



Dinlediğini Anlama ve Dinlemeye Etki Eden Faktörler Arasındaki İlişkiler

Ayşe Dilek Yekeler ¹, Mustafa Ulusoy ²

Öz

Dinleme konuşulanların işitildiği ve anlamlandırıldığı bir süreçtir. Bu sürece etki edebilecek pek çok bilişsel, duyuşsal ve psikolojik faktör bulunmaktadır. Psikolojik faktörlerden biri olan kaygı; bireyden kaynaklanan tedirgin edici bir duygudur ve dinlediğini anlama becerisine doğrudan etki eder. Bu araştırmanın amacı; ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri ile dinlemeye etki eden faktörler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırma nedensel karşılaştırma yöntemi çerçevesinde tasarlanıp yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 130 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan dinlediğini anlama testi, dinleme kaygısı ölçeği ve dinlemeye etki eden diğer faktörler formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin dinleme kaygılarının ve dinleme süreçlerine etki eden diğer faktörlerin dinlediğini anlama becerilerini olumsuz etkilediği bulunmuştur. Dinlemeye etki eden diğer faktörlerin dinleme kaygısı ile birlikte öğrencilerin dinlediğini anlama becerisindeki varyansın yarısından fazlasını açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Dinleme
Dinlediğini anlama
Dinleme kaygısı
Dinlemeye etki eden faktörler
İlkokul öğrencileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.10.2019
Kabul Tarihi: 03.06.2020
Elektronik Yayın Tarihi: 17.07.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.9066

Giriş

Dinleme

“Dinleme; ses, müzik ve konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreçtir” (Güneş, 2013, s. 79). Oxford’a (1993) göre dinleme problem çözme becerisidir ve seslerin algılanmasından ibaret değildir. Dinleme, işitme kavramı ile karıştırılmaktadır. Oysa dinleme ve işitme birbirinden farklı süreçlerdir. İşitme; ses dalgalarının dış kulaktan kulak zarına iletildiği orta kulakta mekanik titreşimlere; iç kulakta da beyne giden sinir akımlarına dönüştüğü bir süreçtir. Dinleme ise bireyin konuşmalara dikkatini vermesiyle başlayarak anlamlandırmasıyla sona eren daha karmaşık bir süreçtir (Ergin, 1998). Bu nedenle “dinleme sürecinde ses uyarılarını dikkate alarak bellekte anlamlaştırma çabası vardır” (Ungan, 2009, s. 136). Dinlemede amaç anlama olduğundan bu süreç “dinleyicinin sesler arasında ayırım yapmasını, kelime ve gramer yapılarını anlamasını, vurgu ve tonlamayı yorumlamasını ve bütün bunları geniş bir sosyokültürel bağlam içinde birleştirmesini gerektirir” (Vandergrift, 1999, s. 168). Dinlerken, dinleme metni ile ilgili yapılan herhangi bir dikkatsizlik, ana fikirlerin veya mesajın tamamının anlaşılmasına neden olabilir (Mills, Pajares ve Herron, 2006). Bu noktada dinleme; konuşma, okuma ve yazma

¹ Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, dilekyekeler@gmail.com

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, mstfulusoy@gmail.com

öğrenme alanlarına temel oluşturduğu ve erken çocukluk döneminde var olan tek anlama becerisi olduğu için önemlidir (Doğan, 2016; Bulut ve Karasakallıoğlu 2018).

Dinlediğini Anlama

Dinlediğini anlama; "öğrenen ve onun gerçekliğinde rol oynayan içsel ve dışsal öğeler ile iç ve dış etkilerin tümü arasındaki çok boyutlu ilişkilere dayalı bir anlam oluşturma sürecidir" (Vogely 1995, aktaran Vogely, 1998, s. 67). Bu süreçte, konuşanın ses tonu, beden dilini kullanma becerisi, konunun içeriği, dinleyen sosyal, psikolojik, zihinsel durumu ve konuyla ilgili geçmiş yaşantıları önemlidir (Çifçi, 2001). Çünkü birey aldığı bilgileri ön bilgilerle karşılaştırılır, nedenler araştırılır, sonuç çıkarılır ve yeniden anlamlandırılır (Güneş, 2013). Dinlediğini anlama, okumayı öğrenmek için bir ön şarttır ve okul çağındaki çocukların iletişim kurma ve öğrenme süreçlerini etkilediği için önemlidir (Dickinson, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2010; Fong ve Ho, 2017).

Dinlemeye Etki Eden Faktörler

Dinleme sürecine etki eden pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında; bilişsel, duyuşsal, zihinsel, sosyal ve psikolojik faktörler yer almaktadır. Dinleyen, içerisinde bulunduğu olumsuz ruh hâli, dinleyerek algılamadaki en önemli engellerden biri olabilir (Çifçi, 2001). Korku, kaygı, öfke, tutum ve ilgiler bilişsel, duyuşsal ve psikolojik faktörlere örnek olarak verilebilir (Dalglish ve Power, 2015). Tutumlar, doğrudan insan davranışlarına yön veren, davranışların gerisindeki psikolojik süreçler olarak düşünülebilir (Harmankaya ve Melanlıoğlu, 2017). Dolayısıyla "seviyesine uygun olmayan metinlerle karşılaşan, dinleme sürecinde çoğunlukla pasif olan veya dinleme metinlerini sıkıcı bulan bir öğrencinin dinlemeye yönelik tutumunun da olumlu olması beklenemez" (Katrancı ve Yangın, 2013, s. 739). Kaygı ise; "güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygu" olarak tanımlanabilir (Enç, 1974). Genellikle bir nesneyle dolaylı olarak ilişkili olan belirsiz bir korku ve gerginlik hali olarak adlandırılır (Hilgard, Atkinson, Atkinson ve Lambert, 1971) ve "limbik sistemin uyarılması yoluyla ortaya çıkar" (Lamendella 1977, aktaran Scovel, 1978, s. 134). Kaygı, "kötü bir şey olabileceği" konusunda belirsiz bir duygudur, irkilme refleksindeki bir artıştır ve başlangıçtaki refleks otomatiktir; ancak deneyimler ve bağlam onu değiştirir (Kalat, 2015, s. 394). Bandura (1997, s. 137), kaygıyı "olası zararlı olaylara karşı öngörülü bir algılama durumu" olarak tanımlamış ve temellerini ortaya attığı Sosyal Bilişsel Kuram'da, kaygının sahip olunan/hissedilen yeterlilik duygusunun, öğrencinin kaygısının uyarılmasında kilit bir rol oynadığını belirtmiştir.

