

Karabacak Yılmaz M., Eyüp, B. & Altun Kobul F. (2026). Dinleme motivasyonunun yordayıcıları olarak öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve dinleme kaygısının rolü. *International Journal of Language Academy*, 14 (3), 129-144.

Volume 14/3 September 2026

p. 129-144

Article History:

Received

01/07/2026

Accepted

09/08/2026

Available online

30/09/2026

DİNLEME MOTİVASYONUNUN YORDAYICILARI OLARAK ÖZ YETERLİK, MÜKEMMELİYETÇİLİK VE DİNLEME KAYGISININ ROLÜ

**The Role of Self-Efficacy, Perfectionism and Listening Anxiety as
Predictors of Listening Motivation¹**

Merve KARABACAK YILMAZ²

Bircan EYÜP³

Fatma ALTUN KOBUL⁴

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyonunun yordayıcıları olarak öz yeterliklerinin, mükemmeliyetçilik eğilimlerinin ve dinleme kaygılarının rolünü incelemektir. Araştırma nicel yöntemle göre tasarlanmıştır. Araştırma grubu Doğu Karadeniz Bölgesinde bulunan bir ilde öğrenim gören 1054 ortaokul öğrencisinden (K=555, E=497, Belirtilmemiş=2) oluşmaktadır. Çalışmanın verileri kişisel bilgi formu, dinleme motivasyonu ölçeği, dinleme kaygısı ölçeği, uyumlu-uyumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği ve öz yeterlik ölçeği ile toplanmıştır. Öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve dinleme kaygısının dinleme motivasyonunu yordama durumunu belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre kurulan model, dinleme motivasyonuna ilişkin varyansın %53'ünü açıklamaktadır. Bu sonuç, ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyonlarını şekillendiren duyuşsal boyutunun öz yeterlik inançları, mükemmeliyetçilik eğilimleri ve kaygı yönetimi arasındaki dinamik etkileşimden beslenen çok boyutlu bir yapı olduğunu ve bu süreçte akademik öz yeterlik inancının merkezi bir güç olarak konumlandığını ortaya koymaktadır. Bu durum dinleme motivasyonunun hem destekleyici hem de engelleyici faktörlerin bir arada çalıştığı

¹ Bu çalışma, 2-4 Mayıs 2025 tarihinde Trabzon'da gerçekleştirilen "I. Uluslararası Karadeniz Eğitim Bilimleri Kongresi"nde sunulan aynı başlıklı bildirinin geliştirilmiş hâlidir

² Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, karabacakmerve0803@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-4490-8102>

³ Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, bircaneyup@trabzon.edu.tr <https://orcid.org/0000-0001-8061-1159> ,

⁴ Prof. Dr., Samsun Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, fatma.altun@samsun.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8523-7768>

dinamik bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca uyumlu mükemmeliyetçilik ve dinlemeyi değerlendirme stratejileri, motivasyonu destekleyen unsurlar olarak öne çıkarken hata yapma korkusu, kusursuzluk beklentisi ve sonuç odaklı kaygı durumlarının motivasyonu engelleyen unsurlar olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları, dinleme motivasyonunu korumak adına öğrencileri sonuç odaklı performans kaygısından arındıracak, bunun yerine dinleme sürecini değerlendirme ve öz düzenleme basamaklarını merkeze alacak uygulamaların ön plana çıkarılması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Dinleme becerisi, dinleme kaygısı, dinleme motivasyonu, mükemmeliyetçilik, öz yeterlik.

Abstract

This study examines the role of secondary school students' self-efficacy, perfectionist tendencies, and listening anxiety as predictors of their listening motivation. The study employed a quantitative research design. The sample comprises 1,054 secondary school students (555 girls, 497 boys, 2 not specified) from a province in the Eastern Black Sea Region of Türkiye. Data were collected through a personal information form, the Listening Motivation Scale, the Listening Anxiety Scale, the Adaptive-Maladaptive Perfectionism Scale, and the Self-Efficacy Scale. Multiple linear regression analysis was conducted to determine the extent to which self-efficacy, perfectionism, and listening anxiety predict listening motivation. The model explained 53% of the variance in listening motivation. This finding indicates that the affective dimension shaping students' listening motivation is a multidimensional construct arising from the dynamic interaction among self-efficacy beliefs, perfectionist tendencies, and anxiety management, in which academic self-efficacy occupies a central position. Listening motivation therefore has a dynamic structure in which supportive and inhibiting factors operate together. Furthermore, adaptive perfectionism and strategies for evaluating the listening process emerged as factors supporting motivation, whereas fear of making mistakes, the expectation of flawless performance, and outcome-focused anxiety inhibited it. These findings suggest that sustaining listening motivation requires pedagogical practices that relieve students of outcome-oriented performance anxiety and instead foreground evaluation of the listening process and self-regulation.

Keywords: Listening anxiety, listening motivation, listening skills, perfectionism, self-efficacy.

GİRİŞ

Dinleme, diğer dil becerilerinin gelişimine kaynaklık etmesi sebebiyle dil edinim sürecinin temel bir bileşeni olarak kabul edilir. Bu durum dinleme becerisinin gelişiminde rol oynayan değişkenlerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Zira dinleme eylemi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel süreçlerin eş zamanlı etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir yapıdır (Güneş, 2013). Dinleme performansının etkili ve başarılı bir biçimde sergilenmesi, bu üç temel boyutun birbiriyle uyumlu ve dengeli bir biçimde işlemesine bağlıdır. Bununla birlikte, söz konusu süreçler arasında duyuşsal boyut, diğer boyutların işlevselliğini belirleyen temel bir ön koşul niteliği taşımaktadır. Nitekim 'Duyuşsal Filtre Hipotezi', kaygı ve motivasyon eksikliği gibi etkenlerin zihinsel bir bariyer oluşturarak dilsel girdinin işlenmesini engelleyebileceğini savunmaktadır (Krashen, 1982). Dolayısıyla motivasyon, tutum ve kaygı gibi duyuşsal unsurlar yeterince desteklenmediğinde bireyin mevcut bilişsel ve devinişsel kapasitesini etkin biçimde kullanması sekteye uğramaktadır (Durlak vd., 2011; Goleman, 1995). Bu da dinleme sürecinde duyuşsal unsurların bilişsel süreçlerle eş değer bir ağırlığa sahip olduğunu ve eğitim öğretim süreçlerinde bu faktörlere öncelik verilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Duyuşsal alanın bu belirleyici rolü kabul edildiğinde motivasyonun dinleme davranışının başlatılması, yönlendirilmesi ve sürdürülmesinde temel bir değişken olduğu anlaşılmaktadır. Genel anlamıyla motivasyon, bireyi belirli bir hedefe yönelten ve bu doğrultudaki davranışlarını devam ettiren psikolojik bir durumdur (Celasun, 2014). Eğitim etkinliklerinde öğrencilerin sürece katılımını, edim düzeyini ve akademik başarısını doğrudan etkileyen bu içsel uyarılma durumu (Hartnett, 2016) dinleme özelinde de sürecin

