




Akademisyenlerin Yabancı Dilde Sözlü İletişim Kurabilme Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Reliability and Validity of a Self-efficacy Instrument for Academics' Oral Communication in a Foreign Language

Ömer Özer¹ , Özler Çakır² , N. Bilge Uzun² 

¹Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Adana

²Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin

Özet

Bu araştırma, akademisyenlerin yabancı dilde sözlü iletişim kurabilmelerine ilişkin özyeterlik inançlarını ölçen, güvenilirliği ve geçerliği yüksek bir ölçek geliştirmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmaya devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan 395 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında kullanılan 29 madde, 10 kategorili olarak derecelendirilmiştir. Tüm sayıtları incelendikten sonra gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analiziyle 19 maddelik tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Toplam 19 madde tek boyutta akademisyenlerin yabancı dilde sözlü iletişim kurabilme özyeterlik inancına yönelik varyansın %75.709'unu açıklamaktadır. Ölçeğin bütününe ait hesaplanan içtutarlılık anlamındaki Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.982 olarak bulunmuştur. Elde edilen yapı geçerliği kanıtları da dikkate alındığında; ölçeğin akademisyenlerin sözlü iletişime kurabilmelerine yönelik özyeterlik inançlarını ölçmede güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: Akademisyenler, geçerlik, güvenilirlik, özyeterlik inancı, sözlü iletişim.

Abstract

The purpose of this study is to develop a reliable and valid self-efficacy scale which intends to measure academics' self-efficacy beliefs in oral communication in a foreign language. The data in this study were collected from 395 academics working in state and foundation universities in Turkey. The 29 items in the scale trial form were rated on a 10-point Likert scale. After ensuring that the assumptions were met, an exploratory factor analysis was performed, which indicated a structure with one factor and 19 items. The 19 items in one dimension explained 75.709% of the variance in academics' self-efficacy beliefs in oral communication in a foreign language. The overall internal consistency reliability of the scale was high, with a Cronbach's alpha reliability coefficient of .982. The results indicate that our self-efficacy instrument is reliable and valid for measuring academics' oral communication self-efficacy beliefs in a foreign language.

Keywords: Academics, oral communication, reliability, self-efficacy belief, validity.

Özyeterlik çalışma alanının öncüsü Bandura (1986), özyeterliği "bireyin gerçekleştirebilecek bir edimi yapabilmek için eylemleri örgütleyerek o edimi başarılı bir biçimde gerçekleştirmeye yönelik kendi yeteneklerine ilişkin yargısı" olarak tanımlamıştır (s. 391). Bireyin belirli bir davranışı gerçekleştirme-deki yeteneğini kestirmenin bir yolu, bireyin algılanan özyeterlik düzeyini ölçmektir (Bandura, 1997). Algılanmış özyeterlik bireyin edimde bulunduğu ortamın koşullarından etkilenmektedir ve bu nedenle özyeterlik inancı ölçülürken hangi belirli durum içinde özyeterliğin sorgulandığı net bir şekilde ele alınmalıdır (Bandura, 2012; Çakır ve Alıcı, 2009; Judge, Jackson, Shaw, Scott ve Rich, 2007).

Araştırmalar, özyeterlik inancının bireylerin kendilerine olan diğer inançlarıyla, motivasyonlarıyla, akademik seçimleriyle ve akademik başarılarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Pajares, 1996). Özyeterlik, bireylerin edimlerini iki yönden etkilemektedir: İlk olarak, bir göreve ilişkin yüksek özyeterlik inancı olan bir kişi o görevde başarılı olmak için daha fazla ilgi gösterir ve daha çok uğraşta bulunur. Özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin başarılı olmak için yoğun uğraş ve yüksek kararlılık gösterdikleri alanyazında çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Bandura, 1997; Bandura, 2012; Schmidt ve DeShon, 2010). Düşük özyeterlik inancına sahip bir bireyle karşılaştırıldığında özyeterlik inancı yüksek olan

İletişim / Correspondence:

Ömer Özer

Adana Bilim ve Teknoloji
Üniversitesi, Yabancı Diller
Yüksekokulu, Adana

e-posta: ozeromer.tr@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / Journal of Higher Education (Turkey), 9(1), 40-48. © 2019 Deomed

Geliş tarihi / Received: Haziran / June 26, 2017; Kabul tarihi / Accepted: Nisan / April 6, 2018

Bu makalenin atfı künyesi / Please cite this article as: Özer, Ö., Çakır, Ö., & Uzun, N. B. (2019). Akademisyenlerin yabancı dilde sözlü iletişim kurabilme özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 40-48. doi:10.2399/yod.18.024

ORCID ID: Ö. Özer 0000-0001-8502-3145; Ö. Çakır 0000-0001-7664-058X; N. B. Uzun 0000-0003-2293-4536



bireyler, başarı için daha ısrarcı davranmaktadırlar (Bandura, 1998; Lee ve Bobko, 1994; Schmidt ve DeShon, 2010). İkinci olarak, yüksek özyeterlik inancına sahip bireyler kendilerini zorlayıcı görevler aramaktadır. Bireylerin sınırlarını zorlayan bu görevler de daha başarılı edimleri mümkün kılmaktadır (Bandura, 1986; Lee ve Bobko, 1994; Templin, 1999).

Özyeterlik alanında yapılan pek çok araştırma olsa da bu alan, hitap ettiği geniş yelpaze gereği yeni araştırmalara son derece açık bir alandır. Hiç kuşkusuz, özyeterlik inancına yönelik çalışılan önemli bir alan da yabancı dil olmuştur. Yurt dışında yabancı dil özyeterlik inancına yönelik yürütülen çalışmaların önemli bir bölümünün akademik başarı üzerine odaklandığı görülmektedir (Meera ve Jumana, 2016; Templin, 1999; Todaka, 2013; 2016). Yabancı dilin etkili kullanımı ve yabancı dilde akademik başarı, akademisyenler de dahil pek çok dil kullanıcısının güçlükle yaşayabildiği bir alandır.

