Araştırma Makalesi

Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygıları ve Akademik Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Aysel ARSLAN [1]

Öz

Bu çalışmada; ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik özyeterliklerinin cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelenmesi ve aralarındaki korelasyonun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli içinde yer alan tesadüfi olmayan örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas il merkezinde on farklı ortaokulda eğitim görmekte olan 258 kız, 246 erkek toplamda 504 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin dinlemeye yönelik kaygı durumlarını belirlemek amacıyla Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilen *"Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği"* kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği 0.93 olarak belirlenmiştir. Ölçek dinlemeyi değerlendirme, dinleme sürecini izleme, dinlemede bireysel farklılıklar, dinleme sonrasına odaklanma ve dinleme engelleri olarak beş alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrencilerin akademik özyeterliklerini belirlemek amacıyla Muris (2001) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması ise Telef ve Karaca (2012) tarafından yapılan *"Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği"*nin alt ölçeği olan *"Akademik Özyeterlik Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği .86 olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde; Kolmogorov-Smirnov (K-S), Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Bağımsız t testi, Anova, Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Öğrencilerin, dinleme kaygılarının ve özyeterliklerinin cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin özyeterlikleri ile dinleme kaygıları toplam puanları arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişkinin (-.39) olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: kaygı, dinleme kaygısı, akademik özyeterlik, öğrenci, eğitim

Research Article

Investigation of Secondary School Students' Listening Anxiety and Academic Self-Efficacy Beliefs in Terms of Various Variables

Abstract

This study aims to determine whether there is a difference in the listening anxiety and academic self-efficacy beliefs of secondary school students in terms of gender, grade level, educational status of the mother and the father variables and the correlation between listening anxieties and academic self-efficacies of the students. In the study, non-random sampling method in relational method was used as the research method. The study was conducted on 504 students, 258 females and 246 males in ten different secondary schools from Sivas province centre in 2016-2017 academic years during spring semester. The *"Listening Anxiety Scale for Secondary School Students*" developed Melanlıoğlu (2013) was used to determine the listening anxiety levels of students. The reliability of the scale is .93. The scale consists of five sub-dimensions: listening assessment, listening process monitoring, individual differences in listening, focus after listening and listening obstacles. The "*Academic Self-Efficacy Scale*" as the subscale of the "*Self-Efficacy Scale for Students*" adapted by Telef and Karaca (2012) developed by Muris (2001) was used in order to determine the academic self-efficacy of the students. The reliability of the scale is .86. In the data analysis, arithmetic average, percentage, T-test, Anova, LSD and Pearson correlation analysis techniques were used to analyse the data about the study. When the findings obtained were analysed, it was determined that the students' listening anxiety differed significantly according to gender, class, mother education status variables; the students' academic self-efficacy differed significantly according to gender, class, mother education status and father education status variables. According to the correlation results of students' academic self-efficacy and listening anxiety total scores were found out to be moderate and in negative way (-.39).

Keywords: anxiety, listening anxiety, self-efficacy, student, education

* ***To cite this article:*** Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES). 1* (1), 12-31.

Bu makale, 8. Uluslararası Eğitim Yönetim Forumu (EYFOR)/ 19-21 Ekim 2017, Ankara'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[1] *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Türkiye*
Corresponding Author e-mail adress: arslanaysel.58@gmail.com

1. GİRİŞ

Bireyin içinde yaşadığı toplumda diğer bireylerle iletişim kurabilmesi için; çevreden gelen sözlü veya yazılı uyarıcıları anlaması, bu uyarıcıları doğru ve anlamlı olarak sözlü bir şekilde yanıtlayabilmesi gerekmektedir. Birey, çevresiyle kurduğu her türlü iletişim sürecinde ses, sembol, beden dili, jest, mimik vb. sözlü ve sözsüz iletişim araçlarını kullanmaktadır. Sözlü iletişim, tüm bu araçlar içinde bireyin en çok kullandığı iletişim aracı olarak öne çıkmaktadır. Sözlü iletişimin diğer iletişim araçlarına göre daha fazla kullanılmasının sebepleri olarak; bireyin doğduğu andan itibaren çevresindeki bireylerin sürekli sözlü iletişim halinde olması, konuşmanın doğuştan getirilen bir mekanizmaya dayanması nedeniyle kendiliğinden gelişmesi, bu şekilde iletişim kurmanın diğer yöntemlere göre hem daha kolay hem de daha hızlı gerçekleşmesi gösterilmektedir. Ancak bireyin çevresiyle sözlü iletişim kurabilmesi için öncelikle dinleme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bireyin tüm dil becerilerini edinme süreçleri sıralandığında; dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde gerçekleştiği görülmektedir (Maden & Durukan, 2016: 1946; Yaman, 2011: 133). Dinleme; bireyin hayatının her döneminde her tür ve seviyedeki öğrenmesini, sosyal ve toplumsal bir varlık olabilmesini, diğer dil becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Birey dinleme sayesinde kendini ifade etme, tanıma, tanışma, duyma, düşünme ve anlam verme yetilerini geliştirmekte ve tüm hayatı boyunca dinlemeyi en önemli öğrenme aracı olarak kullanmaktadır (Karadüz, 2010: 40; Maden & Durukan, 2016: 1946). Demirel (1999: 33) dinlemeyi, konuşan kişinin iletmek istediği mesajı pürüzsüz bir şekilde algılayabilme ve iletilen mesaja karşı uygun tepkide bulunabilme etkinliği; Temur (2001: 61), dinleyicinin önce söylenilenlerle sonra söylenilenler arasında bağlantı kurarak iletişim içindeki işlevini anlama yeteneği; Özbay (2007: 40), konuşan ya da sesli bir şekilde okuyan kişinin iletmek istediği sözlü mesajları doğru bir olarak anlayabilme etkinliği; Sever (1997: 11), bireyin işittiğini anlamak ve saklamak veya işittiğini anlamak için çaba göstermek olarak tanımlamıştır. Koç ve Müftüoğlu (1998: 55), konuşma veya okuma aracılığıyla gönderilen bir iletinin algılanarak kavranması; Umagan (2007: 149), işitmenin karşı tarafı edilgen olarak izleme olmayıp verilen iletiyi anlama ve yorumlama çabası; Ergin ve Birol (2005: 113), görsel ve işitsel simgelere yönelik gösterilen tepki; Türkçe Sözlük (TDK, 2005), işitmek, kulakla algılamak, duymak; Göğüş (1978: 227) bireyin bilgi almasının, öğrenmesinin ve anlamasının en önemli yolu; Vandergrift (2004: 4), dört temel dil becerisi içinde üzerinde en az çalışılan ve öğrenmesi en zor beceri; Mead ve Rubin (1985) ise çeşitli çözümleyici ve yorumlayıcı süreçleri içeren temel dil becerilerinden biri olarak tanımlamıştır. Bireyin hayatında bu kadar önemli bir etkiye sahip olan dinleme becerisinin gelişmesi; başkalarının düşüncelerini anlayarak saygı duyması, sorunlara çözüm üretebilmesi, kendine ilişkin olumlu algılara sahip olması, olayları doğru yorumlayabilmesi ve yüksek bir özgüvene sahip olmasında oldukça önemli bir etkiye sahip bulunmaktadır (Tayşi, 2014: 22).

