



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN KONUŞMA ÖZ YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Mehmet KURUDAYIOĞLU*

Haluk GÜNGÖR**

Geliş Tarihi: Mart, 2017

Kabul Tarihi: Mayıs, 2017

Öz

Öz yeterlik, bireylerin herhangi bir alanda kendilerinden beklenen iş ve davranışları yerine getirme, o iş ya da durumla ilgili karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelerek başarmaya ilişkin kendilerine olan inançlarını ifade eden bir kavramdır. Yabancı dil öğreniminde bireylerin hedef dili öğrenmeye karşı olan öz yeterlikleri, öğretim faaliyetlerinin hedeflerine ulaşmasında belirleyici faktörlerden birisidir. Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin belirlenerek, çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Yapılan bu çalışma nicel bir araştırma olup, tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 21.0 programından ve aritmetik ortalama, yüzde, t-testi, ANOVA gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri, öğrencilerin cinsiyet, Türkçe bilme düzeyleri, yaş seviyeleri, Türkçe öğrenme süreleri, Türkçe öğrenilen kurum ve öğrencilerin ülkelerinin bulunduğu bölgeler açısından incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri ile Türkçe öğrenilen kurum ve öğrencilerin ülkelerinin bulunduğu bölgeler arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenirken, diğer değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancılarla Türkçe öğretimi, öz yeterlik, konuşma eğitimi, konuşma becerisi, konuşma öz yeterliliği.

THE STUDY OF SPEAKING SKILLS SELF-EFFICACY OF TURKISH LEARNERS AS A FOREIGN LANGUAGE IN TERMS OF VARIOUS PARAMETERS

Abstract

Self-sufficiency as a concept refers to individuals' beliefs about themselves as to perform expected performance or behavior or overcoming difficulties and being successful in a specific area. In foreign language learning, self-sufficiency of individuals related to learning the target language is a determining factor in terms of achieving the goals. The aim of the present study, is to determine the level of self-efficiency of individuals learning Turkish as a foreign language, and examining it in terms of variables. The study is a quantitative research, and it is designed according to scanning

* Doç. Dr.; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, mkurudayi@hotmail.com.

** Okt.; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, TÖMER, halukgungor1@gmail.com.

model. The Scale of Speaking Self Sufficiency Learners Learning Turkish as a Foreign Language” and “Individual Information Form” developed by the researchers are used as a medium for collecting data. In order to analyze the data SPSS 21.0 program and techniques such as arithmetic average, percentage t-test, and ANOVA are used. The level of self-sufficiency of individuals learning Turkish as a foreign language are examined in terms of sex, level of Turkish, age, the period of learning Turkish, the institution in which Turkish is learnt and area of local countries. As a result of analysis, it was found out that there is a meaningful relation between the level of speaking self-sufficiency and the institution in which Turkish is learnt and area of local countries. It was also discovered that there aren't any meaning relations in terms of other variables.

Keywords: Teaching Turkish to foreign learners, self-sufficiency, teaching speaking, speaking ability, speaking self-sufficiency.

Giriş

Konuşma becerisi, bireyin kendisini ve çevresini sözlü olarak ifade ettiği temel dil becerilerindedir. Ana dili edinimi sürecinde konuşma becerisi, dinleme becerisinden sonra insan beyninde bulunan konuşma ile ilgili alanların ve diğer organların yeterli olgunluğa erişmesi ile edinilen bir beceridir. Bu açıdan bakıldığında, ana dilinde konuşma becerisinin edinilmesi için, ilk aşamada akademik bir öğretime ihtiyaç olmadığı görülmektedir. Ancak, okul ortamında bu becerinin, en etkili ve doğru bir biçimde nasıl kullanılacağına yönelik geliştirilen yöntem ve tekniklerle öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilerek, dilin etkili bir şekilde kullanılması hedeflenmektedir.

Konuşma kavramı TDK Türkçe Sözlük'te (2011: 1477) "*Bir insanın düşüncelerini seslendirdiği kelimelerle anlatması*" şeklinde tanımlanmıştır. Konuşma, kişiler arasında ortak anlaşma sistemlerinin, bireylerin zihninde anlama dönüşmesini, yani bir mesaj oluşturmasını sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir (Erdem, 2013: 181). Konuşma kavramının, bu bağlamda birçok tanımı yapılmıştır. Konuşma, insanın bilgi, deneyim ve isteklerini, zihinsel süreçlerden geçirerek konuşma organları yoluyla sesli bir şekilde alıcıya aktarma sürecidir.