Akademik çevreler yabancı dili çoğunlukla bilim alanlarındaki evrensel gelişmeleri takip etmek, donanımlarını güncelleyerek geliştirmek ve alanyazına yeni çalışmalar kazandırmak için kullanmaktadırlar. Türkiye'deki akademisyenlerin de evrensel bilgi üretme ve yaymalarında yabancı dilin çok önemli bir rolü bulunmaktadır. Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de çalışmaların önemli bir bölümü yabancı bir dilde de yayımlanmaktadır (Karahana ve Şanal-Karahana, 2014; Karataş, Özen ve Gülnar, 2017; Landa, 2006). Öğretim elemanlarının yabancı dilde ne kadar yetkin oldukları, onların hem öğretici hem de araştırmacı yönleri için temel bir unsurdur. Üniversitelerin uluslararasılaşması ve yurtdışına öğretim elemanı hareketliliğinin önünde duran başlıca engellerden birisi de yabancı dildir (Higgins ve Brady, 2016; Oğuz, 2013).

İyi bir üniversitede, akademisyenlerin ana dillerinin yanı sıra, yabancı bir dili de yetkin olarak kullanabilmeleri beklenmektedir. Yabancı bir dili yetkin olarak kullanabilmek, yurtdışı yükseköğretim kurumlarına yönelik yapılacak akademik hareketlilik için, akademisyenlerin yabancı araştırmacılarla iletişimde kalması, bilimsel araştırmalar yayınlaması ve yabancı yayınları takip edebilmesi için gereklidir (Higgins ve Brady, 2016). Akademisyenler, yabancı dili ders anlatma ve uluslararası bir konferansta bildiri sunma gibi pek çok durumda kullandıklarını ifade etmişlerdir (Köksal, 2016; Landa, 2006). Diğer bir deyişle, öğretim elemanlarının dili hem gündelik hem de bilimsel amaçlı iletişim için kullandıkları görülmektedir. Ancak dili sözlü iletişim için kullanmak, dil kullanıcıları için çoğu zaman meydan okuyucu bir eylem olmaktadır (Egan, 1999). Landa (2006), akademisyenlerin yabancı dil kullanırken en çok zorlandıkları durumların uluslararası konferanslarda bildiri sunma, telefonla konuşma ve uluslararası toplantılara katılma olduğunu bildirmiştir. Bailey (1999) ise

akademisyenlerin akademik unvanları yükseldikçe hem öğretme hem de araştırmaya yönelik özyeterlik ve motivasyonlarının bir miktar artış göstereceğini belirtmiştir.

Yabancı dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma olarak dört temel dil becerisinin geliştirilmesi istenmektedir. Bu becerilere ilişkin özyeterlik inançları birbirlerinden farklılıklar gösterebilmektedir. Bir dil öğrencisinin yabancı dilde iyi konuşabileceğine dair özyeterlik inancı yüksek olabilirken, dinleme becerisine ilişkin özyeterlik inancı daha düşük olabilmektedir (Templin, Guile ve Okuma, 2001). Dil kullanımı üzerine yapılan araştırmalarda, katılımcıların önemli bir bölümü yabancı dilde konuşmanın kendileri için zorlayıcı bir eylem olduğunu (Celce-Murcia ve Olshtain, 2000; Gan, 2013) ve telaffuzun, sözcük seçiminin (Yaikhong ve Usaha, 2012) ve doğru dil yapılarını bulmaya çalışmanın (Horwitz, 2008) kendileri için en çok kaygı uyandıran alanlar olduğunu ifade etmişlerdir. Celce-Murcia ve Olshtain (2000) sosyo-kültürel yeti, dilbilgisi yapılarının seçimi ve sözcük getirme gibi sözel üretim alt-becerilerini gerektirmesinden dolayı, konuşmanın en güç gelişen dil becerisi olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Davranışsal dilbilimin bakış açısından ele alındığında, sözel üretimin akıcı olması için arka planda yürüyen süreçlerin otomatik olması gerekmektedir ki bu da pek çok yabancı dil kullanıcısı için güç olmaktadır (Gan, 2013). Karahana ve Şanal-Karahana (2014) akademik çevrede yabancı dil yeterliliğinin ölçüsü olarak, akademisyenlerin bilimsel sunum yapabilmelerini ve yabancı dilde yapılan bir sunumu anlayabilmelerini göstermişlerdir. Bir akademisyenin yabancı dilde sözlü iletişimde iyi olması, onu zor durumlarda sergilemesi gereken edimi gösterebileceği anlamına gelmemektedir (Bandura, 1997) çünkü bireylerin özyeterlik inançları bütün alt becerileri ideal bir ölçüde sergileyebilmede belirleyicidir. Bu kuramsal arka plan ışığında, akademisyenlerin yabancı dili gündelik ve bilimsel alanlara yönelik sözlü kullanmalarında özyeterlik inançlarının belirleyici olması beklenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, akademisyenlerin özyeterlik inançlarını belirlemeye yönelik fazla sayıda ölçek geliştirme çalışması olmadığı; var olan çalışmaların ise akademisyenlerin kendi alanlarındaki genel özyeterlik inançlarını ortaya koymak amacıyla yapılmış ölçek geliştirme çalışmaları olduğu görülmektedir (Hemmings ve Kay, 2009; Schunk ve Pajares, 2002; Sevindi, 2013). Yapılan taramalarda, akademisyenlerin yabancı dil kullanımı özyeterlik inançlarına yönelik yurt dışı kaynaklı üç çalışma saptanabilmektedir (Amirian ve Tavakoli, 2016; Meera ve Jumana, 2016; Pajares, 1996).

