Kana, F., Maden, A., Kiler, B. ve Köroğlu, A. (2026). Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *14*(3), 641-664. https://doi.org/10.16916/aded.1959544

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 28.05.2026 Kabul/Accepted: 30.07.2026
Araştırma Makalesi / Research Article

Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Özyeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

*Fatih KANA***
*Aslı MADEN****
*Baran KİLER*****
*Arda KÖROĞLU******

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin batısındaki bir ilde öğrenim gören 546 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ortaokul Öğrencileri için Konuşma Özyeterlik Ölçeği ile araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler SPSS 27 programı aracılığıyla analiz edilmiş; bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Welch testi ve uygun post hoc analizlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, konuşma özyeterliğinin bazı değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermiştir. Cinsiyet değişkeninde yalnızca etkilenme alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Yaş ve sınıf düzeyi arttıkça özellikle duyuşsal, içerik ve dil-ötesi boyutlarda konuşma özyeterliği puanlarının azaldığı görülmüştür. Günlük dijital oyun, sosyal medya ve internet kullanım sürelerinin artmasının konuşma özyeterliğinin çeşitli boyutlarında düşüşe yol açtığı belirlenmiştir. Buna karşılık haftalık kitap okuma süresi arttıkça öğrencilerin konuşma özyeterliği puanlarının anlamlı biçimde yükseldiği saptanmıştır. Aylık okunan kitap sayısının yalnızca duyuşsal boyutta anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Anne eğitim durumunun dil-ötesi boyutta, baba eğitim durumunun ise içerik boyutunda anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin konuşma özyeterliklerinin yalnızca bireysel özelliklerden değil, aynı zamanda dijital medya kullanımı, okuma alışkanlıkları ve aile özellikleri gibi çevresel etkenlerden de etkilendiğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarının konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitim uygulamalarına, program geliştirme çalışmalarına ve gelecekte yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma özyeterliği, ortaokul öğrencileri, dijital medya kullanımı, okuma alışkanlıkları, ebeveyn eğitimi

* Bu çalışma, Prof. Dr. Fatih Kana yürütücülüğünde gerçekleştirilen ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen "Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Özyeterlikleri" başlıklı SBA-2025-4952 numaralı Bağımsız Araştırma Projesi kapsamında üretilmiştir.

** Prof. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale fatihkana@comu.edu.tr

*** Doç. Dr. Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Bayburt, asmaden25@gmail.com

**** Dr. Öğr. Üyesi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, barankiler@aydin.edu.tr

***** Uzman Yardımcısı, Yunus Emre Enstitüsü, Çanakkale, ardakoroglu699@gmail.com

Examining Middle School Students' Speaking Self-Efficacy in Terms of Various Variables

Abstract

This study aimed to determine middle school students' speaking self-efficacy levels and examine whether these levels differed according to individual characteristics, digital media use, reading habits, and parental education. The study employed a relational survey model within a quantitative research approach. The sample consisted of 546 middle school students attending schools in a province in western Türkiye. Data were collected using the Speaking Self-Efficacy Scale for Middle School Students along with a personal information form prepared by the researchers. Independent-samples t-tests, one-way analysis of variance, Welch tests, and appropriate post hoc comparison tests were used to analyze the data. The findings showed that speaking self-efficacy scores differed significantly according to some of the variables examined. Regarding gender, a significant difference in favor of girls was identified only in the susceptibility to influence subscale. As age and grade level increased, scores tended to decrease, particularly in the affective, content, and paralinguistic subscales. Longer daily durations of digital gaming, social media use, and internet use were associated with lower scores in several speaking self-efficacy subscales. In contrast, speaking self-efficacy scores increased as weekly reading time rose. The number of books read per month produced a significant difference only in the affective subscale. A significant difference was identified in the paralinguistic subscale according to maternal education and in the content subscale according to paternal education. Overall, the findings indicate that middle school students' speaking self-efficacy is associated not only with individual characteristics but also with digital media use, reading habits, and parental education. The results are expected to contribute to instructional practices aimed at improving speaking skills and to future research in the field.

Keywords: Speaking self-efficacy, middle school students, digital media use, reading habits, parental education

Giriş

Dil öğretimi, birbirini karşılıklı olarak besleyen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bütünleşik biçimde ele alındığı çok boyutlu bir süreçtir (Güneş, 2007). Bu beceriler, birinin gelişimi diğerlerini doğrudan destekleyen ve anlam oluşturma süreçlerinde birlikte işlev gören bir bütünün parçalarıdır (Barın, 2018; Çeltik, 2022). Nitekim dil öğretimi alan yazınında bu dört becerinin eş zamanlı ve işlevsel bir çerçevede geliştirilmesinin, bireyin gerçek yaşam iletişim yetkinliğini doğrudan güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Güneş, 2011). Bu doğrultuda çağdaş dil öğretim yaklaşımları, dilin yalnızca yapısal boyutunu değil; sosyal, kültürel ve iletişimsel işlevlerini ön plana çıkarmakta ve öğretim süreçlerini bu işlevsellik üzerine inşa etmektedir (Aktaş, 2005; Göçer, 2017; İnal, 2020).

Türkçe öğretimi, bireyin ana dilini doğru, etkili ve estetik biçimde kullanabilmesini amaçlayan; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutları kapsayan bütüncül bir öğretim sürecidir (Özbay, 2009). Bu süreçte konuşma becerisi, bireyin kendini anlık ve doğrudan ifade etmesine olanak tanıyan, sosyal etkileşimin merkezinde yer alan ve diğer dil becerileriyle dinamik bir ilişki içinde gelişen temel bir yetkinlik alanı olarak öne çıkmaktadır (Kurudayıoğlu, 2003). Konuşma becerisi, bireyin toplumsal kimliğini, düşünce yapısını ve iletişim yeterliliğini şekillendiren işlevsel bir süreç olarak da değerlendirilmektedir (Doğan, 2009). Bu süreç ülkemizde hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarına da yansımış; 2006'dan 2024'e uzanan programlar silsilesinde konuşma becerisinin geliştirilmesi sürekli olarak temel hedefler arasında yer almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; MEB, 2019; MEB, 2024).

Ülkemizde uygulanan Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde, 2006 yılından itibaren yapılandırmacı anlayışın benimsendiği ve bu anlayışın güncel programlara da yön verdiği görülmektedir (Gömleksiz vd., 2010; MEB, 2006; Menteşe ve Gündoğdu, 2016). 2006 programı, öğrenciyi pasif bilgi alıcısı konumundan çıkararak anlam kurma süreçlerinde aktif rol üstlenen bir özne olarak konumlandırmış; beceri temelli ve süreç odaklı bir dil öğretimi anlayışını ön plana çıkarmıştır (MEB, 2006). Bu anlayışın en güncel yansıması olan 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da beceri temelli, öğrenci merkezli ve etkileşim odaklı öğrenme ortamlarının hazırlanması hedeflenmekte; konuşma becerisi iletişimsel yeterliğin ayrılmaz bir bileşeni olarak ele alınmaktadır (Kaya ve Aydın, 2024; Karakoç Öztürk ve Alyaprak, 2024; MEB, 2024).

Özyeterlik kavramı, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının merkezinde yer almakta ve bireyin belirli bir görevi ya da performansı başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin kendi yargısını ifade etmektedir (Bandura, 1977; Bandura, 1994). Bu kavram, bireyin nesnel olarak sahip olduğu becerilerin ötesinde; bu becerileri ne ölçüde etkili biçimde harekete geçirebileceğine dair kişisel inancına karşılık gelmektedir (Arseven, 2016). Bandura (1997), özyeterlik inançlarının dört temel kaynaktan beslendiğini ileri sürmektedir: doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik/duygusal durumlar. Bu kaynaklar, bireyin özyeterlik algısını biçimlendirmekte; öğrenme sürecindeki motivasyon, çaba, ısrar ve strateji kullanımını doğrudan etkilemektedir (Pajares, 1996; Schunk, 1991). Nitekim yüksek özyeterlik algısına sahip öğrenciler güçlükler karşısında daha dirençli davranırken, düşük özyeterlik algısı kaçınma davranışlarına, motivasyon düşüklüğüne ve artan kaygıya zemin hazırlamaktadır (Pajares, 1996; Zimmerman, 2000).