Yabancı dil öğreniminde en önemli becerinin konuşma becerisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Yabancı dil öğrenen birey, hedef dilde iletişim kurmak için, yazma becerisinden önce konuşma becerisini edinir. Öğrencilerin çoğu temel düzeyde genellikle, hedef dili hiçbir zaman öğrenemeyeceklerine dair yetersizlik algısına kapılırlar. Bu algı, bireyin hedef dilde sözlü olarak iletişim kurmaya başlaması ile aşılır (Güzel ve Barın, 2013: 279). Bu bağlamda, yabancı dil öğreniminde konuşma becerisinin niteliği, öğrencinin hedef dile ilişkin öz yeterlik algısını doğrudan etkileyen ve dile karşı olumlu-olumsuz tutum geliştirmesindeki en önemli unsurlardandır.

Yabancı dil öğreniminin temel amacı, hedef dilde yazılı ve sözlü olarak iletişim becerilerini edinerek, hedef dilin bireylerin hayatlarının bir parçası haline gelmesini sağlamaktır. “*Dil iletişimin temelidir ve iletişim dil ile başlar.*” (Barın ve Güzel, 2013: 279) düşüncesi göz önünde bulundurulduğunda, yabancılara Türkçe öğretiminde en önemli becerinin konuşma becerisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Aynı zamanda konuşma becerisi, yabancı öğrencilerin kendilerini hedef dile ait hissetmelerinde, öz yeterlik duygusunun ve motivasyonlarının gelişmesinde en önemli beceridir. Bireyin, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinde başarılı olması, onun konuşma becerisinde de başarılı olduğunu göstermez. Bu nedenle, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde konuşma becerisinin öğretiminde, özellikle son yıllarda, Avrupa Dil Portfolyosu’nun temel alınmaya başlanmasıyla beraber, *iletişimsel yaklaşım* benimsenmiştir. Burada temel amaç, öğrenciye Türkçe ile günlük hayatını devam ettirebilme becerisi kazandırmaktır. A1 ve A2 düzeyinde bu yaklaşıma uygun ders araçları kullanılarak, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini hızlı ve etkili bir şekilde edinmeleri sağlanmalıdır. Temel düzeyde günlük dilin öğrenimi ve kullanımına yönelik edinilen konuşma becerisi, ilerleyen düzeylerde daha akademik bir kimliğe bürünür. Bu noktada öğretmen, öğrencilerin Türkçe öğrendikleri havasına kapılmamalı, onların akademik bir dille bilgi verme, sunum yapma, tartışma gibi yeterlikleri de kazandırmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir bireyin ana dili ile Türkçe arasında yapısal olarak, dil bilgisi kuralları, cümle dizimi vb. çok büyük farklılıklar varsa, öğrenci konuşma esnasında ana dilinden olumsuz transfer yapacağından, çok fazla hata yapabilir. Bu durum, öğrencinin ana dili ile hedef dil arasında sıkışıp kalmasından kaynaklanmaktadır (Scott ve Ytreberg, 2004: 34). Bu nedenle diğer dil becerilerinin edindirilmesinde olduğu gibi, konuşma becerisinin edindirilmesi sürecinde de dil bilgisi yapılarının ezberletilerek, belli şablonların sınıf içerisinde diğer öğrenciler tarafından tekrarlanması sonucunda, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştiği anlamı çıkarılmamalıdır. Çünkü yabancı bir dilin öğrenilmesi, öğrenilen bazı kuralların ve yapıların farklı durumlar karşısında etkili bir şekilde kullanılmasını ön görmektedir. A1 ve A2 düzeylerinde günlük iletişim becerilerinin kazandırılmasını ön gören öğretim süreci, B1 düzeyinden itibaren yerini, karmaşık konuların öğrenci tarafından ifade edilmesi, küresel ve yerel konuların tartışılması, eleştiri yapma vb. becerilerin edindirilmesi ile sarmal bir şekilde devam eder. Bu becerilerin öğrenci tarafından edinilmesi, dile ait öğrenilen kural ve yapıların, farklı durumlarda işe koşulmasıyla olmaktadır. C1 düzeyindeki bir öğrenciden beklenen konuşma becerisine ilişkin yeterlikleri konuşma esnasında yansıtabilmesi ise, Türkçeye ait dil bilgisi yapılarının ve kelimelerin, farklı günlük ve akademik durumlara doğru ve etkili bir şekilde aktarılması ile mümkündür.

Öğretim sürecinde temel düzeyden itibaren yapılan sınıf içi etkinliklerin niteliği, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin niteliğini çok yakından etkilemektedir. Bu nedenle uygulanan konuşma becerisi etkinlikleri, gerçek iletişim ortamlarına uygun, ders kitabındaki bazı diyalogların sürekli tekrar edilerek ezberletilmesi yerine, çok boyutlu iletişim durumları/ortamları oluşturularak, Türkçe konuşma becerisi edindirilmelidir (Durmuş, 2013: 173). Öğrencinin sınıf içerisinde yaptığı konuşmaları öğretmen tarafından kontrol edilen ve kılavuzluk yapılan konuşmalardır. Yapılan etkinlik bir konu hakkında tartışma, eleştirme gibi karşılıklı konuşmayı gerektiren bir etkinlik ise, öğretmen öğrencilerin doğal konuşma durumlarına müdahale etmemelidir. Konuşmanın akışına göre, cümle veya diyalogun bitiminde hatalar düzeltilerek, öğrencilerin konu dışına çıkmamalarına özen gösterilmelidir.

