

PAPER DETAILS

TITLE: Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/Izleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması/Validity-Reliability Study for The Usage Frequency Scale of Listening/Viewing Strategies in Middle School Students

AUTHORS: Bahar DOĞAN, İlhan ERDEM

PAGES: 0-0

ORIGINAL PDF URL: <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/310186>

Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması¹

Arş.Gör. Dr.Bahar DOĞAN
İnönü Üniversitesi-Türkiye
bahardogan44@gmail.com

Doç.Dr. İlhan ERDEM
İnönü Üniversitesi-Türkiye
ilhan.erdem@inonu.edu.tr

Özet:

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dinleme ve izleme stratejilerini kullanma sıklığını ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracını alanyazına kazandırmaktır. Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak geliştirilen Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği'nin (DSKSÖ) geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek maddelerini oluşturabilmek için araştırma ile ilgili yerli ve yabancı alanyazın taranarak başlangıçta 41 maddeden oluşan ham ölçek maddeleri anlaşılabilirlik, uzman görüşleri ve pilot uygulama sonuçları gibi nedenlerle öncelikle 38 madde olarak hazırlanmıştır. 38 maddelik ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve yeterli faktör yük değerini taşımayan ve üç faktörlü yapının dışında kalan maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğe 19 maddelik son şekli verilmiştir. Açıklayıcı faktör analizine göre üç faktör toplam varyansın %47,9'unu açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha yöntemiyle .89 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak DSKSÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Dinleme/izleme stratejileri, eleştirel dinleme, ayırt edici dinleme, kapsamlı dinleme ve ölçek.



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,**
Cilt: 8, Sayı: 1, 20xx, ss. 64-81

DOI: 10.19160/5000204360

Gönderim: 2016-10-15
Revizyon1: 2016-01-25
Revizyon1: 2017-02-20
Kabul: 2017-03-12

Önerilen Atıf

Doğan, B. & Erdem, İ. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt: X, Sayı: X, 20XX, ss. 64-81, DOI: 10.19160/5000204360

¹ Bu çalışma araştırmacının hazırlamakta olduğu doktora tezinden bir bölümü kapsamaktadır.

GİRİŞ

Dört temel dil becerisinden biri olan ve diğer becerilerin de zeminini oluşturan dinleme, hayatımızda çok geniş bir yer tutar. Devine'e (1982) göre dinleme, en çok kullanılan ve belki de en önemli dil becerisidir (akt. Tompkins, 2002: 279). Yapılan araştırmalara göre çocuklar ve yetişkinler okuma, yazma ve konuşmaya ayırdıkları zamanın toplamı kadar dinlemek için zaman harcarlar (Tompkins, 2002).

Dinleme, sesli mesajların sözlü ve sözsüz yönlerinin akılda tutulup organize edildiği ve bunlardan amaçlı bir seçim yapma işlemidir (Imhof, 2009). Wolvin ve Coakley (1996) dinlemeyi görsel ve işitsel uyarıcıları algılama, bunlara dikkat etme ve anlamlandırma süreci olarak tanımlar. Wolff ve Marsnik'e (1992) göre ise dinleme; sözlü ve sözsüz mesajları duyma, dikkat, tespit, yorumlama, yeniden oluşturma ve cevap vermeyi içerir ve iletişim sürecinin alıcı işlemidir. Özbay (2009) da dinlemenin bir süreç olduğunu vurgular ve bu sürecin bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla başladığını, belli işaretleri tanıması ile sürdüğünü ve bunları anlamlandırmasıyla son bulduğunu belirtir. "Dinlemede işitme organı olan kulak ile beyin aynı işlev üzerinde yoğunlaşmakta olup bu eyleme, beş duyu organından biri olan gözün katılması ile devreye izleme girmektedir" (Ungan, 2007: 152). Dinlemenin ne olduğuna ilişkin yapılan tanımlarda özellikle vurgulanan nokta dinleme becerisinin bilinçli bir süreç gerektirdiğidir. Sözlü ve sözsüz bildirimlerin dikkat, algı süzgecinden geçerek zihinde anlamlandırılmasıyla dinleme gerçekleşmiş olur ve sürece görme eylemi dâhil olduğunda da izleme gerçekleşir.

Dinleme becerisi; çocuklarda empatik becerilerin gelişmesi, başka insanlardan bilgi alma, işbirliği geliştirebilme gibi yaşantılara alt yapı hazırlamaktadır. Dinleme becerisi; çatışma çözme, iş birliği ve uzlaşma sağlama, bir konu üzerinde tartışma, bir olay hakkında konuşmayı sürdürme, başka insanlarla görüşme ve benzeri birçok duygusal ve bilişsel yaşantı için önkoşul niteliğindedir. Bu kadar önemli olmasına rağmen ne yazık ki dinleme becerileri çoğu zaman çocuklarda rastlantısal yollarla öğrenilmektedir (Cihangir Çetinkaya, 2011: 66).

Dinleme ve izleme, öğrencinin gerek öğrenimi süresince gerekse yaşamı boyunca öğrenme ve anlamasının en önemli yollarından biridir. Birçok bilgi, dinleyerek ve izleyerek öğrenilir. "Kulak ve gözler, insanın doğumuyla beraber en çok kullandığı duyu organlardır. İnsan kulaklarıyla işitir, dinler; gözleriyle izler ve görür. Göz ve kulak bilgi edinmenin ve öğrenmenin etkili araçlarıdır" (Özbay, 2009: 40).

Öğretmenlerin birçoğu çocukların okula dinlemeyi ve izlemeyi bilerek geldiklerini düşünür ve bu yüzden okulun ilk dönemlerinde daha çok çocuklara okuma ve yazma öğretmek için çabalarlar (Tompkins, 2009). Oysaki "görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimi de gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir" (MEB, 2006). Bu amaçla İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (6, 7 ve 8. sınıflar) öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirmek üzere ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihinde canlandırma, karşılaştırmalar yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik kazanımlar ile bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak dinleme gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikler de yer almaktadır (Özbay, 2009: 82). Programda kazanımlar, tür, yöntem ve tekniklerle dinleme/izleme becerilerinin nasıl geliştirileceği belirtilse de öğrenciler sınıftaki zamanlarını öğretmenlerinin yaptıkları açıklamaları, arkadaşlarının sınıf içi tartışmalarını, öğretmen ya da arkadaşları tarafından okunan metinleri dinleyerek geçirirler. Öğretmenler de bu dinleme etkinliklerinden sonra sordukları sorulara cevap vermeleri halinde öğrencilerinin dinlemeyi bildiklerini varsayarlar.

