



Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir İnceleme¹

An Analysis on English Speaking Self-Efficacy Perceptions of Secondary School Students

Nurullah ÖZCANLI², Doç. Dr. Ishak KOZİKOĞLU³

Öz

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarını belirlemeye dönük bir ölçek geliştirmek ve öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, Van ili merkez ilçelerinde (İpekyolu, Tuşba ve Edremit) yer alan ortaokullarda okuyan 920 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde küme örnekleme yöntemi ve veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "İngilizce Konuşma Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, ölçeğin 20 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı sergilediği ve toplam varyansın %51.666'sını açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik Cronbach Alpha değeri 0.95 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha değerleri ölçekten elde edilen bulguların geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Verileri analiz etmek için ortalama, standart sapma, t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle, ortaokul öğrencileri kendilerini İngilizce konuşma becerisinde orta düzeyde yeterli olarak algılamaktadır. Ayrıca fark analizleri sonucunda; İngilizce dersini seven, yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığına sahip olan ve İngilizce ders başarısı yüksek ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce konuşma yeterliğini arttıracak yöntem, teknik ve etkinliklere yer vermeleri, onların kelime dağarcığını arttıracak uygulamalar gerçekleştirmeleri ve derslerde sürekli olarak İngilizce konuşarak öğrencilerin bu dile maruz kalmalarını sağlamaları önerisinde bulunulabilir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce konuşma becerisi, öz-yeterlik algıları, ortaokul öğrencileri, ölçek geliştirme

Makale Türü: Araştırma

Abstract

This study aims to develop a scale concerning the determination of secondary school students' perceptions of English speaking self-efficacy and examine their English speaking self-efficacy perceptions. The study was conducted with 920 students selected by cluster sampling method, studying in secondary schools in the central districts of Van. "English Speaking Self-Efficacy Perceptions Scale" developed by the researchers was used. As a result of Exploratory Factor Analysis (EFA), the scale exhibited a single factor structure consisting of 20 items and explained 51,666% of the total variance. The Cronbach Alpha value was found as 0.95. Then, the scale is a valid and reliable data collection tool. Mean, standard deviation, t-test and ANOVA were used in data analysis. As a result, it concluded that English speaking self-efficacy of the students was at moderate level. In addition, it revealed that students who like English lessons, have the habit of watching foreign movies or listening to music, and have a high English course success, have a higher level of English speaking self-efficacy perceptions. In this case, it can be suggested that teachers include methods, techniques and activities that will increase students' English speaking proficiency,

¹ Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

² Mustafa Cengiz Ortaokulu, Edremit/VAN, jaguzar_1989@hotmail.com.

³ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ishakkozikoglu@yyu.edu.tr.

implement practices that will increase their vocabulary, and ensure that students are exposed to this language by constantly speaking English in lessons.

Keywords: English speaking skills, self-efficacy perceptions, secondary school students, scale development

Paper Type: Research

Giriş

Yeterlik, kişinin belli bir davranışı doğru olarak sergileyebilmesine yönelik düşünceleri olarak ifade edilmektedir. Öz-yeterlik ise kişinin belli bir etkinliği başarabilmesine yönelik kendini algılayış biçimi olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1982). Diğer araştırmacıların tanımları Bandura'nın tanımıyla benzer olmakla beraber Maddux (2002) öz-yeterliği, öğrencilerin bir görevi başarılı bir şekilde tamamlama yeterlikleri hakkında yargıları olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Bandura'ya (1982) atıfta bulunan Kotaman (2008), öz-yeterliği bireylerin belirli performansları gerçekleştirmek için koordine etme ve yürütme yetenekleri hakkında yargıları olarak tanımlamaktadır. Öz-yeterlik, aynı zamanda, kişinin algılarıyla yakından ilişkilidir. Hoy ve Spero (2005) öz-yeterlik ile ilgili olarak, sadece gerçek yetkinlik seviyesi ile ilgili olmayıp, geleceğin yargısındaki yeterlik algılarına atıfta bulunmaktadır. Bu nedenle bireyin herhangi bir etkinliği yapmada kendine olan inancı veya öz-yeterliği, performansını önemli ölçüde etkilemektedir (Zimmerman, 2000). Benzer şekilde Vural (2017), öz-yeterliğin kişinin belirli bir görevi başarıyla yerine getirme kabiliyetine olan inancı olduğunu belirterek bir kişinin motivasyon, duygu ve davranışlarının öz-yeterlik inançları ile belirlendiğini ifade etmiştir. Bu açıklamalardan hareketle öz-yeterlik bireylerin herhangi bir performansı başarılı bir şekilde yerine getirmede kendilerine olan inancı ve algısı şeklinde tanımlanabilir.

Bandura (1982), öz-yeterliğin dört ana temeli olduğunu belirtmiştir. Bunlar aşağıda sunulmuştur.

Doğrudan deneyimler: Doğrudan deneyim, bireyin bir etkinliğe doğrudan katılarak bilgi edinme sürecidir. Daha somut ifade etmek gerekirse, doğrudan deneyimler yoluyla başarıyı elde eden öğrenciler bir oyun, video veya kitap gibi dolaylı deneyimleri olan bir şey hakkında bilgi edinmekten daha çok yarar görmektedirler. Yabancı dil öğrenme sürecinde birey kendi başarılarını görüp devam ettiğinde diğer hedefleri başarabilmek için daha fazla çaba gösterecektir.

Dolaylı deneyimler: Öğrenme süreci içerisinde bireylerin maruz kaldığı veya başkalarının deneyimlediği şeyleri gözlemlemesidir. Ayrıca bireylerin deneyimlediği bu şeyler öz-yeterliğin artmasına veya azalmasına sebep olabilmektedir. Yabancı dil öğrenme sürecinde arkadaşlarının kaygılandığını fark eden bireyler daha sonra kendileri de endişe duyabilmektedirler.

Sözel ikna: Bireyin bir davranışı değiştirmek, bir amaca ulaşmak veya bir faaliyeti gerçekleştirmek amacıyla verdiği sözlerdir. Bununla beraber bireylerin etrafındaki diğer insanlar onları bir görevi yerine getirmeye teşvik edip ikna ettiğinde, görevi daha iyi yapabileceklerine inanma eğiliminde olurlar. Yabancı dil öğrenme sürecinde öğretmeninden yapıcı dönütler alan öğrenciler daha başarılı olmak için çaba sarf edeceklerdir.

