

**DEVELOPING THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS' LISTENING/WATCHING SELF
EFFICIENCY ACCORDING SCALE
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME/İZLEME ÖZ YETERLİK ALGILARINA YÖNELİK
ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI ¹**

İ. Seçkin AYDIN ² & Uğur DEMİRCAN ³ & H. Özgür İNNALI ⁴

ABSTRACT

The aim of this study is to improve a scale tool to evaluate self efficacy of secondary school students' (6,7 and 8. grades) listening/watching skills. 541 secondary school students from schools affiliated to the national education directorate of İzmir have attended to this work designed according to the general raster pattern. Explatory factor analysis was used in data analysis. SPSS 17.0 software was used for exploratory factor analysis. It was checked by means of KMO coefficient and Barlett test of sphericity whether it was suitable for factor analysis of data. Principal components analysis was made in order to examine the construct validity of Listening self efficacy scale. During analysis, the common factor variance of factors on each variable, the items' factorload, variance distribution and scree plot were examined. In reliability analysis, item total correlation, the differences in the item mean points of the upper and lower groups of 27 formed due to the tests' total points were tested using unrelated samples t-test and as a result according to Cronbach the internal consistency coefficient the internal consistency coefficient of the whole scales was calculated as 0,97. According to this value the scale tools' reliability is said to be fairly high. As a result of this research the one factor scale consisted of 56 items developed to be highly reliable listening self efficacy has been determined to be a reliable tool to be used in quantification of self efficacy of secondary school students.

Key Words: Listening, self efficacy, developing scale.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul (6, 7 ve 8. sınıf) öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik öz yeterlik algılarını değerlendirecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Genel tarama desenine göre tasarlanan bu çalışmaya İzmir Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda öğrenim gören 541 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Verilerin analizinde açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için SPSS 17.0 programından yararlanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik testi ile kontrol edilmiştir. "Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği"nin (DÖYÖ) yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek için temel bileşenler analizi yapılmıştır. Analizlerde faktörlerin her değişken üzerindeki ortak faktör varyansı, maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans oranları ve yamaç-birikinti grafiği incelenmiştir. Güvenirlik analizinde madde-toplam korelasyonu, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmış ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplamasına bağlı olarak elde edilen analiz sonucunda ölçeğin bütününe ait iç tutarlılık katsayı 0,97 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değere göre ölçme aracının güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda, toplam 56 maddeden oluşan tek faktörlü ve güvenilirliği oldukça yüksek "Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği (DÖYÖ)" olarak geliştirilen ölçeğin, ortaokul öğrencilerinin öz yeterliklerini ölçmede kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dinleme becerisi, öz yeterlik, ölçek geliştirme.

¹ Bu çalışma Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi tarafından düzenlenen "1. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda" sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, e-posta: seckin.aydin@deu.edu.tr

³Öğrenci-YL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, e-posta: ugurdemircan1990@hotmail.com

⁴Öğrenci-Doktora, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, e-posta: ozgurinnali@hotmail.com

1. GİRİŞ

Dinleme Becerisi

Bir dili tam anlamıyla öğrenmiş olmanın öncelikli göstergesi dört temel beceriye sahip olmaktır. Bu becerilerin temelini ise dinleme oluşturur. Sözlü iletişimin iki unsurundan biri olan dinleme, aynı zamanda bebeğin dış uyarıcıları anlamlandırdığının da belirtisidir.

Dinleme konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 1999: 33). Dinleme görsel ve işitsel simgelere tepkidir (Ergin ve Birol; 2000: 113). Konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisidir (Özbay, 2006: 5). Dinleme, İşittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izlemedir (Göğüş, 1978: 228). Dinleme, işitileni almak ve saklamak ya da işitileni anlamak amacıyla dikkat harcamaktır (Sever, 2000: 11).

Dinlemeye yönelik tanımlar incelendiğinde bazı araştırmacılar izlemeye de gönderme yapmıştır. Bazılarının ise dinlemeye sadece duyduğunu algılama ve bunu zihinde işleme olarak baktığı görülmektedir. Dinleme, sözlüklerde kelime anlamı olarak “işitmek için kulak vermek” olarak geçmektedir (TDK, 1945). Ancak bizim kastettiğimiz bu değil bir beceri olarak dinlemedir. Dinleme becerisi izleme becerisiyle iç içedir. Çünkü iyi bir dinleyici göz teması, vücut dilini anlamlandırma, jest ve mimikleri izleme gibi görselliğe dayanan mesajları da alır. Bu mesajlar dinleme becerisiyle bir bütün oluşturur. Dinleme ve izleme çoğu kez birlikte gerçekleşen bir süreçtir. İzlemenin olduğu çoğu yerde dinleme de vardır. Bu yüzden dinleme ve izleme bir dil becerisi alanı olarak ayrılmaz bir bütündür, birlikte geliştirilmelidir. Dinleme becerisi denildiğinde de akla hem sese hem de görmeye dayanan bir beceri gelmelidir. Ancak görsel bir öge bulunmuyorsa dinleme sadece sesleri algılayıp anlamlandırma anlamına da gelir. O halde dinlemenin tanımını şu şekilde yapabiliriz: Bir konuşmacının ya da konuşma kaynağının iletmediği sözel ve varsa görsel işaretleri zihinde anlamlandırma sürecine dinleme denir. Bu tanım, var ise izlemeyi de dinleme sürecine dâhil etmekte, görsel mesaj yoksa da dinlemenin olabileceğine işaret etmektedir.

MEB, 1-5. sınıflar Türkçe öğretim programında dinleme sürecini şöyle ifade etmiştir: Dinleme, ses ve konuşmaların zihinde anlamlandırılarak yapılandırılması sürecidir. Karmaşık olan bu süreç *işitme*, *dikkati yoğunlaştırma* ve *anlama* aşamalarından oluşmaktadır. İlk aşamada sesler ve konuşmalar işitilmektedir. İkinci aşamada, uyarılara dikkat yoğunlaştırılarak, ilgi duyulan veya gerekli görülenler seçilir. Seçilen bilgi ve düşünceler ise anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilir. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgi, duygu ve düşünceler bireyin ön bilgileri ile bütünleştirilir. Böylece işitilenler zihinde yapılandırılarak dinleme süreci tamamlanmış olur (MEB, 2009: 13).

