



## Araştırma Makalesi • Research Article

## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme ve Okuma Öz Yeterlikleri İle Öğrenme Stillерinin İncelenmesi\*

### Examining Listening and the Reading Self-Efficacy Levels of Turkish Preservice Teachers and Their Learning Styles

Fatma Gerez Taşgın<sup>a\*\*</sup>

<sup>a</sup> Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum/Türkiye.  
ORCID: 0000-0001-5960-0658

#### MAKALE BİLGİSİ

##### Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Şubat 2019

Düzeltilme tarihi: 24 Mart 2019

Kabul tarihi: 05 Nisan 2019

##### Anahtar Kelimeler:

Dinleme

Okuma

Öz yeterlik

Öğrenme stili

#### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerini incelemektir. Bu çalışma, tarama türünde bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışma evreninin tamamına ulaşıldığı için herhangi bir örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterliklerinin, genel toplamda “Katılıyorum” düzeyinde olduğu, cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü ve ağırlıklı genel not ortalaması bakımından her iki temel dil becerisine yönelik öz yeterliklerin bazılarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının büyük bir bölümünün “Değiştiren” öğrenme stiline sahip olduğu, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile dinleme ve okuma öz yeterlikleri arasında ise herhangi bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

#### ARTICLE INFO

##### Article history:

Received 01 February 2019

Received in revised form 24 March 2019

Accepted 05 April 2019

##### Keywords:

Listening

Reading

Self-efficacy

Learning styles

#### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the listening and reading self-efficacy levels of Turkish preservice teachers and their learning styles. The study adopted a survey research methodology. The population of the study consisted of Turkish pre-service teachers studying at Faculty of Education of a state university. Since the entire study population could be reached, no sampling was chosen. In this study, it has been concluded that there are significant differences in some of the self-efficacy competencies of Turkish preservice teachers in terms of gender, grade, high school type that they graduated, and weighted grade point average. It has also been found that the self-efficacy competencies of Turkish pre-service teachers are at the “I agree” level in total. It has been determined that the majority of the Turkish pre-service teachers have a learning style of “Diverging”, but there is no difference between the learning styles of preservice teachers and their listening and reading self-efficacy.

## 1. Giriş

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin en önemli anahtarı dildir. Okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözme gibi işlemler dille gerçekleştirilmektedir. Zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmenin temel aracı dildir. İletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, etkileşme, dış dünya ile bütünleşme, kültürü aktarma gibi süreçlerde dilin önemli

bir yeri vardır. Dil, bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, karmaşık sorunları çözmeye, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma, daha geniş bir dünya görüşü oluşturma gibi özellikleri etkilemektedir (Güneş, 2011).

Bir toplumun dili o toplumun hafızasıdır. Dili oluşturan sözcükler ile bireylerin sözcük dağarcığı arasında doğru orantı vardır. Bireyin sözcük dağarcığı ile toplumun sözcük dağarcığının uyum göstermesi, bireyin kendisinin,

\*Bu çalışma, 2015 yılında Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ danışmanlığında Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda tamamlanan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Öz Yeterlikleri ile Öğrenme Stillерinin İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

\*\* Sorumlu yazar/Corresponding author  
e-posta: fatmagereztaşgin.90@gmail.com

toplumun kültürel değerlerinden ve söz varlıklarından beslendiğini ve onları özümlediğini gösterir. Bireylerin toplumla anlaşabilmesi için o topluluğun iletişim araçları olan, konuşma, yazma, okuma ve dinleme etkinliklerini en iyi şekilde yerine getirmesi gerekmektedir (Ungan, 2007). Kültürün gelecek nesillere daha açık ve daha etkili aktarılabilmesi için dilin kusursuz ve doğru kullanılması gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu da ancak iyi bir dil eğitimi sayesinde mümkün olabilir. Bir dili doğru ve iyi kullanmak, onun bütün inceliklerini, kullanım alanlarını ve özelliklerini bilmekle mümkündür. Ana dili eğitimi her ne kadar kendi doğal ortamı içinde gelişse de, dil eğitimi ve öğretimi örgün ve yaygın eğitim kurumlarında gerçekleştirilmektedir (Bağcı, 2007,30).

Temel dil becerilerinden konuşma ve yazma, bilgi verme yollarını, dinleme ve okuma, bilgi alma yollarını kişiye kazandırır. Yani, konuşma ve yazma anlatma, dinleme ve okuma anlama becerileridir (Karakoç-Öztürk ve Altuntaş, 2012). Temel dil becerilerinin her bireye hedeflenen düzeyde kazandırılması, öğretim ortamında öğrenme aracı olarak kullanılan ders kitaplarının görsel tasarımından araç metinlerine kadar kullanılan her öğenin, iyi hazırlanıp sunulmasıyla mümkündür. Özellikle öğretmenlerin, öğretim programlarında öğrencilerin edinmesi hedeflenen kazanımların gerçekleşmesinde önemli sorumlulukları vardır. Öğretmen, metinler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanan becerileri sınıfta işlediği metinden çekip çıkarabildiği, öğretici, işlevsel ve ilgi çekici etkinliklere dönüştürebildiği, diğer öğrenme alanları, disiplinleri ile bağlantılar kurabildiği zaman öğretme etkinlikleri amacına uygun gerçekleştirilmiş olur (Karatay, 2011: 8-9).

Türkçe öğretmenlerinden öncelikle öğrencilerinde bir dil bilinci oluşturmaları, onlara dil konusunda olumlu tutum ve davranışlar kazandırmaları, okuma alışkanlığı ile düşünebilme ve düşündüklerini yazılı ve/veya sözlü olarak ifade edebilme becerisi kazandırmaları beklenmektedir. Kendi eğitim süreçlerinde bu bilgi ve becerileri kazanmamış, dile bilimsel yaklaşımla bakmayı öğrenmemiş öğretmenlerin bu beklentileri karşılamaları çok zordur (Börekeçi,2009).Bu durumda, Türkçe öğretmeni adaylarının, dört temel dil becerisi arasında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma öz yeterliklerinin yüksek olmasının, mesleğe başladıklarında öğrencilerine daha etkili bir eğitim-öğretim ortamı sunabilecekleri, düşük olmasının ise tam tersi bir durumla karşı karşıya kalınacağı konusunda ipucu verebileceği söylenebilir. Melanlıoğlu (2012) da yaptığı araştırma sonucunda dinleme farkındalığı kazanmış bireylerin diğer dil becerilerinde de başarılı olacağını belirtmiştir.