Psikolojik durum: Kişinin içerisinde bulunduğu duygusal veya psikolojik durumları öz-yeterlik algılarını belirlemede önem arz etmektedir. Yabancı dil öğrenme sürecinde birey mutsuz veya gergin olursa sınıf içi etkinliklere katılmaktan çekinir ve kendini bu öğrenme alanından soyutlar (Altın, 2018).

Bireyler katıldıkları etkinlikler, görev çabaları ve yeteneklerine ilişkin yargılarına göre zorluklara karşı süreklilik dereceleri hakkında karar verirler. Bu nedenle, yüksek öz-yeterliliğe sahip öğrenciler, daha yüksek hedefler koyar, eleştirel düşünme stratejileri ve becerilerini kullanır, mevcut öz-yeterlik düzeylerini ilerlemelerine uygun olarak geliştirir, kararlar alır, kolay pes etmez ve başarı için daha fazla çabalarlar. Dolayısıyla, yüksek öz-yeterliliğe sahip öğrenciler için başarı daha olasıdır (Bandura, 1982; Schunk ve Hanson, 1985; Vural, 2017).

Öz-yeterlik kavramı, İngilizce konuşma becerisinde de vazgeçilmez bir öğedir. Yabancı dil öğrenme sürecinde bu algının geliştirilmesi, konuşma becerisinin edinimine oldukça katkıda bulunabilir. Bu nedenle bireylerin yabancı dil öğrenme sürecinde bu öğrenme alanıyla ilgili öz-yeterlik algılarını geliştirebilmek amacıyla nitelikli ortamlar yaratmak, hazırbulunuşluklarına, ilgilerine ve yeteneklerine göre etkinlikler düzenlemek önem arz etmektedir (Altın ve Saracaloğlu, 2019). Ayrıca, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenciler kendi başarılarını değerlendirebilmektedirler. Bireyler daha düşük yabancı dil öğrenme öz-yeterliğine sahip olduklarını düşündüklerinde dil öğrenmeleri de oldukça zorlaşmaktadır. Bundan dolayı kendini yabancı dil öğrenme sürecinde yeterli hissetmeyen öğrenciler özellikle sözel becerilerin gerektirdiği etkinliklere katılmaktan çekinmekte ve bu öğrenme alanında diğer öğrencilere göre daha başarısız olmaktadır (Vural, 2017).

Yabancı dil öğrenme sürecinde, dört temel beceri (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) bulunmaktadır. Konuşma, hem bilişsel zekâ hem de psikomotor zekânın kullanılmasını gerektiren bir beceridir (Yule, 2016). Küreselleşen dünyada özellikle turizm, ticaret, ulaşım ve haberleşme gibi sektörlerde meydana gelen gelişmelerden dolayı İngilizce öğreniminde en çok konuşma becerisinin üzerinde durulmaktadır (Seidlhofer, 2005). Ayrıca, konuşma becerisinin gelişiminde birey birçok performansı aynı zamanda yerine getirdiği için edinimi en zor olan beceridir. Konuşma ve yazma becerileri birer üretici beceridir, ancak yazma becerisinin aksine konuşma becerisi eş zamanlı olarak gerçekleştiği için edinimi daha zor olabilmektedir (Yule, 2016). Bireyler konuşurken dil bilgisi kurallarının farkında olma ve kullanma, bağlamına uygun kelimeyi seçme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, cümle içerisinde telaffuz, vurgu ve tonlamalara dikkat etme gibi birçok eylemi aynı anda yerine getirmektedirler (Vural, 2017). Dolayısıyla İngilizce konuşma öz-yeterliği; bireyin İngilizce konuşabilmesi için gerekli olan dil bilgisi, kelime bilgisi, telaffuz, dinlediğini anlama, akıcılık/ ifade edebilme gibi alanlarda başarabilmesine ilişkin kendini algılama biçimi olarak tanımlanabilir. Bu alanlarda kendini yeterli gören bireylerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Yabancı dil öğrenme sürecinde konuşma becerisinde başarılı olabilmek amacıyla iletişimsel yeterliğe sahip olmak gerekmektedir. Shumin'e (2002) göre iletişimsel yeterliği içeren dört yeterlik türü vardır. Bunlar dil bilgisi yeterliği, toplumsal dil yeterliği, söylem yeterliği ve stratejik yeterliktir.

Dil bilgisi yeterliği: Dil bilgisi yeterliği, hedef dilde cümle üretme yeteneğimizi açıklayan sözcüksel, sözdizimsel, fonolojik ve morfolojik bilgimiz anlamına gelir. Bu özellikler dili öğrenen bireyin yetenek ve ilgisiyle birlikte doğru sözcüklerin ve cümlelerin oluşturulmasına yardımcı olur.

Toplumsal dil yeterliği: Bu yeterlik türü sosyal statü, roller, paylaşılan bilginin türü ve işlevi gibi sosyal kural ve koşulların yer aldığı yeterliktir. Yabancı dil öğrenme sürecinde yer alan bireyler toplum içerisindeki koşullardan etkilenebilirler.

Söylem yeterliği: Bu yeterlik türü anlamlı sözcükleri, ifadeleri ve cümleleri birleştirerek dili farklı bağlamlarda kullanma yeteneği ile ilgilidir ve bireylerin konuşmalarını sürdürmelerine yardımcı olur.

Stratejik yeterlik: Bu yeterlik türü, özellikle sözel becerilerin gerektirdiği etkinliklerde sorunlar ortaya çıktığında, iletişim ortaklarına başarılı bir şekilde bir anlam kazandırmak anlamına gelir. Başka bir deyişle, iletişim durumlarında konuşmayı yönetme ve iletişimi sürdürme becerisidir (Shumin, 2002; Vural, 2017, Yule, 2016).