Konuşma özyeterliği, bireyin konuşma performansına ilişkin öznel inancı olarak tanımlanmaktadır (Hasırcı-Aksoy, Arıcı ve Kan, 2021). Alan yazın incelendiğinde konuşma özyeterliği ile konuşma kaygısı arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tutarlı biçimde ortaya koymaktadır. Özyeterlik algısı yükseldikçe konuşma kaygısının azaldığı ve performansın iyileştiği görülmektedir (MacIntyre, Noels ve Clément, 1997; Woodrow, 2006). Bu bağlamda konuşma özyeterliğinin, konuşma gelişiminin hem nedeni hem de sonucu olarak işlev gören dinamik bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe eğitimi açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin konuşma özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi; sınıf içi uygulamaların, öğretim materyallerinin ve değerlendirme süreçlerinin daha işlevsel biçimde tasarlanmasına doğrudan katkı sağlayacaktır.

Türkçe eğitimi alanyazını incelendiğinde, konuşma özyeterliğini konu edinen çalışmaların sayısının son yıllarda artış kaydettiği görülmekle birlikte, bu çalışmaların büyük bölümünün sınırlı değişken sayısına odaklandığı ve ortaokul öğrencilerini kapsayan bütüncül analizlerin yetersiz kaldığı dikkat çekmektedir (Başar ve Çangal, 2023; Demir ve Börekçi, 2021; Er ve Hayran, 2021). Özellikle dijital ortam kullanım alışkanlıkları, kitap okuma süresi, yaş ve ebeveyn eğitim durumu gibi değişkenlerin konuşma özyeterliği üzerindeki etkilerini birlikte ele alan araştırmalar son derece kısıtlıdır. Bu boşluk, ortaokul düzeyinde konuşma özyeterliğini etkileyen değişkenlerin çok boyutlu ve bütüncül bir perspektifle incelenmesini hem bilimsel hem de uygulamalı açıdan zorunlu kılmaktadır. Söz konusu gereksinimden hareketle bu araştırmanın temel problemi "Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri çeşitli bireysel ve çevresel değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu temel problem çerçevesinde şu alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri günlük dijital oyun oynama süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri günlük sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri günlük internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri haftalık kitap okuma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri aylık okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
10. Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri ile çeşitli bireysel ve çevresel değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amacıyla nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim durumunu belirlemeyi amaçlayan ve mevcut durumu olduğu gibi betimleyen bir araştırma desenidir (Karasar, 2014). Bu araştırma kapsamında konuşma özyeterliği bağımlı değişken olarak ele alınmış; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, günlük dijital oyun oynama süresi, günlük sosyal medya ve internet kullanım süresi, haftalık kitap okuma süresi, aylık okunan kitap sayısı ile anne ve baba eğitim durumu bağımsız değişkenler olarak incelenmiştir. Araştırmanın bu şekilde yapılandırılması, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında vurgulanan birey, çevre ve davranış arasındaki karşılıklı etkileşim çerçevesinde konuşma özyeterliğinin çok boyutlu olarak analiz edilmesine olanak sağlamaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu Türkiye'nin batısındaki bir ilde ortaokulda öğrenim gören 546 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Basit seçkisiz örnekleme, evrende yer alan her bir bireyin örnekleme seçilme olasılığının eşit olduğu olasılıklı örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde evrendeki tüm birimler listelenmekte ve rastgele seçim yoluyla örneklem belirlenmektedir. Böylece araştırmacının seçim sürecine müdahalesi en aza indirilmekte ve örneklemin evreni temsil etme gücü artırılmaktadır (Kılıç, 2013).

Tablo 1
Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Erkek	275	50.4
Kız	271	49.6
Toplam	546	100.0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 275'inin (%50.4) erkek, 271'inin (%49.6) kız olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların cinsiyet dağılımının birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2
Katılımcıların Yaş Dağılımları

Yaş	f	%
10 yaş	52	9.5
11 yaş	172	31.5
12 yaş	134	24.5
13 yaş	172	31.5
14 yaş	16	2.9
Toplam	546	100.0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 52'sinin (%9.5) 10 yaşında, 172'sinin (%31.5) 11 yaşında, 134'ünün (%24.5) 12 yaşında, 172'sinin (%31.5) 13 yaşında ve 16'sının (%2.9) 14

yaşında olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcılar içinde en yüksek oranı 11 ve 13 yaş grubundaki öğrenciler oluşturmaktadır. En düşük oran ise 14 yaş grubundadır.

Tablo 3
Katılımcıların Sınıf Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	f	%
5. sınıf	254	46.5
6. sınıf	92	16.8
7. sınıf	120	22.0
8. sınıf	80	14.7
Toplam	546	100.0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 254'ünün (%46.5) 5. sınıfta, 92'sinin (%16.8) 6. sınıfta, 120'sinin (%22.0) 7. sınıfta ve 80'inin (%14.7) 8. sınıfta öğrenim gördüğü görülmektedir. Buna göre katılımcılar içinde en yüksek oranı 5. sınıf öğrencileri, en düşük oranı ise 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 4
Katılımcıların Dijital Oyunlarda Geçirdiği Süreler

Dijital Oyunlarda Geçirilen Süre	f	%
1 saat	233	42.7
2 saat	118	21.6
3 saat	84	15.4
4 saat	41	7.5
5 saat ve üzeri	70	12.8
Toplam	546	100.0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 233'ünün (%42.7) dijital oyunlarda günde 1 saat, 118'inin (%21.6) 2 saat, 84'ünün (%15.4) 3 saat, 41'inin (%7.5) 4 saat ve 70'inin (%12.8) 5 saat ve üzeri zaman geçirdiği görülmektedir. Buna göre katılımcılar içinde dijital oyunlarda en fazla 1 saat zaman geçiren öğrencilerin oranı daha yüksektir.

Tablo 5
Katılımcıların Günlük Sosyal Medyada Geçirdiği Süreye Göre Dağılımı

Günlük Sosyal Medyada Geçirilen Süre	f	%
1 saat	224	41.0
2 saat	125	22.9
3 saat	81	14.8
4 saat	52	9.5
5 saat ve üzeri	64	11.7
Toplam	546	100.0

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 224'ünün (%41.0) günlük sosyal medyada 1 saat, 125'inin (%22.9) 2 saat, 81'inin (%14.8) 3 saat, 52'sinin (%9.5) 4 saat ve 64'ünün (%11.7) 5 saat ve üzeri zaman geçirdiği görülmektedir. Buna göre katılımcılar içinde günlük sosyal medyada 1 saat zaman geçiren öğrencilerin oranı daha yüksektir.

Tablo 6
Katılımcıların Günlük İnternette Geçirdiği Süreye Göre Dağılımı

Günlük İnternette Geçirilen Süre	f	%
1 saat	132	24.2
2 saat	100	18.3
3 saat	96	17.6
4 saat	99	18.1
5 saat ve üzeri	119	21.8
Toplam	546	100.0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 132'sinin (%24.2) günlük internette 1 saat, 100'ünün (%18.3) 2 saat, 96'sının (%17.6) 3 saat, 99'unun (%18.1) 4 saat ve 119'unun (%21.8) 5 saat ve üzeri zaman geçirdiği görülmektedir. Buna göre katılımcılar içinde günlük internette 1 saat zaman geçiren öğrencilerin oranı en yüksektir.

Tablo 7
Katılımcıların Haftalık Kitap Okuma Süresine Göre Dağılımı

Haftalık Kitap Okuma Süresi	f	%
1 saat	188	34.4
2 saat	138	25.3
3 saat	80	14.7
4 saat	61	11.2
5 saat ve üzeri	79	14.5
Toplam	546	100.0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 188'inin (%34,4) haftalık 1 saat, 138'inin (%25.3) 2 saat, 80'inin (%14.7) 3 saat, 61'inin (%11.2) 4 saat ve 79'unun (%14.5) 5 saat ve üzeri kitap okuduğu görülmektedir. Buna göre katılımcılar içinde haftalık 1 saat kitap okuyan öğrencilerin oranı en yüksektir.

Tablo 8
Katılımcıların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	f	%
İlkokul	34	6.2
Ortaokul	72	13.2
Lise	184	33.7
Üniversite	256	46.9
Toplam	546	100.0

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin 34'ünün (%6.2) ilkokul, 72'sinin (%13.2) ortaokul, 184'ünün (%33.7) lise ve 256'sının (%46.9) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların anneleri içinde en yüksek oranı üniversite mezunları oluşturmaktadır.