Akademisyenlerin yabancı dil kullanımına yönelik özyeterlik inancı ölçek geliştirme çalışmalarının hem yurt dışı

alanyazında sınırlı olması, hem de yurt içi alanyazında herhangi bir çalışma bulunmaması, alanda bu konuda bir boşluğun olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu çalışmada, dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) tamamını içeren bir ölçek geliştirmeyi değil, özellikle kullanıcıların en güçlük çektiği yabancı dilin sözlü kullanıldığı durumlara yönelik özyeterlik inancı ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Gereç ve Yöntem

Araştırmanın Türü - Çalışma Grubu

Bu araştırmanın amacı; akademisyenlerin yabancı dilde sözlü iletişim kurmada özyeterlik inanç düzeylerini ortaya koymaya yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu nedenle araştırma, tanılayıcı tipte bir temel araştırma niteliği taşımaktadır. Çalışma grubunun büyüklüğüne ilişkin olarak ölçek geliştirme çalışmalarında Guilford (1954) örneklem sayısının en az 200, Nunally (1978) örneklem sayısının madde sayısının 10 katı; Tavşancıl ve Keser (2002) ise 5 ile 10 katı arasında, Tabachnick ve Fidell (2007) minimum gözlem sayısının 300 olması gerektiğini belirtmiştir. Geliştirilmesi planlanan ölçeğin psikometrik özelliğinin en az hata ile belirlenebilmesi için minimum gözlem sayısının bu ölçütlerin altına inmemesine dikkat edilmiş ve araştırmanın verileri devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan 433 öğretim elemanından 276 basılı ve 157 elektronik form aracılığıyla elde edilmiştir. Dolayısıyla ölçek geliştirmek için ulaşılan gruptaki veri sayısının yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Aday Ölçek Formunun Oluşturulması

Ölçek maddeleri oluşturulurken, ölçülmek istenilen yapıya olabilecek tüm alt boyutlarının gözlemlenerek, kuramsal bir temelde hazırlanmasına özen gösterilmiştir (Tezbaşaran, 1997). Ölçek maddelerinin yazılması ve deneme formunun oluşturulmasından önce alanyazın taraması yapılmıştır. Öncelikle, dil kullanıcıları için hangi eylemlerin daha zorlayıcı olduğunu belirleyebilmek amacıyla dil becerilerine odaklanan Celce-Murcia ve Olshtain'ın (2000) ve sözcük ve dil yapısı seçimlerinde zorlayıcı durumları tartışan Yaikhong ve Usaha (2012) ile Horwitz'in (2008) çalışmaları incelenmiştir. Daha sonra, yurtiçinde geliştirilmiş özyeterlik ölçeklerinin hangi amaçlara yönelik oldukları ve ne çeşit maddeler içerdikleri incelenmiştir (Hancı-Yanar ve Bümen, 2012; Külekçi, 2011). Alanyazın taraması ışığında bir madde havuzu oluşturulmuş ve daha sonra oluşturulan bu maddeler uzman görüşlerine sunulmuştur. Söz konusu uzmanlar, ölçme ve değerlendirme ile eğitim programları ve öğretim alanında görev yapan, özyeterlik üzerine yurt içi ve yurtdışı çalışmaları bulunan öğretim

üyeleridir. Alanyazın ve uzman görüşlerinden elde edilen bilgiler, araştırmacılar tarafından incelenmiş ve öneriler dikkate alınarak 29 maddelik aday ölçek formu oluşturulmuştur. Bandura (2006), puanlayıcıların genellikle aykırı yanıtlardan kaçındıklarını bu nedenle az dereceli ölçeklerin özyeterlik inancını değerlendirmede tercih edilmemesini önermiştir. Bandura'nın da önerisi doğrultusunda aday ölçek formunda yer alan her bir madde onar dilimlik on kategoriden oluşan Likert tipi dereceleme ölçeği yardımıyla derecelendirilmiştir. Katılımcılardan ölçekte yer alan her bir ölçek ifadesini onar dilimlik on kategoriye karşılık gelen sayıyı işaretlemeleri suretiyle değerlendirmeleri istenmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada, geliştirilmek istenen ölçeğin örtük yapısını ortaya koymak, maddelerin kaç boyut altında toplanabileceğini ve aralarında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör analizi, ölçme aracının yapısını aynı yapıya ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Balci, 1997, s. 298; Büyüköztürk, 2007, s. 117; Ülkü ve Koç, 1978, s. 197).