Vural (2017), yabancı dil öğrenme sürecinde konuşma becerisinin başarısı ile konuşma becerisi öz-yeterlik algısının olumlu bir ilişki gösterdiğini belirterek yabancı dil konuşma öz-yeterliğin bu süreçteki başarının önemli bir belirleyicisi olduğunu ifade etmiştir. Asakereh ve Dehghannejad'ın (2015) da ifade ettikleri gibi, daha yüksek konuşma öz-yeterliğine sahip öğrenciler konuşma becerilerinde daha iyi performans gösterme eğilimindedirler. Ayrıca çaba,

ısrar ve esnekliğin kapsamı öz-yeterlik algıları temelinde düzenlenmektedir ve öz-yeterlik inançları bir bireyin dönütlerini değiştirebilir. Bundan dolayı yabancı dil öğrenme sürecinde daha fazla başarı elde edebilmek amacıyla sürekli bilgilerin aktarılmasından ziyade bireylerin başta konuşma becerisi olmak üzere temel becerilere yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesi ve geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Küreselleşen dünyada başta İngilizce olmak üzere yabancı dil öğrenimi çok önemli bir hale gelmiştir. Bu süreçte üretici dil becerilerinden olan konuşma becerisinin edinimi ise daha fazla önem arz etmektedir. Alanyazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarından ziyade İngilizce konuşma becerisi (Aytaş ve Gözütok, 2014; Kılıç ve Tuncel, 2009; Malmir ve Shoorcheh, 2012; Saday, 2007) ile ilgili çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırma daha önce yapılan araştırmalardan farklı bir örnekleme sahip olması, ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarını ortaya koymasından dolayı önemlidir. Ayrıca, bu araştırmanın ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarını belirlemeye yönelik alanyazına bir ölçek kazandırması bakımından önemli görülmektedir. Alanyazında öğrencilerin İngilizce dil becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemeye yönelik ölçekler (Hancı Yanar ve Bümen, 2012; Ocak, Küçükçınar ve Karakuyu, 2022) olmakla birlikte bu ölçeğin sadece konuşma becerisi ile sınırlı olması ve ortaokul öğrencilerine yönelik olması yönüyle bu çalışmaya olan ihtiyacı ve alandaki boşluğu gidereceği düşünülmektedir.

Bu çıkış noktasından hareketle araştırmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarını belirlemeye dönük bir ölçek geliştirmek ve Van ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarını incelenmek amaçlanmıştır. Bu çerçevede oluşturulan araştırma sorularına aşağıda yer verilmiştir.

1. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma öz-yeterlik algıları cinsiyet, sınıf düzeyi, İngilizce dersini sevme durumları, yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığı, İngilizce ders başarı notu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin hâlihazırda İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlaması yönüyle betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Nitekim betimsel tarama araştırmalarında mevcut durum veya kişiler olduğu gibi betimlenmeye çalışılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Van'ın İpekyolu, Tuşba ve Edremit merkez ilçelerinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin öğrenciler açısından anlaşılabilirliği göz önünde bulundurularak ortaokul 5.sınıf öğrencileri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre ortaokul öğrenci sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın çalışma evrenine ilişkin ortaokul öğrenci sayıları

<i>İlçeler</i>	<i>6. Sınıf</i>	<i>7. Sınıf</i>	<i>8. Sınıf</i>	<i>Toplam</i>
İpekyolu	6234	6441	6721	19396
Tuşba	3353	3413	3313	10079
Edremit	2895	2896	2939	8730
<i>Toplam</i>	12482	12750	12973	38205

Tablo 1 verilerine göre, İpekyolu'nda 19.396, Tuşba'da 10.079, Edremit'te 8.730 öğrenci olmak üzere toplam 38.205 ortaokul (6., 7. ve 8. sınıf) öğrencisi öğrenim görmektedir. Araştırma örnekleme küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma evrenindeki tüm kümelerin örnekleme alınma ihtimalinin eşit olması küme örnekleme tekniğinde bulunmaktadır (Karasar, 2014). Çalışma evrenini daha iyi temsil edebilmesi düşüncesiyle Van ili merkez ilçelerinde (İpekyolu, Tuşba, Edremit) yer alan ortaokullar uzman görüşü doğrultusunda düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre gruplandırılmıştır. Her gruptan belirli sayıda ortaokul ve her sınıf düzeyinden belirli sayıda şube rastgele belirlenmiştir. Belirlenen okul ve sınıflarda öğrenim gören toplam 920 öğrenci araştırmacının örneklemini oluşturmuştur.

Çıngır'a göre (1994) örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde; evrenin 40.000 olduğu durumlarda ".01" anlamlılık düzeyinde 655 örneklem sayısı evreni temsil edebilecek niteliktedir (Akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Dolayısıyla bu araştırmada örneklem büyüklüğünün çalışma evrenini temsil edebilecek yeterlikte olduğu söylenebilir. Örnekleme ait demografik bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Örnekleme ait demografik bilgiler

Özellik	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	584	63.5
	Erkek	336	36.5
Sınıf Düzeyi	6.Sınıf	327	35.5
	7.Sınıf	262	28.5
	8.Sınıf	331	36.0
Okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi	Düşük	307	33.4
	Orta	262	28.5
	Yüksek	351	38.2
	Toplam		920

Tablo 2 verilerine göre, örnekleme alınan öğrencilerin 584'ü (%63.5) kız, 336'sı (36.5) ise erkektir. Öğrencilerin 327'si (%35.5) 6.sınıf, 262'si (%28.5) 7.sınıf, 331'i (%36.0) ise 8.sınıfta öğrenim görmektedir. Sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine ilişkin her bir gruptaki öğrenci sayılarının birbirine benzer olduğu söylenebilir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilme Süreci

Araştırmada öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarını belirlemeye yönelik araştırma kapsamında geliştirilen "İngilizce Konuşma Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği (İKÖAÖ)" kullanılmıştır.

2.3.1. İngilizce Konuşma Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği

Alanyazında Türkiye'de ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarını belirlemeye ilişkin kapsamlı bir ölçek bulunmadığından bu ölçeğin geliştirilmesine karar verilmiş ve ölçeğin geçerlik/güvenirlilik analizleri aşağıda detaylarıyla açıklanmıştır.