verimliliğini artıran ana etkidir (Liang, 2010). Kavramsal açıdan dinleme motivasyonu, bireyi dinleme eylemine yönelik isteklendiren ve sürece odaklanmasını sağlayan duyuşsal bir eğilimdir (Dölek & Yıldırım, 2021). Alan yazını, dinleme motivasyonuna sahip öğrencilerin sürece aktif katılım gösterirken bu motivasyondan yoksun olanların geri planda kalarak akademik başarısızlık yaşadığını (Zhu & Leung, 2011; Erbilen, 2021), ayrıca bu yapının dinlediğini anlamamanın en güçlü yordayıcılarından biri olduğunu teyit etmektedir (Kayhan, 2023; Yekeler Gökmen, 2020). Diğer taraftan dinleme motivasyonu, bireyin dinlemeye verdiği değer ve öz yeterlik algısı gibi içsel faktörler ile dışsal beklentiler arasındaki dinamik etkileşimden beslenmektedir. Bu noktada, öğrencilerin dinleme sürecindeki başarılarını veya başarısızlıklarını anlamlandırmak için motivasyonun öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve dinleme kaygısı gibi diğer duyuşsal değişkenlerle olan yordayıcı ilişkisinin derinlemesine incelenmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Bireyin bir eylemi gerçekleştirmek için gerekli olan planlama ve uygulama süreçlerindeki yeteneklerine dair inancı olarak tanımlanan öz yeterlik (Bandura, 1997), öğrenme süreçlerinin en temel psikolojik bileşenlerinden biridir. Senemoğlu (2004) bu kavramı, bireyin karşılaşacağı güçlüklerle mücadele edebilme kapasitesine yönelik geliştirdiği öngörü ve inançlar bütünü olarak ifade etmektedir. Kuramsal açıdan, bireylerin sergilediği eylemler ve duygusal durumlar üzerinde objektif gerçeklikten ziyade, kendi potansiyellerine dair geliştirdikleri öznel algı belirleyici bir rol oynamaktadır (Bandura, 1997). Bu doğrultuda öz yeterlik, içsel motivasyonun sağlanmasında kritik bir faktör olarak öne çıkmakta (Schunk & DiBenedetto, 2021); başarıyı, öğrenme azmini ve motivasyonu pozitif yönde etkileyebilmektedir (Schunk & Pajares, 2002). Öz yeterlik algısının motivasyona kaynaklık etmesi, dinleme eğitimi özelinde de stratejik bir önem arz etmektedir (Hefferon & Boniwell, 2011). Alan yazını, öz yeterlik düzeyi ile motivasyon arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ve öz yeterlik algısı yükseldikçe motivasyonun da arttığını teyit etmektedir (Bandura, 1986). Nitekim yüksek öz yeterlik inancına sahip bireyler, zorluklar karşısında direnç göstererek sürece daha hızlı uyum sağlayabilirken düşük öz yeterlik algısına sahip olanlar, karşılaştıkları problemler karşısında yoğun stres ve kaygı yaşayarak motive olmakta güçlük çekmektedirler (Bandura, 1994; Schunk, 1982). Dolayısıyla öğrencilerin öz yeterlik inançlarının desteklenmesi, dinleme motivasyonunu olumlu yönde etkileyen ve öğrenme çıktılarını kolaylaştıran bir müdahale alanı olarak değerlendirilebilir. Özellikle ergenlik dönemi, bireyin akademik benlik algısının şekillendiği ve sosyal karşılaştırmalar yoluyla öz yeterlik inançlarının olumsuz yönde etkilenmeye en açık olduğu kritik bir gelişim evresidir (Altun & Yazıcı, 2013). Bu dönemde öğrencilerin okul ortamındaki akademik beklentilere verdikleri duyuşsal tepkiler, dil becerilerine yönelik motivasyonlarının kalıcı hâle gelmesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin dinleme gibi anlık performans gerektiren bir alanda sergiledikleri motivasyon durumlarının incelenmesi hem gelişimsel hem de pedagojik açıdan önemli bir role sahiptir.

Bireyin motivasyonu üzerinde öz yeterliğin yanı sıra çift boyutlu yapısıyla mükemmeliyetçilik de belirleyici bir rol oynamaktadır. Yüksek performans sergileme çabası olarak nitelendirilen bu özellik (Shafran vd., 2018), bireyin motivasyonel yönelimlerini uyumlu (olumlu) veya uyumsuz (olumsuz) yönde şekillendirebilmektedir (Slaney vd., 2001). Uyumlu mükemmeliyetçilik, bireyin kapasitesiyle örtüşen ulaşılabilir hedefler doğrultusunda sağlıklı bir çaba sarf etmesini ifade ederken uyumsuz mükemmeliyetçilik, gerçekçi olmayan standartlar ve bu standartlara ulaşamaması durumunda ortaya çıkan patolojik süreçleri temsil etmektedir (Adler, 1956). Aşırı yüksek standartlar bireyde öz eleştiri ve yetersizlik hissi gibi psikolojik sorunlara neden olsa da doğru yönetilen beklentiler başarı ve yüksek motivasyon doğurabilmektedir (Bieling vd., 2003). Bu bağlamda, dinleme gibi anlık geri dönüşü olmayan ve hata yapma riskinin yüksek olduğu becerilerde, mükemmeliyetçi eğilimlerin motivasyon üzerindeki etkisi daha belirgin hâle gelmektedir. Nitekim uyumsuz mükemmeliyetçiliğe sahip bireylerin erişilmesi güç hedefler

