



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

**İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİCİLERİNİN
ATILGANLIK DÜZEYLERİ İLE KONUŞMA ÖZ YETERLİLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ebru GÜL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİCİLERİNİN ATILGANLIK DÜZEYLERİ İLE
KONUŞMA ÖZ YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ebru GÜL

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Nuray ALAGÖZLÜ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

.../.../.....

İmza

Ebru GÜL

TEŞEKKÜR

İlk olarak lisans eğitimimden tanıdık yüz olan, güler yüzü ve desteğiyle yardımlarını esirgemeyen kıymetli danışmanım Sayın Prof. Dr. Nuray Alagözlü'ye en içten sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum. Alandaki önemli eserleri ile bilinen, bilgilerine dersliklerde yüz yüze ulaşma şerefine nail olduğum sayın hocalarım Prof. Dr. Mustafa Durmuş ve Doç. Dr. Meltem Ekti'ye çok teşekkür ederim. Yine bölümde tanıştığım, moral vererek zor zamanlarımda yanımda olmuş çok sevgili arkadaşlarım Neslihan Arif Osman, Hakan Atalay, Xiaohui Jiang ve İsa Koyuncu'ya çok teşekkür ediyorum.

Bu süreç boyunca yanımda olan arkadaşlarım İrem Sanar, Kübra Kunt, Irmak Vurgeç, Can Akgün, Asen Akçay, Safa Yasin Yıldırım, Erdoğan Furtana'ya sonsuz sevgilerimi iletiyorum. Bana en çok destek olan ve katlanan kadim dostum Emine Beyza Duymaz'a ve Sunny'e çok teşekkür ederim. Özellikle çalışmamın istatistiksel noktasında bana yazılım dahil çok şey öğreten, pes etme eşiğindeyken yardımları ve psikolojik desteğiyle uzakta da olsa yanımda hissettiren çok değerli arkadaşım Ataberk Erdiñç'e teşekkürlerimi iletirim.

Kapıönü Çetesine desteklerinden ötürü çok teşekkür ederim. Ailemizin ikinci Hacettepelisi, güzel kuzenim Tuba Kulaboğa'nın bu tezin yazılma aşamasında bana olan desteği için kendisine çok minnettarım. Ayrıca özellikle sürecin son zamanlarında hep yanımda olup beni destekleyen kıymetli teyzem Ümran Özlügil ve kuzenim Melih Ormanşahin'e şükranlarımı sunarım.

Sunduğu imkanlardan ve desteğinden dolayı saygıdeğer babam Tahir Gül'e

Duruşu, gücü, sevgisi ile her zaman içimi ısıtan annem Dilek Gül'e

Yaydığı pozitif enerji ile hep yanımda olan canım kardeşim Fehmi Gül'e çok teşekkür ederim.

Küçüklüğümde beri hep hayatımda olan, beni büyüten ve okuyup öğretmen olmamı isteyen canım anneannem ve canım babaannem, sizlere çok teşekkür ederim, huzur içinde uyuyun, sizleri çok özliyorum.

ÖZET

GÜL, Ebru. *İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinin Atılgnlık Düzeyleri İle Konuşma Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2024.

İkinci dil öğretimi boyunca eğitimcilerin ve dilbilimcilerin asıl odakları materyaller, bu materyallerin ne kadar ilgi çektiği, müfredat düzenlemeleri olmuştur. Bireysel farklılıklardan yola çıkarak öğrencilerin psikolojik özelliklerinin ikinci dil edinim süreçlerinde büyük bir etkisi vardır. Bu bağlamda, bu çalışmanın temel dayanağı psikolojik özelliklerden biri olan atılgnlık özelliğinin öğrencilerin konuşma becerileri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın amacı, ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin hedef dili kullanımları ile bireysel atılgnlık seviyeleri arasındaki bağlantıyı tespit etmektir. Ara amaçları ise Rathus Atılgnlık Envanteri (Rathus, 1973) ile öğrencilerin atılgnlık seviyelerinin belirlenmesi ve Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği (Sallabaş, 2013) ile öğrencilerin konuşma becerisi kullanımlarındaki öz yeterliliklerinin belirlenmesidir. Araştırmanın anketi üç bölümden oluşmaktadır, öncelikle nitel olarak öğrencilerin cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi ve Türkçe seviyesi gibi demografik bilgilerine ulaşılır. İkinci bölümde nicel olarak altılı Likert ölçeğinde Rathus Atılgnlık envanterine göre öğrencilerin atılgnlık düzeyleri tespit edilir. Son olarak da yedili Likert ölçeğinde Konuşma Öz Yeterlilik ölçeği ile öğrencilerin genel ve şekilsel konuşma düzeyleri saptanır. Deney grubu yabancı kökenli, Türkiye'ye gelip Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerdir. Öğrenciler üniversitelerin TÖMER ve DİLMER'lerinde eğitim almaktadırlar. Hedef dili aktif olarak kullanan bu öğrencilerin iki ölçeğe verdikleri cevaplar karşılaştırılarak nihai verilerde genel bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme sayesinde gelecekte yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretmenliği yapacak öğreticilerin yetiştirilmesinde pedagojik ve psikolojik eğitim içeriklerine bir katkısı olacaktır. Bu tezdeki sonuçların öğretici yetiştirmenin yanı sıra gelecekte hazırlanacak olan materyallerde ve müfredatlarda dikkate alınması öngörülmektedir. Gelecekte yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreticileri için öğrencilerin kişisel özelliklerine yönelik konularda önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler

İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi, İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenimi, Atılganlık, Konuşma Becerisi, Öz Yeterlilik

ABSTRACT

GÜL, Ebru. *The Relationship Between Turkish as a Second Language Learners' Assertiveness and Speaking Self-Efficacy Levels*, Master's Thesis, Ankara, 2024.

Throughout second language teaching, educators and linguists have mainly focused on materials, how engaging these materials are, and curriculum adjustments. Psychological characteristics of learners, lead from individual differences, have a significant impact on the learners' second language acquisition process. In the light of this, the foundation of this study is to examine the impact of assertiveness, one of the psychological attributes, on learners' self-efficacy level on their speaking skills. The aim of the study is to identify the relationship between how learners of Turkish as a second language use the target language and their individual levels of assertiveness. The secondary objectives of the study are determining the assertiveness levels of the learners via Rathus Assertiveness Scale (Rathus, 1973) and determining the self-efficacy levels of the learners via Speaking Self-Efficacy Scale (Sallabaş, 2013) The survey of this research consists of three parts: initially, demographic information such as learners' gender, age, education level, and Turkish proficiency level is gathered qualitatively. In the second section, learners' assertiveness levels are determined quantitatively according to the Rathus Assertiveness Inventory using a six-point Likert scale. Lastly, the Speaking Self-Efficacy Scale on a seven-point Likert scale is used to detect learners' general and formal speaking levels. The experimental group consists of learners of foreign origin who have come to Turkey to learn Turkish. These learners receive education at universities' language centers such as TÖMER and DİLMER. The final data was analyzed by comparing the responses these active target language users provided on the two scales, leading to a comprehensive evaluation of the study. This evaluation will contribute pedagogically and psychologically to the training of future teachers of Turkish as a foreign language. The findings of this thesis are expected to be considered in the preparation of future materials and curricula, as well as in the training of instructors for Turkish as a foreign/second language. Recommendations regarding learners' personal characteristics will be made for future instructors teaching Turkish as a foreign/second language.