Türkçe dersinde öğrenciye dinleme-okuma (anlama), konuşma-yazma (anlatma) ve dil bilgisi alanlarıyla ilgili davranışların kazandırılması hedeflenir. Öğretmenin konuşması/yazması öğretmen için anlatma, öğrenciler için anlama etkinliği; öğrencinin konuşması/yazması, öğrenci için anlatma, öteki öğrenciler ve öğretmen için ise anlama etkinliğidir. Bu gerçekten yola çıkıldığında anlama (dinleme-okuma), anlatma (konuşma-yazma) etkinlikleri birbirinden ayrı düşünülemez (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Dil becerilerinin hepsi, insan için büyük bir öneme sahiptir. Fakat bunların içinde, dinlemenin ayrı bir yeri vardır. Çünkü insan, daha dünyaya gözlerini açmadan dinleme becerisini kullanmaya başlar; doğduktan sonra ilk kelimelerini, ana diline ait ilk bilgileri dinleme becerisi sayesinde öğrenir (Yıldırım, 2007; MEB, 2009; akt. Katrancı, 2012). İletişim sürecinin önemli bir aracı olan dinleme; sözsözsel girdileri anlama ve yorumlama süreci olarak tanımlanmaktadır. Daha geniş bir ifadeyle; fiziksel, duygusal ve entelektüel girdileri anlam arayışı ile bütünleştiren bir eylemdir. Dinleme, kişinin yalnızca sessel ve sözsöz uyarıları algılaması ile ilgili bir süreç değildir; onları anlaması, anlamlandırması ve tepki vermesiyle tümlenmektedir (Gürel ve Tat, 2012).

Dinlemeye yönelik farklı tanımlar yapılmaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde dinleme, gönderilen bir iletiyi alma ve yorumlama süreci (Adalı, 2003), işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak (Sever, 2000), konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği (Demirel ve Şahinel, 2006), konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, yorumlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak ve belleğimizde saklamaya değer bulduklarımızı seçip ayırmak (Taşer, 2012), konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı tam olarak anlayabilme becerisi (Özbay, 2006), işitilenlerin ön bilgilerle karşılaştırılarak zihinsel ve bilinçli bir çaba ile anlamlandırılması (Calp, 2007), duyduklarımızın kısa süreli belleğimizden geçerek, uzun süreli bellekteki şemalarla ve artalan bilgilerle etkileşime girmesiyle anlamlandırılması (İşeri, 2008) ve karşıdaki kişi ya da kişilerin kendisine iletilen mesajı anlaması (Chastain, 1979) olarak tanımlanmaktadır. Field (2008) ise dinlemeyi öğrencilerin hedef dilin konuşulan formları hakkındaki bilgilerini genişletmesi şeklinde tanımlamaktadır.

Dinlemenin başarı üzerindeki payı büyüktür. Dinleme becerisi gelişmiş öğrencilerin derslerdeki başarılarının da buna paralel olarak artacağı rahatlıkla söylenebilir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinleme etkinliği, dilin dört temel becerisi içinde en çok kullanılanıdır. Bu etkinlik öğrenme yöntemlerinin de temelini oluşturur. “Yüz dinle, bin düşün, bir söyle.” atasözü de dinlemenin önemini ortaya koymaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2008).

Alan yazında dinleme öz yeterliği üzerine araştırma sonuçları incelendiğinde dinleme konusunda öz yeterliği iyi olan bir öğrencinin öğrenme sürecinde öz düzenleme konusunda da iyi olduğu (Yabukoshi, 2018), dinleme üzerinde metabilşin önemli olduğu (Chen, 2019), dinleme öz yeterliğinin planlama değerlendirme ve problem çözme stratejileri ile anlamlı ve pozitif ilişkili olduğu ve yüksek dinleme öz yeterliğine sahip bireylerin daha başarılı strateji kullandıkları (Rahimi ve Abedi, 2014), dinleme öz yeterliği ve öz düzenlemenin öğrencilerin dinlediğini anlama üzerinde olumlu etkisi olduğu (Nasrollahi-Mouziraji ve Birjandi, 2016), dinleme stratejilerinin hem dinlediğini anlama hem de öz yeterlik ile anlamlı ilişkili olduğu (Kassem, 2015), dinleme kaygısı ile dinlediğini anlama arasında olumsuz ilişki olduğu (Golchi, 2012; Tsai, 2013), dinleme öz yeterliği ile dinleme başarısı arasında pozitif ilişki olduğu (Magogwe ve Oliver, 2007) belirlenmiştir.

### **Okuma**

Okuma, okuyucunun metni anlamaya uğraştığı, anladıklarını ve ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalıştığı, uygun bir ortamda gerçekleşen, okuyucuyla yazar arasındaki bir görüş alışverişidir (Akyol, 2007). Okuma insanların yeni kelimeler öğrenmesini, yeni anlayışlar kazanmasını, yeni hayaller kurmasını, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletmesini ve derinleşmesini sağlar (Akyol, 2008).

Okuma, insanoglunun sonradan kazandığı bir beceridir. Okullarda uygulanan çeşitli yöntem ve tekniklerle bu beceri çocuklara kazandırılır. Ancak sadece yazının anlamının sökülmesi bunun için yeterli değildir. Okuma becerisine tam olarak sahip olmak için, okuma hızının belli bir düzeyde olması ve metnin anlaşılması gerekmektedir (Güneş, 2009: 34).

Okuduğunu kavrama eğitimi ilköğretimde başlar, ancak bu sadece ilköğretimde yapılan bir eğitim süreci değildir. Bireyin yaşamı boyunca sürer. Bunun için öğretim sürecinin her aşamasında Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Dil ve Anlatım türünden derslerle öğrenciler, bir yandan dilin işleyişi, kuralları, anlam inceliklerini öğrenirken bir yandan da Türkçenin tarihi gelişimi, edebi eserleri ve şahsiyetleri hakkında bilgi edinirler. Günümüz insanı anlayarak, eleştirerek, hızlı ve etkin bir okuma becerisine sahip olmadığı sürece, hem günlük yaşamında gelişmeleri izlemekte hem de öğrencilik yaşamında başarısız olacaktır (Karatay, 2011: 15).

Alan yazında okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliği üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde okuma stratejileri ile okuma özyeterliği arasında anlamlı ilişki olduğu (Burrows, 2012; Tobing, 2013), öğrencilerin öz yeterlik inançları ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Barkley, 2006; Solheim, 2011), okuma özyeterliğini artırmaya yönelik yapılan bir deneysel çalışma sonucunda da okumaya yönelik olarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuma özyeterliğini artırdığı (McLean ve Poulshock, 2018) sonucuna ulaşılmıştır. Okuma öz yeterliği üzerine yapılan bazı araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okuma öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı (Huang, 2013) araştırma sonuçları olduğu gibi yaş değişkenine göre okuma özyeterliğinin farklılaştığı araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır (Logan ve Medford, 2011). Carroll ve Fox (2017) ise yaptıkları araştırmada okumaya ilişkin özyeterliğin çocukların algıladığı kazanımlarla yakından ilişkili olduğu ve okuma motivasyonunun bir ögesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Öğrenme Stili**

İnsanın öğrenmesini kolaylaştıran etkili yol, öğrenme stili olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme stiline yönelik alan yazında birçok tanımlama yapılmaktadır. Bu tanımlar; bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarz (Claxton ve Ralston, 1978), öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşim ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullanıldıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleri (Keefe, 1979), bir kişinin özümseme ve edinme yeterliliği ile ilişkiye giren dört temel uyarana göre düzenlenmiş en az on sekiz öğenin bileşeni (Dunn ve Dunn, 1978), özel bir öğrenme stratejisi

benimsemeye eğilimli olmak (Das, 1988), öğrenme görevinin özel isteklerinden bağımsız bir şekilde, bazı öğrencilerin özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimlidir (Schmeck, 1983; akt. Bilasa, 2011).

