

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ ÖZ YETERLİK ALGILARI¹

SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS
TURKISH LANGUAGE COURSE

Mehmet ER² - Zeynel HAYRAN³

Öz

Dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir. Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içerisinde gelişir. Dil etkinlik alanlarına göre alıcı ve verici becerilerden oluşur. Dili oluşturan alıcı beceriler: dinleme ve okuma; verici beceriler ise konuşma ve yazmadır. Günlük hayatımızın her alanında kullanılan dil iletişim aracı olmanın yanında bir düşünme, kavram oluşturma ve sorun çözme aracıdır. Bireylerin öğrenmelerinde dil önemli bir araçtır. Dilin etkili bir şekilde kullanımı; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört temel becerinin geliştirilmesine bağlıdır. Bu nedenle ana dili dersini bilgi aktarımı dersi değil, beceri kazandırma dersi olarak görmek gerekir. Dil öğrenme; yazı yazma, oyun oynama, yüzme gibi bir beceri işidir. Beceriler tekrarlarla, uygulamalarla kazanılır ve pekiştirilir. Öz yeterlik, Sosyal Bilişsel Kuramın önemli değişkenlerinden biridir. Bandura'ya göre, öz yeterlik, bireyin belli bir işi yapma yeterliliğine ilişkin algısıdır. Öz yeterlilik algıları birey hayatının hemen hemen her ânı ve her yönünü etkilemektedir. Bir iletişim ortamı olan öğrenme öğretme sürecinde öğretmen, öğrencileri deneyerek öğrenmeye, muhakeme gücünü geliştirmeye ve iş birliğine özendirilmeli; Öğrencinin birikim, düzey ve ilgilerini dikkate alan, öğrenme etkinliklerine isteyerek katıldığı bir ortam sağlamalıdır.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlik, Dil, Eğitim, Öğrenme, Öğretme, Erişi, Tutum

Abstract

Language is a versatile, sophisticated system that enables the transfer of thoughts, emotions, and desires to others by using elements and rules that are common in a society in terms of sound and meaning. Language acquisition and education develop within a certain process. It consists of receiver and transmitter skills according to the language activity areas. Receiver skills that make up the language include listening and reading, while transmitter skills include speaking and writing. In addition to being a language communication tool used in every area of our daily life, language is also a tool of thinking, concept creation, and problem solving. Language is an important tool in individuals' learning. The effective use of language depends on the development of four basic skills: listening, speaking, reading, and writing. For this reason, it is necessary to regard the native language lesson as a skill acquisition lesson, not a knowledge transfer lesson. Language learning requires a skill, as in the case of writing, playing games, and swimming. Skills are acquired and reinforced through repetitions and practices. Self-efficacy is one of the important variables of Social Cognitive Theory. According to Bandura, self-efficacy is the individual's perception of the ability to do a particular job. Self-efficacy perceptions affect almost every moment and every aspect of the individual's life. In the educational process, which is a communication setting, the teacher should encourage students to learn by experimenting, develop their reasoning power and collaborate and should provide an environment that takes into account the student's knowledge, level, and interests and ensures voluntary participation in learning activities.

Keywords: Self-Efficacy, Language, Education, Learning, Teaching, Achievement, Attitude

¹ Bu makale birinci yazarın Yüksek Lisans Tezinden türetilmiştir.

² Bilim Uzmanı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü-Destek Hizmetleri, Kırşehir mehmetergs40@gmail.com,
Orcid: 0000-0002-0358-3155

³ Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kırşehir, zhayran@ahievran.edu.tr,
Orcid: 0000-0003-1326-6150

1.GİRİŞ

Dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2009). Dil, konuşurken çıkardığımız ses örüntüleri ile anlarken ve dinlerken kullandığımız anlam örüntüleri arasında bağ kuran bir araçtır (Sever, 2000). Günlük yaşantımızın her alanında kullanılan dil iletişim aracı olmanın yanı sıra hem bir düşünme hem de kavram oluşturma ve problem çözme aracıdır. İnsanların duygularının, düşüncelerinin, davranışlarının kısaca yaşamlarının odağında iletişim vardır. Öğrenme bir iletişim sürecidir; iletişim sürecinde öğretmen ve öğrenciler arasında çeşitli semboller kullanılarak anlamlar iletilir (Dökmen, 2015). Bir iletişim ortamı olan öğretme/öğrenme sürecinde öğretmen, öğrencileri deneyerek öğrenmeye, muhakeme gücünü geliştirmeye, iş birliğine ve öğrenme etkinliklerine isteyerek katılmaya öğrencileri özendirmeyle beraber öğrencinin birikimi, düzey ve ilgilerini de dikkate almalıdır. İletişim başkalarından bilgi alma ve gerektiğinde onlara bilgi verme olarak tanımlanabilir (Özkök, 1982). İletişim çok çeşitli araç ve yöntemlerle gerçekleştirilebilir. Dil iletişim sürecinde en önemli araçtır. Dil olmadan toplumsal ve kültürel yaşamdan söz etmek imkânsızdır. Dil, bireyin içinde doğup büyüdüğü aile ve toplumsal çevrede edinilir. Buna ana dili de denilmektedir. Aksan (2004)'a göre ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunulan çeşitli toplumsal çevrelerden öğrenilir; insanın bilinçaltına inerek bireyin toplumla olan en güçlü bağlarını oluşturur. Dilin edinimi ya da gelişimi belli bir sıra izlemektedir. Dil, anlama ve anlatma becerilerinin altında kazanılış sırasına göre “dinleme, konuşma, okuma ve yazma”dan oluşur (Doğan, 2011). Dil gelişimini, gelişimin diğer alanlarından ayrı düşünmek olası değildir. Dil gelişimi, bireyin fiziksel, zihinsel ve diğer gelişim alanları ile karşılıklı etkileşim halindedir. Özellikle zekâ gelişimi ile dil gelişimi arasında çok yakından bir ilişki olduğu bilinmektedir. İnsanın zekâsı geliştikçe dili de gelişmektedir.