Ölçek geliştirme çalışmalarında, geliştirilecek ölçeğin psikometrik özelliğinin en az hata ile belirlenebilmesi için Tabachnick ve Fidell'in (2007) faktör analizi için belirttiği minimum gözlem ($n=300$) temel alınmıştır. Araştırmanın verileri devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan 433 öğretim elemanından elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinin temel sayıtlarının testinin ardından analize dahil edilen gözlem sayısı 347 olup, ölçek geliştirmek için ulaşılan gruptaki veri sayısının yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Analizlere geçmeden önce çok değişkenli istatistiklerin temel varsayımları test edilmiştir. "Akademisyenlerin Yabancı Dilde Sözlü İletişim Kurabilme Özyeterlik İnancı Ölçeği" deneme formunun uygulanmasından elde edilen veriler araştırmacılar tarafından incelenerek öncelikle eksik ve hatalı doldurulan 38 formun analiz dışında tutulmasına karar verilmiştir. 395 veri üzerinden analizler yürütülmüştür. Tam veri matrisi üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Veri grubunda yer alan tüm değişkenlerin negatif çarpık olduğu gözlemlenmiştir; ancak ölçme aracı geliştirme süreci söz konusu olduğundan değişkenlerin dönüşümü veya silinmesi yoluna başvurulmamıştır. Tek değişkenli ve çok değişkenli aykırı değerlerin belirlenmesi için sırasıyla Z değerleri ve Mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir. Tek değişkenli aykırı değerlere rastlanmazken; 0.05 düzeyindeki 29 serbestlik derecesinde ki kare değeri ile karşılaştırıldığında 48 verinin bu sayıltıyı ihlal ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Çoklu aykırı değerlere neden olduğu belirlenen bu ölçek veri-



leri analizden çıkarılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin bir diğer sayıltısı olan çoklu bağlantı probleminin yokluğu için VIF değerlerinin <10 ; *tolerance* değerlerinin $>.20$ ve 1'e yakın olması beklenir. *Tolerance* değerleri çok düşükse Condition index <30 olmalıdır. Değişkenler incelendiğinde sekiz değişkenin (M11, M12, M21, M23, M26, M27, M28, M29) bu koşulları yerine getirmediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle sekiz madde araştırmacılar tarafından incelenmiş çoklu bağlantı problemine neden olabileceği gerekçesiyle analize dahil edilmemiştir. Temel sayıltılarının incelenmesinin ardından açımlayıcı faktör analizi 347 veri ve 21 madde ile yürütülmüştür.

Açımlayıcı faktör analizinin yapıya ilişkin bulgularının yanı sıra ek yapı geçerliği kanıtı sağlamak amacıyla, ölçeğin son hali yabancı dilde ders anlatan ve anlatmayan 43 akademisyene uygulanmıştır. Her bir alt grupta toplanan verinin normal dağılıp dağılmadığı normallik testleri ile incelenerek iki grup arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir.

Bulgular

Açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için, öncelikle verinin analize uygun olup olmadığı (R'nin faktörleşip faktörleşmeyeceği) Bartlett testi sonuçları, KMO değeri ve *anti-image* korelasyon matrisi dikkate alınarak incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün yeterliğine ilişkin karar vermek amacıyla, KMO değerinin en az 0.70 olması ölçüt kabul edilmiş; Bartlett testi sonucunun anlamlı olması da verinin çok değişkenli normal dağılıma uygun olduğu şeklinde değerlendirilmiştir (Seçer, 2013, s. 79). "Akademisyenlerin Yabancı Dilde Sözlü İletişim Kurabilme Özyeterlik İnancı Ölçeği" için KMO katsayısı 0.965; *Bartlett's sphericity* değerinin ($\chi^2=10390.306$, $p<0.01$) olduğu belirlenmiştir.

Faktör analizi çalışmasında öz değeri 1.00'dan büyük olan faktörler anlamlı kabul edilmiştir. Ortak varyansı .50 ve üstü olan maddeler analize dahil edilmiştir. Maddelerin faktör yüklerinin .45 ve üzerinde olmasına dikkat edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ayrıca maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan maddeler için faktör yükleri arasında en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2007).

Ortak varyansların 0.443 ile 0.904 arasında değiştiği görülmüştür. Ortak varyansı 0.50'den küçük olan Madde 1 ve Madde 2 (sırasıyla ortak varyansları; 0.443 ve 0.464) analiz dışı bırakılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Faktör sayısına karar verirken, faktörlerin özdeğerleri, yamaç eğim grafiği ve açıklanan toplam varyans temel alınmıştır.

19 maddelik ölçeğe ilişkin verilerin faktör analizine uygunluğu için yapılan ikinci analizde Bartlett testi sonucunda ki kare is-

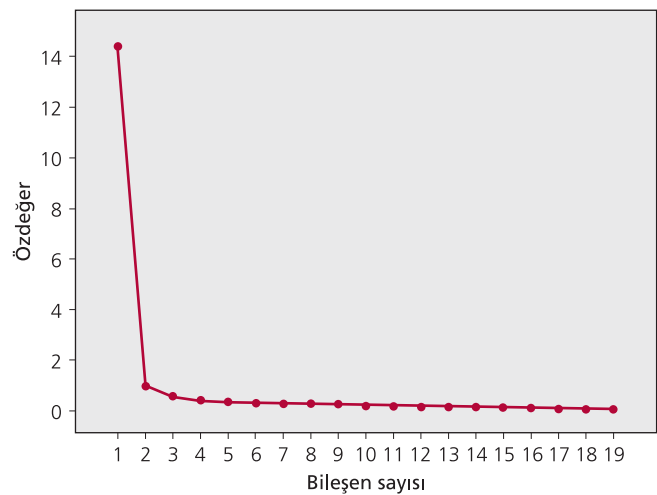
■ Tablo 1. Ölçeğe ilişkin toplam açıklanan varyans.

Faktör	Özdeğer	Varyans	Toplam varyans
1. faktör	14.385	75.709	75.709
2. faktör	1.002	5.275	80.984

tatistiği anlamlı bulunmuş ($\chi^2=9136.457$; $p<0.01$) ve KMO değerinin de mükemmel düzeyde olduğu belirlenmiştir ($0.966>0.70$). Açıklanan ortak faktör varyansları incelendiğinde 0.686 ile 0.863 arasında değiştiği belirlenmiştir. Açıklanan toplam varyansı %80.98 olan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu yapıya ilişkin açıklanan toplam varyans ve faktörler ■ Tablo 1'de verilmiştir.