Özbay (2009: 54-56) daha detaylı olarak dinleme sürecini; ilgi, işitme, dikkat, kavrama, dinleme, değerlendirme ve tepki/karşılık olarak aşamalandırmıştır. Buradaki “işitme” aşamasını “duyu” diye adlandırırsak aynı zamanda görsel mesajları da kapsama dâhil etmiş oluruz. Dinleme sürecinde hedef konuşmacının ya da konuşma aygıtının verdiği mesajı tam ve doğru anlamaktır. Aynı zamanda anladığını karşı tarafa belli etmek “tepki/ karşılık” aşaması olarak dinleme sürecine dâhildir. Görüldüğü üzere dinleme süreci pasif bir eylem değil sanılanın aksine etkin olmayı gerektiren bir eylemdir.

Elizabeth Mae Pflaumer’in 1968 yılında sunduğu basılmamış master tezinde İyi bir dinleyici şöyle tanımlanmaktadır: “Öncelikle dinlemeye açık ve meraklı bir zihne sahiptir. Her yerde yeni fikirler dinler ve dinlediklerini daha önce bildikleriyle birleştirir. Kendisinin ne olduğunun farkındadır ve diğerlerini tüm benliğiyle dinler ve dolayısıyla duyduklarıyla kişisel olarak da ilgilenir hale gelir... Konuşulanda bazı düşünceleri, önermeleri arasa da konunun esasını da dinler. İki ayrı dinlemenin birbirinden ayrı olduğunu bildiği için her zaman uyanıktır... İç gözlemcidir, ancak bu kapalı olduğunu göstermez, dolayısıyla kendisiyle ve başkalarıyla ilişkilerini, kimi davranışlarını ve değerlerini anlama, eleştirme ve gerekiyorsa değiştirme kapasitesine ve isteğine sahiptir. Zihnini dinlemeye sabitler ve konuşmacının düşüncelerini duygu ve sezileriyle dinler.” (Duker, 1971; Akt: Ian Mackay, 1997). Bu tanımdan yola çıkarak iyi bir dinleyici kulaklarıyla, gözleriyle, duygularıyla hatta sezgileriyle dinler. “Can kulağıyla dinlemek” dedikleri tam olarak iyi bir dinlemeyi ifade etmektedir.

Dil becerileri arasında son derece önemli olan dinleme becerisinin geliştirilmesi, eğitim sürecinde gereken becerilerin kazandırılması ve bu kazanımlara ne kadar ulaşıldığının ölçülmesi bu beceri alanındaki ihmalin önüne geçecektir. Bu kazanımların değerlendirilmesinin yanı sıra bireyin kendini bu alanda değerlendirmesi, eksiklerini görmesi onu harekete geçirecek ve eksiklerini tamamlamaya yöneltecektir. Bu da hem eğitim hayatında hem de iş hayatında başarı anlamına gelmektedir.

Eğitim sürecinde bu beceriyi kazanan bireyler, diğer derslerde bu becerisini kullanarak başarılı olacaktır. Arkadaşları, ailesi veya toplum ile iletişim kurmada daha başarılı olacaktır. Bu yönüyle dinleme becerisi hem akademik hem de psikolojik bir iyileşmeye aracılık edecektir. Eğitim sürecinden dinleme becerisi gelişerek ayrılan birey iş hayatında da bunun getirilerinden yararlanacak, çalışma arkadaşlarını, üstlerini ya da altında çalışanları doğru anlayarak daha doğru kararlar verip doğru adımlar atacaktır.

Dinlemenin kendiliğinden gelişen bir beceri olmadığı, diğer bütün beceriler gibi yaşantılarla, dönütlerle, öz değerlendirmeyle, öz düzenlemeyle, öz yeterlik algısıyla geliştirilebilir olduğu benimsenmelidir. Bireye uygun öğrenme yaşantıları düzenlenip aynı zamanda bireyin kendi dinleme becerisi hakkında değerlendirme yapması, kendi yeterlik inancını belirlemesi sağlanmalıdır. Birey becerisinde bir eksiklik olduğuna inanırsa, bunu tamamlama yoluna kendiliğinden gidecektir.

Bir an için, etkin dinlemenin hayatınızdaki önemini düşünün: Arkadaşlarla ve aile bireyleriyle konuşma, iş toplantıları, tartışmalar, konferanslar, karşılıklı görüşmeler, dersler -liste sonsuz

ve her birinin temelinde de dinleme becerisi var. Şimdi kendi kendinize, ailenizin, iş arkadaşlarınızın ve yakın arkadaşlarınızın sizin dinleme becerinizi nasıl bulduklarını sorun. Daha da önemlisi siz nasıl buluyorsunuz (Mackay, 1997)?

Dil becerileri birbirleriyle etkileşim içindedir. Bir beceride yaşanan gelişme bir diğer beceriyi de etkiler. Anlama becerileri dinleme ve okuma; anlatma becerileri ise konuşma ve yazmadır. Dinleme becerisinin diğer dil becerileri içerisinde en temel beceri olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bunun nedeni dinlemenin diğer bütün dil becerilerinin temelini oluşturmasıdır. İnsan çevreden duyduğu sesleri, konuşmaları taklit ederek konuşma becerisi kazanır. Anlatma becerileri olan konuşma ve yazma dinlemeyle başlar, kişi dinlemeden, anlamadan konuşamayacağı gibi yazamaz da. Aynı şekilde okuma da dinleme gibi anlama becerisidir ve iyi bir dinleyici olmayan birinin iyi bir okuyucu olması da beklenemez. Dil becerilerinin temellerinin büyük ölçüde olduğu okul çağına kadar anlama becerisi olarak sadece dinleme vardır. Bu bakımdan dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturur (Özbay, 2009).