Scovel (1978)'e göre kaygı öğrenmeye olumlu ya da olumsuz etkide bulunabilir. Bu nedenle yarattığı etkiye göre yapılandırıcı (öğrenciyi yeni öğrenme göreviyle uğraşmaya motive edici) ve zayıflatıcı (öğrenciyi yeni öğrenme görevinden kaçmaya motive edici) olarak iki yönde değerlendirilebilir. Örneğin, zayıflatıcı kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler, etkinliklerden kolayca uzak dururlar; çünkü zaman, duyuşsal ve bilişsel faktörler arasında bölünmüştür (MacIntyre ve Gardner, 1989). "Doğru kaygı düzeyi duruma bağlıdır" (Kalat, 2015, s. 394). Bandura (1997), Sosyal Bilişsel Teorisinde, öz yeterlilik inancının bireyin kaygısının uyarılmasında merkezi bir rol oynadığını ve bu doğrultuda öğrencinin belirli bir derste veya konuda sahip olduğu yetersizlik hissini kaygısını arttırabileceğini belirtmiştir. Bu noktada dinleme sürecinde ortaya çıkan kaygı Joiner (1986) tarafından olumsuz bir "dinleyici benlik kavramı" olarak adlandırılarak dinleme alanında düşük bir özgüven düzeyi anlamına gelmektedir (aktaran Vogely, 1998, s. 68). Fiziksel olarak ise "dinleme kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde kendini gösterebilir" (Melanlıoğlu, 2013, s. 856). Scarella ve Oxford'a (1992, s. 63) göre, dinleme kaygısı, "öğrenciler çok zor veya aşına olmayan bir görevle karşı karşıya kaldıklarını hissettiklerinde ortaya çıkar". Dinleme sürecini zayıflatıcı etkenlerden biri olarak dinlediğini anlama becerisine eşlik eden kaygıyı tespit etmek zordur, çünkü sözlü olarak etkileşimde bulunmak için dinleyicinin önce ne söylendiğini anlaması gerekir (Vogely, 1998).

Dinleme süreçleri dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç aşamada ele alınabilir (Güneş, 2013). Dinleme öncesinde dinleme ortamının çok gürültülü olması veya

dinlenilecek materyalle ilgili bilgi eksikliği; dinleme esnasında anlamı bilinmeyen kelimeler, konuşmacının sözel olmayan ipuçlarını fark edememe ve dinleme sonrasında dinleme amacına ulaşamama, yeni öğrenilen bilgiler ile önceki deneyimler arasında bir ilişki kuramama kaygıya sebep olabilir (Tobias, 2013). Bununla birlikte pek çok öğrenci, dinlediğini anlama becerilerinde "iyi" olmak için geniş bir kelime hazinesine, kapsamlı dilbilgisine ve tecrübe ile birlikte doğal bir yeteneğe ihtiyaç duyduklarını düşünerek de kaygılanabilirler (Horwitz 1987, aktaran Vogely, 1998).

Young (1992), dinleme becerisinin; dinleme etkinliklerine zaman ayrılmaması, yetersiz öğretim yöntemleri ve dinleme stratejileri, öğrencilerin kelime hazinesinin azlığı gibi pek çok faktörden etkilendiğini; fakat kaygının bunlar arasında önemi giderek artan bir faktör olduğunu belirtmiştir. Çünkü ona göre dinlediğini anlama becerisi, konuşmanın anlaşılabilmesi durumunda oldukça kaygı vericidir. Sharif ve Ferdous (2012), dinleme kaygısının kaynaklarını analiz ettikleri çalışmalarında; kaygının kaynaklarını öğretmenler ve öğrencilerle ilgili faktörler, materyal ve süreçle ilgili faktörler ve diğer faktörler olarak ayırmışlardır. Örneğin dinleme kaygısına etki eden bir faktör olan metin türü hem dinleme süreci hem de materyal ile ilgilidir. Öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak metinde karşılaştıkları tanıdık (bilindik) kelimeler veya ilgi çekici konular ise hem öğrenci hem de materyal ile ilgili olarak kaygıyı azaltıcıdır. Golchi (2012) tarafından İranlı öğrencilerin yabancı dilde, dinleme kaygılarının ve dinleme stratejisi kullanımlarının dinlediğini anlama becerilerine etkisinin incelendiği çalışmada değişkenler arasında negatif ilişkiler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca düşük kaygılı öğrencilerin yüksek kaygılı öğrencilere göre daha fazla üstbilişsel stratejiler kullandığı ve anlama testinde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Vogely (1998), dinlediğini anlama kaygısının kaynakları ve çözüm önerilerini araştırdığı nitel çalışmada 140 üniversite öğrencisi ile çalışmıştır. Öğrencilere (1) dinleme kaygısı yaşayıp yaşamadıkları; (2) eğer öyleyse, bir dinlediğini anlama etkinliğine katılırken onları endişelendirebilecek şeyin ne olduğu ve (3) kaygı seviyelerini düşürmek için ne tür düzenlemeler, egzersiz veya faaliyetlerin yardımcı olduğu soruları yöneltilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kaygının kaynakları hazırlık, süreçsel, eğitimsel ve kişisel faktörler olarak kategorilendirilmiş ve kaygıyı azaltmaya yönelik öneriler bu kategoriler altında toplanmıştır. Bu faktörlere sıra ile örnek vermek gerekirse; görsel destek eksikliği, zaman yetersizliği, rahatsız edici çevre ve başarısızlık korkusu kaygıya neden olan faktörler arasında gösterilebilir. Araştırma sonucunda dinleme sürecinde anlık ve yoğun bilgi girişi ile karşı karşıya kalındığı için anlama sürecini ve yapısını iyi öğrenmenin gerekli olduğu belirtilmiştir.

“Dinleme çocuğun okula başlayıp okumayı öğreninceye kadar bilgi kazanmasını sağlayan, tek anlama becerisi” olarak düşünüldüğünde (Doğan, 2016, s. 9) diğer öğrenme alanlarına yani konuşma, okuma ve yazmaya temel oluşturmaktadır. Okula başlandığında ise dil becerilerinden yaralanma oranları ile ilgili yapılan araştırmalar (örneğin; Bird, 1953; Burley-Allen, 1995) en fazla kullanılan becerinin dinleme olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle dinlediğini anlama becerisi dil öğrenimini kolaylaştırmada kilit bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar (örneğin; Dunkel 1991; Feyten, 1991), dil öğreniminde dinlediğini anlama becerilerine önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Oysa dinleme becerisi çocuklar tarafından okula başlanmadan önce belirli düzeyde kazanılmış sayılarak genellikle ihmal edilir (Doğan, 2016). Bu sebeple “öğrenciler anlam elde etmeye ve doğru sesleri çıkarmaya çalışırken dinleme sürecinde zorlanırlar” (Vandergrift, 1999, s. 168).