İlk aşamada alanyazın taraması yapılarak İngilizce konuşmada belirli yeterlik alanları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda dil bilgisi (1,2,3,4 nolu maddeler), kelime bilgisi (5,6,7,8 nolu maddeler), telaffuz/seslendirme (9,10,11,12 nolu maddeler), dinlediğini anlama (13,14,15,16 nolu maddeler), akıcılık/ifade edebilme (17,18,19,20 nolu maddeler) boyutları (yeterlik alanları) dikkate alınarak maddeler hazırlanmıştır. Bu alanlar belirlenirken yurtiçi ve yurt dışında yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular dikkate alınmıştır.

Oluşturulan 20 maddelik taslak ölçek formu, kapsam geçerliği ve açıklık/anlaşılabilirlik bakımından incelenmek üzere Eğitim Bilimleri, Türkçe Eğitimi ve İngilizce eğitimi alanlarından yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlerden hareketle bazı maddelerde

gerekli düzeltmeler yapılarak 20 maddelik taslak forma son hali verilmiştir. “2,5,10,15 ve 19” nolu maddeler ters maddeler olarak oluşturulmuştur.

Pilot uygulama Van ilinin merkez ilçelerinde öğrenim görmekte olan 224 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda uç değerler çıkartılarak 219 öğrenciden elde edilen veriler analize dâhil edilmiştir. Comrey ve Lee’ye (1992) göre, faktör analizinde örneklem büyüklüğü “100-zayıf, 200-kabul edilebilir, 300-iyi, 500-çok iyi, 1000 ve üzeri-mükemmel” olarak ifade edilebilir (Akt: Williams, Brown ve Onsman, 2010). Buna göre bu çalışmada örneklem büyüklüğünün Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için yeterli olduğu görülmektedir.

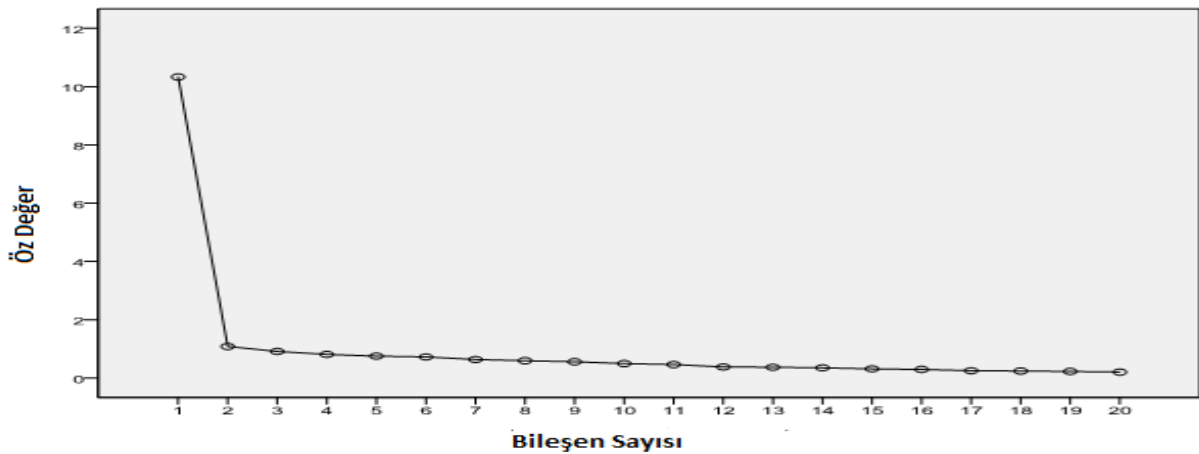
Örneklem büyüklüğünün AFA için yeterliğinin belirlenmesi için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testinde KMO değeri 0.95 olarak bulunmuştur. Bu değer 0.80-0.90 arasında olduğu için (Leech ve diğerleri, 2005) örneklem büyüklüğünün faktör analizi için iyi olduğu düşünülebilir. Ayrıca, Barlett küresellik testinde ki-kare değerinin ($\chi^2_{(190)}=2691.303$; $p<0.01$) anlamlı olduğundan hareketle veri matrisinin faktör analizi için uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Temel Bileşenler Analizi yöntemi ve Varimax (Maksimum değişkenlik) döndürme tekniği kullanılarak AFA yapılmıştır. Öz değeri 1’den büyük iki faktörün olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak Cliff (1998), sadece öz değerlerin incelenerek faktör sayısının belirlenmesinin doğru olmadığını belirtmektedir. Dolayısıyla ölçeğin faktör sayısına paralel analiz yöntemi, yamaç-birikinti grafiği (scree plot) ve açıkladıkları varyansa bakılarak karar verilmiştir. Yavuz ve Doğan (2015), faktör belirlemede paralel analiz yönteminin yamaç birikinti grafiğine göre daha güçlü sonuçlar ürettiğini belirtmektedir. Paralel analizde gerçek veriden elde edilen özdeğer, tesadüfi veriden hesaplanan özdeğerden büyük olana kadarki basamak sayısı boyut sayısını vermektedir (Yavuz ve Doğan, 2015). Paralel analiz yöntemi sonucu elde edilen veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İKÖAÖ AFA ve paralel analiz öz değerlerinin karşılaştırılması

Faktör	AFA Özdeğerleri	Paralel Analiz Özdeğerleri	Karar
1	10.33	1.57	Kabul
2	1.08	1.46	Ret
3	0.91	1.38	Ret

Tablo 3’te görüldüğü üzere birinci faktörde gerçek veriden elde edilen özdeğer paralel analiz özdeğerinden yüksektir. Bu sonuca göre sadece ilk faktör kabul edilmiş, sonraki faktörler ise reddedilmiştir. Ölçeğe yönelik yamaç-birikinti grafiği de elde edilen sonuçlara paralel sonuçlar vermektedir. Ölçeğe ilişkin yamaç-birikinti grafiği Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. İKÖAÖ özdeğer yamaç-birikinti grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, varyansın önemli kısmını birinci faktörün açıkladığı, ondan sonraki faktörlerin öz değerlerinin ise birbirine çok yakın olduğu göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda ölçek tek faktör olarak belirlenmiştir. Ardından faktör sayısı bir olacak şekilde tekrar analiz yapılmış ve tek faktörün açıkladığı toplam varyansın %51.666 olarak belirlenmiştir.