İlk kazanılan dil becerisi olmasının yanı sıra doğumdan önce kazanılan tek beceri de dinleme becerisidir. Bu da dinlemenin diğer dil becerilerinin gelişmesine temel oluşturan beceri olduğunu desteklemektedir. Günlük hayatta, iş hayatında, eğitim hayatında ve hayatın diğer alanlarında iletişim becerilerinin nasıl bir kazanç olduğu ortadadır. İletişim çağımızda her şeydir. İş ve eğitim hayatında başarı, günlük hayatta ise mutluluk demektir. İletişim becerileri bu kadar önemli ise ve iletişim becerileri içerisinde dinleme becerisi bir temel oluşturuyorsa o halde dinlemenin yadsınamaz, hayati bir önemi var demektir.

Dinleme becerisini önemli yapan bir neden de hayatımızda en çok kullandığımız dil becerisi olmasıdır. Doğumdan ölüme kadar hayatın her döneminde karşımıza çıkan dinleme, dil becerileri arasında en çok ve en sık kullanılan beceridir (Rankin, 1928; Yalçın, 2006: 123; Akt. Doğan ve Özçakmak, 2014). Yapılan araştırmalar, insanın günlük hayatında dinlemeye ayırdığı zaman diliminin oldukça fazla olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalara göre, insan bir gününün;

% 9'unu yazarak,

% 16'sını okuyarak,

% 30'unu konuşarak,

% 45'ini dinleyerek geçirmektedir (Maxwell ve Dornan, 2001: 106; Buzan, 2001: 97).

Dinlemeye ait bu oran, bazı kaynaklarda % 42 olarak verilmiştir (Yangın 1999: 30). Yukarıdaki yüzdelerden hangisi doğru olursa olsun, dinlemenin insan hayatında vazgeçilmez ve önemli bir yeri olduğu tartışılmaz bir gerçektir (Özbay; 2009: 66).

Dinleme becerisini önemli yapan nedenleri şöyle sıralayabiliriz:

- İlk önce -hatta doğumdan önce anne karnında- kazandığımız dil becerisi olması,
- Diğer dil becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesinde temel olması,
- Diğer dil becerilerinin öğrenilme ve geliştirilme aşamalarında kullanılması,

- Günlük yaşam, iş yaşamı ve eğitim öğretim sürecinde en çok kullandığımız dil becerisi olması.

Dinleme becerisinin dil becerileri ve iletişim becerileri içinde hayati bir öneme sahip olduğundan bahsettik; ancak şaşırtıcı bir gerçek var ki bu beceriye verilen önem, verilmesi gereken önemle tamamen ters orantılıdır. Eğitim hayatında, iş hayatında, yapılan çalışmalarda hep ihmal edilen beceri olarak kalmıştır. “ihmal edilmiş bir beceri” diye nitelenen zamanımızın çok büyük bir kısmını harcadığımız dinleme eylemi, sahip olduğumuz en önemli becerilerimizden biri olmakla birlikte en az tanınan becerimizdir (Mackay, 1997: 10). “Türkçe derslerinde dinleme ile ilgili etkinlikler, diğer etkinliklere göre geri planda kalmakta, bu yüzden de bireylerin ‘etkili dinleme’ davranışı göstermeleri daha zayıf oranda gerçekleşmektedir” (Ozman ve Gürbüz 2006: 140). Halbuki etkin bir dinleme eğitimi verilse “öğrencinin dinleme yeteneğiyle başarı derecesi arasındaki ilişkinin, zeka düzeyiyle başarı derecesi arasındaki ilişkiden daha yüksek (Robertson, 2008: 51; Akt. Şahin, 2009) olacağı açıkça görülebilir.

Dil becerileri içerisinde üzerinde en az durulanı dinlemedir. Bunun nedeni, dinlemenin fark edilmeden edinilen ve kullanılan bir beceri olmasıdır. Böylece dinleme, gerek eğitim gerekse toplum hayatında “ihmal edilmiş” bir alan olarak nitelendirilmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012).Öneminin aksine bu beceri, özellikle okuma ve yazma becerilerine kıyasla ihmal edilmiştir (Brown, 1954 Akt: Yusuf Doğan, Hüseyin Özçakmak).

“Batıda söylendiği gibi Türkiye’de de dinlemenin ihmal edilen bir beceri” olduğu görülmüştür. 1968 yılındaki programla bu becerinin, Türkçe eğitim ve öğretimi içinde düşünüldüğü; dinlemenin öneminin kısmen anlaşılmasına rağmen diğer beceriler göz önüne alındığında hâlen arka planda kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.(Özbay ve Melanlıoğlu, 2012:87),

Cumhuriyet döneminde hazırlanan Türkçe öğretim programlarına bakılacak olursa, dinleme, ciddi olarak ilk defa 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda bir dil becerisi olarak ele alınmıştır. Dinlemeyi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alan tek program 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’dır. (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012).

1981-2010 arasındaki otuz yıllık dönemde okuma eğitimiyle ilgili 239 yüksek lisans ve doktora tezi yapılırken dinleme eğitimiyle ilgili tez çalışmalarının sayısı 32’de kalmıştır. Bu sayılar Türkçe eğitimi alanında yapılan tüm tezler içerisinde değerlendirildiğinde okuma üzerine yapılan tezlerin oranının %15,3’e; dinlemeyle ilgili yapılan tezlerin oranının ise %2’ye karşılık geldiği görülmektedir (Coşkun, Özçakmak ve Balcı, 2012). Bu oranlar karşılaştırıldığında okuma becerisi üzerinde dinleme becerisine kıyasla yaklaşık sekiz kat daha fazla çalışıldığı ortaya çıkmaktadır. (Doğan ve Özçakmak, 2014).