Yerli ve yabancı literatür incelendiğinde (örn; Kılıç ve Uçkun, 2013; Golchi, 2012; Chang, 2008; Chang, Chang ve Read, 2008; Mills vd., 2006; Elkhafafi, 2005; Kim, 2000; Vandergrift, 1999; Young, 1992; Dunkel, 1991; MacIntyre ve Gardner, 1989; Gardner, Lalonde, Moorcroft ve Evers, 1987; Scovel, 1978) dinleme becerileri ve dinleme kaygısı ile ilgili pek çok araştırma yabancı dilde, ikinci dil ediniminde, İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenimi (*foreign language, second language acquisition (SLA), english as a foreign language (EFL)*) şeklindedir. Bununla birlikte yapılan bu çalışmalarda ana dilde dinlediğini anlama, dinleme kaygısı, dinlemeye etki eden diğer faktörler (dinleyiciden, metinden, konuşmacıdan, çevreden kaynaklanan diğer faktörler) ve ilkökul öğrencileri için dinleme becerisi ve bu beceriyi etkileyebilecek faktörler arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların olmadığı görülmektedir. Öneme rağmen özellikle de ilk ana dilde öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri henüz

derinlemesine incelenmemiştir (Andringa, Olsthoorn, van Beuningen, Schoonen ve Hulstijn, 2012; Vandergrift, 2007). Oysa kaygı ile başarı arasındaki negatif ilişki, dinleme becerilerini içeren az sayıda çalışmayla doğrulanmıştır (Örn. Elkhafaifi, 2005; Mills vd., 2006). Bu nedenle bu araştırmanın amacı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri ile dinleme kaygısı ve dinlemeye etki eden diğer faktörler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırma ilkökul öğrencilerinin ana dilinde dinleme sürecine etki eden bireysel, sosyal ve çevresel faktörlerin bir araya getirilerek dinlediğini anlama becerisi ile ilişkilerinin ortaya konulması açısından önemlidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme kaygıları ile dinlediğini anlama becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlemeye etki eden diğer faktörler ile dinlediğini anlama becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri ve dinlemeye etki eden faktörler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu sebeple bu çalışma, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye imkân tanıyan ilişkiisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Bu tür araştırmalarda “bir bağımlı değişken ile birden fazla bağımsız değişken arasındaki ilişki incelenmeye çalışılır” (Tabachnick ve Fidell, 2015, s. 117). Değişkenler arasında birlikte değişimin derecesi belirlenmeye çalışılması gerçek bir neden- sonuç ilişkisi anlamına gelmez ama nedensellik için bir ön koşuldur (Karasar, 2012). Araştırmanın odaklandığı nokta değişkenler arasındaki ilişkiler olduğundan, ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri bağımlı değişken, dinleme kaygıları ve dinlemelerine etki eden diğer faktörler (dinleyiciden, metinden, konuşmacıdan, süre ve çevreden kaynaklanan diğer faktörler) bağımsız değişkenler olarak ele alınıp bağımlı değişken üzerinde etkisi olan birden fazla bağımsız değişken incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Giresun ilinde üç devlet okulunda ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim gören 130 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacılara zaman ve işgücü açısından kolaylık sağlayacak okullara gidilerek uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2015). Çalışma grubundaki öğrencilerin %50,8’i (n=66) kız, %49,2’si (n=64)erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ölçmek amacıyla dinlediğini anlama testi, dinleme kaygılarını ölçmek için dinleme kaygısı ölçeği ve dinleme süreçlerine etki eden faktörleri belirlemek için dinlemeye etki eden faktörler formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ait bilgiler ayrıntılı olarak aşağıda paylaşılmıştır.

Dinlediğini Anlama Testi: Araştırmada öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ölçmek amacıyla, araştırmacılar tarafından “Dinlediğini Anlama Testi” geliştirilmiştir. Test için öncelikle öğrencilerin dinlemeleri gereken resimli bir hikâye kitabı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamada öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun resimli hikâye kitapları incelenmiş, sınıf eğitimi alanında uzman iki öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuş ve T Birim sayısı dikkate alınmıştır. Türkçe cümle türleri dikkate alındığında, basit cümleler ve yan cümleciliği olan bileşik cümleler tek T-Birim olarak düşünülebilir (Ulusoy, 2017). İncelenen kitaplar ve alınan görüşler doğrultusunda “Kütüphanedeki Aslan” isimli resimli hikâye kitabı seçilerek anlama testi bu kitaba bağlı olarak hazırlanmıştır. Kitaptaki T-birim sayısı 168’dir. İlk olarak dört seçenekli ve 25 maddelik bir soru havuzundan oluşan test maddeleri Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Öğretmenliği alanlarındaki birer öğretim elemanı ve ilkökullarda görev yapan iki sınıf öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uygun görülmeyen maddeler testten çıkarılmamış ve bazı maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonuç olarak toplam

25 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Madde analizinde örneklem büyüklüğü için madde sayısı oranının 5 ile 10 katı olması yönündeki öneri baz alınarak (MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999) deneme formu Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla izin alınan üç devlet okulunun dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 396 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sürecinde önce toplam 16 ilkokul dördüncü sınıf testin amacı hakkında araştırmacılar tarafından amaçlı dinleme etkinliği yapacakları konusunda bilgilendirilmiş, ardından araştırmacılar tarafından "Kütüphanedeki Aslan" isimli kitap tüm sınıflarda bir kez sesli olarak okunmuş, okuma süreci bittikten sonra anlama testi öğrencilere araştırmacılar tarafından dağıtılarak her öğrenciden testi bireysel olarak 25 dakika içerisinde cevaplamaları istemiştir. Ardından madde ve test analizleri yapılmıştır. Madde analizi için yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, testte yer alan maddelerin güçlük indeksi (P_i), standart sapma (S_j), ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) ve madde güvenilirliği (r_j) değerleri hesaplanmıştır. Ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) 0.30'un altında olan beş madde testten çıkarılmıştır. Ayrıca madde güçlük indeksi (P_i) 0.10'un altında ve 0.90'un üzerinde olan maddeler de testten çıkarılmıştır (Ebel, 1965). Yapılan bu analizler sonucunda kalan 20 maddeden oluşan Dinlediğini Anlama Testi hazırlanmıştır. Test maddelerinin alt ve üst %27'lik gruplar için yapılan güçlük indeksi (P_i), standart sapma (S_j), ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) ve madde güvenilirliği (r_j) değerleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Dinlediğini Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	p_j	S_j	r_{jx}	r_j	Madde No	p_j	S_j	r_{jx}	r_j
1	0.70	0.49	0.38	0.17	11	0.84	0.36	0.40	0.15
2	0.88	0.33	0.33	0.11	12	0.70	0.47	0.51	0.24
3	0.75	0.43	0.50	0.22	13	0.84	0.37	0.45	0.17
4	0.64	0.48	0.56	0.27	14	0.85	0.36	0.40	0.14
5	0.84	0.37	0.33	0.12	15	0.77	0.42	0.51	0.21
6	0.83	0.45	0.40	0.19	16	0.26	0.44	0.36	0.17
7	0.40	0.49	0.37	0.18	17	0.73	0.44	0.51	0.23
8	0.54	0.50	0.56	0.28	18	0.62	0.49	0.52	0.25
9	0.34	0.47	0.49	0.23	19	0.71	0.45	0.58	0.26
10	0.84	0.36	0.30	0.11	20	0.64	0.48	0.61	0.29

Tablo 1 incelendiğinde, ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) .30'un altında olan beş madde çıkarıldıktan sonra kalan 20 maddenin ayırt edicilik güçlüklerinin 0.30 ile 0.61 arasında değiştiği görülmektedir. Alt ve üst %27'lik gruplar için hesaplanan bu değerler testte yer alan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu ve dinlediğini anlama başarısı bakımından öğrencileri ayırt edebildiği şeklinde yorumlanabilir (Ebel, 1965). Madde analizinden sonra yapılan test analizi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Dinlediğini Anlama Testi Test Analizi Sonuçları

Madde Sayısı	N	\bar{X}	SS	Mod	Ortanca	Ortalama Güçlük	KR-20
20	396	13.92	3.62	16	15	0.68	0.77

Tablo 2 incelendiğinde testten elde edilen puanların ortalama güçlüğü 0.68 olduğu görülmektedir. Bu değer testin orta güçlükte olduğunu göstermektedir. Testin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizler sonucu KR-20 değeri 0.77 olarak hesaplanmıştır. Bu güvenilirlik değeri, anlama testinin kullanılabilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Crocker ve Algina, 2006).