Dinlemenin gerçekleşmesi temelde fiziksel boyuta dayanmaktaysa da dinlediğini anlayabilmenin zihinsel boyuta dayandığı ifade edilmektedir. Bu durum da dinlemenin ne derece gerçekleştiğinin belirlenmesini zorlaştırmaktadır. Tüm dil becerilerinin dolayısıyla da dinlemenin ediniminde ve geliştirilmesinde çevresel etkenler, bilişsel süreçler ve duyuşsal süreçler oldukça önemli bulunmaktadır. Duyuşsal boyutta hissedilen heyecan, sevinç, korku, kaygı gibi etkenler bireyin süreçteki başarısını olumlu veya olumsuz biçimde etkilemektedir (Maden & Durukan, 2016: 1946). Bu etkenler arasında gösterilen kaygının dil becerileri kullanıldığında da hissedilen bir duygu olduğu (Horwitz, 1986; Horwitz & Cope, 1986; Maden & Durukan, 2016: 1947); bireyin kendini tehdit altında hissettiği ortam ve durumlarda yetersizlik, iç sıkıntısı, korku veya kuruntularından kaynaklanan huzursuzluk, kendini kötü hissetme, olası tehlikelere karşı gösterilen bir tür tepki olarak ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Eroğlu, 2000: 308). Kaygı, birey dil becerilerini kullanırken tüm davranış ve tutumlarını olumsuz bir şekilde etkilemekte (Maden & Durukan, 2016: 1947); bireyin günlük yaşamında kurduğu her türlü iletişimde değişik şekillerde ortaya çıkarak tür ve derecesine göre farklı

sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Bildik, 2007: 21; Crişan & Copaci, 2014). Birey, bulunduğu ortamda huzursuzluk hissetmeye başladığı andan itibaren hem anlama becerileri olan dinleme ve okuma hem de anlatma becerileri olan konuşma ve yazmada farklı seviyelerde kaygılar yaşayabilmektedir (Bayat, 2014; Demir & Melanlıoğlu, 2014; Katrancı & Kuşdemir, 2015; Melanlıoğlu, 2013; Melanlıoğlu, 2014; Özdemir, 2013; Sallabaş, 2012; Sevim & Gedik, 2014; Sofu, 2012; Tiryaki, 2011; Yaman, 2014; Zorbaz, 2010).

Bireyin hayatının her alanında ve tüm öğrenme süreçleri dikkate alındığında dil becerileri arasında en fazla kullandığı becerinin dinleme becerisi olduğu kabul edilen bir gerçekliktir ve dolayısıyla da bireyin bu beceriye yönelik olarak çeşitli şekillerde kaygı hissetmesinin de belirli bir düzeye kadar normal olduğu ifade edilmektedir (Harmankaya, 2016: 61). Dinleme sırasında hissedilen dinleme kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku gibi duygusal veya kalp çarpıntısı ve terleme gibi fiziksel belirtilerle ortaya çıkmaktadır. Dinlemeye ilişkin olarak hissedilen dinleme kaygısı, bireyin öğrenme amaçlı yaptığı dinlemelerde ortaya çıkabildiği gibi herhangi bir öğrenme zorunluluğunun olmadığı durumlarda da görülebilmektedir (Melanlıoğlu, 2013: 856). Dinleme kaygısı genel olarak birey için zor veya önceden karşılaşmadığı bir dinleme ortamında bulunduğunda ortaya çıkmakta; dinlediğini tam olarak duyamadığında, duyduğunu eksik ve yanlış anladığında ya da dinledikleriyle ilgili yanlış çıkarımlarda bulunduğunda artmaktadır (Maden & Durukan, 2016: 1947). Birey bu durumda dinlemeye ilişkin olarak olumsuz bir tutum geliştirmekte ve bu da onun özgüvenini ve dinleme isteğini azaltmaktadır (Jalongo & Hirsh, 2010; Joiner, 1986). MacIntyre ve Gardner (1989) bireyin dinleme becerisi geliştikçe kendine olan güveninin arttığını ve bu durumun da hissettiği kaygı düzeyinde azalmayı sağlayarak yeni dinlemelere ilişkin daha olumlu bir tutum sergilemesini desteklediğini belirtmektedir. Birey dinleme sürecinde yaşadığı kaygıyı azaltmak ve üstesinden gelebilmek için çeşitli özdüzenleme, özyeterlik, motivasyonunu arttırma vb. çeşitli üst düzey bilişsel becerileri kullanmaktadır. Bireyin özyeterlik inancının yüksek olması yaşadığı kaygının azalmasına yardımcı olmaktadır. Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler psikolojik olarak tehdit altında olduklarını hissettiklerinde, stres altında kaldıklarında bu duygularıyla baş etme sürecinde daha başarılı olmaktadırlar (Bandura, 1997a: 8).

Özyeterlik bireylerin belli bir performansı gerçekleştirebilmek için gerekli olan eylemleri yapabilme ve devam ettirebilme kapasitelerine yönelik olarak kendilerine ilişkin yargıları şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1986: 391). Özyeterlik inancı belli bir alan, durum veya eyleme yöneliktir. Yani birey bir alan için yüksek özyeterlik inancı geliştiren bir birey farklı bir alan için bunu başaramayabilir (Pajares & Schunk, 2001). Bireylerin yaptıkları işlerde gösterdikleri performanslar, başarıları, çevreye yönelik algıları ve yargıları daha sonraki davranış ve tutumları üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip bulunmaktadır (Bandura, 1997b). Özyeterlik inancının bireyin bilişsel sistemine ilişkin olarak temel güdüleyici bir etkisi bulunmaktadır (Akgün, 2013: 1; Bandura, 1986). Bireyin özyeterlik inancının gelişmesi sadece davranışlarını değil üst düzey düşünme süreçlerini de olumlu etkilemektedir (Bandura, 1997b). Kendi yeterliklerine ilişkin olarak olumlu algıya sahip bireyler gerçekleştirmeleri gereken eylemleri isteyerek yapmalarının yanı sıra karşılaştıkları olumsuz durumlar karşısında daha dayanıklı, azimli ve kararlı olmaktadırlar. Zorlandıkları durumlarda pes edip kaçmak yerine bu durumu kendi kişisel gelişimleri için fırsat olarak görerek üzerine gitmektedirler (Akgün, 2013: 9; Bandura, 1997b; Pajares & Schunk, 2001; Pajares, 2002; Senemoğlu, 2005: 230; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Özyeterlik inancı düşük bireylerin ise bunun tam tersi tutum ve eylemler gösterdikleri belirlenmiştir (Pajares, 2002; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Woolfolk Hoy & Spero, 2005: 344).

Bandura, özyeterlik inancını birbiriyle ilişkili olan dört bilgi kaynağına dayandırmaktadır. Bunlardan ilki olan *Performans Başarıları* bireyin eylemlerinde gösterdiği başarının daha sonraki eylemlerinde de başarılı olacağının göstergesi olmaktadır. İkincisi olan *Dolaylı Yaşantılar* bireyin

sadece kendi yaşantısından değil çevresindekilerin deneyimlerinden de faydalandığını ve karar verdiğini kabul etmektedir. Üçüncüsü olan *Sözel İkna* bireyin bir işi başarabileceğine ilişkin olarak çevresindekilerce cesaret verilmesinin etkili olacağını belirtmektedir. Sonuncusu olan *Duygusal Durum* ise bireyin eylem yaptığı anda içinde bulunduğu bedensel ve duygusal durumunun onun performansını etkileyeceğini ifade etmektedir (Arslan, 2012: 1908; Yavuzer & Koç, 2002: 35). Bu bilgi kaynakları arasında bireyin özyeterlik inancı üzerinde en fazla etkisi olan performans başarılarıdır. Çünkü bireylerin başarılı oldukları bir eylemi daha sonra da başaracaklarına inanmaları onların performanslarına ilişkin özyeterlik inançlarını olumlu etkilemektedir (Çetin, 2013: 1119; Kotaman, 2008: 120). Bireylerin özyeterliklerinin yüksek olması da onların eylemden kaçınmayıp sonuca kadar gitmelerini sağlamakta ve başarılarını arttırmaktadır (Schunk, 2000: 117).