Öğrenme stili, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özellikler olarak ifade edilmektedir. Bu özellikler bireyin öğrenmeyi nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve çevresindeki öğelere nasıl tepkide bulunduğunu gösterir. Birey, bu özellikleri belli bir tutarlılık ve süreklilik içinde yerine getirir (Özer, 2005). Kolb (1984) ise öğrenme stillerinin, algıları, süreçleri ve tercihleri açısından öğrencinin öğrenme şekli anlamına geldiğini belirtmiştir. Ayrıca bir öğrencinin algılama, etkileşime girme ve öğrenme ortamına duygusal olarak tepki verme biçimlerini belirleyen psikolojik özelliklerin bütünü olarak da açıklanmıştır.

Kolb tarafından geliştirilen “Kolb Öğrenme Stili Modeli”nde bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir. Bu döngü içerisinde “Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK)” ve “Aktif Yaşantı (AY)” olmak üzere dört öğrenme biçimi bulunmaktadır. Kolb, öğrenme sürecinin iki temel boyutuna değinmektedir. Bu boyutlardan ilki; soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya uzanır, ikincisi ise; aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanır. Kolb öğrenme stili modelinde “Somut Yaşantı ve Soyut Kavramsallaştırma”, bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, “Yansıtıcı Gözlem ve Aktif Yaşantı”, bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklar. Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yollarındaki tercihleri birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla Somut Yaşantı için “hissederek”, Yansıtıcı Gözlem için “izleyerek”, Somut Kavramsallaştırma için “düşünerek” ve Aktif Yaşantı için “yaparak” öğrenmedir (Kolb, 1984).

Güven (2004, 17) kişilerin öğrenme stiline uygun alanda eğitim görmelerinin verimlerini artıracaklarını belirtmektedir. Öğrenme stili ile bağdaşmayan ya da çok az uyuyan bir alanda öğrenim gören kişinin güven ve başarısında, sonuçta da kaygı düzeyinde değişiklikler olabilir. Öğrenme stili bireyin, öğrenme sürecini denetim altına almasını, böylece öğrenme sorumluluğu üstlenebilmesini sağlar. Bu yolla birey, sürekli değişen ve artan bilgiyi yardım beklemeden elde edebilir.

Alan yazında dört temel dil becerisine yönelik Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, eleştirel okumaya yönelik öz yeterlik algılarını (Topçuoğlu-Ünal ve Sever, 2013), okumaya ve okuma eğitimine ilişkin öz yeterlik algılarını (Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013), okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ile üst bilişsel yeterlilikleri ve üst bilişsel okuma stratejilerini (Çeçen ve Alver, 2011; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz-Özelçi, 2012), bilgi okuryazarlık düzeylerini (Özbay ve Çelik, 2013), okuma ile ilgili kavramları öğrenme düzeylerini ve kavram yanlışlarını (Temizkan, 2011), ekran okumaya yönelik görüşlerini (Maden, 2012a), okuma durumlarını ve alışkanlıklarını (Akyüz, 2013; Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Özkaya ve Çetin, 2014), yazma alışkanlıklarını (Özdemir ve Erdem, 2011), yazma becerisinin edinimini (Göçer, 2013), konuşma becerilerini (Aykaç ve Çetinkaya, 2013; Başaran ve Erdem, 2009; Er ve Demir, 2013), dinleme stratejilerini (Karadüz, 2010), dinleme sorunlarını (Emiroğlu, 2013),

dinleme stillerini (Maden ve Durukan, 2011), dinleme becerisinin diğer alanlar ile ilişkisini (Emiroğlu ve Pınar, 2013), dinleme ve dinleme eğitimi (Ercapan, 2013) inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Dört temel dil becerisine yönelik öğretmen adaylarının öz yeterliklerini inceleyen araştırmalar ise, öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik algılarını (Aydın, İnnalı, Batar ve Çakır, 2013), okuma becerisi öz yeterlik algılarını (Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013), konuşma becerisi öz yeterlik algılarını (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013) ve dinleme öz yeterlik algılarını (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013) inceleyen araştırmalardır.

Ayrıca alan yazın tarandığında, Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stillerinin (Demir, 2008; Gürsoy, 2008) ve öğrenme stratejilerinin incelendiği (Durukan, 2013), Türkçe öğretmenlerinin öğretme stillerinin incelendiği (Maden, 2012b) ve öğrenme stillerine uygun sözcük ve kalıp söz öğretimi üzerine eylem araştırmasının yapıldığı (Kansızoğlu, 2014) çalışmalarad rastlanmıştır.

Hem öz yeterlik hem de öğrenme stillerinin ele alındığı araştırmalar incelendiğinde ise öğrenme stilleri ile çevre eğitimi öz yeterliklerinin incelendiği (Kahyaoglu, 2011), fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği (Denizoğlu, 2008), biyoloji öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile biyoloji öğretime yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelendiği (Yapıcı, 2012) ve öğrenme stilleri ile öğretmen öz yeterliklerinin incelendiği (Deniz, 2013) çalışmalara da rastlanmıştır.

Öğrenme sürecinde dinlemenin önemli bir payı olduğu bilinen bir gerçektir. Yapılan araştırmalara göre öğrencinin bir ders süreci içerisinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında üç katı bir zaman ayırması gerekmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2008: 87). Okumak ise insanlığın yaşamı boyunca sürdürdüğü yararlı bir uğraştır. İnsan okumakla kişilik kazanır, geçmiş uygarlıkları ve kültürleri tanır, onların deneyimlerinden yararlanarak yaşamını düzenler. Okuma aynı zamanda yazma alışkanlığı da kazandırır (Aktaş ve Gündüz, 2008: 39-40). Bu bağlamda konuşma ve yazma temel becerilerinin de temelini teşkil eden dinleme ve okuma becerileri ele alınmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının dört temel dil becerilerinden dinleme ve okuma becerisi öz yeterlik algıları ile öğrenme stillerinin incelenmesi ve öğrenme stillerine göre dinleme ve okuma becerisine ilişkin öz yeterlik algıları arasında farklılık olup olmadığının incelenmesinin önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

*Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlikleri cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü ve AGNO değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

*Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlikleri cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü ve AGNO değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

*Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü ve AGNO değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

*Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterlikleri öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerinin incelenmesine yönelik yapılan bu araştırma tarama türünde bir araştırmadır. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2008).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışma evreninin tamamına ulaşıldığı için herhangi bir örneklem seçme yoluna gidilmemiştir.

