrencilerin konuşulan dili tam ve doğru olarak anlamlandırabilmelerini, sözel söylemlerin daha iyi anlaşılmasına yönelik stratejiler geliştirmelerini ve etkin katılımcı oldukları bir iletişim yeterliği kazandırmayı hedefler (Rost, 2006). Dinleme becerisinin öğretimi yoluyla, öğrencilerin, öğrenilen dildeki sesleri tanımları, bir bağlam içerisinde sunulan vurgulama ve tonlamaların yol açtığı anlam değişikliklerini fark etmeleri ve kendilerine iletilen mesajı tam ve doğru olarak anlamlandırabilecekleri yeterlikler kazanmaları amaçlanır.

Günümüzde, yabancı dil öğretimi konusunda belirleyici bir önemi olduğu ifade edilen dinleme becerisi, uzunca yıllar yabancı dil eğitimi alanındaki araştırmalara en az konu edilen beceri olmuş; dinleme becerilerinin öğretimi, yabancı dil öğretmenleri tarafından büyük ölçüde göz ardı edilmiştir (Brown, 2008). Oysa dört temel beceriden herhangi birisinin öğrenilmesi konusunda ortaya çıkabilecek bir eksikliğin, diğer dil becerilerinin öğrenilmesini de olumsuz yönde etkilediği, (Peregoy & Boyle, 2001), dinleme becerisinin gelişiminin, diğer üç temel dil becerisinin gelişimi üzerinde oldukça olumlu etkilerinin olduğu (Badian, 1999; Bergman, 1999; Berninger, 2000; Morris ve Leavey, 2006) araştırma bulgularıyla ortaya konulmuş, bilimsel bir gerçektir.

Dinleme becerilerinin gelişimi konusunda rol oynayan değişkenlerin belirlenmesi, yapılan araştırmalarda yanıtı aranılan önemli bir konudur. Imfoh ve Janusik (2006), dinleme becerisinin gelişiminde rol oynayan faktörleri; kişisel faktörler ve bağlamsal faktörler olarak gruplandırmaktadır. Bu grupelemaya göre kişisel faktörler, kendi içerisinde bilişsel (dilbilimsel bilgi, söylem bilgisi, edimsel bilgi, üst bilişsel bilgi, ön bilgiler, ana dilde dinleme becerisi, sesleri ayırt etme becerisi, işleyen bellek kapasitesi) ve duyuşsal faktörler (kaygı, motivasyon, öz yeterlik) alt başlıklarından oluşmaktadır. Bloomfield ve diğerleri (2010) ise yabancı dilde dinleme becerilerinin gelişimini etkileyen faktörleri; dinleyicinin nitelikleri (işleyen bellek, üst bilişsel stratejiler, yabancı dilde yeterlik düzeyi ve deneyimi ve kaygı); dinleme metninin nitelikleri (uzunluk, karmaşıklık, düzen, ses ile ilgili nitelikler) ve dinleme koşulları (süre sınırı, dinleme sayısı, not alma imkânı) olarak üç başlık altında ele almışlardır. Dinleme becerilerinin gelişiminde rol oynayan değişkenler konusunda, alanyazında, bilişsel faktörler (zeka, dil öğrenmeye yatkınlık, daha önceki dil öğrenme deneyimleri vb.); duyuşsal faktörler (tutum, motivasyon, özgüven, kişilik özellikleri, kaygı, vb.); üst bilişsel faktörler ve demografik faktörler (yaş ve sosyo-kültürel deneyim vb.) konularında güçlü bir uzlaşmanın olduğu söylenilebilir (Anckar, 2011; Flowerdew ve Miller, 2005; Gardner ve MacIntyre, 1992, 1993; Olivares-Cuhat, 2010; Vandergrift ve Goh, 2012).

Dinleme becerilerinin gelişimine etki eden duyuşsal özellikler üst başlığı içerisinde ele alınabilecek bir değişken olan kaygı, yabancı dilde dinleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda belirleyici rol oynayan, oldukça önemli bir değişkendir (Arnold, 1999; Horwitz, 2001). Bu durumun en temel nedeni; dinleme kaygısı ile dinleme performansı arasında negatif bir ilişki bulunmasıdır (Dalman, 2016; Elkhafaifi, 2005; Kim, 2000; Sadighi, Sahragard ve Jafari, 2009; Zhang, 2013; Zhou, 2003). Yabancı dil eğitimi alan bireylerin kaygı düzeyleri ile başarı düzeyleri arasında negatif bir korelasyonun var olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulgusundan söz etmek mümkündür (Aida, 1994; Chen & Chang, 2004; Chiang, 2012; Humphires, 2011; Lan, 2010; MacIntyre ve Gardner, 1994; Oya, Manola ve Greenwood, 2004; Spielmann ve Radnofsky, 2001; Wu, 2005). Golchi (2012) ve Berber (2016)'in araştırma bulguları da, dinleme kaygı düzeyinin yükselmesi durumunda, bireylerin dinleme stratejilerini kullanımlarının düştüğünü, dinlediklerini anlama düzeylerinin azaldığını ve dinleme kaygı düzeyi düşük bireylerin üst bilişsel stratejileri daha yoğun kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), yabancı dil öğrenme kaygısını; yabancı dil öğrenme sürecinin kendine özgü niteliklerinden kaynaklanan, bireyin öğrenme sürecine yönelik algıları, inançları, duyguları ve davranışları olarak tanımlamaktadırlar. MacIntyre ve Gardner (1994)'in konu hakkındaki görüşleri, yabancı dil öğrenme kaygısının konuşma, dinleme ve öğrenme ile ilişkili gerginlik hissi ve endişe olduğu biçimindedir. Yabancı dil öğrenme kaygısının arkasında, öğrenilen becerinin türüne ve niteliğine göre kaygıya yol açan farklı uyaranlar da bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, yabancı dil öğrenme kaygısı gibi genel bir durumdan söz edilebileceği gibi okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine özgü kaygıların varlığı da bilinen bir gerçekliktir. Böyle olmakla birlikte, alanyazında özellikle yabancı dilde dinleme kaygısını temel alan bir tanımlama bulunmamaktadır. Konu hakkında yapılan genel açıklamalardan hareketle, yabancı dilde dinleme kaygısı; yabancı bir dili öğrenmekte olan ya da öğrendiklerini kullanan bireylerin dinleme süreci öncesinde ve süreç boyunca yaşadıkları, becerinin yerine getirilme biçiminin gerekli kıldığı eylemler ve farklı uyaranlardan kaynaklanan, huzursuzluk, endişe, gerginlik, tedirginlik, korku duyguları olarak tanımlanabilir.

Young (1992), dinleme becerisi konusunda öğretim yöntemleri, dinleme stratejileri ve öğrencilerin kelime dağarcıkları gibi pek çok faktörün rol oynadığını ancak kaygının diğer değişkenlerle kıyaslandığında giderek daha fazla önem kazanan bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Kaygının bütüncül olarak yabancı dil öğrenme sürecinde ve özeldir dinleme becerisinin gelişimi üzerinde oldukça etkili bir değişken olduğu birçok araştırma ile ortaya koyulmuştur. Geçmişte yapılan çalışmalarda kaygının beceriler bağlamında dil öğretimindeki etkisinden ziyade bütüncül olarak yabancı dil eğitimindeki etkilerine odaklanılmışken (Aida, 1994; Bailey, Onwuegbuzie, & Daley, 2000; Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Saito & Samimy, 1996; Sanchez-Herrero & Sanchez, 1992); son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalarda, kaygının dinleme (Atasheneh & Izadi, 2012; Chang, 2010; Kim, 2002; Kimura, 2008; Ko, 2010); okuma (Matsuda and Gobel, 2004; Shariati & Bordbar, 2009; Zhao, 2009), yazma (Cheng, 2004; Lin, 2009) ve konuşma becerileri (Osboe, Fujimura, & Hirschel, 2007; Öztürk, 2009; Pertaub, Slater, and Carter, 2001; Tianjian, 2010) üzerinde farklı etkileri olduğu ve kaygının öğrenilen beceri türüne özgü farklılıklar gösterdiği, yabancı dilde dinleme kaygısının genel/bütüncül yabancı dil kaygısı dışında, ayrı bir olgu olarak değerlendirilmesi gerektiği rapor edilmiştir (Bekleyen, 2009; Elkhafaifi, 2005; Kim, 2000; Serraj & Noordin, 2013).