Anlam iletme, insan ilişkilerinin ve toplumsal yaşamın vazgeçilmez etkinliklerinden biridir. İletişimin iki ana işlevi vardır; birincisi, bize iletilenleri anlamak; ikincisi de düşünce ve duygularımızı başkalarına iletme. Dil etkinlik alanlarına göre alıcı ve verici becerilerden oluşur. Dili oluşturan alıcı beceriler: dinleme ve okuma; verici beceriler ise konuşma ve (Kavcar ve diğerleri, 2016: 80). Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içerisinde gelişir. Türkçe öğretiminden beklenen, öğrencinin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerinin dilin kurallarına uygun olarak geliştirilmesidir.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört temel becerinin geliştirilmiş olması dilin etkili kullanımını sağlar. Bu nedenle ana dili dersini bilgi aktarımı dersi yerine beceri kazandırma dersi olarak görmek gerekir (Kavcar ve diğerleri, 2016). Zaten temel eğitim programına dâhil olan dersler içinde Türkçe dersi, ifade ve beceri dersleri arasında sayılmaktadır. Dil öğrenme; yazı yazma, oyun oynama, yüzme gibi bir beceri işidir. Beceriler tekrarlar, uygulamalarla kazanılır ve pekiştirilir. Ana dili öğretiminde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri uygulama yoluyla kazanılır. Sever (2000: 6-7)'e göre, yalnızca zihinsel edimlerin yaşama geçirildiği etkinliklerle anlama ve anlatma becerilerinin yetkinleşmesi, dolayısıyla ana dili öğretiminin amacına ulaşması beklenemez. Ana dili öğretiminin temel amacı (MEB, 2009), anlama gücünün geliştirilmesi, anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlığı ve zevkinin oluşturulması, kişisel etkin ve edilgen söz varlığının geliştirilmesi, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ve dil bilinci ile sevgisinin oluşturulmasıdır.

Öz yeterlik duygusu; 1986 yılında Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında, inançların duygularla ve davranışlarla ilişkili olduğunu ortaya koymasıyla ön plana çıkmıştır. Bandura öz yeterlik duygusunu “İnsanların belirli çalışma türleri gerektiren faaliyetleri organize etme

ve yürütme kapasiteleri hakkındaki yargıları” olarak tanımlamıştır (Önen ve Öztuna, 2006: 2). Öz yeterlik, sosyal bilişsel kuramın önemli değişkenlerinden biridir. Sosyal bilişsel kuramcılara göre bireyin öz yeterlik algısı onların yaptıkları seçimleri, bir işi başarmada harcadıkları çabayı ve yaşadıkları endişe derecesini güçlü biçimde etkilemektedir (Aşkar ve Işıksal, 2003). Bandura (1997)’ya göre, öz yeterlik, bireyin belli bir işi yapma yeterliliğine ilişkin algısıdır. Öz yeterlilik algıları birey hayatının hemen hemen her anı ve her yönünü etkilemektedir. Bandura’ya göre yeterlik beklentileri, öz yeterlik ve sonuç beklentisi olarak adlandırılan iki farklı yapıdan oluşan bilişsel bir güdüdür (Bıkmaz, 2002; Senemoğlu, 1997). Öz yeterlilik beklentileri, öğrencinin başarıya götürücü davranışları yapma yeterliliğine olan inancıdır. Öz yeterlik, verilen bir işi/görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançları, sonuç beklentisi ise belirli eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin insanların sahip oldukları inançları kapsamaktadır.

Bireyler geçmiş deneyimleri, kişisel nitelikleri ve sahip oldukları sosyal çevre nedeniyle farklı düzeylerde öz yeterlilik inancına sahiptirler. Bandura (1997)’ya göre öz yeterlik, bireyin olası problemlerle baş etmek amacıyla gerekli gördüğü davranışları düzenleme ve onları sergileme becerilerine sahip olma inancıdır. Başka bir deyişle, öz yeterlik bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yaptıklarına ilişkin inançları olarak tanımlanabilir ve bireyin öz yeterlik inancı onun algısını, güdülenmesini ve performansını önemli ölçüde etkiler.