Türk dili ve edebiyatı ile dil ve anlatım programlarında da durum farklı değildir. Dinleme eğitimine ayrı bir bölüm olarak ilk defa 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Ders Öğretim Programı’nda yer verilmiştir. 2005 yılında uygulamaya konulan dil ve anlatım dersi öğretim programında dinlemeye daha çok sınıfta okunan metinlerin dinlenmesi

biçiminde yer verilmiştir. Öğrencilerin etkili dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılabilecekler konusuna değinilmemiştir. Program incelendiğinde kapsamlı hazırlandığı göze çarpmaktadır ancak dinleme eğitimi açısından durum böyle değildir (Gücüyeter, 2009).

Üniversitelerde ise dinleme ilk defa, 1992-1993 eğitim ve öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü bünyesinde açılan Türkçe Öğretmenliği lisans programıyla birlikte ayrı bir ders olarak ele alınmıştır (Güzel, 2003). 2006 yılında, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı YÖK tarafından yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırma ile birlikte, önceki adı “Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme” olan ders ikiye bölünerek “Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi” ve “Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi” adında iki ders oluşturulmuştur. Böylelikle, 3. sınıfın 5. yarıyılında dört ders saatlik (2+2) olarak düzenlenen “Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi” dersi ile birlikte, dinleme becerisi ilk defa bağımsız bir ders olarak ele alınmıştır.

Türkçe eğitimi alanında okuma, yazma ve konuşma becerileri üzerine yapılan çalışmalarla kıyaslandığında yeterli olmamakla birlikte, dinleme eğitimiyle ilgili çeşitli araştırmalar da mevcuttur. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu deneyseldir (Yangın, 1998; Yaman, 1999; Cihangir, 2000; Yazkan, 2000; Koç, 2003; Köklü, 2003; Karabay, 2005; Doğan, 2007; Yılmaz, 2007; Kurt, 2008; Mazi, 2008; Çelikbaş, 2010; Kırbaş, 2010; Aytan, 2011; Kocaadam, 2011; Melanlıoğlu, 2011; Erdem, 2012; Kaya, 2012; Çuhadar, 2012; Katrancı, 2012; Keleş, 2013; Bulut, 2013; Durmuş, 2013; Akt. Doğan ve Özçakmak).

Dinleme eğitimi alanında yapılan çalışmaların yaklaşık üçte birlik bir kısmını (%29) sadece dinleme eğitimi konusunun ele alındığı tezler oluşturmaktadır. Geriye kalanların çoğunluğu ise (%71) dinlemenin yanı sıra birkaç konuyu da birlikte ele alan tezlerden meydana gelmektedir. Bu tezlerde dinlemeyle birlikte en çok “öğretim yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikleri” (%66), “okuma eğitimi” (%26), “konuşma eğitimi” (%20) ve “yazma eğitimi” (%14) konuları çalışılmıştır (Doğan ve Özçakmak, 2014: 97).

Temel dil becerileri arasında önemli bir yeri olan bu becerinin daha fazla araştırmacı tarafından ele alınması gerekmektedir. Aksi takdirde bu alan “ihmal edilmiş” olma özelliğini sürdürecektir (Doğan ve Özçakmak, 2014: 98).

Dinleme becerisi; yazılan kitap, makale, bildiri, yüksek lisans tezi, doktora tezi gibi çalışmalarda kendini göstermeye başlamışsa da istenilen seviyeye ulaşamamıştır. Sayılan alanlarda son 20 yılda toplamda 160 çalışma yapılmıştır. Bu sayının dinleme becerisi gibi önemli bir alanda 20 yıl için yeterli olmadığı düşünülmektedir (Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2014).

Dinleme becerisinin önemi, bizdeki ihmal edilmişliğinin yanında bir de ne olduğu üzerinde durmak gerekir. Programda Dinleme/İzleme diye yer alan becerinin ne anlama geldiği

hakkında da tartışmalar vardır. Öncelikle dinlemek ve işitmek arasındaki fark anlaşılmalı, dinlemenin sadece duymak ya da işitmek olmadığı duyulanın anlamlandırıldığı ve tepkide bulunma gibi bir takım zihinsel süreçlerin yaşandığı bilinmelidir.

Öz Yeterlik ve Dinleme Öz Yeterliği

Öz yeterlik, ilk defa Sosyal Öğrenme Kuramı'nın öncüsü Albert Bandura tarafından geliştirilmiş bir motivasyon kuramıdır. Bu kurama göre bireyin kendisinde var olan psikolojik süreçler, onun yeterlik beklentisini geliştirmesine ve yeniden meydana getirmesine hizmet eder (Akar, 2008: 185-186). Yeterlik inancı, Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'nin merkezinde yer alan temel kavramlardan biridir (Tuzcu, 2010: 38).

Türkiyede öz yeterlik üzerine pek çok araştırma ve çalışma yapılmıştır. Farklı alanlarda yapılan bu çalışmalar öz yeterlik düzeyi arttıkça bireyin başarısının da buna bağlı olarak arttığını göstermiştir (Ülper ve Bağcı, 2012; Baş ve Şahin, 2012; Yıldız, 2013). Bu sonuçlar ışığında öz yeterliğin, başarıyı arttıran önemli bir etken olduğu yorumu rahatlıkla yapılabilir.

Sosyal öğrenme kuramına göre, insanlar edilgen olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek ve inisiyatif kullanarak kendilerini şekillendirmektedirler (Derman, 2007: 31- 32). Bu anlamla öz yeterlik inancı, bireyin bir görevi yapmak için kendi yeteneğini değerlendirmesi ve öğrenme gücünü çekilen konuları belirlemesini kapsar.

Bandura'ya (1994) göre öz yeterlik, bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğu ile değil, kendi becerilerine olan inancı ile ilgilidir (Akt. Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005: 1). Senemoğlu'na (1997: 235-236) göre ise öz yeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin, becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür, bir sonucudur.