Türkiye’de konu hakkında yapılan çalışmalarda, Bekleyen (2009), İngilizce öğretmeni adaylarının yüksek düzeyde bir yabancı dilde dinleme kaygısına sahip olduklarını, kaygılarının altında yatan en önemli nedenlerin öğrencilerin daha önce aldıkları yabancı dil eğitiminde dinleme eğitimine yeterince önem verilmemesi ve anlamını bildikleri sözcüklerin, cümle öğelerinin ya da vurgulanmayan kelimelerin sözlü olarak ifade edildiğinde farkına varamaması olduğunu; Gönen (2009), yabancı dilde dinleme kaygısı ile strateji kullanımı arasında olumsuz bir ilişki olduğunu; Karaca (2012), İngiliz dili eğitimi alan öğrencilerin orta düzeyde bir okuma ve dinleme kaygısına sahip olduklarını, okuma kaygısı ile dinleme kaygısı ve sınıf düzeyleri ile okuma kaygıları arasında orta seviyede bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Çapan ve Karaca (2013), yabancı dilde dinleme ve okuma kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü korelasyon bulunduğunu; Ünyılmaz (2014), yabancı dil eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanlarının orta düzeyde dinleme ve konuşma kaygısına sahip olduklarını ve öğretim elemanlarının öz yeterlik düzeyleri ile dinleme ve konuşma kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde ve olumlu yönde bir ilişkinin var olduğunu; Berber (2016), yabancı dil dinleme kaygı düzeyi ile dinlemeyi anlamaya yönelik strateji kullanımı arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğunu ve düşük kaygı düzeyine sahip bireylerin yüksek kaygı düzeyine sahip bireyler ile karşılaştırıldıklarında bilişsel, üst bilişsel ve sosyo-duyuşsal strateji kullanımlarının daha yüksek olduğunu; Börekci ve Yavuz (2017), mesleki ve genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin yüksek düzeyde yabancı dilde dinleme kaygısına sahip olduklarını rapor etmişlerdir.

Yabancı dilde dinleme kaygısının ölçülmesi amacıyla geliştirilmiş oldukça sınırlı sayı ve nitelikte ölçme aracı bulunmaktadır. Wheelles (1975) tarafından geliştirilen dinleyici kaygısı testinin ikinci dil için uyarlanan sürümü, uzunca bir süre dinleme kaygısının ölçülmesi amacıyla kullanılan tek ölçme aracı olmuştur (Kim, 2000). Ancak zaman içerisinde, söz konusu ölçeğin özgün yapısının bireyin ana dilde yaşadığı dinleme kaygısını ölçmeyi amaçlaması nedeniyle, ikinci dil için uyarlanan sürümüne yabancı dil eğitimi bağlamı için uygun olmadığı eleştirileri yöneltmiştir. Kim (2000) tarafından geliştirilen yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği, Wheelles'in (1975) dinleyici kaygısı testi ve Saito, Horwitz ve Garz, (1999)'ın yabancı dilde okuma kaygısı ölçeğini temel almaktadır. İngilizce dinlemeye ilişkin gerginlik ve tedirginlik ve dinlemeye ilişkin güvensizlik olmak üzere iki faktör altında toplanan ölçek 33 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması amacıyla Kılıç (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ölçekten 9 madde çıkartılmış ve 8 faktör altında toplanan 24 maddelik yapının iç tutarlık katsayısının .86 olduğu rapor edilmiştir. Bekleyen (2009) ile Börekci ve Yavuz (2017), Kim (2000) tarafından geliştirilen ölçeği yalnızca "çeviri-tersine çeviri" yöntemiyle Türkçe'ye çevirmiş, ancak faktör analizi çalışmalarına ilişkin herhangi bir bilgi rapor etmemişlerdir. Benzer biçimde, Karakaya (2011), Kim (2000) tarafından geliştirilen ölçekteki maddeleri temel alarak dört faktör altında toplanan 15 maddeden oluşan bir "İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil dinleme kaygısı ölçeği" çalışması gerçekleştirmiştir. Elkhafaifi (2005) tarafından geliştirilen ve 20 maddeden oluşan yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği de, Kim (2000) tarafından gerçekleştirilen ölçek geliştirme çalışmasında olduğu gibi yabancı dilde okuma kaygısı ölçeği (Saito, Horwitz ve Garz, 1999) temel alınarak geliştirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla AFA veya DFA çalışması yapılmamış, yalnızca ölçeğin iç tutarlık katsayısının 0.96 olarak belirlendiği rapor edilmiştir.

Yapılan açıklamalardan hareketle, yabancı dil öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni olan dinleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda oldukça önemli bir değişken olan dinleme kaygısının ölçülmesi amacıyla kullanılabilir, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış özgün ölçeklere ihtiyaç duyulduğu söylenilebilir. Bununla birlikte, Oxford'un (2005), kaygının her zaman belirli bir bağlam içinde ifade edilmesi gerektiği ve kültürel normların bu bağlamın bir parçası olduğu açıklamasından hareketle, farklı kültürlerde geliştirilmiş kaygı ölçeklerinin, kültürel uyum çalışmaları yapılmadan uygulanmaları yoluyla elde edilen bulguların farklı kültürlerle genellenmesinin doğru bir yaklaşım olmadığı değerlendirilmektedir. Türkiye'de, yabancı dilde dinleme becerileri konusunu temel alan, kültürel yönden özgünlük taşıyan bir kaygı ölçeği geliştirme çalışması ise bulunmamaktadır. Bu araştırmanın temel gerekçesi olan yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği (YDDKÖ) geliştirme çabasının, söz konusu boşluğu doldurması yönünden önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu araştırma, yabancı dil öğrenen bireylerin yabancı dilde dinleme etkinlikleri sürecinde yaşadıkları kaygı düzeyini belirlemek amacıyla kullanılacak, geçerlik ve güvenilirlik sınamaları yapılmış, özgün bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bir ölçek geliştirme çalışması olan bu çalışmada, alanyazında sıklıkla önerilen (Tavsancıl, 2006; Tekindal, 2009; DeVellis, 2003) ölçek geliştirme adımları izlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri; açılımlayıcı faktör analizi ve ortaya çıkan faktör yapısının doğrulanması amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi yoluyla test edilmiştir.