Öğrencilere daha etkili bir dinleyicinin nasıl olunacağını öğretilmesi görmezden gelinir (Tompkins, 2002).

Günlük hayatımızda bu kadar çok önemli bir yere sahip olan dinlemenin değişik amaçları vardır. Bunlar herhangi bir konuda bilgi edinmek, hoşça vakit geçirmek, hayatı ve olayları eleştirel gözle değerlendirmek, eleştiri almak, başka insanların tecrübelerinden ve anlayışlarından faydalanmak, toplumla iletişim kurmak, bir konuya hâkim olmak, ufkumuzu genişletmek, bir ilişki oluşturmak başka insanların düşüncelerini değerlendirmek, onlara saygı göstermek ve çevremizdekilere yardım etmektir (Mackay, 1997; Mckay, Davis ve Fanning, 2012; Özbay, 2007; Taşer, 2000). Her bir farklı dinleme amacı özel bir dinleme türünü gerektirir.

Wolvin ve Coakley (1996) dinleme türlerini içeren bir Dinleme Taksonomisi oluşturmuşlardır. Bu taksonomi bir ağaca benzetildiğinde ayırt edici (discriminative) dinleme ağacın köklerini, kapsamlı dinleme (comprehensive) gövdesini, terapötik (therapeutic), eleştirel (critical) ve takdir edici (appreciative) dinleme ise dallarını oluşturmaktadır (Wolvin ve Coakley, 1996). Dinlemenin temelini oluşturan ayırt edici dinleme ile görsel ve işitsel uyarıcılar ayırt edilir. Kapsamlı dinleyiciler (comprehensive listener); uzun bir zamanda bilgileri akılda tutma, geri çağırma ve kullanmak için mesajı anlamaya çaba gösterirler. Konuşmaya ihtiyacı olan endişeli birine yardım etmek için terapötik dinleme yapılır. Bir mesajın değerini değerlendirmek için eleştirel dinleriz. Bir mesajı takdir etmek için dinleme, mesajdaki görsel ve işitsel ipuçlarını ayırt eden dinleyiciler gerektirir (Wolvin ve Coakley, 1996). Wolvin ve Coakley'in Dinleme Taksonomisinde yer alan dinleme türleri birbirleriyle bağlantılıdır. Ancak bu araştırma kapsamında geliştirilmeye çalışılan ölçek ayırt edici dinleme, eleştirel dinleme ve dinlediğini anlama ile ilgili maddelerle sınırlandırılmıştır.

Bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığını ölçecek bir 5'li likert tipi ölçek (hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, sık sık, her zaman) geliştirilerek söz konusu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmak ve bu şekilde alandaki bir eksikliği gidermek amaçlanmıştır.

Bu ölçeğin amacı ortaokul öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında (6, 7 ve 8. sınıflar) kısmen belirtilen ve araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması sonucu tespit edilen dinleme/izleme stratejilerinin hangi sıklıkla uygulandığını belirlemektir. Ölçekte, öğrencilerin gelişim düzeyleri ve ihtiyaçları doğrultusunda dinleme becerisinin alt türlerini içeren ve İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (6, 7 ve 8. sınıflar) geliştirilmesi hedeflenen üst biliş seviyelerine uygun stratejilere yer verilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında Malatya Battalgazi ilçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı altı ortaokulda tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma; kurulan modelin geçerliğine ilişkin kanıtlar toplama bakımından ise betimsel bir araştırmadır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Öğrencilere sunulan taslak halindeki ölçme aracı, onların dinleme stratejilerinin kullanma sıklıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Çalışma Grubu:

Denemelik ölçek formu için 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılında Malatya Battalgazi ilçe merkezinde bulunan farklı sosyo-ekonomik özellikteki iki ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 200 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucu

ölçek maddelerinde kısaltmalar yapılmış, bazı maddeler iki farklı madde hâlinde yazılmış ve faktör yükleri sıkıntılı bazı maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan işlemler sonucu 38 maddelik denemelik ölçeğe asıl uygulama için son şekli verilmiştir.

Denemelik ölçek formu 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında Malatya Battalgazi ilçe merkezinde bulunan farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip üç ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 407 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen ölçek formları arasından eksik/hatalı doldurulanlar ile uç değerlere sahip olanlar çıkarılmıştır. Geriye kalan 391 öğrencinin (Erkek, 194; Kız, 197) %29,9'unu sekizinci, %26,3'ünü yedinci, %25,8'ini altıncı ve %17,9'unu beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1:

Sınıflara Göre Betimsel İstatistikler

Sınıf Düzeyleri	N	%
5. Sınıf	70	17,9
6. Sınıf	101	25,8
7. Sınıf	103	26,3
8. Sınıf	117	29,9
TOPLAM	391	100

Ölçeğin Geliştirilmesi Süreci

Öğrencilerin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığını belirlemek üzere geliştirilen ölçek Likert tipindedir. Dinleme/izleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği'nde (DSKSÖ) tamamı olumlu yönde düzenlenmiş maddelere; hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), genellikle (4) ve her zaman (5) seçeneklerinden biri seçilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar, madde sayısının 5 ile çarpımı ile 1 arasındadır. Ölçekten düşük puan almak dinleme stratejilerini kullanım sıklığının yeterince düşük olduğunu, yüksek puan almak ise dinleme stratejilerini kullanım sıklığının yeterince yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan, madde sayısı olan 40 iken, en yüksek puan 200 puandır. Yapılan literatür taraması sonucunda 41 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2:

Dinleme/izleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği'nin Denemelik Formunda Yer Alan Maddeler ve Kaynakları