Faktör yük değeri ve madde ayırt ediciliğinin “0.30 ve üzeri” olması madde seçimi için yeterli bir ölçüt olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu çalışmada, faktör yük değeri 0.40’ın ve madde ölçek korelasyonu 0.30’un üzerinde olan maddeler ölçeğe dâhil edilmiştir. Buna göre, ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değeri 0.40’ın üzerinde olduğu, tüm maddelerin madde ölçek korelasyonları 0.30’un üzerinde olduğu için herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamış ve bunun sonucunda ölçek tek boyutlu olarak 20 maddeden oluşmuştur. Nihai ölçeğin faktör deseni ve madde istatistikleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İKÖAÖ’nin faktör deseni ve madde istatistikleri

Madde numaraları	Faktör Yüğü		% 27’lik Üst ve Alt Grup Puanları Farkının Anlamlılığı**
	Faktör	Madde-Ölçek Korelasyonları	
17	.799	.794	13.11**
12	.787	.786	12.78**
5	.767	.767	14.62**
10	.767	.764	13.04**
15	.762	.757	13.43**
9	.760	.755	12.01**
1	.759	.757	12.40**
6	.735	.736	12.56**
4	.726	.725	11.51**
16	.721	.721	10.43**
18	.720	.717	10.51**
2	.716	.713	11.65**
3	.716	.711	10.75**
13	.691	.690	10.46**
19	.686	.689	12.24**
14	.681	.683	11.42**
11	.667	.670	12.01**
8	.666	.671	9.87**
20	.665	.666	10.14**
7	.544	.562	7.81**

** $p < 0.01$

Tablo 4 incelendiğinde, ölçeğin tek boyutta toplandığı görülmektedir. Nihai ölçeği oluşturan maddelerin faktör yüklerinin 0.54-0.80 arasında değiştiği; madde-ölçek korelasyonlarının 0.56-0.79 arasında değiştiği; % 27’lik üst ve alt grup puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu gösteren t değerlerinin 7.81-13.11 arasında değiştiği görülmektedir. Bu veriler, ölçek maddelerinin ilgili boyuttaki özelliği ölçtüğünü ve maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı toplam ölçek için 0.95 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin ana uygulamasında ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı toplam ölçek için 0.79 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek Ek 1’de sunulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarını belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri '1-1.79 arası' çok düşük, '1.80-2.59 arası' düşük, '2.60-3.39 arası' orta, '3.40-4.19 arası' yüksek ve '4.20-5.00 arası' çok yüksek düzey olarak ifade edilmiştir.

Verilere yönelik öncelikle normallik testi (normality test) yapılmıştır. Tek değişkenli normallik için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ± 1 aralığında olduğu saptanmıştır. Normalliğin kabul edilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu değerler doğrultusunda verilerin normal dağılım sağladığına karar verilmiştir. Bu durumda, öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının cinsiyete, İngilizce dersini sevip sevmeme ve yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığının olup olmaması durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi, sınıf düzeyi ve İngilizce ders başarı notu için ise çok yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

2.5. Etik Kurul İzni

Bu araştırmanın etik kurul izni; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu 16/09/2020-61176 evrak tarih ve sayı numarası ile alınmıştır.

3. Bulgular

Öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Ölçeğe ilişkin hesaplanan ortalama ve standart sapma puanları

Ölçek	\bar{X}	S
İngilizce konuşma öz-yeterlik algıları	3.04	0.42

Tablo 5’e göre, öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının ($\bar{X}=3.04$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterliklerinin cinsiyete göre t testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterliklerinin cinsiyete göre t testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	Sayı	\bar{X}	s	sd	t	p
İngilizce konuşma öz-yeterlik algıları	Erkek	336	3.05	0.40	918	1.059	.290
	Kız	584	3.02	0.43			

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının ($t_{(918)}=1.059$, $p>.05$) cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir. Bu durumda, erkek ve kız öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının benzer olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları

<i>Betimsel İstatistikler</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<i>Ölçek</i>	<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Sayı</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>K.T</i>	<i>sd</i>	<i>K.O</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce konuşma öz-yeterlik algıları	6.sınıf	327	3.01	0.43	Gruplar	.330	2	.165	.915	.401
	7.sınıf	262	3.02	0.40	arası					
	8.sınıf	331	3.06	0.42	Gruplar	165.438	917	.180		
					Toplam	165.769	919			

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algıları ($F_{(2,917)}=.915, p>.05$) sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durumda; 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının İngilizce dersini sevip sevmeme durumuna göre t testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının İngilizce dersini sevip sevmeme durumuna göre t testi sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>İngilizce Dersini Sevme</i>	<i>Sayı</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İngilizce konuşma öz-yeterlik algıları	Evet	797	3.08	0.40	918	9.776	.000
	Hayır	123	2.70	0.41			

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının ($t_{(918)}=9.776, p<.05$) İngilizce dersini sevenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda, İngilizce dersini seven öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığına göre t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığına göre t testi sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığı</i>	<i>Sayı</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İngilizce konuşma öz-yeterlik algıları	Evet	610	3.08	0.40	918	5.245	.000
	Hayır	310	2.93	0.43			

Tablo 9’da görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının ($t_{(918)}=5.245, p<.05$) yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığı olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda, yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığına sahip öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının İngilizce ders başarı notuna göre ANOVA sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının İngilizce ders başarı notuna göre ANOVA sonuçları

<i>Betimsel İstatistikler</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>								
<i>Ölçek</i>	<i>Başarı Notu</i>	<i>Sayı</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>K.T</i>	<i>sd</i>	<i>K.O</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
İngilizce konuşma	0-44	30	2.62	0.36	Gruplar	22.112	4	5.528	35.209	.000	5>1
	45-54	37	2.70	0.46	arası						5>2
öz-yeterlik algıları	55-69	101	2.86	0.38	Gruplar	143.657	915	.157			5>3
	70-84	277	2.96	0.39	içi						5>4
	85-100	475	3.16	0.39	Toplam	165.769	919				4>1
											4>2

1- "0-44", 2- "45-54", 3- "55-69", 4- "70-84", 5- "85-100"