Tablo 9
Katılımcıların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	f	%
İlkokul	46	8.4
Ortaokul	69	12.6
Lise	183	33.5
Üniversite	248	45.4
Toplam	546	100.0

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının 46'sının (%8.4) ilkokul, 69'unun (%12.6) ortaokul, 183'ünün (%33.5) lise ve 248'inin (%45.4) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların babaları içinde en yüksek oranı üniversite mezunları oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Hasırcı Aksoy, Arıcı ve Kan (2021) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik özyeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup beşli Likert tipinde 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; duyuşsal, içerik, dil-ötesi ve etkilenme olmak üzere dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde gerçekleştirilen faktör analizleri sonucunda dört faktörlü yapının toplam varyansın önemli bir kısmını açıkladığı belirlenmiş; doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise model uyumunun yüksek olduğunu göstermiştir. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısının .815 olarak hesaplanmış olması, ölçme aracının yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu form aracılığıyla öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, sınıf düzeyleri, günlük dijital oyun oynama süreleri, günlük sosyal medya ve internet kullanım süreleri, haftalık kitap okuma süreleri, aylık okudukları kitap sayıları ile anne ve baba eğitim durumlarına ilişkin veriler toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci, ilgili kurumlardan gerekli izinlerin alınmasının ardından gerçekleştirilmiştir. Ölçekler ve kişisel bilgi formu, öğretmenlerin gözetiminde sınıf ortamında uygulanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü katılım esas alınmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin gizli tutulacağı ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı açıkça ifade edilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık 25–30 dakika sürmüş ve tüm katılımcılar için standart bir uygulama süreci izlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, istatistiksel analizler gerçekleştirmek amacıyla SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle verilerin normallik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı incelenmiş; çarpıklık ve basıklık değerleri ile normallik testleri değerlendirilmiştir.

Araştırmanın veri analizine başlamadan önce araştırmanın verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır.

Tablo 10
Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Alt Boyut	Çarpıklık	Basıklık
Duyuşsal	-,329	-,080
İçerik	-,766	,605
Dil ötesi	-,559	,311
Etkilenme	-,521	-,277

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ile +2 arasında olduğu için veriler normal dağılım göstermektedir. Araştırmanın verileri normal dağılım gösterdiği için araştırmada veriler analiz edilirken parametrik testler kullanılacaktır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada veri toplama aracı olarak Hasırcı Aksoy, Arıcı ve Kan (2021) tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde uzman görüşlerine başvurularak kapsam geçerliği sağlanmış, ardından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığı, toplam varyansın %45,5'ini açıkladığı ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .815 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Hasırcı Aksoy, Arıcı ve Kan, 2021).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları daha önce yapılmış olmakla birlikte, güvenirliğin yalnızca ölçme aracının değil aynı zamanda elde edilen ölçüm sonuçlarının da bir özelliği olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle farklı örneklemlerde gerçekleştirilen araştırmalarda güvenirlik katsayısının yeniden hesaplanması önerilmektedir (Sürücü ve Maslakçı, 2020). Bu doğrultuda araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinden ölçeğin iç tutarlılığı yeniden incelenmiş ve Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca veri seti analiz öncesinde eksik veri, aykırı değer ve normallik varsayımları bakımından değerlendirilmiştir. Verilerin analiz için uygunluğunu belirlemek amacıyla gerekli veri temizleme işlemleri gerçekleştirilmiş, dağılım özellikleri incelenmiş ve araştırma sorularına en uygun istatistiksel teknikler tercih edilmiştir. Ölçme aracının güvenirliğinin yeniden test edilmesi ve veri analizine ilişkin varsayımların kontrol edilmesi, araştırma bulgularının doğruluğunu ve iç geçerliğini destekleyen uygulamalar arasında yer almaktadır (Sürücü ve Maslakçı, 2020).

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu

Karar tarihi= 14.11.2024

Belge sayı numarası= 16/31

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi *"Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"* şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11
Cinsiyete Göre Konuşma Özyeterliği Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	X̄	Ss	t	sd	p
Duyuşsal	Erkek	275	3.43	.81	1.479	544	.140
	Kız	271	3.33	.86			
İçerik	Erkek	275	3.69	.83	-1.944	544	.052
	Kız	271	3.83	.78			
Dil-ötesi	Erkek	275	3.64	.84	-.292	544	.771
	Kız	271	3.66	.80			
Etkilenme	Erkek	275	3.39	1.04	-2.072	537.275	.039
	Kız	271	3.57	.92			

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin konuşma özyeterliği alt boyut puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda duyuşsal [$t_{(544)}$ = 1.479, p = .140], içerik [$t_{(544)}$ = -1.944, p = .052] ve dil-ötesi [$t_{(544)}$ = -.292, p = .771] alt boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte etkilenme alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$t_{(537.275)}$ = -2.072, p = .039]. Grup ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin etkilenme alt boyutu puanlarının (X̄ = 3.57) erkek öğrencilerin puanlarından (X̄ = 3.39) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin etkilenme alt boyutunda erkek öğrencilere göre daha yüksek konuşma özyeterliği algısına sahip olduğunu göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12
Yaşa Göre Konuşma Özyeterliği Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA/Welch Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	n	X̄	Ss	Test Değeri	p	Anlamlı Fark
Duyuşsal	10 yaş	52	3.45	.76	Welch = 14.025	< .001	11 > 12; 11 > 13
	11 yaş	172	3.73	.74			
	12 yaş	134	3.10	.93			
	13 yaş	172	3.23	.76			
	14 yaş	16	3.38	.49			
İçerik	10 yaş	52	3.87	.82	F = 4.181	.002	11 > 12; 11 > 13
	11 yaş	172	3.93	.78			
	12 yaş	134	3.59	.90			
	13 yaş	172	3.69	.74			
	14 yaş	16	3.75	.66			

Dil-ötesi	10 yaş	52	3.82	.71	Welch = 4.549	.002	11 > 12; 11 > 13
	11 yaş	172	3.83	.88			
	12 yaş	134	3.50	.88			
	13 yaş	172	3.54	.72			
	14 yaş	16	3.71	.57			
Etkilenme	10 yaş	52	3.63	.86	F = 2.350	.053	Yok
	11 yaş	172	3.55	1.12			
	12 yaş	134	3.29	1.02			
	13 yaş	172	3.47	.87			
	14 yaş	16	3.85	.49			

Not. Duyuşsal ve dil-ötesi alt boyutlarında varyans homojenliği sağlanmadığı için Welch testi ve Games-Howell post hoc testi kullanılmıştır. İçerik alt boyutunda varyans homojenliği sağlandığı için tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 12 incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğrencilerin konuşma özyeterliği alt boyut puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans homojenliği sonuçları incelendiğinde içerik alt boyutunda varyans homojenliğinin sağlandığı; duyuşsal, dil-ötesi ve etkilenme alt boyutlarında ise varyans homojenliğinin sağlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle duyuşsal ve dil-ötesi alt boyutları için Welch testi ve Games-Howell post hoc testi; içerik alt boyutu için ise tek yönlü varyans analizi ve Tukey post hoc testi esas alınmıştır. Analiz sonucunda duyuşsal alt boyutta yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [Welch(4, 95.337) = 14.025, p < .001]. Games-Howell testi sonucunda 11 yaş grubundaki öğrencilerin duyuşsal alt boyut puanlarının 12 yaş ve 13 yaş grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. İçerik alt boyutunda da yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur [F(4, 541) = 4.181, p = .002]. Tukey testi sonucunda 11 yaş grubundaki öğrencilerin içerik alt boyut puanlarının 12 yaş ve 13 yaş grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Dil-ötesi alt boyutunda da yaş değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmıştır [Welch(4, 94.058) = 4.549, p = .002]. Games-Howell testi sonucunda 11 yaş grubundaki öğrencilerin dil-ötesi alt boyut puanlarının 12 yaş ve 13 yaş grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Etkilenme alt boyutunda ise yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F(4, 541) = 2.350, p = .053].