Keywords

Teaching Turkish as a Second Language, Learning Turkish as a Second Language, Assertiveness, Speaking Skills, Self-Efficacy

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar VE ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
GİRİŞ.....	1
Araştırma Soruları.....	3
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	5
1.1. Dil Öğreniminde Psikososyal Etkenler.....	5
1.1.1. Psikodilbilim.....	6
1.1.1.1. Psikodilbilimsel Yaklaşımlar.....	7
1.1.1.1.1. Dili Kavrama Yaklaşımı.....	7
1.1.1.1.2. Dil Üretimi Yaklaşımı.....	8
1.1.1.1.3. Dil Edinimi Yaklaşımı.....	8
1.1.2. İkinci Dil Ediniminde Motivasyon ve Öz Yeterlilik.....	10
1.2. ATILGANLIK.....	12
1.2.1. Sosyal Psikoloji ve İletişimsel Davranış Biçimleri.....	12

1.2.1.1. Çekingen İletişimsel Davranış (Passive Communicative Behaviour)	13
1.2.1.2. Saldırgan İletişimsel Davranış (Aggressive Communicative Behaviour)	13
1.2.1.3. Atılgan İletişimsel Davranış (Assertive Communicative Behaviour).....	13
1.2.2. Atılganlık Kavramı	16
1.2.3. Atılganlık Kavramının Tarihi.....	17
1.2.4. Atılganlık ve Benlik Saygısı	18
1.2.5. Atılgan Bireylerin Davranış Özellikleri	19
1.2.5.1. Atılgan Davranışın Bileşenleri.....	19
1.2.5.2. Atılgan Bireylerin Özellikleri.....	21
1.2.6. Atılganlık ve Dil Öğrenimi	23
1.2.7. Bugüne Dek Konuyla İlgili Yapılmış Çalışmalar	25
2. BÖLÜM: YÖNTEM.....	28
2.1. Araştırma Yaklaşımı ve Modeli	29
2.2. Araştırma Grubu.....	29
2.3. Araştırma Süreci.....	31
2.3.1. Örnekleme	31
2.3.2. Veri Toplama Araçları	31
2.3.2.1. Rathus Atılganlık Ölçeği.....	31
2.3.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği	32
2.3.3. Veri Toplama Süreci	32
2.3.4. Veri Analizi.....	33
2.3.5. Sınırlılıklar	36
3. BÖLÜM: BULGULAR	37

3.1. Fark Analizi Sonuçları	38
3.2. Regresyon Analizi Sonuçları	42
4. BÖLÜM: TARTIŞMA.....	44
4.1. Genel Bakış	44
4.2. Araştırma Sorularının Bulguları ve Tartışma.....	44
4.2.1. Birinci Araştırma Sorusu Bulgusu	44
4.2.2. İkinci Araştırma Sorusu Bulgusu	45
4.2.2. a. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyi cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?	46
4.2.2. b. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?	47
4.2.2. c. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyi yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?	47
4.2.2. d. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?	48
4.2.2.e. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyi eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?.....	48
4.2.2.f. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?.....	49
4.2.2.g. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyi hedef dildeki seviyelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?.....	50
4.2.2.h. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi hedef dildeki seviyelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?	50
4.2.3. Üçüncü Araştırma Sorusu Bulgusu	51
SONUÇ VE ÖNERİLER	53

KAYNAKÇA.....	55
EK-1. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ	66
EK-2. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU.....	67
EK-3. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (İNGİLİZCE)	68
EK-4. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU.....	69
EK-5. RATHUS ATILGANLIK ÖLÇEĞİ.....	70
EK-6. KONUŞMA ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ	75
EK-7. ETİK KURUL İZİNİ	80
EK-8. ORJİNALLİK RAPORU	81
EK-9. TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ.....	82

TABLolar VE ŞEKİLLER DİZİNİ

Tablo 1. Çekingen, saldırgan ve atılgan davranışın iletişimde gönderici ve alıcı taraflarından algıları	14
Tablo 2. Kazanma ve kaybetme sonuçlarının kişinin kendi ihtiyaçları ve diğer insanların ihtiyaçlarına göre konumları	15
Tablo 3. Katılımcıların cinsiyet dağılımları	30
Tablo 4. Katılımcıların eğitim düzeyi dağılımları	30
Tablo 5. Katılımcıların DAOBM'ye göre Türkçe seviyesi dağılımları	30
Tablo 6. Araştırma Soruları ve İlgili Prosedüre Genel Bakış	34
Tablo 7. Tanımlayıcı istatistikler, ölçek güvenilirliği ve çıkarımsal istatistikler	37
Tablo 8. Araştırma değişkenleri arası korelasyonlar	38
Tablo 9. Cinsiyete göre araştırma değişkenlerinin incelenmesi	38
Tablo 10. Yaşa göre araştırma değişkenlerinin incelenmesi	39
Tablo 11. Eğitim düzeyine göre araştırma değişkenlerinin incelenmesi	40
Tablo 12. Türkçe seviyesine göre araştırma değişkenlerinin incelenmesi	41
Tablo 13. Regresyon analizi sonuçları	42
Şekil 1. Regresyon modeline ilişkin saçılım grafiği	43

GİRİŞ

Psikolojide bireylerin sosyal durumlardaki olayları algılamaları, tahlil etmeleri ve bilgi alışverişinde bulunmaları etkileşim ve iletişimin temel unsurlarıdır. Psikoloji bu bağlamda insanların iletişim ve etkileşim dinamiklerini şekillendiren bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçlerini keşfeder. Psikolojinin alt çalışma dallarından biri olan sosyal psikolojide, iletişimsel davranış biçimlerinin kişilerin kendi içlerinde ve sosyal ortamlarda sözel ve fiziksel iletişim durumlarını incelemektedir. Bu iletişimsel davranış biçimleri çekingenlik (bazı kaynaklarda pasiflik olarak da geçmektedir), saldırganlık (bazı kaynaklarda agresiflik olarak geçmektedir) ve atılganlık (bazı kaynaklarda güvengenlik olarak geçmektedir) olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Sosyal psikologlar, bu iletişimsel davranış biçimlerinden en ideal olanının atılgan davranış olduğunu savunmaktadırlar. Çünkü atılgan davranış, psikolojinin iletişimle, kişilerarası etkileşimle ve kişisel akıl sağlığıyla olan birçok noktasıyla yakından ilgilidir. Atılganlık duygu, düşünce ve ihtiyaçların doğrudan ve saygı çerçevesinde dile getirildiği bir iletişim türüdür. Etkili iletişim, duygu aktarımı, aktif dinleme, empati ve problem çözme gibi yetkinlikler atılgan davranış özelliklerindedir. Özünde atılganlık, etkili iletişim ve kişilerarası etkileşimin kesiştiği noktanın psikolojideki yansımasıdır. Öğrenilen dilin kullanılmasında da etkili iletişim ve kişilerarası etkileşim oldukça önemli olduğu için, dil öğrenimi ve atılganlık arasında büyük bir bağlantı vardır.

Dil öğretiminde hedef dili öğrenen öğrenci kitlesi ile hali hazırda kendi ana dilini öğrenen öğrenci arasında fark vardır. Yine, hedef dili öğrenen öğrenci için hedef dil yabancı dil de olabilir, ikinci dil de olabilir. Ana diline ek olarak öğrendiği diller, kaç dil olursa olsun ikinci dil olarak kabul edilmektedir (Ellis, 2008:3). Yabancı dil, TDK Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğünde “Öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla anadili dışında öğretilen dil. Fransızca, Almanca, İngilizce gibi.” olarak tanımlanırken; ikinci dil, yabancı dil ile karşılaştırıldığında daha dar bir anlam kazanır: ana dili bireyinkinden farklı olan bir toplumda, bireyin belli eğitim, iş, hayatta kalma gibi amaçlarla toplumun dilini öğrenmesi olarak tanımlanmıştır (Richards & Schmidt, 2002, akt.

Durmuş, 2018). Bu çalışmanın temel ögesi olarak Türkçe, Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancılar ile çalışılacağı için “ikinci dil” olarak ele alınmıştır.

Bugün Türkiye’de, Türkçeyi yabancı/ikinci dili olarak öğrenen birçok yabancı kökenli insan yaşamaktadır. Göç İdaresi Başkanlığının güncel verilerine göre, Türkiye’de ikamet iznine sahip yabancı uyruklu kişi sayısı 1.122.282’dir. Bu kişilerin ikamet izinleri kısa dönem, öğrenci ikamet izni, aile ikamet izni ve diğer olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024). Bu kişiler, Türkçeyi bir öğretim kurumuna bağlı olarak sistematik bir şekilde veya çevredeki konuşmalar, yazılar ve anonslar ile Türkçeye maruz kalarak pasif veya aktif şekillerde ikinci dil olarak edinmektedirler. Richards ve Schmidt (2002), kişilerin sözlü ve yazılı iletişimde aktif bir şekilde dil üretimini aktif (üretici) dil bilgisi; sözlü ve yazılı iletişimde paylaşılan bilgiyi anlama becerilerini pasif (alıcı) dil bilgisi olarak tanımlamışlardır. Aynı şekilde dil becerilerinden de konuşma ve yazma becerilerini üretici beceriler; dinleme ve okumayı da alıcı beceriler olarak kategorize etmişlerdir. Bu bağlamda, Türkiye’de yaşayıp da ana dili Türkçe olmayan bireyler, Türkçe dil becerileri edinmektedirler. Dil edinimlerinde dili aktif bir şekilde kullanırlarken kişilerin bireysel özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durumda da iletişimsel davranışsal özellikleri olan saldırganlık, çekingenlik ve atılganlık davranışlarının aktif dil bilgisine etkisi olduğuna dair çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmada ikinci dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin, hedef dilleri olan Türkçede aktif becerilerden olan konuşma becerilerini sergilemedeki öz yeterlilikleri ile atılgan davranış biçimleri arasındaki ilişki incelenmektedir.