Öz yeterlik kavramı ilk kez sosyal öğrenme kuramının kurucusu olarak kabul edilen Bandura tarafından 1977 yılında ortaya atılmıştır. Bandura'nın sosyal-bilişsel öğrenme kuramı, insanın kendi davranışlarını nasıl değerlendirdiğine, duyuşsal özellikler açısından kendini nasıl algıladığına yönelik bir kuramdır (Mills, Pajares ve Herron, 2007: 419). Bandura'ya (1986) göre öz yeterlik kavramı, kişinin bir işi yapabileceğine ve olası olumlu/olumsuz durumları yönetmek için gereken adımları atabileceğine ilişkin kendisine olan inancıdır. İlgili alanyazın incelendiğinde, yapılan diğer tanımların, Bandura'nın tanımını temel aldığı ve birbirine yakın açıklamalar olduğu görülmektedir. Öz yeterlik inancı, bireyin çevresi ile etkileşiminde, bilgi ve davranışlarına aracılık eden, aynı zamanda onları yönlendiren duyuşsal bir kavramdır (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2008: 763). Öz yeterlik, bireylerin karşılaştıkları olayları kontrol altında tutabilmek için ihtiyaç duydukları bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynakları ve gerektiğinde bu kaynakları kullanabilme kapasitelerine dair kendilerine olan inançlarını ifade eden bir kavramdır (Demir, 2011: 59). Bireyin kendisine ilişkin bu algısı onun geleceğini, başarı-başarısızlık durumlarını, sosyal iletişimini, akademik başarısını ve daha birçok alandaki durumunu belirleyici en önemli içsel süreçlerden biridir. Akademik etkilerinin yanı sıra aynı zamanda, kişilerin seçimlerini, bireylerin bir iş için ne kadar zaman harcayabileceklerini, zorluklarla ya da olumsuz durumlarla karşılaştıklarında bu durumlara ne kadar süre dayanabileceklerini, duygusal tepkilerini de belirler (Pajares, 1996: 563).

Sosyal-bilişsel kuramcılar tarafından ortaya atılan öz yeterlik kavramı, birçok alanda olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de üzerinde sıkça çalışılan bir konudur. Bu çalışmaların özellikle İngilizce ve Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan deneysel çalışmalarla öz yeterlik inancının, yabancı dil öğrenimi üzerinde hem öğretmen hem öğrenci açısından büyük ölçüde belirleyici bir faktör olduğu belirlenmiştir (Mills, Pajares, Herron, 2007: 419; Siew, Wong, 2005: 253; Woodrow, 2011:

517; Chacon, 2005: 259; Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2008: 763; Çubukçu, 2008: 149; Truitt, Susan N., 1995: 3; Büyükikiz, 2011: 10; Sallabaş, 2012: 270; Hamzadayı ve Büyükikiz, 2015: 301). Algılanan yeterlik düzeyi, insan davranışlarını doğrudan değil, sosyal ortamdaki duyuşsal özelliklerini, beklenti ve amaçlarını kontrol altına alarak etkiler (Bandura, 2006: 320). Yabancı dil öğreniminde öz yeterlik kavramı, öğrencinin hedef dili öğrenmeye karşı kendisini nasıl hissettiği, dile karşı algısı, hedef dili kullanarak iletişime geçme, temel dil becerilerini kullanabilme gibi durumlarla yakından ilgili ve bu becerilerin edinimini belirleyici en büyük etkenlerden biridir. Öz yeterlik inancı zayıf düzeyde olan öğrenciler zor durumlarla karşılaştıklarında, o zorluğun üstesinden gelmek için daha az çaba harcar, kendileri ve yaptıkları iş hakkında şüpheye düşerler. Algılanan öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrenciler ise, karşılaştıkları zor durumların üstesinden gelebilmenin yollarını araştırarak, daha fazla çaba sarf ederler (Bandura, 1999: 35). İnsanın davranışlarını, karar verme süreçlerini, seçimlerini, başarısını, kısaca hayatını doğrudan ya da dolaylı etkileyen öz yeterlik kavramı, öğrenci başarısı için büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil öğreniminde öğrenci, ona model olan öğretici ile başa olduğundan, kendisine ilişkin algısı başarısı üzerinde belirleyici bir etkidir.

Amaç ve Alt Amaçlar

Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu öz yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın alt amaçları ise şu şekildedir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri ile *cinsiyetleri* arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri ile *Türkçe seviyeleri* arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri ile *yaş seviyeleri* arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri ile *Türkçe öğrenme süreleri* arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri ile *Türkçe öğrendikleri kurum* arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri ile *öğrencilerin bölgeleri* arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu B1, B2 ve C1 düzeylerinde Türkçe öğrenen, çeşitli uyruklara sahip 170 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler, Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel Bilgiler.