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi *"Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"* şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Sınıf Düzeyine Göre Konuşma Özyeterliği Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf	n	X̄	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duyuşsal	5. sınıf	254	3.64	.78	18.140	< .001	5 > 6; 5 > 7; 5 > 8
	6. sınıf	92	3.06	.92			
	7. sınıf	120	3.19	.76			
	8. sınıf	80	3.18	.74			
Dil-ötesi	5. sınıf	254	3.80	.85	5.539	.001	5 > 6; 5 > 7

	6. sınıf	92	3.48	.87			
	7. sınıf	120	3.53	.73			
	8. sınıf	80	3.54	.73			
İçerik	5. sınıf	254	3.90	.78	5.651	.001	5 > 6; 5 > 7
	6. sınıf	92	3.53	.91			
	7. sınıf	120	3.66	.78			
	8. sınıf	80	3.74	.77			
Etkilenme	5. sınıf	254	3.54	1.07	.888	.447	Yok
	6. sınıf	92	3.36	1.04			
	7. sınıf	120	3.43	.84			
	8. sınıf	80	3.49	.84			

Tablo 13 incelendiğinde, sınıf düzeyine göre öğrencilerin konuşma özyeterliği alt boyut puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda duyuşsal [F(3, 542) = 18.140, p < .001], dil-ötesi [F(3, 542) = 5.539, p = .001] ve içerik [F(3, 542) = 5.651, p = .001] alt boyutlarında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Etkilenme alt boyutunda ise sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F(3, 542) = .888, p = .447]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonucunda duyuşsal alt boyutta 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Dil-ötesi alt boyutta 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. İçerik alt boyutunda ise 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi *"Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri günlük dijital oyun oynama süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"* şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Dijital Oyunda Geçen Süreye Göre Konuşma Özyeterliği Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA/Welch Sonuçları

Alt Boyut	Dijital Oyun Süresi	n	X̄	Ss	Test Değeri	p	Anlamlı Fark
Duyuşsal	1 saat	233	3.52	.83	Welch = 3.658	.007	1 saat > 5 saat ve üzeri
	2 saat	118	3.33	.83			
	3 saat	84	3.33	.67			
	4 saat	41	3.30	.72			
	5 saat ve üzeri	70	3.08	.99			
Dil-ötesi	1 saat	233	3.70	.81	F = 2.319	.056	Yok
	2 saat	118	3.77	.78			
	3 saat	84	3.53	.88			
	4 saat	41	3.64	.69			

	5 saat ve üzeri	70	3.46	.89			
İçerik	1 saat	233	3.90	.75	F = 5.529	< .001	1 saat > 4 saat; 1 saat > 5 saat ve üzeri
	2 saat	118	3.80	.75			
	3 saat	84	3.68	.87			
	4 saat	41	3.45	.72			
	5 saat ve üzeri	70	3.50	.94			
Etkilenme	1 saat	233	3.68	.99	Welch = 5.989	< .001	1 saat > 5 saat ve üzeri; 2 saat > 5 saat ve üzeri; 4 saat > 5 saat ve üzeri
	2 saat	118	3.44	.89			
	3 saat	84	3.43	.97			
	4 saat	41	3.45	.66			
	5 saat ve üzeri	70	2.97	1.14			

Not. Duyuşsal ve etkilenme alt boyutlarında varyans homojenliği sağlanmadığı için Welch testi ve Games-Howell post hoc testi kullanılmıştır. İçerik alt boyutunda varyans homojenliği sağlandığı için tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 14 incelendiğinde dijital oyunda geçen süreye göre öğrencilerin konuşma özyeterliği alt boyut puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans homojenliği sonuçları incelendiğinde dil-ötesi ve içerik alt boyutlarında varyans homojenliğinin sağlandığı; duyuşsal ve etkilenme alt boyutlarında ise varyans homojenliğinin sağlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle duyuşsal ve etkilenme alt boyutları için Welch testi ve Games-Howell post hoc testi, içerik alt boyutu için ise tek yönlü varyans analizi ve Tukey post hoc testi esas alınmıştır. Analiz sonucunda duyuşsal alt boyutta dijital oyunda geçen süreye göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [Welch(4, 170.169) = 3.658, p = .007]. Games-Howell testi sonucunda günde 1 saat dijital oyun oynayan öğrencilerin duyuşsal alt boyut puanlarının günde 5 saat ve üzeri dijital oyun oynayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. İçerik alt boyutunda da dijital oyunda geçen süreye göre anlamlı farklılık bulunmuştur [F(4, 541) = 5.529, p < .001]. Tukey testi sonucunda günde 1 saat dijital oyun oynayan öğrencilerin içerik alt boyut puanlarının günde 4 saat ve 5 saat ve üzeri dijital oyun oynayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Etkilenme alt boyutunda da dijital oyunda geçen süreye göre anlamlı farklılık saptanmıştır [Welch(4, 175.523) = 5.989, p < .001]. Games-Howell testi sonucunda günde 1 saat, 2 saat ve 4 saat dijital oyun oynayan öğrencilerin etkilenme alt boyut puanlarının günde 5 saat ve üzeri dijital oyun oynayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Dil-ötesi alt boyutunda ise dijital oyunda geçen süreye göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F(4, 541) = 2.319, p = .056].

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi *"Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri günlük sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"* şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15

Günlük Sosyal Medyada Geçen Süreye Göre Konuşma Özyeterliği Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA/Welch Sonuçları

Alt Boyut	Sosyal Medya Süresi	n	X̄	Ss	Test Değeri	p	Anlamlı Fark
Duyuşsal	1 saat	224	3.54	.83	Welch = 6.490	< .001	1 > 4; 1 > 5; 2 > 5; 3 > 5
	2 saat	125	3.33	.71			
	3 saat	81	3.48	.76			
	4 saat	52	3.16	.84			
	5 saat ve üzeri	64	2.95	.97			
Etkilenme	1 saat	224	3.56	1.03	Welch = 3.506	.009	1 > 5; 2 > 5; 3 > 5
	2 saat	125	3.53	.85			
	3 saat	81	3.59	1.00			
	4 saat	52	3.38	.78			
	5 saat ve üzeri	64	3.03	1.10			
İçerik	1 saat	224	3.88	.84	F = 2.758	.027	1 > 2
	2 saat	125	3.61	.77			
	3 saat	81	3.78	.78			
	4 saat	52	3.69	.67			
	5 saat ve üzeri	64	3.66	.86			
Dil-ötesi	1 saat	224	3.74	.87	F = 2.093	.080	Yok
	2 saat	125	3.62	.74			
	3 saat	81	3.63	.83			
	4 saat	52	3.70	.73			
	5 saat ve üzeri	64	3.41	.85			

Not. Duyuşsal ve etkilenme alt boyutlarında varyans homojenliği sağlanmadığı için Welch testi ve Games-Howell post hoc testi kullanılmıştır. İçerik alt boyutunda varyans homojenliği sağlandığı için tek yönlü varyans analizi ve Tukey post hoc testi kullanılmıştır.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların günlük sosyal medyada geçen süreye göre öğrencilerin konuşma özyeterliği alt boyut puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans homojenliği sonuçları incelendiğinde içerik ve dil-ötesi alt boyutlarında varyans homojenliğinin sağlandığı, duyuşsal ve etkilenme alt boyutlarında ise varyans homojenliğinin sağlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle duyuşsal ve etkilenme alt boyutları için Welch testi ve Games-Howell post hoc testi, içerik alt boyutu için ise tek yönlü varyans analizi ve Tukey post hoc testi esas alınmıştır. Analiz sonucunda duyuşsal alt boyutta günlük sosyal medyada geçen süreye göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [Welch(4, 180.125) = 6.490, p < .001]. Games-Howell testi sonucunda günde 1 saat sosyal medya kullanan öğrencilerin duyuşsal alt boyut puanlarının günde 4 saat ve 5 saat ve üzeri sosyal medya kullanan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca günde 2 saat ve 3 saat sosyal medya kullanan öğrencilerin puanları, 5 saat ve üzeri sosyal medya kullanan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Etkilenme alt boyutunda da günlük sosyal medyada geçen süreye göre anlamlı farklılık saptanmıştır [Welch(4, 186.015) = 3.506, p = .009]. Games-Howell testi sonucunda günde 1 saat, 2 saat ve 3 saat sosyal medya kullanan öğrencilerin etkilenme alt boyut puanlarının günde 5 saat ve üzeri sosyal medya kullanan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. İçerik alt boyutunda günlük sosyal medyada geçen süreye göre anlamlı farklılık bulunmuştur [F(4, 541) = 2.758, p = .027]. Tukey testi sonucunda günde 1 saat sosyal medya kullanan öğrencilerin içerik alt boyutu puanlarının günde 2 saat sosyal medya kullanan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Dil-ötesi alt boyutunda ise günlük sosyal medyada geçen süreye göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F(4, 541) = 2.093, p = .080].