Bu çalışmada dört bölüm bulunmaktadır. İlk bölümdeki kuramsal çerçevede, psikoloji ile atılgan davranış arasındaki bağlantı açıklanmıştır. Atılganlık kavramı, atılgan bireyin nitelikleri, atılgan davranışın bileşenleri ve atılgan davranışın dil öğrenimi üzerine yapılan araştırmalar bu bölümde aktarılmıştır. Atılgan davranışın dil öğrenimi ile konuşma becerisi arasında olan ilişkisi de yöntem kısmına ışık tutması adına daha detaylı ele alınmıştır. İkinci bölümdeki yöntemde, araştırma yaklaşım ve modeli, araştırma grubu ve araştırma süreci yer almaktadır. Araştırma sürecindeki örneklemeden, “Rathus Atılganlık Ölçeği” ile “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliliklerinin Belirlenmesi Ölçeği” veri toplama araçlarından, veri toplama sürecinden, veri analizinden ve sınırlılıklardan

bahsedilmiştir. Üçüncü bölümdeki bulgularda çalışmada varılan noktalardan, dördüncü bölümdeki tartışma ve sonuçta da çalışmanın literatüre olan katkısından ve ileride yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreticisi yetiştirirken sağlayacağı faydalardan söz edilmiştir.

ARAŞTIRMA SORULARI

Çalışma, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin gösterdikleri atılgan davranış özellikleri ile öz konuşma yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi görmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aramıştır:

1. Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrencilerin, konuşma öz yeterliliği ile öğrencilerin atılgan davranışı arasında ilişki var mıdır?
2. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi ve atılganlık düzeyi, öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, eğitim düzeyleri ve Türkçe seviyeleri gibi demografik özelliklerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyi, konuşma öz yeterliliğini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

PROBLEM DURUMU

Bu araştırma, Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancıların atılganlık düzeyleri ile konuşma öz yeterlilikleri arasındaki bağlantının incelenmesini konu almaktadır. Çalışmanın katılımcıları, sistematik bir şekilde dili öğreten kurumlar olan Türkçe Öğretim Merkezlerindeki (TÖMER) yabancı kökenli Türkçe öğrencileridir. Ankara ilindeki TÖMER’lerde Türkçe eğitimi görmekte olan 150 öğrenciye Rathus Atılganlık Ölçeği ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrencileri için Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği sunulmuştur. Çalışmada katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, eğitim düzeyleri ve Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre Türkçe seviyeleri de göz önüne alınarak ilenlenmiştir. Konuşma becerisine yönelik hazırlanması muhtemel kaynaklarda ve materyallerde, hedef kitlenin ilgisini çekmesi ve

hedef kitleye faydalı olması adına atılganlık ve konuşma öz yeterliliği arasındaki bağıntının büyük bir önemi vardır. Çünkü spesifik kitlelere ve spesifik becerilere yönelik yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretim materyallerinde çeşitlilik çok azdır ve bu probleme yönelik çözüm önerileri geliştirilmeye açıktır. Bu bağlamda, çalışmada verilen yanıtlarda katılımcıların atılganlık düzeyleri ve konuşma öz yeterlilikleri, katılımcıların demografik özellikleri de göz önünde bulundurularak incelenmiştir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışma ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin bireysel atılgan davranış düzeyleri ile hedef dildeki konuşma öz yeterlilikleri arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın önemi, Yabancılar Türkçe Öğretimi materyalleri, ders programları ve öğretici yetiştirme programları hazırlanırken, konuşma becerisine yönelik içerikler düzenlenirken Türkçe öğrencilerin atılgan davranış seviyeleri ile konuşma öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin göz önünde bulundurulmasıdır.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğrencilerinin atılgan davranış düzeyleri ile hedef dilde konuşma öz yeterlilikleri arasındaki potansiyel ilişkiyi araştırmaktır. Bu araştırma, Türkçe öğrencilerinin atılgan davranışları ile konuşma öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi, öğrencilerin demografik özelliklerine göre ortaya çıkarması açısından önemlidir. Bulgular, yabancılar Türkçe öğretimine yönelik konuşma becerileri içeriğinin, ders programlarının ve öğretmen yetiştirme programlarının tasarımına yönelik, özellikle de özel amaçlı dil öğretimi materyallerinin hazırlanmasında, ayrıca bu alanda yapılması muhtemel psikodilbilimsel araştırmalarda literatüre büyük bir fayda sağlayacaktır.

1. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. DİL ÖĞRENİMİNDE PSİKOSOSYAL ETKENLER

Psikososyal etkenler, bireylerin psikolojik durumları ve sosyal çevreleri arasındaki etkileşimleri ifade eder. Bu etkenler, bireylerin duygusal durumları, sosyal ilişkileri, kişisel inançları ve çevresel faktörler gibi unsurları içerir. Dil öğrenme sürecinde psikososyal etkenlerin önemli bir rol oynadığı çeşitli çalışmalarla desteklenmiştir. Dil öğrenme sürecinde, bu faktörler öğrencilerin motivasyonunu, öz yeterlik algısını, kaygı düzeyini ve genel öğrenme deneyimini önemli ölçüde etkiler (Butler & Kern, 2016; Cooke vd., 2016). Psikolojik iyi oluş, bireylerin genel mutluluk, yaşam memnuniyeti ve kendini gerçekleştirme düzeylerini ifade eder. Bireylerin keyif alma, ilgi ve çevre bilinci gibi pozitif duygusal yapılar öğrencilerin akademik başarılarında ve dil öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynar. Öğrencilerin psikolojik iyi oluşu, onların dil öğrenme motivasyonlarını ve öğrenme süreçlerindeki dirençlerini artırır (Seligman, 2011). Örneğin, Burris ve arkadaşları (2009) öğrencilerin iyimserlik seviyelerinin psikolojik iyi oluş ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ve bunun da dil öğrenme başarısını etkilediğini bulmuştur. Motivasyon ve akademik ilişki de dil öğrenme sürecini etkileyen kritik psikososyal faktörler arasında yer alır. Öğrencilerin özenli çalışma, öz kontrol, özgüven ve motivasyon gibi unsurlarının dil öğrenmedeki azimleri üzerinde aracı rol oynadığını ortaya konulmuştur. Dil öğrenme sürecinde, motivasyonun yüksek olması, öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olan ilgisini ve bağlılığını artırır. Motivasyon, aynı zamanda öğrencilerin dil öğrenme süreçlerindeki azimlerini ve öz yeterliklerini de olumlu yönde etkiler (MacIntyre vd., 2019). Sosyal destek, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olan önemli bir faktördür. Sosyal destek, öğrencilerin moralini yüksek tutar ve öğrenme süreçlerini daha sürdürülebilir kılar (Fan & Lu, 2020). Buna karşılık, dil öğrenme kaygısı genellikle olumsuz bir etkiye sahiptir ve öğrencilerin performansını olumsuz yönde etkileyebilir. Yüksek kaygı seviyeleri,

öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini zorlaştırır ve performanslarını düşürür (Fathi & Derakhshan, 2019). Öz yeterlik, bireylerin belirli bir görevi başarabilme konusundaki inançlarını ifade eder. Dil öğrenme sürecinde, öğrencilerin dil öğrenme yeteneklerine olan inançları, onların başarılarını doğrudan etkiler. Yüksek öz yeterlik algısına sahip öğrenciler, dil öğrenme süreçlerinde daha başarılı olurlar ve daha az kaygı yaşarlar (Kim vd., 2015). Teknolojinin dil öğrenme üzerindeki etkileri de göz ardı edilmemelidir. Dil öğreniminde teknolojinin kullanımı, öğrencilerin motivasyonunu ve genel öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkiler. Teknolojik araçlar, dil öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirir ve bu süreçteki psikososyal faktörlerin önemini artırır (Jang vd., 2018). Dil eğitimi teknolojilerinin kullanımının öğrencilerin motivasyonlarını ve öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Teknolojik araçların, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirdiği ve bu süreçteki psikososyal faktörlerin önemini artırdığı görülmüştür (Zhao, 2003).

