Dölek, O. ve Yıldırım, İ. (2021). Ortaokul öğrencileri için dinleme motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 9 (2), 1-16.

Volume 9/2 June 2021

p. 1/16

Article History:

Received

07/03/2021

Accepted

08/04/2021

Available online

23/06/2021

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN DİNLEME MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

**The Listening Motivation Scale for Secondary School Students: A
Validity and Reliability Study**

Onur DÖLEK¹

İbrahim YILDIRIM²

Öz

Dinleme, algılanan seslere anlam verme sürecidir. Motivasyon ise bir hedefe yönelik davranışları harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren duyuşsal bir güçtür. Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği ve gelişme arzusu motivasyonun belirleyicileri arasında yer alır. Bu doğrultuda dinleme motivasyonu, bireyin dinleme eylemine ya da etkinliğine karşı göstermiş olduğu isteklilik duygusu biçiminde tanımlanabilir. Dinleme motivasyonu, bireyi dinlemek için harekete geçirir ve dinlediklerini anlama konusunda bireyde itici bir güç oluşturur. Alanyazına bakıldığında dinlemeyle ilgili yapılan çalışmaların genellikle bilişsel alanda yoğunlaştığı görülür. Bilişsel öğrenmenin duyuşsal niteliklerle desteklendiğinde daha anlamlı ve kalıcı olabileceği düşüncesi ve ortaokul öğrencileri için dinleme motivasyonu ölçeğine rastlanmaması bu çalışmanın yapılma gerekçelerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dinlemeye karşı motive olma durumlarını belirleyebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de 10 farklı ilde bulunan devlet okullarından rastgele seçilen 1253 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde amaç belirleme, alanyazın taraması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerine başvurma, ön uygulama, geçerlik ve güvenirlik hesaplama aşamaları izlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 14 maddeli, 3 boyutlu ve 5’li likert tipinde “dinleme motivasyonu ölçeği” elde edilmiştir. Ölçekte 4 maddenin ters kodlanması gerekmektedir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı ,808 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin ortaokul öğrencilerinin dinlemeye karşı motivasyon düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme, motivasyon, ölçek geliştirme, ortaokul öğrencileri.

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, onur.dolek@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-8816-2754>

² Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, iyildirim84@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4137-2025>

Abstract

Listening is the process of making sense of perceived sounds. On the other hand, motivation is an affective force that activates, maintains, and directs behaviors toward a goal. Curiosity, the need to know, the desire to be competent, and the desire to develop are among the determinants of motivation. In that sense, listening motivation can be defined as the feeling of willingness shown by the individual toward the act or activity of listening. Listening motivation motivates the individual to listen and creates a driving force in understanding what they are listening to. A review of related literature shows that studies on listening generally focus on the cognitive field. The present study was derived from the idea that cognitive learning can be more meaningful and permanent when supported by effective qualities and that there is no available scale to measure secondary school students' listening motivation. This study aims to develop a valid and reliable scale to determine secondary school students' motivation for listening. The study participants were 1,253 randomly selected secondary school students in state schools from ten different provinces of Turkey. In the development of the scale, the stages, determining the purpose, reviewing the literature, creating an item pool, receiving expert opinion, first application, and validity and reliability calculations were followed. As a result of the analyses, a 5-point Likert-type "listening motivation scale" with three dimensions and 14 items was designed. Four items in the scale are reverse-scored. The Cronbach's alpha coefficient of the scale was .808. Findings showed that the scale is a valid and reliable tool to measure secondary school students' motivation for listening.

Keywords: Listening, motivation, scale development, secondary school students.

GİRİŞ

Dinleme, bilgilenmenin ve iletişim kurmanın en başat araçlarından biridir. Adler vd. (2001); bireylerin iletişim için harcadıkları zamanın %45'ini dinlemeye, %30'unu konuşmaya, %16'sını okumaya ve %9'unu ise yazmaya ayırdıklarını ileri sürer. Bu bağlamda bireylerin en sık başvurduğu temel dil becerisinin dinleme olduğu söylenebilir. Etkili iletişim becerilerine sahip olabilmek, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilmek ve çevremizdeki insanları daha iyi tanıyabilmek için iyi bir dinleyici olmak gerekir. Dinleme, bir başkası tarafından sunulan gereksinimlere, bilgilere, endişelere ve duygulara ilişkin katılma, algılama, yorumlama, anımsama ve yanıt verme gibi eylemleri içeren etkin ve dinamik bir süreçtir (Epçayan, 2013; Purdy ve Borisoff, 1997, s. 5). Kısaca dinleme, beyin tarafından algılanan ses uyarılarına anlam verme çabasıdır. Dinleme, işitme ile karıştırılmamalıdır. İşitme, sesleri algılama ve işleme konusundaki fizyolojik kapasiteyi ifade eder (Lundsteen, 1979). Bu nedenle işitme yetisi ile ilgili sorunlar dinleme becerisini olumsuz etkileyebilir. İşitme, dinlemenin temelini oluşturur ve onun sadece bir öncüsüdür. İşitme ile dinleme arasındaki temel fark niyet derecesidir. İşitme, istemsiz bir biçimde gerçekleşebilir. Buna karşın dinleme süreci, vericinin kabulünü ve vericiden etkilenmeye karşı istekli olmayı gerektirir (Allwood, 2006). Bu bağlamda dinlemenin bilişsel süreçlerin işletilmesiyle gerçekleşebileceği söylenebilir.