Çalışma evreninde yer alan öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Çalışma Evrenine İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler	N	%	
Cinsiyet	Kız	181	62.6
	Erkek	108	37.4
	Toplam	289	100.0
Sınıf	1. Sınıf	96	33.2
	2. Sınıf	65	22.5
	3. Sınıf	76	26.3
	4. Sınıf	52	18.0
	Toplam	289	100.0
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise	157	54.3
	Anadolu Lisesi	82	28.4
	Diğer	50	17.3
Not Ortalaması	Toplam	289	100.0
	2.50 ve daha az	46	23.8
	2.51-3.00	69	35.8
	3.01 ve üzeri	78	40.4
Toplam	193	100.0	

Tablo 1 cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde 289 öğretmen adayından 181 (%62.6)'inin kız, 108 (%37.4)'inin erkek olduğu, sınıf değişkeni bakımından incelendiğinde 289 öğretmen adayından 96 (%33.2)'sının 1. sınıf, 65 (%22.5)'inin 2. sınıf, 76 (%26.3)'sının 3. sınıf ve 52 (%18)'sinin 4. sınıf olduğu, mezun olunan lise türü bakımından incelendiğinde 289 öğretmen adayından 157 (%54.3)'sinin genel lise mezunu, 82 (%28.4)'sinin Anadolu Lisesi mezunu ve 50 (%17.3)'sinin ise diğer lise türlerinden (Yabancı Dil Ağırlıklı Lise-Anadolu Öğretmen Lisesi vb.) mezun olduğu, not ortalaması bakımından incelendiğinde 193 öğretmen adayından 46 (%23.8)'sının 2.50'den daha az, 69 (%35.8)'unun 2.51-3.00 arasında ve 78

(%40.4)'inin 3.01 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Not ortalaması bakımından öğretmen adaylarının toplam sayısının 193 olmasının nedeni 1. sınıftaki 96 öğretmen adayının henüz not ortalamalarının olmamasıdır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları “Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği”, “Okuma Becerisi Öz Yeterlik Anketi” ve “Öğrenme Stilleri Envanteri”dir. Veri toplama araçları, araştırmacılardan izin alınarak kullanılmıştır.

#### Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği

Dinleme öz yeterlik ölçeği Kurudayıoğlu ve Kana (2013) tarafından geliştirilmiş, 39 maddelik bir ölçektir. Araştırmacılar ölçeğin geliştirilmesi sürecinde MEB Türkçe Öğretimi Programı kazanımlarından yararlanmışlardır. Ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde öğretmen adaylarının dinleme eğitimi öz yeterlik algısını ölçmeye yönelik maddeler, üçüncü bölümünde dinleme becerisi öz yeterlik algısını ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Bu araştırmada ölçeğin üçüncü bölümü olan dinleme becerisi öz yeterlik algısına yönelik bölüm kullanılmıştır. Bunun nedeni de 1. ve 2. sınıftaki öğretmen adaylarının henüz dinleme eğitimine yönelik bir ders almamış olmaları ve dolayısıyla bu konudaki algılarını ölçmenin de çok doğru olmamasıdır. Bu nedenle ölçeğin ilk 20 sorusunu kapsayan dinleme eğitimi öz yeterlik algısı bölümü, araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Ölçekten alınabilecek yüksek puanlar dinleme öz yeterliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma için dinleme becerisi öz yeterlik algıları bölümüne ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.90 olarak bulunmuştur.

#### Okuma Becerisi Öz Yeterlik Anketi

Kurudayıoğlu ve Çelik (2013) tarafından geliştirilmiş, tek boyutlu 22 maddelik ankettir. Anket maddeleri Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) okuma becerisi kazanımlarından yararlanılarak ve ilgili alan yazın taranarak oluşturulmuştur. Daha sonra uzman görüşleri alınmıştır. Anket, okuma eğitimi öz yeterlik algılarını oluşturan 27 madde ve okuma becerisi öz yeterlik algılarını oluşturan 22 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı çerçevesinde, okuma becerisi öz yeterlik algıları bölümünün kullanılmasına karar verilmiştir. Ankette her bir maddeden verilen cevaplar ,kesinlikle katılıyorum=5 ile kesinlikle katılmıyorum=1 arasında puanlanmıştır. Olumsuz maddeler ise ters puanlanmıştır. Veri toplama aracından elde edilecek yüksek puanlar okuma becerisi öz yeterliğinin de yüksek olması anlamına gelmektedir. Araştırmacılar tarafından hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 93 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 92 olarak hesaplanmıştır.

### Öğrenme Stilleri Envanteri-III (KÖSE III)

Kolb (1999) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri-III' ün Türkçeye uyarlaması Evin-Gencel (2007) tarafından yapılmıştır. Envanterde her bir maddede bulunan dört seçenek 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 12, en yüksek puan 48'dir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesine öncelikle parametrik testlerin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını kontrol edilerek başlanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen puanların birbirlerine denk olup olmadıklarını, yani homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Levene testi uygulanarak varyansların homojenliği incelenmiştir. Homojen dağılım gösterdiği belirlenen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için ise, Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda dinleme ve okuma becerisini ölçmeye yönelik uygulanan veri toplama aracından elde edilen veri setlerinin normallik varsayımlarını karşıladığına ve parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Parametrik testlerden iki grubun karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testinin, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizinin (ANOVA) ve iki kategorik verinin karşılaştırılmasında ise ki-kare analizinin kullanılmasına karar verilmiştir.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

Cinsiyet değişkeni bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve analiz sonuçlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Puanlarına İlişkin Yapılan T-testi Analizi Sonuçları

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Cinsiyet	Kız	181	4.21	.52	287	.009
	Erkek	108	4.02	.60		

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda kız öğretmen adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarının ( $\bar{X}$  =4.21) erkek öğretmen adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarından ( $\bar{X}$  =4.02) yüksek olduğu ve dolayısıyla kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir sonuç çıktığı anlaşılmaktadır ( $t_{(287)}=2.657, p < .05$ ).