Tablo 10'da görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarında ($F_{(4,915)} = 35.209, p < .05$) İngilizce ders başarı notu 0-44 aralığında olanlar ile 85-100 aralığında olanlar arasında İngilizce ders başarı notu 85-100 arasında olanların lehine, İngilizce ders başarı notu 45-54 aralığında olanlar ile 85-100 aralığında olanlar arasında İngilizce ders başarı notu 85-100 aralığında olanların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin İngilizce ders başarı notu arttıkça İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının arttığı ortaya çıkmıştır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucu çıkmıştır. Gömleksiz ve Kılınç'ın (2014) lise son sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrenciler İngilizce konuşma bakımından kendilerini yeterli görmediklerini vurgulamıştır. Fadly (2019), telaffuz, kelime bilgisi, dilbilgisi ve fikirleri ifade etme alanlarındaki eksikliklerden dolayı öğrencilerin düşük düzeyde İngilizce konuşma öz-yeterlik algısına sahip olduğunu savunmuştur. Benzer şekilde Zarei ve Rezadoust (2020), yabancı dil öğrenme sürecinde kendisine dönüt verilmeyen öğrencilerin daha düşük düzeyde İngilizce konuşma öz-yeterlik algısına sahip olduğunu vurgulamışlardır. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Au ve Bardakçı (2020) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde İngilizce konuşma öz-yeterlik algısına sahip olduğunu ve dönüt vermenin bir öğrencinin konuşma öz-yeterlik düzeyini geliştirmede önem arz ettiğini, bu durumun olumlu öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini ve konuşma becerilerini geliştirdiğini vurgulamışlardır. Memduhoğlu ve Çelik'in (2015) yaptıkları çalışmada, İngilizce öğretmenliği okuyan öğrencilerin İngilizce konuşma yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Leeming (2017), yaptığı çalışmada konuşma pratiği yapıldığında öğrencilerin İngilizce konuşma yeterliğinin arttığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra Asakereh ve Dehghannejad'ın (2015) ve Alawiyah'ın (2018) ifade ettikleri gibi, daha yüksek konuşma öz-yeterlik algısına sahip öğrenciler konuşma becerilerinde daha iyi performans gösterme eğilimindedirler. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu sonuç ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonuç üzerinde öğretmen ve öğrenci özellikleri, sınıf içi yapılan etkinlikler, sınav/dil bilgisi odaklı uygulamalar, konuşma kaygısı gibi birçok faktörün etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmada öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde cinsiyete göre öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına dair farklı sonuçları olan çeşitli araştırmalara rastlanmıştır. Alanyazında birçok çalışmada (Aydoğan, 2016; Fadly, 2019; Gürsoy ve Karaca, 2018; Oletić ve Ilić, 2014) öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu araştırma

sonuçlarından farklı olarak alanyazında kız öğrencilerin yabancı dil konuşma yeterliklerinin daha iyi olduğunu belirten çalışmalar (Çubukçu, 2008; Kim ve Lorshbach, 2005; Leeming, 2017) da mevcuttur. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmayı destekler nitelikte sonuçlar olduğu gibi farklı sonuçların da elde edildiği görülmüştür. Bu araştırma sonucundan hareketle, erkek ve kız öğrencilerin benzer düzeyde İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarına sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında sınıf düzeyine göre öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarını doğrudan inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak Tseng (2013), öğrencilerin bulunduğu kursun İngilizce seviyesinin konuşma yeterliği üzerinde önemli bir faktör olmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Tahsildar ve Kabiri (2019), üniversite öğrencilerinin aldıkları İngilizce eğitimin seviyesi arttıkça yabancı dil yeterliklerinde önemli değişiklikler gözlenmediğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Yeo ve Tiw (2019), ilkokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin akademik yeterlikleri arttıkça yabancı dilde daha fazla başarı kaydettiklerini vurgulamıştır. Gürsoy ve Karaca (2018), ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada küçük yaşta öğrencilerin daha fazla İngilizce konuşma öz-yeterlik algısına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmayı destekler nitelikte sonuçlar olduğu gibi farklı sonuçların da elde edildiği görülmüştür. Bu araştırma sonucundan hareketle, öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyinin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarında belirleyici bir değişken olmadığı, farklı sınıf düzeylerindeki ortaokul öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmada İngilizce dersini seven öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının İngilizce dersini sevmeyen öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç beklenen bir durum olmakla birlikte alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Asakerah ve Dehghannejad'ın (2015) çalışmasında, İngilizce konuşmaya istekli olan ve ilgi duyan öğrencilerin akranlarına göre daha yüksek düzeyde İngilizce konuşma öz-yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Zambak (2016) yaptığı tez çalışmasında, İngilizce dersine ilgi duyan öğrencilerin konuşmak için daha istekli olduklarını ve bu becerinin ediniminde diğer öğrencilerden daha başarılı olduklarını savunmuştur. Aynı zamanda alanyazında İngilizce derslerine ilgi duymayan veya olumsuz deneyimlerden dolayı düşük güdülenme düzeyi olan öğrencilerin istenen düzeyde yeterliğe sahip olmadıklarını belirten çalışmalar (Leemig, 2017; Mahyuddin ve diğerleri, 2006; Raoofi, Tan ve Chan, 2012; Wang ve Pape, 2007) da mevcuttur. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, İngilizce dersini seven ve ilgi duyan öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip oldukları ve böylece kendilerini İngilizce dersine adayıp daha iyi performans sergiledikleri ve konuşma becerisinde kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir.