Dinleme, ana düşünceleri anlamayı ve yardımcı düşünceleri sıralamayı; belirli bilgilere, bakış açısına ve olumlu tutuma sahip olmayı; bağlamı, konuyu, işlevi ve bilgiyi tanımlamayı ve yorumlamayı içeren bir süreçtir (Pye ve Greenall, 1996, s. 4). Bu süreci, test ve benzeri yöntemlerle sürekli ölçmek yerine, dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik anlamlı ve özenle seçilmiş görevlerle öğrencilerin dinlemeye odaklanmaları için onlara yardımcı olunabilir (Miller, 2003). Dinleme süreçlerini deneysel olarak doğrulamak zordur. Bu süreçler farklı bilgi türleri ile karmaşık bir etkileşim içerisindedir ve öğrencilerin dinleme becerileri yalnızca görevin tamamlanması temelinde değerlendirilebilir. Bu nedenle süreç içerisinde dinleyicinin tepkilerini ölçen iç gözlem çalışmalarına daha çok gereksinim vardır (Vandergrift ve Goh, 2009, s. 405).

Bilişsel, üstbilişsel ve sosyo-duyuşsal olmak üzere dinleme sürecini etkili kılmada yararlanılabilecek üç farklı stratejiden söz edilebilir. Üst bilişsel stratejiler, öğrenme sürecini planlama, izleme veya değerlendirme gibi üst düzey becerileri içerir. Bilişsel stratejiler, yeni bilgileri doğrudan işleyen, öğrenmeyi güçlendirmek için dili yönlendiren zihinsel etkinliklerdir. Sosyo-duyuşsal stratejilerde ise bireylerin birbiriyle etkileşimini ve duyuşsal denetimi içeren etkinlikler yer alır (O'Malley ve Chamot, 1990; akt. Guan, 2015). Duyuşsal denetim; dinleme sürecinde etkili olduğu düşünülen kaygı, tutum, özyeterlik ve motivasyon gibi duyuşsal niteliklerin düzeyini denetlemeyi içerir. Duyuşsal niteliklerin doğrudan gözlemlenmesi olanaklı değildir ancak bir ölçme aracı ile o nitelik üzerinde bir izlenim edinilebilir. Rahayu (2015, s. 36), duyuşsal niteliklerin düzeyini belirlemenin öğrencileri daha iyi anlamayı ve onların duyuşsal hedeflere ulaşip ulaşmadığını belirlemeyi sağlayacağını savunur.

Bisman (2004), öğrenme sürecinde bilişsel alana daha çok önem verildiğini ve duyuşsal niteliklerin öğrenmenin yapılandırılmasında ve değerlendirilmesinde göz ardı edildiğini belirtir. Birey, sadece bedensel ve zihinsel bir varlık değildir. Bireyin karmaşık duygusal ve sosyal yönü vardır. Duygular, bireyin davranışlarını ve kişiliğini derinden etkiler. Bu bağlamda bireyin sorunsuz ve bir bütün olarak gelişimini sürdürebilmesi için eğitim programlarında duyuşsal boyuta da en az bilişsel ve psiko-motor boyutlar kadar önem verilmesi gerekir (Kara, 2003). Benzer bir biçimde Arnold (2000), öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sadece bilişsel alana yönelmenin yanlış olduğunu, bilişsel sürece duyuşsal niteliklerin de dâhil edilmesi gerektiğini savunur. Gömleksiz ve Kan (2012) ise duyuşsal niteliklerle öğrenmeye yapılacak desteğin bilişsel öğrenmelerin kalıcılığını olumlu yönde etkileyeceğini ileri sürer. Bu düşüncelere koşut olarak dinleme becerisi üzerinde duyuşsal niteliklerin önemli rolünün olduğu söylenebilir. Bu duyuşsal niteliklerden biri motivasyondur.