Dinleme Kaygısı Ölçeği: İlkokul öğrencilerinin dinleme kaygısını ölçmek için araştırmacılar tarafından dinleme kaygısı ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken aşağıdaki adımlar dikkate alınmıştır:

- ❖ *Ölçeğin hangi amaçla geliştirileceğine karar verme:* İlkokul öğrencilerinin dinleme kaygılarını ölçen bir ölçme aracına ilgili literatürde ulaşamadığı için amaç; geçerli ve güvenilir bir dinleme kaygısı ölçeği geliştirmektir. Bu doğrultuda kaygının literatürde nasıl tanımlandığı incelenmiş

ve araştırmanın hedef kitlesine yönelik kaygı ile ilgili literatür taranmıştır (Kim, 2000; Mills vd., 2006; Kılıç, 2007; Chang, 2008; Melanlıoğlu, 2013). Erkuş'a (2016) göre "aynı değişkeni ölçmesi için geliştirilen ve gereksinimi karşılayan bir ölçme aracı var olabilir; ancak hedef kitlenin farklı olması gibi bir etken yeni bir ölçek çalışması yapılmasını gerektirebilir" (s. 25). Yapılan çalışmalar kaygı ile ilgili farklı gelişim dönemindeki öğrenciler için hazırlanmış ölçme araçlarının var olduğunu göstermiş olmasına rağmen ilkökul öğrencileri için geliştirilen bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmuştur.

- ❖ *Madde Yazımı:* Kaygı, bir isteğin amacına ulaşamayacağı durumlarda beliren tedirgin edici bir duygu olarak kabul edildiğinde, ilkökul öğrencileri için dinleme sürecinde dinleme amacına ulaşamadıkları durumlarda beliren korku, endişe ve üzüntü durumu şeklinde ele alınabilir. Bu tanımdan hareketle ilgili literatür tarandıktan sonra ilkökul öğrencileri için 13 maddelik ve 4 dereceli likert tipinde (4-her zaman, 3-genellikle, 2-ara sıra, 1- hiçbir zaman şeklinde) bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde yazımında; maddelerin olabildiğince kısa, yalın ve net olmasına ve kullanılan dil ve sözcüklerin hedef kitlenin yaşına ve eğitim düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir.
- ❖ *Ön inceleme:* Maddeleri gözden geçirme ve düzeltme aşamasıdır. Bu aşamada maddeler; kaygı değişkenini ölçüp ölçmeme, madde türü bakımından uygun olup olmama, maddelerin yazım dilinin dilbilgisi açısından uygunluk, anlaşılabilirlik, okunabilirlik ve hedef kitleye uygunluk açısından incelenmiştir. Ardından iki Sınıf Eğitimi, bir Türkçe Eğitimi ve bir Ölçme ve Değerlendirme alanında çalışan toplam dört uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda içerik ve biçim açısından düzeltmeler yapılarak 13 maddelik ölçek ön deneme aşamasına hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçme aracının kapsam (içerik) geçerliği bu sayede sağlanmaya çalışılmıştır.
- ❖ *Ön Uygulama:* Uzmanların görüşleri doğrultusunda geliştirilen maddeler ilkökul öğrencilerinin dinleme kaygılarını ortaya koyup koymaması ve anlaşılır olup olmaması bakımından Giresun ili Merkez ilçesinde ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim gören 30 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından öğrencilerin yanıtladığı her bir madde için görüş ve önerileri dikkate alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
- ❖ *Esas Uygulama:* Esas uygulama için İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak, Giresun ili Merkez ilçesinde dört farklı ilkökulda, dördüncü sınıfların uygun olabileceği kararlaştırılmıştır. Ölçek analizinde örneklem büyüklüğü için madde sayısı oranının 10 katı olması yönündeki öneri baz alınarak (MacCallum vd., 1999) dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 317 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin %46'sı kız (n=147) ve %54'ü erkektir (n=170).

Ölçeğin yapısını ortaya çıkarmak amacıyla; ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında kullanılabilen, faktör veya boyut sayısının önceden belli olmadığı, maddelerin tüm boyutlar ile korelasyon göstermesine olanak sağlayan bir analiz türü olan (Conway ve Huffcutt, 2003) keşfedici (exploratory) faktör analizi kullanılmıştır. Bu doğrultuda 13 madde faktör analizine sokulmuş; 10 madde 2 faktör altında toplanmış ve üç madde dışarıda, bu faktörler dışında kalmıştır. İlkökul Öğrencilerinin Dinleme Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett Testi sonuçlarına bakılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Dinleme Kaygısı Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Measure of Sampling Adequacy		.837
Approx. ChiSquare		590.220
Bartlett's Test of Sphericity	Df	45
	Sig.(p)	.000

Tablo 3 incelendiğinde KMO değerinin .84 ve Barlett Küresellik değerinin .00 olduğu görülmektedir. KMO değerinin .60 ve üstünde olması örneklemin faktör analizi için yeterli olacağına işaret ederken (Tabachnick ve Fidell, 2015), Barlett Küresellik testinin anlamlı olması ($p<.05$) değişkenler arası ilişkilerin oluşturduğu matrisin faktör analizi için yeterli olduğunu gösterir (Gürbüz ve Şahin, 2015).

Maddelerin bir faktör oluşturup oluşturmadığına ilişkin faktör çıkarma kurallarından özdeğer (eigenvalue>1) kuralı (Kaiser, 1960) ve yamaç grafiği testi (Cattell, 1966) dikkate alınmıştır. Faktör sayısı belirlendikten sonra maddelerin faktör yükleri, faktörlere ait dağılımları ve öz değerleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Dinleme Kaygısı Ölçeğinin KFA Sonuçları

Madde	1. Faktör	2. Faktör
m12	.684	
m7	.673	
m9	.637	
m13	.601	
m8	.507	
m3		.758
m6		.633
m5		.602
m10		.580
m11		.574
Özdeğerler (Eigenvalues)	2.265	2.178
Açıklanan Varyans Yüzdesi (%)	22.648	21.784
Toplam Açıklanan Varyans Yüzdesi (%)	44.432	

Tablo 4 incelendiğinde 10 maddeden oluşan ölçeğin 5 maddesinin birinci faktörde toplanarak toplam varyansın %23’ünü açıkladığı, 5 maddesinin ise ikinci faktörde toplanarak toplam varyansın %22’sini açıkladığı görülmektedir. İki faktör birlikte ölçeğin toplam %44’ünü açıklamaktadır. Kabul edilebilir toplam varyansın %40 ile %60 arasında olabileceğini belirten Scherer, Wiebe, Luther ve Adams’a (1988) göre ölçeğin iki faktörünün verdiği toplam varyans (%44) kabul edilebilir düzeydedir. Bir maddenin ilgili faktör ile korelasyonu olan faktör yükü, ilgili faktördeki varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir. Faktörlerin güçlü maddelerden oluşması isteniyorsa bu değer en az 0.5 olması temel alınabilir. Ayrıca maddenin iki veya daha fazla faktör altındaki yük değerleri arasında en az 0.1’den büyük fark olması maddenin binişik olmaması açısından gereklidir (Ackerman, 2005). Tablo 5 incelendiğinde on maddenin iki faktöre yüklendiği, maddeler arasında çapraz yüklenme probleminin olmadığı ve birinci faktördeki maddelerin yük değerlerinin 0.507 ile 0.684 arasında, ikinci faktördeki maddelerin yük değerlerinin 0.584 ile 0.758 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin 10 maddeden oluşan iki faktörlü yapısının geçerliliğini kanıtlamaktadır.