Araştırmada yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığına sahip öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığına sahip olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir ve alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bal Gezeğin'in (2014) üniversite öğrencilerine kitaptaki konuşmaları video olarak izlettiği çalışmada, videoları izleyen öğrencilerin konuşma, anlama ve kelime bilgisi becerilerinin daha iyi olduğu belirtilmiştir. Shing ve Yin'in (2017) film etkinlikleriyle yabancı dil öğretiminin yapıldığı çalışmada, filmlerin öğrencilerin tonlama, vurgulama ve duraklama gibi konuşma becerilerinde önemli bir farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Khan (2015), modern çağda yabancı dil öğretiminde ders kitapları dışında görsel-ışitsel teknolojilerden yararlanabilen öğretmenlerin öğrencileri daha iyi motive ettiği ve başarı düzeyinin daha iyi olduğunu vurgulamıştır. Chapple ve Curtis (2000), filmlerin motive edici ve zengin içerik özelliğiyle beraber yabancı dil öğrenenlerin sözlü iletişim becerilerini kolaylaştırdığını savunmuşlardır. Alanyazın ve bu çalışmanın sonuçlarından hareketle, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin film ve müzik gibi görsel-ışitsel teknolojilere/materyallere daha fazla

maruz kalmalarını sağlamanın, öğrenilen dile karşı ilgiyi ve kültürel farkındalığı arttırdığı ve nihayetinde dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin yeterlik algısını geliştirdiği söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin İngilizce ders başarı notu arttıkça İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında birçok çalışmada (Khatib ve Maarof, 2015; Leeming, 2017; Özkan, 2019) bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, yabancı dilde öz-yeterlik algısının veya kendini yeterli görme düzeyinin tutum, motivasyon, verilen görevi kararlılıkla yerine getirme arzusu ve ders performansı üzerinde önemli bir rol aldığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde Chen (2007) Tayvanlı üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, yabancı dil sürecinde yüksek düzeyde yeterlik düşüncesine sahip olan öğrencilerin bilişsel, düşünsel ve motivasyonel olarak daha fazla katılım ve başarı gösterdiklerini belirtmiştir. Alanyazın ve bu çalışmanın sonuçlarından hareketle, motivasyon ve özgüven gibi faktörlerin yanı sıra bireylerin ders başarılarının onların İngilizce konuşma becerisine yönelik öz-yeterlik algıları üzerinde etkili olan önemli faktörler olduğu söylenebilir. Bu durumda, İngilizce dersinde başarılı olan öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin daha iyi olduğu düşünülebilir.

Araştırmada öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce konuşma yeterliğini arttıracak yöntem, teknik ve etkinliklere yer vermeleri, onların kelime dağarcığını artıracak uygulamalar gerçekleştirmeleri ve derslerde sürekli olarak İngilizce konuşarak öğrencilerin bu dile maruz kalmalarını sağlamaları önerilebilir. Öğrencilerin sıklıkla diyalog kurmaları, mümkün olduğunca birbirleriyle İngilizce konuşmaları sağlanabilir. Araştırmada İngilizce dersini seven öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenler, öncelikle öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine rehberlik etmeli, İngilizceyi onlara sevdirecek oyun, drama vb. etkinliklere yer vermeli ve dil kullanımı açısından öğrencileri için rol model olmalıdırlar. Benzer şekilde, yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığına sahip öğrencilerin İngilizce konuşma öz-yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğretmenler tarafından öğrencilere onların seviyelerine ve ilgilerine uygun yabancı müzik ve film önerilebilir veya bu tür aktiviteler yapmaları teşvik edilebilir. Bu araştırma ortaokul öğrencilerini kapsamaktadır ve Van ili merkez ilçeleriyle sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla farklı eğitim kademeleriyle (ilkokul, lise, üniversite vb.) ve farklı il/bölgelerde benzer çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Alawiyah, T. (2018). Speaking self-efficacy and EFL student teachers' speaking achievement. *Edukasi: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 5(1), 87-96.
- Altın, M. (2018). *Kuantum öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve öz-yeterliği üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Altın, M. ve Saracaloğlu, A. (2019). The effect of quantum learning model on foreign language speaking skills, speaking anxiety and self-efficacy of secondary school students. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 15(3), 1083-1104.
- Asakereh, A. ve Dehghannezhad, M. (2015). Student satisfaction with EFL speaking classes: Relating speaking self-efficacy and skills achievement. *Issues in Educational Research*, 25(4), 345.
- Au, H. Y. C. ve Bardakçı, M. (2020). An analysis of the effect of peer and teacher feedback on EFL learners' oral performances and speaking self-efficacy levels. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(4), 1453-1468.
- Aydoğan, H. (2016). A psycholinguistics case study: A tool for measuring self-efficacy in EFL at tertiary level in Balkans. *Journal of World of Turks*, 8(2), 257-273.
- Aytaş, A.Y. ve Gözütok, F. D. (2014). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine etkisinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bal-Gezegin, B. (2014). An investigation of using video vs. audio for teaching vocabulary. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 450-457.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chapple, L. ve Curtis, A. (2000). Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film. *System*, 28(3), 419-433.
- Chen, H. Y. (2007). *Relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and English performance* (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University, USA.
- Cliff, N. (1998). The eigenvalues-greater-than-one rule and the reliability of components. *Psychological bulletin*, 103(2), 276.
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. *A first course in factor analysis*, 2, 240-262.
- Çingir, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.
- Çubukçu, F. (2008). A study on the correlation between self-efficacy and foreign language learning anxiety. *Online Submission*, 4(1), 148-158.
- Fadly, F. (2019). *The descriptive study of english speaking self-efficacy on senior high school students* (Unpublished doctoral dissertation). Universitas Negeri Malang, Indonesia.
- Gömleksiz, M. ve Kılınç, H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60.