Maddeler	Kaynaklar
1. Dinlediğim/izlediğim metinde yazarın ya da konuşmacının vermek istediği ana fikri bulurum.	Wolff ve Marsnik, 1992; Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002; MEB, 2006; Şahin ve Aydın, 2009; Melanlıoğlu, 2011
2. Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak anahtar kelimeleri ve yardımcı düşünceleri belirler ve bunları dinlerken not ederim.	Wolff ve Marsnik, 1992; Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002; MEB, 2006
3. Dinlediğim/izlediğim metinde vermek istenilen mesajı	Wolff ve Marsnik, 1992; Wolvin ve

vurgulamak üzere gerçeği yansıtmayan kelimeler ya da abartılı ve aldatıcı bir dil (milyonlar, en, hep, herkes, hiçbiri gibi genelleme cümlelerinin sık kullanıldığı ve gerçeğin göz ardı edildiği dil) kullanıldığında bunu fark ederim.	Coakley, 1996; Tompkins, 2002
4. Dinlediğim/izlediğim metinde duygularımı harekete geçirerek konu ile ilgili inanç, tutum ve düşüncelerimi değiştirecek aldatıcı kelimeler kullanılırsa bunu fark ederim.	Wolff ve Marsnik, 1992; Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002
5. Dinlediğim/izlediğim metindeki örneklerin/resimlerin/karakterlerin inandırıcı olup olmadığını sorgularım.	Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002
6. Bir reklamda, radyo programında, televizyon programında, haber yazısında, bir konuşmacının konuşmasını ya da sınıf içinde öğretmenimi, arkadaşlarımı dinlerken belirli bir kişi haksız yere küçük düşürülmeye çalışılırsa bunu fark ederim.	Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002
7. Bir reklamda, radyo programında, televizyon programında, haber yazısında, toplum önünde olan, herkesin sevdiği, beğendiği biri bir olay, durum, kişi ya da ürün ile ilgili gerçeğin dışında abartılı şeyler söylerse bunun dinleyicileri ikna etmek için özellikle yapıldığını bilirim.	Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002
8. Dinlediğim/izlediğim metinde olayın sadece bir yönü anlatılıyor, ilgili diğer taraflar göz ardı ediliyorsa bu davranışın dinleyenleri/izleyenleri etkilemek üzere bilinçli olarak yapıldığını düşünürüm.	Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002
9. Dinlediğim/izlediğim metnin içeriğini ve sonucunu eleştirel olarak değerlendiririm.	Çelikbaş, 2010; Michelson ve Welch, 2013
10. Dinlediğim/izlediğim metnin vermeyi amaçladığı mesajın doğru olup olmadığını düşünürüm.	Wolff ve Marsnik, 1992, Şahin ve Aydın, 2009: 463; Michelson ve Welch, 2013
11. Dinlediğim/izlediğim metnin ya da konuşmacının vermeyi amaçladığı mesajın güvenilir olup olmadığını sorgularım.	Wolff ve Marsnik, 1992; Michelson ve Welch, 2013
12. Dinleyeceğim/izleyeceğim konuşmacının anlatacağı konu ile ilgili deneyimli olup olmadığını önceden araştırırım.	Wolvin ve Coakley, 1996
13. Dinlediklerimden/izlediklerimden çıkardığım dersi ne zaman ve nerelerde kullanabileceğime dair değerlendirmeler yaparım.	Şahin ve Aydın, 2009: 463
14. Dinlediğim/izlediğim kişinin konuşma anındaki ses değişikliklerini (sesi yükseltip, alçaltma, vurgulama) fark ederim.	MEB, 2006; Özbay, 2009; Şahin ve Aydın, 2009
15. Aynı kelimelerin farklı vurgu ve tonlamalarla sesli okunduğunda hangi duyguları çağrıştırdığını tahmin edebilirim.	Özbay, 2009
16. İzlediğim kişinin konuşma anındaki jest, mimik ve beden	Wolvin ve Coakley, 1996; MEB, 2006;

dilini nasıl kullandığını gözlemlerim.	Şahin ve Aydın, 2009
17. Dinlediklerimi daha iyi anlamak için zihnimde canlandırmaya çalışırım.	Katrancı, 2012
18. Bir metni dinlerken/izlerken metindeki kişi, varlık, yer, zaman ve olay/lar arasındaki ilişkileri anlamaya çalışırım.	MEB, 2006; Şahin ve Aydın, 2009; Çelikbaş, 2010
19. Dinlediğim/izlediğim metindeki problemlere farklı çözümler üretmeye çalışırım.	MEB, 2006; Şahin ve Aydın, 2009
20. Dinlemeye/izlemeye başlamadan önce niçin dinleyeceğime/izleyeceğime yönelik bir amaç belirlerim.	Imhof, 2009; Çelikbaş, 2010; Katrancı, 2012
21. Metni dinlerken/izlerken, başlangıçta belirlediğim amaca yönelik metinde geçen anahtar kelimeleri belirler ve bir yere not ederim.	Wolvin ve Coakley,1996; Çelikbaş, 2010; Melanlıoğlu, 2011; Katrancı, 2012
22. Dinledikten/izledikten sonra dinleme/izleme amacıma ulaşp ulaşmadığımı kontrol ederim.	Katrancı, 2012
23. Dinlediğim/izlediğim metinlerde ses tonu farklılaşmalarında özellikle bir mesajı vurgulamaya çalıştıklarını anlarım.	Wolvin ve Coakley, 1996
24. Dinlediğim/ izlediğim metinde özellikle vurgulanan noktaları not ederim.	Wolff ve Marsnik, 1992; Çelikbaş, 2010
25. Dinleme/izleme sonrası not aldığım bilgilerin kaynağının güvenilirliğini, gerçekliğini ve inandırıcılığını sorgularım.	Wolvin ve Coakley, 1996
26. Dinlemeye/ izlemeye başlamadan önce metnin başlığından yola çıkarak içeriği ile ilgili tahminlerde bulunurum.	MEB, 2006; Çelikbaş, 2010; Katrancı, 2012
27. Dinleme/izleme sırasında aklıma takılan soruları not alır, sonrasında öğretmenim ve arkadaşlarımla soruların cevapları üzerine tartışırım.	Wolff ve Marsnik, 1992
28. Metni dinlerken/izlerken metindeki bilgilerle önceki bilgilerim arasında ilişki kurarım.	Melanlıoğlu, 2011; Katrancı, 2012
29. Dinlediğim/izlediğim metinde kullanılan ve sebep - sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı öğelerini belirler ve metne kattıkları anlamları çözmeye çalışırım.	MEB, 2006; Çelikbaş, 2010
30. Dinlediğim/izlediğim konuşmadan veya metinden anladıklarımı kendi kelimelerimle yazılı olarak özetlerim.	Çelikbaş, 2010
31. Dinlediğim/izlediğim konuşmadan veya metinden anladıklarımı kendi kelimelerimle anlatırım.	Çelikbaş, 2010
32. Dinlediğim/izlediğim konuşmaya veya metne yönelik hazırlanmış olan soruları cevaplandırırım.	MEB, 2006; Çelikbaş, 2010
33. Dinlediğim/izlediğim metinde ikna ediciler tarafından birtakım stratejiler (delil, sebep gösterme gibi mantıklı işlemler ile güdüsel ve öneriler gibi mantıksız işlemler) kullanıldığını fark ederim.	Wolff ve Marsnik, 1992