1. Çalışma

Katılımcılar

Araştırmanın verileri, bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda, İngilizce hazırlık öğrenimi gören ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen 407 öğrenciden elde edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin 300'ü (%73,7) erkek, 107'si (%26,3) kadındır. Yaş değişkenine göre, 17-29 yaş aralığındaki katılımcı sayısı 214 (%52,6); 20-22 yaş

aralığındaki katılımcı sayısı 158 (%38,8), 23 ve üzerinde bir yaşa sahip katılımcı sayısı ise 35 (%8.6)'tir. Öğrencilerin 243'ü (%59,7) A2 orta düzey, 164'ü ise (%40,3) B1 ileri düzey kur sınıflarında İngilizce öğrenimi görmektedirler. Öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Erkek	300	73,7
	Kadın	107	26,3
Yaş	17-19	214	52,6
	20-22	158	38,8
	23 ve üzeri	35	8,6
Kur Düzeyi	A2 Orta düzey	243	59,7
	B1 İleri düzey	164	40,3
Toplam		407	100

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın veri toplama aracı; yönerge, kişisel bilgi formu ve YDDKÖ taslak formu olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Yönerge; araştırmanın amacı, veri toplama aracının bölümleri, madde sayısı, yanıtlama ilkeleri, yanıtlama süresi, araştırmacının kimliği gibi konularda, katılımcıları bilgilendirme amaçlı açıklamalar içermektedir. Kişisel bilgi formu, katılımcıların cinsiyet, yaş ve İngilizce öğrenimi gördükleri kur düzeylerini belirlemeyi amaçlayan üç sorudan oluşmaktadır. Üçüncü bölüm olan, YDDKÖ taslak formu ise yabancı dilde dinleme kaygısının varlığını ifade ettiği değerlendirilen 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek taslağının geliştirilmesi, birbirini izleyen aşamalı bir süreç biçimde gerçekleştirilmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalar sırasıyla şöyledir:

İlk olarak, yabancı diller yüksek okulunda, farklı kur düzeylerinde İngilizce hazırlık öğrenimi gören araştırma grubu dışındaki 65 öğrenciden, yabancı dilde dinleme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan etkinliklerde kendilerini kaygılandıran durumları, konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini örneklendirerek, yazılı bir biçimde belirtmeleri istenilmiştir. Bu ön çalışmanın amacı, ilgili üniversitede gerçekleştirilen dil öğretimi amaçlı uygulamalardan, öğrenme ortamlarının niteliğinden, öğretim elemanlarından, kültürel bağlamdan, öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklanabilecek, alanyazında üzerinde çok fazla durulmamış olası değişkenlerin belirlenmesidir. Öğrencilerden elde edilen veriler çözümlenerek, kaygı yaratan değişkenler biçiminde kümelenecek ve listelenmiştir.

İzleyen aşamada, yabancı dilde dinleme kaygısı konusunda ayrıntılı bir alanyazın incelemesi yapılmıştır. Kuramsal çalışmalar, araştırma bulguları ve ölçek geliştirme çalışmaları, bu süreçte yoğun olarak yararlanılan bilgi kaynaklardır. Alanyazın incelemesi sonucunda, dinleme kaygısına yol açtığı rapor edilen değişkenler kümeler halinde listelenmiştir. Sürecin sonraki aşaması, öğrencilerden konu hakkında elde edilen verilerle, alanyazından elde edilen verilerin birleştirilmesidir. Öğrenci verileri, binişiklik gösterenler dışında, ilgili oldukları başlıklara göre alanyazına dayalı olarak oluşturulan kümelere yerleştirilmiştir. Bu çalışmayı, taslak madde havuzunun oluşturulması süreci izlemiştir.

Oluşturulan 51 maddelik taslak madde havuzu, kapsam geçerliği çalışması amacıyla İngilizce öğretmenliği alanında doktora eğitimi tamamlamış, alanda en az 10 yıllık mesleki deneyime sahip üç farklı İngilizce alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan elde edilen geribildirimler doğrultusunda, 10 maddenin ölçek taslağından çıkarılmasıyla, 41 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Bu yapı, pilot uygulama olarak yabancı diller yüksek okulunda İngilizce öğrenimi gören toplam 40 öğrenciye, ölçek maddelerini ifade edilişi yönüyle açıklığı ve

anlaşılabilirliğini değerlendirmeleri amacıyla uygulanmıştır. Öğrenci geribildirimleri doğrultusunda, ölçekteki bazı maddeler ifade ediliş biçimi yönüyle güncellenmiştir. Bir sonraki aşamada, beşli likert türünde yapılandırılan taslak ölçek formu, yabancı dilde dinleme kaygısını ölçme yönünden uygunluk; dil ve ifade biçimi, likert derecelemesi ile ölçek maddelerinin uyumu gibi yönlerden değerlendirilmek amacıyla, farklı disiplinlerden uzmanların görüşüne sunulmuştur. Taslak ölçek yapısı; İngilizce öğretmenliği alanından 5, rehberlik ve psikolojik danışma alanından 3, eğitim programları ve öğretim alanından 2, ölçme ve değerlendirme alanından 1 ve Türk dili ve edebiyatı alanından 1 uzman olmak üzere farklı üniversitelerde görev yapan 12 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan konu hakkında elde edilen geribildirimler, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdikleri güvenilirlik belirleme yöntemine uygun olarak (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, %70'in altında görüş birliği (Miles ve Huberman, 1994) oluşan maddeler taslak ölçek formundan çıkarılmış, uzmanların % 70 ve üzerinde bir oranda görüş birliğine vardıkları toplam 25 madde ile taslak ölçek formuna son biçimi verilmiştir. Ölçek maddelerin tamamı ifade edilişleri ve puanlanması yönüyle pozitif yüküldür.

İşlem süreci

Ölçek geliştirme çalışmasına katılım gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Bu temel ilkedden hareketle, öğrencilere araştırmanın amacı, ölçeğin yapısı, uygulama süreçleri, uygulama süresi, verilerin kullanım amaçları, gizlilik ve etik ilkeler konusunda ön bilgi verilmiş, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına göre yapılacağı, istemeleri halinde sürecin herhangi bir aşamasında çalışmadan çekilebilecekleri ifade edilmiştir. Bu açıklamaların ardından, araştırmaya katılım göstermek isteyen öğrenciler belirlenmiş, her bir kur sınıfı için uygulama takvimi oluşturulmuş ve öğrenciler takvim konusunda bilgilendirilmişlerdir. Katılımcı öğrenci sayısı kadar çoğaltılan veri toplama aracı, planlanan gün ve saatlerde öğrencilere uygulanmıştır. Veri toplama işlemi Mart 2018'de gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden elde edilen verilerin ön incelemesi sonucunda, veri toplama aracını yönergede belirtilen açıklamalara uygun olarak yanıtlamadığı belirlenen 21 katılımcıya ait form veri setinden çıkarılmış ve analiz işlemleri toplam 407 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Veriler, SPSS 21.0 paket programına aktarılarak, AFA için hazır duruma getirilmiştir.

Bulgular

Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği geliştirme çalışması amacıyla öğrencilerden elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu çeşitli kriterler dikkate alınarak kontrol edilmiştir. İlk olarak, alanyazındaki birçok kaynak (Comrey & Lee, 1992; Field, 2000; Pallant, 2001; Tabachnick & Fidell, 2001), 407 kişilik bir katılımcı sayısının bir ölçek geliştirme çalışması için yeterli olduğunu ifade etmektedir. Örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğu, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi kullanılarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, hesaplanan KMO değeri .938'dir. Bu değer mükemmel kabul edilebilecek bir düzey, (Hutcheson ve Sofroniou, 1999; Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Şencan, 2005) korelasyon yapılarının bütünleşik olduğunu ve faktör analizinin güvenilir faktörler sunacağı (Pallant, 2001) anlamına gelmektedir. Son olarak, yapılan Barlett küresellik testi sonuçları da, elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır ($X^2_{(300)}=4191,853$; $p<.001$). Yapılan analizlerle elde edilen sonuçlara dayalı olarak, araştırma verilerinin faktör analizi çalışmasına uygun olduğu ve çok değişkenli normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

YDDKÖ'nün faktör desenini ortaya çıkarmak amacıyla, faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da eğik döndürme yöntemlerinden "direct oblimin" seçilmiştir. Madde faktör yük değerleri için belirlenen kabul düzeyi .40'tır. Yapılan ilk analiz sonucunda, taslak ölçek formunda yer alan toplam 25 madde için öz değerleri 1'in üzerinde olan dört bileşen bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu bileşenlerin toplam varyansa yaptıkları katkı %52.78'dir. Ek

olarak alt faktörlerin toplam varyansı açıklama güçleri; birinci faktör; 37.37; ikinci faktör %5.85; üçüncü aktör %5.10 ve dördüncü aktör de %4.44 biçimindedir.