altında motivasyon kaybı yaşarken uyumlu mükemmeliyetçiliğe sahip olanların başarısızlıkları birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Bireyin dinleme sürecindeki başarısını anlık ve durumluk psikolojik tepkiler de doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, dinleme performansını belirleyen en kritik değişkenlerden biri ise kaygıdır (Harmankaya & Melanlıoğlu, 2017). Kaygı, beklenmedik bir durum karşısında organizmanın zihinsel, fiziksel ve duygusal düzeyde sergilediği genel bir uyarılma hâli olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 2016; Sabuncuoğlu & Kurtuluş, 2021). Öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi bakımından kaygı, alan yazınında çift yönlü bir işlevle ele alınmaktadır. Scovel (1978), kaygının öğrenme sürecinde farkındalığı artırarak süreci yapılandıran kolaylaştırıcı bir rol oynayabileceği gibi bireyin öz güvenini olumsuz etkileyerek performansı düşüren engelleyici bir etkiye de sahip olabileceğini belirtmektedir (Scarcella & Oxford, 1992). Ancak dinleme özelinde ele alındığında, sürekli veya yüksek düzeydeki kaygının bilişsel yükü artırarak motivasyonun düşmesine neden olduğu bilinmektedir (Aydın, 2016). Bu bakımdan dinleme kaygısı, öğrencilerin dinleme sürecine yönelik sergilediği duygusal bir bariyer niteliği taşıyarak sürecin niteliğini ve akademik çıktıların olumsuz etkileyen bir unsura dönüşmektedir. Değişkenler arası etkileşim açısından, dinleme kaygısının düzeyi ile öz yeterlik algısı arasında ters yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Pajares (1996), öz yeterlik algısının düşük olmasının bireylerde kaygıyı tetiklediğini, Arslan (2017) ise öz yeterlik inancı yükseldikçe kaygı düzeyinin azaldığını savunmaktadır. Bu durum, dinleme motivasyonunun yordayıcıları olarak öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve kaygı arasındaki karmaşık ilişkinin bütüncül olarak incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Alan yazını incelendiğinde; dinleme motivasyonunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini (Bourdeaud'hui vd, 2021; Dölek, 2022; Kara Özkan, 2022; Kayhan, 2023; Lau, 2017; Pratiwi & Rosnija, 2015; Yekeler Gökmen, 2020), diğer dil becerileri ile motivasyon arasındaki etkileşimi (Bozkurt & Memiş, 2013; Canitez, 2014; Erbilien & Temizkan, 2021; Demirel, 2021; Türkben, 2020; Karahan, 2018; Yıldız & Akyol, 2011) ve mükemmeliyetçilik ile genel motivasyon bağı (Mills & Blankstein, 2000; Stoeber vd., 2009; Stoeber & Rambow, 2007) ele alan çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, dinleme öz yeterliği ile kaygı arasındaki ilişkiyi sorgulayan araştırmalar da alan yazınında yer bulmuştur (Maden, 2021; Karahan, 2018). Ancak öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve dinleme kaygısı değişkenlerini bütüncül bir modelde bir araya getiren ve bu faktörlerin dinleme motivasyonu üzerindeki yordayıcı rolünü eş zamanlı olarak inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu kuramsal eksiklikten hareketle mevcut çalışmanın temel amacı, dinleme motivasyonunun yordayıcıları olarak öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve dinleme kaygısının rolünü araştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Dinleme motivasyonu, öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve dinleme kaygısı arasında istatistiksel olarak nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
2. Öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve dinleme kaygısı dinleme motivasyonunun anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyonları ile öz yeterlik inançları, mükemmeliyetçilik eğilimleri ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımı benimsenerek ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Bu

tür araştırmalarda araştırmacı herhangi bir müdahalede bulunmadan iki veya daha fazla değişken arasındaki mevcut ilişkiyi ortaya koymaya çalışır (Creswell, 2019; Karasar, 2014).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, Doğu Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir ildeki 10 farklı ortaokulda öğrenim gören toplam 1054 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubunun oluşturulmasında uygun örneklem yönteminde yararlanılmıştır. Uygun örneklem yöntemi araştırma sürecinde zaman, ulaşım gibi sınırlılıklar nedeniyle araştırmacıya araştırma grubunu kolay ulaşılabilir örneklemelerden oluşturma imkânı tanır (Fraenkel vd., 2012; Johnson & Christensen, 2014). Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin 555'i (%52.7) kadın, 497'si (%47.2) erkektir, iki kişi cinsiyetini belirtmemiştir. Öğrencilerin 273'ü (%25.9) 5. sınıf, 278'i (%26.4) 6. Sınıf, 259'u (%24.6) 7. sınıf ve 242'si (%23) 8. sınıf olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların çoğu (%79.9) sosyoekonomik gelir düzeylerini "orta" olarak tanımlamışlardır. Ebeveyn eğitim düzeylerine bakıldığında, katılımcıların anne-babalarının daha çok üniversite (anne=%36.3, baba=%42.6) mezunu olduğu bunu sırayla lise (anne=%30.8, baba=%32.4), ortaokul (anne=%15.8, baba=%14.2), ilkokul (anne=%14.7, baba=%8.9) ve hiç okula gitmeyenlerin (anne=%2.4, baba=%1.8) takip ettiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırma grubuna ait bazı demografik bilgilerin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Bu formda cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin gelir düzeyine yönelik sorular bulunmaktadır.

Dinleme Motivasyonu Ölçeği: Araştırmada ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyonlarını ölçmek amacıyla Dölek ve Yıldırım (2021) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. 14 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek 'ilgi', 'yarar' ve 'motivasyonsuzluk' olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .80 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları sırasıyla .76, .72 ve .74 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada dinleme motivasyonu toplam puan olarak kullanılmış olup çalışmanın örneklemini üzerinde gerçekleştirilen iç tutarlılık analizlerinde Cronbach alfa katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

Dinleme Kaygısı Ölçeği: Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarını belirlemek için Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçek 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 'dinlemeyi değerlendirme', 'dinleme sürecini izleme', 'dinlemede bireysel farklılıklar', 'dinleme sonrasına odaklanma' ve 'dinleme engelleri' olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .92'dir. Öleekten alınabilecek en düşük puan 37 en yüksek puan 185'tir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları birinci faktör için .81, ikinci faktör için .83, üçüncü faktör için .78, dördüncü faktör için .69, beşinci faktör için .68 olarak bulunmuştur. Bu çalışmanın örneklemini ile gerçekleştirilen güvenirlik analizlerinde alt faktörler için tespit edilen iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .81, .85, .83, .75 ve .73'tür. Ölçeğin geneli için ise Cronbach alfa değerinin .95 olduğu görülmüştür.