Faktörlerin özdeğerleri ve açıklanan varyans değerleri incelendiğinde birinci faktör ve ikinci faktör özdeğerleri arasındaki farkın oldukça yüksek olduğu ve birinci faktörün açıklanan toplam varyansın büyük bir bölümünü tek başına açıklayabildiği görülmektedir. İki faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans 80.984'dür. Sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Scherer, Wiebe Luther ve Adams, 1988'den *akt.* Tavşancıl ve Keser, 2002, s. 87). Bu faktörlere ilişkin çizilen yamaç eğim grafiği ■ Şekil 1'deki gibidir.

■ Şekil 1'deki yamaç eğim grafiğindeki keskin düşüşler ile ■ Tablo 1'de açıklanan varyans yüzdeleri ve özdeğerler incelendiğinde ölçeğin tek faktörlü bir yapıyı desteklediği görülmektedir. Alanyazında yamaç eğim grafiğindeki keskin düşüşler testin tek boyutlu olarak yorumlanabileceğine dair kanıtlar sunmaktadır (Cattell, 1978; Doğan ve Öğretmen, 2006,



■ Şekil 1. Yamaç eğim grafiği.

2008; Lord, 1980). Bu nedenle ölçeğin faktör sayısı bire sabitlenmiş ve elde edilen bulgular tek faktör üzerinden yorumlanmıştır. Bu tek faktör ilgili yapının %75.709'unu ortaya koymaktadır. Bu faktörün özdeğeri ise 14.385'dir.

■ ■ ■ Tablo 2'de ölçeğin maddelerine ilişkin ortak faktör varyansları ve faktör yükleri sunulmaktadır.

■ ■ ■ Tablo 2 incelendiğinde madde ölçek korelasyonlarının tamamının 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortak varyansların 0.502 ile 0.852 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerin 0.50 ve üzerinde olması, faktör yük değerlerinin de 0.708 ile 0.923 arasında değişmesi, maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu biçiminde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2007). Madde ölçek puanı korelasyonları incelendiğinde ölçeğe alınan tüm maddelerin ölçeğin ölçmeyi amaçladığı özelliklerle aynı yönde tutarlı bir dağılıma sahip ve geçerli olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Uygulanan çalışma grubu çerçevesinde "Akademisyenlerin Yabancı Dilde Sözlü İletişim Kurabilme Özyeterlik İnancı Ölçeği"ne ilişkin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. 347 kişiye uygulanan bu ölçeğin güvenilirlik analizleri sonunda hesaplanan iç tutarlılık anlamındaki Cronbach alfa katsayısı .982'dir. Elde edilen bu değer, ölçeğin kullanılan veriler doğrultusunda güvenilir bir ölçek olduğuna işaret etmektedir.

Çalışmada, ölçeğin nihai hali yabancı dilde ders anlatan ve anlatmayan farklı bir grupta uygulanarak ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir. Temel amaç, bu iki alt grup arasındaki farklılığın tespit edilerek açıklanan yapının geçerliliğine ilişkin kanıt toplamaktır. Yapılan normallik testleri sonucunda yapı geçerliliğine kanıt sağlayabilmek amacı ile toplanan verinin alt gruplarda normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır (S-W yabancı dilde ders evet=0.83; S-W yabancı dilde ders hayır=0.90; $p<0.05$). Bu nedenle bağımsız gruplar için t testinin parametrik olmayan karşılığı Mann-Whitney U sonuçları elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında; yabancı dilde ders veren akademisyenlerin yabancı dilde sözlü iletişim kurabilme özyeterlik inançları ile (ortanca=166.05) yabancı dilde ders vermeyen akademisyenlerin yabancı dilde sözlü iletişim kurabilme özyeterlik inançları (ortanca=154.5) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z=-1.96$; $p<0.05$). Gözlenen farklılığın, dağılımların ortancası dikkate alındığında, yabancı dilde ders verenlerin lehine olduğu söylenebilir. Bu bulgular, ölçeğin tatmin edici düzeyde yapı geçerliliğine sahip olduğuna ilişkin kanıt oluşturmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, akademisyenlerin yabancı dilde sözlü iletişim kurabilme özyeterlik inancını belirlemeye yönelik her biri

■ ■ ■ Tablo 2. Faktör analizi sonuçları.

Madde no	Madde-ölçek korelasyonu	Ortak faktör varyansı	Faktör 1
5	.920	.852	.923
15	.919	.848	.921
17	.917	.838	.915
10	.911	.838	.915
8	.906	.832	.912
6	.903	.817	.904
22	.897	.817	.904
14	.887	.804	.897
4	.886	.800	.894
18	.880	.791	.890
24	.882	.785	.886
20	.887	.777	.882
25	.857	.741	.861
9	.841	.724	.851
13	.840	.703	.839
19	.808	.654	.808
3	.804	.632	.795
16	.791	.630	.794
7	.721	.502	.708

onar dilimlik on kategoriden oluşan 19 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir (■ ■ Ek 1). Ölçekten alınabilecek puanlar 0–190 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, akademisyenlerin yabancı dilde sözlü iletişim kurabilmeye yönelik özyeterlik inançlarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Araştırmanın bulguları, geliştirilen ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Faktör analizinden elde edilen bulguların da ölçeğin yapı geçerliliğini desteklediği söylenebilir. Ölçeğin bütünü için hesaplanan güvenilirlik katsayısı, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Geliştirilen ölçeğin temel yapısı incelendiğinde, akademisyenlerin yabancı dilde sözlü iletişim kurabilme özyeterlik inancı olarak temel bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu temel yapı altında çeşitli bilimsel toplantılarındaki değişik başa çıkma durumlarını ifade eden görüş bildirme, tekrar ifade etme gibi dil işlevlerinin olduğu söylenebilir. Ayrıca, yol sorma, selamlaşma ya da vedalaşma gibi iletişim işlevleri de bu yapı altında yer almaktadır. Bu iletişimsel işlevleri yabancı dilde yerine getirirken, akademisyenlerin karmaşık dil yapılarını kullanma gereksinimi duydukları gibi daha basit dil yapılarını da kullanabilecekleri düşünülebilir.