Motivasyon, bir hedefe yönelik davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren bir güçtür (Acat ve Köşgeroğlu, 2006; Woolfolk, 2004). Okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmadaki hızı belirleyen en önemli etmenlerden biri motivasyondur (Akbaba, 2006). Motivasyon, bireylerin yenilik ve meydan okuma sağlayan çeşitli etkinliklere ilişkin doğal ilgisine dayalı duyuşsal bir nitelik ve birey ile etkinlik arasındaki etkileşimin bir özelliğidir (Deci ve Ryan, 2010). Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği ve gelişme arzusu motivasyonun belirleyicileri arasında yer alır (Akbaba, 2006). Deci (1992), ilgi ve zevkin motivasyonda önemli birer değişken olduğunu belirtir. Motivasyondaki artış, yapılan işten zevk almayı da sağlar (Öncü, 2004 s. 169). Ayrıca motivasyon, kendi başına ilginç ve ödüllendirici olan etkinliklere ilişkin eğilim göstermede bir araç görevindedir. Bu nedenle bireyler; para kazanmak, cezadan kaçınmak veya sosyal normlara uymak için bir etkinlik yaptıklarında motive olurlar (Deci ve Ryan, 2010).

Bireylerin devamlı olarak eksikliğini hissettiği ve doyurmaya çalıştığı gereksinimleri vardır. Bu gereksinimlerin ortaya çıkması motivasyon sürecini başlatır (Vatansever Bayraktar, 2015). Bireyler, gereksinimleri karşılamak veya bu gereksinimlerin ortaya çıkardığı gerilimlerden kurtulmak için bunları gidermede etkili olacak hedeflere doğru harekete geçerler (Fidan, 1985, s. 132). Akbaba (2006), toplumsal ve duygusal gereksinim olan aitik, onanma, kaygıyı azaltma, özerklik ve başarılı olma gibi bileşenlerin motivasyon bakımından önem oluşturduğunu belirtir. Bunun yanı sıra katılım gösterilen etkinliklerden veya eylemlerden elde edebilecek yarar ve katkılar bireylerin motive olmalarında destekleyici bir rol üstlenir. Bireyler kendisine herhangi bir konuda yararı olacağını düşündüğü etkinliklere veya eylemlere karşı daha motive olurlar.

Bireylerin bir etkinliğe, eyleme, öğrenmeye ya da işe karşı istekli olması motivasyon; bu durumun tam tersi ise motivasyonsuzluk (amotivation), kavramıyla açıklanır. Motivasyonsuzluk bireyin kendisini ilgilendiren bir durum karşısında eyleme geçme niyetinden yoksun olması anlamına gelir. Motivasyonsuz bireyler ya hiç eyleme geçmezler ya da gönülsüz (isteksiz) biçimde hareket ederler (Ryan ve Deci, 2000). Motivasyonsuzluk, bir etkinliğe ya da öğrenmeye ilişkin hedefsizliğe neden olan motivasyon eksikliğidir (Perlman, 2010) ve bir etkinliğe değer vermemek, onu yapmak için kendini yetkin hissetmemek ve onun istenen sonucu vermeyeceğini düşünmek ile sonuçlanabilir (Bandura, 1986; Ryan, 1995; Seligman, 1975).

Yukarıdaki motivasyonla ilgili düşünce ve bilgilere koşturarak dinleme motivasyonu, bireyin dinleme eylemine ya da etkinliğine karşı göstermiş olduğu isteklilik duygusu biçiminde tanımlanabilir. Dinleme motivasyonu, bireyi dinlemek için harekete geçirir ve dinlediklerini anlama konusunda bireyde itici bir güç oluşturur. Ur (1992, s. 17), dinleme motivasyonu düzeyini arttırmada öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir konuda etkin olarak sürece katılabileceği eğlenceli etkinliklerin önemli bir yer tuttuğunu belirtir. Öğrencilerin ilgisini çekebilmek motive olmalarına yardımcı olur.

Alanyazın incelendiğinde motivasyonun temel dil becerileri üzerinde önemli bir rolünün olduğunu vurgulayan çalışmalar (Canitez, 2014; Pratiwi ve Rosnija, 2015; Yekeler Gökmen, 2020; Yıldız ve Akyol, 2011) olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrenme sürecinde motivasyonun istenen düzeyde tutulması gerekir. Bunun için de motivasyon düzeyini saptayabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına gereksinim duyulur. Bu bağlamda araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dinlemeye karşı motivasyon düzeylerini belirleyebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Geliştirilen bu ölçeğin ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyonlarına yönelik izlenim edinmede ve buna göre öğrenme ortamlarını düzenlemede uygulayıcılara katkı sunacağı düşünülmüştür.

YÖNTEM

Nicel yaklaşımlarla yürütülen bu ölçek geliştirme süreci, geçerlik ve güvenirlik analizlerini kapsamaktadır. Bu bağlamda aşağıda söz edilen aşamalar izlenmiştir.