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi *"Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri günlük internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"* şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Günlük İnternette Geçen Süreye Göre Konuşma Özyeterliği Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA/Welch Sonuçları

Alt Boyut	İnternet Süresi	n	X̄	Ss	Test Değeri	p	Anlamlı Fark
Duyuşsal	1 saat	132	3.54	.91	Welch = 2.956	.020	1 > 5
	2 saat	100	3.49	.76			
	3 saat	96	3.32	.66			
	4 saat	99	3.32	.73			
	5 saat ve üzeri	119	3.20	.96			
Etkilenme	1 saat	132	3.58	1.05	Welch = 5.432	< .001	1 > 5; 2 > 5; 4 > 5
	2 saat	100	3.67	.99			
	3 saat	96	3.37	.90			
	4 saat	99	3.64	.80			
	5 saat ve üzeri	119	3.15	1.05			
İçerik	1 saat	132	3.81	.90	F = 2.214	.066	Yok
	2 saat	100	3.91	.73			
	3 saat	96	3.70	.77			
	4 saat	99	3.77	.74			
	5 saat ve üzeri	119	3.61	.83			
Dil-ötesi	1 saat	132	3.83	.87	F = 2.982	.019	1 > 5
	2 saat	100	3.73	.82			
	3 saat	96	3.56	.77			
	4 saat	99	3.60	.77			
	5 saat ve üzeri	119	3.51	.82			

Not. Duyuşsal ve etkilenme alt boyutlarında varyans homojenliği sağlanmadığı için Welch testi ve Games-Howell post hoc testi kullanılmıştır. Dil-ötesi alt boyutunda varyans homojenliği sağlandığı için tek yönlü varyans analizi ve Tukey post hoc testi kullanılmıştır.

Tablo 16 incelendiğinde günlük internette geçen süreye göre öğrencilerin konuşma özyeterliği alt boyut puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Varyans homojenliği sonuçları incelendiğinde içerik ve dil-ötesi alt boyutlarında varyans homojenliğinin sağlandığı, duyuşsal ve etkilenme alt boyutlarında ise varyans homojenliğinin sağlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle duyuşsal ve etkilenme alt boyutları için Welch testi ve Games-Howell post hoc testi, dil-ötesi alt boyutu için ise tek yönlü varyans analizi ve Tukey post hoc testi esas alınmıştır. Analiz sonucunda duyuşsal alt boyutta günlük internette geçen süreye göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [Welch (4, 267.841) = 2.956, p = .020]. Games-Howell testi sonucunda günde 1 saat internette zaman geçiren öğrencilerin duyuşsal alt boyut puanlarının günde 5 saat ve üzeri internette zaman geçiren öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Etkilenme alt boyutunda da günlük internette geçen süreye göre anlamlı farklılık saptanmıştır [Welch(4, 266.432) = 5.432, p < .001]. Games-Howell testi sonucunda günde 1 saat, 2 saat ve 4 saat internette zaman geçiren öğrencilerin etkilenme alt boyut puanlarının günde 5 saat ve üzeri internette zaman geçiren öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Dil-ötesi alt boyutunda günlük internette geçen süreye göre anlamlı farklılık bulunmuştur [F(4, 541) = 2.982, p = .019]. Tukey testi sonucunda günde 1 saat internette zaman geçiren öğrencilerin dil-ötesi alt boyut puanlarının günde 5 saat ve üzeri internette zaman geçiren öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. İçerik alt boyutunda ise günlük internette geçen süreye göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F(4, 541) = 2.214, p = .066].

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi *"Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri haftalık kitap okuma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"* şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Haftalık Kitap Okuma Süresine Göre Konuşma Özyeterliği Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA/Welch Sonuçları

Alt Boyut	Haftalık Kitap Okuma	n	X̄	Ss	Test Değeri	p	Anlamlı Fark
Duyuşsal	1 saat	188	3.26	.75	F = 5.461	< .001	4 > 1; 4 > 2; 4 > 3; 5 > 1
	2 saat	138	3.33	.77			
	3 saat	80	3.27	.81			
	4 saat	61	3.74	.88			
	5 saat ve üzeri	79	3.57	.99			
İçerik	1 saat	188	3.60	.76	F = 5.564	< .001	4 > 1; 4 > 2; 5 > 1
	2 saat	138	3.74	.73			
	3 saat	80	3.77	.87			
	4 saat	61	4.09	.74			
	5 saat ve üzeri	79	3.93	.94			
Dil-ötesi	1 saat	188	3.54	.73	Welch = 6.321	< .001	4 > 1; 4 > 2; 4 > 3
	2 saat	138	3.61	.75			
	3 saat	80	3.57	.86			
	4 saat	61	4.11	.79			
	5 saat ve üzeri	79	3.72	1.00			
Etkilenme	1 saat	188	3.33	.92	F = 5.699	< .001	4 > 1; 4 > 2; 4 > 3
	2 saat	138	3.50	.89			
	3 saat	80	3.33	1.04			
	4 saat	61	3.97	.98			
	5 saat ve üzeri	79	3.58	1.14			

Not. Dil-ötesi alt boyutunda varyans homojenliği sağlanmadığı için Welch testi ve Games-Howell post hoc testi kullanılmıştır. Duyuşsal, içerik ve etkilenme alt boyutlarında varyans homojenliği sağlandığı için tek yönlü varyans analizi ve Tukey post hoc testi kullanılmıştır.

Tablo 17 incelendiğinde veriler haftalık kitap okuma süresine göre öğrencilerin konuşma özyeterliği alt boyut puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunu göstermektedir. Varyans homojenliği sonuçları incelendiğinde duyuşsal, içerik ve etkilenme alt boyutlarında varyans homojenliğinin sağlandığı, dil-ötesi alt boyutunda ise varyans homojenliğinin sağlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle dil-ötesi alt boyutu için Welch testi ve Games-Howell post hoc testi, diğer alt boyutlar için ise tek yönlü varyans analizi ve Tukey post hoc testi esas alınmıştır. Analiz sonucunda duyuşsal [$F(4, 541) = 5.461$, $p < .001$], içerik [$F(4, 541) = 5.564$, $p < .001$], dil-ötesi [$Welch(4, 203.713) = 6.321$, $p < .001$] ve etkilenme [$F(4, 541) = 5.699$, $p < .001$] alt boyutlarında haftalık kitap okuma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Tukey testi sonucunda duyuşsal alt boyutta haftada 4 saat kitap okuyan öğrencilerin puanlarının haftada 1, 2 ve 3 saat kitap okuyan öğrencilerden; haftada 5 saat ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin puanlarının ise haftada 1 saat kitap okuyan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. İçerik alt boyutunda haftada 4 saat kitap okuyan öğrencilerin puanları haftada 1 ve 2 saat

kitap okuyan öğrencilerden; haftada 5 saat ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin puanları ise haftada 1 saat kitap okuyan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Games-Howell testi sonucunda dil-ötesi alt boyutta haftada 4 saat kitap okuyan öğrencilerin puanlarının haftada 1, 2 ve 3 saat kitap okuyan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Etkilenme alt boyutunda ise haftada 4 saat kitap okuyan öğrencilerin puanları haftada 1, 2 ve 3 saat kitap okuyan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi *"Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri aylık okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"* şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Konuşma Özyeterliği Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Aylık Kitap Okuma	n	X̄	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duyuşsal	1-3	247	3.24	.80	4.978	.002	7-10 > 1-3
	4-5	171	3.44	.81			
	6-10	66	3.62	.77			
	11 ve üzeri	62	3.49	.99			
İçerik	1-3	247	3.68	.77	1.426	.234	Yok
	4-5	171	3.84	.77			
	6-10	66	3.80	.81			
	11 ve üzeri	62	3.80	1.02			
Dil-ötesi	1-3	247	3.57	.80	1.830	.141	Yok
	4-5	171	3.68	.77			
	6-10	66	3.77	.84			
	11 ve üzeri	62	3.78	.97			
Etkilenme	1-3	247	3.41	.94	2.123	.096	Yok
	4-5	171	3.52	1.00			
	6-10	66	3.73	.97			
	11 ve üzeri	62	3.38	1.10			

Tablo 18 incelendiğinde, tabloda sunulan veriler aylık kitap okuma sayısına göre öğrencilerin konuşma özyeterliği alt boyut puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans homojenliği sonuçları incelendiğinde tüm alt boyutlarda varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüş ve anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda duyuşsal alt boyutta aylık kitap okuma sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [F(3, 542) = 4.978, p = .002]. Tukey testi sonucunda ayda 7-10 kitap okuyan öğrencilerin duyuşsal alt boyut puanlarının ayda 1-3 kitap okuyan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. İçerik [F(3, 542) = 1.426, p = .234], dil-ötesi [F(3, 542) = 1.830, p = .141] ve etkilenme [F(3, 542) = 2.123, p = .096] alt boyutlarında ise aylık kitap okuma sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi *"Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"* şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 19'da sunulmuştur**.**

Tablo 19
Anne Eğitim Durumuna Göre Konuşma Özyeterliği Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA/Welch Sonuçları

Alt Boyut	Anne Eğitim Durumu	n	X̄	Ss	Test Değeri	p	Anlamlı Fark
Duyuşsal	İlkokul	34	3.19	.73	F = 1.210	.305	Yok
	Ortaokul	72	3.33	.82			
	Lise	184	3.34	.86			
	Üniversite	256	3.44	.83			
İçerik	İlkokul	34	3.67	.80	F = 1.987	.115	Yok
	Ortaokul	72	3.58	.75			
	Lise	184	3.76	.84			
	Üniversite	256	3.83	.80			
Dil-ötesi	İlkokul	34	3.32	.72	Welch = 4.186	.007	Üniversite> İlkokul
	Ortaokul	72	3.66	.68			
	Lise	184	3.57	.88			
	Üniversite	256	3.75	.81			
Etkilenme	İlkokul	34	3.47	.86	F = .757	.518	Yok
	Ortaokul	72	3.63	.87			
	Lise	184	3.42	1.06			
	Üniversite	256	3.48	.98			

Not. Dil-ötesi alt boyutunda varyans homojenliği sağlanmadığı için Welch testi ve Games-Howell post hoc testi kullanılmıştır.