Akademisyenlerin evrensel bilgi üretme ve yaymalarında yabancı dilin çok önemli bir rolü bulunduğu (Karadağ, Danişman, Dulay, Öztekin-Bayır ve Tekel, 2018; Karataş, Özen ve



Gülner, 2017; Landa, 2006), özyeterlik inancı ile bireylerin motivasyonları ve akademik başarıları arasında ilişki olduğu (Bandura, 2012; Pajares, 1996) görülmektedir. Bandura (1997; 2012), bireyin özyeterlik inancının belli bir ortamda ve belli bir görev için gösterdiği çabada ne derece başarılı olacağını tahmin etmede, bireyin becerilerinden daha önemli bir rol oynayabildiğine dikkat çekmektedir. Yukarıda değinilenlerin, akademisyenlerin yabancı dilde sözlü iletişim kurma süreçlerinde de benzer şekilde ilişkili olduğu söylenebilir.

Alanyazında, yabancı dil kullanımı özyeterlik inancını belirlemeyi amaçlayan ölçekler incelendiğinde, önemli bir bölümünün dil becerilerine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ayrı ayrı odaklanan maddeler yerine genel dil kullanımına yönelik maddelerden oluştuğu görülmektedir (Hancı-Yanar ve Bümen, 2012; Wang, 2004; Wang, Kim, Bai ve Hu, 2014). Ancak Bandura'nın (1997; 2012) ifade ettiği gibi özyeterlik, genel durumlar üzerinden değil özel senaryolar üzerinden ölçülmelidir çünkü özyeterlik görev ve bağlam temellidir. Örneğin alanyazındaki özyeterlik ölçeklerine ve bu ölçekler yoluyla yapılan araştırmalara baktığımızda alan/görevlere özgü [Matematik (Usher ve Pajares, 2009), Fen bilgisi (Britner ve Pajares, 2006), Yabancı dil öğretimi (Güven ve Çakır, 2012), Beden eğitimi (Humphries, Hebert, Daigle ve Martin, 2012)] olduklarını görmekteyiz. Araştırmacılar tarafından yabancı dil alanı başlı başına bir görev ve bağlam olarak değerlendirilmekte ise de, genel dil kullanımının altında yer alan her bir dil becerisi kendilerine özgü zorlayıcı yönleriyle ayrı ayrı incelenmeyi gerektirmektedir. Alanyazında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin her birine yönelik özyeterlik inancı ölçekleri bulunmaktadır (Idrus, Salleh ve Abdullah, 2011; Leeming, 2017; Smith, Pichora-Fuller, Watts ve La More, 2011; Teng, Sun ve Xu, 2017; Yang, 2004).

Bu çalışmada geliştirilen ölçeği, yukarıda değinilen ölçeklerden ayırtıran bazı özellikleri bulunmaktadır. Raoofi, Tan ve Chan'ın (2012) da belirttiği gibi yabancı dil kullanımına yönelik geliştirilen özyeterlik inancı ölçeklerinin çok azı öğretmen/öğretim elemanı üzerine odaklanmıştır. Bu çalışmada geliştirilen yabancı dilde sözlü iletişim ölçeğinin Idrus, Salleh ve Abdullah (2011) ve Leeming (2017) tarafından geliştirilen ölçeklerden en temel farkı, o ölçeklerin üniversite öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisi özyeterlik inançlarını ortaya çıkarmaya yönelik maddelerden oluşmasına karşın, geliştirilen ölçeğin öğretim elemanlarının yükseköğretim bağlamında kullanılan yabancı dilde özyeterlik inancı maddelerinden oluşmasıdır. Ayrıca yukarıda değinilen iki ölçek, öğrencilerin üniversitede aldıkları bir ders bağlamında ortaya çıkabilecek görevlere odaklanmaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçek ise, akademisyenlerin yabancı

dil sözlü iletişim becerisini kullanmalarına yönelik iş ortamı, ders anlatma, bilimsel toplantı, gündelik yaşam vb. bağlamlarda meydana gelebilecek zorlayıcı görevler üzerinden özyeterliği ele almaktadır. Ayrıca çalışma grubu olarak öğrenciler ve öğretmen adayları yerine farklı düzeyde unvanlara sahip akademisyeni kapsayan bir grup üzerinden bu ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek, Bandura'nın (1997) belirttiği gibi bağlama ve göreve özgü özyeterlik inançlarının geçmiş davranışların sonuçlarından etkilendiğini göz önünde bulunduran ölçek maddelerine dayanılarak geliştirilmiştir.