Güçlü öz yeterlik inançlarına sahip olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlıdırlar. Zayıf öz yeterlik inançlarına sahip insanlarda belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü öz yeterlik inancına sahip olan insanlara nazaran daha fazla gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları ortaya çıkar (Kılıçoğlu vd. 2011: 1223). Dolayısıyla, güçlü öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin ve başarılı olacakları öngörülebilir. Ekici'ye (2005: 85) göre öz yeterliği düşük olan bir bireyin başarı düzeyinin yüksek olması beklenilemeyeceği gibi, öz yeterliği yüksek olan bireyin de başarı düzeyinin düşük olması beklenmemelidir.

Yıldırım ve İlhan'a (2010) göre öz yeterlilik yetenekli olmaya değil, kişinin kendi kaynaklarına güvenmesine karşılık gelir. Bir durumla baş etmede yeterli becerileri olan, ancak öz yeterliliği düşük olan kişi, söz konusu becerilerini harekete geçiremeyecektir. Dolayısıyla öz yeterlik algısı mevcut becerileri harekete geçirmede de önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öz yeterlik algısıyla ilgili araştırma sonuçları Bandura'yı doğrulamakta, bir durumla ilgili öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir (Karabay, 2013: 1109-1110). Yıldırım ve İlhan'a (2010: 302) göre güçlü bir öz yeterlik başarı ve iyilik halinin oluşmasını ve en önemlisi kişisel gelişimi ve becerilerin çeşitlenmesini sağlar. Pajares'e (1997; Akt. Temel, 2012: 192) göre öz yeterlik algısı yüksek olan bir birey, zor bir görev karşısında daha sakin olurken; öz yeterlik algısı düşük olan birey, görevi olduğundan zor olarak algılayabilmekte ve bu inancı onun kaygılarını artırmakta, probleme uygun çözüm yollarını bulma konusundaki bakış açısını sınırlandırmaktadır.

Sapancı (2010: 57) eğitimde öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmasının hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemli veriler sağlayabileceğini, bu verilerle uygulamada bazı kolaylıklar sağlanabileceğini ve okullardaki eğitim programlarında yeni düzenlemelere ve eğitimin kalitesini artıracak pratik bilgilere varılabileceğini belirtmiştir.

Alan yazın tarandığında farklı disiplinlerde öz yeterlik algısına yönelik yapılan çalışmaların yanı sıra Türkçe öğretiminde de hem öğrencilere yönelik hem de öğretmen adaylarına yönelik çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Ancak bir dil becerisi olarak ortaokul öğrencileri düzeyinde dinlemeye yönelik öz yeterlik algısını değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterlik algılarını ölçebilecek bir ölçme aracının nasıl olması gerektiği, bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Amaç ve Önem

Bir dilin öğrenci tarafından etkin bir şekilde kullanılması, tek başına okuma, yazma ve konuşma becerisine bağlı değildir. Öğrencilerden beklenen tüm dil becerilerini ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilmesidir. Diğer dil becerileri kadar üzerinde durulmayan dinleme becerisi insanoğlunun ilk edindiği becerilerden biridir. Süreç içerisinde bu beceri, diğer becerilere göre daha arka planda tutulmuştur. Oysa dinleme, günlük hayatta en çok kullanılan dil becerisi alanıdır.

Bu araştırmanın amacı, dinleme öz yeterlik algısına bağlı olarak ortaokul öğrencilerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Geliştirilmesi planlanan bu araçla öğrencilerin kendi farkındalıklarının artırılması, diğer beceri alanlarıyla karşılaştırılmasına yönelik farklı araştırmalara kaynaklık etmesi amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırma Deseni ve Çalışma Kümesi

Genel tarama desenine göre tasarlanan bu çalışmanın evrenini İzmir Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır.

1. **Tablo:** Çalışma Kümesinin Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	258	47.7
	Erkek	283	52.3
Sınıf	6. Sınıf	208	38.4
	7. Sınıf	192	35.5
	8. Sınıf	141	26.1
Okul Türü	Mustafa Uygur Ortaokulu	168	31.1
	Şehit Fehmi Bey Ortaokulu	182	33.1
	Şehit Cesur Ortaokulu	74	13.7
	80. Yıl Metaş Ortaokulu	117	21.6

Araştırmaya farklı okullardan toplam 541 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Çalışma kümesi 258 (%47.7) kız, 283 (%52.3) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya İzmir ili Bayraklı ilçesindeki okullardan Mustafa Uygur Ortaokulundan 168 (%31.1); Şehit Fehmi Bey Ortaokulundan 182 (%33.1); Şehit Cesur Ortaokulundan 74 (%13.7) ve 80. Yıl Metaş Ortaokulundan 117 (%21.6) öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler, ölçme aracının hedef kitlesine uygun olarak 6. sınıf düzeyinden 208 (%38.4); 7. sınıf düzeyinden 192 (%35.5) ve 8. sınıf düzeyinden 141 (%26.1) ortaokul öğrencisidir.

Ölçeğin Geliştirilmesi Süreci

Bu araştırma genel *tarama modeline* göre yapılmıştır. Araştırmanın başlangıcında dinleme becerilerine yönelik alan yazın taranmıştır. Ardından 2014-2015 öğretim yılındaki ortaokul öğrencilerine “Kendinizi dinleme ile ilgili hangi konularda yeterli ve yetersiz görmektesiniz?” sorusu yöneltilerek açıklamalarıyla birlikte yazmaları istenmiştir. Dinleme öz yeterliğine yönelik toplanan verilerden madde havuzu oluşturulmuştur. Toplam 66 maddeden oluşan ölçek, uzman görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliliğini saptamak üzere 5 Türkçe eğitimi, 1 rehberlik ve psikolojik danışma, 1 program geliştirme, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınarak 58 maddelik ölçeğe son hali verilmiştir. Ayrıca ölçek maddelerinin uygun boyutlarda yer alabilmesi için Türkçe eğitimi alanında çalışan 5 akademisyenden görüş alınmıştır. Boyutların belirlenmesinde uzmanların görüş birliğine vardığı saptanmıştır. Ölçeğin anlaşılabilirliğine ilişkin 25 katılımcıdan oluşan ortaokul öğrencilerine ölçek dağıtılarak ön denemesi yapılmıştır. Deneme sonucunda kimi maddelerde değişiklik yapılmıştır.