Uyumsuz maddelerin ölçek yapısından çıkarılması sürecinde de birçok ölçüt eş zamanlı olarak dikkate alınmıştır. Ölçek maddelerinin binişiklik durumu ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılama yeterlikleri değerlendirildiğinde, iki maddenin .40 kabul değerinin altında olduğu (12. ve 17. maddeler); beş maddenin ise binişiklik gösterdiği (6. 13. 16. 18. ve 22. maddeler) belirlenmiştir. Söz konusu maddelerin analiz dışında bırakılmasının ardından ölçekte yer alan maddelerin korelasyon değerlerinin .40 ile .68 arasında değişkenlik gösterdiğini görülmüştür ki bu durum ideal olarak değerlendirilmektedir (Pallant, 2001). Ölçekten atılan maddelerden sonra elde edilen üç faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans ise %53.20'dir. Toplam 12 maddeden oluşan (5. 7. 8. 11. 14. 15. 19. 20. 21. 23. 24. 25. maddeler) birinci faktör %39.16; üç maddeden (1. 2. 3. maddeler) oluşan ikinci faktör %7,73 ve üç maddeden oluşan (4. 9. 10. maddeler) üçüncü faktör % 6.31 olmak üzere toplam varyansa katkı sunmaktadırlar. Çok faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988; Dunteman, 1989).

Araştırma kapsamında elde edilen gerçek veriye paralel biçimde üretilen matrisle karşılaştırıldığında daha yüksek öz değere sahip faktörler, önemli faktörler olarak belirlenir (Zwick ve Velicer, 1986). Faktör sayısı belirlemede dikkate alınan kullanılan ölçüt; gerçek veriden hesaplanan öz değerlerin rastlantısal veriden elde edilen öz değerden büyük olduğu noktadır (O'Connor, 2000; Piccone, 2009). AFA çalışmasında elde edilen verilerle rastlantısal olarak elde edilen verilere ilişkin değerler incelendiğinde üç faktörlü yapının doğrulandığı görülmektedir. Faktörlere ait öz değerler Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2. Gerçek ve rastlantısal veriler bağlamında faktörlerin öz değerleri

Faktör	Gerçek veri öz değeri	Rastlantısal veri öz değeri
1	7.878	1.388
2	1.442	1.309
3	1.340	1.245
4	1.037	1.202

Toplam 18 maddeden oluşan ölçeğin son formunun iç tutarlılık katsayısı .90'dır. Faktörler bağlamında iç tutarlılık katsayıları 1. faktör: .89 . 2. faktör: .70; 3. faktör: .76'dır. Tutarlılık katsayıları, katılımcılara ait demografik değişkenler olan cinsiyet (kadın: .92; erkek: .90), yaş grupları (17-19: .90; 20-22: .91; 23 ve üzeri: .91) ve öğrenim gördükleri kur düzeyi (A2: .89; B1: .92) bağlamında da kontrol edilmiş ve tamamında ideal sonuçlara erişilmiştir. Ölçek toplamı, faktörler ve demografik değişkenler bağlamında iç tutarlılık katsayılarına ilişkin istatistikler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Ölçek toplamı, faktörler ve demografik değişkenler bağlamında iç tutarlılık katsayıları

Faktörler	Cronbach Alpha Değerleri	
Bireysel ve çevresel etmenler	.89	
Dinleme kaynağının kontrolü	.70	
Dinleme etkinliklerine yüklenen anlam	.76	
Demografik Değişkenler		
Cinsiyet	Kadın	.92
	Erkek	.90
Yaş grubu	17-19	.90
	20-22	.91
	23 ve üzeri	.91
Kur düzeyi	A2	.89
	B1	.92
Toplam	.90	

Comrey ve Lee (1992) ile Tabachnick & Fidell'in (2001), madde yükleri .71 ve üstü olan maddelerin "mükemmel", .63 ve üstü olan maddelerin "çok iyi" .55 ve üstü olan maddelerin "iyi" .45 ve üstü olan maddelerin "kabul edilebilir" ve .32 ve üstü olan maddelerin ise "zayıf" olarak değerlendirilmesi gerektiği açıklamaları göz önüne alındığında; geliştirilen ölçekte yer alan 6 maddenin (4. 5. 8. 11. 21. ve 25. maddeler) "kabul edilebilir"; 1 maddenin (14. madde) "iyi"; 5 maddenin (3. 7. 15. 23. ve 24. maddeler) "çok iyi" ve 6 maddenin de (1. 2. 9. 10. 19. ve 20. maddeler) "mükemmel" düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan en yüksek madde yükü .84; en düşük madde yükü ise .50'dir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen faktör deseni, madde faktör yük değerleri, ortak faktör varyansları, madde ortalamaları ve standart sapma değerleri ile madde toplam korelasyonları Tablo 4.'de verilmiştir.

Tablo 4. Madde istatistikleri.

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam r	Madde Yüğü
10.Yabancı dil öğrenme konusunda en zor beceri dinlediğini anlamadır.	3,34	1,22	,480	,842
20.Konuşulanları dinlerken her an önemli bir ayrıntıyı kaçıracağım korkusu yaşarım.	3,28	1,14	,620	,834
2.Konuşmacının konuşma hızına müdahale edememek tedirginliğimi artırır.	3,14	1,05	,454	,823
9.Dinleme, yabancı dil öğrenme sürecindeki en tedirgin edici etkinliktir.	3,00	1,32	,567	,814
19.Dinleme etkinliklerinde göstereceğim çabanın başarılı olmak için yetmeyeceğine inanırım.	2,73	1,17	,513	,780
1.Dinlediklerimi anlayamadığımda, konuşma akışını durduramamak gerginlik yaşamama yol açar.	3,25	1,11	,485	,723
24.Dinleme etkinliği sonrasında yapılacak konuşma ve yazma çalışmaları, dinleme sürecinde yaşadığım gerginliği artırır.	3,05	1,18	,609	,706
3.Konuşmacının ses tonu, tonlama ve telaffuz biçimi gibi faktörler beni endişelendirir.	3,17	1,15	,400	,686
7.Konuşma içeriğini doğru anlayamayacağım korkusuna kapılırım.	3,13	1,17	,687	,663
15.Konuşulanları anlayamadığımda, sınavlarda başarısız olacağım düşüncesi beni tedirgin eder.	3,51	1,18	,649	,657
23.Birden fazla konuşmacının yer aldığı dinleme metinleri benim için bir endişe kaynağıdır.	2,84	1,16	,542	,630
14.Dinlediklerimi anlamlandırmaya çalışırken, konuşmanın akışını kaçıracağım korkusu yaşarım.	3,52	1,09	,656	,601
8.Dinlediklerimi anlamak zorunda olduğumu bilmek endişe vericidir.	3,02	1,20	,640	,543
11.Bilmediğim sözcük, kalıp ve cümle yapılarının bulunduğu içerikleri dinlerken gerginliğim artar.	3,44	1,11	,654	,538
21.Dinleme etkinliklerinde konuşulanlara odaklanma güçlüğü yaşarım.	3,11	1,12	,582	,534
25.Konuşma içeriğinin, görüntü ve alt yazı desteği olmadan sunulduğu durumlarda tedirginliğim artar.	3,10	1,21	,603	,529
5.Bilgi sahibi olmadığım konularla ilgili içerikleri dinlerken, çaresizlik duygusuna kapılırım.	3,09	1,17	,532	,509
4.Dinleme etkinlikleri için anlaşılması zor içeriklerin seçildiğini düşünürüm.	3,33	1,13	,432	,500