34. Bir metni dinlerken/izlerken konuşmacının ses tonu değişimine, jest ve mimiklerine bakarak ondaki duygu değişimlerini ayırt edebilirim.	Wolvin ve Coakley, 1996
35. Bir metni dinlerken/izlerken sadece metne odaklanırım, ortamdaki diğer işitsel (arkadaşlarımın konuşmaları, sokaktan gelen sesler) ve görsel uyarıcıları duymazlıktan/görmezden gelirim.	Wolvin ve Coakley, 1996
36. Dinlediğim/izlediğim metinde geçen konu ile alakasız bir kelime olursa bunu fark ederim.	Wolvin ve Coakley, 1996
37. Dinlediğim/izlediğim metinde paragraf bütünlüğünü bozan bir cümle varsa bunu fark ederim.	Wolvin ve Coakley, 1996
38. Dinlediğim/izlediğim bir konuşmacının beden dilini okuyarak bana vermeye çalıştığı sözel olmayan mesajı not alırım ve dinleme/izleme sonrası değerlendiririm.	Wolf ve Marsnik, 1992; Wolvin ve Coakley, 1996
39. Dinlediğim/izlediğim metinde geçen olayları hatırlamak için kodlama oluşturma, olay oluş sırasını not alma, kategorik sınıflama yapma gibi hafıza tekniklerini kullanırım.	Wolvin ve Coakley, 1996
40. Dinleme/izleme metninin vermek istediği mesajın önemli detaylarını görebilirim.	Wolvin ve Coakley, 1996
41. Sınıf içinde öğretmenimin verdiği sesli yönergeleri takip ederken ve uygularken zorlanmam.	Wolvin ve Coakley, 1996

Uzman görüşleri ve pilot uygulama sonrasında bazı maddeler dil açısından yeniden düzenlenmiş, ifadeler sadeleştirilmiş ve anlaşılması güç bazı maddeler de denemelik ölçek formundan çıkarılmıştır. Bu şekilde ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapabilmek için 38 maddelik bir form oluşturulmuştur.

Veri Analizi

Bu çalışmada SPSS 20 programıyla açımlayıcı ve LISREL 8.80 programıyla doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Araştırmacının, ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısı hakkında bir bilgisinin olmadığı, belli bir hipotezi sınamak yerine, ölçme aracıyla ölçülen faktörlerin doğası hakkında bir bilgi edinmeye çalıştığı inceleme türü açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis), araştırmacının kuramı doğrultusunda geliştirdiği bir hipotezi test etmeye yönelik incelemelerde kullanılan analiz türü doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) olarak tanımlanmaktadır (Tavşancıl, 2014: 46).

BULGULAR

Geçerlik Analizi

Ölçekte bulunan denemelik maddeler kapsam, görünüş, anlaşılabilirlik, hedef kitleye uygunluk ölçütleri (Yurdugül, 2005) açısından değerlendirilmek üzere ortaokulda görev yapan üç Türkçe öğretmenine, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümlerinde görev yapan beş öğretim üyesine ve Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında görev yapan üç öğretim elemanına sunulmuştur. Bu uzmanların görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan ve her bir maddenin uygunluğunu derecelendirmeye (*Evet, uygun; Hayır, uygun değil ve öneriler*) yönelik bir sınıflama ölçeğini içeren uzman görüş formu ile elde edilmiştir. Uzmanlardan edinilen görüşler doğrultusunda öğrencilerin yaş seviyeleri dikkate alınarak maddeler daha kısa ve anlaşılır şekilde yeniden düzenlenmiş, yapı geçerliliği ve güvenirlik çalışmalarının yürütüleceği pilot okulların 5, 6, 7 ve 8.

sınıflarından seçilen toplam on öğrenciye okutturulmuş ve anlaşılabilirlikleri sorgulanmıştır. Öğrencilerin görüşleri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve pilot uygulama için 38 maddelik ölçeğe son hâli verilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla önce açıcı faktör analizi (AFA) daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

AFA yapabilmek için öncelikle 391 öğrenciye ait veriler üzerinden maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve normallik sayıltısı açısından kabul edilebilir sınırlar (çarpıklık ve basıklık değeri ± 1 'den küçükse normal dağılım) içerisinde oldukları görülmüştür (Şencan, 2005).

Faktör analizinde örneklem büyüklüğünün uygunluğunu test etmek amacıyla ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine bakılmıştır ve faktör analizi yapılmadan önce ikinci olarak verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek amacıyla Bartlett Sphericity testi yapılmıştır. Elde edilen değerlere bakıldığında (Kaiser-Meyer-Olkin= .905; Bartlett's Test of Sphericity= 2344,644, df=171, p= .000) verilerin faktör analizi yapmak için literatüre ve uzman görüşlerine göre yeterli olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2014).