1.1.1. Psikodilbilim

Psikodilbilim, ya da bir diğer adıyla dil psikolojisi, dilbilimsel etkenlerin psikolojik açıdan bağlantılarını ve dilin anlaşılması ile üretilmesinin arkasındaki bilişsel süreçleri, ayrıca kültürel çevrenin bu süreçlerle nasıl etkileşimde bulunduğunu inceleyen bir psikoloji alanıdır (Jodai, 2011; Harley, 2013). Carroll'a (2008) göre, psikodilbilimsel çalışmalar, dilin kullanımı için gerekli bilgi türleri ve dilin günlük kullanımında yer alan bilişsel süreçler üzerinde odaklanır; dil bilgisi genellikle örtük (tacit) bilgi olarak bulunur ve bu bilgi fonetik, fonoloji, morfoloji, sentaks, semantik ve pragmatik gibi alanlara ayrılır. Psikolinguistik, dil algısı, edinimi ve üretimini inceleyerek dil kullanımının altında yatan bilişsel süreçler hakkında önemli içgörüler sunar ve bu da yeni bir dilsel sistemi edinmeyi içeren karmaşık bir süreç olan ikinci dil öğrenimini anlamamızı önemli ölçüde artırır (Carroll, 2000; Hoilman, 1980; The Cambridge Handbook of Psycholinguistics, 2012; Purba, 2018). Ayrıca, dil kullanımındaki bilişsel süreçler algı, bellek ve düşünmeyi içerir.

1.1.1.1. Psikodilbilimsel Yaklaşımlar

Psikodilbilimin içerisinde, dili kavrama (language comprehension), dil üretimi (language production) ve dil edinimi (language acquisition) olmak üzere üç yaklaşım bulunmaktadır (Carroll, 2008).

1.1.1.1.1. Dili Kavrama Yaklaşımı

Dil kavrama teorisine aynı zamanda cümle işleme (sentence processing) de denir. Dil kavrama teorisinin çalışma alanı, insanların dilsel girdileri nasıl anladığını ve yorumladığını inceleme üzerinedir. Bu alandaki araştırmalar, dilin algılanması, işlenmesi ve anlamlandırılması süreçlerine odaklanır (Lee & Watson, 2012). Dil kavrama yaklaşımında bazı teoriler şu şekildedir:

Bahçe Yolu Teorisi (Garden Path Theory): Bu yaklaşımın öncüleri olan Frazier ve Fodor (1978) bu yaklaşımda cümlenin başında yanlış bir şekilde yorumlanması muhtemel olarak yapılandırılmış cümleleri ele almışlardır. “Bahçe yolu cümleleri” olarak tanımlanan bu cümleleri okuyan veya dinleyen kişiler, ilk başta yanlış analiz ederler ve cümlenin sonuna yaklaştıkça girdiyi yeniden analiz etmeleri gerekebilir.

Bağlam Temelli Dil İşleme (Constraint-Based Theory): Bu yaklaşıma göre dil kavrama, bağlamdan, anlamdan ve sözdizimsel ipuçlarından gelen çeşitli kuralların paralel bir şekilde anlamlandırılması ile ortaya çıkmaktadır (MacDonald & Pearlmutter & Seidenberg, 1994).

İzleyici Stratejisi (Parsing Strategies): Dilin yapısını ve bileşenlerini anlamak için kullanılan analitik stratejilerdir. Bu stratejiler, bir cümlenin veya bir dil örneğinin yapısal bileşenlerini (örneğin, sözcükler, sözdizimi, anlam) belirlemek ve anlamak için kullanılır (Kimball, 1973).

Durum Modeli Teorisi (Situation Model Theory): Bu teoriye göre, dili algılayan kişiler okuma veya dinleme esnasında mesajı anlamak için bazı zihinsel temsiller oluştururlar. Bu

temsiller bağlamın elementleri olan olaylar, karakterler ve ortamlardır (van Dijk & Kintsch, 1983).

Etkileşimli Aktarım Modeli (Interactive-Activation Model): Bu model ise dil kavramının fonetik ve sözcük tanıma süreçleri ile, anlam ve bağlam süreçlerinin etkileşimiyle gerçekleştiğini savunmaktadır (McClellan & Rumelhart, 1981).

1.1.1.1.2. Dil Üretimi Yaklaşımı

Dil üretimi yaklaşımı, insanların duygu ve düşüncelerini kelimelere ve cümlelere dökme sürecini incelemektedir (Levelt, 2001). Dil üretimi teorisine dair bazı modeller şu şekildedir:

Levelt'in Modeli: Levelt'in modeline göre dil üretimi, üç ana aşamada gerçekleşmektedir: (1) kavramsallaştırma (ne söyleyeceğini düşünme), (2) formülasyon (gramatik ve fonolojik yapı oluşturma) ve (3) artikülasyon (konuşma organlarıyla ifade etme). Bu modele göre konuşma, otomatik ve modüler bir süreçtir (Levelt, 1989).

Dell'in Üretim Modeli: Dell'in modeline göre dil üretimi, hata yapma eğilimi olan bir süreçtir. Bu modelde, yanlış kelimeler veya sesler bazen yanlışlıkla seçilebilir, bu da konuşma hatalarına yol açar (Dell, 1986).

Garrett'in Modeli: Garrett'in modeline göre dil üretimi şu aşamalarda gerçekleşir: kavramsallaştırılan mesaj (1) işlevsel seviyede semantik faktörler seçilir, (2) sözdizimsel seviyede uygun sentaks faktörleri belirlenir, (3) ses seviyesinde fonetik detaylar uygulanır ve son olarak ifade edilerek cümle oluşturulur (Garrett, 2002).

1.1.1.1.3. Dil Edinimi Yaklaşımı

Dil edinimi yaklaşımı, insanların ilk dillerini ve sonraki dillerini nasıl öğrendiğini ve geliştirdiğini inceleyen bir alandır (Ellis, 1997). Dil edinimine dair bazı yaklaşımlar bulunmaktadır ve şu şekildedir:

Davranışçı Yaklaşım: Bu yaklaşımın öncüsü olan Skinner dil ediniminde davranışçı yaklaşımı, dilin tıpkı diğer davranışlar gibi pekiştirme ve taklit yoluyla edinildiğini savunmaktadır. Özellikle ilk dil ediniminde çocuklar, çevrelerindeki yetişkinlerin dillerini taklit ederler; ikinci dil ediniminde de bu süreç benzerdir (Skinner, 1957).

Doğustancılık Yaklaşımı: Bu yaklaşımın öncüsü Chomsky bu yaklaşımda şunu savunmaktadır: insanlar bir “dil edinimi aygıtı (language acquisition device)” ile doğarlar ve dil edinimi beyindeki bu aygıt ile gerçekleşir (Chomsky, 2014).

Bilişsel Yaklaşım: Bu yaklaşımın öncüsü olan Piaget ise dil ediniminin, bilişsel gelişimle paralel olarak ilerlediğini, dile dair öğelerin kavramsallaştırılmasıyla dilin edinildiğini savunur (Piaget & Cook, 1952).

Sosyal Etkileşimci Yaklaşım: Bu yaklaşımın öncüleri Vygotsky ve Bruner, dil ediniminin sosyal etkileşimler yoluyla, yani çevre ve insanlarla, gerçekleştiğini savunmaktadırlar (Vygotsky & Cole, 1978).

Bağlam Yaklaşımı: Bu yaklaşımın öncüsü olan Halliday, dilin belirli bağlamlarda ve belirli amaçlarla kullanıldığında edinildiğini, dil kullanımının sosyal ve kültürel bağlamlara dayalı olduğunu savunmaktadır (Halliday, 1975).