N=407

2. Çalışma

Ölçek geliştirme çalışmalarında, ölçek faktör yapısının belirlenmesi amacıyla AFA ve DFA çalışmalarının yapılması gerektiği, üzerinde uzlaşmış, yaygın kabul gören bir yaklaşımdır. Öte yandan, AFA sonucunda ortaya çıkan modelin uygunluğunun, yeni bir veri seti kullanılarak doğrulanması ölçeğin niteliği hakkında önemli sonuçlar veren bir gerekliliktir. Bir diğer ifadeyle, faktör yapısı, benzer bir örneklemden toplanacak ek veriler kullanılarak, yapısal eşitlik modeli ile doğrulanmalı ve tamamlanmalıdır (Henson & Roberts, 2006). Bu araştırmanın DFA çalışması, AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısını doğrulamak amacıyla, benzer bir örneklemden, farklı katılımcılardan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

DFA çalışması, AFA çalışmasında olduğu gibi bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda İngilizce hazırlık öğrenimi gören, AFA çalışmasına katılmamış ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiş olan 215 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 128'i (%59,5) erkek, 87'si (40,5) kadındır. Yaş değişkenine göre, 17-29 yaş aralığındaki katılımcı sayısı 109 (%50,7); 20-22 yaş aralığındaki katılımcı sayısı 78 (%36,3) ve 23 ve üzerinde bir yaşa sahip katılımcı sayısı ise 28 (%13)'dir. Öğrencilerin 120'si (%55,8) A2 orta düzey, 95'i ise (%44,2) B1 ileri düzey İngilizce kur sınıflarında öğrenim görmektedirler. Katılımcı öğrencilere ait bilgiler Tablo 5.'de sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların demografik özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Erkek	128	59,5
	Kadın	87	40,5
Yaş	17-19	109	50,7
	20-22	78	36,3
	23 ve üzeri	28	13
Kur Düzeyi	A2 Orta düzey	120	55,8
	B1 İleri düzey	95	44,2
Toplam		215	100

İşlem Süreci

İşlem süreci, AFA'ya benzer bir süreçtir. Gönüllü katılım ilkesi gereğince, öğrenciler araştırma süreci, gizlilik ve etik ilkeler hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmiş, veri toplama aracı, katılım konusunda gönüllülük gösteren öğrencilere, uygulama takvimi doğrultusunda belirlenen gün ve saatlerde uygulanmıştır. DFA çalışması için veri toplama işlemi Nisan 2018'de gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

DFA için öğrencilerden elde edilen veriler uygunluk yönünden çeşitli ölçütler dikkate alınarak kontrol edilmiştir. Alanyazında, ölçek geliştirme çalışmalarında yapılan faktör analizinde örneklem sayısının, madde sayısının 5-10 katı aralığında olması gerektiği (Tavşancıl, 2002; Şencan, 2005) belirtilmektedir. Bu yönüyle, 215 kişilik bir katılımcı sayısının DFA için yeterli olduğu ifade edilebilir. Örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucunda elde edilen KMO değeri .919'dur. Bu değer, mükemmel kabul edilebilecek bir düzeye (Hutcheson ve Sofroniou, 1999; Leech, Barrett ve Morgan, 2005) işaret etmektedir. Son olarak, yapılan Barlett küresellik testi sonuçları, elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır ($X^2_{(153)}=1492,301$; $p<.001$).

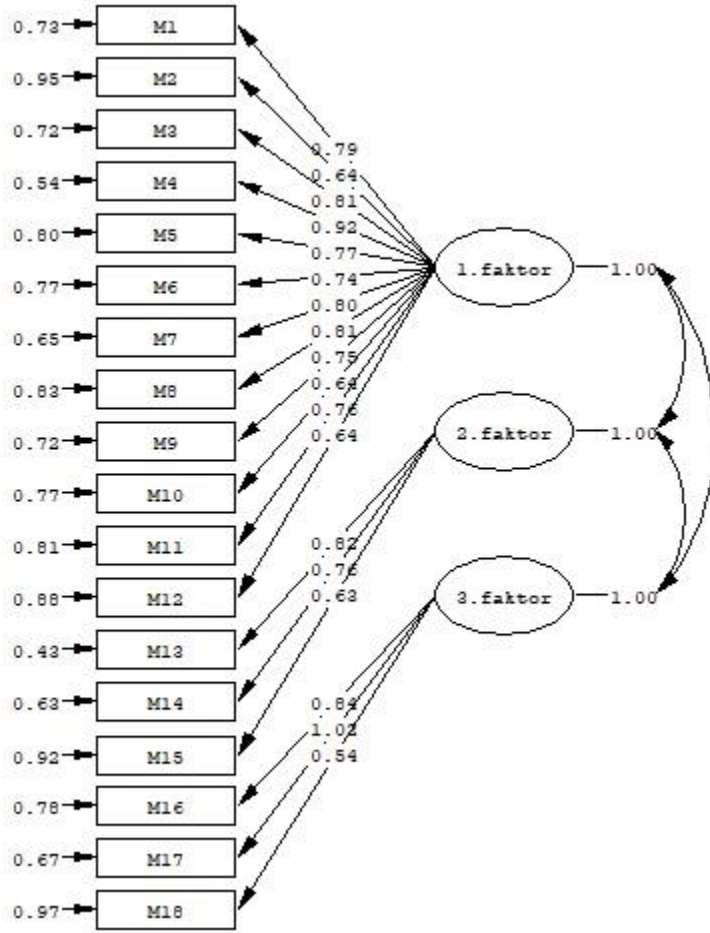
LISREL 8.51 for Windows (Jöreskog ve Sörbom, 2001) yazılımı kullanılarak gerçekleştirilen DFA’da, bir önceki aşamada gerçekleştirilen AFA sonucunda ortaya çıkan üç faktörlü yapının test edilmesi amaçlanmıştır. Çözümleme, toplam 12 maddeyle açıklanan “bireysel ve çevresel etmenler”, 3 madde ile açıklanan “dinleme kaynağının kontrolü” ve 3 madde ile açıklanan “dinleme etkinliklerine yüklenen anlam” olmak üzere, üç gizli değişkenin incelenmesine dayalıdır. Tek başına χ^2 test istatistiğinin örneklem büyüklüğünden etkilenebileceği gerekçesiyle (Tabachnick ve Fidell, 2001), modelin yeterliğini test etmek için alanyazında sıklıkla kullanılan χ^2/df oranı, RMSEA, SRMR, GFI, NNFI, CFI ve IFI uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranlanmasıyla ortaya çıkan χ^2/sd değeri 1.58’dir ($209.5/132=1,58$). Bu değer, yapılan analizin χ^2/sd oranının mükemmel düzeyde uyum gösterdiğini ifade etmektedir (Sümer, 2000; Kline, 2005). Ki-kare uyumuna ek olarak incelenen Goodness-of-Fit Index (GFI: .90), Nonnormed Fit Index (NNFI: .93), Comparative Fit Index (CFI: .94), Incremental Fit Index (IFI: .94) değerlerinin tamamında iyi düzeyde uyum değerlerine ulaşılmıştır (Bentler, 1995). Son olarak Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA: 0.052) ve Standartlaştırılmış Kök Artık Kareler Ortalaması (SRMR: 0.59) değerleri de iyi derecede bir uyumun varlığını ortaya koymaktadır (Browne & Cudeck, 1993; Sümer, 2000).

SPSS 21.0 paket programı kullanılarak yapılan son analizde, üç faktörlü yapının toplam varyansın %53.87’sini açıkladığı ve yüksek kabul edilebilecek bir iç tutarlık katsayısına (.90) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, tüm maddelerin t değerlerinin 2.56’dan büyük olduğu ve .01 düzeyinde anlamlı olduğunu görülmüştür. (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012)DFA uygulamasıyla ilgili madde istatistikleri Şekil 1. ve Tablo 6.’da verilmiştir.

Tablo 6. Madde istatistikleri.