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik puanlarının sınıf değişkeni bakımından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Değişkeni Açısından Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Puanlarına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortlaması	F	p	Anlamlı fark	
Sınıf	1.Sınıf	96	4.02	.49	3.131	3	1.044	3.412	.018	4>1
	2.Sınıf	65	4.11	.68	87.195	285	.306			
	3.Sınıf	76	4.22	.57	90.326	288				
	4.Sınıf	52	4.28	.44						

Tablo 3'te tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, sınıf değişkeni bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(3,285)}=3.412$ ,  $p < .05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni post hoc testi sonucunda 4. Sınıf Türkçe öğretmen adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algıları ile ( $\bar{X}=4.28$ ) 1.sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik

algıları ( $\bar{X}=4.02$ ) arasında 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik puanlarının mezun olunan lise türü açısından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Açısından Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Puanlarına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortlaması	F	p	
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise	157	4.09	.57	.913	2	.457	1.461	.234
	Anadolu Lisesi	82	4.20	.47	89.412	286	.313		
	Diğer	50	4.21	.65	90.326	288			

Tablo 4'te tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, mezun olunan lise türü değişkeni bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $F_{(2,286)}=1.461$ ,  $p > .05$ ). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarının mezun olunan lise türü bakımından en yüksek dinleme becerisi öz yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarının "Genel Lise" ve "Anadolu Lisesi" dışındaki lise türlerinden mezun olan öğretmen adayları olduğu dikkat çekmektedir. En düşük

dinleme becerisi öz yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarının ise "Genel Lise" türünden mezun olan Türkçe öğretmeni adayları olduğu anlaşılmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik puanlarının ağırlıklı genel not ortalaması (AGNO) değişkeni bakımından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının AGNO Değişkeni Açısından Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Puanlarına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortlaması	F	p	Anlamlı fark	
AGNO	1.2.50 ve daha az	46	3.94	.65	4.483	2	2.241	6.999	.001	3>1
	2.2.51-3.00	69	4.24	.51	60.847	190	.320			
	3. 3.01 ve üzeri	78	4.32	.56	65.330	192				

Tablo 5'te tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, AGNO değişkeni bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(2,190)}=6.999$ ,  $p < .05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni post hoc testi sonucunda 3.01 ve üzeri ortalamaya sahip öğretmen adayları ( $\bar{X}=4.32$ ) ile 2.50 ve daha az ortalamaya sahip öğretmen adayları ( $\bar{X}=3.94$ ) arasında 3.01 ve üzeri ortalamaya sahip öğretmen adayları lehine, 2.51-3.00 ortalamaya sahip öğretmen adayları ( $\bar{X}=4.24$ ) ile 2.50 ve daha az ortalamaya sahip öğretmen adayları ( $\bar{X}=3.94$ ) arasında 2.51-3.00 arasında ortalamaya sahip öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma Becerisi Öz Yeterlik Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
----------	---	-----------	----	----	---	---

Cinsiyet	Kız	181	4.19	.50	287	3.299	.001
	Erkek	108	3.99	.53			

Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 6' da incelendiğinde, kız öğretmen adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algılarının ( $\bar{X}$  =4.19) erkek öğretmen adaylarının okuma becerisi öz

yeterlik algılarından ( $\bar{X}$  =3.99) yüksek olduğu ve dolayısıyla kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir sonuç çıktığı anlaşılmaktadır ( $t(287)=3.299, p < .05$ ).

Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Okuma Becerisi Öz Yeterlik Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Yapılan ANOVA Sonuçları

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark	
Sınıf	1.Sınıf	96	4.02	.49	5.889	3	1.963	7.883	.000	4>1
	2.Sınıf	65	4.11	.68	70.967	285	.249			
	3.Sınıf	76	4.22	.57	76.855	288				
	4.Sınıf	52	4.28	.44						

Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik algılarına ilişkin aralarında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 7'de incelendiğinde, sınıf değişkeni bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(3,285)}=7.883, p < .05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni post hoc testi sonucunda 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları ( $\bar{X}$  =4.28) ile 1.sınıf ( $\bar{X}$  =4.02) ve 2. sınıf ( $\bar{X}$  =4.11) Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları arasında 4.

sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının lehine; 3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları ( $\bar{X}$  =4.22) ile 1.sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları ( $\bar{X}$  =4.02) arasında 3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p < .05$ ).

Türkçe öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Okuma Becerisi Öz Yeterlik Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Yapılan ANOVA Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise	157	4.08	.51	.322	2	.161	.602	.549
	Anadolu Lisesi	82	4.16	.52	76.533	286	.268		
	Diğer	50	4.13	.53	76.855	288			

Türkçe öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre, okuma becerisi öz yeterlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamalar arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 8' de incelendiğinde, mezun olunan lise türü değişkeni bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $F_{(2,286)}=.602, p > .05$ ). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algılarının mezun olunan lise türü bakımından en yüksek okuma becerisi öz yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarının "Anadolu Lisesi" mezunu olan öğretmen adayları olduğu

anlaşılmaktadır. En düşük okuma becerisi öz yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarının ise "Genel Lise" türünden mezun olan Türkçe öğretmeni adayları olduğu anlaşılmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının AGNO değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının AGNO Değişkenine Göre Okuma Becerisi Öz Yeterlik Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Yapılan ANOVA Sonuçları

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
AGNO	2.50 ve daha az	46	4.04	.71	1.328	2	.664	2.316	.101
	2.51-3.00	69	4.18	.47	54.492	190	.287		
	3.01 ve üzeri	78	4.26	.47	55.820	192			

Türkçe öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre okuma becerisi öz yeterlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamalar arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 9'da incelendiğinde, AGNO değişkeni bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $F_{(2,190)}=2.316$ ,  $p>.05$ ). Türkçe öğretmeni adaylarının

okuma becerisi öz yeterlikleri ile AGNO'ları arasında anlamlı farklılık olmasa da not ortalaması yükseldikçe okuma becerisi öz yeterliklerinin de arttığı anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{2.50 \text{ ve daha az}}=4.04$ ;  $\bar{X}_{2.51-3.00}=4.18$ ;  $\bar{X}_{3.01 \text{ ve üzeri}}=4.26$ ).

Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre öğrenme stilleri arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ki-kare testi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

**Tablo 10.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Yapılan ki-kare Testi Sonuçları

Cinsiyet	Öğrenme Stili					
		Değiştirme	Yerleştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Toplam
Kız	N	100	40	29	12	181
	%	61.0	63.5	63.1	75.0	100.0
Erkek	N	64	23	17	4	108
	%	39.0	36.5	36.9	25.0	100.0
Toplam	N	164	63	46	16	289
	%	56.7	21.8	15.9	5.6	100.0

( $X^2=1.261$ ;  $sd=3$ ;  $p=738$ ;  $p>.05$ )

Tablo 10 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından, "Değiştirme" öğrenme stiline sahip 100 (%61) kız öğretmen adayı, 64 (%39) erkek öğretmen adayı olduğu, "Yerleştirme" öğrenme stiline sahip 40 (%63.5) kız öğretmen adayı, 23 (%36.5) erkek öğretmen adayı olduğu, "Özümseme" öğrenme stiline sahip 29 (%63.1) kız öğretmen adayı, 17 (%36.9) erkek öğretmen adayı olduğu ve "Ayrıştırma" öğrenme stiline sahip 12 (%75) kız öğretmen adayı, 4 (%25) erkek öğretmen adayı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının sahip

oldukları öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında farklılık olup olmadığına yönelik olarak yapılan ki-kare analizi sonucunda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır ( $X^2_{(3)}=1.261$ ,  $p>.05$ ).

Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf değişkenine göre öğrenme stilleri arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ki-kare testi sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

**Tablo 11.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Sınıf Değişkeni Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Yapılan ki-kare Testi Sonuçları

Sınıf	Öğrenme Stili					
		Değiştirme	Yerleştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Toplam
1. Sınıf	N	49	28	14	5	96
	%	51.0	29.2	14.5	5.3	100.0
2. Sınıf	N	42	6	13	4	65
	%	64.6	9.2	20.0	6.2	100.0
3. Sınıf	N	43	18	12	3	76
	%	56.6	23.7	15.7	4.0	100.0
4. Sınıf	N	30	11	7	4	52
	%	57.7	21.2	13.5	7.6	100.0
Toplam	N	164	63	46	16	289
	%	56.7	21.8	15.9	5.6	100.0

( $X^2=10.335$ ;  $sd=9$ ;  $p=324$ ;  $p>.05$ )

Tablo 11 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından, 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından 49'unun (%51) "Değiştirme", 28'inin (%29.2) "Yerleştirme",

14'ünün (%14.5) "Özümseme", 5'inin (%5.3) ise "Ayrıştırma" öğrenme stiline sahip olduğu, 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından 42'sinin (%64.6)



“Değiştirme”, 6’sının (%9.2) “Yerleştirme”, 13’ünün (%20) “Özümseme”, 4’ünün (%6.2) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu, 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından 43’ünün (%56.6) “Değiştirme”, 18’inin (%23.7) “Yerleştirme”, 12’sinin (%15.7) “Özümseme”, 3’ünün (%4) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından 30’unun (%57.7) “Değiştirme”, 11’inin (%21.2) “Yerleştirme”, 7’sinin (%13.5) “Özümseme”, 4’ünün (%5.3) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin sınıf değişkeni bakımından farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak yapılan ki-kare testi sonucunda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır ( $X^2_{(9)}=10.335$ ,  $p=.324$ ;  $p>.05$ ).

Türkçe öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre öğrenme stilleri arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ki-kare testi sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

**Tablo 12.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Yapılan ki-kare Testi Sonuçları

Mezun Olunan Lise Türü	Öğrenme Stili					Toplam
	Değiştirme	Yerleştirme	Özümseme	Ayrıştırma		
Genel Lise	N	91	29	27	10	157
	%	57.9	18.5	17.2	6.4	100.0
Anadolu Lise	N	45	21	13	3	82
	%	54.9	25.6	15.9	3.6	100.0
Diğer	N	28	13	6	3	50
	%	56.0	26.0	12.0	6.0	100.0
Toplam	N	164	63	46	16	289
	%	56.7	21.8	15.9	5.6	100.0

$$(X^2=3.227; sd=6; p=780; p>.05)$$

Tablo 12 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından, “Genel Lise” den mezun olanlardan 91’inin (%57.9) “Değiştirme”, 29’unun (%18.5) “Yerleştirme”, 27’sinin (%14.5) “Özümseme”, 10’unun (%6.4) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu, “Anadolu Lisesinden mezun olanlardan 45’inin (%54.9) “Değiştirme”, 21’inin (%25.6) “Yerleştirme”, 13’ünün (%15.9) “Özümseme”, 3’ünün (%6) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu ve “Diğer” lise türlerinden mezun olanlardan 28’inin (%56) “Değiştirme”, 13’ünün (%26) “Yerleştirme”, 6’sının (%12)

“Özümseme”, 3’ünün (%6) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin mezun olunan lise türü değişkeni bakımından farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak yapılan ki-kare testi sonucunda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır ( $X^2_{(6)}=3.227$ ,  $p=.780$ ;  $p>.05$ ).

Türkçe öğretmeni adaylarının AGNO değişkenine göre öğrenme stilleri arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ki-kare testi sonuçları Tablo 13’te yer almaktadır.

**Tablo 13.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile AGNO Değişkeni Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Yapılan ki-kare Testi Sonuçları

AGNO	Öğrenme Stili					Toplam
	Değiştirme	Yerleştirme	Özümseme	Ayrıştırma		
2.50 ve daha az	N	32	4	7	3	46
	%	69.6	8.7	15.2	6.5	100.0
2.51-3.00	N	40	16	9	4	69
	%	57.9	23.2	13.1	5.8	100.0
3.01 ve üzeri	N	42	15	17	4	78
	%	53.8	19.2	21.8	5.2	100.0
Toplam	N	114	35	33	11	193
	%	59.1	18.1	17.1	5.7	100.0

$$(X^2=6.381; sd=6; p=.382; p>.05)$$

Tablo 13 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından, “2.50 ve daha az” ortalamaya sahip olanlardan 32’sinin (%69.6) “Değiştirme”, 4’ünün (%8.7) “Yerleştirme”, 7’sinin (%15.2) “Özümseme”, 3’ünün (%6.5) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu, “2.51 ve 3.00” ortalamaya sahip olanlardan 40’inin (%57.9) “Değiştirme”, 16’sının (%23.2) “Yerleştirme”, 9’unun (%13.1) “Özümseme”, 4’ünün (%5.8) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu ve “3.01 ve üzeri” ortalamaya sahip

olanlardan 42’sinin (%53.8) “Değiştirme”, 15’inin (%19.2) “Yerleştirme”, 17’sinin (%21.8) “Özümseme”, 4’ünün (%5.2) ise “Ayrıştırma” öğrenme stiline sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin AGNO türü değişkeni bakımından farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak yapılan ki-kare testi sonucunda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır ( $X^2_{(6)}=6.381$ ,  $sd=6$ ;  $p=.382$ ;  $p>.05$ ).

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterlikleri ile öğrenme stilleri aritmetik ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığına yönelik

normallik varsayımları karşılandığı için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Dinleme ve Okuma Öz Yeterlik Puanları Arasındaki Farklılık Olup Olmadığına İlişkin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dinleme Öz Yeterlik	Gruplar Arası	1.488	3	.496	1.591	.192
	Grup İçi	88.838	285	.312		
	Toplam	90.326	288			
Okuma Öz Yeterlik	Gruplar Arası	1.312	3	.437	1.650	.178
	Grup İçi	75.543	285	.265		
	Toplam	76.855	288			

Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile dinleme ve okuma öz yeterlik puanları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 14’te incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $F_{Dinleme(3,285)}=1.591$ ,  $p>.05$ ;  $F_{Okuma(3,285)}=1.650$ ,  $p>.05$ ).