Tablo 19 incelendiğinde anne eğitim durumuna göre öğrencilerin konuşma özyeterliği alt boyut puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans homojenliği sonuçları incelendiğinde duyuşsal, içerik ve etkilenme alt boyutlarında varyans homojenliğinin sağlandığı; dil-ötesi alt boyutunda ise varyans homojenliğinin sağlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle dil-ötesi alt boyutu için Welch testi ve Games-Howell post hoc testi, diğer alt boyutlar için ise tek yönlü varyans analizi esas alınmıştır. Analiz sonucunda duyuşsal [F(3, 542) = 1.210, p = .305], içerik [F(3, 542) = 1.987, p = .115] ve etkilenme [F(3, 542) = .757, p = .518] alt boyutlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dil-ötesi alt boyutunda ise anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [Welch(3, 127.716) = 4.186, p = .007]. Games-Howell testi sonucunda annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin dil-ötesi alt boyut puanlarının annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi *"Ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"* şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20
Baba Eğitim Durumuna Göre Konuşma Özyeterliği Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Baba Eğitim Durumu	n	X̄	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Duyuşsal	İlkokul	46	3.34	.97	.835	.475	Yok
	Ortaokul	69	3.27	.72			
	Lise	183	3.36	.81			
	Üniversite	248	3.43	.85			
İçerik	İlkokul	46	3.73	.94	4.049	.007	Lise > Ortaokul; Üniversite > Ortaokul
	Ortaokul	69	3.45	.76			
	Lise	183	3.83	.77			
	Üniversite	248	3.80	.81			
Dil-ötesi	İlkokul	46	3.58	.86	1.962	.119	Yok

	Ortaokul	69	3.44	.72			
	Lise	183	3.70	.79			
	Üniversite	248	3.69	.86			
Etkilenme	İlkokul	46	3.56	.97	1.199	.309	Yok
	Ortaokul	69	3.28	1.01			
	Lise	183	3.49	.95			
	Üniversite	248	3.52	1.01			

Tablo 20 incelendiğinde baba eğitim durumuna göre öğrencilerin konuşma özyeterliği alt boyut puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda içerik alt boyutunda baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir [F(3, 542) = 4.049, p = .007]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin içerik alt boyut puanlarının babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Duyuşsal [F(3, 542) = .835, p = .475], dil-ötesi [F(3, 542) = 1.962, p = .119] ve etkilenme [F(3, 542) = 1.199, p = .309] alt boyutlarında ise baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları incelendiğinde öğrencilerin konuşma özyeterlik düzeylerinin duyuşsal, içerik ve dil-ötesi alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte etkilenme alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek konuşma özyeterliği algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, alanyazındaki bazı araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Demir ve Börekçi (2021), ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım özyeterlik algılarını incelediği çalışmasında kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilere kıyasla bazı boyutlarda daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde Er ve Hayran (2021), Türkçe dersine yönelik özyeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Söz konusu bulgu, sosyal bilişsel kuram çerçevesinde değerlendirildiğinde kız öğrencilerin konuşma etkinliklerine daha fazla maruz kalması, akran dönütlerini daha işlevsel biçimde kullanması ve duyuşsal düzenleme becerilerinin daha erken gelişmesi gibi etkenlerle açıklanabilir (Bandura, 1994; Pajares, 1996). Öte yandan duyuşsal, içerik ve dil-ötesi alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmaması, Türkçe eğitimi bağlamında cinsiyet temelli farklılıkların yalnızca belirli boyutlarla sınırlı kalabileceğini düşündürmektedir. Bu durumun, sınıf içi konuşma etkinliklerinin cinsiyet farkı gözetmeksizin benzer düzeyde uygulanmasından kaynaklandığı değerlendirilmektedir (Hasırcı-Aksoy, Arıcı ve Kan, 2021).

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, konuşma özyeterlik düzeylerinin yaş ve sınıf değişkenleri açısından tutarlı bir düşüş eğilimi sergilemesidir. Duyuşsal, içerik ve dil-ötesi alt boyutlarında 11 yaş grubunun ve 5. sınıf öğrencilerinin üst sınıflara kıyasla belirgin biçimde daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, başlangıçta beklentinin aksine gelişimsel süreçte konuşma özyeterliğinin artmadığını aksine zaman içinde görece gerilediğini göstermektedir. Söz konusu tablo, alanyazında "özyeterlik düşüşü" ya da "yetkinlik çöküşü" olarak tartışılan olgularla uyumludur. Zimmerman (2000), yaş ilerledikçe öğrencilerin kendilerini akranlarıyla daha sık karşılaştırmaya başladığını ve bu karşılaştırmanın özyeterlik algılarını olumsuz etkileyebildiğini vurgulamaktadır. Ortaokul dönemindeki öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe akademik kaygılarının arttığı, sosyal değerlendirme korkusunun belirginleştiği ve dolayısıyla konuşmaya yönelik özyeterlik inançlarının gerilediği bilinmektedir (Pajares, 1996). Türkçe eğitimi perspektifinden değerlendirildiğinde bu bulgu, özellikle 6. sınıf ve sonrasındaki süreçte konuşma becerisine yönelik destekleyici etkinliklerin sistematik biçimde artırılması gerektiğine işaret etmektedir (Hasırcı-Aksoy vd., 2021).

Araştırmanın güncel ve özgün boyutlarından birini dijital ortam değişkenleri oluşturmaktadır. Günlük dijital oyun oynama süresi, sosyal medya kullanım süresi ve internet kullanım süresine ilişkin bulgular, bu değişkenlerin konuşma özyeterliği üzerinde olumsuz yönde diferansiyel etkiler ürettiğini

ortaya koymaktadır. Özellikle günde 5 saat ve üzeri dijital ortamda vakit geçiren öğrencilerin duyuşsal ve etkilenme alt boyutlarında belirgin biçimde düşük puanlar aldığı görülmektedir. Bu bulgu, ekran süresinin çocuklarda ve ergenlerde iletişim becerilerini olumsuz etkilediğini raporlayan araştırmalarla örtüşmektedir. Söz konusu durum, yüz yüze iletişim fırsatlarının azalması, sosyal geribildirim döngüsünün zayıflaması ve akran etkileşimlerinin niteliğinin düşmesiyle ilişkilendirilmektedir. Türkçe eğitimi açısından değerlendirildiğinde, yüksek ekran süresinin öğrencilerin sözel etkileşim deneyimlerini sınırlandırdığı ve bu durumun konuşmaya yönelik özyeterlik inançlarını zedeleyebildiği değerlendirilmektedir (Arseven, 2016; Bandura, 1994). Öğretmenler ve velilerin bu değişken konusunda bilinçlendirilmesi, Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık ile sözlü iletişim becerilerini birlikte ele alan bütünleşik bir yaklaşımın benimsenmesi önerilmektedir.

Haftalık kitap okuma süresi ve aylık okunan kitap sayısına ilişkin bulgular, okuma alışkanlığının konuşma özyeterliği üzerinde olumlu ve anlamlı etkiler ürettiğini göstermektedir. Haftada 4 saat ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin dört alt boyutun tamamında anlamlı düzeyde daha yüksek konuşma özyeterliği puanlarına sahip olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, okuma ve konuşma becerileri arasındaki yakın ilişkiyi vurgulayan alan yazınla örtüşmektedir. Güneş (2011), okuma etkinliklerinin kelime dağarcığını geliştirdiğini ve bireyin sözlü üretim kapasitesini desteklediğini ortaya koymuştur. Barın (2018), konuşma ve yazı dili bütünleşikliğini ele aldığı çalışmasında okuma deneyiminin bireyin söylem oluşturma becerisine doğrudan katkı sağladığını vurgulamıştır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenleri, sınıf içi konuşma etkinliklerini okuma deneyimleriyle ilişkilendiren bütünleşik yöntemlere ağırlık vermelidir. Nitekim alan yazında da okunan metnin ardından yürütülen yapılandırılmış tartışma ve sözlü değerlendirme etkinliklerinin konuşma özyeterliğini güçlendirdiği belirtilmektedir (Demir ve Börekçi, 2021).