Özyeterlik kavramı; sosyal özyeterlik, akademik özyeterlik ve mesleki özyeterlik olarak farklı kategorileri içinde barındırmaktadır (Yalnız, 2014: 95). Akademik özyeterlik, bireylerin öğrenmeleri konusunda çevrelerine değil kendi bilgi ve becerilerine güvendiği; haber, amaç ve araçlara ilişkin algılarının da dâhil olduğu bilgi veya beceri edinmeye ilişkin eylem ve süreçlerdir. Bu bağlamda akademik özyeterlik hedeflenen performansın elde edilmesine yönelik organizasyonel, motivasyonel becerileri kapsamaktadır (Zimmerman, 1989: 329). Bandura (1977) akademik özyeterliğin bireylerin hedefledikleri başarıya ulaşabilmeleri için gerekli eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme becerilerine yönelik kendilerini algılamalarıyla ilgili olduğunu söylemektedir. Özellikle öğrenme etkinlikleri düşünüldüğünde akademik özyeterlik kavramının daha fazla öne çıktığı görülmektedir (Aslan, 2010: 3). Bandura (1994: 3) akademik özyeterliğin dört temel süreçten oluştuğunu söylemektedir. Bunlardan ilki olan *Bilişsel Süreçler* bireyin özyeterlik inançlarını hedeflerine uygun olarak düzenlemesi olarak ifade edilmektedir. İkincisi olan *Motivasyonel Sonuçlar* bireyin eylemlerinde kendini ileriye yönelik olarak motive etmesi ve sağduyusunu kullanması olarak tanımlanmaktadır. Üçüncüsü olan *Duyuşsal Süreçler* bireyin tehdit, stres, kaygı vb. zor durumlarla başa çıkmak için kendini kontrol etmesi ve sürecin daha olumlu geçmesine yönelik gösterdiği tüm çabalar olarak kabul edilmektedir. Sonuncusu olan *Seçim Süreçleri* ise bireylerin kısmen çevrenin ürünü olduğundan yola çıkarak yaptıkları eylemler ve tercihlerinde çevrelerindeki bireylerin deneyimlerinden dersler çıkardıkları şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1997a: 5).

Bireylerin özyeterlik algılarının üst düzeyde olması bir işi başlatmaları ve sonrasında da devam ettirmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bireylerin sahip oldukları olumlu özyeterlik, geleceğe yönelik performanslarına yön vererek davranışlarının seçiminde etkili olmaktadır. Bireylerin yaşadıkları kaygı, korku, endişe vb. durumlarla baş etmelerine yardımcı olmaktadır (Aktağ, 2003: 21; Senemoğlu, 2005: 236). Yapılan birçok araştırmada akademik özyeterlik ve akademik başarı arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Pajares & Miller, 1994). Özyeterliğe ilişkin olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde; özyeterliğin sadece akademik başarı değil pek çok farklı alana yönelik etkileri üzerine yapılan çalışmalara rastlanılmaktadır. Yapılan yurt içi araştırmaların (Aydın, 2014; Ekici, 2012; Fırat Durdukoca, 2010; Kandemir, 2014; Oğuz, 2009; Polat, Dilekmen & Yasul, 2015; Şeker, 2014; Tabancalı & Çelik, 2013; Yılmaz, Gürçay & Ekici, 2007) büyük kısmının üniversite öğrencileri, öğretmenler ve öğretmen adaylarına yönelik olduğu görülmüştür. Özyeterlikle ilgili olarak ortaokul düzeyinde çok az çalışmaya (Demirağ, 2015; Öncü, 2012; Telef & Karaca, 2011; Yıldız, 2015) rastlanmıştır. Bireylerin özyeterlik algılarının dinleme kaygıları üzerindeki etkilerini belirlemeye ilişkin bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Dinleme kaygısına ilişkin ise genel olarak yabancı dil öğreniminde dinleme kaygısını belirlemek için çalışmaların (Altunkaya, 2017; Aydın & Zengin 2008; Kılıç, 2007; Xu, 2011; Yaman & Can, 2015; Yıldırım, 2007) yapıldığı ve bunların sayısının da çok az olduğu tespit edilmiştir. Diğer çalışmaların Daşöz (2013) dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlemeye ilişkin başarı, tutum ve kaygıları; Harmankaya (2016) üstbiliş stratejilerinin öğrencilerin dinlediğini anlama ve dinleme kaygıları üzerindeki etkileri; Maden & Durukan (2016) Türkçe öğretmenlerinin dinleme

kaygıları; Uçgun (2016) öğrencilerin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi kapsadığı görülmüştür. Bu araştırmada; ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve özyeterlik inançlarının cinsiyet, sınıf seviyesi, anne ve baba eğitim durumları açısından bir farklılık gösterip göstermediği ve dinleme kaygıları ile özyeterlik inançları arasındaki korelasyonun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

a) Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları cinsiyete, sınıf, anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

b) Ortaokul öğrencilerinin özyeterlik inançları cinsiyete, sınıf, anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

c) Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Evren Örneklem

Bu araştırmanın örneklem grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili merkez ilçede bulunan dokuz ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 504 öğrenci oluşturmaktadır. Tesadüfi olmayan örnekleme yönteminin kullanıldığı bu araştırmada öğrencilerin 167'si 5. sınıf, 51'i 6. sınıf, 97'si 7. sınıf ve 189'u 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Sivas merkezinde bulunan okullarda öğrenim gören 21.916 ortaokul öğrencisinden 0.05 anlamlılık düzeyinde d= ±0.05 örnekleme hatası (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2014) temel alınarak 504 öğrenci örnekleme alınmıştır. Tablo 1'de örnekleme ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Tablo 1. Örnekleme İlişkin betimsel istatistikler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	258	51.2
	Erkek	246	48.8
Sınıf	5. Sınıf	167	33.1
	6. sınıf	51	10.1
	7. Sınıf	97	19.2
	8. Sınıf	189	37.5
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	156	31.0
	Ortaokul	195	38.7
	Lise	119	23.6
	Üniversite	34	6.7
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	66	13.1
	Ortaokul	118	23.4
	Lise	224	44.4
	Üniversite	96	19.0

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin verileri elde etmek için; Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilen *"Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği"* ve Muris (2001) tarafından çocukların sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilen, Türkçeye uyarlama çalışması Telef ve Karaca (2012) tarafından yapılan, *"Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği"*nin alt boyutlarından olan *"Akademik Özyeterlik Alt Ölçeği"* kullanılmıştır.

2.2.1. Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeği

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin dinlemeye yönelik kaygı durumlarını belirlemek amacıyla Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilen "*Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı*

Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek; dinlemeyi değerlendirme (7 madde), dinleme sürecini izleme (10 madde), dinlemede bireysel farklılıklar (9 madde), dinleme sonrasına odaklanma (5 madde) ve dinleme engelleri (6 madde) olarak beş alt boyuttan ve toplamda 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçek alt boyutlarında güvenirlik; dinlemeyi değerlendirme .81, dinleme sürecini izleme .84, dinlemede bireysel farklılıklar .79, dinleme sonrasına odaklanma .70 ve dinleme engelleri .69 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam güvenirliği ise .93 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin toplam güvenirlik analizi yapılmış ve bu değerin .93 olduğu tespit edilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmış olup "Kesinlikle Kaygılanmam=1", "Biraz Kaygılanırım=2", "Orta Düzeyde Kaygılanırım=3", "Çok Kaygılanırım=4" ve "Oldukça fazla Kaygılanırım=5" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten toplam alınabilecek en düşük puan 37 en yüksek puan ise 185'tir.