Amaç Belirleme: Alanyazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dinlemeye karşı motivasyon düzeylerini belirleyebilecek herhangi bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Duyuşsal nitelikler denetim altında tutularak bilişsel öğrenme süreci daha verimli durumu getirilebilir. Bu durum, duyuşsal boyuttaki ölçeklerin önemini de belirginleştirmektedir. Bu bağlamda dinleme motivasyonu ölçeği ile ortaokul öğrencilerinin dinlemeye karşı motivasyon düzeylerini belirleyebilmek ve dinleme eğitiminin bilişsel sürecine katkı sunmak amaçlanmıştır.

Madde Havuzunun Oluşturulması: Dinleme motivasyonu ölçeği geliştirmek için öncelikle 15 ortaokul öğrencisi ile onları dinlemeye iten nedenler konusunda bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeden motivasyonla ilgili temalar belirlenmiştir. Daha sonra motivasyon kavramına ilişkin kuramsal araştırma yapılmış ve alanyazında bulunan bazı motivasyon ölçekleri (Anmarkrud ve Braten, 2009; Deniz ve Demir, 2020; İleri Aydemir ve Öztürk, 2013; Jafari, 2010; Katrancı, 2015; Martin, 2001; Vallerand vd., 1992; Vural Özkıp, 2009; Yekeler Gökmen, 2020; Yıldız vd., 2013; Yılmaz, 2018; Yurt ve Bozer, 2015) incelenmiştir. Bütün bu süreçler sonucunda ortaokul öğrencilerinin dinlemeye karşı motivasyonlarını belirlemeye yardımcı olabileceği düşünülen ve motivasyon ve motivasyonsuzluk durumlarını içeren 42 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Maddeler,

hedef kitlenin dilsel özellikleri dikkate alınarak kısa ve anlaşılır biçimde yazılmıştır. Maddeler, “1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Orta düzeyde katılıyorum, 4= Katılıyorum ve 5= Tamamen katılıyorum” ifadelerini içeren 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Likert-tipi sorular, bir konuya ilişkin tutum veya görüş içeren bir ifade ve bu ifadeye katılım düzeyini ortaya koyan seçenekleri kapsar. Likert-tipi sorularda katılım düzeyini saptamak amacıyla iki aşırı uç arasında yer alan birden çok seçenek sunulur (Turan, Şimşek ve Aslan, 2015).

Uzman Görüşlerine Başvurma: Hazırlanan 42 maddelik taslak formun dilsel açıdan incelenmesi için öncelikle iki akran uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra bu form, kapsam (içerik) geçerliğini belirlemek ve maddelerle ilgili görüş almak amacıyla 10 Türkçe eğitimi alan uzmanına gönderilmiştir. Nitekim Karasar (2002), ölçekteki maddelerin uygun olup olmadığını, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğini yani kapsam geçerliğini saptayabilmek için uzman görüşüne başvurulması gerektiğini belirtir. Taslak formun etik dışı unsurlar açısından incelenmesi için 1 psikoloji uzmanından; ölçme-değerlendirme sürecine uygunluk açısından incelenmesi için de 1 ölçme-değerlendirme uzmanından yardım alınmıştır. Alan uzmanlarının dönütleri doğrultusunda maddelerin kapsam geçerlik oranları belirlenmiş ve üzerinde uzlaşma sağlanamayan ve araştırmanın amacına hizmet etmeyeceği düşünülen maddeler taslak formdan çıkarılmıştır. Öte yandan uzman düzelteleri doğrultusunda bazı maddeler dilsel açıdan düzenlenmiştir. Bu süreçlerden sonra 27 maddelik taslak form elde edilmiştir

Ön Uygulama: Elde edilen 27 maddelik taslak formda yer alan maddelerin anlaşılabilirliğini, öğrencilerin düzeyine uygunluğunu ve formun doldurulması için ne kadar süreye gereksinim duyulduğunu belirleyebilmek için Gaziantep ilindeki bir devlet okulunun ortaokul kademesinde öğrenim gören 40 öğrenci ile ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulamadan sonra öğrenci düzeyine uygun olmadığı düşünülen 1 madde taslak formdan çıkarılarak 26 maddelik taslak form elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda bazı maddeler dilsel açıdan düzenlenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılının birinci döneminde 5 farklı coğrafi bölge ve 10 farklı ilde bulunan devlet okullarından rastgele seçilen 1253 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubu

	f	%
Cinsiyet		
Kız	708	56,50
Erkek	545	43,50
Sınıf		
5. Sınıf	239	19,07
6. Sınıf	309	24,66
7. Sınıf	373	29,76
8. Sınıf	332	26,49
Toplam	1253	100

Araştırma doğrultusunda Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) farklı örneklem grupları ile yapılmıştır. Nitekim AFA ve DFA’nın farklı örneklemlemlere

uygulanmasının daha doğru sonuçlar verebileceği düşünülmektedir (Worthington ve Whittaker, 2006). Tablo 2’de AFA ve DFA sürecine katılan örneklem gruplarının sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2. AFA ve DFA çalışma grupları