İkinci bir dil edinme süreci, çeşitli bilişsel, sosyal ve duygusal faktörleri içeren çok yönlü bir çabadır; araştırmacılar, bilinçdışı dil edinimi ile bilinçli dil öğrenimi arasındaki farkları araştırmış ve motivasyon, dil yeteneği ve öğrenme stratejileri gibi faktörlerin ikinci dil ediniminde önemli bir rol oynadığını bulmuşlardır (Sari, 2020).

İkinci dil edinimi, dil öğreniminde önemli bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır ve yeni bir dil edinmenin karmaşıklıklarının ele alındığı bir konudur. İkinci dil ediniminin önemli bir yönü, dil edinimi ile dil öğrenimi arasındaki ayrımdır. Edinim, dilin doğal ve bilinçsiz bir süreçle kavranmasını ifade ederken, öğrenme dilin kurallarının ve yapılarının bilinçli bir şekilde çalışılması ve anlaşılmasını içerir (Dixon ve ark., 2012; Lou, 2023). Halle ve ark. (2012) ana dil edinimi ve ikinci dil öğrenimini tamamen açıklayabilecek tek bir teori olmadığını fakat

birinci ve ikinci diller arasındaki etkileşimi inceleyerek önemli noktalara ulaşılabileceğini ifade ederler. Dil tutumları, motivasyon ve maruz kalma gibi kültürel ve sosyal faktörler, bir kişinin ikinci dil edinimindeki başarısını belirlemede önemli bir rol oynar (MacIntyre & Gregersen, 2012).

1.1.2. İkinci Dil Ediniminde Motivasyon ve Öz Yeterlilik

İkinci dil edinimi, dil öğrenme sürecinin karmaşık ancak açıklanabilir bir olgu olduğunu açıklar. Bireyler, yeni bir dili öğrenirken motivasyon ve öz yeterlilik gibi önemli faktörlerden etkilenirler. (Khan ve ark., 2017; Erhan & Çarıkçı & Alparslan, 2018). Kong (2009), motivasyonun ikinci dil ediniminin kritik bir bileşeni olduğunu savunmaktadır ve dışsal ve içsel motivasyon olarak iki temel türü bulunduğunu belirtmektedir. Dışsal motivasyon, ödül, not veya ceza gibi dışsal faktörlerden kaynaklanırken; içsel motivasyon, öğrencinin kendi ilgisi ve merakından kaynaklanır. İçsel motivasyona sahip olan öğrenciler, dil öğrenme sürecine daha istekli ve hevesli oldukları saptanmıştır (Kong, 2009). Correll (2016) ise motivasyonun öğrenme süresince öğrenciyi aktif ve gönüllü bir şekilde katılıma sevk ettiğini, bu yüzden de dil edinimi süresini etkilediğini ortaya koyar. Dörnyei (2001), motivasyonun bir dili öğrenmeye başlamak için birincil itici gücü sağladığını ve daha sonra uzun ve genellikle sıkıcı olan öğrenme sürecini sürdürmek için gerekli olan gücü verdiğini belirtir. Gardner (2010), ortaya koyduğu sosyo-eğitsel model ile öğrencilerin hedef dil topluluğuna entegre olma ve kültürleriyle özdeşleşme isteğinden bahsetmektedir. Bu sebepler de öğrencilerin kariyerlerinde ilerlemesi, daha iyi iş imkanları gibi başarılarla ulaşmaları için bir motivasyondur (Yuwinda & Insani, 2018)

Motivasyonun konuşma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi özellikle üzerinde durulması gereken bir konudur. Masgoret ve Gardner'ın (2003) motivasyon ve ikinci dil ediniminin çeşitli yönleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların meta-analizi, motivasyon ile konuşma becerisindeki öz yeterlilik ölçütleri arasında güçlü bir korelasyon ortaya koymuştur. Daha yüksek motivasyona sahip öğrenenler, dil pratiğine daha aktif bir şekilde katılma, hedef dili kullanma fırsatlarını arama ve yeni bir dil konuşma ile ilgili zorlukların üstesinden gelmede ısrar etme eğilimindedir. Ayrıca, yüksek motivasyonlu öğrenenler risk almaya, dilde

deneyle yapmaya ve geri bildirim aramaya daha meyillidir, bu da konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Dörnyei ve Ottó'nun (1998) süreç odaklı motivasyon modeli ise motivasyonun zamanla ve çeşitli bağlamsal faktörlere göre değişebileceğini: öğrenenlerin motivasyonu, dil öğrenme deneyimleri hakkındaki algılarından, eğitmenleri ve akranlarından aldıkları destekten ve hedef dili kullanma konusundaki öz yeterlilik duygularından etkilenebileceğini belirtmişlerdir. Öz yeterlilik, bireyin kendi yetenekleri hakkındaki inançları, dil öğreniminde de önemli bir faktördür. (Fu ve ark., 2022; Truong, 2021). Yüksek öz yeterlilik seviyesine sahip öğrenciler, dil öğrenmenin gerekliliklerine daha fazla güvenle yaklaşma, zorluklar karşısında ısrarla devam etme ve nihayetinde dil öğrenme hedeflerine ulaşma konusunda daha ön plandadırlar (Jahan Khan ve ark., 2017; Sari, 2020; Lou, 2023).

Eğitmenler, öğrencilerin motivasyonlarını canlı tutmada önemli bir role sahiptirler. İlgi çekici ve hedefe yönelik öğrenme etkinlikleri yaratmak, yapıcı geri bildirim sağlamak ve öğrenenleri ulaşılabilir hedefler belirlemeye teşvik etmek gibi stratejiler, içsel motivasyonun gelişimine ve dil öğrenimine karşı olumlu bir tutuma katkıda bulunmaktadır (Cheng & Dörnyei, 2015). Bu bağlamda teknolojinin ve dijital kaynakların dil öğrenme motivasyonunu artırmadaki rolü de araştırılmıştır; çalışmalar, multimedya, etkileşimli platformlar ve oyunlaştırmanın entegrasyonunun öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu artırabileceği yönündedir (Wei, 2022). Güncel araştırmalar, motivasyonun ikinci bir dil öğrenmede, özellikle konuşma becerilerinin geliştirilmesinde çok önemli bir rol oynadığını açıkça göstermektedir. Motivasyon ister kişinin içinden gelsin ister dış kaynaklardan, öğrencilerin bir dili pratik yapma ve öğrenmeye devam etme istekliliğini büyük ölçüde etkileyebilir. Ayrıca, motivasyon değişebileceğinden, destekleyici öğrenme ortamları oluşturmak ve öğrencilerin dil öğrenme yolculukları boyunca motivasyonlarını sürdürmelerine yardımcı olacak stratejiler kullanmak çok önemlidir (Daskalovska ve ark., 2012).

1.2. ATILGANLIK

1.2.1. Sosyal Psikoloji ve İletişimsel Davranış Biçimleri

Psikoloji, kişileri bireysel olarak ele aldığı gibi diğer kişilerle olan etkileşimini de ele almaktadır. Kişiler arasındaki iletişimi ve etkileşimi ele alan psikoloji dalına sosyal psikoloji denmektedir. Baron, Byrne ve Suls (1989), sosyal psikolojiyi “sosyal durumlarda bireysel davranışların doğasının ve nedenlerinin anlamını araştıran bir bilim dalı” olarak tanımlamıştır (akt. Mangal ve Mangal, 2022). Sosyal psikolojinin ana çalışma alanlarından birisi iktidir. İktinin temel taşlarından birisi iletişimdir (Myers, 2012). Kişiler arası iletişim her zaman kolay değildir çünkü her bireyin kendine özgü görüş ve düşünceleri vardır. İletişimde sosyal beceriler büyük bir önem taşımaktadır. Araştırmacıların son 20 yıl içerisinde yaptıkları araştırmalar kişilerin beyin gelişimi ve fonksiyonlarına odaklanmaktadır. Bu araştırmalara göre sosyal iletişim becerilerini destekleyen sosyal zeka kişilerin erken yaşlarından itibaren başlayıp beynin sinir yolları ile doğrudan bağlantılıdır. Sosyal zeka iki temaya odaklanmaktadır, bunlardan birisi empati ve sezgilerin ön planda olduğu diğer insanların hislerine karşı hassasiyet; diğeri ise diğer insanların hislerine uygun bir şekilde cevap verirken kişinin sosyal yeteneklerini kullandığı davranış biçimleridir. Hislere karşı cevap verme durumunda erken yaştan beri inşası süregelen iletişimsel davranış biçimleri görülmektedir. Dışavurumcu ve uzlaşmacı yaklaşımlar toplum tarafından kabul gören davranışlardır (Alberti, Emmons, 2017). İletişimsel davranış biçimleri, bir sosyal beceri olarak etkili iletişim becerilerinde de ön plana çıkmaktadır. Voltan-Acar ve ark. (2008), bireylerin duygularını ve düşüncelerini ifade ederken başvurdukları davranışları bir doğrudan sıralamaktadır. Bu doğrunun bir ucunda çekingen davranış (*passive behaviour*) varken; aksi ucunda saldırgan davranış (*aggressive behaviour*) bulunmaktadır. Bu doğrunun ortasında ise atilgan davranış (*assertive behaviour*) bulunmaktadır. Etkili iletişim becerilerine göre bu çekingen, saldırgan ve atilgan iletişimsel davranış biçimleri şu şekilde tanımlanmaktadır:

1.2.1.1. Çekingen İletişimsel Davranış (Passive Communicative Behaviour)

Çekingen veya pasif davranış, sessiz kalarak veya katılmayarak bir sorunun “kendiliğinden” çözülmesini uman kişilerin tercih ettikleri bir iletişim yaklaşımıdır. İçinde buldukları mahcubiyet hali, dürüst hislerini, düşüncelerini ve inançlarını ifade etmelerinde bir engeldir. Çekingen davranış, “benim hislerim seninki kadar önemli değil”, “benim düşüncelerim seninki kadar dinlenmeye değer değil” gibi mesajlar vermektedir. Çekingen davranışa sahip insanlar şikâyet etmeye meyillidirler fakat tartışmacı bir ortamda genellikle kontrolü ele almak için hiçbir şey yapmazlar. Bir tartışma ortamında konuşarak fikrini belirtmektense o ortamdan uzaklaşmayı ve gelecekte o ortama benzer ortamlara girmeyi reddetmeyi tercih ederler.

1.2.1.2. Saldırgan İletişimsel Davranış (Aggressive Communicative Behaviour)




Saldırgan veya agresif davranış, genellikle başkalarının haklarını önemsemeden, dürüst olmayan ve uygunsuz biçimlerde doğrudan inançlarını, düşüncelerini ve hislerini belli eden kişilerin tercih ettikleri iletişimsel yaklaşımdır. Çekingen davranışın aksine saldırgan davranış “benim bir düşüncem var ve sen benden farklı düşünemezsin”, “benim hislerim var ve senin hislerinin hiçbir önemi yok” gibi mesajlar vermektedir. Saldırgan kişilerin asıl amaçları karşılarındaki kişiyi sözel yolla küçümseyerek ve yererek kaybetmeye zorlayıp tartışmada baskın olmak ve tartışmayı kazanmaktır.

1.2.1.3. Atılğan İletişimsel Davranış (Assertive Communicative Behaviour)

Atılğan veya güvengen davranış, çekingen uçtan saldırgan uca kadar olan davranış spektrumunun ortasında bulunmaktadır. Atılğan davranışın temel mesajı “bu benim düşüncem, bu benim hissim, ben bu durumu bu şekilde görüyorum; fakat bu, diğer insanların aynı durum hakkında farklı düşünceleri olduğu gerçeğini inkâr ettiğim anlamına gelmez” olarak belirtilebilir. Atılğanlık, karşıdaki kişiyi incitmeden kendi hakkını arayabilme yeteneğidir ve uzun vadeli bir çözümdür. Atılğan kimseler doğrudan, dürüstçe ve uygun bir

şekilde fikirlerini, hislerini ve inançlarını belirtebilirler ve bunları yaparken diğer bireylerin haklarını gasp etmezler. Atılganlığın amacı iletişim ve mütakabiliyettir. Bu durumda mütakabiliyet saygıya saygıyla karşılık vermek, tarafların haklarına ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak uzlaşmak, adaletli olmak şeklinde açıklanabilir. Anlaşmazlık halinde atılgan yaklaşım, uzun soluklu ve ortak bir çözüm bularak her iki tarafın da memnun ayrılmasını hedefler.

Tablo 1. Çekingen, saldırgan ve atılgan davranışın iletişimde gönderici ve alıcı taraflarından algıları

Çekingen Davranış	Saldırgan Davranış	Atılgan Davranış
		
<i>Gönderici</i>	<i>Gönderici</i>	<i>Gönderici</i>
Kendini inkar eden	Başkalarına zarar vererek kendini geliştiren	Kendini geliştiren
Baskılanmış	Dışavurumcu	Dışavurumcu
Kırgın, endişeli	Kontrolcü	Kendini seven
Başkalarının seçimlerine göre yaşayan	Başkalarının seçimlerine karşı yaşayan	Kendi seçimlerine göre yaşayan
İstedığı gereksinimi veya hedefi başaramayan	İstedığı gereksinimi veya hedefi başkalarına zarar vererek başaran	İstedığı hedefi başarabilen
<i>Alıcı</i>	<i>Alıcı</i>	<i>Alıcı</i>
Suçlu veya kızgın	Kendini inkar eden	Kendini geliştiren
Göndericiyi küçümseyen	Kırgın, savunmacı, aşağılanmış	Dışavurumcu
İstedığı gereksinimi veya hedefi göndericiye zarar vererek başaran	İstedığı gereksinimi veya hedefi başaramayan	İstedığı hedefi başarabilen

Bazı davranış bilimciler, çekingen, saldırgan ve atılgan davranışlarının yanı sıra, Adler & Towne (2022), kişinin kendi düşüncesini belirsiz yollarla ifade etmesinden kaynaklı olarak daha fazla öfke ve karışıklıkla sonuçlanan pasif-agresif veya dolaylı davranış biçiminden bahsetmektedir. Bu şekilde davranan kişiler genellikle yüzleşmekten kaçınırlar. Konuyu

değiştirmek, şakaya vurmak, arkadan konuşmak, içine atmak, suçlamak ve suçlu hissettirmek gibi davranışlar pasif-agresif davranışın bir örneğidir.

Hiç kimse her zaman aynı şekilde davranamaz. Olaylara olan tutumlarımız, hal ve tavırlarımız o an saldırgan, çekingen veya atılgan davranışlardan herhangi birini sergilememize neden olabilir. Bazı durumlarda atılgan davranmak olağandan daha zor bir tutum gibi gelebilir; örneğın, muhatabımız daha üst makamda birisiyse, kendimizden daha akıllı ve kapsamlı olduğunu düşündüğümüz birisiyse, bir akrabamızsa ya da karşı cinsten biriyse atılgan davranmakta zorluk yaşamak olağan bir durumdur (Potts & Potts, 2013). Potts ve Potts (2013) olayların sonuçlarına bakıldığında ise bu davranış biçimlerinin sonucunda ise iki tarafın da kazanma ve kaybetme olasılıkları olduğunu belirtmişlerdir. Sonuçlar kazan-kaybet, kaybet-kazan, kaybet-kaybet veya kazan-kazan şeklinde olabilir ve aralarında en ideal sonuç iki tarafın da kazandığı “kazan-kazan” durumudur.