2.2.2. Çocuklar için özyeterlik ölçeği / akademik özyeterlik alt ölçeği

Bu araştırma kapsamında Muris (2001) tarafından çocukların sosyal, akademik ve duygusal özyeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilen Türkçeye uyarlama çalışması Telef ve Karaca (2012) tarafından yapılan *"Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği"*nin yedi maddeden oluşan *"Akademik Özyeterlik"* alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin tamamı akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik ve duygusal özyeterlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik sonuçları incelendiğinde akademik özyeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 ve ölçek toplamında ise .86 sonuçlarına ulaşılmıştır. Ölçeğin "*Akademik Özyeterlik*" alt ölçeğinin güvenirliğini belirlemek için yapılan analiz sonucunda bu çalışma için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .83 olarak tespit edilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde olup "Hiç=1, "Biraz=2, "Oldukça İyi=3, "İyi=4 ve "Çok İyi=5 şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7 en yüksek puan ise 35'tir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas il merkezinde bulunan 9 ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilere ölçeklerin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen okullar farklı eğitim bölgelerinden seçilmiştir. Ölçekler, toplamda 546 öğrenciye gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmış ancak ölçeklerin 42 tanesi gerekli özellikleri taşımadığı için çıkarılarak 504 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmıştır. Puanların normal dağılımını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi uygulanmıştır. Verilerin normallik analizleri yapılarak aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu testlerin sonucuna göre; öğrencilerin dinleme kaygıları ve özyeterlik inançlarının cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Anova ve bağımsız t testi kullanılmıştır. Anova testinin uygulandığı değişkenler arasında anlamlı farklılık belirlenmiş ve bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Öğrencilerin dinleme kaygıları ve özyeterlik inançları arasında ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular, araştırma sorularının sırasına göre aşağıda verilmiştir. Bu çalışmada kullanılan ölçeklerden elde edilen en düşük ve en yüksek puanlar, ölçek ortalamaları ve standart sapma puanlarına ilişkin elde verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler

Ölçekler	N	En düşük puan	En yüksek puan	Ort.	ss
Akademik özyeterlik	504	10	35	27.13	5.40
Dinlemeyi değerlendirme	504	7	35	18.03	6.18
Dinleme sürecini izleme	504	10	50	23.72	7.48
Dinlemede bireysel farklılıklar	504	9	45	22.22	6.86
Dinleme sonrasına odaklanma	504	5	20	9.34	3.97
Dinleme engelleri	504	6	30	14.23	4.94

Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımsız t testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre dinleme kaygıları bağımsız t testi bulguları

	Cins.	N	Ort.	ss	t	p
Dinlemeyi değerlendirme	Kız	258	18.40	6.05	1.34	**.18**
	Erkek	246	17.66	6.30		
Dinleme sürecini izleme	Kız	258	23.66	6.71	-.36	**.72**
	Erkek	246	23.91	8.60		
Dinlemede bireysel farklılıklar	Kız	258	22.27	6.42	.16	**.87**
	Erkek	246	22.17	7.32		
Dinleme sonrasına odaklanama	Kız	258	8.82	3.54	-3.03	**.00***
	Erkek	246	9.89	4.32		
Dinleme engelleri	Kız	258	13.98	4.44	-1.39	**.16**
	Erkek	246	14.61	5.73		

***p<.05**

Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dinleme kaygı puanlarında dinleme sonrasına odaklanma alt boyutunda p<.05 olduğu için anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin lehine olarak bu alt boyutta kaygı puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiştir.

Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre dinleme kaygıları Anova testi bulguları

	Sınıf	N	Ort.	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Dinlemeyi değerlendirme	5.Sınıf	167	16.98	6.38	**4.16**	**.00***	***5-8, *6-8**
	6.Sınıf	51	16.92	6.02			
	7.Sınıf	97	18.43	6.56			
	8.Sınıf	189	19.07	5.67			
Dinleme sürecini izleme	5.Sınıf	167	22.59	7.55	**4.14**	**.00***	***5-7, *5-8, *6-7, *6-8**
	6.Sınıf	51	21.92	6.09			
	7.Sınıf	97	24.87	9.38			
	8.Sınıf	189	24.79	7.00			
Dinlemede bireysel farklılıklar	5.Sınıf	167	20.40	6.38	**1.99**	**.00***	***5-7, *5-8, *6-8**
	6.Sınıf	51	20.33	6.70			
	7.Sınıf	97	22.55	8.00			
	8.Sınıf	189	24.17	6.14			
Dinleme sonrasına odaklanama	5.Sınıf	167	8.58	3.65	**5.70**	**.00***	***5-7, *5-8, *6-8**
	6.Sınıf	51	8.39	3.73			
	7.Sınıf	97	9.70	4.45			
	8.Sınıf	189	10.10	3.90			
Dinleme engelleri	5.Sınıf	167	13.62	5.35	**5.79**	**.00***	***5-8, *6-7, *6-8,**
	6.Sınıf	51	12.47	4.17			

	7.Sınıf	97	14.40	5.06	
	8.Sınıf	189	15.31	4.97	

***p<.05**

Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre dinleme kaygılarında p<.05 olduğu için anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde dinlemeyi değerlendirme alt boyutunda "5 ve 8", "6 ve 8", dinleme sürecini izleme alt boyutunda "5 ve 7", "5 ve 8", "6 ve 7", "6 ve 8", dinlemede bireysel farklılıklar alt boyutunda "5 ve 7", "5 ve 8", "6 ve 8", dinleme sonrasına odaklanama alt boyutunda "5 ve 7", "5 ve 8", "6 ve 8", dinleme engelleri alt boyutunda "5 ve 8", "6 ve 7", "6 ve 8" sınıfları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın alt düzeydeki sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının anne eğitim değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre dinleme kaygıları Anova testi bulguları

	Sınıf	N	Ort.	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Dinlemeyi değerlendirme	İlkokul	156	18.26	5.90	**.22**	**.88**	Yok
	Ortaokul	195	17.98	6.19			
	Lise	119	18.03	6.43			
	Üniversite	34	17.32	6.68			
Dinleme sürecini izleme	İlkokul	156	24.58	8.28	**.97**	**.02***	*İlkokul-Üniversite
	Ortaokul	195	23.82	7.14			
	Lise	119	23.42	7.92			
	Üniversite	34	21.17	6.60			
Dinlemede bireysel farklılıklar	İlkokul	156	23.52	6.95	**3.92**	**.01***	*İlkokul–Ortaokul, *İlkokul-Lise, *İlkokul-Üniversite,
	Ortaokul	195	22.09	6.94			
	Lise	119	21.40	6.68			
	Üniversite	34	19.82	5.63			
Dinleme sonrasına odaklanama	İlkokul	156	9.78	4.16	**3.89**	**.01***	*İlkokul-Lise, *İlkokul-Üniversite, *Ortaokul-Lise, *Ortaokul-Üniversite
	Ortaokul	195	9.66	4.09			
	Lise	119	8.73	3.64			
	Üniversite	34	7.74	2.82			
Dinleme engelleri	İlkokul	156	14.79	4.76	**1.08**	**.36**	Yok
	Ortaokul	195	14.24	4.77			
	Lise	119	14.01	5.44			
	Üniversite	34	13.26	7.12			

***p<.05**

Tablo 5'te yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre dinleme kaygılarında p<.05 olduğu için anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde dinleme sürecini izleme alt boyutunda "ilkokul ve üniversite", dinlemede bireysel farklılıklar alt boyutunda "ilkokul ve ortaokul", "ilkokul ve lise", "ilkokul ve üniversite", dinleme sonrasına odaklanma alt boyutunda "ilkokul ve lise", "ilkokul ve üniversite", "ortaokul ve lise", "ortaokul ve üniversite" grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının baba eğitim değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre dinleme kaygıları Anova testi bulguları

	Sınıf	N	Ort.	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Dinlemeyi değerlendirme	İlkokul	66	17.52	5.82	**.48**	**.70**	Yok
	Ortaokul	118	17.91	5.95			
	Lise	224	18.38	6.49			
	Üniversite	96	17.73	6.02			
Dinleme sürecini izleme	İlkokul	66	24.00	9.14	**1.10**	**.35**	Yok
	Ortaokul	118	24.21	7.44			
	Lise	224	24.04	7.79			
	Üniversite	96	22.51	6.55			
Dinlemede bireysel farklılıklar	İlkokul	66	22.79	7.25	**.81**	**.49**	Yok
	Ortaokul	118	22.30	6.87			
	Lise	224	22.41	6.96			
	Üniversite	96	21.28	6.36			
Dinleme sonrasına odaklanama	İlkokul	66	9.51	3.86	**2.27**	**.08**	Yok
	Ortaokul	118	9.92	4.02			
	Lise	224	9.34	4.14			
	Üniversite	96	8.82	3.49			
Dinleme engelleri	İlkokul	66	14.56	4.84	**.48**	**.70**	Yok
	Ortaokul	118	14.51	4.62			
	Lise	224	14.31	5.24			
	Üniversite	96	13.76	5.61			

p>.05

Tablo 6'da yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre dinleme kaygılarında p>.05 olduğu için anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin akademik özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımsız t testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre akademik özyeterlik bağımsız t testi bulguları