Çalışma grupları	f	%
Açımlayıcı Faktör Analizi	Cinsiyet	
	Kız	291
	Erkek	251
	Sınıf	
	5. Sınıf	98
	6. Sınıf	124
	7. Sınıf	170
	8. Sınıf	150
	Toplam	542
Doğrulayıcı Faktör Analizi	Cinsiyet	
	Kız	417
	Erkek	294
	Sınıf	
	5. Sınıf	141
	6. Sınıf	185
	7. Sınıf	203
	8. Sınıf	182
	Toplam	711

Cattell (1978), AFA çalışmalarında madde sayısının 5 katı kadar bir örneklem grubunun yeterli olacağını belirtir. DFA sürecinde ise ölçekte yer alan madde sayısının 10 katı kadar bir örneklem grubunun yeterli olacağı düşünülmektedir (Kline, 2011). Bu bağlamda AFA (f=542) ve DFA (f=711) sürecinde araştırmaya katılan örneklem sayısının iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri etik izin doğrultusunda gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Katılımcılar uygulama hakkında bilgilendirilmiştir. Taslak ölçek internet üzerinden hazırlanmıştır. Ölçeğin linki katılımcılara gönderilmiş ve doldurulması için herhangi bir süre kısıtlamasının olmadığı bildirilmiştir. Verilerin analizi için SPSS 23.0 ve AMOS 23.0 programları kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Geçerlik Çalışmaları

Açımlayıcı Faktör Analizi

26 maddeden oluşan ve 542 ortaokul öğrencisine uygulanan taslak ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda, uygulamanın güvenilir olduğu söylenebilir.

AFA için veriler, öncelikle KMO ve Bartlett's Testinden geçirilmiş ve verilerin AFA için uygun olduğu belirlenmiştir. AFA sürecinde maksimum olabilirlik (maximum likelihood) metodu ve varimax dik döndürme kullanılmıştır.

Tablo 3. KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

KMO testi		,863
	Yaklaşık Ki-kare	2010,416
Bartlett's Testi	sd	91
	p	,000

İlk olarak AFA'dan geçirilen maddelerin faktör yüklerine bakılmış ve 0,35'in altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra her maddenin yalnızca bir faktörde yüksek faktör değerine sahip olmasına özen gösterilmiştir. Bu nedenle herhangi bir faktörde bulunan maddenin başka bir faktördeki yük değeri ile arasında en az 0.1 fark olması ölçüt olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2011; Kline, 2011). Bu ölçütler göz önüne alınarak taslak formdan 12 madde çıkarılmış ve 14 maddelik ölçek elde edilmiştir. Tablo 4'te AFA sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4. AFA tablosu

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör 1 Yük Değeri	Döndürme sonrası yük değerleri		
			Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
m26	,455	,594	,638		
m15	,491	,666	,616		
m19	,442	,632	,584		
m21	,325	,476	,555		
m17	,347	,565	,509		
m5	,327	,537	,494		
m10	,595	,648		,730	
m4	,498	,574		,669	
m11	,352	,566		,489	
m3	,312	,520		,472	
m18	,465	,394			,663
m24	,449	,340			,662
m8	,399	,360			,604

m23	,289	,296		,526
Açıklanan Varyans		%16,219	%12,973	%11,840
(Toplam: %41,032)				

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin 3 faktörden oluştuğu görülür. Bu faktörler, ölçeğe yönelik toplam varyansın %41,03'ünü açıklamaktadır. Faktörlerin döndürülmesi sonucunda 1. faktör 6, 2 ve 3. faktörler ise 4'er maddeden oluşmuştur. Maddeler arasındaki ilişkiler incelendiğinde 1. faktöre "Yarar", 2. faktöre "İlgi" ve 3. faktöre ise "Motivasyonsuzluk" adları verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin 14 maddelik formu Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için 711 kişiye uygulanmıştır. DFA, birincil ve ikincil DFA biçiminde iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Birinci Düzey DFA: AFA ile belirlenen 3 faktörlü ve 14 maddeli formu sınamak için birinci düzey DFA'ya başvurulmuştur. Tablo 5'te modelin yeterli olup olmadığını belirlemek için incelenen uyum indekslerine yönelik uyum değer aralıkları ve birinci düzey DFA'dan elde edilen değerler gösterilmiştir.