Uyumlu-Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Rice ve Preusser (2002) tarafından geliştirilen ölçek Uz Baş (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 4'lü Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek 25 maddeden ve 4 alt faktörden oluşmaktadır. Bu alt faktörlerden 'hatalara duyarlılık' ve 'onay gereksinimi' *Uyumsuz Mükemmeliyetçilik* boyutunu oluştururken, 'saplantılı davranış' ve 'şartlı benlik saygısı' *Uyumlu Mükemmeliyetçilik* boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında yapılan analizlerde güvenirlik katsayıları 'onay gereksinimi' alt ölçeği için .78, 'hatalara duyarlılık' için .60, 'şartlı benlik saygısı' için

.61 ve 'saplantılı davranış' için .66 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ilgili alt faktörlerin birleşimi ile ölçek 2 boyutlu olarak yani uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinde ele alınmıştır. Bu boyutların güvenirlik analizleri bu çalışmadaki araştırma grubu üzerinde de test edilmiş olup iç tutarlılık katsayıları uyumlu mükemmeliyetçilik için .68, uyumsuz mükemmeliyetçilik için ise .70 olarak hesaplanmıştır.

Öz Yeterlik Ölçeği: Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Muris (2001) tarafından oluşturulan Telef ve Karaca (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çocuklar için Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. 21 madde ve 3 alt boyuttan oluşan ölçek 5'li Likert tipindedir. 'Akademik öz yeterlik', 'sosyal öz yeterlik' ve 'duygusal öz yeterlik' ölçeğin alt boyutlarını oluşturmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105 en düşük puan 21'dir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için .86, alt boyutlarından akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 olarak sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini ile gerçekleştirilen analizlerde ölçeğin 3 alt faktörü için elde edilen iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .82, .69 ve .76'dır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada öncelikle Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulundan onay alınmıştır (Sayı No: E-81614018-000-2200013216, Tarih: 28.03.2022). Ölçekler 2022 yılının Nisan ve Mayıs aylarında Trabzon ili içerisinde uygulanmıştır. İl merkezinde olmak üzere 10 farklı ortaokulda ölçekler 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce öğrencilere ölçeklerle ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrencilere verdikleri cevapların araştırma dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir. Ölçekler gönüllülük esasına göre ve tek seferde sınıf ortamında yüz yüze uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Ölçekler uygulanmadan önce çalışmaya katılmaya yönelik gerekli onam formları alınmıştır.

Elde edilen veriler IBM SPSS 26 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcılara ait tanımlayıcı bulguların elde edilmesi ve verilerin parametreye uygunluğunun sınanmasında tanımlayıcı istatistik teknikleri kullanılmıştır. Verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları ile ilgili bilgiler Tablo 1'de özetlenmektedir. Buna göre verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Dinleme motivasyonunun yordayıcılarının incelenmesinde çoklu doğrusal regresyon analizi tercih edilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlere Ait Tanımlayıcı Bulgular

Değişkenler	X	SS	Çarpıklık	Basıklık
Dinleme Motivasyonu	3.66	.67	-.32	-.01
Akademik Özyeterlik ^a	4.09	.92	-.34	-.24
Sosyal Özyeterlik ^a	3.50	.73	-.39	-.08
Duygusal Özyeterlik ^a	3.19	.80	-.05	-.53
Uyumlu Mükemmeliyetçilik ^b	2.88	.48	-.30	-.10
Uyumsuz Mükemmeliyetçilik ^b	2.45	.45	.25	-.36
Dinlemeyi Değerlendirme ^c	2.78	.94	.17	-.50
Dinleme Sürecini İzleme ^c	2.43	.85	.48	-.13
Dinlemede Bireysel Farklılıklar ^c	2.70	.85	.27	-.27
Dinleme Sonrasına Odaklanma ^c	2.23	.88	.71	-.09
Dinleme Engelleri ^c	2.36	.92	.55	-.20

a= Öz Yeterlik Ölçeği Alt Boyutu; b= Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutu; c=Dinleme Kaygısı Ölçeği Alt Boyutu

BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyonlarının yordanmasına yönelik çoklu doğrusal regresyon analizine geçilmeden önce analizin temel varsayımları incelenmiştir. İlk olarak bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı (multicollinearity) sorununun bulunup bulunmadığı Pearson korelasyon katsayıları aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının .90 ve üzerinde olması ciddi çoklu bağlantı probleminin göstergesi olarak kabul edilmektedir (Pallant, 2016). Araştırmanın değişkenleri arasındaki korelasyonlar Tablo 2'de sunulmuştur. Bağımsız değişkenler arasındaki en yüksek korelasyonun dinleme kaygısı ölçeğinin alt boyutları arasında görülen .77 değeri olduğu belirlenmiştir.