	Cins.	N	Ort.	ss	t	p
Özyeterlik	Kız	258	27.79	5.17	2.81	**.00***
	Erkek	246	26.44	5.56		

***p<.05**

Tablo 7'de yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre akademik özyeterlik puanlarında p<.05 olduğu için anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu ve kız öğrencilerin özyeterlik inanç puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin akademik özyeterlik inançlarının sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre akademik özyeterlik Anova testi bulguları

	Sınıf	N	Ort.	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Özyeterlik	5.Sınıf	167	29.61	4.56	**31.04**	**.00***	*5-6*, *5-7, *5-8, *6-8, *7-8
	6.Sınıf	51	27.78	5.46			
	7.Sınıf	97	27.50	4.63			
	8.Sınıf	189	24.57	5.33			

***p<.05**

Tablo 8'de yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre akademik özyeterlik puanlarında p<.05 olduğu için anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farklılığın

hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde “5 ve 6”, “5 ve 7”, “5 ve 8”, “6 ve 8”, “7 ve 8” sınıfları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın alt düzeydeki sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin akademik özyeterlik inançlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre akademik özyeterlik Anova testi bulguları

	Sınıf	N	Ort.	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Özyeterlik	İlkokul	156	26.20	5.81	**4.56**	**.00***	*İlkokul-Lise *İlkokul-Üniversite *Ortaokul-Üniversite
	Ortaokul	195	26.93	4.97			
	Lise	119	28.11	5.18			
	Üniversite	34	29.11	5.74			

***p<.05**

Tablo 9’da yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre akademik özyeterlik inançlarında p<.05 olduğu için anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde “ilkokul ve lise”, “ilkokul ve üniversite”, “ortaokul ve üniversite” grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığı yüksek eğitimli anneler lehine olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin akademik özyeterlik inançlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre akademik özyeterlik Anova testi bulguları

	Sınıf	N	Ort.	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Özyeterlik	İlkokul	66	25.97	6.00	**4.12**	**.01***	*İlkokul-Üniversite *Ortaokul-Üniversite *Lise-Üniversite
	Ortaokul	118	26.48	4.92			
	Lise	224	27.17	5.60			
	Üniversite	96	28, .62	4.75			

***p<.05**

Tablo 10’da yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre akademik özyeterlik inançlarında p<.05 olduğu için anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde “ilkokul ve üniversite”, “ortaokul ve üniversite”, “lise ve üniversite” grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik özyeterlik inançları arasındaki korelasyon testi sonuçları

	AÖY	DD	DSİ	DBF	DSO	DE	DTP
Akademik özyeterlik	1.00	-.21	**-.31****	**-.35****	**-.41****	**-.33****	**-.39****
Dinlemeyi değerlendirme		1.00	.78**	.64**	.42**	.62**	**.85****
Dinleme sürecini izleme			1.00	.72**	.49**	.69**	**.92****
Dinlemede bireysel farklılıklar				1.00	.40**	.64**	**.84****
Dinleme sonrasına					1.00	.49**	**.64****

odaklanama			
Dinleme engelleri		1.00	**.83****
Dinleme toplam puan	,		**1.00**

Tablo 11'e göre ortaokul öğrencilerinin akademik özyeterlik algıları ile dinlemeyi değerlendirme (r=-.21) alt boyutunda düşük düzeyde, dinleme sürecini izleme (r=-.31), dinlemede bireysel farklılıklar (r=-.35), dinleme sonrasına odaklanma (r=-.41), dinleme engelleri (r=-.33) alt boyutları arasında ise orta düzeyde negatif yönde orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Dinleme kaygısı toplam puanı ile özyeterlik arasında (r=-.39) negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik özyeterlikleri cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumları değişkenlerine göre incelenmiştir. Dinleme kaygıları ve akademik özyeterliklerinin korelasyonuna bakılmıştır.

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dinleme kaygı puanlarında dinleme sonrasına odaklanma alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiştir. Dinleme kaygısı üzerinde yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak dinleme kaygılarının erkek öğrenciler lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Park ve French'in (2013) yaptığı araştırma bulguları da yine kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğunu göstermektedir. Maden ve Durukan'ın (2016) Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygılarını belirlemek için yaptığı araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha fazla kaygılandıkları görülmektedir. Uçgun'un (2016) ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygılarını belirlemek için yaptığı araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla dinleme kaygısı taşıdıkları tespit edilmiştir. Dinleme kaygısı üzerinde yapılan diğer çalışma sonuçlarında da (Alisinanoğlu & Ulutaş, 2000; Plotnik, 2009; Toros & Tataroğlu, 2002) kızların kaygı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin daha fazla dinleme kaygısı taşımasının temel nedeninin toplum içinde daha fazla sosyal roller yüklenmesi ve duygusal anlamdaki kırgınlıklarının erkeklerce baskılanması olabileceği belirtilmektedir (Farooqi, Ghani & Spielberger, 2012). Kılıç'ın (2007) yaptığı tez çalışmasında dinleme kaygısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yine Altunkaya'nın (2017) İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 80 öğrenciye yönelik olarak yaptığı çalışmasında da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre dinleme kaygılarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde dinlemeyi değerlendirme alt boyutunda "5 ve 8", "6 ve 8", dinleme sürecini izleme alt boyutunda "5 ve 7", "5 ve 8", "6 ve 7", "6- ve 8", dinlemede bireysel farklılıklar alt boyutunda "5 ve 7", "5 ve 8", "6 ve 8", dinleme sonrasına odaklanama alt boyutunda "5 ve 7", "5 ve 8", "6 ve 8", dinleme engelleri alt boyutunda "5 ve 8", "6 ve 7", "6 ve 8" sınıfları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın alt sınıflar lehine olduğu görülmektedir. Kılıç'ın (2007) yaptığı tez çalışmasında öğrencilerin sınıf değil yaşları dikkate alınmış ve aralarında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Aynı şekilde Altınkaya da (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin yaşlarını dikkate almış ve bu değişkene göre dinleme kaygılarında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre dinleme kaygılarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde dinleme sürecini izleme alt boyutunda "ilkokul ve üniversite", dinlemede bireysel