DSKSÖ için yapılan açıcı faktör analizinde "amaç değişken sayısını azaltarak en az maddeyle en fazla bilgiyi toplayacak bir ölçme aracı geliştirmek olduğu için temel bileşenler analizi kullanılmıştır ve dik döndürme yaklaşımlarından varimax yöntemi seçilmiştir." (Can, 2014:301). Faktörlerin oluşturulmasında dikkate alınan ölçütler şunlardır:

- 1) Faktör yük değerinin .33 ya da daha yüksek olması (Can, 2014: 298),
- 2) Maddelerin birden fazla faktöre girme ile ilgili olarak alınabilecek ölçüt yükleri farkının en az ".10" olması (Tavşancıl, 2014: 50),
- 3) Faktörlerin belirlenmesinde, özdeğerleri 1'in üzerinde olanların seçilmesi (Büyüköztürk, 2011).

Yapılan açıcı faktör analizi sonucunda, yukarıdaki 1. ve 2. ölçütlere uymayan toplam 18 madde (2, 3, 6, 7, 8, 11, 14, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 32,33 ve 34. maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. Geliştirilmek istenen ölçek üç boyutlu olarak tasarlandığı için faktör sayısı üç olarak sınırlandırılmıştır. Yenilenen faktör analizinde özdeğeri 1'in üzerine olan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

Tablo 3:
DSKSÖ'ye Ait Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör ortak varyansı	Birinci faktör	İkinci Faktör	Üçüncü faktör	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu
M1 Dinlediğim/izlediğim metindeki örneklerin/karakterlerin inandırıcı olup olmadığını sorgularım.	.38	.59			.63
M4 Dinlediğim/izlediğim metinde dinleyicileri	.39	.57			.65

etkilemek amacıyla konunun belirli bir yönünün özellikle mi vurgulandığını sorgularım.			
M5 Dinlediğim/izlediğim metnin vermeyi amaçladığı mesajın amacına uygun olup olmadığını sorgularım.	.41	.53	.67
M9 Dinlediğim/izlediğim metinde verilmek istenen mesajda gerçeği yansıtmayan cümlelerde aldatıcı bir dil kullanıldığında bunu fark ederim.	.52		.67
Aldatıcı dil: milyonlar, en, hep, herkes, hiçbiri gibi genelleme cümlelerinin sık kullanıldığı ve gerçeğin göz ardı edildiği dil.		.71	
M10 Dinlediğim/izlediğim metinde konu ile ilgili düşüncelerimi değiştirmek üzere aldatıcı bir dil kullanılırsa bunu fark ederim.	.49	.60	.70
M12 Sınıf içinde öğretmenimi, arkadaşlarımı dinlerken belirli bir kişi haksız yere küçük düşürülmeye çalışılırsa bunu fark ederim.	.34	.47	.56
M13 Dinlediğim/izlediğim metinde özellikle vurgulanan noktaları not ederim.	.51	.69	.68
M15 Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak anahtar kelimeleri tespit etmeye çalışırım.	.54	.70	.71
M16 Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak yardımcı düşünceleri not alırım.	.60	.75	.72
M17 Dinlediğim/izlediğim metinde konuşmacının vermek istediği ana fikri bulmaya çalışırım.	.45	.56	.67
M20 Dinlemeye/izlemeye başlamadan önce niçin dinleyeceğime/izleyeceğime yönelik bir amaç belirlerim.	.38	.51	.60
M26 Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı öğelerini belirlemeye çalışırım.	.51	.60	.70
M27 Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı öğelerinin metne kattığı anlamları çözmeye çalışırım.	.46	.60	.69
M30 Dinlediğim/izlediğim metinde geçenleri hatırlamak için kodlama, olay oluş sırasını not alma, sınıflama gibi hafıza tekniklerini kullanırım.	.50	.59	.67
M31 Bir metni dinlerken/izlerken konuşmacının ses tonu değişimine, jest ve mimiklerine bakarak ondaki duygu değişimlerini ayırt etmeye çalışırım.	.53	.70	.73
M35 Dinlediğim/izlediğim bir konuşmacının beden dilinden bana sözel olmayan bir mesajı vermeye çalışıp çalışmadığına dikkat ederim.	.41	.43	.68
M36 Dinlediğim/izlediğim kişinin konuşma anındaki	.57	.71	.74

ses tonunda değişiklik olup olmadığına (sesi yükseltip, alçaltma, vurgulama) dikkat ederim.				
M37 Aynı kelimelerin farklı vurgu ve tonlamalarla sesli okunduğunda hangi duyguları çağrıştırdığını tahmin edebilirim.	.52	.64	.73	
M38 İzlediğim kişinin konuşma anındaki jest ve mimiklerini nasıl kullandığını gözlemledim.	.50	.65	.70	
Varyans açıklama oranı (%)	47,94 (Top)	19,03	14,55	14,35
KMO değeri: .905				
Bartlett Küresellik Testi: $\chi^2=2344,644$, $df=171$, $p<.000$				

Faktör sayısı 3 ile sınırlandırılarak/sabitlenerek yapılan AFA sonucunda ölçeğin toplam 19 maddeden oluştuğu görülmüştür. Birinci faktörde yer alan toplam altı madde (M1, M4, M5, M9, M10, M12), ölçeğin denemelik formu için madde havuzu hazırlanırken taranan literatürde öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerini geliştirmelerine yönelik stratejilerden oluşmaktadır. Bu yüzden ölçeğin bu faktörü, *Eleştirel Dinleme/İzleme* olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktörde yer alan toplam sekiz madde (M13, M15, M16, M17, M20, M26, M27, M30) ise ölçeğin denemelik formu için madde havuzu hazırlanırken taranan literatür tarafından öğrencilerin dinlediklerini anlamalarına yönelik özellikle sınıf içi etkinliklerde kullanabilecekleri stratejilerden oluşmaktadır. Bu yüzden ölçeğin bu faktörü, *Kapsamlı Dinleme/İzleme* olarak isimlendirilmiştir. Son olarak üçüncü faktörde yer alan beş madde (M31, M35, M36, M37, M38), öğrencilerin ayırt edici dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan stratejilerden oluştuğu için bu faktöre *Ayırt Edici Dinleme/İzleme* adı verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen üç faktörlü yapıyı test etmek amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu amaçla denemelik Dinleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği Malatya Battalgazi ilçe merkezinde bulunan bir ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 262 (62'si 5. sınıf; 73'ü 6. sınıf; 65'i 7. sınıf; 62'si 8. sınıf ve 134'ü kız; 128'i erkek) öğrenciye uygulanmıştır. Her bir veriye ait kayıp veri analizi yapılmış ve kayıp veri içermediğinden 262 veri değerlendirmeye alınmıştır. Analizler sonucu uç değer içeren veri bulunmamıştır. Analizler 262 kişi üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmada veri analizleri, yapısal eşitlik analizi (YEM) sayıtlarının test edilmesi, dinleme stratejilerini ölçmek üzere kurulmuş ölçme modelinin uyumunun incelenmesinden oluşmaktadır. Bu aşamada gözlenen ve gizil değişkenlerin yapısına göre yapısal model kurulmuş ve bu model uyum indisleri yardımı ile yorumlanmıştır. Modelde dinleme stratejileri kullanım sıklığının üç alt boyutunu oluşturan kapsamlı dinleme, eleştirel dinleme ve ayırt edici dinleme alt boyutları gözlenen değişkenler yardımı ile test edilmiştir.