Değişkenler		f	%
Kurum	Yurt içi	91	53.5
	Yurt dışı	79	46.5
	Toplam	170	100.0
Cinsiyet	Erkek	59	34.7
	Kız	111	65.3
	Toplam	170	100.0
Kıta	Avrupa	92	
	Asya	78	45.9
	Toplam	170	100.0
Yaş	16-25	133	78.2
	26-35	31	18.2
	36-45	6	3.6
	Toplam	170	100.0
Seviye	B1	94	55.3
	B2	56	32.9
	C1	20	11.8
	Toplam	170	100.0
Türkçe Öğrenme Süresi	1-6 ay	73	42.9
	7-12 ay	19	11.2
	12 ve üzeri	78	45.9
	Toplam	170	100.0

Tablo 1’de araştırmanın çalışma grubunun değişkenlerine ilişkin betimsel bilgiler bulunmaktadır. Çalışma grubuna katılan 91 öğrenci Türkiye’deki TÖMER’lerde (İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER, Gaziantep Üniversitesi TÖMER, Hatay MKÜ TÖMER, Bolu AİBÜ TÖMER, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi TÖMER) Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler iken 79’u yurt dışında bulunan Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde (Tiflis YETKM, Varşova YETKM, Tiran YETKM) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerdir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde ise kız öğrencilerin sayısının 111 (%65.3), erkek öğrenci sayısının ise 59 (%34.7) olduğu görülmektedir. Çalışma grubu farklı kıtalarda bulunan birçok ülkeden katılan öğrenciden oluştuğu için, bu ülkelerin buldukları kıtalar göz önünde bulundurularak, Asya ve Avrupa kıtaları olarak gruplanmıştır. Asya kıtasından katılan öğrenci sayısı 78 (%45.9) iken, Avrupa kıtasından katılan öğrenci sayısı 92 (%54.1)’dir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılar arasında farklı yaş gruplarına ait öğrenciler bulunduğu için, yaş grupları; 16-25, 26-35 ve 36-45 yaş aralığı olmak üzere 3 farklı grupta toplanmıştır. Öğrencilerin yaş düzeyleri incelendiğinde, 133 (%78.2) 16-25 yaş aralığında, 31 öğrencinin (%18.2) 26-35 yaş aralığında ve 6 (%3.6)

öğrencinin 36-45 yaş aralığında bulunduğu görülmektedir. Çalışma grubunun Türkçe seviyeleri ele alındığında, 94 (%55.3) öğrencinin B1 düzeyinde, 56 (%32.9) öğrencinin B2 ve 20 (%11.8) öğrencinin ise C1 düzeyinde Türkçe bilgisine sahip olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğrenme süresi değişkeni için ise, katılımcıların 73'ünün (%42.9) 1-6 ay, 19'unun (%11.2) 7-12 ay ve 78'inin (%45.9) 12 aydan fazla süredir Türkçe kurslarına devam ettikleri görülmektedir.

YÖNTEM

Model/Desen

Çalışma, verilerin toplanması ve analizleri açısından nicel bir araştırmadır. Araştırma tarama modeline göre desenlenmiş bir alan araştırmasıdır. Nicel araştırma modellerinden biri olan tarama modeli, var olan bir durumu olduğu gibi belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2003).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği" ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek, 17 maddeden oluşmaktadır. Oluşturulan bu maddelerin tamamı, Türkçede bir işe yönelik yeterlik ifadesi olan, -e bilmek yapısı ile ifade edilmiştir. Çünkü öz yeterlik ölçeklerindeki ifadeler, -acak, -ecek yapısı ile değil, yeterlik bildiren -e bilmek yapısı ile bitirilmelidir. -acak, -ecek ile oluşturulan ifadeler geleceğe dönük niyet bildirirken, e- bilmek yapısı yeterli olma durumunu ifade eder (Bandura, 2006: 308). . Çalışma bir öz yeterlik ölçeği olduğundan olumsuz maddelere yer verilmemiştir. 11'li likert tipinde oluşturulan ölçek, 0: Kesinlikle Yapamam, 10, 20, 30, 40, 50: Orta Düzeyde Yapabilirim, 60, 70, 80, 90, 100: Kesinlikle Yapabilirim şeklinde derecelendirilmiştir.

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin verilerin ortaya konulması ve maddelerin yük değerlerinin tespit edilebilmesi amacıyla, "Faktör Analizi"nden yararlanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi için, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity test puanları belirlenmiştir. Elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının değerinin .60 ve üzerinde olması, ölçeğin maddelerinin faktör analizine uygun olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk: 2012). Ulaşılan bulgular incelendiğinde, ölçeğin KMO değerinin .959; Barlett testi sonucu elde edilen chi-square test istatistiği sonucunun ise, anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2=2335,989$; $sd: 136$; $p=,000$). Ölçeğin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra, maddeler üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen madde faktör yük değerleri ve madde korelasyonları tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Faktör Yük Değerleri Ve Madde Ölçek Korelasyonları.