Verilerin analizinde açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için SPSS 17.0 programından yararlanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik testi ile kontrol edilmiştir. “Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği”nin (DÖYÖ) yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek için temel bileşenler analizi yapılmıştır. Analizlerde faktörlerin her değişken üzerindeki ortak faktör varyansı, maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans oranları ve yamaç-birikinti grafiği incelenmiştir.

Güvenirlilik analizinde madde-toplam korelasyonu, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmış ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplaması yapılmıştır.

3. BULGU VE YORUMLAR

Ölçeğin faktör sayısını saptamak için öncelikle açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sürecinde verilerin faktörleştirmeye uygun olup olmadığına bakmak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's küresellik test sonuçları incelenmiştir. Yapılan analizde Bartlett's küresellik testinin istatistiksel olarak anlamlı ($p < .001$) ve KMO değerinin 0.97 olduğu bulunmuştur. Bu değer 0.60'dan yüksek olması önerilir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu değer 0.90'dan yüksek olması faktör analizi için oldukça iyi olduğunu gösterir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Faktör analizinde faktörleştirme işlemleri yapılırken, temel bileşenler analizi (principle component analysis) yöntemi kullanılmıştır.

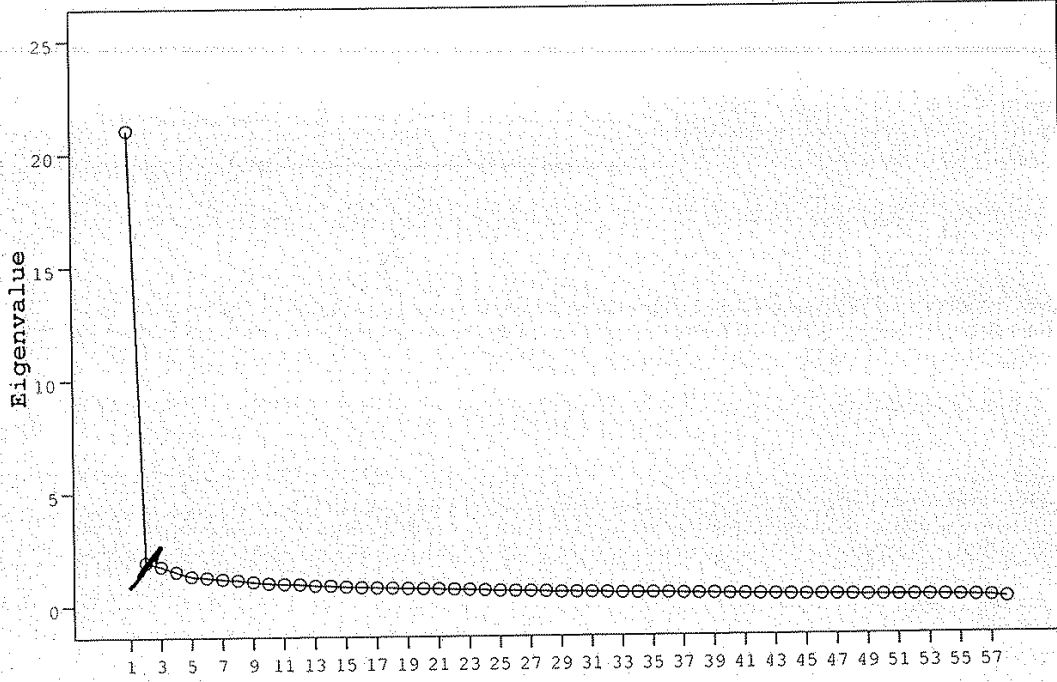
Özdeğeri 1.00'den büyük olan altı faktörün toplamda varyansın %52.32'ni açıkladığı görülmektedir. Büyüköztürk (2010) faktör analizinde, ilk faktörün açıkladığı varyans oranı %30 ve üzeri olduğu durumlarda ölçeğin tek boyutlu bir yapı sergileyebileceğini belirtmektedir.

2. **Tablo:** Dinleme Öz Yeterlik Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Faktör Özdeğerleri	Açıklanan	
		Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1	21,047	36,288	36,288
2	1,935	3,337	39,624
3	1,759	3,033	42,658
4	1,523	2,626	45,283
5	1,314	2,266	47,549
6	1,259	2,17	49,719
7	1,188	2,048	51,767
8	1,139	1,964	53,731
9	1,063	1,833	55,564

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 1. Faktörün toplam varyansın %36.29'unu açıklamış olması, ölçeğin tek faktörde toplanabileceğini göstermektedir. Analiz sonucunda elde edilen, faktörlere ait özdeğer (scree plot) grafiği de ölçeğin tek faktörlü olduğuna yönelik bilgiler vermektedir.

1. **Şekil:** Yamaç Birikinti Grafiği



Grafiğe bakıldığında birinci faktörden sonra plato oluştuğu görülmektedir. Bu durum açımlayıcı faktör analizleri sonucunu desteklemektedir.

3. **Tablo:** Maddelerin faktör yük değerleri, ortak faktör varyansı (h^2), madde toplam korelasyonları.