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlikleri cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, kız öğretmen adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarının erkek öğretmen adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Clark (2011) kız ve erkeklerin iletişim becerilerini incelediği çalışmasında bu bulguyu destekler nitelikte bir sonuç elde etmiştir. İlgili araştırmada kız öğrencilerin dinleme becerilerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu belirtilmiştir. Benzer bir sonuca Oduolowu ve Akintemi (2014) de ulaşmıştır. Dinleme becerileri üzerinde cinsiyetin etkisinin incelendiği araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek dinleme puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Kurudayıoğlu ve Kana (2013) ise Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi öz yeterliklerine yönelik yaptıkları çalışmada, cinsiyet değişkeni açısından, Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarında bir farklılaşma olmadığını, erkek ve kız öğretmen adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algıları konusunda benzer özelliklere sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlikleri sınıf değişkeni bakımından incelendiğinde dördüncü sınıf ile birinci sınıf arasında dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç beklenen bir sonuçtur. Çünkü sınıf seviyesinin artması ile öğretmen adaylarının dinleme becerileri öz yeterliklerinin de artacağı düşünülmektedir. Kurudayıoğlu ve Kana (2013) ise Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi öz yeterliklerine yönelik yaptıkları çalışmada 3. Sınıf öğretmen adayları ile 4. Sınıf öğretmen adaylarının dinleme becerisi öz yeterlik algılarında bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlikleri mezun olunan lise türü değişkeni bakımından incelendiğinde, mezun olunan lise türüne göre öğretmen adaylarının dinleme becerisi öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılığa

rastlanmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, Yılmaz ve Altunbaş’ın (2012) öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerilerini inceledikleri araştırmada, öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olanların puan ortalamalarının Genel Lise mezunu öğretmen adaylarının puan ortalamalarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu sonucuyla farklılık göstermektedir. Bu sonucu da araştırmacılar, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının iletişim becerileri konusunda genel lise mezunlarından daha başarılı oldukları şeklinde ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi öz yeterlikleri AGNO değişkeni bakımından incelendiğinde ise 3.01 ve üzeri not ortalamasına sahip öğretmen adayları ile 2.50 ve daha az not ortalamasına sahip öğretmen adayları arasında 3.01 ve üzeri not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine, 2.51- 3.00 not ortalamasına sahip öğretmen adayları ile 2.50 ve daha az not ortalamasına sahip öğretmen adayları arasında 2.51-3.00 not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Türkçe öğretmeni adaylarının not ortalaması yükseldikçe dinleme becerisi öz yeterliklerinin de yükseldiğine işaret etmektedir. Bu sonuç Kurudayıoğlu ve Kana’ nın (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi öz yeterlik algılarına yönelik olarak yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının not ortalaması ile dinleme becerisi öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit ettikleri sonuç ile farklılık göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlikleri, cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde, kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle kız öğretmen adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algılarının erkek öğretmen adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç İnnalı ve Aydın’ın (2014) ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerini inceledikleri araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmada kız öğrencilerin okuma yönünden kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara benzer birçok araştırmaya da rastlanmıştır (Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Arslan’ın (2013) okuma becerisi ile ilgili yapılan makalelerdeki cinsiyet değişkenini incelediği çalışmasında bu sonucu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. İlgili araştırmalarda, 36 çalışmada okuma becerisinin kızların

lehine olduğu, 2 çalışmada erkeklerin lehine olduğu, 14 çalışmada ise herhangi bir farklılığa rastlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kurudayıoğlu ve Çelik (2013) ve Topçuoğlu-Ünal ve Sever (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları ise bu sonuçlarla benzerlik göstermemektedir. İlgili araştırmalarda öğretmen adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlikleri sınıf değişkeni bakımından incelendiğinde 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları ile 1.sınıf ve 2. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları arasında 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının lehine; 3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları ile 1.sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algıları arasında 3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının okuma becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kurudayıoğlu ve Çelik (2013) ise 3. sınıf ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algılarını karşılaştırdığında 4. Sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ve 4. sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu sonucu da son sınıfta okuma becerisi öz yeterlik algılarının daha olumlu yönde olmasının, almış oldukları eğitimle ilişkili olduğuna bağlamışlardır. Topçuoğlu-Ünal ve Sever (2013) tarafından yapılan araştırma sonucu ise bu sonuçlarla benzerlik göstermemektedir. İlgili araştırmada 3. sınıf öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının 4. sınıf öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu ve bu farklılığın da anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucu ise araştırmacılar zaman faktörüne bağlayarak, üzerinden zaman geçen dersle birlikte kazanılan bilgi birikimi ve donanımda zayıflıklar meydana gelebileceğine bağlamışlardır. Bu durumun da öğrencilerin öz yeterlik algılarında düşüşe sebep olabileceğini belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlikleri mezun olunan lise türü değişkeni bakımından incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmadığı tespit edilmiştir. Benzer bir sonuca Kurudayıoğlu ve Çelik (2013), Ekici (2008), Yenice (2012), Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) ve Saracaloğlu, Yenice ve Özden'in (2013) çalışmalarında da rastlanmıştır. Kiremit (2006) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile mezun olunan lise türü arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçların birbiriyle farklı olması ise üzerinde çalışılan örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklanabilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlikleri AGNO değişkeni bakımından incelendiğinde de Türkçe öğretmeni adaylarının AGNO ile okuma becerisi öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmadığı tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri incelendiğinde 46 öğretmen adayının "Özümseme", 63 öğretmen adayının "Yerleştirme", 16 öğretmen adayının "Ayrıştırma" ve 164 öğretmen adayının da "Değiştirme" öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Türkçe öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün somut durumlara pek çok açıdan

bakma konusuna başarılı olduğunu, olaylar karşısında harekete geçmek yerine gözlem yapmayı tercih ettiklerini ve beyin fırtınasında olduğu gibi farklı fikirlerin üretildiği durumlara yoğunlaşmaktan zevk aldıklarına işaret etmektedir. Durukan (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini incelediği araştırmasında ise 117 öğretmen adayının "Özümseyen", 69 öğretmen adayının "Ayrıştırıcı", 47 öğretmen adayının "Değiştiren" ve 23 öğretmen adayının ise "Yerleştiren" öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Durukan (2013)'ın çalışmasına benzer bir sonuca Gürsoy-Dikmen ve Saracaloğlu'nun (2011) çalışmasında da rastlanmıştır. Demir (2008) ise yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarından 112'sinin "Ayrıştırıcı", 46'sının "Özümseyen", 32'sinin "Değiştiren" ve 10'unun ise "Yerleştiren" öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise ve AGNO değişkenleri ile öğrenme stilleri arasında farklılık olup olmadığı incelendiğinde ise hiçbir değişkende anlamlı farklılığa rastlanmadığı tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasında farklılık olup olmadığı incelendiğinde ise farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterliklerinin genel toplamda "Katılıyorum" düzeyinde olduğu, cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü ve ağırlıklı genel not ortalaması bakımından dinleme ve okuma becerisi öz yeterliklerin bazılarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle sınıf değişkeni bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma becerisine yönelik öz yeterliklerinin sınıf seviyesi yükseldikçe artması üniversitede alınan eğitimin etkili olduğu hakkında da ipuçları vermektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stillerine yönelik ortaya çıkan sonuç ise büyük bir bölümünün "Değiştiren" öğrenme stiline sahip olduğu, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile dinleme ve okuma öz yeterlikleri arasında ise herhangi bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin farkında olarak, dinleme ve okuma öz yeterliklerini geliştirmelerine yönelik farklı etkinliklerin hazırlanması sağlanabilir. Ayrıca dinleme ve okuma temel dil becerilerine ilişkin öz yeterlikleri hakkında öğretmen adaylarına geri bildirimler verilerek kendilerini geliştirmeleri gereken alanlara yönlendirmeleri sağlanabilir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular dinleme ve okuma öz yeterliği ile öğrenme stilleri üzerine özellikle deneysel çalışma yapacak araştırmacılara veri sağlayabilir.