Araştırmada anne ve baba eğitim durumunun konuşma özyeterliği üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin dil-ötesi alt boyutunda anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı; babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin ise içerik alt boyutunda babası ortaokul mezunu olan öğrencilere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, ailenin eğitim düzeyi ile çocuğun dil gelişimi arasındaki köklü ilişkiyi destekler niteliktedir. Eğitim düzeyi yüksek ailelerde zengin dil girdisi, okuma alışkanlığının modellenmesi ve sözlü iletişime verilen önemin yüksek olması gibi çevresel faktörlerin çocukların dil özyeterliklerini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Bandura, 1994; Er ve Hayran, 2021). Bununla birlikte bulgular, ebeveyn eğitim durumunun etkisinin sınırlı ve boyuta özgü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, okuldaki öğretim sürecinin aile kaynaklı farklılıkları belirli ölçüde telafi edebildiğine ve Türkçe eğitiminin eşitleyici bir işlev üstlenebileceğine işaret etmektedir.

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin konuşma özyeterlik düzeylerini çoklu bireysel ve çevresel değişkenler açısından kapsamlı biçimde ele almıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde şu genel sonuçlara ulaşılmaktadır:

Birincisi, konuşma özyeterliği üst sınıflara geçildikçe sistematik bir düşüş eğilimi sergilemektedir. Bu durum, Türkçe eğitiminde konuşma becerisine yönelik destekleyici ve güven artırıcı etkinliklerin ortaokul düzeyinde kesintisiz sürdürülmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. İkincisi, dijital ortamda geçirilen uzun süreli vakit konuşma özyeterliğini olumsuz etkilemektedir. Üçüncüsü, kitap okuma alışkanlığı konuşma özyeterliğini anlamlı biçimde desteklemektedir. Dördüncüsü, kız öğrencilerin etkilenme alt boyutunda erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek özyeterlik algısına sahip olduğu saptanmıştır. Beşincisi, ebeveyn eğitim düzeyinin konuşma özyeterliği üzerindeki etkisi sınırlı ve boyuta özgü olmakla birlikte, üniversite mezunu ebeveynlerin çocuklarının dil-ötesi ve içerik boyutlarında görece avantajlı olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde Türkçe eğitiminde konuşma becerisinin bireysel, duyuşsal ve çevresel değişkenlerle biçimlenen çok boyutlu bir süreç olarak ele alınması gerektiği sonucuna varılmaktadır. Bu doğrultuda 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öngörülen beceri temelli ve öğrenci merkezli yaklaşımların uygulamaya etkin biçimde yansıtılması, konuşma özyeterliğinin güçlendirilmesinde belirleyici bir rol oynayacaktır (Kaya ve Aydın, 2024; MEB, 2024).

Öneriler

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Özellikle 6-8. sınıf düzeyinde yapılandırılmış konuşma etkinlikleri (münazara, panel, akran değerlendirmesi) ders planlarına düzenli biçimde entegre edilmelidir.
- Dijital içerikler, sınıf içi tartışmalara kaynaklık edecek biçimde yapılandırılarak ekran süresi sözlü iletişim zeminine dönüştürülmelidir.
- Okuma etkinlikleri, konuşma uygulamalarıyla ilişkilendirilmeli; okunan metinler üzerine yapılandırılmış tartışmalar düzenlenmelidir.

Program Geliştirme Uzmanlarına Yönelik Öneriler

- 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın konuşma becerisine yönelik kazanımları, özellikle 6-8. sınıf düzeyinde ölçülebilir ve basamaklı çıktılarla güçlendirilmelidir.
- Dijital okuryazarlık ile sözlü iletişim yetkinliğini bütünleştiren kazanımlar müfredata sistematik biçimde eklenmelidir.

Velilere Yönelik Öneriler

- Çocukların dijital ortamda geçirdiği süre bilinçli biçimde izlenmeli ve ekran süresi yüz yüze iletişim fırsatlarını artıracak şekilde yapılandırılmalıdır.
- Veliler, düzenli kitap okuma alışkanlığını çocuklarına bizzat modellemeli ve bu davranışı teşvik etmelidir.
- Aile içi sözlü iletişim ortamının zenginleştirilmesi, eğitim düzeyi farklılıklarından kaynaklanan dezavantajları belirli ölçüde telafi edebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğretmen tutumları, sınıf iklimi ve akran etkileşimi gibi değişkenlerin konuşma özyeterliği üzerindeki rolleri karma yöntemli tasarımlarla incelenmelidir.
- Okuma-konuşma bütünleşik etkinliklerine ya da dijital medya kullanımını yapılandıran programlara dayalı deneysel çalışmalar öncelikli araştırma gündemleri arasında değerlendirilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu

Karar tarihi= 14.11.2024

Belge sayı numarası= 16/31

Yazarların Katkı Oranı

Yazar 1: Araştırmanın kavramsallaştırılması, araştırma problemlerinin oluşturulması, yöntemin tasarlanması, projenin yürütülmesi ve koordinasyonu, etik ve kurumsal izin süreçlerinin yönetilmesi, veri toplama sürecinin gözetimi, bulguların yorumlanması, araştırmanın raporlaştırılması, metnin gözden geçirilmesi ve son hâlinin onaylanması.

Yazar 2: Literatür taramasının gerçekleştirilmesi, kuramsal çerçevenin oluşturulması, veri toplama araçlarının ve kişisel bilgi formunun hazırlanmasına katkı sağlanması, verilerin toplanması, giriş ve tartışma bölümlerinin yazılması ve araştırma metninin gözden geçirilmesi.

Yazar 3: Verilerin düzenlenmesi ve analize hazırlanması, istatistik analizlerinin gerçekleştirilmesi, normallik ve güvenirlik analizlerinin yapılması, bulguların tablo hâline getirilmesi, bulgular bölümünün yazılması ve sonuçların yorumlanmasına katkı sağlanması.

Yazar 4: Literatür taramasına ve veri toplama sürecine katkı sağlanması, bulguların alan yazınla ilişkilendirilmesi, tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerinin hazırlanması, kaynakçanın düzenlenmesi, metnin dil ve biçim bakımından gözden geçirilmesi.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ destekli araçlardan literatür taraması, çeviri ve dil düzenleme süreçlerinde yararlanılmıştır. Yapay zekâ araçları yalnızca destekleyici amaçla kullanılmış; araştırmanın bilimsel içeriği, veri analizi, yorumlanması ve nihai metnin hazırlanmasına ilişkin tüm akademik sorumluluk yazarlara ait olarak yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma, Prof. Dr. Fatih Kana yürütücülüğünde gerçekleştirilen ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen "Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Özyeterlikleri" başlıklı SBA-2025-4952 numaralı Bağımsız Araştırma Projesi kapsamında üretilmiştir. Araştırmanın yürütülmesine sağladıkları akademik ve kurumsal katkılarından dolayı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimine teşekkür ederiz.

Kaynaklar

Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies, 1*(1), 89–100. https://izlik.org/JA35TZ86FM

Arseven, A. (2016). Özyeterlilik: Bir kavram analizi. *Journal of Turkish Studies, 11*(19), 63–80. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). Academic.