Bireyin öz yeterlilik inancını destekleyen kaynaklar; onun geçmişteki başarılı deneyimleri, dolaylı yaşantıları, sözel ikna becerisi, fizyolojik ve duygusal durumudur (Bandura,1997). Geçmişteki başarılı/başarısız deneyimler, başarıma yolunda harcanan emeğin niteliği ile niceliği; gelecekte, benzer durumlarda başarı beklentisini etkiler. Örneğin geçmişte kolay başarı elde etmiş bireyler başarısız oldukları bir durumda cesaretlerini kaybedebilirler. Dolaylı yaşantılar, kişinin başkalarının çaba harcayarak başarılı olduklarını görmesi sonucunda, kendisinin de başaracak kapasiteye sahip olduğu inancına sahip olmasıdır. Bu durumda sosyal öğrenme oldukça önemlidir. Sözel ikna, kişinin kendi kendinde ya da önem yüklediği insanlarda ikna edici sözler, telkinler bulup daha fazla çaba göstermesidir. Fizyolojik ve duygusal durum ise, bireyin yeterliliğini anlamlandırırken kendi bedensel ve duygusal durumunu da dikkate almasıdır. Ayrıca yüksek öz yeterlilik inancına sahip olan kişiler, kendi öğrenme yeteneklerinden ve öğrenme çıktılarından memnun olmasalar da zor bir görevle karşılaştıklarında başarıya ulaşmak için her zaman hazırdırlar, çok çalışabilirler ve zorluklarla baş edebilirler.

Özetle; öz yeterlilik, davranışı başlatan, güdülenmeyi ve devamlılığı artırıcı bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda öz yeterlik inancı, beceri, kabiliyet ve bilgi gibi diğer değişkenlere aracılık edip onları bağdaştırarak bu değişkenlerin etkin bir şekilde bir arada işlemelerini sağlar. Bu nedenle öz yeterlik yeni bir becerinin kazanılmasında ya da yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesinde ve daha sonra bu yeni becerinin ya da öğrenimin uygulamaya konmasında önemli bir işlev görmektedir.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda ders başarısızlığını etkileyen akademik nedenler (Ohrman & Preston, 2014), yüksek eğitim ortamlarında öğrencilerin öz yeterliklerini etkileyen faktörler (Dinther, Dochy & Mien, 2010), yazı yazma öz yeterliği, yazma anlayışı, yazma algısı yararlılığı ve yazma becerisinin etkisi (Pajares & Valiante, 1997), sosyal bilişsel kuramın öz yeterlik bileşeninin akademik ortamlarda öz düzenleme ve motivasyon çalışmalarına yaptığı katkı (Pajares, 1996), ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki (Oğuz ve Kutlu-Kalender, 2018; Koç ve Arslan, 2017), okur öz yeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki (Altunkaya, 2017), ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik öz yeterlik inançlarını farklı

değişkenler bakımından karşılaştırılması (Arslan, 2017b), 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ile Türkçe dersi öz yeterlik algıları arasındaki ilişki (Ürün Karahan, 2017), ailenin, çevrenin ve öz yeterlik algılarının bireyin yaşamına, başarılarına, algılarına etkisi (Demirel, 2016), sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algı düzeyi (Özonat, 2015), Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri güdüleme düzeyleriyle öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları (Uçgun, 2013), üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları (Okur ve Özsoy, 2013), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasındaki ilişki (Demir, 2013), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlerden ne ölçüde etkilendiği (Başaran, ve Ateş, 2009), ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları (Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009), 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığı ve öğrencilerin cinsiyetlerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlarına etki edip etmediği (Sallabaş, 2008) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki (Ateş, 2008), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçedeki başarı düzeylerinin evlerindeki olanaklara, annelerinin eğitim düzeylerine, cinsiyetlerine ve kardeş sayılarına göre değişip değişmediği (Gelbal, 2008), öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi (Belet ve Yaşar, 2007) incelenmiştir.

Bu çalışmada ise, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algıları cinsiyet, başarı notu ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıfta kayıtlı öğrencilerin cinsiyet, Türkçe dersi başarı puanları ve sınıf düzeyine ilişkin durumlarını belirlemek için onlara ‘Kişisel Bilgi Formu’ uygulanmıştır. Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algılarının hangi değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğinin incelenmesi açısından önemlidir. Ayrıca ülkemizde ortaokul öğrencilerinin farklı derslere yönelik öz yeterlik algılarının saptanması için araştırmalar yapılmışsa da Türkçe dersleri için bu alanda bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Sonuç olarak bu araştırmanın alan yazına sağlayacağı katkılardan dolayı önemli olduğu söylenebilir.

2. Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterliklerini çeşitli değişkenler bakımından belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, genel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Çok sayıda katılımcıdan oluşan örneklemden elde edilen, birçok bilgiyi sunan betimsel araştırma, bir grubun belli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını, çözümlenmesini ve yorumlanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014: 14; Sönmez ve Alacapınar, 2013: 48). Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kırşehir ili ortaokullarının 5-8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler; örneklemini ise 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kırşehir il genelindeki ortaokulların 5.-8. sınıflarında öğrenim gören 449 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada uygun örneklem tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016:123)’e göre, bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer.