## Kaynakça

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım* (9. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2007). *Okuma*. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 15-48). Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Akyüz, E. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları ile eşduyumsal(empatik) becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 1(1), 81-90.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Aslantürk, E. & Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1): 155-176.
- Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö., Batar, M. & Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 8(8), 139-160.
- Aykaç, M. & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 671-682.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları-TÜBAR*, 21, 29-61.
- Barkley, J. M. (2006). Efficacy beliefs and reading comprehension: Relations between middle grades teachers' and students' efficacy beliefs, outcome expectancies, and students' reading comprehension performance. (Doctoral dissertation, Auburn University). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No. 3173462)
- Başaran, M. & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Batur, Z., Gülveren, H. & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Bilasa, P. (2011). Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim tasarımı. (Ed. S. Büyükalın-Filiz). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (ss.205-231). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Börekçi, M. (2009). Türk Dili Edebiyatı ve Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Sürecinde Dilbilim ve Türkçe Öğretimi. *Turkish Studies*, 4(3), 419-429.
- Burrows, L. (2012). *The effects of extensive reading and reading strategies on reading selfefficacy* (Doctoral dissertation, Temple University). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No. 3509037)
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Carroll, J.M. & Fox, A.C. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Front. Psychol.* 7:2056. doi: 10.3389/fpsyg.2016.02056
- Chastain, D. K. (1979). Testing listening comprehension test. *Tesol Quarterly*, 13(1), 81-88.
- Chen, C.W. (2019). Guided listening with listening journals and curated materials: a metacognitive approach. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(2), 133-146. doi: 10.1080/17501229.2017.1381104
- Clark, C. (2011). Boys, girls and communication: Their views, confidence and why these skills matter. [http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/8363/Gender\\_communication\\_survey2011.pdf](http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/8363/Gender_communication_survey2011.pdf). Erişim Tarihi: 23.05.2015.
- Çeçen, M. & Alver, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilisel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 39-56.
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (7. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Deniz, S. (2013). An investigation of the learning styles and teacher self-efficacy levels of perception of pre-service teachers according to various variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 667-684.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Durukan, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(1), 1307-1319.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 269-307.
- Emiroğlu, S. & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Epçapan, C. (2013). Temel dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352.
- Er, O. & Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1417-1436.
- Evin-Gencel, İ. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçeye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 120-139.

- Field, J. 2008. *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Golchi, M. (2012). Listening anxiety and its relationship with listening strategy use and listening comprehension among Iranian IELTS learners. *International Journal of English Linguistics*, 2(4), 115-128.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8 (15). 123-148.
- Gürel, E. & Tat, M. (2012). Bir iletişim edimi olarak dinleme ve Türkçe'de bulunan dinleme temalı atasözleri ile deyimler üzerine bir içerik analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(23), 276-297.
- Gürsoy, T. (2008). *Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gürsoy-Dikmen, T. & Saracaloğlu, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 52-74.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmış Doktora Tezi.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1-35. doi: 10.1007/s10212-011-0097-y
- İnnalı, H. Ö. & Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 651-682.
- İşeri, K. (2008). Dinleme eğitimi. A. Tazebay ve S. Çelenk (Ed.). *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler içinde* (ss. 53-60). Ankara: Maya Akademi.
- Kahyaoğlu, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çevre eğitimi öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 67-82.
- Kansızoğlu, H. B. (2014). *Öğrenme stillerine uygun sözcük ve kalıp söz öğretimi üzerine bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(2), 39-55.
- Karakoç-Öztürk, B. & Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342-356.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. & Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kassem, H. M. (2015). The relationship between listening strategies used by Egyptian EFL college sophomores and their listening comprehension and self-efficacy. *English Language Teaching*, 8(2), 153-169.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Katrancı, M. & Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(6), 651-665.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili Öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, Inc. <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>. Erişim Tarihi: 16.11.2014.
- Kolb, D. A. (1999). *The kolb learning style inventory*. Hay Resources Direct.
- Kurudayıoğlu, M. & Çelik, G. (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin özyeterlik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 110-139.
- Kurudayıoğlu, M. & Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Kuş, Z. & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 24(1): 11-32.
- Logan, S., & Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research*, 53(1), 85-94. doi: 10.1080/00131881.2011.552242
- Maden, S. (2012a). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Maden, S. (2012b). Türkçe öğretmenlerinin öğretme stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 178-200.

- Maden, S. & Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.
- Magogwe, J., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352.
- McLean, S., & Poulshock, J. (2018). Increasing reading self-efficacy and reading amount in EFL learners with word-targets. *Reading in a Foreign Language*, 30(1), 76-91.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbilişstratijelerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Nasrollahi-Mouziraji, A., & Birjandi, P. (2016). Motivational beliefs, self-regulation and EFL listening achievement: A path analysis. *Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 35(3), 91-118.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Oduolowu, E. & Akintemi, E. O. (2014). Effect of storytelling on listening skills of primary one pupil in Ibadan North local government area of Oyo state, Nigeria. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(9), 100-107.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. & Çelik, M. E. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 10-21.
- Özdemir, N. H. & Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 101-125.
- Özer, B. (2005). Öğrenmeyi öğretme. M. Gültekin (Ed.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde (ss. 151-153). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Özkaya, P. G. & Çetin, D. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarına ilişkin bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), <http://edergi.mu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/17/10>.
- Rahimi, M., & Abedi, S. (2014). The relationship between listening self-efficacy and metacognitive awareness of listening strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1454-1460. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.565
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. & Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-250.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1-27.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınevi.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının temel dil becerilerinden okuma ile ilgili kavramları öğrenme düzeyleri ve kavram yanlışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 29-47.
- Tobing, I. R. A. (2013). *The relationship of reading strategies and self-efficacy with the reading comprehension of high school students in Indonesia*. (Doctoral dissertation, University of Kansas). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses Global. (Order No. 356735)
- Topçuoğlu-Ünal, F. & Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik öz-yeterlik algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33-42.
- Topuzkanamış, E. & Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR*, 27, 655-677.
- Tsai, C. (2013). An investigation into English as a foreign language listening anxiety among Taiwanese seniorhigh school students. *International Journal of Learning & Development*, 3(4), 108-113. doi: 10.5296/ijld.v3i4.4247
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Yabukoshi, T. (2018). Self-regulation and self-efficacy for the improvement of listening proficiency outside the classroom. *The Language Learning Journal*, 1-14. doi:10.1080/09571736.2018.1472626
- Yapıcı, İ. Ü. (2012). Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 15-25.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yılmaz, N. & Altunbaş, S. (2012). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 183-196.