Çoklu bağlantı varsayımı ayrıca VIF (Varyans Artış Faktörü) ve Tolerans değerleri kullanılarak incelenmiştir. Alan yazınında VIF ve Tolerans değerleri için farklı eşik değerler önerilmektedir. Pallant (2016) ve Kalaycı (2010), VIF değerlerinin 3'ün altında ve Tolerans değerlerinin .33'ün üzerinde olmasını önerirken Hair S (2019) VIF değerinin 5'in altında olmasını kabul edilebilir bir sınır olarak değerlendirmektedir. Benzer şekilde Dormann vd. (2013), VIF için tek bir kesin eşik değerden söz etmenin uygun olmadığını, değişkenler arasındaki ilişki yapısı ve araştırmanın amacı dikkate alınarak değerlendirme yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada VIF değerlerinin 1.38 ile 4.18, Tolerans değerlerinin ise .24 ile .73 arasında değiştiği belirlenmiştir. Yalnızca "dinlemeyi değerlendirme" alt boyutunun VIF (4.18) ve Tolerans (.24) değerleri Pallant'ın (2016) önerdiği ölçütlerin dışında kalmıştır. Bununla birlikte bu değerler Hair ve diğerlerinin (2019) önerdiği $VIF < 5$ ölçütünü karşılamakta, ayrıca bağımsız değişkenler arasındaki en yüksek korelasyon katsayısı (.77) da kritik sınırın altında bulunmaktadır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde modelde regresyon analizini olumsuz etkileyecek düzeyde ciddi bir çoklu bağlantı probleminin bulunmadığı ve çoklu doğrusal regresyon analizinin uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Dinleme Motivasyonu	1										
2.Akademik Özyeterlik ^a	.59**	1									
3.Sosyal Özyeterlik ^a	.45**	.42**	1								
4.Duygusal Özyeterlik ^a	.47**	.45**	.45**	1							
5.Uyumlu Mükemmeliyetçilik ^b	.55**	.43**	.31**	.31**	1						
6.Uyumsuz Mükemmeliyetçilik ^b	-.02	.01	-.07*	-.18**	.26**	1					
7.Dinlemeyi Değerlendirme ^c	.09**	.10**	-.04	-.07**	.24**	.37**	1				
8.Dinleme Sürecini İzleme ^c	.05	.06	-.03	-.04	.23**	.35**	.75**	1			
9.Dinlemede Bireysel Farklılıklar ^c	-.01	.02	-.13**	-.11**	.18**	.37**	.70**	.77**	1		
10.Dinleme Sonrasına Odaklanma ^c	-.14**	-.07**	-.07*	-.14**	.08	.32**	.62**	.70**	.63**	1	
11.Dinleme Engelleri ^c	.02	.03	-.06	-.08**	.16**	.29**	.65**	.74**	.68**	.68**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$ a= Öz Yeterlik Ölçeği Alt Boyutu; b= Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutu; c=Dinleme Kaygısı Ölçeği Alt Boyutu

Enter yönteminden yararlanılarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kurulan modelin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{10,1043}=116.77$, $p<.001$). Yordayıcı değişken olarak seçilen öz yeterlik algısı, mükemmeliyetçilik özellikleri ve dinleme kaygısının bağımlı değişken olarak seçilen dinleme motivasyonu ile ilgili açıkladığı varyans %53'tür ($\Delta R^2=.52$). Analize ait sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde öz yeterlik alt faktörlerinden akademik öz yeterlik ($\beta=.27$, $p<.001$), sosyal öz yeterlik ($\beta=.15$, $p<.001$) ve duygusal öz yeterliğin ($\beta=.14$, $p<.05$) dinleme motivasyonunun pozitif yordayıcıları olduğu görülmektedir. Bunun yanında uyumlu mükemmeliyetçiliğin ($\beta=.33$, $p<.001$) de dinleme motivasyonunu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı fakat uyumsuz mükemmeliyetçiliğin ($\beta=-.06$, $p<.05$) anlamlı yordayıcılığının negatif yönde olduğu bulunmuştur. Dinleme kaygısının alt faktörlerinden dinlemeyi değerlendirme ($\beta=.10$, $p<.05$) pozitif yönde anlamlı yordayıcıyken dinleme sonrasına odaklanma boyutunun ($\beta=-.20$, $p<.001$) dinleme motivasyonunu negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. Dinleme Motivasyonunun Açıklanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	SH	β	t	p	%95 Güven Aralığı	
Sabit	.86	.13		6.85	.000	.61	1.10
Akademik Özyeterlik ^a	.21	.02	.27	10.90	.000	.17	.24
Sosyal Özyeterlik ^a	.14	.02	.15	5.96	.000	.09	.18
Duygusal Özyeterlik ^a	.13	.02	.14	5.67	.003	.08	.16
Uyumlu Mükemmeliyetçilik ^b	.46	.04	.33	12.80	.000	.39	.53
Uyumsuz Mükemmeliyetçilik ^b	-.09	.04	-.06	-2.48	.013	-.16	-.02
Dinlemeyi Değerlendirme ^c	.07	.03	.10	2.73	.007	.02	.12
Dinleme Sürecini İzleme ^c	.03	.03	.04	.94	.343	-.03	.10
Dinlemede Bireysel Farklılıklar ^c	-.01	.03	-.01	-.30	.768	-.06	.05
Dinleme Sonrasına Odaklanma ^c	-.15	.03	-.20	-6.16	.000	-.20	-.10
Dinleme Engelleri ^c	.03	.03	-.05	1.30	.192	-.02	.08

$F_{(10,1043)} = 116.77$, $p<.001$, $R^2 = .53$, $\Delta R^2 = .52$

a= Öz Yeterlik Ölçeği Alt Boyutu; b= Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutu; c=Dinleme Kaygısı Ölçeği Alt Boyutu

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyonlarını yordayan temel duyuşsal bileşenler nicel bir model çerçevesinde incelenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, kurulan modelin dinleme motivasyonuna ilişkin toplam varyansın %53'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Bu yüksek yordayıcılık oranı, model kapsamındaki duyuşsal değişkenlerin dinleme sürecindeki motivasyon durumlarını belirlemede yüksek düzeyde açıklayıcı bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, bireyin kendi kapasitesine yönelik inancının eyleme geçme isteğini şekillendirdiğini belirten öz yeterlik kuramı (Bandura, 1997) ve kişilik özelliklerinin motivasyon üzerindeki etkisini vurgulayan mükemmeliyetçilik modelleriyle (Slaney vd., 2001; Stoeber & Rambow, 2007) paralellik göstermektedir. Bulgular, dinleme eğitiminin duyuşsal zeminini ve altında yatan psikolojik unsurları anlamlandırma bağlamında mevcut alan yazınına kuramsal çerçeve sunmakla birlikte dinleme başarısının artırılmasında duyuşsal müdahalelerin ve kaygı yönetiminin (Melanhoğlu, 2013; Scovel, 1978) belirleyici rolü olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik algılarının dinleme motivasyonunun anlamlı ve pozitif yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Nitekim değişkenler arası korelasyon analizleri de bu yordama ilişkisini destekler nitelikte olup ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyonları ile öz yeterlik alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin varlığını ortaya koymaktadır. İlişkilerin yönü ve kuvveti bütüncül olarak değerlendirildiğinde dinleme motivasyonu ile en güçlü ilişkinin akademik öz yeterlik düzeyinde gerçekleştiği, bu ilişkiyi sırasıyla sosyal ve duygusal öz yeterlik algılarının takip ettiği saptanmıştır. Akademik öz yeterliğin bu ilişkideki görece baskın rolü, öğrencilerin genel okul yaşantısına ve akademik görevleri başarıyla gerçekleştirme kapasitelerine yönelik geliştirdikleri öznel inancın, dinleme gibi doğrudan sınıf içi performansı ve dilsel süreçleri ilgilendiren bir beceride önemli bir güdüleyici güç olduğu şeklinde değerlendirilebilir (Graham, 2011; Mills vd., 2006). Bununla birlikte sosyal öz yeterliğin yapıcı etkisi, ortaokul öğrencilerinin akranları ve öğretmenleriyle kurdukları sağlıklı etkileşimin sınıf içi dinleme ortamlarına yönelik güven duygusunu beslemesiyle açıklanabilir (Patrick vd., 1997; Patrick vd., 2002). Duygusal öz yeterlik ise dinleme esnasında oluşabilecek bilişsel yorgunluk ve dikkat dağınıklığı gibi olumsuz duygulanımları yönetebilme ve süreci başarı ile sürdürebilme becerisiyle ilişkilendirilebilir (Bandura vd., 2003; Pekrun vd., 2002). Bu durum, bireyin kendi kapasitesine yönelik geliştirdiği öznel yargıların güdüsel süreçlerin, duyuşsal dengenin ve davranışsal kararlılığın birincil kaynağı olduğunu savunan sosyal bilişsel kuram ile (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2009) uyum göstermektedir. Dolayısıyla öz yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin bilişsel açıdan zorlayıcı dinleme görevlerinde daha yüksek direnç göstererek sürece sürdürülebilir bir motivasyonla katılım sağladıkları söylenebilir.