Maddeler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	h^2
Madde 1	0,731	-0,167	-0,078	-0,003	-0,072	0,036	-0,218	0,111	-0,038	0,572
Madde 2	0,702	-0,063	0,076	-0,45	-0,025	-0,058	0,138	0,03	0,118	0,497
Madde3	0,699	-0,036	-0,13	0,064	-0,07	-0,198	-0,268	0	-0,031	0,443
Madde 4	0,695	-0,18	-0,162	-0,04	-0,184	-0,01	-0,002	0,042	0,004	0,559
Madde 5	0,687	-0,157	-0,14	-0,094	-0,143	-0,035	-0,12	0,022	0,117	0,392
Madde 6	0,681	-0,073	0,037	-0,056	0,006	-0,08	0,05	-0,296	-0,085	0,423
Madde 7	0,674	-0,195	-0,064	-0,055	0,076	0,066	0,025	-0,072	0,028	0,555
Madde 8	0,673	-0,19	0,167	0,119	0,049	0,039	-0,181	0,069	0,03	0,543

Madde 9	0,673	-0,192	-0,138	-0,135	0,008	-0,098	-0,001	0,162	-0,159	0,592
Madde 10	0,667	-0,225	-0,012	0,032	0,111	0,154	-0,156	-0,129	-0,04	0,553
Madde 11	0,666	-0,217	-0,084	-0,043	0,01	-0,03	-0,062	0,087	-0,152	0,643
Madde 12	0,663	-0,089	0,089	-0,451	-0,053	-0,019	0,152	0,113	0,175	0,575
Madde 13	0,651	0,176	0,044	-0,024	-0,208	-0,048	0,11	-0,082	-0,225	0,553
Madde 14	0,649	0,036	-0,189	0,011	0,223	-0,115	0,105	0,075	-0,04	0,526
Madde 15	0,645	-0,172	0,003	0,079	0,065	-0,06	-0,098	0,134	0,198	0,509
Madde 16	0,644	-0,05	0,165	0,133	-0,062	-0,015	-0,085	0,144	0,179	0,59
Madde 17	0,642	-0,016	-0,203	0,11	0,138	-0,007	0,099	0,329	-0,134	0,39
Madde 18	0,633	0,035	0,063	0,123	0,062	-0,143	-0,017	0,017	0,241	0,52
Madde 19	0,633	-0,088	0,232	0,172	-0,225	0,065	-0,044	-0,079	-0,007	0,413
Madde 20	0,63	-0,155	-0,191	0,097	-0,112	0,061	0,167	-0,314	0,103	0,526
Madde 21	0,627	-0,24	-0,417	0,013	-0,053	-0,172	-0,165	-0,068	0,066	0,385
Madde 22	0,622	0,087	-0,01	-0,262	-0,071	-0,165	-0,006	-0,135	0,064	0,743
Madde 23	0,62	-0,038	0,032	0,181	0,001	-0,289	-0,135	-0,014	-0,268	0,728
Madde 24	0,619	-0,039	0,004	-0,037	0,056	-0,068	0,295	-0,282	-0,086	0,642
Madde 25	0,617	-0,033	0,228	-0,423	0,152	-0,077	0,001	0,013	-0,025	0,629
Madde 26	0,616	-0,196	-0,24	-0,222	-0,025	0,088	-0,085	-0,044	-0,078	0,548
Madde 27	0,615	0,261	0,122	0,097	-0,174	0,248	0,055	0,033	0,153	0,5
Madde 28	0,613	0,058	0,171	0,044	-0,272	0,159	0,002	0,099	-0,015	0,518
Madde 29	0,611	0,107	0,173	0,096	-0,226	-0,038	0,021	0,125	-0,247	0,539
Madde 30	0,609	-0,147	0,089	-0,041	-0,03	0,066	-0,094	-0,205	-0,259	0,594
Madde 31	0,609	-0,043	0,079	-0,036	0,007	0,108	-0,044	0,088	0,108	0,628
Madde 32	0,603	0,101	0,256	-0,055	-0,191	-0,93	-0,012	-0,143	0,026	0,647
Madde 33	0,595	-0,034	0,014	-0,052	0,283	0,154	-0,103	0,062	-0,32	0,639
Madde 34	0,592	0,116	0,169	0,261	0,136	-0,18	-0,164	0,006	0,023	0,504
Madde 35	0,592	-0,052	-0,317	0,064	-0,004	0,055	0,344	-0,022	-0,002	0,586
Madde 36	0,589	0,036	-0,37	0,18	-0,128	-0,226	-0,188	0,078	0,142	0,574
Madde 37	0,587	0,077	-0,015	0,034	-0,246	-0,068	0,069	-0,009	-0,127	0,575
Madde 38	0,584	-0,015	0,125	0,215	0,002	-0,143	0,029	-0,328	0,125	0,576
Madde 39	0,576	0,244	0,006	0,105	-0,274	-0,014	0,195	0,111	0,121	0,568
Madde 40	0,573	-0,089	0,143	0,137	0,107	0,257	-0,251	-0,121	-0,025	0,535
Madde 41	0,572	-0,107	0,11	-0,01	0,299	0,163	-0,114	-0,087	0,114	0,589
Madde 42	0,571	0,094	0,257	-0,369	0,208	-0,09	-0,005	0,191	-0,065	0,574
Madde 43	0,564	0,071	-0,012	0,017	-0,169	0,107	0,106	0,013	0,123	0,527
Madde 44	0,563	0,107	0,225	0,129	0,308	-0,149	0,187	-0,153	0,149	0,577
Madde 45	0,558	-0,083	-0,075	0,143	0,185	0,122	0,157	-0,029	0,128	0,563
Madde 46	0,552	0,019	0,03	0,023	0,14	-0,116	0,173	0,042	0,177	0,62
Madde 47	0,548	-0,03	-0,067	0,193	0,156	0,245	0,278	-0,038	-0,201	0,579
Madde 48	0,545	0,076	0,231	0,16	0,176	-0,355	0,016	0,14	0,168	0,636

Madde 49	0,531	-0,222	-0,136	-0,065	0,104	0,413	-0,027	0,051	0,236	0,579
Madde 50	0,521	0,192	0,309	0,102	-0,144	0,228	-0,036	0,269	-0,123	0,622
Madde 51	0,518	0,214	-0,066	-0,08	-0,026	0,238	-0,096	-0,027	-0,113	0,539
Madde 52	0,504	-0,023	0,301	-0,09	-0,063	-0,156	0,116	0,02	-0,165	0,516
Madde 53	0,501	0,36	-0,08	-0,025	0,116	-0,023	-0,167	0,001	0,118	0,575
Madde 54	0,495	0,44	-0,249	-0,051	0,076	0,2	-0,04	-0,02	-0,042	0,58
Madde 55	0,493	0,422	-0,423	-0,017	0,06	-0,081	0,043	0,016	-0,173	0,57
Madde 56	0,443	-0,032	-0,028	0,294	0,251	0,064	0,344	0,314	-0,039	0,547
Madde 57	0,351	0,598	-0,122	-0,188	0,073	0,092	-0,08	0,01	0,086	0,409
Madde 58	0,459	0,463	0,096	-0,004	0,207	0,036	-0,167	-0,292	-0,013	0,594