Tablo 5. Birinci düzey DFA sonuçları

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçeğe İlişkin Değerler	Uyum durumu
χ^2 ; sd	-	-	220,8; 74	
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.80 ≤ GFI ≤ .95	0,957	Mükemmel
AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ 1.00	.85 ≤ AGFI ≤ .90	0,939	Mükemmel
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95	0,940	Kabul Edilebilir
TLI	.95 ≤ TLI ≤ 1.00	.90 ≤ TLI ≤ .95	0,926	Kabul Edilebilir
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .08	0,053	Kabul Edilebilir
SRMR	.00 ≤ SRMR ≤ .05	.05 ≤ SRMR ≤ .10	0,044	Mükemmel

Tablo 5'te yer alan uyum indeksi değerleri, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Hu ve Bentler, 1999). Birinci düzey DFA sonucunda ulaşılan 3 faktörlü modele yönelik faktör yükü değerleri Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Standardize Edilmiş Faktör Yükleri

Şekil 1'e bakıldığında faktör yüklerinin .49 ile .78 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerden hareketle modelin uygun olduğu söylenebilir.

İkinci Düzey DFA: Ölçekte belirlenen alt boyutların ortak bir amaca hizmet edebilirliğini saptamak için İkinci düzey DFA yapılmıştır. Brown (2015), ikincil DFA'nın yapılabilmesi için öncelikle birincil DFA'da ortaya çıkan yapıdaki alt boyutlar arası ilişkilerin belirlenmesi gerektiğini savunur. Bu araştırmada gösterilen birincil DFA yapısına bakıldığında faktörler arası ortak değişim (kovaryans) değerlerinin .30 ile .64 arasında farklılaştığı görülmektedir. Bu veriler, boyutlar arasında ilişki olabileceği düşüncesini ortaya koymuştur ve bunlara dayanarak ikincil DFA süreci işletilmiştir.

Birinci düzey DFA sonucu doğrulanan 3 faktörlü ve 14 maddeli yapı üzerinden ikinci düzey DFA işlemleri yürütülmüştür. Tablo 6'da modelin yeterliğini ortaya koymak için incelenen uyum verilerine yönelik uyum değer aralıkları ve ikincil DFA'dan elde edilen değerler verilmiştir.

Tablo 6. İkinci düzey DFA sonuçları

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçeğe İlişkin Değerler	Uyum durumu
X^2/sd	-	-	399,394; 79	
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.80 \leq GFI \leq .95$	0,926	Kabul Edilebilir
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	0,901	Mükemmel
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0,868	-
TLI	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$	0,848	-
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0,076	Kabul Edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	,080	Kabul Edilebilir

İkinci düzey DFA sonucunda ortaya çıkan bulgular, uyum indekslerinin kabul edilebilir aralıkta ya da çok yakın değerlerde olduğu yönündedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Hu ve Bentler, 1999). Bu bulgular, ortaya çıkan ilgili 3 alt boyutun üst bir çatının alt boyutları olabileceğine ilişkin kanıt sunmaktadır. İkinci DFA'dan elde edilen model ve faktör yükleri Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2. İkinci DFA İçin Oluşturulan Model

Şekil 2 incelendiğinde alt boyutların faktör yüklerinin .57 ile .65 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu değerler, alt faktörlerin ortak bir çatının alt boyutları olabileceği bulgusunu destekler niteliktedir.

Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin güvenirliğini ortaya koymak amacıyla bir iç tutarlılık ölçümü olan Cronbach's Alpha katsayısı (iç tutarlılık katsayısı) hesaplanmıştır. DFA sürecinde 711 öğrenciye uygulanan ölçeğe ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlik değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Cronbach's Alpha değerleri

	Cronbach's Alpha
Toplam (14 madde)	,808
Faktör 1 (6 madde)	,766
Faktör 2 (4 madde)	,723
Faktör 3 (4 madde)	,740

Tablo 7'ye bakıldığında iç tutarlılık katsayılarının 14 maddelik ölçek için ,808; birinci faktör için ,766; ikinci faktör için ,723 ve üçüncü faktör için ,740 olarak belirlendiği görülür. Bernardi'ye (1994) göre iç tutarlılık katsayısının 0,70 ve üzerinde olması ölçümlerin güvenilir olduğunu gösterir. Bu bağlamda ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin dinlemeye karşı motivasyon düzeylerini belirleyebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda alanyazın taraması yapılmış, ilgili ölçekler incelenmiş ve sonrasında 42 maddelik taslak form hazırlanmıştır. Bu form, uzman görüşlerinden sonra 27 maddeye, ön uygulamadan sonra ise 26 maddeye düşürülmüştür. 26 maddelik taslak form üzerinde toplam 1253 ortaokul öğrencisi ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda ortaokul öğrencileri için geçerli, güvenilir ve kullanışlı "Dinleme Motivasyonu Ölçeği" geliştirilmiştir.

Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı ,808 olarak belirlenmiştir. 14 maddeden oluşan Dinleme Motivasyonu Ölçeği, 3 faktörlüdür ve 5'li likert tipindedir. Ölçekte 4 maddenin ters kodlanması gerekmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's Alpha katsayıları sırasıyla ,766; ,723 ve ,740 olarak saptanmıştır. Ölçeğin 1. faktöründe yer alan maddeler daha çok dinlemenin öğrenciye sağlayacağı yararlarla ilgili olduğu için bu faktörün adı "Yarar" olarak belirlenmiştir. 2. faktörde bulunan maddeler dinlemeye olan ilgiyi ifade etmektedir. Bu nedenle 2. faktör "İlgi" olarak adlandırılmıştır. 3. Faktördeki maddeler ise dinlemeye karşı motivasyonsuzluğa yöneliktir ve bu faktör "Motivasyonsuzluk" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 70'tir.

Motivasyon, öğrenme ya da hedefe ulaşma sürecinde bireyi isteklendiren ve yönlendiren itici bir güçtür (Bruinsma, 2004; Pintrich and Schunk, 1994; Wardani vd., 2020). Motivasyon ile başarı arasında doğru orantı vardır. Motivasyon ne kadar yüksekse -bilgi, beceri ve diğer yeteneklerin yeterli düzeyde olması konuyla- başarı da o derece yüksek olur (Vatansever Bayraktar, 2015). Nitekim alanyazına bakıldığında temel dil becerilerinin geliştirilmesinde ve ikinci dil ediniminde motivasyonun rolünü vurgulayan çalışmalar (Batmaz ve Erdoğan, 2019; Canitez, 2014; Csizér ve Illés, 2020; Dağdeviren, 2018; Dörnyei, 1998; Gardner ve Lambert, 1972; Hamzadayı, 2019; Jafari, 2010; MacIntyre,

2002; Türkben, 2020; Yekeler Gökmen, 2020) olduğu görülür. Bu çalışmalar, dinleme eğitimi sürecinde motivasyon faktörünün göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çeşitli aralıklarla öğrencilerin dinlemeye karşı motivasyon düzeyleri belirlenmeli ve bu konuda sorun yaşayan öğrencilere yönelik motivasyon artırıcı birtakım stratejiler uygulanmalıdır. Geliştirilen “Dinleme Motivasyonu Ölçeği”, ortaokul öğrencilerinin dinlemeye karşı motivasyon düzeylerini belirlemede ve böylelikle dinlemeye yönelik daha verimli öğrenme ortamları oluşturmada uygulayıcılara yardımcı olacaktır. Ortaokul öğrencileri için geliştirilen dinleme motivasyonu ölçeği Ek 1’de sunulmuştur.

Etik Kurul İzni: Araştırma Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Komisyonun 05 nolu toplantısında alınan 27 nolu kararı uyarınca yürütülmüştür. (Sayı: E-73628654-604.01.01-27588)

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. ve Köşgeroğlu, N. (2006). Güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7(4), 204-210.
- Adler, R., Rosenfeld, L. ve Proctor, R. (2001). *Interplay: The porocess of interpersonal communicating*. 2. Ed, Forth Worth, TX: Hroure.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Allwood, J. (2006). *Consciousness, thought and language*. 2. Baskı, K. Brown (Ed.) Encyclopedia of language and linguistics içinde, Oxford: Elsevier.
- Anmarkrud, Ø. ve Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and individual differences*, 19(2), 252-256.
- Arnold, J. (2000). Affect in language learning. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Batmaz, O. ve Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1429-1449.
- Bernardi, R. A. (1994). Validating research results when Cronbach's alpha is below .70: A methodological procedure. *Educational and Psychological Measurement*, 54(3), 766-775.
- Bisman, C. (2004). Social work values: The moral code of the profession. *British Journal of Social Work*, 34(1), 109-123.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press: New York, London.
- Bruinsma, M. (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and Instruction*, 14(6), 549-568.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. 13. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Canitezer, A. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum Press.
- Csizer, K. ve Illés, É. (2020). Helping to maximize learners' motivation for second language learning. *Language Teaching Research Quarterly*, 19, 19-31.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*, (3. Baskı). Ankara: PegemAkademi.
- Dağdeviren, İ. (2018). İkinci dil ediniminde bireylerin motivasyonunun öğrenme üzerindeki etkisi. *Turkish Studies*, 13/15, 131-145.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2010). Intrinsic motivation. *The corsini encyclopedia of psychology*, 1-2.
- Deci, E.L. (1992). *Interest and the intrinsic motivation of behavior*. Renninger, K.A., Hidi, S. ve Krapp, A. (Ed): The role of interest in learning and development içinde (ss. 43-70), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2020). Yazma motivasyonu ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 593-616.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Gardner, R. C. ve Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury: Rowley.
- Gömleksız, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 1159-1177.
- Guan, Y. (2015). A Literature Review: Current Issues in Listening Strategy Research and Instruction on ESL Adult Learners. *International Journal of Teaching, Education and Language Learning*, 2(1), 32-70.
- Hamzadayı, E. (2019). *Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler*. Gökhan Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi içinde* (ss. 89-104). Ankara: Pegem Akademi.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- İleri Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2013). Reading motivation scale for texts: A validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 12(1), 66-76.
- Jafari, S. M. (2010). On the relationship between listening comprehension motivation and listening comprehension among the Iranian EFL learners. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 6(2), 29-46.
- Kara, A. (2003). *Duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin duyuşsal gelişimine ve akademik başarısına etkisi (Adıyaman ili örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın.
- Katrancı, M. (2015). Book reading motivation scale: Reliability and validity study. *Educational Research and Reviews*, 10(3), 300-307.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.
- Lundsteen, S. (1979). *Listening its impact at all levels of reading and the other language arts*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading Communication Skills.
- MacIntyre, P. D. (2002). *Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition*. P. Robinson (Ed.), *Individual differences in second language acquisition içinde* (ss. 45-68). Amsterdam: Benjamins.
- Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 1-20.
- Miller, L. (2003). *Developing Listening Skills with Authentic Materials*. ELC 689: English as a Foreign Language (EFL) Assessment.