Araştırmada saptanmış olan problem ve alt problemlerin sınılanması için gerekli olan veriler ‘Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği’ (Durukan ve Maden, 2012) ve ‘Kişisel Bilgi Formu’ ile toplanmıştır. Ölçeğin bu çalışmada kullanılması için gerekli izin, bu konuda yetkili olduğu belirlenen yazardan elektronik posta yoluyla alınmıştır. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler bakımından belirlemeye yönelik 5’li

likert tipinde olan 39 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .89'dur. Ölçek formunda yer alan değişkenler; öğrencinin cinsiyeti, okunulan kitap sayısı, yaşanan yerleşim yeri, Türkçe dersi başarı notu ve öğrencilerin sınıf düzeyidir. Bu araştırma kapsamında tekrar ölçeğin güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .89'dur. Bu sonuçlara göre, ölçeğin güvenilirlik katsayıları birbirleriyle tutarlıdır. Ölçeğin birinci faktörü "Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma", ikinci faktörü "Performans Gösterme ve Yardım Etme"; üçüncü faktörü "Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme" dördüncü faktörü "Çalışmayı, Araştırmayı Sevme"; beşinci faktör ise "Kendine Güvenme" boyutunu oluşturmaktadır. Ölçek 14 olumlu madde (6, 7, 12, 13, 19, 24, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 38 ve 39) ile 25 olumsuz maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 31 ve 32) oluşmaktadır. Hesaplama olumsuz maddeler tersinden puanlanmaktadır. Ölçek maddeleri 'Her zaman'dan, 'Hiçbir zaman'a doğru puanlanmaktadır. Ölçek puanı hesaplanırken "Her zaman"=5, "Genellikle"= 4, "Kararsızım"=3, "Bazen"=2 ve "Hiçbir zaman"=1 değerini almaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak, katılımcıların cinsiyet, yaşanan yerleşim yeri, okunan kitap sayısı, Türkçe dersi başarı puanları ve sınıf düzeyi değişkenlerine ilişkin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Çalışmada kullanılan istatistiksel yöntemin belirlenmesi için öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Veri sayısının 50'den büyük olması nedeniyle, verilerin normal dağılıma uygunluğunun sınanması Kolmogorov-Smirnov normal dağılım testi ile gerçekleştirilmiştir (Wright, 2006: 94). Bu sonuçtan hareketle normal dağılım testi sonucunda anlamlılık değerinin .05'ten küçük olduğu belirlenmiş, verilerin normal dağılım göstermediğine karar verilmiştir. "Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği" (Durukan ve Maden, 2012) ile ortaokul 5-8. sınıf öğrencilerinden toplanan veriler 'Man-Whitney U Testi', 'Kruskal-Wallis Testi' ve 'Spearman' rho' ile analiz edilmiştir. Birinci alt problemlerin analizinde 'Man-Whitney U Testi'; ikinci alt problemlerin analizinde 'Spearman rho kat sayısı' tekniği; üçüncü alt problemlerin analizinde 'Kruskal-Wallis Testi' tekniği kullanılmıştır. 'Kruskal-Wallis Testi' sonucunda anlamlı farklılığın olduğu durumlarda farkın kaynağını belirlemek üzere post hoc testlerinden Tamhane's T2 testi seçilmiştir. Anlamlılık düzeyi ise .05 olarak alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde örneklem ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyet, Türkçe dersi başarı notu ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadıkları incelenmiş, bulgular açıklanmış, alt problemlerle ilgili veriler de uygun istatistikler kullanılarak çözümlenmiştir.

3.1. Ölçeğin Geneli ile İlgili Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanlarının düzeyi nedir?

Tablo 3.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Faktörler	N	\bar{X}	S
1.	Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma	449	3.85	.66
2.	Performans Gösterme ve Yardım Etme	449	3.66	.84
3.	Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme	449	3.93	.68
4.	Çalışmayı, Araştırmayı Sevme	449	3.87	.78
5.	Kendine Güvenme	449	3.82	.80
	Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ)	449	3.85	.57

Tablo 3.1.1.'de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları $\bar{X} = 3.93$ (her zaman) ile 3.66 (bazen) arasında değişmektedir. Öğrenciler “Konuları Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme” alt boyutundan en yüksek ortalama puanı alırken, “Performans Gösterme ve Yardım Etme” boyutundan en düşük ortalama puanı almışlardır. Öğrencilerin Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ) ortalama puanları ise 3.85 (genellikle) düzeyindedir.

3.2. Birinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları cinsiyete göre değişkenlik göstermekte midir?

226 erkek ve 223 kız öğrenciden oluşan ortaokul öğrenci grubunun Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında cinsiyet bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U analiz testi sonucuna ilişkin bulgular Tablo 3.2.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Cinsiyet	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	P
Erkek	226	212,66	48061,50		
Kız	223	237,50	52963,50	22410,50	,043
Toplam	449				

Tablo 3.2.1.'de gösterilen Mann-Whitney U sonuçları incelendiğinde, erkek ve kız öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (U=22410,50; p<.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde kız

öğrencilerin erkek öğrencilere göre istatistik bakımından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları söylenebilir.

3.3. İkinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarı notu ile Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

226 erkek ve 223 kız öğrenciden oluşan ortaokul öğrenci grubunun Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları ile toplam puanları arasında Türkçe dersi başarı notu değişkeni bakımından anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman's rho korelasyonu ile yapılan analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 3.3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Not Ortalaması ile Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Puanları Arasındaki Korelasyon

		Öğrenci Başarı Notu	Toplam
Spearman's rho	Correlation Coefficient [Güvenirlilik Katsayısı]	1,000	,491**
	Öğrenci Başarı Notu	Sig. (2-tailed)	,00
	N	449	449
	Correlation Coefficient [Güvenirlilik Katsayısı]	,491**	1,000
	Toplam	Sig. (2-tailed)	,00
	N	449	449

** . Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.3.1. incelendiğinde Türkçe dersi başarı notu ortalaması ile ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r_s=,491$, $n=449$, $p<.01$). Toplam öz yeterlilik algı düzeyi ortalamasının ($r_s=,491$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarı notu arttıkça Türkçe dersi öz yeterlik algısının da yükseldiği söylenebilir.