Maddeler	Faktör 1	r (madde ölçek korelasyonu)
m1	.626	.584
m2	.796	.760
m3	.765	.722
m4	.793	.759
m5	.779	.746
m6	.688	.645
m7	.699	.661
m8	.776	.738
m9	.693	.649
m10	.822	.788
m11	.675	.635
m12	.757	.721
m13	.723	.685
m14	.670	.629
m15	.838	.811
m16	.834	.801
m17	.816	.783

İlgili alanyazın incelendiğinde, faktör yükü .40 ve üzerinde olan maddelerin bir faktörde gösterilebileceği görüşü hakimdir. (DeVellis, 2003: 28). Tablo 2’de görüldüğü gibi, ölçekteki maddelerin faktör yükleri .626 ve .838 aralığında değer almaktadırlar. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde ise Cronbach Alpha testi, iç tutarlılık kat sayılarından yararlanılmıştır. Geliştirilen bir ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısının en az .70 olması kabul gören bir yaklaşımdır (Büyüköztürk, 2012: 171). Yapılan analiz sonucunda ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı, .951 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırma için ulaşılan veriler, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin konuşma öz yeterliklerinin değerlendirilmesinde, “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. “Kişisel Bilgi Formuyla” öğrencilerin cinsiyet, yaş, Türkçe öğrenme süreleri, Türkçe seviyeleri ve Türkçe öğrenme amaçlarına ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçlarına ilişkin toplanan veriler, SPSS 21.0 ile analiz edilerek, yorumlanmıştır. Veri analizi sürecinde her bir değişken alt grupları için aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanarak betimsel bilgilere yer verilmiştir. İki alt gruba sahip değişkenlerin

analizinde ilişkisiz örneklemeler t – testi analizi gerçekleştirilmiştir. İkiiden fazla alt gruba sahip değişkenlerde ise öncelikli olarak alt gruptaki kişi sayılarına bakılmıştır. Alt grup sayısı ikiden fazla olan Türkçe öğrenme düzeyi, yaş grupları ve Türkçe öğrenme süresi değişkenlerinde her bir alt grupta 30 ve üstü birey olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle bu değişkenler için puanların karşılaştırılması sürecinde non parametrik testlerden Kruskall Wallis H testinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin tümünde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın amaç ve alt amaçlarına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri için cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 3. Çalışma Grubunun Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kız	111	1154.67	268.59			
Erkek	59	1158.37	247.14	168	-.090	.928
Toplam	170					

Yapılan analizler sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kız ve erkek öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulguya dayanarak, cinsiyet değişkeninin yabancı dil öğreniminde öğrencilerin öz yeterlik düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı görülmektedir. Sallabaş (2012), TÖMER’lerde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmasında, cinsiyet değişkeninin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyi üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışma ile Sallabaş’ın (2012: 279) yaptığı çalışmanın bulguları birbirini destekler niteliktedir. Cinsiyetin, yabancı dil öğretiminde belirleyici bir faktör olmadığına yönelik benzer araştırmalar bulunmaktadır. Aregu (2013: 67), Etiyopya’daki Bahir Dar Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, cinsiyet değişkeninin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyi üzerinde belirleyici bir unsur olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dasmo (2014: 215), *Konuşma Etkinliklerinde Cinsiyet ve Konuşma Öz Yeterliliğine Etkisi* adlı çalışmasında, kız öğrencilerin konuşma becerisi etkinliklerinde daha aktif olduklarını belirtse de, cinsiyet değişkeni bakımından konuşma öz yeterliliği düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri için Türkçe öğrenme düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Türkçe öğrenme düzeyleri değişkeni için alt grup bazında hesaplanan öz yeterlilik puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışma Grubunun Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Düzeylerinin Türkçe Öğrenme Düzeylerine Göre Betimsel Bilgiler.

Düzye	N	\bar{X}	SS
B1	94	1149.08	272.98
B2	56	1124.87	248.04
C1	20	1275.26	207.92
Toplam	170	1155.95	260.62

Tablo 4'e göre öğrencilerin öz yeterlilik puanlarının 1124.87 ile 1275.26 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek öz yeterlilik puanı ortalamasına C1 düzeyindeki öğrencilerin ulaştığı görülmektedir. Betimsel istatistik hesaplamalarının ardından gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Türkçe öğrenme düzeyi değişkeni bakımından Türkçe Konuşma Öz Yeterlik düzeyleri için Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

Düzye	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
B1	94	84.31	2	5.019	.081
B2	56	79.51			
C1	20	107.88			
Toplam	170				

Tablo 5 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlilik düzeylerinin, devam ettikleri kur seviyeleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ancak grupların ortalama puanları incelendiğinde Türkçe konuşmaya yönelik öz yeterlilik inancı en yüksek grubun C1 düzeyindeki öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($\bar{X}=1275.26$). B1 düzeyi öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerinin ($\bar{X}=1149.08$), B2 düzeyindeki öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinden ($\bar{X}=1124.87$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum Türkçe öğrenme düzeylerinde yer alan öğrencilerin oldukça farklılaşmasından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlilik düzeyleri için yaş grupları değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yaş değişkeni için alt grup bazında hesaplanan öz yeterlilik puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6 'da sunulmuştur.