Elde edilen veriler üzerinden maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve kabul edilebilir sınırlar (Çarpıklık ve basıklık değeri ± 1 'den küçükse normal dağılım) içerisinde oldukları görülmüştür (Şencan, 2005). Yapılan ilk DFA sonucunda Dinleme Stratejilerini Kullanım Sıklığı alt boyutlarını yordayan modele ait ölçüm modeli Şekil 1'de gösterilmiştir ve üç faktörlü yapıya ilişkin uyum iyiliği indeksleri aşağıdaki gibi bulunmuştur:



Şekil 1.
DSKSÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları

DFA düzeltme indeksleri incelendiğinde, eleştirel dinleme faktörünün gözlenen değişkenleri olan 4. ve 5. maddeleri, kapsamlı dinleme faktörünün gözlenen değişkenleri olan 7-9; 12-13;10-14. maddeleri ve ayırt edici dinleme faktörünün 17 ile 20. maddelerin hatalarının ilişkili olduğu ve ilişkinin modele eklenmesinin önerildiği görülmüştür. Yapılan içerik incelemesinde aynı boyutlarda yer alan 4 (Dinlediğim/izlediğim metinde verilmek istenen mesajda gerçeği yansıtmayan cümlelerde aldatıcı bir dil kullanıldığında bunu fark ederim.) ve 5. (Dinlediğim/izlediğim metinde konu ile ilgili düşüncelerimi değiştirmek üzere aldatıcı bir dil kullanılırsa bunu fark ederim.); 7 (Dinlediğim/izlediğim metinde özellikle vurgulanan noktaları not ederim.) ve 9. (Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak yardımcı düşünceleri not alırım.); 12 (Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı öğelerini belirlemeye çalışırım.) ve 13. (Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı öğelerinin metne kattıkları anlamları çözmeye çalışırım.); 10 (Dinlediğim/izlediğim metinde konuşmacının vermek istediği ana fikri bulmaya çalışırım.) ve 14. (Dinlediğim/izlediğim metinde geçenleri hatırlamak için kodlama, olay oluş sırasını not alma, sınıflama gibi hafıza tekniklerini kullanırım.) madde çiftleri ile 17. (Dinlediğim/izlediğim bir konuşmacının beden dilinden bana sözel olmayan bir mesajı vermeye çalışıp çalışmadığına dikkat ederim.) ve 20. (izlediğim kişinin konuşma anındaki jest ve mimiklerini nasıl kullandığını gözlemlerim.) madde çiftlerinin anlamsal olarak birbirlerine yakın oldukları görülmüştür. Buradan hareketle bu madde çiftlerinin hataları arasında ilişki kurularak modele eklenmiştir (Şekil 1). Bu düzeltmeler yapıldıktan sonra model tekrar test edilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4:

Standart Uyum İyiliği Ölçütleri ile Araştırma Sonuçlarının Karşılaştırılması

iyileştirilmiş uyum indeksleri	Mükemmel uyum sınırı*	Kabul Edilebilir sınır*	Modifikasyon öncesi	Modifikasyon sonrası
p (χ^2 test)	p>.05	-	.00	.00
χ^2 /sd	-	≤ 4	2.2	1.6
RMSEA	$\leq .00$ ile $< .050$	$\leq .050$ ile $\leq .080$	.070	.048
RMR	$\leq .00$ ile $< .050$	$\leq .050$ ile $\leq .080$	.094	.077
SRMR	$\leq .05$	$< .08$	.062	.051
GFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.88	.91
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.85	.89
CFI	$\geq .97$	$\geq .95$	.96	.98
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.93	.95
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.95	.98

*Kaynak: Şimşek, 2007: Meydan ve Şeşen, 2001, Bayram, 2011 akt. Seçer, 2013:152

 χ^2 : Ki-kare

sd: Serbestlik derecesi

RMSEA: Yaklaşık hataların ortalama karekökü

RMR: Artık Ortalamaların Karekökü

SRMR: Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü

CFI: Karşılaştırmalı uyum indeksi

GFI: Uyum İyiliği İndeksi

AGFI: Düzeltilmiş Uyum İyiliği indeksi

NFI: Normlaştırılmış uyum indeksi

NNFI: Normlaştırılmamış uyum indeksi

Sonuç olarak, yapılan DFA sonucunda ölçeğin 3 boyutlu faktör yapısı için elde edilen uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir ya da mükemmel sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular neticesinde ölçme modelinin üç faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Güvenirlik Analizi