Mükemmeliyetçilik bağlamında elde edilen bulgular, uyumlu mükemmeliyetçilik eğiliminin dinleme motivasyonunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde, uyumsuz mükemmeliyetçiliğin ise negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Korelasyon analizinde uyumlu mükemmeliyetçiliğin dinleme motivasyonu ile pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki içerisinde olduğu ancak uyumsuz mükemmeliyetçiliğin dinleme motivasyonu ile olan ilişkisinin nötr bir düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Analizlerde tek başına anlamsız ve ilişkisiz görünen uyumsuz mükemmeliyetçiliğin, çoklu regresyon modelinde diğer değişkenlerle birlikte değerlendirildiğinde motivasyonu doğrudan ketleyen anlamlı bir yordayıcıya dönüşmesi alan yazınında sıklıkla karşılaşılan istatistiksel baskılama etkisiyle açıklanabilir (MacKinnon vd., 2000). Bu durum, çok boyutlu mükemmeliyetçilik modelleri ile de uyumlu bir tablo sunmaktadır (Slaney vd., 2001; Stoeber, 2018). Alan yazınında benzer şekilde öğrencilerin akademik motivasyon ve başarı çıktılarını inceleyen pek çok çalışma da bu iki boyutun zıt yönlü dinamiklerini ve regresyon modellerindeki kırılmaları doğrulamaktadır. Stoeber ve Rambow (2007) ile Bong vd. (2014) tarafından yürütülen çalışmalarda, uyumsuz mükemmeliyetçiliğin ikili ilişkilerde bazen nötr ya da zayıf ilişkiler üretmesine rağmen çoklu modellerde akademik güdülenmeyi ve sebat etme davranışını baltalayan gizli bir engele dönüştüğü saptanmıştır. Benzer şekilde, dil öğrenimi ve akademik görevler bağlamında mükemmeliyetçiliği ele alan ulusal alan yazını incelendiğinde de yüksek ve gerçekçi standartlara sahip uyumlu mükemmeliyetçi öğrencilerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğu, hata yapma korkusu ve olumsuz değerlendirme kaygısı taşıyan uyumsuz mükemmeliyetçi öğrencilerin ise süreçten kaçınma eğilimi gösterdikleri rapor edilmiştir (Eryılmaz & Kara, 2016; Sula Atas & Kumcağız, 2020). Bu ilişkiler, hata yapma korkusu ve kusursuzluk kaygısı taşıyan (uyumsuz) ortaokul öğrencilerinin dinleme sürecine karşı başlangıçta nötr bir duruş sergilemeler de sınıf içi performans baskısı, akademik öz yeterlik algıları ve diğer duyuşsal değişkenler modele dâhil edildiğinde bu sağlıksız kaygının motivasyonu baltalayan bir engele dönüştüğünü göstermektedir (Stoeber & Rambow, 2007). Ancak uyumlu mükemmeliyetçiliğin hem ilişkisel hem de yordayıcı düzeydeki istikrarlı yapıcı rolü, yüksek ama gerçekçi standartlara sahip öğrencilerin dinleme gibi odaklanma gerektiren süreçlerde daha sürdürülebilir bir

güdüsel kararlılık sergilediklerini göstermektedir (Bong vd., 2014). Diğer bir ifade ile ortaokul öğrencilerinde sağlıklı mükemmeliyetçi çabalar dinleme motivasyonunu artırırken hata yapma korkusundan kaynaklanan uyumsuz eğilimler bu motivasyonu baskılayan temel bir psikolojik engele dönüşebilmektedir.