- Gürsoy, E. ve Karaca, N. (2018). The effect of speaking anxiety on speaking self-efficacy of children in a FLL context. *International Journal of Language Academy*, 6(3), 194-210.
- Hancı Yanar, B. ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Hoy, A. W. ve Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kılıç, Ş. ve Tuncel, M. (2009). Yaratıcı dramının İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 55-81.
- Khan, A. (2015). Using films in the ESL classroom to improve communication skills of non-native learners. *ELT Voices*, 5(4), 46-52.
- Khatib, F. M. M. ve Maarof, N. (2015). Self-efficacy perception of oral communication ability among English as a second language (ESL) technical students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 204, 98-104.
- Kim, J. A. ve Lorsbach, A. W. (2005). Writing self-efficacy in young children: Issues for the early grades environment. *Learning Environments Research*, 8(2), 157-175.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Leeming, P. (2017). A longitudinal investigation into English speaking self-efficacy in a Japanese language classroom. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(1), 1-18.
- Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). New York, NY: Oxford University Press.
- Mahyuddin, R., Elias, H., Cheong, L. S., Muhamad, M. F., Noordin, N. ve Abdullah, M. C. (2006). The relationship between students' self efficacy and their English language achievement. *Malaysian Journal of Educators and Education*, 21, 61-71.
- Malmir, A. ve Shoorcheh, S. (2012). An investigation of the impact of teaching critical thinking on the Iranian EFL learners' speaking skill. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 608-617.
- Memduhoğlu, H. B. ve Çelik, Ş. N. (2015). İngilizce öğretmen adayı olan ve İngilizce öğretmeni olmayı planlayan üniversite öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 17-32.
- Ocak, G., Küçükçınar, A. ve Karakuyu, A. (2022). Ortaokul öğrencileri için İngilizce dil becerileri öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 40, 1-36.
- Oletić, A. ve Ilić, N. (2014). Intrinsic and extrinsic motivation for learning English as a foreign language. *ELTA Journal*, 2(2), 23-38.
- Özkan, C. (2019). *The relationship between students' success and their level of foreign language anxiety and the primary sources of foreign language speaking anxiety* (Unpublished master's thesis). Çağ University, Mersin.

- Raooft, S., Tan, B. H. ve Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73.
- Saday, A. (2007). *İlköğretimde aktif öğrenme kuramı destekli İngilizce öğretim yöntemiyle İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Schunk, D. H. ve Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 313.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341.
- Shing, S. R. ve Yin, L. K. (2017). Using films to teach speaking in the ESL classroom. *Selangor Humaniora Review*, 1(1), 61-70.
- Shumin, K. (2002). Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, 12, 204-211.
- Tahsildar, N. ve Kabiri, A. (2019). The relationship between Afghanistan EFL students' academic self-efficacy and English language speaking anxiety. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(2), 190-202.
- Tseng, M. C. (2013). Is self-efficacy correlated with English proficiency levels? A case study of Taiwanese arts students. *Studies in English Language Teaching*, 1(2), 258-263.
- Vural, H. (2017). *The relationship of personality traits with English speaking anxiety and English speaking self-efficacy* (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University, Ankara.
- Wang, C. ve Pape, S. J. (2007). A probe into three Chinese boys' self-efficacy beliefs learning English as a second language. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(4), 364-377.
- Williams, B., Brown, T. ve Onsmann, A. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8(3), 1-13.
- Yavuz, G. ve Doğan, N. (2015). Boyut sayısı belirlemede Velicer'in map testi ve Horn'un paralel analizinin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 176-188.
- Yeo, K. J. ve Tiw, S. L. (2019). Relationship between speaking anxiety and self-efficacy among elementary students in second language classrooms in Malaysia. *Indian Journal of Public Health Research and Development*, 10(11), 3301-3304.
- Yule, G. (2016). *The study of language*. USA: Cambridge University Press.
- Zambak, A. (2016). *Factors affecting foreign language speaking anxiety levels of 8th grade students at public secondary schools* (Unpublished master's thesis). Çağ University, Mersin.
- Zarei, A. A. ve Rezaoust, H. (2020). The effects of scaffolded and unscaffolded feedback on EFL learners' speaking anxiety and speaking self-efficacy. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 7(4), 111-132.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

EK 1: İngilizce Konuşma Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
		1	2	3	4	5	
Açıklama: Aşağıda belirtilen ifadelere ne düzeyde katıldığınızı sizin durumunuzu yansıtan rakamı (1:Kesinlikle Katılmıyorum; 2:Katılmıyorum; 3:Orta Düzeyde Katılıyorum;4: Katılıyorum; 5: Kesinlikle Katılıyorum) daire içine alarak belirtiniz. <i>Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.</i>							
1	İngilizce konuşurken dil bilgisi kurallarına uygun şekilde cümle kurabilirim.	1	2	3	4	5	
2	İngilizce konuşurken zaman uyumuna uygun olarak cümle kurmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5	
3	İngilizce konuşurken anlam bütünlüğünü sağlayacak öğeleri (bağlaç vb.) kullanabilirim.	1	2	3	4	5	
4	İngilizce konuşurken yaptığım dil bilgisi hatalarımı fark edebilirim.	1	2	3	4	5	
5	İngilizce konuşurken doğru kelimeyi seçip kullanmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5	
6	İngilizcede yeni öğrendiğim kelimeleri cümle içinde kullanarak konuşabilirim.	1	2	3	4	5	
7	İngilizce konuşurken hatırlayamadığım kelimeye anlamca en yakın kelimeyi seçip kullanabilirim.	1	2	3	4	5	
8	Biriyle İngilizce konuşurken bilmediğim bir kelimenin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5	
9	İngilizce konuşurken kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz edebilirim.	1	2	3	4	5	
10	İngilizce konuşurken farklı sesleri/sözcükleri anlaşılır bir şekilde telaffuz etmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	
11	İngilizcede konuşmanın akışına göre ses tonumu ayarlayabilirim.	1	2	3	4	5	
12	İngilizce konuşurken kelimelerin vurgularını doğru yapabilirim.	1	2	3	4	5	
13	İngilizce konuşurken karşımdakinin ne dediğini anlayabilirim.	1	2	3	4	5	
14	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini anlayabilirim.	1	2	3	4	5	
15	İngilizce bir diyalogda dinlediklerimi anlamakta zorlanırım.	1	2	3	4	5	
16	İngilizce diyalog sırasında karşımdakinin vurgu ve tonlamalarını fark edebilirim.	1	2	3	4	5	
17	İngilizcede anlatmak istediklerimi doğru ve akıcı bir şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5	
18	İngilizce diyalog sırasında sorulan sorulara duraksamadan cevap verebilirim.	1	2	3	4	5	
19	İngilizcede anlatmak istediklerimi farklı şekilde ifade etmede zorlanırım.	1	2	3	4	5	
20	Herhangi bir konuda ön hazırlık olmadan İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5	

ETİK ve BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara ve bilimsel atıf gösterme ilkelerine riayet edildiğini yazar(lar) beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk makale yazarlarına aittir. Yazarlar etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgileri (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca burada belirtmişlerdir.

Kurul adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu

Tarih: 16/09/2020

No: 61176

ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

1. yazar katkı oranı : % 50

2. yazar katkı oranı : % 50