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	t değeri	Standartlaştırılmış Çözüm	Hata Varyansı
1.Konuşulanları dinlerken her an önemli bir ayrıntıyı kaçıracağım korkusu yaşarım.	3,28	1,14	10,93	0,68	0,54
2.Dinleme etkinliklerinde göstereceğim çabanın başarılı olmak için yetmeyeceğine inanırım.	2,73	1,17	8,35	0,55	0,70
3.Dinleme etkinliği sonrasında yapılacak konuşma ve yazma çalışmaları, dinleme sürecinde yaşadığım gerginliği artırır.	3,05	1,18	11,12	0,69	0,52
4.Konuşma içeriğini doğru anlayamayacağım korkusuna kapılırım.	3,13	1,17	13,27	0,78	0,39
5.Konuşulanları anlayamadığımda, sınavlarda başarısız olacağım düşüncesi beni tedirgin eder.	3,51	1,18	10,31	0,65	0,58
6.Birden fazla konuşmacının yer aldığı dinleme metinleri benim için bir endişe kaynağıdır.	2,84	1,16	10,24	0,65	0,58
7.Dinlediklerimi anlamlandırmaya çalışırken, konuşmanın akışını kaçıracağım korkusu yaşarım.	3,52	1,09	11,43	0,70	0,51
8.Dinlediklerimi anlamak zorunda olduğumu bilmek endişe vericidir.	3,02	1,20	10,60	0,66	0,56
9.Bilmediğim sözcük, kalıp ve cümle yapılarının bulunduğu içerikleri dinlerken gerginliğim artar.	3,44	1,11	10,49	0,66	0,57
10.Dinleme etkinliklerinde konuşulanlara odaklanma güçlüğü yaşarım.	3,11	1,12	9,06	0,59	0,66
11.Konuşma içeriğinin, görüntü ve alt yazı desteği olmadan sunulduğu durumlarda tedirginliğim artar.	3,10	1,21	10,22	0,65	0,58
12.Bilgi sahibi olmadığım konularla ilgili içerikleri dinlerken, çaresizlik duygusuna kapılırım.	3,09	1,17	8,63	0,56	0,68
13.Konuşmacının konuşma hızına müdahale edememek tedirginliğimi artırır.	3,14	1,05	11,04	0,78	0,39
14.Dinlediklerimi anlayamadığımda, konuşma akışını durduramamak gerginlik yaşamama yol açar.	3,25	1,11	9,77	0,69	0,52
15.Konuşmacının ses tonu, tonlama ve telaffuz biçimi gibi faktörler beni endişelendirir.	3,17	1,15	7,55	0,55	0,70
16.Yabancı dil öğrenme konusunda en zor beceri dinlediğini anlamadır.	3,34	1,22	9,77	0,69	0,53
17.Dinleme, yabancı dil öğrenme sürecindeki en tedirgin edici etkinliktir.	3,00	1,32	11,17	0,78	0,39
18.Dinleme etkinlikleri için anlaşılması zor içeriklerin seçildiğini düşünürüm.	3,33	1,13	6,53	0,48	0,77

n=215



Şekil 1. Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğinin DFA diyagramı

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin faktör desenini ortaya çıkarmak amacıyla, katılımcılardan elde edilen verilerle gerçekleştirilen AFA sonucunda elde edilen 12 maddeyle (1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. ve 12. maddeler) açıklanan “bireysel ve çevresel etmenler”, 3 maddeyle (13. 14. ve 15. maddeler) açıklanan “dinleme kaynağının kontrolü” ve 3 maddeyle (16. 17. ve 18. maddeler) açıklanan “dinleme etkinliklerine yüklenen anlam” olarak adlandırılan üç faktörlü yapının, açıkladığı toplam varyans %53.20’dir. Toplam 18 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .90’dır. Faktörler ve demografik değişkenler bağlamındaki iç tutarlılık katsayılarının belirlenmesi amacıyla yapılan analizlerde elde edilen değerler ise .70 ile .92 arasında değişkenlik göstermektedir. Ölçekte yer alan 18 madde için en yüksek madde yükü .84; en düşük madde yükü ise .50’dir. DFA çalışmasında, alanyazında sıklıkla kullanılan χ^2/df oranı, RMSEA, SRMR, GFI, NNFI, CFI ve IFI uyum indekslerinden yararlanılmış ve tüm değerlerin iyi derecede bir uyumu yansıttığı; üç faktörlü yapının toplam varyansın %53.87’sini açıkladığı ve ölçeğin yüksek düzeyde kabul edilebilecek bir iç tutarlılık katsayısına (.90) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. AFA ve DFA çalışmalarından elde edilen sonuçların oldukça iyi düzeyde bir uyumu yansıtması, gerek bütüncül olarak gerekse de demografik değişkenler ve faktörler bağlamında gözlemlenen iç tutarlılık katsayılarının yüksek değerlere sahip olmasından hareketle, geliştirilen ölçeğin, bireylerin yabancı dilde dinleme kaygısını belirleme amacıyla kullanılabilir, özgün, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmada geliştirilen, üç faktör altında toplanan 18 maddeden oluşan yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğini değerli kıldığı düşünülen bir başka özellik, ölçekte yer alan maddelerin, alanyazında dinleme kaygısı yarattığı sıklıkla vurgulanan değişkenlerle uyum göstermesidir. Young (1991), yabancı dilde dinleme kaygısı yaratan faktörleri bireysel özellikler, öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusundaki inançları, öğretmen nitelikleri, sınıf içi uygulamalar ve sınavlar olarak altı grupta ele almaktadır. Dunkel (1991), öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunda kendilerini yetersiz görmelerini ve güven duygusu eksikliğini, Scarcella ve Oxford (1992), öğrencilerin çok zor ya da aşına olmadıkları bir öğrenme görevi ile karşı karşıya kalmalarını, kaygıya yol açan önemli değişkenler olarak vurgulamaktadırlar. Vogely (1998), dinleme kaygısını yaratan etmenleri; dinleme materyalinin özellikleri (konuşmanın nitelikleri, zorluk düzeyi, görsel desteğin olmaması, tekrar etme şansının olmaması); dinleme sürecine ilişkin faktörler (yanlış stratejiler, sürenin yetersiz oluşu, cevapları kontrol etme şansının olmayışı vb.); öğretimsel faktörler (pratik yapma eksikliği, öğrenme ortamının özellikleri vb.) ve kişisel faktörler (hata yapma korkusu, öğrencinin ve öğreticinin kişiliği vb.) olarak sıralamaktadır. Chang (2008), sınav temelli bir dinlemenin kaygı düzeyini yükselttiğini, İngilizce konuşulanları anlama konusunda düşük güven, dinleme derslerini bir zorunluluk olarak değerlendirme, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin endişeleri, dinleme kaygısını ortaya çıkaran faktörler olarak açıklamaktadır. Bekleyen (2009), yabancı dilde dinleme kaygısına yol açan faktörler olarak; dil eğitimi konusundaki önceki öğrenmelerin yetersizliği, anlamı bilinen sözcüklerin dinleme sürecinde ayırt edilmemesi, cümle öğelerinin tanımlanamaması, zayıf vurgulanan sözcüklerin fark edilememesi, dinleme materyalinin düşük bir niteliğe sahip olması, farklı aksanları anlayamama, konu hakkında bilgi eksikliği ve sözcük ya da dil bilgisi ile ilgili eksiklikler olarak sıralamıştır. Bloomfield ve diğerleri ise (2010), dinleyicilerin kendilerine iletilen mesajı karmaşık olarak yorumlamaları ya da mesajı anlayamayacaklarına ilişkin olumsuz düşüncelere sahip olmaları durumunda kaygı duyduklarını ve oluşan kaygı ile birlikte motivasyonlarının ve dinlediklerini anlama düzeylerinin düştüğünü ifade etmektedir. Son olarak, Yaylı (2017), yabancı dilde dinleme kaygısının nedenlerini, öğrencilerin eğitim geçmişleri, sözlü olarak ifade edilen kelimeleri anlama konusunda başarısız olmaları, konsantrasyon eksikliği ve bilinmeyen sözcüklerin sayısının fazla olması olarak açıklamaktadır.