Tablo 2'ye bakıldığında faktör yük değerlerinin 0.73 ile 0.46 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin diğer faktörlerdeki yük değerleri ise düşük düzeyde kalmıştır. Faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0.30'a kadar indirilebilir (Büyüköztürk, 2010: 124). Ölçeğin madde sayısındaki yükseklik göz önünde bulundurularak 0.45 altında yer alan 2 madde çıkarılmıştır. Bu analiz sonucunda ölçeğin 56 maddeden oluştuğu söylenebilir.

Ölçeğin Güvenirliği

Madde-toplam korelasyonu, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanan ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplamasına bağlı olarak elde edilen analiz sonucunda ölçeğin bütününe ait iç tutarlılık katsayı 0,97 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değere göre ölçme aracının güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

4.SONUÇ

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin dinleme öz yeterliklerine yönelik bir ölçek geliştirme amaçlı gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda toplam 56 maddeden oluşan tek faktörlü ve güvenilirliği oldukça yüksek bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Ortaokul düzeyinde Türkçe dil becerileri bağlamında öz yeterlik geliştirme çalışması Ülper vd.nin (2013) okur öz yeterlik çalışmasından başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Üniversite düzeyinde ise yazılı anlatım (Aydın vd. 2013) ve sözlü anlatım (Aydın, 2013) ölçek geliştirme çalışmaları yer almaktadır. Ek olarak, dinlemeye yönelik öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması bağlamında Türkçe Öğretmeni adayları üzerinde bir çalışmaya (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013) rastlanmakla birlikte ortaokul öğrencilerinin dinleme becerileri öz yeterliklerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Bu yönüyle çalışmanın öğrencilerin dinlemeye ilişkin kendi öz yeterliklerini belirlemeye yönelik bir araç oluşturması alanyazına yenilik kazandıracaktır.

Bireylerin bir konu hakkındaki kendi öz yeterlik inanışları uzun zamandan beridir araştırmalarda ele alınmaktadır. Bu çalışmaların Türkçe dil becerilerini değerlendirmeleri yönünden yakın zamanda ele alınmaya başlanmıştır. Geliştirilecek ölçekler ve yapılacak uygulamalarla tüm sınıf düzeylerinde dil becerileri yönünden araştırmalar sürdürülmeli ve diğer değişkenlerle ilişkilendirilerek yeni bulgular ortaya konulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akar, C. (2008). Öz-Yeterlik İnancı Ve İlkokuma Yazmaya Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2): 185- 198.
- Akkoyunlu, B., Orhan F. & Umay A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin “Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği” Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Aydın, İ. S. (2013). Öğretmen Adaylarının Konuşma Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi (AEAD)*, 14, 33-46.
- Aydın, İ. S.; İnnalı, H. Ö.; Batar, M. & Çakır, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 139-160.
- Baş, G. & Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Yazma Eğilimleri ile Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7(3)*, 555-572.
- Buzan, T. (2001). *Aklını En İyi Şekilde Kullan*. İstanbul: Arion Yayınevi.
- Büyüköztürk Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Ankara: PegemA Yay.
- Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A (2012). *Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması*. Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999) *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: M.E.B. Basımevi.
- Derman, a. (2007). Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine Yönelik Tutumları. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Ekici, G. (2005). Biyoloji Özyeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-94.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı yay.
- Farkındalıklarının Sosyo - Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2(1): 178-188
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gücüyeter, B. (2009). Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 161-170.
- Güzel, A. (2003). Türkçe'nin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 63-86.

- Karabay, A. (2013). Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 1107-1122.
- Kılıçoğlu, G., Karakuş, E. N. & Demir, T. (2011). Sosyal Alanlar Öğretmenlerinin Kişilerarası Özyeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey. www.iconte.org
- Kurudayıoğlu, M. & Kana, F. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mackay, I. (1997) *Dinleme Becerisi*. (Çev: Aksu Bora ve Onur Cankocak) İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd Şti., Ankara.
- Maxwel, John ve J. Dornan. (2001). *Etkili İnsan Olmak*. (Çev: Demet Dizman), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- MEB. (2009). İlköğretim Türkçe (1-5. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Ozman, E ve Gürbüz, B. (2006). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Işığında Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesine ve Değerlendirilmesine Yönelik Bir Örnek, *Eğitimde Çağdaş Yönelimler III 'Yapılandırmacılık ve Eğitimi Yansımaları' Sempozyumu Bildiri Kitabı*, s. 140-142, İzmir: Özel Tefik Fikret Okulları.
- Özbay, M ve Melanhoğlu, D. (2012) Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/1 Winter 2012, p.87-97, TURKEY
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri II Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi
- Sapancı, M. (2010). Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme, *The Journal of International Social Research*, 454-464.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- TDK. (1945) *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temel, S. (2012). Problem Çözme Sürecinin Temel Unsurları: Üstbilişsel Özdüzenleme Stratejisi Ve Özyeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 190-199.
- Topçuoğlu Ünal, F ve Özer F. (2014) Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi ile İlgili Kaynakça Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 23

-
- Tuzcu, Ö. (2010). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik Algıları Ve Mesleki Güdülenme Düzeyleri İle Akademik Başarı Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Ülper, H. & Bağcı, H. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (2), 1115- 1131.
- Ülper, H., Yaylı, D., & Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Yangın, B. (1999). *Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Yıldırım, f. & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21 (4), 301-308.
- Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4). 1461-1478.