DSKSÖ'nün güvenilirlik analizi için iç tutarlılığına bakılmıştır. Üç faktörden oluşan DKSÖ'nün toplam ölçek puanı için Cronbach Alfa katsayısının .89 olduğu görülmektedir. Birinci faktörün katsayısının .728, ikincisinin .838 ve üçüncüsünün de .766 olduğu da yapılan analizler sonucu elde edilmiştir. Bu değerler .70 ölçütünden (Pallant, 2007) daha büyük olduğu için DKSÖ için güvenilir bir ölçektir, denilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dinleme ve izleme stratejilerini kullanma sıklığını ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracını literatüre kazandırmaktır. Dinleme becerilerinin farklı boyutlarını ele alan birçok ölçme aracı alanyazında yer almasına rağmen dinleme/izleme stratejilerinin kullanım sıklığı ile ilgili bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak geliştirilen DKSÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek maddelerini

oluşturabilmek için araştırma ile ilgili yerli ve yabancı literatür taranarak başlangıçta 41 maddeden oluşan ham ölçek maddeleri anlaşılabilirlik, uzman görüşleri ve pilot uygulama sonuçları gibi nedenlerle öncelikle 38 madde olarak hazırlanmıştır. 38 maddelik ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve yeterli faktör yük değerini taşımayan ve üç faktörlü yapının dışında kalarak özdeğeri 1'in aşağısında olan maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğe 19 maddelik son şekli verilmiştir. AFA analizine göre üç faktör toplam varyansın %47.9'unu açıklamaktadır. DFA analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda en düşük faktör yük değeri .473 ile eleştirel dinleme/izleme boyutunda yer alan "Sınıf içinde öğretmenimi, arkadaşlarımı dinlerken belirli bir kişi haksız yere küçük düşürülmeye çalışılırsa bunu fark ederim." maddesindedir. Söz konusu maddenin faktör yük değerinin düşük çıkmış olması eleştirel dinleme/izleme ile ilgili sınıf içinde yapılan etkinliklerin çok sınırlı oluşu ile açıklanabilir. En yüksek faktör yük değeri .756 ile kapsamlı dinleme/izleme boyutunda bulunan "Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak yardımcı düşünceleri not alırım." maddesindedir. Bu maddenin faktör yükünün en yüksek oluşu da dinleme metinleri işlenirken en sık kullanılan stratejilerden birinin bu maddedeki strateji olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik analizleri .72 ile .83 arasında değişmektedir, ayrıca ölçeğin toplamına bakıldığında Alfa güvenirlik katsayısının .89 olduğu görülmektedir ki bu da ölçeğin oldukça güvenilir olduğu anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak yapı, kapsam, görünüş geçerliliği sağlanan ve güvenirliği test edilen ölçeğin alandaki eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Bu çalışmada geliştirilen ölçek ortaokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklerinde daha sık kullanıldıkları gerekçesiyle dinleme becerisinin eleştirel, kapsamlı ve ayırt edici dinleme/izleme boyutları ile sınırlandırılmıştır. Dinleme becerisinin diğer boyutlarını da kapsayacak, örnekleme daha geniş bir kitle için yeni bir ölçek geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (14. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Veri Analizi*, (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cihangir Çankaya, Z. (2011). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. (2. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelikbaş, K. A. (2010). Anlama/Dinleme Stratejilerinin Kullanımı ile Dinlediğini Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York. McGraw-Hill Companies
- Imhof, M. (2009). Teaching critical listening. Listening Education. *International Listening Association*. Web: <http://www.listen.org/Resources/Documents/LE%202009-1.pdf> adresinden 13 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- Katrancı, M. (2012). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mackay, I. (1997). *Dinleme Becerisi* (çev. A. Bora ve O. Cankoçak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.

- Mckay, M., Davis, M. ve Fanning, P. (2012). *İletişim Becerileri* (çev. Ö. Gelbal). Ankara HYB Yayıncılık. (Eserin orijinali 1995'te yayınlandı.)
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Melanlıoğlu, D. (2011). Üstbiliş Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mickelson, W. T. ve Welch, S. A. (2013). Improving the performance of the listening competency scale: revision and validation. *International Journal of Listening*, 27, 157–171. Web: <http://dx.doi.org/10.1080/10904018.2013.821355> adresinden 10 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. (2. Basım). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Dinleme Eğitimi*. (1. Basım). Ankara: Öncü Kitap.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (Third Edition). England: Open University Press.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*, (1. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. ve Aydın, G. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (9).
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. (1. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, (5. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tompkins, G. E. (2002). *Language arts: content and teaching strategies*. (5. Basım). Merril Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- Tompkins, G. E. (2009). *Language arts patterns of practice*. (7. Basım). Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey.
- Ungan, S. (2007). Dinleme eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 135-161.
- Wolff, F. I. ve Marsnik, N. C. (1992). *Perceptive listening*. (2. Basım). Harcourt Brace Jovanovich Collage Publishers, Orlando, Florida.
- Wolvin, A. ve Coakley, C. G. (1996). *Listening*. (5. Basım). Mc Graw Hill, Boston.
- Yurdugül, H. (2005, 28-30 Eylül). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

EK . Dinleme/ İzleme Stratejilerini Kullanım Sıklığı Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Bu form, dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinize ait üç, ikinci bölümde dinleme/izleme stratejilerine yönelik 19 ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size en uygun olanı, ifadenin sağında yer alan sütunlardan bir tanesine (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Cevaplandırırken olabildiğince kişisel fikrinizi belirtiniz. İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Cümlelerden hiçbirini yanıtsız bırakmamaya çalışınız. Teşekkür ederiz.

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

❖ **Adı ve Soyadı:**

❖ **Cinsiyet:** _____ () Kız () Erkek

❖ **Şubeniz nedir?**

II. BÖLÜM

		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
Eleştirel Dinleme/izleme						
1.	Dinlediğim/izlediğim metindeki örneklerin/karakterlerin inandırıcı olup olmadığını sorgularım.					
2.	Dinlediğim/izlediğim metinde dinleyicileri etkilemek amacıyla konunun belirli bir yönünün özellikle mi vurgulandığını sorgularım.					
3.	Dinlediğim/izlediğim metnin vermeyi amaçladığı mesajın amacına uygun olup olmadığını sorgularım.					
4.	Dinlediğim/izlediğim metinde verilmek istenen mesajda gerçeği yansıtmayan cümlelerde aldatıcı bir dil kullanıldığında bunu fark ederim. Aldatıcı dil: milyonlar, en, hep, herkes, hiçbiri gibi genelleme cümlelerinin sık kullanıldığı ve gerçeğin göz ardı edildiği dil.					
5.	Dinlediğim/izlediğim metinde konu ile ilgili düşüncelerimi değiştirmek üzere aldatıcı bir dil kullanılırsa bunu fark ederim.					
6.	Sınıf içinde öğretmenimi, arkadaşlarımı dinlerken belirli bir kişi haksız yere küçük düşürülmeye çalışılırsa bunu fark ederim.					