Tablo 2. Kazanma ve kaybetme sonuçlarının kişinin kendi ihtiyaçları ve diğer insanların ihtiyaçlarına göre konumları

	yüksek	
Kişinin kendi ihtiyaçları	Ben kazanırım Sen kaybedersin	İkimiz de kazanırız
	İkimiz de kaybederiz	Ben kaybederim Sen kazanırsın
	düşük	yüksek
	Diğer insanların ihtiyaçları	

1.2.2. Atılgnlık Kavramı

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğüne göre sıfat hali ile atılgn terimi “çekinip korkmadan kendini tehlike ve güçlülere atan; acar ve girişken” olarak tanımlanmaktadır. İsim hali ile atılgnlık kavramı ise “atılgn olma durumu; cesaret” olarak tanımlanmaktadır. Yabancı kaynaklı tıp sözlüğü olan Medical Dictionary, The Free Dictionary, atılgnlık kavramını “bir ifadenin kendinden emin bir şekilde beyan edilmesi veya kanıta ihtiyaç olmadan onaylanması ile belirtilen davranış biçimidir. Kendini öne sürmek, bir başkasının haklarını saldırgan bir şekilde ihlal etmeden veya itaatar bir şekilde başka birinin kendi haklarını veya haklı konumunu görmezden gelmesine veya inkar etmesine izin vermeden, kişinin haklarını veya konumunu onaylamasıdır.” olarak tanımlamıştır. Lazarus (1973) ise atılgnlık kavramını “hayır diyebilme yeteneğı, iyilik isteme veya ricada bulunma yeteneğı, olumlu ve olumsuz duyguları ifade etme yeteneğı, genel bir konuşmayı başlatma, sürdürme ve bitirme yeteneğı” olarak açıklamıştır. Rich ve Schroeder (1976) ise atılgnlık kavramını ikili ilişkilerde duyguları veya istekleri sonucu olumlu veya olumsuz olma riskini alarak dile getirme yeteneğı olarak betimlemişlerdir. Birçok eğitim ve kişisel gelişim kursunun temelinde yer alan, bir süreç, beceri ve bir tür davranış olan; iletişimde yoksunluğu ve alternatifleriyle anılan atılgnlık, tüm pozitif ve üretken ilişkilerin temel taşıdır ve herkesin daha iyi bilmesi gereken bir beceridir (Gartner, 2012). Sosyal bir beceri olarak atılgnlık, başkalarını cezalandırmak veya küçümsemeksizin kişinin ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini direkt ve uygun bir şekilde ifade etme süreci olarak da tanımlanır; ayrıca atılgn davranış sosyal olarak destekleyici ilişkilerin başlatılması ve devam ettirilmesine yardımcı olabilir ve böylece daha iyi duygusal refaha erişmek için bir araç olarak da görülmektedir. Aydın (1991)'ın ifadesine göre ise atılgnlık, bireyin çevresiyle ilişkilerinde önemli bir faktör olarak kabul edilir, kişinin kendisini ifade etme biçimi olarak tanımlanır. Köroğlu (2002) ise atılgnlığı başkalarının haklarını da gözetirken, kendi haklarını koruma, düşüncelerini, duygularını ve inançlarını doğru, dürüst ve saygılı bir şekilde ifade etmesi yetisi olarak tanımlar. Atılgn bir kişi etkili bir şekilde dinler, tartışır ve başkalarıyla iş birliğı yapma isteğı uyandırır. Güdek (2014), bu kavramı bireyler arasındaki iletişimde herkesin eşit derecede

katılımı, karşılıklı değer, saygı olarak tanımlamıştır. Bu şekilde, bireylerin birbirlerine karşı güven ve samimiyetle hareket edebildiklerini belirtmiştir (akt. Parmaksız, 2019).

Atılgnlık kavramına bazı kaynaklarda “güvengenlik” olarak yer verilmektedir. Atılgnlık için “açık iletişim”, “etkili davranma”, “güvenli davranış biçimi”, “kendini ortaya koyma” gibi terimler de kullanılmaktadır (Uz-Baş, 2017). Voltan-Acar (1995), bireyin kendine güvenini köke alarak ve bir kişilik özelliğın, nitelerken kullanılan “-gen, -gan; -ken, -kan” yapım ekleri ile “güvengenlik” ismini üretmiştir. Kavramın orijinali ise Serap Katman’ın Türkçe’ye “Atılgnlık Hakkınızı Kullanın” olarak çevirdiğı “Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships” başlığındaki “assertiveness” kelimesinden gelmektedir. Bu tezde ilk çeviriye sadık kalınarak “atılgnlık” kavramı kullanılmaktadır.

1.2.3. Atılgnlık Kavramının Tarihi

Atılgnlık tanımının güncel hali ile ilk çıktığı hali arasında anlamsal olarak bir fark bulunmamaktadır. Fakat kullanım sıklığı ve kullanıldığı alanlar zamanla artmıştır. Başlarda sadece psikolojide kullanılan atılgnlık kavramı şimdilerde psikolojinin yanı sıra eğitim, sağlık, hukuk gibi alanlarda da ön plandadır. Peneva ve Mavrodiev (2013) atılgnlık kavramının tarihini onlu yıllara göre şu şekilde açıklamışlardır:

- 1960’lı yıllarda hümanist psikoloji kavramıyla birlikte bilinçli motivasyon ve hedef belirleme, özgüven ve kendini geliştirme ve kendini gerçekleştirme gibi yeni konseptler ortaya çıkmıştır. Bu konseptler atılgn davranış ile bağdaştırılmıştır.
- 1970’li yıllarda ABD’de artan insan hakları hareketi ile bireysel hakları korumak adına atılgnlık olgusuna dikkat çekilmiştir.
- Bir deneysel çalışma olarak atılgnlık ile ilgili yirminci yüzyılda klinik çalışmalar da yapılmıştır ve Lazarus (1971), Ullrich ve Ullrich de Muynck (1973), Wolpe (1990), Beck, Freeman ve Davis (2004) gibi tanınmış klinik psikologlar bu terim üzerine çalışmışlardır. Bu psikologlar, atılgn olmayan davranışın bazı akıl hastalıklarının nedeni olarak tanımlamışlardır ve bu yüzden “atılgnlık eğitimi

(assertiveness training)” olgusu ortaya çıkmıştır. Bireyleri atılğan davranışa yönlendirerek bu hastalıklara çare bulmaya yönelik çalışmalar yapmışlardır.

- 1980 ve 1990’lı yıllarda ise kişinin potansiyelini artırması ve kendini gerçekleştirme olguları ile atılğanlık kavramı arasında güçlü bir bağlantı kurulduğu için atılğanlık üzerine yapılan çalışmalar profesyonel alanlarda da kullanılması üzere arttırılmıştır.
- 2000’li yılların başında da atılğanlığa yönelik bu ilgi devam etmiştir hatta atılğanlık kavramı kamusal yaşamın çeşitli yerlerine uygulanmaya başlanmıştır. Orta okullardan liselere kadar pedagojik uygulamalarda, profesyonel ilişkilerden insan kaynakları uygulamalarında atılğanlık kavramı yer almaya başlamıştır. Aynı zamanda kişisel gelişim kitabı olarak da atılğanlık ile ilgili birçok eser yazılmıştır ve günümüzde de hala rağbet görmektedir.

Uz-Baş (2017), atılğanlıkla ilgili ruh sağlığı, iletişim gibi alanlarda Türkiye’de otuz yılı aşkındır çalışmaların devam ettiğini belirtmektedir. 1980 yılında Rathus Atılğanlık Ölçeğini Türkçe’ye çevirerek uzun yıllar ülkemizde atılğanlık kavramı üzerine yapılan çalışmalara en büyük desteği vermiş kişi Nilüfer Voltan Acar’dır.

1.2.4. Atılğanlık ve Benlik Saygısı

Atılğan iletişimsel davranış ile benlik saygısı (self-esteem) kavramı sıklıkla karıştırılmaktadır. Bunun temel nedeni, kavramların pratikte birbirlerine çok benzemesinden ileri gelmektedir. Benlik saygısı, bireyin kendi değerinin, öneminin farkında olması, kendisinden sorumlu olabilecek ve başkalarına karşı sorumlu davranabilecek karaktere sahip olmasıdır. Kişinin duygusal veya psikolojik bir yönüdür ve genellikle kendimize nasıl hissettiğimizi veya kendimize nasıl değer verdiğimizi ifade eder (Davies, 1998). Benlik saygısı olan kişilerin atılğan olması olağandır; fakat fazla olması durumunda narsisizme kadar gideceğinden ötürü saldırgan davranışa da dönüşebilir. Diğer insanların benliğine saygı duyarak sahip olunan benlik saygısı, atılğanlığı beraberinde getirmektedir. Benlik saygısı üzerine bugüne dek psikoloji başta olmak üzere farklı alanlarda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Cast ve Burke (2002)’e göre, benlik saygısı üzerine yapılan çalışmalar genellikle üç temel kavramsal çerçeve üzerinde yoğunlaşmıştır ve her bir kavramsal çerçeve diğerlerinden