farklılıklar alt boyutunda "ilkokul ve ortaokul", "ilkokul ve lise", "ilkokul ve üniversite", dinleme sonrasına odaklanma alt boyutunda "ilkokul ve lise", "ilkokul ve üniversite", "ortaokul ve lise", "ortaokul ve üniversite" grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Farklılığın daha üst seviyedeki anne eğitim durumu lehine olduğu tespit edilmiştir. Yani annenin eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin yaşadığı dinleme kaygısı azalmaktadır. Uçgun'un (2016) yaptığı çalışma sonucunda da anne eğitim durumuna göre farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin olduğu öğrenciler ile üniversite mezunu annelerin olduğu öğrenciler arasında üniversite mezunu anneye sahip öğrenciler aleyhine, ilkokul mezunu annelerin olduğu öğrenciler ile lise mezunu annelerin olduğu öğrenciler arasında ise lise mezunu anneye sahip öğrenciler aleyhine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde anneleri daha üst düzeyde eğitimli olan öğrencilerin temel dil becerilerine ilişkin olarak daha az kaygı taşıdıkları şeklinde yorumlanabilmektedir. Katrancı ve Kuşdemir'in (2015) yaptıkları araştırma sonucunda da üst düzeydeki anne eğitim durumunun öğrencinin okuma kaygısı üzerinde azaltıcı etkisinin olduğu görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre dinleme kaygılarında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Uçgun'un (2016) yaptığı araştırma sonuçları incelendiğinde baba eğitim durumu ile öğrencilerin dinleme kaygıları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babaların olduğu öğrenciler ile üniversite mezunu babaların olduğu öğrenciler arasında üniversite mezunu babaya sahip öğrenciler aleyhine fark olduğu, ilkokul mezunu babaların olduğu öğrenciler ile lise mezunu babaların olduğu öğrenciler arasındaki ise lise mezunu babaya sahip öğrenciler aleyhine olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmada, anne eğitim durumu öğrencilerin dinleme kaygıları üzerinde anlamlı farklılık oluştururken baba eğitim durumunun oluşturmaması şeklinde elde edilen sonuçların ortaya çıkmasında; annelerin çocukların eğitimleriyle daha yakından ilgilenmeleri, her türlü temel dil becerilerinin edinilmesinde annelerin babalara göre daha etkin olmaları ve çocuklarla annelerin daha fazla zaman geçirmeleri gibi etkenlerin neden olduğu savunulabilir. Yenilmez ve Özbey'in (2006) çalışma sonuçlarında eğitimli annelerin çocuklarının daha alt düzeyde kaygı yaşadıkları tespit edilmiş ve bu durumun annelerin çocuklarının derslerine daha fazla yardım edebilmeleri, daha fazla bilgi sahibi olmaları ve çocuklarının okula ilişkin olumlu bakış açısı geliştirmelerini destekleyebilmeleri gibi etkenler sonucunda ortaya çıktığını söylemektedir. Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000) eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocukların duygularına ilişkin daha kolay empati kurabildiklerini, kaygılarını anlayarak bu durumlarda onlara destek olabildiklerini söylemektedir. Genel olarak anne eğitimi yükseldikçe öğrencilerin dinleme kaygılarının azalması da eğitimli annelerin olumlu etkilerinin de arttığı görülmektedir. Öksüzler ve Sürekçi (2010) de ebeveynlerin öğrencinin başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışma sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin başarısı üzerinde en etkili ve pozitif etkinin üniversite mezunu annelerde olduğu tespit edilmiştir. Yine Yılmaz'ın (2000) yaptığı çalışma sonuçlarında da anne eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin okulda daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Kılıç'ın (2007) farklı dinleme metni türlerinin İngilizce öğrenenlerin yabancı dilde dinleme kaygısı üzerine etkilerini belirlemek için yaptığı tez çalışmasında öğrencilerin dinlediği metnin türünün kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Daşöz'ün (2013) yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına, dinleme kaygılarına ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisini araştırdığı tez çalışmasında öğrencilerin dinleme kaygısını belirlemeye yönelik olarak öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Benzer şekilde Harmankaya'nın (2016) üstbiliş stratejilerinin dinleme kaygısı üzerindeki etkilerini belirlemek için yaptığı tez çalışmasında uygulanan yöntemin deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık oluşturduğu ancak deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre akademik özyeterlik puanlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu ve kız öğrencilerin akademik özyeterlik inanç puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Koç ve Arslan'ın (2017) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma bulgularında da bu çalışmayla uyumlu olarak öğrencilerin özyeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Fırat Durdukoca'nın (2010) çalışmasında öğrencilerin akademik özyeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Aksu'nun (2008) öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin özyeterliklerini belirlemek için yaptığı araştırmada da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Aksoy ve Diken'in (2009) rehber öğretmenlerin özyeterlikleri üzerine yaptıkları çalışma sonucu incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Yine Altıntaş ve Kaya (2012); Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç'in (2012); Azar (2010) ve Baykara'nın (2011) yaptığı çalışma sonuçlarında da anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre akademik özyeterlik puanlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde "5 ve 6", "5 ve 7", "5 ve 8", "6 ve 8", "7 ve 8" sınıfları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın alt seviyedeki sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. Koç ve Arslan'ın (2017) ortaokul öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmalarında da öğrencilerin akademik özyeterliklerinin sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve yine alt sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. Altıntaş ve Kaya'nın (2012) fen bilgisi öğretmen adaylarının drama yöntemiyle fen ve teknoloji dersinin işlenmesine yönelik öz-yeterlik ve tutumlarını belirlemek için yaptıkları çalışmada sınıf değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu ve bu farklılığın üst sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. Fırat Durdukoca'nın (2010) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmasında da üst sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Baykara'nın (2011) çalışmasında da sınıflar arasında anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç'in (2012) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre ise sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde akademik özyeterlik puanlarının; ortaokul öğrencilerinde alt sınıflar lehine, öğretmen adaylarında ise üst sınıflar lehine olacak şekilde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumun alt sınıflarda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyesi yükseldikçe başarı baskısını daha fazla hissetmeleri ve ergenlik problemlerinin yaşandığı sürece girmeleri ve etkilerini daha yoğun olarak hissetmeleri sonucunda ortaya çıktığı savunulabilir. Özellikle bu çalışmanın uygulamalarının yapıldığı dönemde öğrenciler için önemli bir baskı aracı olan TEOG'un da öğrencilerin akademik özyeterlik algıları üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Öztürk ve Aksoy'un (2014) TEOG'un öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonuçlarına göre bu tür sınavların öğrencilerde yoğun bir stres durumunun yaşanmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu tür sınavlar nedeniyle yüksek oranda stres ve kaygı yaşadıkları (Yavuz, 2010), bu sınavlarda yaşayacakları başarısızlık ihtimalini işkence, ölüm, eziyet vb. metaforlarla ile eşleştirdikleri tespit edilmiştir (Karadeniz, Er & Tangülü, 2014; 71-73). Öğrencilerin kaygı ve baskı hissetmesine önemli bir etken olan TEOG sınavının yaklaşmasının öğrencinin özyeterlik algısına ilişkin olarak olumsuz bir etkisinin olacağı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre akademik özyeterlik inançlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde "ilkokul ve lise", "ilkokul ve üniversite", "ortaokul ve üniversite" grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu farklılığın üst düzey eğitime sahip anneler lehine olduğu tespit edilmiştir. İnnalı ve Aydın'ın (2014) çalışmasında da anne eğitim düzeyi

açısından anlamlı farklılığın olduğu ve annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencinin özyeterlik puanının yükseldiği belirlenmiştir. Koç ve Arslan'ın (2017) yaptıkları araştırma bulgularında da anne eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin akademik özyeterlik puanları arasında anlamlı farklılaşmaya neden olduğu ve farklılığın üst düzey eğitimli anneler lehine olduğu tespit edilmiştir. Çetin'in (2009) yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterliliklerine etkisi üzerine yaptığı çalışmanın sonucu incelendiğinde ise anne eğitim değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre akademik özyeterlik inançlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde "ilkokul ve üniversite", "ortaokul ve üniversite", "lise ve üniversite" grupları arasında ve üst düzey eğitime sahip babaları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. İnnalı ve Aydın'ın (2014) 8. sınıf düzeyinde yaptığı araştırma bulguları incelendiğinde baba eğitim seviyesinin artmasının öğrencilerin özyeterlik inançlarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Koç ve Arslan'ın (2017) ortaokul öğrencilerine yönelik yaptıkları araştırma bulgularında da baba eğitim durumunun öğrencilerin akademik özyeterlik puanları arasında anlamlı farklılık oluşturduğu ve bu farklılığın üst düzeyde eğitime sahip babalar lehine olduğu belirlenmiştir. Çetin'in (2009) yaptığı araştırma bulgularında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Anne eğitim durumunun öğrencilerin akademik özyeterlik puanlarında etkili olurken baba eğitim durumunun etkisinin olmamasına ilişkin olarak; çocukların hayata hazırlanırken her türlü sorunla baş etmelerinde annelerin daha fazla yanlarında olmasının önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Schunk ve Pajares (2002) çocukların meraklarını tatmin ederek öğrenme deneyimleri yaşamalarına izin veren ebeveynlerin çocukların özyeterlik algılarının olumlu gelişiminde olumlu etkiye sahip olduklarını belirtmektedir. Anne ve babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe, çocukların öğrenme ve akademik gelişimlerini sağlayan ortamlar sunmaları noktasında daha fazla avantaj ortaya koydukları ifade edilmektedir (Koç & Arslan, 2017: 765).