		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
Anlamalı Dinleme/izleme						
7.	Dinlediğim/izlediğim metinde özellikle vurgulanan noktaları not ederim.					
8.	Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak anahtar kelimeleri tespit etmeye çalışırım.					
9.	Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak yardımcı düşünceleri not alırım.					
10.	Dinlediğim/izlediğim metinde konuşmacının vermek istediği ana fikri bulmaya çalışırım.					
11.	Dinlemeye/izlemeye başlamadan önce niçin dinleyeceğime/izleyeceğime yönelik bir amaç belirlerim.					
12.	Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı öğelerini belirlemeye çalışırım.					
13.	Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı öğelerinin metne kattıkları anlamları çözmeye çalışırım.					
14.	Dinlediğim/izlediğim metinde geçenleri hatırlamak için kodlama, olay oluş sırasını not alma, sınıflama gibi hafıza tekniklerini kullanırım.					
Ayırt edici dinleme/izleme						
15.	Bir metni dinlerken/izlerken konuşmacının ses tonu değişimine, jest ve mimiklerine bakarak ondaki duygu değişimlerini ayırt etmeye çalışırım.					
16.	Dinlediğim/izlediğim bir konuşmacının bana beden diliyle sözel olmayan bir mesajı vermeye çalışıp çalışmadığına dikkat ederim.					
17.	Dinlediğim/izlediğim kişinin konuşma anındaki ses tonunda değişiklik olup olmadığına (sesi yükseltip alçaltma, vurgulama) dikkat ederim.					
18.	Aynı kelimelerin farklı vurgu ve tonlamalarla sesli okunduğunda hangi duyguları çağrıştırdığını tahmin edebilirim.					
19.	İzlediğim kişinin konuşma anındaki jest ve mimiklerini nasıl kullandığını gözlemlerim.					

Validity-Reliability Study for The Usage Frequency Scale of Listening/Viewing Strategies in Middle School Students

Res.Assist.Dr.Bahar DOĞAN
İnönü University-Turkey
bahardogan44@gmail.com

Assoc.Prof.Dr. İlhan ERDEM
İnönü University-Turkey
ilhan.erdem@inonu.edu.tr

Abstract

In this study, a new scale is proposed in which usage frequency of listening and viewing strategies among the middle school students is measured. For this purpose, validity and reliability analysis of the implemented Listening/Viewing Strategies Usage Frequency Scale (LSUFS) are performed. To form the scale items, initially formed raw 41 items collected from both the local and foreign literature are reduced down to 38 questions by considering their clarity, expert opinions and results of pilot studies. Next, validity and reliability analysis of the formed 38-items scale are also performed and items those have not got enough factor loading value and those fall outside the three-factors structure are removed from the scale. The final form of the scale thus has 19 questions. According to the exploratory factor analysis, three factors explains the 47.9% of overall variance. Fix indexes obtained from the confirmatory factor analysis are also acceptable. Internal consistency coefficient value is found as .89 by the Cronbach Alpha method. Finally, it can be concluded that the LSUFS is a valid and reliable scale.

Keywords: Listening/viewing strategies, critical listening, discriminative listening, comprehensive listening and scale.



**E-International Journal
of Educational Research,**
Vol: 8, No: 1, 20xx, pp. 64-81

DOI: 10.19160/5000204360

Received : 2016-10-15
Revision1: 2016-01-25
Revision2: 2017-02-20
Accepted : 2017-03-12

Suggested Citation:

Doğan, B. & Erdem, İ. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 1, 20XX, ss. 64-81, DOI: 10.19160/5000204360

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance: This study aims to develop a 5 point Likert type scale (never, rarely, sometimes, often, always) to measure middle school students' frequency of using listening strategies, examine the validity and reliability of the scale, and thus contribute to the literature.

The scale aims to measure how frequently middle school students make use of listening and viewing strategies, some of which are mentioned in the official Turkish Language Curriculum (grades 6 to 8) and others identified by the author through a literature review.

Methodology: The study was conducted by administering surveys in six middle schools run by Malatya Battalgazi District National Education Directorate, in the first semester of 2015-2016 academic year. In terms of gathering the evidence to establish the validity of the model proposed, this is a descriptive study. A pilot questionnaire was administered, in the first semester of 2015-2016 academic year, to 407 students attending grades 5, 6, 7 and 8 in three different middle schools with different socio-economic characteristics, all located at the city center of Battalgazi district of the province of Malatya. Forms with missing/wrong information or extreme values were removed. Of the remaining 391 students (194 male and 197 female), 29.9% were eighth graders, 26.3% were seventh graders, 25.8% were sixth graders, and 17.9% were fifth graders. The scale, created after a review of the literature, initially consisted of 41 items. Following expert opinion and the pilot study, some items were revised, some expressions were simplified, and some items that were found to be difficult to understand were removed. Thus, a 38 item questionnaire was created to be used in validity and reliability analyses. SPSS 20 software package was used to conduct exploratory factor analysis, and LISREL 8.80 was used to conduct confirmatory factor analysis.

Findings: An exploratory factor analysis, with the number of factors limited to 3, showed that the scale consisted of a total of 19 items. 6 items grouped under the first factor were called critical listening/following, 8 items grouped under the second factor were called comprehensive listening, and 5 items grouped under the third factor were called discriminative listening. To test the three-factor structure obtained in the exploratory factor analysis (EFA), a confirmatory factor analysis (CFA) was conducted. Analyses were conducted using 262 forms. The CFA conducted showed that goodness of fit values for the three-factor structure were either within acceptable limits or perfect. To examine the reliability of the three-factor scale, the internal consistency coefficient was used. The scale had an overall Cronbach's alpha coefficient of .891.

Discussion and Result: EFA results showed that three factors explained 47.9% of the total variance. Goodness of fit values obtained in the CFA were within acceptable limits. These findings confirm the three-factor structure of the measurement model. Cronbach's alpha coefficients for individual factors varied between .72 and .83, and the scale had an overall alpha coefficient of .89, which indicates that the scale is highly reliable. In conclusion, the scale meets basic criteria for applicability both in terms of reliability and in terms of validity. The scale developed in this study was limited to critical, comprehensive and discriminative dimensions of listening skills, because they are more frequently used by middle school students in in-class activities. Another scale can be developed to cover other dimensions of listening, with a larger sample.