Dinleme kaygısına yönelik bulgular ise zıt yönlü etkileri olan dikkat çekici bir ilişki ağı ortaya koymaktadır. Analiz sonuçlarına göre dinleme kaygısının alt boyutlarından dinlemeyi değerlendirme dinleme motivasyonunu pozitif yönde, dinleme sonrasına odaklanma alt boyutu ise motivasyonu negatif yönde yordamaktadır. Diğer alt boyutlar olan dinleme sürecini izleme, bireysel farklılıkları ve dinleme engelleri değişkenlerinin ise modelde motivasyonu anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyon ilişkileri incelendiğinde ise dinleme motivasyonu ile sadece dinlemeyi değerlendirme ve dinleme sonrasına odaklanma boyutları arasında anlamlı ilişkiler saptanmış ancak diğer boyutlarda doğrusal bir ilişki belirlenmemiştir. Bu bulgunun öz düzenlemeli öğrenme modeli (Zimmerman, 2000) ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Zira öğrencinin dinleme esnasında kendi sürecini bilişsel olarak izlemesi ve değerlendirmesi, zihinsel uyarılmayı ve sürece olan öz düzenlemeli bağlılığı artırarak motivasyonu desteklemektedir ancak odağın dinleme eyleminin kendisinden kayarak eylem sonrasındaki olası çıktılara, not beklentisine veya değerlendirilme korkusuna yoğunlaşması (dinleme sonrasına odaklanma), motivasyonu doğrudan olumsuz etkileyebilmektedir. Dinleme sonrasına odaklanmanın ortaya çıkardığı bu olumsuz etki, alan yazınında sürecin kendisinden ziyade nota/başarıya odaklanan öğrencilerin yaşadığı değerlendirilme kaygısı yaklaşımıyla da örtüşmektedir (Melanlioğlu, 2023; Elkhafaifi, 2005; Vogely, 1998). Nitekim dinleme sürecindeki odak noktasının anlama çabasıyla anlamama korkusuna kaymasının motivasyonu olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır (Aydın & Yıldırım, 2024; Zhang, 2013). Bu sebeple, ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyonlarını korumak için kaygıyı tamamen yok etmeye çalışmak yerine öğrencinin odağını süreç sonrası değerlendirmeden uzaklaştırıp süreç içi izleme ve öz değerlendirme aşamalarına kaydıracak uygulamalar büyük öneme sahiptir.

Sonuç olarak, ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyonlarını şekillendiren duyuşsal mekanizmanın öz yeterlik inançları, mükemmeliyetçilik eğilimleri ve kaygı yönetimi arasındaki dinamik etkileşimden beslenen çok boyutlu bir yapı olduğu görülmektedir. Araştırmanın en dikkat çeken sonucu, dinleme motivasyonunun %53 gibi yüksek bir varyansla açıklanması ve bu süreçte akademik öz yeterlik inancının merkezi bir etken olarak konumlanmasıdır. Bu durum, dinleme motivasyonunun kuramsal beklentilere uygun olarak hem destekleyici (öz yeterlik, uyumlu mükemmeliyetçilik) hem de engelleyici (kaygı, uyumsuz mükemmeliyetçilik) faktörlerin bir arada çalıştığı dinamik bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim yüksek ama ulaşılabilir hedefler belirleme (uyumlu mükemmeliyetçilik) ile dinleme sürecini değerlendirme çabaları motivasyonu besleyen yapıcı unsurlar olarak ortaya çıkarken hata yapma, kusursuzluk kaygısı ve süreçten ziyade not/başarı gibi sonuçlara odaklanma bu motivasyonu olumsuz etkileyen unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Özellikle de değişkenler arasındaki ilişkilere dair analizlerde anlamsız görünen uyumsuz mükemmeliyetçilik değişkeninin regresyon modelinde motivasyonu doğrudan ketleyen anlamlı yordayıcıya dönüşmesi, ortaokul öğrencilerinin üzerindeki performans baskısının ve değerlendirilme kaygısının motivasyonlarını ne denli derinden ve örtük bir biçimde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonuçları, dinleme motivasyonunu korumak adına öğrencileri sonuç odaklı performans kaygısından arındıracak, bunun yerine süreç içi denetim ve öz düzenleme basamaklarını merkeze alacak uygulamaların ön plana çıkarılması gerektiğini göstermektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Öncelikle, çalışma grubunun belirli bir coğrafi bölgedeki ortaokul öğrencileriyle sınırlı olması, sonuçların farklı sosyokültürel çevrelerdeki veya farklı eğitim kademelerindeki öğrencilere genellenmesi noktasında bir sınırlılık teşkil etmektedir. Verilerin tamamen öz bildirim ölçeklerine dayalı olarak toplanmış olması verilerin nesnelliğini sınırlayabilmektedir. Yöntemsel açıdan nicel bir desende tasarlanan bu çalışma, değişkenler arasındaki yordama gücünü net bir şekilde ortaya koysa da bu ilişkilerin doğasındaki neden-sonuç ilişkilerini tam olarak açıklayamamaktadır. Bu bakımdan çalışmada nitel verilerle desteklenmiş karma yöntemlerin eksikliği hissedilmektedir. Ayrıca dinleme motivasyonu gibi çok boyutlu bir yapının sadece öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve kaygı değişkenleri üzerinden ele alınması, süreci etkileme potansiyeli taşıyan öğretmen tutumu, aile desteği veya dinleme materyalinin türü gibi dışsal unsurların kapsam dışı kalmasına neden olmuştur.

Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle, ortaokul düzeyindeki dinleme eğitiminde öğrencilerin motivasyonunu artırmak için öncelikle öz yeterlik inançlarını destekleyecek kademeli dinleme uygulamalarına yer verilmelidir. Eğitim ortamlarında dinleme süreci, sadece bir anlama testi olarak görülmekten çıkarılmalı, öğrencilerin odağını sınav ve not gibi sonuç odaklı anlayıştan uzaklaştırıp süreç içerisindeki izleme, anlamlandırma ve öz değerlendirme basamaklarına kaydıracak uygulamalar ön plana çıkarılmalıdır. Özellikle uyumsuz mükemmeliyetçilik ve değerlendirilme kaygısının engelleyici etkisini azaltmak amacıyla hata yapmanın doğal kabul edildiği güvenli bir sınıf iklimi tesis edilmelidir. Öğrencilere dinleme esnasında kendi bilişsel süreçlerini nasıl denetleyeceklerine dair üstbilişsel strateji eğitimleri verilmelidir. Son olarak, öğretmenlerin dinleme materyali seçiminde ve etkinlik tasarımında öğrencilerin sadece bilişsel boyutuna değil aynı zamanda duyuşsal boyutunu ve akademik öz güvenini de göz önünde bulunduran yaklaşımlar benimsemeleri önerilmektedir.