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

Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: Konuşma ve yazı dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(*Özel Sayı 2), 1903–1913. https://izlik.org/JA45NG56ZG

Başar, U., & Çangal, Ö. (2023). Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisi özyeterliklerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(2), 775–790. https://doi.org/10.7822/omuefd.1270701

Çeltik, H. (2022). Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi üzerine bir inceleme çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 11*(31), 107–131. https://izlik.org/JA25BS93NY

Demir, S., & Börekçi, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım özyeterlik algılarına çeşitli değişkenlerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(1), 94-110. https://doi.org/10.16916/aded.826904

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(1), 185-204. https://izlik.org/JA63NZ37FP

Er, M., & Hayran, Z. (2021). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(77), 1–16. https://doi.org/10.17755/esosder.709314

Göçer, A. (2017). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin özellikleri, kullanımı ve işlevleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(4), 1–16. https://izlik.org/JA36KF38BP

Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T. & Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies, 5*(4), 1135–1173. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1835

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 123–148. https://izlik.org/JA69NT23XH

Hasırcı Aksoy, S., Arıcı, M. A., & Kan, M. (2021). Ortaokul öğrencileri için konuşma özyeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches, 18*(41), 3631-3653. https://doi.org/10.26466/opus.935427

İnal, E. (2020). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik düşünceler: Öğretici yeterlikleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi, 5*(2), 189–204. https://izlik.org/JA54BE84GD

Karakoç Öztürk, B., & Alyaprak, A. M. (2024). 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 1122–1158. https://doi.org/10.32321/cutad.1558058

Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi (26. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi, 9*(1), 108–146. https://doi.org/10.22596/hej.1482003

Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders, 3*(1), 44–46. https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 13*, 287-309. https://izlik.org/JA89LJ22UY

MacIntyre, P. D., Noels, K. A. & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. Language Learning, 47(2), 265–287. https://doi.org/10.1111/0023-8333.81997008

Menteşe, H., & Gündoğdu, K. (2016). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği). *Journal of Turkish Studies, 11*(3), 1723-1752. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9484

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı.* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1–8. sınıflar).* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II.* Öncü Kitabevi.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543–578. https://doi.org/10.3102/00346543066004543

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*(3–4), 207–231. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133

Sürücü, L., & Maslakçı, A. (2020). Validity and reliability in quantitative research. *Business & Management Studies: An International Journal, 8*(3), 2694–2726. https://doi.org/10.15295/bmij.v8i3.1540

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal, 37*(3), 308–328. https://doi.org/10.1177/0033688206071315

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82–91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016

Extended Abstract

Introduction

Language teaching is conceived as a holistic process in which listening, speaking, reading, and writing skills complement one another. Among these, speaking occupies a central position as a skill that enables individuals to express themselves directly and spontaneously, underpinning all social interactions and developing dynamically in interplay with other language competencies. Within the

context of Turkish language education, successive curricula from 2006 to 2024 have consistently prioritized the development of speaking competence as a cornerstone of communicative proficiency.

However, the development of speaking ability cannot be reduced to linguistic knowledge alone. Learners' subjective belief in their capacity to perform a speaking task, namely, speaking self-efficacy, is a decisive variable in this process. Grounded in Bandura's (1994, 1997) social cognitive theory, self-efficacy beliefs directly shape motivation, effort, and performance: High self-efficacy supports resilient and active engagement, whereas low self-efficacy predisposes learners to anxiety and avoidance. A review of the Turkish-language education literature reveals that studies addressing speaking self-efficacy from a multivariate integrated perspective are limited. Based on this gap, the central research problem of the present study was formulated as follows: Do speaking self-efficacy levels of middle school students differ significantly according to various individual and environmental variables?

Method

This study employed a relational survey design and a quantitative research approach to examine the degree and direction of covariation among variables. The sample consisted of 546 middle school students (275 males and 271 females) enrolled in a province in western Türkiye, selected through simple random sampling. Of the participants, 254 (46.5%) were in Grade 5, 92 (16.8%) in Grade 6, 120 (22.0%) in Grade 7, and 80 (14.7%) in Grade 8.

The primary data collection instrument was the "Speaking Self-efficacy Scale for Middle School Students" developed by Hasirci–Aksoy, Arici, and Kan (2021). It comprises 24 items on a five-point Likert scale and four subscales: Affective, content, paralinguistic, and impression. The scale's overall Cronbach's alpha reliability coefficient was .815. A personal information form developed by the researchers was also administered to collect data on gender, age, grade level, daily digital gaming duration, daily social media use, daily internet use, weekly reading duration, monthly number of books read, and parental educational attainment. Data were analyzed using independent samples t-tests, one-way analysis of variance, and Welch tests, with Tukey and Games–Howell post hoc tests applied for multiple comparisons.

Results and Discussion

Gender: No statistically significant differences were found across the affective, content, or paralinguistic subscales by gender ($p > .05$). A significant difference emerged in the impression subscale, with female students scoring significantly higher than male students [$t(537.275) = -2.072$, $p = .039$; $M♀ = 3.57$, $M♂ = 3.39$]. This finding suggested that female students were more open to verbal interaction and developed affective regulation skills earlier, a pattern consistent with previous research (Demir & Börekçi, 2021; Er & Hayran, 2021).

Age: Significant differences were identified in the affective [$Welch(4, 95.337) = 14.025$, $p < .001$], content [$F(4, 541) = 4.181$, and $p = .002$], and paralinguistic [$Welch(4, 94.058) = 4.549$, $p = .002$] subscales; the 11-year-old group scored significantly higher than the 12- and 13-year-old groups did. No significant difference was found in the impression subscale ($p = .053$).

Grade level: Significant differences were detected in the affective [$F(3, 542) = 18.140$, $p < .001$], paralinguistic [$F(3, 542) = 5.539$, $p = .001$], and content [$F(3, 542) = 5.651$, $p = .001$] subscales. Grade 5 students obtained significantly higher scores on these subscales than did students in all higher grades. No significant difference was found in the impression subscale ($p = .447$). This pattern indicated a systematic decline in speaking self-efficacy as grade level increases, which is attributable to intensifying social comparison processes and heightened academic anxiety during adolescence (Zimmerman, 2000).

Daily digital gaming duration: Significant differences were found in the affective [$Welch(4, 170.169) = 3.658$, $p = .007$], content [$F(4, 541) = 5.529$, $p < .001$], and impression [$Welch(4, 175.523) = 5.989$, $p < .001$] subscale scores. Students who gamed for approximately 1 h daily scored significantly

higher than those who gamed for 5 or more hours. No significant differences were found in the paralinguistic subscale ($p = .056$).

Daily social media use: Significant differences were identified in the affective [Welch(4, 180.125) = 6.490, $p < .001$], impression [Welch(4, 186.015) = 3.506, $p = .009$], and content [$F(4, 541) = 2.758$, $p = .027$] subscales. Students who spent approximately 1 h daily on social media scored significantly higher than those who spent 4 or more hours daily. No significant differences were found in the paralinguistic subscale ($p = .080$).

Daily internet use: Significant differences were found in the affective [Welch(4, 267.841) = 2.956, $p = .020$], impression [Welch(4, 266.432) = 5.432, $p < .001$], and paralinguistic [$F(4, 541) = 2.982$, $p = .019$] subscales. Students who spent approximately 1 h online daily scored significantly higher than those who spent 5 or more hours online. No significant difference was found in the content subscale ($p = .066$). Taken together, the digital environment variables consistently indicated that prolonged screen time reduced face-to-face communicative interactions and undermined speaking self-efficacy.

Weekly reading duration: Significant differences were observed across all four subscales: Affective [$F(4, 541) = 5.461$, $p < .001$], content [$F(4, 541) = 5.564$, $p < .001$], paralinguistic [Welch(4, 203.713) = 6.321, $p < .001$], and impression [$F(4, 541) = 5.699$, $p < .001$]. Students who read for 4 or more hours per week scored significantly higher than students in all lower-frequency reading groups. This finding demonstrated that reading habits reinforced vocabulary development and discourse construction skills, thereby strengthening speaking self-efficacy.

Monthly number of books read: A significant difference was found only in the affective subscale [$F(3, 542) = 4.978$, $p = .002$]; students who read 7–10 books per month scored significantly higher than those who read 1–3 books. No significant differences were found in the remaining subscales.

Mother's educational attainment: A significant difference was found only in the paralinguistic subscale [Welch(3, 127.716) = 4.186, $p = .007$]; students whose mothers held a university degree scored significantly higher than those whose mothers had only completed primary school.

Father's educational attainment: A significant difference was found only in the content subscale [$F(3, 542) = 4.049$, $p = .007$]; students whose fathers had completed high school or university scored significantly higher than those whose fathers had completed only middle school.

Holistically, the findings revealed that speaking self-efficacy in middle school students was a multi-dimensional construct shaped by individual, behavioral, and contextual variables. The systematic decline in speaking self-efficacy with increasing grade levels underscored the imperative of sustaining supportive speaking activities throughout middle school. The adverse effect of prolonged digital media use on speaking self-efficacy highlighted the need for integrated instructional approaches that combined digital literacy and oral communication competencies in Turkish language lessons. The robust and consistent positive relationship between reading habits and speaking self-efficacy provided a concrete empirical foundation for integrated teaching practices that related to reading and speaking development. These findings aligned with the competency-based, student-centered vision of the 2024 Turkish Language Curriculum and provided evidence-based recommendations for enhancing the effectiveness of its implementation.