Tablo 6. Çalışma Grubunun Türkçe Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Düzeyleri için Yaş Gruplarına Yönelik Betimsel Bilgiler.

Yaş	N	\bar{X}	SS
16-25	133	1177.64	254.66
26-35	31	1093.55	279.96
36-45	6	997.53	215.70
Toplam	170	1155.95	260.62

Tablo 6'ya göre öğrencilerin öz yeterlilik puanlarının 997.53 ile 1177.64 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek öz yeterlilik puanı ortalamasına 16-25 yaş grubundaki öğrencilerin ulaştığı tespit edilmiştir. Öz yeterlilik puanları açısından ortaya çıkan bu farklılığın diğer yaş gruplarındaki bireylerin sayısı olarak az olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Betimsel istatistik hesaplamalarının ardından gerçekleştirilen Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Çalışma Grubunun Türkçe Konuşma Öz Yeterlikleri Ve Yaşlarına İlişkin Kruskall Wallis Testi Analizi Sonuçları.

Yaş Grupları	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
18-25	133	89.94	2	5.72	.057
26-35	31	72.66			
36-45	6	53.50			

Tablo 7 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri ile yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri için Türkçe öğrenme süreleri değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Türkçe öğrenme süreleri için alt grup bazında hesaplanan öz yeterlilik puanlarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Çalışma Grubunun Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Düzeyleri İle Türkçe Öğrenme Süreleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Betimsel Bilgiler.

Türkçe öğrenme süresi	N	\bar{X}	SS
1-6 ay	74	1133.65	277.72
7-12 ay	18	1042.62	195.87
12 ay ve üzeri	78	1203.26	248.46
Toplam	170	1155.95	260.62

Tablo 8'e göre öğrencilerin öz yeterlilik puanlarının 1042.62 ile 1203.26 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek öz yeterlilik puanı ortalamasına 12 ay ve daha fazla süredir Türkçe öğrenen öğrencilerin ulaştığı tespit edilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde, 1 yıl ve daha fazla süredir Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik puan ortalamalarının (\bar{X} =1203.26), diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin hedef dile ilişkin bilgi ve deneyimlerinin, diğer gruplardan daha fazla olacağı düşüncesinden dolayı araştırmacılar tarafından normal karşılanmıştır. 1-6 ay arasında Türkçe öğrenen öğrencilere ait öz yeterlik puan ortalamalarının (\bar{X} =1133.65), 7-12 ay arasında Türkçe öğrenen öğrencilerin öz yeterlik puan ortalamalarından (\bar{X} =1042.62) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Betimsel istatistik hesaplamalarının ardından gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Çalışma Grubunun Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Düzeyleri İle Türkçe Öğrenme Sürelerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

Türkçe öğrenme süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
1-6 ay	74	81.86	2	.733	.693
7-12 ay	18	89.53			
12 ay ve üzeri	78	87.99			
Toplam	170				

Yapılan analizler sonucunda, çalışma grubuna ait öz yeterlik puanları ile öğrencilerin yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından elde edilen bu bulgu, Sallabaş (2012: 285)'in yaptığı araştırma sonucunda ulaştığı bulgularla örtüşmemektedir. Her iki ölçeğin yapısal olarak içerdiği farklılıklar ve ölçeklerin uygulandığı grupların birbirlerinden oldukça farklı olması nedeniyle, çalışma sonuçlarının benzer olmadığı düşünülmektedir.

Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri için Türkçe öğrendikleri yer değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Türkçe öğrenilen yer değişkeni için alt grup bazında yapılan T-Testi analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Düzeyleri İle Türkçe Öğrenilen Yer Arasındaki İlişkiye Yönelik T-Testi Sonuçları.

Türkçe öğrenilen yer	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Yurtiçi	91	1084.45	256.32	168	-4.006	

Yurtdışı	79	1238.31	241.90	.000*
Toplam	170			

*p<.05 anlamlı.

Yapılan analizler sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, Türkçe konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri ile Türkçe öğrenilen kurumun bulunduğu yer arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Aritmetik ortalama puanları incelendiğinde yurtdışındaki Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik puanlarının ($\bar{X}=1238.31$) yurtiçinde bulunan TÖMER'lerde Türkçe öğrenen öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=1084.45$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri ile *öğrencilerin bölgeleri* arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 11. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Düzeyleri İle Ülkelerinin Buldukları Bölgelere İlişkin T-Testi Sonuçları.