İki faktör ve on maddeden oluşan ölçeğin güvenilirliğini kanıtlamak içinse ölçekte yer alan maddelerin kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla iç tutarlılık güvenilirliği temel alınmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2015). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach's Alfa değerleri hesaplanarak Tablo 5'de paylaşılmıştır.

Tablo 5. Dinleme Kaygısı Ölçeği Güvenirlik İstatistikleri

Faktör	Madde Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Cronbach's Alfa Değeri
1	5	10.57	2.985	.667
2	5	11.06	2.939	.694
Toplam	10	21.63	5.229	.786

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin tümüne ait güvenilirlik katsayısı .786 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları birinci faktör için .667, ikinci faktör için .694'tür. Bu değerler güvenilirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir kabul edildiği (Domino ve Domino, 2006; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Tavşancıl, 2018) varsayımından hareketle ölçeğin güvenilir olduğuna dair bir kanıt olarak gösterilebilir.

Dinlemeye Etki Eden Diğer Faktörler Formu: Dinleme sürecine etki eden faktörler formu, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme süreçlerine etki eden diğer faktörleri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Form geliştirilirken Goh (1999)'un, dinleme sürecine etki eden faktörleri belli kategoriler altında toplayarak tablolaştırdığı ve oranlarını paylaştığı araştırma temel alınmıştır. Araştırmadaki faktörler metin, konuşmacı, dinleyici, süre ve çevre kategorileri altında toplanmıştır. İlgili kategorilerden hareketle ilkokul öğrencilerinin dinleme süreçlerini etkileyen faktörler Sınıf Eğitimi alanında uzman üç araştırmacıdan görüş alınarak öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine göre sadeleştirilmiştir. Formda öğrencilerden "Kütüphanedeki Aslan" isimli hikâyeyi dinledikten sonra dinleme süreçlerini etkilediklerini düşündükleri faktör veya faktörleri işaretlemeleri istenmiştir. Formun puanlanmasında her bir faktörün varlığı 1 puan, yokluğu 0 puan şeklindedir. Öğrencilerin işaretledikleri faktör sayısı doğrultusunda formdan toplam puan elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan bu faktörler ve ait oldukları kategoriler Tablo 6'da paylaşılmıştır.

Tablo 6. Dinlemeye Etki Eden Diğer Faktörler

1. Metin (Hikâye)	1.1.Hikâyede geçen kelimelerin anlamını bilmem
	1.2.Hikâyeyi önceden dinlemiş olmam
	1.3.Hikâyede geçen cümlelerin kolay olması
2. Konuşmacı	1.4.Öğretmenimin hikâyedeki olayları gösteren resimleri bana göstermesi
	2.1.Öğretmenimin hikâyeyi okurken duyabileceğim bir sesle okuması
	3.1.Hikâyenin benim ilgimi çekmesi
3. Dinleyici	3.2.Hikâyeyi dinlemek için bir amacımın olması
	3.3.Daha önce bu hikâyeye benzer hikâye dinlemiş olmam
	3.4.Hikâyeyi dinlerken stresli olmamam
	3.5.Hikâyedeki kelimeleri benim de kolayca okuyabilmem
4. Süre	3.6.Hikâyeyi dinlerken dikkatimi tam olarak verebilmem
	4.1.Hikâyeyi dinlemek için yeterli süreye sahip olmam
5. Çevre	5.1.Hikâyeyi dinlerken sınıfın sessiz olması

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci iki aşamalıdır: İlki ölçeğin ve anlama testinin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları, ikincisi değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için yapılan esas uygulama aşamasıdır. Bu aşamalarda izlenen adımlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Araştırmanın Veri Toplama Süreci

Aşamalar	Adımlar
İlk Aşama	<p>1.Ölçek Geliştirme: Ölçek geliştirmek için 2018-2019 eğitim öğretim döneminin <i>güz yarısında</i> Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmacılar tarafından gerekli izinler alınarak, Giresun ilinde dört ilkokulda 4. sınıfta öğrenim gören 317 öğrenciye ulaşılmıştır.</p> <p>2.Anlama Testi Hazırlama: Testi hazırlamak için 2018-2019 eğitim öğretim döneminin <i>güz yarısında</i> Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmacılar tarafından gerekli izinler alınarak, Giresun ilinde üç ilkokulda 4. sınıfta öğrenim gören 396 öğrenciye ulaşılmıştır.</p> <p>3.Dinleme Etki Eden Faktörler Formu Hazırlama: Form için ilgili literatür taranmış, ilkokul öğrencilerinin dinleme süreçlerine etki eden faktörler madde madde belirlenip, alan uzmanlarından görüşler alınmıştır.</p>
	<p>Esas uygulama için 2018-2019 eğitim öğretim döneminin <i>bahar yarısında</i> Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak, Giresun ilinde pilot uygulamadan farklı üç ilkokulda 4. sınıfta öğrenim gören 130 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğretmenlere ve öğrencilere gerekli bilgiler verilerek uygulamalar iki ders saati sürecinde yapılmıştır.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öncelikle öğrencilerin dinleme kaygılarını tespit etmek için dinleme kaygısı ölçeği uygulanmıştır. • Araştırmacılar öğrencilerin amaçlı dinleme yapmalarını sağlamak için araştırmanın amacı hakkında öğrencileri bilgilendirmiştir. Hikaye kendilerine sesli olarak bir kez okunacağından öğrenciler hikayenin konusunu ve ana fikrini belirlemeleri konusunda uyarılmıştır. Böylelikle hikaye dinleyicisi olan öğrencilerin önemli noktalar üzerinde yoğunlaşmasına (Akyol, 2008) yardımcı olunmaya çalışılmıştır. • İkinci olarak “Kütüphanedeki Aslan” isimli resimli kitap araştırmacılar tarafından öğrencilere bir kez sesli olarak okunmuş ve dinlediğini anlama testi uygulanmıştır. Sesli okuma sınıflarda altyapı yeterliliğinden emin olunamadığı durumlarda, seçilen hikayenin doğal bir dinleme metni olmaması nedeniyle ve veri toplama sürecinde zaman kazanmak için araştırmacılar tarafından tercih edilmiştir. Bu süreçte sınıflarda prozodik öğeler olan ses düzeyine, vurgu, tonlama ve duraklamalara (Dowhower, 1991) dikkat edilmiştir. • Son olarak öğrencilerden hikâyeyi dinlerken dinleme süreçlerine etki eden diğer faktörleri belirlemeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. Bu aşamalarda izlenen adımlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Araştırma Verilerinin Analizi