3.4. Üçüncü Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

226 erkek ve 223 kız öğrenciden oluşan ortaokul öğrenci grubunun Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında sınıf düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna ilişkin bulgular Tablo 3.4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Toplam Puanlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Sınıflar	n	Sıra Ortalamaları	Sd	χ^2	p	Fark
5. Sınıf	145	254,39				
6. Sınıf	109	248,51				5. Sınıf - 7. Sınıf
7. Sınıf	125	183,24	3	26,148	,00	5. Sınıf - 8. Sınıf
8. Sınıf	70	202,08				6. Sınıf - 7. Sınıf
Toplam	449					

Tablo 3.4.1.'deki analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları ile sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. ($\chi^2=26,148$; $p<.05$). Bu bulgulara dayanılarak öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları üzerinde öğrenci sınıf düzeyinin etkili olduğu söylenebilir. Bu farkın kaynağını belirlemek üzere analizler yapılmıştır. Bu amaçla post hoc testlerinden Tamhane's T2 testi seçilmiştir. Analizler sonucunda 5. sınıf ile 7. sınıf, 5. sınıf ile 8. sınıf, 6. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu sonuçlara göre 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algılarının 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinden, 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algılarının 7. sınıf öğrencilerinkinden daha büyük olduğu söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle sınıf düzeyi ile Türkçe dersi öz yeterlik algısı arasında ters orantı olduğu, sınıf düzeyi düştükçe öz yeterlik algısının büyüdüğü, sınıf düzeyi yükseldikçe öz yeterlik algısının düştüğü görülebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

4.1. Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları cinsiyete göre değişkenlik göstermekte midir?

Araştırma sonucunda erkek ve kız öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($U=497$; $p<0.006$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre istatistik bakımından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bazı araştırmaların (Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı, 2012; Telef ve Karaca, 2011; Uzun, Ekici ve Sağlam, 2010) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Okuma becerisinin okuduğunu anlama gibi farklı yönlerinde cinsiyetler arasında kızlar lehine olan birtakım sonuçlarının olduğu belirtilmektedir (Arslan, 2012). Araştırmacılar bu sonucun, okumanın daha feminen bir uğraş olmasından, kızların okumada matematik ve fen bilimleri gibi alanlardan daha iyi olduklarının düşünülmesinden kaynaklandığını varsaymaktadır (Piercey, 2013'ten akt. Karakoç Öztürk, 2015). Farklı çalışmalarda çıkan sonuçlar da (Altunkaya, 2017; Karatay, 2010; Sallabaş, 2008) araştırma sonuçlarıyla tutarlı şekilde kız öğrencilerin daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Erkek ve kızlar cinsiyet ve öz yeterlik ilişkisi bakımından karşılaştırıldığında erkeklerin kızlara göre matematik, fen ve teknoloji alanlarında daha öz güvenli oldukları sonucu çıkmaktadır. Pajares (2002)'e göre, kızlar dil sanatlarında daha başarılı olmalarına rağmen bu alanda kızlar ve erkekler benzer güven sergilemektedirler

Alan yazında cinsiyet değişkenine göre öz yeterlik algılarının erkekler lehine farklılık gösteren çalışmalar (Yenilmez, Turgut, Anapa ve Ersoy, 2011; Aypay, 2010) olduğu gibi; cinsiyet değişkenine göre öz yeterlik algılarının farklılık göstermediği (Tuncer ve Özü, 2012; Kılıç ve Coşkun, 2010) çalışmalar da mevcuttur; ancak buna karşılık bazı çalışmalarda (Aktürk ve Aylaz, 2013) erkek öğrencilerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Eğitimin değişik düzeylerindeki gerçekleştirilen araştırmalarda cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı farkın bulunmadığı sonuçlara (Ekinci, 2013; Ülper ve Bağcı, 2012; Doğan, Beyaztaş ve Koçak, 2012; Ülper, 2011; Kutluca ve Ekici, 2010; Ekici, 2008) ulaşıldığı gibi, erkekler lehine sonuçlara ulaşılan çalışmalar da (Aksoy ve Karaaslan, 2012; Korkut ve Akkoyunlu, 2008) bulunmaktadır.

Araştırma bulguları arasındaki tutarsızlıklar kültürler arası farklılıklardan ya da ölçme aracının farklı oluşundan kaynaklanabilir (Aypay, 2010). Ayrıca, örneklemin özellikleri araştırmanın yeri ve zamanına göre cinsiyet değişkeninde farklı sonuçlara (Erol, Avcı-Temizer, 2016) ulaşılabileceği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarı notu ile Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 3.3.1'e göre, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algıları ile başarı notları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı görülmektedir ($r=.491$, $n=449$, $p<.01$). Bu sonuçlara dayanarak ortaokul öğrencilerinin başarı notları yükseldikçe Türkçe dersi öz yeterlik algılarının da yükseldiği söylenebilir.