Ortaokul öğrencilerinin akademik özyeterlik algıları ile dinlemeyi değerlendirme alt boyutunda düşük düzeyde, dinleme sürecini izleme, dinlemede bireysel farklılıklar, dinleme sonrasına odaklanma, dinleme engelleri alt boyutları arasında ise orta düzeyde negatif yönde orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Dinleme kaygısı toplam puanı ile özyeterlik arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin akademik özyeterliğe ilişkin inançlarının yüksek olması dinleme kaygılarının azalmasını sağlamaktadır. Harmankaya'nın (2016) yaptığı tez çalışmasında bu sonucu destekleyen sonuçlara ulaşılmış ve öğrencilerin üstbilişsel becerileri ile dinlemeye ilişkin yaşadıkları problemlerle baş ederek okuduklarını daha iyi anlamaları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Kim (2000) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre öğrencilerin yaşadıkları dinleme kaygılarının onların dinleme yeterliklerini ve dile ilişkin özyeterliklerini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Mills, Pajares ve Heron (2006) tarafından öğrencilerin özyeterlik ve dinleme yeterliği arasındaki korelasyonu belirlemek için yapılan araştırma sonuçlarına göre bu çalışmayla uyumlu olarak öğrencilerin özyeterlikleri ile dinleme becerilerini etkili kullanmaları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Joiner (1986) öğrencilerin yaşadıkları kaygı durumunun onların özgüvenlerini kaybetmelerine neden olduğunu söylemektedir. Uçgun'un (2016) ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygılarını belirlemek için yaptığı çalışmada orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yani temel dil becerilerine ilişkin bir alandaki kaygı durumunun diğer alandaki kaygı durumunu da arttırdığı söylenmektedir. Altunkaya'nın (2017) araştırma bulgularında ise dinleme kaygısının öğrencinin kendine olan güvenini olumsuz etkilediği, dinleme kaygısı ile okuma kaygısı arasında pozitif korelasyon olduğu belirlenmiştir. Yani dinleme kaygısı yaşayan öğrencinin okuma kaygı puanlarının da arttığı görülmüştür. Bu durumda birbiriyle ilişkili becerilerde öğrencilerin bir alanda yaşadıkları kaygı durumunun diğer becerileri de olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür. Çapan ve Karaca'nın (2013) yaptıkları çalışmada da bu tespiti destekleyecek nitelikte sonuçlara ulaşılmış, okuma ve dinleme kaygısının birbiriyle ilişkili

olduğu belirlenmiştir. Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) yaptığı çalışmada ise okuma ve yazma kaygısının birbirini pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde bir alanda kaygı yaşadığı belirlenen öğrencilerin diğer alanlarda da kaygı yaşayıp yaşamadığının tespit edilerek birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Üst düzey bilişsel becerilerin öğrencilerin yaşadıkları kaygı durumlarıyla baş edebilmelerini kolaylaştırdığı gerçeğinden hareketle öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasına ağırlık verilmelidir.

Genelde dinlemeye özelde ise dinleme kaygısına ilişkin olarak yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmektedir (Çifçi, 2001: 166; Ünalan, 2006: 50). İzin (2005) bireyin etkin bir dinleme becerisine sahip olmasının; hayata dâhil olarak başarılı olmalarını, daha kolay ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmelerini, doğru anlayabilmelerinden hareketle daha doğru sonuçlara ulaşmalarını, algılamalarının çok boyutlu olarak gerçekleşmesini ve en önemlisi kendinin farkında olarak özgüvenlerinin gelişmesini desteklediğini söylemektedir. Öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri ağırlıklı olarak dinleyerek öğrendikleri (Özbay & Melanlıoğlu, 2012: 88) gerçeğinden hareketle dinleme becerisinin gelişmesine küçük yaşlardan itibaren gereken önem verilmeli, sistematik ve planlı bir şekilde tekrar düzenlenmelidir (Yılmaz, 2007: 49). Dört temel beceri arasında yer alan dinleme becerisi üzerinde yapılan çalışmaların konuşma, okuma ve yazma becerisine göre daha az olmasının nedeni olarak; dinleme becerisinin kazanım düzeyinin tespitinin zor olması gösterilmektedir. Emiroğlu'nun (2013) yaptığı araştırma bulgularında dinleme sorunlarının sırasıyla gönderici, alıcı ve diğer kaynaklardan doğan sebeplerle ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Dinleme sırasında ortaya çıkan her türlü sorunun verilen uygun eğitimlerle en alt düzeye düşürülebileceği ifade edilmektedir. Bunun içinde öğrencilere özellikle eğitimin temel aşamasında dinlediklerini doğru kavrayabilmelerini sağlayıcı etkinlikler yapılmalı, dinlediklerinin ne kadarını kavradıkları veya kavrayamadıkları tespit edilerek nedenleri hakkında tartışılmalıdır. Dinlemeyi olumsuz etkileyen her türlü etkenin ortadan kaldırılmasına ilişkin çalışmalar yapılmalıdır (Yılmaz, 2007: 49). Maden ve Durukan'ın (2016) yaptıkları çalışma sonuçlarında ulaşılan bulgulara göre okuma alışkanlığının dinleme kaygısını azalttığı tespit edilmiştir. Xu (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin dinleme kaygılarını arttıran temel etkenlerden birinin onların dinledikleri her türlü metindeki kelimeleri anlayamamaları olduğu belirlenmiştir. Düzenli olarak kitap okuyan öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları kelimelerden çok daha fazlasını kitaplardan öğrendiği gerçeğinden hareketle öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmesinin onların dinlediklerini anlamalarını kolaylaştıracağı ve dolayısıyla da dinleme kaygılarını azaltacağı savunulmaktadır.

Dinleme becerisinin dil becerilerinin temelini oluşturduğu gerçeğinden hareketle farklı yaş ve sınıf düzeylerinde dinlemeye ve dinleme kaygısına yönelik araştırmaların daha fazla yapılması gerekmektedir. Üst düzey bilişsel becerilerin bireylerin çeşitli olumsuz duygularla baş etmesini kolaylaştırdığı bilinmektedir. Bireylerin dinleme kaygısı üzerinde daha farklı üst düzey bilişsel becerilerin etkilerini belirlemeye ilişkin çalışmaların yapılması elde edilen sonuçların daha güvenilir olmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin dinleme becerisine ilişkin olarak yapacağı etkinlikleri daha iyi planlaması ve sonuçlarına ilişkin verileri farklı ölçme teknikleri kullanarak daha doğru bir şekilde ölçmesi gerekmektedir. Buna yönelik olarak da öğretmenlerin dinlemeye yönelik olarak ne tür araç ve gereçleri kullanacağı konusunda bilgilendirilmesi uygun olacaktır. Okullarda dinlemeye yönelik etkinliklerin verimliliği konusunda kapsamlı araştırmalar yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Alan yazında dört temel beceriye ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde dinlemeye ve dinleme kaygısına ilişkin yapılan çalışmaların gerçekten de çok az olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında dinlemenin çok zor ölçülebilen bir beceri olmasının önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Akademik özyeterlikle ilgili çalışmalar incelendiğinde ise yapılan çalışmaların çoğunlukla üniversite öğrencilerine yönelik olduğu ortaokul düzeyinde sınırlı araştırmanın bulunduğu

görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarının dinleme kaygıları üzerindeki etkisinin belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı; bu anlamda bu araştırmanın da alan yazına katkısının olacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKÇA

Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 48-58.

Aksoy, V. & Diken, I. H. (2009). Examining school counselors' sense of self-efficacy regarding psychological counsultation and counseling in special education. *Elementary Education Online*, *8*(3), 709-719.

Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170.

Aktağ, I. (2003). *Teacher efficacy of pre-service teachers in Abant İzzet Baysal University in Turkey.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The Faculty of The Graduate Collage at the University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.

Alisinanoğlu, F. & Ulutaş, İ. (2000). Çocukların denetim odağı ile annelerinin denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi, 3*(1), 23-31.

Altıntaş, E. & Kaya, H. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının drama yöntemiyle fen ve teknoloji dersinin işlenmesine yönelik öz-yeterlik ve tutumları. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 28*(4), 287-295.