Öğretim elemanlarının yabancı dilde sözlü iletişim özyeterlik inançlarını belirlemeye yönelik geliştirilen bu ölçeğin yukarıda değinilenlere ek olarak, ulusal ve evrensel boyutta yürütülecek araştırmalara katkı yapacağı düşünülmektedir. Örneğin, akademik personelin yabancı dilde sözlü iletişim özyeterlik inançları ile öğrenmede önemli bir rolü olan duyuşsal alana ait kaygı, motivasyon, tutum gibi değişkenlerle ilişkisini belirlemeye yönelik araştırmalarda, geliştirilen bu ölçekten yararlanılabilir. Ayrıca akademisyenlerin dört temel yabancı dil becerisinden hangilerinde özyeterlik inançlarının daha yüksek, hangilerinde daha düşük olduğunu saptamaya yönelik çalışmalarda da yararlanılabilir. Farklı dil becerilerine yönelik bu türden bir saptama, çalışma grubunda yer alan akademisyenlerin hangi dil becerisinde daha fazla desteğe gereksinim duyduklarının ortaya çıkarılması bakımından önemlidir. Çünkü yüksek özyeterlik inancının başarı, sebat, problemlerle başa çıkmada kararlılık gibi değişkenler üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Henson, Kogan ve Vacha-Haase, 2001; Shughnessy, 2004; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Bu bakımdan, akademisyenlerin yabancı dil becerilerini desteklemeye yönelik program geliştirme çalışmalarında ihtiyaçların belirlenmesi ve uygun öğretim ortamlarının hazırlanmasında öğrenme-öğretme süreçlerinin başarısı açısından söz konusu saptamalar önem taşımaktadır.

Kaynaklar

- Amirian, S. M. R., & Tavakoli, E. (2016). Academic oral presentation self-efficacy: A cross-sectional interdisciplinary comparative study. *Higher Education Research & Development, 35*(6), 1095–1110.
- Bailey, J. G. (1999). Academics' motivation and self-efficacy for teaching and research. *Higher Education Research & Development, 18*(3), 343–359.
- Balci, A. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health, 13*(4), 623–649.

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485–499.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis*. New York, NY: Plenum.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çakır, Ö., & Alıcı, D. (2009). Seeing self as others see you: Variability in self-efficacy ratings in student teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(5), 541–561
- Doğan, N., & Öğretmen, T. (2006). Madde yanlılığını belirleme teknikleri arasında bir karşılaştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 94–105.
- Egan, K. B. (1999). Speaking: A critical skill and a challenge. *CALICO Journal*, 16(3), 277–293.
- Gan, Z. (2013) Understanding English speaking difficulties: an investigation of two Chinese populations. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(3), 231–248.
- Guilford, J. P. (1954). *Fundamental statistics in psychology and education*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Güven, S., & Çakır, Ö. (2012). A study on primary school English teachers' self-efficacy beliefs. *Education and Science*, 37(163), 43–52.
- Hancı-Yanar, B., & Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97–110.
- Hemmings, B., & Kay, R. (2009). Lecturer self efficacy: Its related dimensions and the influence of gender and qualifications. *Issues in Educational Research*, 19(3), 243–254.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404–420.
- Higgins, R. M., & Brady, A. (2016). Language policy, planning, and enactment: the necessity and empowering potential at the local level. *Current Issues in Language Planning*, 17(3–4), 242–259.
- Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Humphries, C. A., Hebert, E., Daigle, K., & Martin, J. (2012). Development of a Physical Education teaching efficacy scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(4), 284–299.
- Idrus, H., Salleh, R., & Abdullah, M. R. T. L. (2011). Oral communication ability in English: An essential skill for engineering graduates. *Asian Pacific Journal of Educators and Education*, 26(1), 107–123.
- Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, A., & Rich, B. L. (2007). Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 107–27.
- Karadağ, E., Danişman, Ş., Dulay, S., Öztekin Bayır, Ö., & Tekel, E. (2018). Eğitim fakültesi araştırma görevlilerinin zorlu akademik yolculukları: Doktora tez süreci. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 103–112.
- Karahan, Ö., & Şanal-Karahan, F. (2014). Mevcut imkânlarla seçkin öğretim üyesi, yıldız araştırmacı ve lider yetiştirme projesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 167–175.
- Karataş, T., Özen, Ş., & Gülnar, E. (2017). Akademisyenlerin kariyer basamakları ve yükseltme ölçütlerine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(2), 82–93.
- Köksal, H. (2016). Trakya üniversitesi öğretim üyelerinin yabancı dil seviyeleri ile yabancı dil kullanım amaçları arasındaki ilişki. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 101–115.
- Külekcı, G. (2011). İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 245–260.
- Landa, L. G. G. (2006) Academic language barriers and language freedom. *Current Issues in Language Planning*, 7(1), 61–81.
- Lee, C., & Bobko, P. (1994). Self-efficacy beliefs: Comparison of five measures. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 364–369.
- 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(12). doi:10.1186/s40862-017-0035-x
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Meera, K. P., & Jumana, M. K. (2016). Self-efficacy and academics performance in English. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 2(2). doi: 10.17810/2015.13
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Oğuz, G. (2013). Academic mobility between European Union countries and Turkey. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(3), 151–164.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Raoofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60–73.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation: A volume in the educational psychology series* (pp. 15–31). San Diego, CA: Academic Press.
- Schmidt, A. M., & DeShon, R. P. (2010). The Moderating effects of performance ambiguity on the relationship between self-efficacy and performance. *Journal of Applied Psychology*, 95(3), 572–581.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi; analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevindi, T. (2013). The relationship between general self-efficacy belief and burnout level among Turkish academicians. *Educational Research and Reviews*, 8(24), 2255–2259.
- Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153–176.
- Smith, S. L., Pichora-Fuller, M. K., Watts, K. L., & La More, C. (2011). Development of the listening self-efficacy questionnaire (LSEQ). *International Journal of Audiology*, 50, 417–425.