Konuya ilişkin gerçekleştirilen birçok araştırmada da başarı notu ile öz yeterlik algıları arasında pozitif bir ilişkinin varlığı görülmektedir (Bandura, Barbarelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Hampton & Mason, 2003; Zimmerman & Kitsantas, 2005; Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005). Eğitimin çeşitli düzeylerinde yürütülen araştırma sonuçları ile araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Matematik konusunda yetenekli lise öğrencilerinin öz-düzenleme, amaç yönelimi, öz-yeterlik ve matematik başarıları arasındaki yüksek bir ilişki (Malpass, O'Neil, Harold & Hocevar, 1999) olduğunu saptanmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada (Chye, Walker & Smith, 1997) öz-düzenleme stratejisi kullanımı ve öz yeterlik ile akademik başarı arasında yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yürütülen çalışmalara göre öz yeterlik inancının akademik başarıyı artırdığı gözlenmiştir. Öğrencilerin öz yeterlik algısı ile başarıları arasında (Akbaba, 2004: 63) bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 3.4.1'deki analiz sonuçlarına göre, çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanlarında sınıf düzeyleri değişkeni bakımından anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın alt seviyedeki sınıflar lehine (Koç ve Arslan, 2017) olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları sınıf seviyesi yükseldikçe düşüş göstermektedir. Bu bulgulara dayanılarak öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik algısı puanları üzerinde öğrenci sınıf düzeyinin etkili olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyi ile ilgili elde edilen bulgunun nedeni düşünüldüğünde ilkokuldan ortaokula geçen bir öğrencinin kendini daha yetkin hissetmesi, pek çok şeye gücünün yeteceğini düşünmesi ve kendini daha başarılı bulması etkili olabilir (Karademir, Deveci ve Çaylı: 2018: 24). Genel bir bakış açısı ile gerek kız gerekse erkek öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe içsel güdülenmenin azalması; yaş ilerledikçe okul denetiminin artması, tercihlerin ve öğrenci özerkliğinin azalması ile açıklanabilir. Ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyeleri yükseldikçe almış oldukları eğitimin, edindikleri bilgi birikiminin ve deneyimin etkisi ile öz yeterlik

puanlarının alt sınıf öğrencilerine göre yüksek çıkması beklenen bir olgudur. Literatürde, elde edilen bulguya benzer sonuçlara rastlanmıştır; Midgley, Anderman & Hicks (1995) beşinci sınıf öğrencilerinin altncı sınıf öğrencilerine göre yönelimleri bakımından öz yeterlikle pozitif bir ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alan yazın incelendiğinde akademik öz yeterlik puanlarının; ortaokul öğrencilerinde alt sınıflar lehine, eğitimin değişik düzeylerinde ise üst sınıflar lehine olarak anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Bu durum ortaokul alt sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe başarı baskısı ile karşılaşmaları, çalkantılı ergenlik sürecine girmeleri ve ergenliğin etkilerini yoğun olarak hissetmeleri ile açıklanabilir. Özellikle öğrenciler için önemli bir baskı aracı olan LGS'nin öğrencilerin akademik öz yeterlik algıları üzerinde olumsuz bir algının oluşturduğu düşünülebilir. Öztürk ve Aksoy'un (2014) yürüttükleri araştırmada TEOG'un öğrencilerde yoğun bir stres yaşanmasına neden olduğu sonucuna varılmıştır. Oysa öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarına yönelik yapılan çalışmalarda bu sonuçla çelişen sonuçlarla da karşılaşmaktadır. Üredi ve Üredi (2006)'nin eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı düzeylerine yönelik araştırmalarında 4. Sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inançları 3. Sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur. Altıntaş ve Kaya (2012) öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu ve farklılığın üst sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. Umay (2002)'ın eğitim fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin öz yeterlik algılarına yönelik çalışma bulgularına göre 4. Sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algıları 1. Sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algılarından istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur. Yukarıda değinilen sonuçlar Durdukoca (2010)'nın ve Baykara (2011)'nin araştırmalarıyla desteklenmektedir. Oysa öğrencilerin öz yeterlik algısı puanları arasında (Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç'in, 2012) yürüttükleri araştırma sonuçlarına göre ise sınıf değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Merkezi sınavlar nedeniyle öğrencilerin yoğun bir stres ve kaygı yaşadıkları (Yavuz, 2010), katıldıkları sınavlarda karşılaşacakları olası başarısızlığı işkence, ölüm, eziyet vb. metaforlarla eşleştirdikleri belirlenmiştir (Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014: 71-73). Merkezi sınavların yaklaşması, üzerlerinde yoğun bir şekilde kaygı ve baskı hisseden ortaokul öğrencilerinin, öz yeterlik algılarını olumsuz bir biçimde etkilemektedir (Arslan, 2017a: 24). Bu sonuçları ergenlikle beraber öz inançlarda, öz yeterlik algısında ve öğrenmeye verilen önemde düşüş yaşanmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili yayınlarda öğrencilerin okula kendi yeteneklerine yönelik olumlu bir bakışla başladıkları (Nicholls, 1984), ancak 11-12 yaşlarından sonra güdüsel-bilişüstü bileşenlerde bariz bir düşüş olduğu görülmektedir (Noushad, 2008).