Altıntaş, E., Özdemir, A. Ş. & Kerpiç, A. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarının bölümlere göre karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 26-34.

Altunkaya, H. (2017) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences (NWSAES), 12*(3), 107-121. DOI: http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.3.1C0672

Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(3), 1907-1920.

Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(19), 87-115.

Aydın, S. (2014). Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterliklerinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *9*(2), 221-230.

Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *4*(1), 81-94.

Azar, A. (2012). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, *6*(12), 235-252.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy : toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior, 4, 71-81. 01 Aralık 2017 tarihinde http://www.westga.edu/~vickir/Healthcare/HC14%20FacititatingResiliency/Link%2010%20--%20Self-Efficacy.pdf adresinden alınmıştır.

Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1997b). *Self-efficacy in changing societies*. In Bandura, A. (Ed.) Exercise of personal and collective efficacy in changing societies (pp. 1-45). New York: Cambridge University Pres.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 1206-1222.

Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(3), 1124-1141. DOI: 10.12738/estp.2014.3.1720

Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(40), 80-92.

Bildik, T. (2007). *Sınav kaygısı.* İzmir: İlya Yayınevi.

Crişan, C. & Copacı, I. (2014). The relationship between primary school childrens' test anxiety and academic performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 180, 1584- 1589. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.311

Çapan, S. A. & Karaca, M. (2013). A comparative study of listening anxiety and reading anxiety. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 70, 1360-1373. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.198

Çetin, B. (2009). Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterliliklerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(25), 130-141.

Çetin, B. (2013). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 1117-1132.

Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(2), 165-177.

Daşöz, T. (2013). *Yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına, dinleme kaygılarına ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Demir, T. & Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, *47*(1), 103-124.

Demirağ, S. (2015). Öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin yetenek, ortam ve eğitim kalitesine göre karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları, 4*(1), 315-323.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Basımevi Yayınları.

Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *43*(43), 174-185.

Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(11), 269-307.

Ergin, A. & Birol C. (2005). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eroğlu, F. (2000). *Davranış bilimleri.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Farooqi, Y. N., Ghani, R. & Spielberger, C. D. (2012). Gender differences in test anxiety and academic performance of medical students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences, 2*(2), 38-43. DOI: 10.5923/j.ijpbs.20120202.06

Fırat Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, *10*(1), 69-77.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazma eğitimi*. Ankara: Gül Kitabevi.

Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a fl anxiety scale. *TESOL*, 20, 559-562.

Horwitz, E. K. & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

İnnalı, H. Ö. & Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *9*(9), 651-682. DOI: 10.7827/TurkishStudies.7132

Jalongo, M. R. & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: new ınsights from neuroscience. *Early Childhood Educ J*, 37, 431-435. DOI 10.1007/s10643-010-0381-5

Joiner, E. (1986). Listening in the foreign language. B. H. Wing (Ed.). In *listening reading, and writing: analysis and application, (pp. 43-70)* Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Kandemir, M. (2014). Akademik ertelemenin yordayıcıları: Sorumluluk, başarı/başarısızlığa yönelik yükleme stilleri ve akademik öz yeterlik inançları. *Eğitim ve Bilim*, 39, 171.

Karadeniz, O., Er, H. & Tangülü, Z. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(15), 64-81.

Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 29, 39-55.

Katrancı, M. & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24, 415-445.

Kılıç, M. (2007). *The sources and relatıons of foreıgn language lıstenıng anxıety wıth respect to text type and learner varıables: a case study at Gaziantep Unıversıty.* (Unpublished Master's Thesis). University of Gaziantep Graduate School of Social Sciences, Gaziantep.

Kim, J. H. (2000). Foreign language listening anxiety: a study of korean students learning english. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Texas, Austin.

Koç, C. & Arslan, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 745-778. DOI: http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.29

Koç, S. & Müftüoğlu, G. (1998). *Dinleme ve okuma öğretimi*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi.

Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 111-133.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning*, *39*(2), 251-275.

Maden, A. & Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(4), 1945-1957.

Mead, N. A. & Rubin, D. L. (1985). Assessing listening and speaking skills. *ERIC*, Digest, ED 263626.

Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 851-876.

Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *39*(176), 107-119.

Mills, N., Pajares, F. & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, *39*(2), 276-295. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2006.tb02266.x

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *23*(3), 145-149. DOI: http://dx.doi.org/10.1023/A:1010961119608

Oğuz, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 21-23 Mayıs 2009/ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Öksüzler, O. & Sürekçi, D. (2010). İlköğretimde başarıyı etkileyen faktörler: bir sıralı lojit yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, *47*(543), 93-103.

Öncü, H. (2012). Akademik özyeterlik ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(1), 183-206.

Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Yayıncılık.

Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, *7*(1), 87-97.

Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler konuşma kaygıları.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, F. Z. & 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. DOİ: 10.7822/omuefd.33.2.8

Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. 21 Temmuz 2017 tarihinde http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html, adresinden alınmıştır.

Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of educational psychology*, *86*(2), 193. DOI: http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.193

Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. R. Riding & S. Rayner (Ed.). In *selfperception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.

Park, G., & French, B. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, 41, 462-471. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2013.04.001

Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş.* İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Polat, M., Dilekmen, M. & Yasul, A. F. (2015). Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik: Bir Chaıd analizi incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(4), 214-232.

Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, *7*(3), 2199-2218. DOI: 10.7827/TurkishStudies.3481

Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119. DOI: https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1018

Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. A. Wigfield & J. S. Eccles (Ed.). In *development of achievement motivation*. London: Academic Press.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (11. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Sever, S. (1997). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevim, O. & Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* 52, 379-393. DOI: http://dx.doi.org/10.14222/Turkiyat1236

Sofu, S. M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Şeker, S. S. (2014). The examınatıon of the relationship between the level of preservice music teachers academic self-efficacy and attitudes towards instrumental practise. *Fine Arts*, *9*(3), 135-149.

Tabancalı, E. & Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, *10*(1), 1167-1184.

Tayşi, E. K. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitimin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Telef, B. B. & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 499-518.

Telef, B. B. & Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.

Temur, T. (2001). Dinleme becerisi. L. Küçükahmet (Ed.). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe* içinde (s. 1-8). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Toros, F. & Tataroğlu, C. (2002). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu: sosyodemografik özellikler, anksiyete ve depresyon düzeyleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 9*(1), 23-31.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. DOI: https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük.* Ankara: TDK.

Uçgun, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(4),1958-1970.

Umagan, S. (2007). Dinleme. A. Kırkkılıç ve H. Akyol. (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 149- 163). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi.* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Xu, F. (2011). Anxiety in EFL listening comprehension. *Theory & Practice in Language Studies, 1*(12), 1709-1717. DOI: doi:10.4304/tpls.1.12.1709-1717

Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen. *Annual Review of Applied Linguistics,* 24, 3- 25. Doi: 10.1017/S0267190504000017.

Woolfolk-Hoy, A. & Spero R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education,* 21, 343-356. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007

Yalnız, A. (2014). Akademik öz-yeterlik: olumlu ve olumsuz duygulanımın yordayıcı rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 95-101.

Yaman, E. (2011). *İletişimin Türkçesi*. (1. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Yaman, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(3), 1111-1122. DOI: 10.12738/estp.2014.3.2151

Yaman, H. & Can, A. (2015). Developing a scale of listening anxiety for turkish learners as a foreign language: a study for validity and reliability. *International Online Journal of Educational Sciences, 7*(2), 220 – 230. DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2015.02.018

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.

Yavuzer, Y. & Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 35- 43.

Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Yenilmez, K. & Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 431-448.

Yıldırım. S. (2007). Foreıgn language anxıety: lıstenıng and speakıng. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(3), 178-206.

Yıldız, D. (2015). 8. Sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeyleri, motivasyonel inançları ve TEOG sınavı Türkçe puanları: Bir yapısal eşitlik modeli denemesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD), 8*(23), 41-61.

Yıldız, M. & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (The investigation of 4th grade primary school students' reading and writing anxieties in terms of various variables). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(2), 1301-1316. DOI: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9370

Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(33), 253-259.

Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329-339. DOI: http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329