Aşamalar	Adımlar	Yapılan Analizler
<i>İlk Aşama</i>	1.Ölçek Geliştirme	Faktör Analizi ve Güvenirlik Hesaplama: Faktör analizi; birbiriyle ilişkili çok sayıdaki maddelerin bir araya getirilerek, birbirleri ile tutarlı daha az sayıda faktör elde etmeyi amaçlayan çok değişkenli analizlerin genel adıdır (Kim ve Mueller, 1978). İç tutarlılık güvenirligi ise; ölçekte yer alan maddelerin kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğini test etmek amacı ile birlikte tek seferde yapılan ölçüm ile kavramsal yapıyı test etmeye dayanır (Allen ve Yen, 2001).
<i>İlk Aşama</i>	2.Anlama Testi Hazırlama:	Test ve Madde Analizi: Madde analizi, doğrudan teste konulacak maddelerin belirlenmesi, hangi maddeler üzerinde düzeltme işlemlerinin yapılacağı ve testte konulması mümkün olmayan maddelerin çıkarılması amaçlarıyla yapılır (Turgut ve Baykul, 2011, s. 224). Tek bir maddeye ait istatistiğe (madde güçlüğü, madde ayırıcılığı, madde varyansı, madde güvenirligi, madde standart sapması gibi) madde analizi denir. Testin tümüne ait istatistiğe (testin standart sapması, testin güvenirligi gibi) ise test analizi denir (Tan, 2014, s. 241).
<i>İkinci Aşama</i>	Esas Uygulama	Değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler, korelasyon ve regresyon katsayısının hesaplanması: <ul style="list-style-type: none"> • Öncelikle değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. • Ardından değişkenler arasında ilişkilerin derecesinin ve yönünün belirlenmesi için korelasyon katsayısından faydalanılmıştır. “Korelasyon katsayısı +1 ile -1 arasında değişen bir değer alır. Katsayı .30’ dan küçükse ilişkinin zayıf, .30 ile .70 arasında ise orta düzeyde, .70’ den büyükse yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. İki değişken arasında hesaplanan korelasyon katsayısının negatif (-) olması, iki değişken arasında ters yönlü, olumsuz bir ilişkinin olduğunu gösterir. Bu değişkenlerden birinin artarken, diğersinin azalması anlamına gelir” (Atılgan, 2009, s. 440). “Bu ilişkinin gücü hesaplanan korelasyon katsayısı -1’e yaklaştıkça artar. Korelasyon katsayısının pozitif (+) olması iki değişken arasında aynı yönde, olumlu bir ilişkinin olduğunu gösterir. Yani değişkenlerden biri artarken diğeri de artar” (Tan, 2014, s. 95). • Son olarak araştırmada ele alınan değişkenlerin ikiden fazla olması durumunda çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bu analiz türünde bağımlı bir değişken üzerinde etkisi olan bir dizi bağımsız değişken ve bu bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla değişkenlerin tümü birden modele dahil edilebilir (Orhunbilge, 2017, s. 73). Böylece bütün bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde ortak etkisi incelenebilir (Can, 2013, s.248). Regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin birbirleri ile ilişkili olduğu durumlar (Tabachnick ve Fidell, 2015, s. 118) ve bağımlı değişkenle ayrı ayrı aralarında 1’e yakın bir ilişki olduğu durumlar olabilir (Orhunbilge, 2017, s. 75-76).

Bulgular

Bu bölümde ilkököl öğrencilerinin dinleme sürecine etki eden diğer faktörler, dinlediğini anlama, dinleme kaygısı ölçeği puanları ile ilgili merkezi eğilim ölçüleri (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri), verilerin normallik değerleri (çarpıklık ve basıklık), bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyon değerleri ve çoklu regresyon değerleri (regresyon katsayısı, toplam varyans, anlamlılık değerleri) ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9. Değişkenlere Ait Dağılım Ölçüleri

Değişkenler	n	Min	Mak	\bar{X}	Ss.	Basıklık	Çarpıklık
1.Dinlediğini Anlama	130	5	100	64.58	24.17	-.238	-.836
2. Dinleme Kaygısı	130	10	44	27.42	8.86	-.787	-.356
3. Dinlemeye Etki Eden Diğer Faktörler	130	1	12	6.19	2.93	-.082	-1.00

Tablo 9 incelendiğinde değişkenlere ait merkezi eğilim ölçüleri ile basıklık ve çarpıklık değerleri görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğine ilişkin kanıt sayılabilir (Tabachnick ve Fidell, 2015; Kline, 2015).

Tablo 10. Değişkenler Arasında İlişkiler

Değişkenler	1	2	3
1.Dinlediğini Anlama	1.00		
2. Dinleme Kaygısı	-.65	1.00	
3. Dinlemeye Etki Eden Diğer Faktörler	-.51	.31	1.00

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ile dinleme kaygısı ve dinlemeye etki eden diğer faktörler arasında ters yönde (negatif) ilişkiler olduğu görülmektedir. Dinlemeye etki eden diğer faktörler ve dinleme kaygısı arasında ise aynı yönde (pozitif) bir ilişki söz konusudur. Öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ile dinleme kaygıları arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ($r=-.65$, $p<.01$) bir ilişki vardır. Aynı şekilde öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ile dinlemeye etki eden diğer faktörler arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ($r=-.51$, $p<.01$) bir ilişki vardır. Bunlardan farklı olarak öğrencilerin dinleme kaygıları ile dinlemeyi etkileyen diğer faktörler arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r= .31$, $p<.01$) bir ilişki görülmektedir. Büyüköztürk'e (2013) göre "bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkinin olmaması, yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık (multi-colinearity) sorununun olmadığını göstergesidir" s.100). Ayrıca bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenle ayrı ayrı aralarında orta düzeyde ilişkinin olması (Tabachnick ve Fidell, 2015; Orhunbilge, 2017) regresyon analizine gidilebileceğinin göstergesidir. Böylelikle dinlediğini anlama bağımlı değişkeni üzerinde, dinleme kaygısı ve dinlemeye etki eden faktörler bağımsız değişkenlerinin ortak etkileri incelenebilir.