Türkçenin dört temel becerisinden biri olan okuma alanında gerçekleştirilen araştırmalara göre, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni bakımından okuma kaygılarında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Okuma kaygı derecesinin en düşük olduğu 7. sınıf, en yüksek olduğu sınıf ise 8. sınıftır. Kılınc ve Yenen (2015)'in yaptıkları araştırma sonuçlarına göre sınıf düzeyi değişkeni öğrencilerin okuma kaygıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır; ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları sınıf düzeyi arttıkça yükselmektedir. Köroğlu (2010)'nun yükseköğretim öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışma sonuçları da Kılınc ve Yenen'in çalışmasıyla uyumlu olarak anlamlı farklılığın olduğunu belirtmektedir. Yine bu araştırma sonuçlarından hareketle ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri yükseldikçe okuma kaygıları artmaktadır.

Sonuç olarak, çalışmaların sonuçlarındaki farklılıklar çalışmaların farklı örneklerde ve farklı özellikte ölçme araçlarıyla yapılmasından kaynaklanmış olabilir.

4.2. Öneriler

Bu incelemeden ulaşılan bulgular ışığında araştırmacılara, öğretmenlere, yöneticilere ve ailelere yönelik olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

4.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin deneysel çalışmalar yapılabilir.

Çok değişkenli araştırma desenleri oluşturularak değişik yaş dönemlerinde öz yeterlik algıları incelenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisi öz yeterlik algısı, farklı değişken ve araştırma yöntemleri kullanılarak araştırılabilir.

4.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin okul başarısının desteklenmesi ve öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmalarının sağlanması onların öz yeterlik inançlarını artırabilir. Öğretmenler ve aileler ortaokul öğrencilerinin yaptığı çalışmalarda ve ödevlerde eksiklikler bile olsa takdir edebilir, olumlu dönüt verebilir; özetle öğrenciler onurlandırılarak cesaretlendirilebilirler.

Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat vererek ve onları teşvik ederek öz yeterlilik inançlarını güçlendirilebilir.

Rehberlik ve psikolojik danışma öğretmenleri öz yeterlilik konusunda ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapabilir.

Öğretmenler her eğitim-öğretim yılı başında tanılayıcı (hazır bulunuşluk) değerlendirmesi yapabilir; öğrencilerin düzeyleri belirlendikten sonra onların düzeylerini aşmayacak, başarıya duygusunu tattıracak alıştırmalar yapabilirler.

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterliklerini geliştirmeye dönük eylem araştırması, deneysel çalışma gibi farklı araştırma yöntemleri kullanılarak araştırmalar yapılabilir.

4.2.3. Ebeveynlere Yönelik Öneriler

Anne- baba ve öğretmenler öğrencilerin kendi yeteneklerine uygun sorumluluklar almasını sağlayarak başarıyı yaşamalarına, onların öz yeterlilik algılarının gelişimine katkı yapabilirler.

KAYNAKÇA

Akbaba, S. (2004). *Psikolojik Sağlığı Koruyucu Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: PegemA.

Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Aksan, D. (2004). *Dil Bilim ve Türkçe Yazıları*. İstanbul: Multilingual.

Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz-Yeterlik Algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 137-148.

Aktürk, Ü. ve Aylaz, R. (2013). Bir İlköğretim Okulundaki Öğrencilerin Öz Yeterlik Düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6 (4), 177-183.

- Altıntaş, E. ve Kaya, H. (2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Drama Yöntemiyle Fen ve Teknoloji Dersinin İşlenmesine Yönelik Öz-Yeterlik ve Tutumları. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28 (4), 287-295
- Altıntaş, E., Özdemir, A.Ş. ve Kerpiç, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Algılarının Bölümlere Göre Karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 26-34
- Altunkaya, H. (2017). Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi*, 6 (1), 202-219
- Arslan, A. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik İnancını Yordama Gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 1907-1920.
- Arslan, A. (2017a). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ve Akademik Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısında İncelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 30-42.
- Arslan, A. (2017b). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygıları ve Akademik Öz Yeterlik İnançlarını Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1 (1), 12-31.
- Aşkar, P. ve Işıksal, M. (2003). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik ve Bilgisayar Öz Yeterlik Algısı Ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25, 109-118
- Ateş, M. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 113-131.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının biliş ötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Belet, S. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 69-86.
- Bıkmaz, F. (2002). Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1, 197-210.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem

- Chye, S., Walker, R.A. & Smith, I. (1997). Self regulated learning in tertiary students: the role of culture and self efficacy on strategy use and academic achievement. Annual conference of the Australian association for research in education. <http://www.aare.edu.au/97pap/chyes350.htm> (12.03.2003)
- Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (1), 84-114.
- Demirel, A. (2016). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda ve Ailelerinin Yanında Kalan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Özyeterlik Algılarının Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Dinther, M. van; Dochy, S. & Mien, F. (2010). Factors Affecting Students Self-Efficacy in Higher Education. *Educational Research Review*, 6 (2011), 95–108.
- Doğan, N.; Beyaztaş, İ. D. ve Koçak, Z. (2012). Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Özyeterlik Düzeyinin Başarıya Etkisinin Sınıf ve Cinsiyete Göre İncelenmesi: Erzurum ili örneği. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 224-237.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: PegemA.
- Dökmen, Ü. (2015). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 74-75.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2012). Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ): Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 43, 164-173.
- Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ekinci, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları: Müzik, Resim ve Beden Eğitimi. *Turkish Studies* 8/3, doi <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>, 4582, 189-196.
- Erol, M. ve Avcı-Temizler, D. (2016). Eyleme Geçiren Bir Katalizör 'Öz Yeterlik Algısı': Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (4), 711-723.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (150), 1-13.
- Hampton, N. ve Mason, E. (2003). Learning Disabilities, Gender, Sources of Efficacy, Selfefficacy Beliefs, and Academic Achievement in High School Students. *Journal of School Psychology*, 41 (2), 101–12.
- Karademir, Ç.; A., Deveci, Ö. ve Çaylı, B. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenlemeleri ve Akademik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi* 5 (3), 14-29.
- Karadeniz, O.; Er, H. ve Tangülü, Z. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15), 64-81.