- Tabachnick, B. G., & Fidell, S. L. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
- Tavşancıl, E., & Keser, H. (2002). Development of a likert type attitude scale towards internet usage. *Educational Science and Practice*, 1(1), 79–100.
- Templin, A. S., Guile C. T., & Okuma, T. (2001). Creating a reliable and valid questionnaire and English test to raise learner's L2 achievement via raising their self efficacy. *The Annual Meeting of the Japan Association for Language Teaching*, November 22–24, 2001, Shizouka, Japan. 27 Nisan 2017 tarihinde <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/27/97/57.pdf> adresinden erişildi.
- Templin, S. A. (1999). The relationship between self-efficacy and language learners' grades. *JALT Journal*, 21(1), 112–124.
- Teng, L. S., Sun, P. P., & Xu, L. (2017). Conceptualizing writing self-efficacy in English as a foreign language contexts: Scale validation through structural equation modeling. *TESOL Quarterly*, 52(4), 911–942.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Todaka, Y. (2013). Self-efficacy theory and beyond: Japanese college EFL learners. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 359–364.
- Todaka, Y. (2016). Self-efficacy of English listening skills in Japanese college EFL learners. *International Journal of Education and Practice*, 4(1), 21–36.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. E. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 89–101.
- Ülkü, S., & Koç, N. (1978). Faktör analizi yetenekleri sınıflama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1–2), 25–34.
- Wang, C. (2004). *Self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs of children learning English as a second language*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ohio State University, Columbus, OH. 30 Nisan 2018 tarihinde <<http://www.ohiolink.edu/etd/>> adresinden erişildi.
- Wang, C., Kim, D-H., Bai, R., & Hu, J. (2014). Psychometric properties of a self-efficacy scale for English language learners in China. *System*, 44, 24–33.
- Yaikhong, K., & Usaha, S. (2012). A measure of EFL public speaking class anxiety: Scale development and preliminary validation and reliability. *English Language Teaching*, 5(12), 23–35.
- Yang, L. L. (2004). The development of a validated perceived self-efficacy scale on English reading strategies. *Journal of Education and Psychology*, 27(2), 377–398.

Bu makalenin kullanım izni Creative Commons Attribution-NoCommercial-NoDerivs 3.0 Unported (CC BY-NC-ND3.0) lisansı aracılığıyla bedelsiz sunulmaktadır. / This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported (CC BY-NC-ND3.0) License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

**Ek 1. Akademisyenler için Yabancı Dilde Sözlü İletişim Kurabilme Özyeterlik İnanç Ölçeği.**

İfadeler	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0
	Kesinlikle yapabilirim			Orta düzeyde yapabilirim					Hiç yapamam		
1. Uluslararası bilimsel bir toplantı öncesi veya sonrasında küçük bir grupta yabancı dilde selamlaşma											
2. İş amaçlı gittiğim yabancı bir ülkede yabancı dilde yol sorma											
3. İş amacıyla yurtdışında bulunduğumda yeni tanıştığım insanları bir etkinliğe yabancı dilde davet etme											
4. Kendimden akademik olarak kıdemli (statü) kişilerin bulunduğu uluslararası toplantılarda söz alıp görüşümü yabancı dilde bildirme											
5. Sadece yabancı meslektaşlarımın olduğu bir ortamda konuşmacıya yabancı dilde soru yöneltme											
6. Uluslararası kurultay, sempozyum ve konferans gibi geniş katılımlı bilimsel toplantılarda yabancı dilde sunum yaparken alana özgü dil gerektiren soruları yanıtlama											
7. Tamamı yabancı dilde konuşan bir gruptan ayrılırken vedalaşma											
8. Daha önceden hiç tanımadığım yabancı meslektaşlarımdan merak ettiğim konuları yabancı dilde sorup öğrenme											
9. Kendi anadilimi konuşan birilerinin de bulunduğu uluslararası bilimsel bir toplulukta, sözlü iletişimde yabancı dil kullanma fırsatlarını değerlendirme											
10. Kendi kurumumdan meslektaşlarımla ağırlıklı olarak bulunduğu uluslararası bir toplantıda söz alıp yabancı dilde görüş bildirme											
11. Uluslararası katılımlı bilimsel toplantıların oturum aralarında ve/ya yemek saatlerinde gündelik konularda (siyaset, spor, yerel, ekonomi vb.) yabancı dilde sohbeti başlatma											
12. Uluslararası kurultay, sempozyum ve konferans gibi geniş katılımlı bilimsel toplantılarda meslektaşlarıma yabancı dilde sunum yapma (rapor, proje, bildiri vb.)											
13. Daha önceden tanımadığım insanlarla yabancı dilde bir konuşma sürdürürken telaffuz ya da dilbilgisi olarak konuşmacıyı anlamadığımda kendisini tekrar ifade etmesini isteme											
14. Dar katılımlı uluslararası bilimsel toplantılarda meslektaşlarıma yabancı dilde sunum yapma (rapor, proje, bildiri vb.)											
15. Çalıştığım kurumdan aynı ana dili konuştuğum arkadaşımınla beraber uluslararası bir toplantıya katıldığımda yabancı dilde konuşma ortamı yaratma											
16. Ana dili farklı olan bir grup öğrenciye yabancı dilde ders anlatma											
17. Uluslararası katılımlı bilimsel toplantıların oturum aralarında ve/ya yemek saatlerinde gündelik konularda (siyaset, spor, yerel, ekonomi vb.) yabancı dilde yapılan sohbete katılma											
18. Katıldığım uluslararası bilimsel toplantılarda ana dilimi konuşan bir topluluk olsa bile yabancı dilde sözlü iletişimi başlatma											
19. Kendimden akademik olarak kıdemli (statü) ve bilimsel görüşlerime katılmadıklarını bildiğim meslektaşlarımla olduğu ortamlarda görüşümü yabancı dilde ifade etme											