Alanyazında, konu hakkında sınırlı sayıda çalışma bulunmakla birlikte, hedef dile ait kültür ile bireylerin kendi kültürleri arasındaki farklılıkların da, duygusal gerileme, panik, kızgınlık, kendine acıma, üzüntü ve yabancılaşma çekme biçiminde sıralanabilecek yansımaları yönüyle dinleme kaygısı üzerinde etkili olabileceği, bu konuda yapılan açıklamalardır (Kim, 2000; Levine, 2003; Horwitz, 1986; Aida, 1994; Truitt, 1995; Aydın ve Zengin, 2008). Benzer bir açıklama, bireylerin kaygı düzeylerinin, farklı kültürel gruplara ve öğrendikleri yabancı dile göre değişkenlik gösterebileceğidir (Horwitz, 2000). Bu çalışmada, yabancı dilde dinleme kaygısının ölçülmesi amacıyla geliştirilen ölçekte yer alan maddeler, kapsam ve içerikleri yönüyle alanyazında, yukarıda belirtilen değişkenlerle oldukça uyumludur. Ölçekte yer alan maddelerin, kapsamlı bir alanyazın incelemesi, uzman görüşleri ve yabancı dil öğrenmekte olan ve bu süreçte kaygıyı doğrudan yaşayan kişiler olan öğrencilerin deneyim, görüş ve açıklamalarına dayalı olarak geliştirilmiş olması, ölçeği güçlü kılan bir başka boyuttur.

Bu araştırmada geliştirilen ölçek kullanılarak, öğrencilerin yabancı dilde dinleme kaygısı konusundaki var olan durumları belirlenebilir. Öte yandan, kaygıyı yaratan kaynaklar analiz edilerek, yaşanan sorunların çözümlenmesi amacıyla iyileştirici önlemler alınabilir. YDDKÖ, dinleme kaygısının farklı değişkenler yönüyle analizini konu edinecek araştırmalar için işlevsel seçenekler sunabilir. Dinleme becerilerinin gelişiminin, diğer dil becerilerinin öğrenilmesi üzerindeki etkisi konusunda alanyazında vurgulanan gerçekler göz önüne alındığında, bu araştırmada geliştirilen ölçek kullanılarak, dinleme kaygısı ile okuma, yazma ve konuşma kaygısı arasında korelasyonel çalışmalar gerçekleştirilebilir. Son olarak, bu araştırmadaki ölçek geliştirme çalışması, bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksek okulunda İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenimlerini sürdüren

öğrencilerden elde edilen verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Farklı yaş gruplarında, farklı eğitim düzeylerinde ve farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilecek ileri araştırmalar yoluyla, ölçeğin farklı örneklemeler için uygunluğu, geçerlik güvenilirlik değerleri ve faktör yapısı test edilebilir.

KAYNAKÇA

- Agudelo, C. S., Avila, C. M. L. & Lopez, G. Y. A. (2007). How to improve sixth graders' reading comprehension through the skimming technique. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 8(1), 25-39.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78 (2), 155-168.
- Anckar, J. (2011). *Assessing foreign language listening comprehension by means of the multiplechoice format: processes and products*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Arnold, J. (2000). Seeing through listening comprehension exam anxiety. *TESOL Quarterly*, 34, 777-786.
- Atasheneh, N. & Izadi, A. (2012). The role of teachers in reducing/increasing listening comprehension test anxiety: A case of Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 5(3), 178-187.
- Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Badian, N.A. (1999). Persistent arithmetic, reading, or arithmetic and reading disability. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 45-70.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J. & Daley, C. E. (2000). Using learning style to predict foreign language achievement at the college level. *System*, 28, 115-133.
- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System* 37, 664- 675.
- Berber, G. (2016). FL listening comprehension strategy employment of high and low anxious listeners (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bergman, O. (1999). Wait for me! Reader control of narration rate in talking books. Newark, DE: International Reading Association.
- Berninger, V. W. (2000). Development of language by hand and its connections to language by ear, mouth and eye. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 65-84.
- Bloomfield, A. and others (2010). What makes listening difficult? Factors affecting second language listening comprehension. Delivered from 21.04.2018, http://www.dliflc.edu/wp-content/uploads/2014/04/CASL_study_FINAL_Lit_Rev.pdf
- Borekci, R. & Yavuz, F. (2017). Foreign language listening anxiety among Turkish EFL learners. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 7(2), 86-90.
- Bozorgian, H. (2012). The relationship between listening and other language skills in international English language testing system. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 657-663.
- Brown, G. (2008). Selective listening. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 36, 10-21.

- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Bollen, K. A. & Long, J. S. (Eds.), In *Testing structural equation models* (pp.136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Carrell, P.L. & Grabe, W. (2002). Reading. Schmitt, N. (Ed). In *An introduction to applied linguistics* (pp. 233-250).. London: Arnold.
- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Chang, C. A. (2008). Sources of listening anxiety in learning English as a foreign language. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 21-34.
- Chang, C. A. (2010). Second-language listening anxiety before and after a 1-yr. intervention in extensive listening compared with standard foreign language instruction. *Perceptual and Motor Skills*, 110(2), 355-365.
- Chen T. U. & Chang G. Y. (2004). The Relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37(2):279-289.
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313-15.
- Chiang, M. C. (2012). The relationship between foreign language anxiety and foreign language speaking proficiency among elementary school students in Taiwan (Unpublished Doctoral Thesis). Taiwan: Ming Chuan University.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (Second ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cumming, A. (2006). *Goals for academic writing: EFL students and their instructors*. Amsterdam: John Benjamins.
- Currie, P. & Cray, E. (2004). ESL literacy: Language practice or social practice? *Journal of Second Language Writing*, 13(2), 111–132.
- Çapan, A. S. & Karaca, M. (2012). A comparative study of listening anxiety and reading anxiety. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1360-1373.
- Dalman, R. M. (2016). The Relationship between listening anxiety, listening comprehension strategies, and listening performance among Iranian EFL university students. *International Journal of Modern Language Teaching and Learning*, 1(6), 241-252.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. London: Sage.
- Dunkel, P. (1991). Listening in the native and second/foreign language: Towards an integration of research and practice. *TESOL Quarterly*, 25, 431-457.
- Dunteman, G. H. (1989). Principal component analysis. *Quantitative Applications in the Social Sciences Series*. Housand Oaks, CA: Sage.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 206-220.
- Emiroğlu, S. & Pınar, N. F. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (18), 339-360. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: 10.7827/TurkishStudies.4965.

- Ergin, A. & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. London: Sage Publications.
- Flowerdew, J. & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1992). A student's contribution to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25, 211-220.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Golchi, M. M. (2012). Listening anxiety and its relationship with listening strategy use and listening comprehension among Iranian IELTS learners. *International Journal of English Linguistics*, 2(4), 115-128.
- Gonen, M. (2009). The relationship between FL listening anxiety and foreign language listening strategies: the case of Turkish EFL learners. 5. WSEAS/IASME International Conference on Educational Technologies. (1-3 July 2009). Spain: Canary Islands.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Harmankaya, Ö. M. & Melanlıoğlu, D. (2017). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (18), 339-360. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12117>
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5. Baskı). Londra: Pearson Longman Press.
- Henson, R. K. & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416.
- Holden, W.R. (2004). Facilitating listening comprehension: Acquiring successful strategies. *Bulletin of Hokuriku University*, 28, 257-266.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. K. (2000). It ain't over til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84, 256-259.
- Horwitz, K. E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-127.
- Humphries, R. (2011). Language anxiety in international students. *Griffith Working Papers in Pragmatics and Intercultural Communication* 4, 65-77.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist*. London: Sage.
- Imhof, M. & Janusik, L. A. (2006). Development and validation of the Imhof-Janusik listening concepts inventory to measure listening conceptualization differences between cultures. *Journal of International Communication Research*, 35, 79-98.

- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (2001). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Karaca, M. (2012). Foreign language anxiety in receptive language skills in ELT classrooms at Necmettin Erbakan University (Unpublished Graduate Thesis). Konya: Necmettin Erbakan University.
- Karakaya, D. (2011). Non-native EFL teachers' foreign language listening and speaking anxiety and their perceived competencies in teaching these skills (Unpublished Graduate Thesis). Ankara: METU.
- Kılıç, M. (2007). The sources and relations of foreign language listening anxiety with respect to text type and learner variables: A case study at Gaziantep University (Unpublished Graduate Thesis). Gaziantep: Gaziantep University.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Kim, J. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of Texas, ABD.
- Kim, J. (2002). Anxiety and foreign language listening. *English Teaching*, 57(2), 3-34.
- Kimura, H. (2008). Foreign language listening anxiety: Its dimensionality and group differences. *JALT Journal*, 30(2), 173-195.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: The Guilford.
- Ko, Y. A. (2010). *The effects of pedagogical agents on listening anxiety and listening comprehension in an English as a foreign Language context* (Unpublished Doctoral Thesis). Utah: Utah State University.
- Lan, Y. J. (2010). *A study of Taiwanese 7th graders' foreign language anxiety, beliefs about language learning and its relationship with their English achievement*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ming Chuan University, Tayvan.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2. Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leki, I. (2002). Second language writing. Kaplan, R. B. (Ed.), *Oxford handbook of applied linguistics* (ss. 60-69) içinde. Oxford: Oxford University Press.
- Levine, G. S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87, 343-364.
- Lin, G. H. C. & Ho, S. M. M. (2009). An exploration into foreign language writing anxiety from Taiwanese university students' perspectives. NCUE Fourth Annual Conference on Language, Teaching, Literature, Linguistics, Translations and Interpretation.
- Lynch, T. (1998). Theoretical perspectives on listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 3-19.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283 – 305.
- Matsuda, S. & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21-36.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (Second ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction. Celce-Murcia, M. (Ed.), *Principles and practices in teaching English as a second or foreign language* içinde. Boston: Heinle and Heinle.
- Morris, T. & Leavey, G. (2006). Promoting phonological awareness in nursery-aged children through a sure start early listening programme. *International Journal of Early Year Education*, 14(2), 155-168.
- Nunan, D. (2003). Listening in a second language. *The Language Teacher*, http://www.jalt-publications.org/old_tlt/articles/2003/07/nunan adresinden 21.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32, 396-402.
- Olivares-Cuhat, G. (2010). Relative Importance of Learning Variables on L2 Performance. *Linguistik online*, 43(3), 99-116.
- Osboe, S., Fujimura, T., & Hirschel, R. (2007). *Students confidence and anxiety in L2 speaking activities*. Independent Learning Association Japan Conference: Exploring theory, enhancing practice Autonomy across the disciplines konferansında sunulan bildiri. Kanda University of International Studies, Chiba, Japan, 5-8 Ekim 2007.
- Oya, T., Manola E. & Greenwood J. (2004). The influence of personality and anxiety on the oral performance of Japanese speakers of English. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 841-855.
- Oxford, R. L. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System*, 21(2), 205-211.
- Oxford, R. (1999). Second language learning: Individual differences. Spolsky, B. (Ed.) In *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 552-560). Oxford, UK: Elsevier.
- Öztürk, G. (2009). Foreign language speaking anxiety and learner motivation: A case study at a Turkish state university (Unpublished Graduate Thesis). Ankara: METU.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Maidenhead, PA: Open University.
- Peregoy, S. F. & Boyle, O. F. (2001). *Reading, writing, and learning in ESL: A resource book for K-12 teachers*. New York: Addison Wesley Longman.
- Pertaub, D. P., Slater, M., & Barker, C. (2001). An experiment on public speaking anxiety in response to three different types of virtual audience. *Teleoperators and Virtual Environments*, 11(1), 68-78.
- Piccone, A.V. (2009). A comparison of three computational procedures for solving the number of factors problem in exploratory factor analysis. Published Doctor of Philosophy dissertation. University of Northern Colorado.
- Pressley, M. and others. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, 92(5), 511-554.
- Rost, M. (2001). Listening. Carter, R. & Nunan, D. (Eds.), In *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other language* (pp.7-14). Cambridge: Cambridge University.

- Rost, M. (2006). Areas of research that influence L2 listening instruction. Usó-Juan, E. ve Martínez-Flor, A. (Ed). In *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 47-74). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sadighi, F, Sahragard .R, & Jafari, M. (2009). Listening comprehension and foreign language classroom anxiety among Iranian EFL learners. *The Iranian EFL Journal*, 3, 137-152.
- Saito, Y. & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-249.
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.
- Sanchez-Herrero, S. A. & Sanchez, M. P. (1992). The predictive validation of an instrument designed to measure student anxiety in learning a foreign language. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 961-967.
- Scarcella, R. & Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Scherer, R.F., Wiebe, F.A., Luther, D. C. & Adams J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports* 62(3), 763-770.
- Serraj, S. ve Noordin, N. (2013). Relationship among Iranian EFL students' foreign language anxiety, foreign language listening anxiety and their listening comprehension. *English Language Teaching*, 6(5), 1-12.
- Shariati, M. & Bordbar, A. (2009). Interrelationship among foreign language reading anxiety, reading proficiency and text feature awareness in the university context. *IJALS*, 1(2), 179-206.
- Silva, T. & Matsuda, P. K. (2002). Writing. Schmitt, N. (Ed.), In *An introduction to Applied Linguistics* (pp. 250-266). London: Arnold.
- Spielman, G. & Radnofsky, L. M. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85, 259-278.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3. ed.). New York: Harper & Row.
- Tavsancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tianjian, W. (2010). Speaking anxiety: more of a function of personality than language achievement. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(5), 95-109.
- Truitt, S. N. (1995). *Anxiety and beliefs about language learning: A study of Korean university students learning English* (Unpublshed Doctoral Thesis). Texas: The University of Texas.
- Usó-Juan, E. & Martínez-Flor, A. (2006). Towards acquiring communicative competence through listening. Usó-Juan, E. ve Martínez-Flor, A. (Ed). In *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 29-46). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Ünyılmaz, B. (2014). *A study on foreign language teaching anxiety of nonnative speakers* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Çağ Üniversitesi.
- Vandergrift, L. (2004). Learning to listen or listening to learn? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening - Metacognition in action*. New York: Taylor & Francis.
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31, 67-80.
- Wheeles, L. R. (1975). An investigation of receiver apprehension and social context dimensions of Communication apprehension. *The Speech Teacher*, 24, 261-268.
- White, G. (2006). Teaching listening: Time for a change in methodology. Usó-Juan, E. ve Martínez-Flor, A. (Ed). *Studies on second language acquisition: current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 111-135) içinde. Berlin: Walter de Gruyter Mouton.
- Wu, H. (2005). Anxiety and reading comprehension performance in English as a foreign language. *Asian EFL Journal Volume*, 13(2), 273-307.
- Yaylı, D. (2017). Using group work as a remedy for EFL teacher candidates' listening anxiety. *Eurasian Journal of Educational Research*, 71, 41-58
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Zhang, X. (2013). Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships. *System*, 41(1), 164-177.
- Zhao, A. (2009). *Foreign language reading anxiety: Investigating English-speaking university students learning Chinese as a foreign language in the United States* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Florida State University, ABD.
- Zhou, D. (2003). Listening anxiety and affective strategies the in second language classroom. *Foreign Language Teaching Abroad*, 3, 56-58
- Zwick, W. R. & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99(3), 432-442.