Bölgeler	N	\bar{X}	S	Sd	T	p
1.Avrupa	92	1218.87	234.99	168	3.49	.001*
2.Asya	78	1081.74	271.12			
Toplam	170					

*p<.05 anlamlı.

Tablo 11'de çalışma grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma öz yeterlik puanları ile öğrencilerin ülkelerinin bulunduğu bölgelere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları bulunmaktadır. Avrupa kökenli öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri ile Asya kökenli öğrencilerin öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Tablo 11 incelendiğinde Avrupa kökenli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterliklerinin ($\bar{X}=1218.87$), Asya kökenli öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}=1081.74$). Sallabaş (2012: 282) ise, öğrencilerin ülkelerinin bulunduğu kıta ile Türkçe konuşma öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin geldikleri kıta ve ülkelerin, dil öğrenmeye yönelik hazırbuluşluk düzeylerini etkileme, sosyo-ekonomik açıdan daha donanımlı olmaları vb. nedenlerden dolayı, önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmada ulaşılan bu bulgu, araştırmacılar tarafından normal karşılanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil öğreniminde başarıyı doğrudan etkileyen faktörlerden birisi de, bireyin hedef dilde başarılı olacağına yönelik kendisine olan inancıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten eğitimciler, öğrencilerinin Türkçeyi en nitelikli şekilde öğrenmelerini sağlamanın yanı sıra, aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal özelliklerini de yakından takip ederek, eğitim-öğretim ortamlarını bu özelliklere göre düzenlemelidirler. Bu düzenlemelerden önce, öğrencilerin öz yeterlik algı düzeylerinin, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı, bu farklılığın hangi düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kız öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri (1154.67), erkek öğrencilerinkinden yüksek olsa da (1158.37) bu farklılık anlamlı düzeyde değildir. Bu nedenle cinsiyetin konuşma öz yeterlik inancı üzerinde etkili bir değişken olmadığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Çalışmanın ikinci alt amacı olan, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe seviyeleri ile Türkçe konuşma öz yeterlikleri arasındaki ilişki arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak her bir düzeyin öz yeterlik puanlarına bakıldığında B1 düzeyi öğrencilerinin öz yeterlik puanlarının (84.31), B2 düzeyi öğrencilerinin öz yeterlik puanlarının (79.51) ve C1 düzeyi öğrencilerinin ise (107.88) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öz yeterlik puan ortalamaları incelendiğinde, öz yeterlik inançlarının B1 düzeyinden itibaren aşamalı olarak arttığı görülmektedir. Bu sonuç araştırmacılar tarafından beklenen ve normal karşılanan bir durumdur.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri ile yaş grupları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı sınıandığında ise, öz yeterlik inancı ile yaş arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Ancak araştırmaya katılan en genç yaş grubu 18-25 yaş arasındaki öğrencilerin, öz yeterlik inançlarının diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (89.94). 26-35 yaş grubunda, öz yeterlik inancının azalması (72.66), bu gruptaki öğrencilerin Türkçeyi akademik kaygılardan çok kendilerini geliştirme amaçlı öğrendikleri düşünüldüğünden araştırmacılar tarafından beklenen bir durumdur. 36-45 yaş grubu Türkçe öğrenenlerin öz yeterlik inançları (53.50) olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın bir başka alt amacı olan, öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlikleri ile Türkçe öğrenme süreleri arasındaki ilişki incelendiğinde, Türkçe öğrenme süresi ile öz yeterlik

inancı arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Ancak 1-6 aydır Türkçe öğrenenlerin öz yeterlik inançlarının (76.24) bir yıl sonunda (95.78) daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de bulunan TÖMER’lerde Türkçe öğrenenlerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeyleri ile yurtdışındaki Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenenlerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. TÖMER’lerde Türkçe öğrenen öğrencilerin öz yeterlik puanları (1084.45), yurtdışında Türkçe öğrenen öğrencilerin öz yeterlik puanları ise (1238.31) olarak belirlenmiştir. Yurtdışında Türkçe öğrenen öğrencilerin öz yeterliklerinin daha yüksek olması, yurtdışındaki öğrencilerin Türkiye’ye gelme isteğinden dolayı hedef dile daha fazla ilgi göstermeleri olduğu düşünülmektedir. Ancak bu sonucun tam olarak neden kaynaklandığının belirlenmesi için ayrıca bir çalışma yapılmalıdır.

Öğrencilerin ülkelerinin bulunduğu kıta ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı sınıandığında ise, öğrencilerin kıtaları ile Türkçe konuşma öz yeterlik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Avrupalı öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri (1218.87), Asya kökenli öğrencilerin öz yeterlik ortalamaları ise (1081.74) olarak belirlenmiştir. Avrupalı öğrencilerin öz yeterlik inançlarının daha fazla olmasını, Türkçe öğrendikleri kuruma gelene kadar, eğitim-öğretim ortamlarında yabancı dil öğrenimine ilişkin daha donanımlı olduklarının etkilediği söylenebilir.