Tablo 11. Dinlediğini Anlamanın Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	122.338	5.130	-	23.846	.000	-	-
Dinleme Kaygısı	-1.476	.176	-.541	-8.390	.000	-.648	-.597
Dinleme Faktörler	-2.792	.531	-.339	-5.260	.000	-.509	-.423

R=0.723 R²= 0.523 Düzeltilmiş R²=0.516

F_(2,127)=69.683 p=.000

Dinleme kaygısı ve dinlemeye etki eden diğer faktörler değişkenlerine göre dinlediğini anlamanın yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Bağımsız değişkenler (dinleme kaygısı ve dinlemeye etki eden diğer faktörler) ile bağımlı değişken (dinlediğini anlama) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde dinleme kaygısı ile dinlediğini anlama arasında negatif ve orta düzeyde ($r= -.65$) bir ilişkinin olduğu; ancak diğer değişken kontrol edildiğinde

iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-.54$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Dinlemeye etki eden diğer faktörler ile dinlediğini anlama becerisi arasında negatif ve orta düzeyde ($r=-.51$) ilişki vardır. Ancak diğer değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r=-.34$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Dinleme kaygısı ve dinlemeye etki eden diğer faktörler değişkenleri ile birlikte dinlediğini anlama becerisi puanları yüksek düzeyde ve anlamlı ($R= 0.72$, $p<.01$) bir ilişki vermektedir. Adı geçen iki değişken birlikte dinlediğini anlama becerisindeki toplam varyansın (dinlediğini anlama puanlarındaki değişimin) % 52'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki göreceli sırası; dinleme kaygısı ($\beta=.541$) ve dinlemeye etki eden diğer faktörlerdir ($\beta=.339$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise hem dinleme kaygısının hem de dinlemeye etki eden diğer faktörlerin dinlediğini anlama becerisi üzerinde önemli (anlamlı) birer yordayıcı ($p<0.05$) olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, dinlediğini anlama becerisini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Dinlediğini Anlama Becerisi} = (0.541 \times \text{Dinleme Kaygısı Ölçek Puanı}) + (0.339 \times \text{Dinlemeye Etki Eden Diğer Faktörlerin Sayısı}) + (122.338)$$

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dinlediğini anlama, dinleme kaygısı ve dinlemeye etki eden faktörler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ile dinleme kaygıları ve dinlemeye etki eden faktörler arasında negatif ilişkiler bulunmuştur. Dinlemeye etki eden faktörlerin dinleme kaygısı ile birlikte öğrencilerin dinlediğini anlama becerisindeki varyansın %52'sini açıkladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ile dinleme kaygıları arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığı dinlediğini anlama becerilerini etkileyen ve psikolojik faktörlerden biri olan kaygı ile daha önce yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Örn; Kimura 2011; Golchi, 2012; Harmankaya, 2016; Selam, 2019). Golchi (2012) tarafından yapılan dinleme kaygısı, dinlediğini anlama ve dinleme stratejileri arasında ilişkilerin incelendiği çalışmada dinleme kaygısı ile dinlediğini anlama arasında anlamlı bir negatif ilişki bulunmuştur ($r = -.63$ ve $p <.05$). Elde edilen sonuçlara dayanarak, IELTS öğrencilerinin dinleme kaygıları arttığında, dinlediğini anlama becerilerinin azaldığı belirtilmiştir. Kimura (2011) tarafından yapılan çalışmada da dinleme kaygısı arttıkça dinlediğini anlama becerisinin azaldığı ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışmalar öğrencilerin yabancı (ikinci) dilde dinlediğini anlama becerileri ile ilgili olduğundan ana dilinde dinlediğini anlama ve dinleme kaygısı üzerine olan bu çalışma ile benzer sonuçlara sahiptir. Harmankaya (2016) tarafından ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören 100 öğrenci ile yapılan çalışmada üst biliş strateji eğitiminin dinlediğini anlama, dinleme tutumu ve dinleme kaygısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda üst biliş strateji öğretiminin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu, dinleme kaygılarında ve dinlemeye yönelik tutumlarında ise anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirtilmiştir. Selam (2019) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının kullandıkları öğrenme stillerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda cinsiyete göre dinleme kaygısı ile metni anlama, dinleme engelleri, dinlemede bireysel farklılıklar, dinlemede özgüven eksikliği faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; dinlediğini değerlendirme ve dinlemede kelime hazinesi alt boyutlarında kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre, dinleme sonrası odaklanma alt boyutunda ise erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu noktadan hareketle dinleme kaygısının ister ana dilinde de ister yabancı dilde olsun öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini olumsuz etkilediği görülmektedir.

Öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ile dinlemeye etki eden diğer faktörler arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığı da daha önce yapılan nitel ve nicel çalışmalarla (Örn; Vogely, 1998; Chang, 2008) benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda dinleme sürecine etki eden dinleyiciden, metinden, konuşmacıdan, süre ve çevreden kaynaklanan diğer faktörler arttıkça dinlediğini anlama becerisi puanları düşmektedir. Vogely (1998), tarafından üniversite öğrencilerinin

dinlediğini anlama kaygısının kaynakları ve çözüm önerileri ile ilgili araştırma sonucunda öğrencilerin kaygının oluşmasına neden olan faktörleri; görsel desteğin olmaması, zaman yetersizliği, rahatsız edici ortam, zor veya alışkın olunmayan metinler, dinleyiciden kaynaklı etkenler olarak göstermesi bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin; öğrencilerin bir kısmı *rahatsız edici ortamın yani* dinleme sürecinde çok sıcak veya çok soğuk olan bir sınıf gibi fiziksel çevrelerin önemli olduğunu ve genellikle bu durumun dinlediğini anlama becerilerini engellediğini belirtmiştir. Diğerleri ise, ortamın çok gürültülü olmasından dolayı endişelenmişlerdir. *Öğrencilerin ön bilgileri* ise yine dinlediğini anlama becerilerini etkileyen faktörlerden biridir. Dinlediğini anlama sürecinde kaygıyı azaltmak için sıkça belirtilen bir yol, dinleme etkinliklerinde görsel kullanmaktır. Bazı sinirbilimciler, canlı- inandırıcı görüntülerin öğrencilerin davranışları üzerinde en güçlü etkileri ortaya çıkardığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle *görsel materyaller kullanmak* önemlidir. Chang (2008) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 160 öğrenci ile yaptığı araştırmasında; öğrencilerin değerlendirileceği zaman daha çok korktuğu için testlerdeki dinlediğini anlama kaygısı puanlarının, genel dinleme kaygısı puanlarına göre daha yüksek olduğunu, konuşma hızının dinlemeye etki eden önemli faktörlerden biri olarak öğrenciler tarafından (%75) seçildiğini belirtmiştir. Konuşmacı faktörü, araştırmacılar tarafından ilkökul öğrencileri için ses tonu ve Chang (2008) tarafından hız bakımında ana dilde dinlemeye etki eden faktörler ile yabancı dilde dinlemeye etki eden faktörler arasında farklılığı göstermektedir.

Dinleme diğer dil becerileri olan konuşma, okuma ve yazmanın temelidir. Bulut ve Karasakallıoğlu (2018, s. 1409), araştırmalarında “okul çağına gelinceye kadar temel dil becerilerinden anlama boyutunda sadece dinleme becerisinin olduğunu, dinleme becerisinin okul çağından önce kazanıldığı gerekçesiyle öğretimine gerekli önemin verilmediğini” belirtmiştir. Ayrıca yapılan bazı çalışmalar da bu becerilerin birbirini etkilediğini göstermiştir (Örneğin; Center, Freeman, Robertson ve Outhred, 1999; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010). Vogely’e (1998, s. 68) göre dinlediğini anlama sürecinde kaygı konuşma becerisini baltalayabilir, çünkü sözlü etkileşim için dinleyicinin önce ne söylendiğini anlaması gerekir. Bu nedenle, dinleme kaygısı göz ardı edilmemeli ve aktif olarak ele alınmalıdır. Mills ve diğerleri (2006) tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nde yaşayan 95 üniversite öğrencisinin Fransızca dinleme ve okuma yeterlikleri konusundaki öz yeterlik, kaygı ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda dinleme öz yeterliliği ile dinleme kaygısı arasında negatif orta düzeyde bir ilişki (-.53) ve dinleme kaygısı ile okuma kaygısı arasında ise pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki (.56) bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda da dinlemeye etki eden faktörlerden öğrencilerin(ön)okumaları ve konuşmacının özelliği dinlediğini anlama becerisini etkilemektedir.