Yapay Zekâ Beyanı

Çalışmanın hazırlanma sürecinde çeviri ve metin düzenleme amacıyla yapay zekâ araçlarından (Gemini ve DeepL) yararlanılmıştır.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (1956). The neurotic disposition. In H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Eds), *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writing*. Harper & Rowe.
- Altun F., & Yazıcı H. (2013). Ergenlerin benlik algılarının yordayıcıları olarak: Akademik öz-yeterlik inancı ve akademik başarı. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21, 145-156.
- 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.
- Aydın, A. (2016). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. Pegem Akademi.
- Aydın, M., & Yıldırım, Ö. (2024). Portfolyoya dayalı durum belirlemenin öğrencilerin dinlemeye yönelik üstbilişsel farkındalık, motivasyon ve başarısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(4), 746-769. <https://doi.org/10.16916/aded.1462837>

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567>
- Bieling, P. J., Israeli, A., Smith, J., & Antony, M. M. (2003). Making the grade: The behavioural consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35(1), 163-178. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00173-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00173-3)
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., & Kim, S.-i. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 711-729. <https://doi.org/10.1037/a0035836>
- Bourdeaud'hui, H., Aesaert, K., & van Braak, J. (2021). Exploring the relationship between metacognitive awareness, motivation, and L1 students' critical listening skills. *The Journal of Educational Research*, 114(1), 40-51. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1872474>
- Bozkurt, M., & Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 47-160.
- Canitez, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Celasun, K. (2014). Öğrenme ve sinirbilim. D. H. Schunk, *Learning theories* (M. Şahin, Çev.) içinde (s. 366-405). Nobel.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (2. bs.) (H. Ekşi, Çev. Ed.). Edam Yayınları.
- Demirel, A. (2021). Writing motivation sources of teacher candidates: A phenomenological study. *Open Journal for Educational Research*, 5(2), 193-206. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0502.06193d>
- Dormann, C. F., Elith, J., Bacher, S., Buchmann, C., Carl, G., Carré, G., Marquéz, J. R. G., Gruber, B., Lafourcade, B., Leitão, P. J., Münkemüller, T., McClean, C., Osborne, P. E., Reineking, B., Schröder, B., Skidmore, A. K., Zurell, D., & Lautenbach, S. (2013). Collinearity: A review of methods to deal with it and a simulation study evaluating their performance. *Ecography*, 36(1), 27-46. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0587.2012.07348.x>
- Dölek, O. (2022). The relationship between listening motivation and frequency of listening strategy use. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(2), 2-8. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.2p.2>

- Dölek, O., & Yıldırım, İ. (2021). Ortaokul öğrencileri için dinleme motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 9(2), 1-16. <https://doi.org/10.29228/ijla.49839>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *Modern Language Journal*, 89(2), 206-220. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x>
- Erbilen, M., & Temizkan, M. (2021). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 170-201.
- Erbilen, M. (2021). *Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Eryılmaz, A., & Kara, A. (2016). Mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin motivasyonel yönü: Amaçlar için mücadele etmeyle ilişkisi. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 14-9. <https://doi.org/10.5455/jmood.20160220093116>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Companies.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Bantam Books.
- Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 113-117. <https://doi.org/10.1016/J.JEAP.2011.04.001>
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi, yaklaşımlar ve modeller*. Pegem.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Harmankaya, Ö., & Melanlıoğlu, D. (2017). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi. *Turkish Studies*, 12(18), 339-360. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12117>
- Hartnett, M. (2016). *Motivation in online education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0700-2>
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications* (1th edition). Mc Graw-Hill Open International Publishing Ltd.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (5th ed.). Sage.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil.
- Kara-Özkan, N. (2022). Listening motivation of secondary school students in terms of various factors. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(4), 119-130. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.4p.119>

- Karahan, B. Ü. (2018). Examining the relationship of listening and speaking anxieties of Turkish teacher candidates with their listening self- efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 69-80. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.03.005>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kayhan, S. (2023). *Dinleme öz yeterliği, dinleme motivasyonu ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişki: Bir yapısal eşitlik modellemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Lau, K. L. (2017). Strategy use, listening problems, and motivation of high and low-proficiency Chinese listeners. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 503-514. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1134421>
- Liang, W. (2010). *Listeners' factors in second language listening (in Chinese)*. Shanghai Jiao Tong University.
- MacKinnon, D. P., Krull, J. L., & Lockwood, C. M. (2000). Equivalence of the mediation, confounding and suppression effect. *Prev Sci* 1, 173-181. <https://doi.org/10.1023/A:1026595011371>
- Maden, A. (2021). Dinleme öz yeterlik algısı ile kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmen adayları örneği. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 263-278. <https://doi.org/10.48066/10.48066/kusob.1004617>
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 851-876. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.418>
- Melanlıoğlu, D. (2023). Dinleme eğitiminin güncel sorunları. C. Alyılmaz, O. Er & İ. Çoban (Ed.) *Türkçe eğitiminin güncel sorunları içinde* (ss.113-154). Teke Akademi.
- Mills, J. S., & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1191-1204. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00003-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00003-9)
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.2307/1170653>
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı & B. Ahi, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *The Journal of Early Adolescence*, 17, 109-28. <https://doi.org/10.1177/0272431697017002001>

- Patrick, H., Anderman, L. H., & Ryan, A. M. (2002). Social motivation and the classroom social environment. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 85-108). Lawrence Erlbaum.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pratiwi, F. N., & Rosnija, E. (2015). The correlation between the students' motivation and listening skills. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 4(9), 1-10. <https://doi.org/10.26418/jppk.v4i9.11224>
- Rice, K. G., & Preusser, K. J. (2002). The adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 210- 222.
- Sabuncuoğlu, O., & Kurtoglu, D. (2021). The effects of foreign language anxiety on pupils at secondary school. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 313-368.
- Scarcella, R., & Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Heinle & Heinle.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived selfefficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.548>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (pp. 153-179). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Gazi Kitabevi.
- Shafan, R., Egan, S., & Wade, T. (2018). *Mükemmeliyetçilik*. Kuraldışı Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Ltd Şti.
- Slaney, R. B., Rice, G. K., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130-144. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069030>
- Stoeber, J. (2018). The psychology of perfectionism: An introduction. In J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 3-16). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1379-1389. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.015>

- Stoeber, J., Feast, A., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47, 423-428. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.04.014>
- Sula Ataş, N., & Kumcağız, H. (2020). Ergenlerin akademik erteleme davranışları, akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 375-386. <https://izlik.org/JA82NT44GX>
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 657-677. <https://doi.org/10.31464/jlere.770661>
- Uz Baş, A. (2010). Uyumlu-uyumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 128-138.
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67-80. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb01333.x>
- Yekeler Gökmen, A. D. (2020). *Dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Zhang, X. (2013). Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualization and causal relationships. *System*, 41, 164-177. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.004>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zhu, Y., & Leung, F. K. S. (2011). Motivation and achievement: Is there an East Asian model?. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 1189-1212. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9255-y>