- Öncü, H. (2012). *Motivasyon*. Leyla Küçükahmet (Ed.) Sınıf yönetimi içinde. (ss. 160-178). Ankara: Pegem Akademi.
- Perlman, D. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 433-445.
- Pintrich, P. L. ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pratiwi, F. N. ve Rosnija, E. (2015). The correlation between the students' motivation and listening skills. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 4(9), 1-10.
- Purdy, M. ve Borisoff, D. (1997). *Listening in everyday life: A personal and professional approach*. 2. Baskı, Lanham: University Press of America.
- Pye, D. ve Greenall, S. (1996). *CAE listening and speaking skills*. New York: Cambridge University Press.
- Rahayu, S. (2015). *Evaluating the Affective Dimension in Chemistry Education*. Murat Kahveci ve MaryKay Orgill (Ed.), *Affective Dimensions in Chemistry Education* içinde (ss. 29-50). New York: Springer.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Turan, İ., Şimşek, Ü. ve Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 186-203.
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 657-677.
- Ur, P. (1992). *Teaching listening comprehension*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. ve Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vandergrift, L. ve Goh, C. (2009) *Teaching and testing listening comprehension*, in M. Long ve C. Doughty (eds) *The handbook of language teaching*. Oxford: Blackwell.
- Vural Özkıp, E. (2009). *Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin öğrenci motivasyonuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Wardani, A. D., Gunawan, I., Kusumaningrum, D. E., Benty, D. D. N., Sumarsono, R. B., Nurabadi, A. ve Handayani, L. (2020). *Student learning motivation: A conceptual paper*. In 2. Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020) (ss. 275- 278). Atlantis Press.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational psychology*. 9. Baskı, New York: Pearson.
- Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Yekeler Gökmen, A. D. (2020). *Dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlama ve anlatma Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.

- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359.
- Yılmaz, S. (2018). Üniversite öğrencilerinde motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Artıbilim: Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Yurt, E. ve Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 669-685.

EKLER

Ek-1. Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği*

* Bu ölçek, atıf göstermek koşuluyla akademik çalışmalarda kullanılabilir. Ayrıca izin alınmasına gerek yoktur.

Not: 11, 12, 13 ve 14. maddeler ters kodlanacaktır.

Maddeler	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
<i>[Bu ölçekteki “dinlemek” ifadesi, hem yazılı metinleri (kitapta dinleme metni olarak yer alan öykü, deneme, anı, gezi yazısı gibi metinleri) hem de konuşma metinlerini (bir kimsenin konuşurken yararlandığı metinleri) dinlemeyi kapsamaktadır.]</i>					
YARAR					
1. İyi bir dinleyici olursam okul hayatımda başarılı olurum.	1	2	3	4	5
2. İyi bir dinleyici olmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
3. Dinlediklerimin söz varlığını geliştireceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
4. Yeni şeyler öğreneceğimi düşündüğüm bir metni dinlemek beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
5. Dinlediklerimi anlayabildiğimde kendime olan güvenim artar.	1	2	3	4	5
6. İyi bir dinleyici olursam etkili konuşabileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
İLGİ					
7. Dinlemenin bana yeni bilgiler kazandıracağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
8. Bir metni dinlemeye karşı istekliyim.	1	2	3	4	5
9. Bir metni dinlemekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
10. Dinleme ile ilgili etkinlikleri sabırsızlıkla beklerim.	1	2	3	4	5
MOTİVASYONSUZLUK					
11. Dinlediğim metni anlamakta zorlanırım.	1	2	3	4	5
12. Dinlediklerimle ilgili soru sorulacak olması beni korkutur.	1	2	3	4	5
13. Dinlediğini anlamanın zor bir beceri olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
14. Dinlediğim metne dikkatimi vermekte zorlanırım.	1	2	3	4	5