Elde edilen bu bulgular ışığında, araştırmacılara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin istenilen başarıya ulaşabilmesi, birçok faktörün yanı sıra hedef kitlenin öz yeterlilik düzeyine de bağlı olarak değişmektedir. Öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinin geçerli ve güvenilir ölçeklerle belirlenerek, öğretim ortamının buna uygun düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır.
2. İlgili alanyazın incelendiğinde, kaygı, motivasyon, öz yeterlilik gibi duyuşsal unsurların ölçme ve değerlendirmesine yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak İngilizce, Fransızca gibi Batı dillerinde olduğu görülmektedir. Geliştirilen ölçekler ve yapılan çalışmalarla, yabancılara Türkçe öğretimi alanı da bu konuda çeşitlendirilmelidir.
3. Hedef kitlenin yaş grubu göz önünde bulundurularak, onların öz yeterlilik düzeylerini olumsuz yönde etkilemeyecek öğretim yaklaşımları benimsenmelidir.
4. Özellikle farklı bölgelerden gelen öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda, öğrencilerin ülkeleri dikkate alınarak öğrencilere yaklaşılması, onların yeterlilik duygularının olumlu yönde etkilenmesine neden olacaktır.

Kaynaklar

- AREGU, B. B. (2013). Self-Efficacy, Self-Esteem and Gender as Determinants of Performance in Speaking Tasks. *Journal of Media and Communication Studies* 5 (6): 64-71.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 2 (84): 191-215.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1999). Social Cognitive Theory: an Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology* 2: 21-41.
- BANDURA, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* 5: 307-337.
- BÜYÜKİKİZ, K.K. (2011). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyük Türkçe Sözlük (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- CHACON, Carmen Teresa (2005). Teachers' Perceived Efficacy Among English as a Foreign Language Teachers in Middle Schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education* 21: 257-272.
- ÇUBUKÇU, F. (2008). A Study on the Correlation between Self Efficacy and Foreign Language Learning Anxiety. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1): 148-158.
- DASMO, S. H. (2014). The Effect of Speaking Self-Efficacy and Gender in Speaking Activities. *Bahasa & Sastra*, 14 (2): 205-217.
- DELLİNGER, A. vd. (2008). Measuring Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Development and Use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*. 24: 751-766.
- DEMİR, T. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Öz Yeterlik Algısı Ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişisinin Değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- DEVELLIS, R. F.(2003). *Scale Development: Theory And Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DURMUŞ, M. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- ERDEM, İ.(2013). Konuşma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme (s. 181-220). *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ed. Adıgüzel A., Karatay H. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- GÜZEL, A. ve BARIN, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- HAMZADAYI, E. ve BÜYÜKİKİZ, K. K. (2015). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Öz Yeterlik Algıları İle Kişilik Tipleri Arasındaki İlişki. *TSA*, 19 (1): 297-312.
- HOOPER, D., COUGHLAN, J. ve MULLEN, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines For Determining Model Fit. *The Electronical Journal of Business Research Methods*. 6 (1): 53-60.

- HU, L. ve BENTLER, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*. 6 (1): 1-55.
- JÖRESKOG, K. G. ve SÖRBOM, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with The Simplis Command Language*. Chicago: SSI Scientific Software International Inc.
- KARASAR, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KATRANCI, M. ve MELANLIOĞLU, D. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6 (6): 651-665.
- KLİNE, R. B. (2005). *Principles And Practice Of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- LİU, M. (2013). English Bar as a Venue to Boost Students' Speaking Self-Efficacy at the Territary Level. *English Language Teaching*. 6 (12): 27-37.
- MİLLS, N., PAJARES, F. ve HERRON, C. (2007). Self-Efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement and Motivation. *Language Learning*. 57 (3): 417-422.
- PAJARES, F.(1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Researc*. 4 (66): 543-570.
- SALLABAŞ, M.E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *TSA*. 16 (2): 269-290.
- SALLABAŞ, M.E. (2013). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 36: 261-270.
- SCOTT, W. A. ve YTREBERG, L.H. (2004). *Teaching English to Children*. New York: Longman.
- SIEW, M. ve WONG, L. (2005). Language Learning Strategies and Language Self- Efficacy: Investigating The Relationship In Malaysia. *Regional Language Centre Journal*. 36 (3): 245-259.
- TABACHNICK, B. G. ve FIDELL, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education.
- TRUITT, S.N. (1995). Beliefs About Language Learning: A Study of Korean University Students Learning English. *Texas Papers in Foreign Language Education*. 1 (2): 1-4.
- YILDIZ, D. ve YAVUZ, M. (2012). Etkili Konuşma Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies*. 7 (2): 319-334.
- WOODROW, L.(2011). College English Writing Affect: Self-Efficacy and Anxiety. *System*. 39: 510-522.