Vogely’e (1998) göre etkili bir dinleyici olabilmek için öğrencilerin düşük kaygılı bir sınıf ortamında dinleme sürecine aktif ve stratejik olarak katılmaları gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte dinlediğini anlama sürecini etkileyen faktörlerin neler olduğu ve dinleme becerisi ile bu faktörler arasındaki ilişkilerin ortaya koyulması öğrencilerin anlama süreçlerine etki eden faktörlerin bilmesi, öğretmenlerin öğrencilerini tanıması ve öğrencilerin dil becerisi ile ilgili performanslarının geliştirilmesinde yarar sağlayabilir. Dil öğreniminde kaygının doğrudan motivasyonu olumsuz olarak etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Gardner vd., 1987). Yapılacak araştırmalarla dinleme kaygısı ile dinleme motivasyonu, dinleme kaygısı ile konuşma becerisi veya dinleme kaygısı ile metin türü arasındaki ilişkiler incelenebilir. İlişkisel bu tarz çalışmalar büyük örneklem grupları ile genişletilebilir ve farklı sınıf seviyesindeki ilkökul öğrencileri için denenebilir. Öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi için farklı ölçme araçları geliştirilerek güvenilir ölçümlerin yapılması sağlanabilir. Benzer şekilde araştırmacılar tarafından geliştirilen dinleme kaygısı ölçeği ile çalışmak isteyen araştırmacılar daha farklı ve daha büyük örneklemelerde ölçeğin doğrulanması sürecini alternatif analizlerle deneyebilirler. Dinleme sürecine etki eden faktörler farklı bağlamda doğrulanabilir veya yeni faktörler eklenerek geliştirilebilir. Araştırma bulguları sonucunda bağımlı değişkendeki değişimin yarısından fazlasını (%52) modele dahil edilen dinleme kaygısı ve dinlemeye etki eden diğer faktörler değişkenleri açıkladığından geriye kalan %48’lik kısımda hangi değişken veya değişkenlerin etkilerinin olabileceği araştırılabilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 130 öğrenci ve veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilip, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan dinlediğini anlama testi ve dinleme kaygısı ölçeği ile sınırlıdır.

Kaynakça

- Ackerman, T. A. (2005). Multidimensional item response theory modeling. A. Maydeu-Olivares ve J. J. McArdle (Ed.), *Contemporary psychometrics* içinde (s. 3-26). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınları.
- Allen, M. J. ve Yen, W. M. (2001). *Introduction to measurement theory*. USA: Wavel and Press.
- Andringa, S., Olsthoorn, N., van Beuningen, C., Schoonen, R. ve Hulstijn, J. (2012). Determinants of success in native and non-native listening comprehension: An individual differences approach. *Language Learning*, 62(s2), 49-78.
- Atılğan, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Bird, D. E. (1953). Teaching listening comprehension. *Journal of Communication*, 3(2), 127.
- Bulut, B. ve Karasakaloğlu, N. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1407-1417.
- Burley-Allen, M. (1995). *Listening: The forgotten skill* (2. bs.). Canada: John Wiley and Sons.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276.
- Center, Y., Freeman, L., Robertson, G. ve Outhred, L. (1999). The effect of visual training on the reading and listening comprehension of low listening comprehenders in year 2. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 241-256.
- Chang, A., Chang, S. ve Read, J. (2008). Reducing listening test anxiety through various forms of listening support. *TESL-EJ*, 12(1), 1-25.
- Chang, A. C. S. (2008). Sources of listening anxiety in learning English as a foreign language. *Perceptual and Motor Skills*, 106(1), 21-34.
- Conway, J. M. ve Huffcutt, A. I. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods*, 6(2), 147-168.
- Crocker, L. ve Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. USA: Cengage Learning.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Dalgleish, T. ve Power, M. (2015). *Cognition and emotion: From order to disorder*. London: Psychology Press.
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M. ve Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher*, 39(4), 305-310.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Domino, G. ve Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice*, 30(3), 165-175.
- Dunkel, P. (1991). Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. *TESOL Quarterly*, 25(3), 431-457.
- Ebel, R. L. (1965). *Measuring educational achievement*. New Jersey: Englewood Cliffs.

- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206-220.
- Enç, M. (1974). *Ruhbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergin, A. (1998). *Öğretim teknolojisi: İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An over looked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75(2), 173-180.
- Fong, C. Y. C. ve Ho, C. S. H. (2017). What are the contributing cognitive-linguistic skills for early Chinese listening comprehension?. *Learning and Individual Differences*, 59, 78-85.
- Fraenkel, J. R., Wallend, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGrawHill.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Moorcroft, R. ve Evers, F. T. (1987). Second language attrition: The role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology*, 6(1), 29-47.
- Goh, C. (1999). How much do learners know about the factors that influence their listening comprehension?. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 17-42.
- 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.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Harmankaya, Ö. M. ve 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.
- Hilgard, E., Atkinson, R. C., Atkinson, R. L. ve Lambert, W. W. (1971). *Introduction to psychology*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141-151.
- Kalat, J. W. (2015). *Introduction to psychology* (8. bs.). Boston: Nelson Education.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katranç, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 733-771.
- Kılıç, M. (2007). *The sources and relations of foreign language listening anxiety with respect to text type and learnervariables: A case study at Gaziantep University* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kılıç, M. ve Uçkun, B. (2013). Listening text type as a variable affecting listening comprehension anxiety. *English Language Teaching*, 6(2), 55-62.
- Kim, J. H. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Texas, Austin.
- Kim, J. O. ve Mueller, C. W. (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues*. Beverly Hills, USA: Sage.

- Kimura, H. (2011). *A self-presentational perspective on foreign language listening anxiety* (Yayımlanmamış doktora tezi). Temple University, Philadelphia, USA.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. ve Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 851-876.
- Mills, N., Pajares, F. ve Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Orhunbilge, N. (2017). *Uygulamalı regresyon ve korelasyon analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Oxford, R. L. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System*, 21(2), 205-211.
- Scarcella, R. C. ve Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle and Heinle.
- Scherer, R. F., Luther, D. C., Wiebe, F. A. ve Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, 62(3), 763-770.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Sharif, M. Y. ve Ferdous, F. (2012). Sources and suggestions to lower listening comprehension anxiety in the EFL classroom: A case study. *English Language Teaching*, 5(10), 92-105.
- Selam, Ç. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının kullandıkları öğrenme stilleri ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2014). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tobias, S. (2013). Anxiety and cognitive processing of instruction. R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* içinde (s. 45-64). New Jersey: Psychology Press.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarını sözlü olarak anlatma becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 29-43.
- Ungan, S. (2009). Dinleme eğitimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 135-161). Ankara: Pegem Akademi.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168-176.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210.
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67-80.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 1855-1891.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172.