- Karakoç Öztürk, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri üzerine bir araştırma: Adana ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 908-93.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 458-475.
- Kavcar, O., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Anı.
- Kaya, A.İ., Arslantaş, H.İ. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (30), 376-387.
- Kılıç, H. ve Coşkun, Y.D. (2010). Öğretmen Adaylarının Eğitsel Amaçlı İnternet Kullanım Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı, 16-18 Eylül, Uluslararası Kıbrıs Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lefkoşa-KKTC.
- Kılınç, H. H. ve Yenen, E. T. (2015). Halk eğitim merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 35, 187-198.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2 nd Ed.). NY: Guilford Publications, Inc.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları Ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları. *YY Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 745-778.
- Korkut, E. ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Bilgi ve Bilgisayar Okuryazarlık Öz-Yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 178-188.
- Koroğlu, H. (2010). Turkish elt students' reading anxiety and their strategies use. (Unpublished Master's Thesis). Kafkas University, The Institute of Social Sciences, Kars.
- Kutluca, T. ve Ekici, G. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 177-188.
- Malpass, J. R. O'neil, J., Harold, F. & Hocevar, D. (1999). Self-regulation, goal orientation, self-efficacy, worry and high stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roepers Review*, 21 (4), 281–290.
- MEB/Komasyon. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (5.-8. Sınıflar)*. Ankara: TTK.
- Midgley, C. Anderman, E. & Hicks, L. (1995). Differences Between Elementary and Middle School Teachers and Students: A Goal Theory Approach. *Sage*, 15 (1), 90-113.
- Nichols, J.G. (1984), Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and experience. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Noushad, P. P. (2008). Cognition about cognitions: The theory of metacognition. Online Submission, Erişim Tarihi: 25.06.2016,
- Oğuz, A. ve Kutlu-Kalender, M.D. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalıkları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14 (2), 170-186.

- Ohrman, M. & Preston, J. (2014). An Investigation of the Relationship Between School Failure and At-Risk Students' General Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy, and Motivation. *Journal of At-Risk Issues*, 18 (2), 31-37.
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2013). Üstün Zekalı Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Bartın Bilecik Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), 254-264.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2006). Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Duygusunun Belirlenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi E Dergisi* EDU 7. <http://www.istekyasam.com/edu7dergil/edu7/makale2.doc> adresinden 10 Ocak 2007 tarihinde indirilmiştir.
- Özkök, E. (1982). *Sanat, İletişim, İktidar*. Ankara: Tan Kitap.
- Öztürk, F. Z. ve Aksoy, H. (2014). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 439-454. DOI: 10.7822/omuefd.33.2.8
- Özonat, Z. (2015). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algıları, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 207-220.
- Pajares, F. & Valiante, G.(1997). Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. *The Journal of Educational Research*, 90 (6), 353-360.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory in to Practice*, 4 (2), 116-125.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 141-155.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Spot Matbacılık.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin Öz-Yeterliklerinin ve Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 499-518.
- Tuncer, M. ve Özüt, A. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik İnançları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/2, 1079-1091.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri ile İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 449-460.
- Umay, A. (2002). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısına Etkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı. Ankara: ODTÜ.
- Uzun, N., Ekici, G. ve Sağlam, N. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 775-788.

- Ülper, H. (2011). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 941-960.
- Ülper, H. ve 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*, ISSN: 1308-2140, 7/2, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3039>, 1115-1131.
- Üredi, I ve Üredi, L. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *EDU7*, 1 (2). İnternet’ten 19.09.2006 tarihinde elde edilmiştir.
- Ürün Karahan, B. (2017). 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algıları ile İlişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6 (4), 2617-2618.
- Wright, D. B. (2006). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Yavuz, M. (2010). A study on variables that affect class scores of primary education students in placement test. *Elementary Education Online*, 9 (2), 705-713.
- Yenilmez, K., Turgut, M.; Anapa, P. ve Ersoy, M. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Öz-Yeterlik İnançları. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 Septemder 2011 Fırat University, Elazığ-TURKEY.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (Ed.) (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Özyeterlilik Düzeylerinin Akademik Başarı ve Bazı Değişkinler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 371 – 388.
- Zajacova, A., Lynch, S.M. & Espenshade, T.J. (2005). Self-Efficacy, stress, and academic success in college. *Research in HigherEducation*, 46 (6), 677–706. First Published February 1, 1995 Research Article
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). Students' perceived responsibility and completion of homework: The role of self-regulatory beliefs and processes. *Contemporary Educational Psychology*, 397–417.