neredeşse bağımsız olarak ele alınmıştır. İlk olarak, benlik saygısı bir sonuç olarak araştırılmıştır. Bu yaklaşımı benimseyen bilim insanları, benlik saygısını oluşturan veya engelleyen süreçlere odaklanmışlardır. İkinci olarak, benlik saygısı, benlik güdüsü olarak incelenmiş ve insanların benliklerini olumlu bir şekilde değerlendirmelerini sürdürme veya artırma eğilimine vurgu yapılmıştır. Son olarak, benlik saygısı, benliğin bir tampon olarak, zararlı deneyimlerden korunma sağlayan bir araç olarak ele alınmıştır. Benlik saygısı sosyal bağlamda kişinin diğer insanlarla etkileşimlerinin bir ürünüdür, etkileşimde bulunulan kişiler de kişinin kendisi de bu görünümü yaratmaktadır. Bu yüzden yaratılan bu görünüm yüksek veya düşük olarak algılanabilir. Yüksek benlik saygısı, aile içindeki yakın, güvene dayalı ve destekleyici ilişkilerle bağdaştırılırken; düşük benlik saygısı, düşmanlık ve güvensizlik duyguları ile birlikte sosyal izolasyonu ile ilişkili olma eğilimindedir (Maheshwari & Gill, 2015). Yüksek benlik saygısı her ne kadar olumlu gibi görünse de sadece kendini ve yakınlarını önemseme, diğer insanlara karşı önyargıdan doğan hisle hareket etme gibi sağlıksız davranışları beraberinde getirebilir (Heppner & Kernis, 2011). Bu da saldırgan davranışa yol açabilir. Atılgan davranışa sahip kişilerde “sağlıklı benlik saygısı” söz konusudur. Benlik saygısı kişinin kendi değerini pozitif veya negatif bir şekilde değerlendirmesidir ve atılganlık ile benlik saygısı seviyesi arasında pozitif bir korelasyon bulunmaktadır (Lefevre & West, 1981; Rosenberg, 1989). Araştırmalar atılgan kişilerin genellikle daha yüksek benlik değerlerine sahip olduklarını ve hayatta daha başarılı olduklarını göstermektedir çünkü bu kişiler başkalarının haklarını inkar etmeden, olumlu ve yapıcı bir şekilde ve kaygı duymadan iletişim kurmaktadır (Abed, El-Amrosy & Atia, 2015). Bu bağlamda atılganlık, sağlıklı benlik saygısının bir ifadesidir.

1.2.5. Atılgan Bireylerin Davranış Özellikleri

1.2.5.1. Atılgan Davranışın Bileşenleri

Alberti ve Emmons (2017), sağlıklı atılgan davranışı şu şekilde tanımlamışlardır:

“Kendini iddialı bir şekilde ifade etmek, kişiler arası ilişkilerde eşitliği teşvik etmeyi amaçlayan doğrudan, kararlı, olumlu ve gerektiğinde kalıcı bir eylemdir. Atılganlık, kişinin kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmesini, aşırı endişe duymadan kendisi için ayağa kalkmasını, başkalarının haklarını inkâr etmeden kişisel haklarını kullanmasını ve ihtiyaçlarını ve duygularını (sevgi, arkadaşlık, hayal kırıklığı, kızgınlık, öfke, pişmanlık, üzüntü gibi) dürüstçe ve rahatça ifade etmesini sağlar.”

Bu tanımdaki bileşenler incelendiğinde, “kişiler arası ilişkilerde eşitliği teşvik etme” kavramı ile iletişim esnasında tarafların eşit kefeye koyulması söz konusudur. Tarafları eşit kefeye koyma durumu kimi zaman zayıf tarafa güç desteği vererek ya da güçlü tarafın gücünden ödün vermesiyle mümkün olabilir. Böylelikle taraflar kazançlı çıkabilirler. “Doğrudan, kararlı, olumlu ve gerektiğinde kararlı olma” kavramı da kişinin kendi his ve fikirlerini dile getirirken spontane davranmasını, direkt olmasını ve hedefini belirterek net olması konusunda dengeli olmasıdır. “Kendi çıkarları doğrultusunda hareket etme” kavramı ise kişinin hayat tarzı, ilişkiler, kariyer, zaman yönetimi gibi konularda kendi kararlarını alması, aktivite organizasyonlarında ve sohbet başlatmada inisiyatif alması, kendi yargılarına güvenmesi, hedefler belirlemesi ve hedeflerine göre hareket etmesi, gerektiğinde çekinmeksizin yardım istemesi, sosyal etkinliklere katılması gibi eylemlerin bir bütünüdür. “Kendi için ayağa kalkma” kavramı da hayır diyebilme, bir uğurda harcanan zamana ve enerjiye sınır koyabilme, negatif eleştiriye, küçümsemeye veya öfkeye karşı cevap verebilme, bir fikri savunabilme ve ifade edebilme davranışlarını simgelemektedir. “Başkalarının haklarını inkâr etmeme” kavramı kişinin atılgan davranış sergilerken başka insanları haksız yere eleştirmekten, kırııcı davranışlarda bulunmaktan, lakap takmaktan, korkutmaktan, manipüle etmekten ve diğer insanları kontrol etmekten kaçınmasıdır. “Kişisel haklarını kullanma” kavramı bir bireyin toplumda bir vatandaş, tüketici konumunda ya da bir okulun, topluluğun, iş yerinin üyesi konumunda fikirlerini ifade edebilmesi, değişim için çalışması, kendinin veya diğerlerinin haklarının ihlaline ses çıkarabilmesidir. “İhtiyaçlarını ve duygularını dürüstçe ve rahatça ifade etme” kavramı ise aynı fikirde olma ya da aynı fikirde olmama, öfke, şefkat ya da arkadaşlık, korkuyu kabullenme, spontane olma yetilerini herhangi bir kaygı duymadan yaşayabilmektir.

Lorr ve More (1980) yaptıkları çalışmada atılganlığın dört boyutu olduğu kanısına varmışlardır. Bu boyutlar hoşgörü, düşmanlık, benlik saygısı seviyesi ve sosyal arzulanma faktörleri üzerinden (1) yönlendiricilik (directiveness), (2) sosyal atılganlık (social assertiveness), (3) birinin çıkarlarını savunma (defense of one's interests) ve (4) bağımsızlık (independence) olarak belirlenmiştir. Yönlendiricilik, eylem, inisiyatif, karar ve/veya sorumluluk üstlenmeyi gerektiren kişilerarası durumlarda başkalarını yönlendirme, etkileme veya başkalarına yol gösterme eğilimi ve yeteneğidir. Sosyal atılganlık, yakınların, tanıdıkların, üst mercilerin veya yabancıların dahil olduğu sosyal durumlarda sosyal etkileşimleri kolayca ve rahatça başlatma, sürdürme veya sonlandırma eğilimi ve yeteneğidir. Birinin çıkarlarını savunma ise kişilerin haklarını savunma veya haksız veya mantıksız taleplerini reddedebilme eğilimi ve yeteneğidir. Son olarak bağımsızlık uyum sağlama veya uyma konusunda grup veya bireysel baskıya aktif olarak direnme ve kişinin kendi görüş ve inançlarını dile getirme eğilimi ve yeteneği olarak tanımlanabilir.

Galassi, DeLo, Galassi ve Bastien (1974) ise atılganlığın çok boyutlu dünyasını üç tepki çeşidi ile tanımlamıştır: olumlu atılganlık, olumsuz atılganlık ve feragat etme. Olumlu atılganlık, aynı fikirde olma, şefkat ve hayranlık gibi pozitif hislerin ifadesi olarak tanımlanır. Öte yandan olumsuz atılganlık ise öfke, bıkmama ve aynı fikirde olmama gibi negatif hislerin ifade edilmesi olarak açıklanmaktadır. Feragat ise kişilerarası iletişimde aşırı kaygıyı, gereksiz özür dilemeyi ve başkalarının duyguları hakkında abartılı endişeyi içerir. Bu farklı tepki çeşitleri, atılgan davranışın çeşitli hedeflere ulaşmayı amaçladığını ve iddialı bir yanıtın içeriğinin olumlu veya olumsuz olabileceğini göstermektedir.

1.2.5.2. Atılgan Bireylerin Özellikleri

Atılgan bireylerin en önemli özelliklerinden birisi iletişim becerileridir. İletişim esnasında atılgan olmak, iletişimsel ve yönetsel ilişkiler kurmayı daha kolaylaştırır çünkü atılgan kişiler kazan-kazan sonuçlarına, kriz yönetimi stratejilerine, problemi farklı yönleriyle görebilmeye yönelik taktikler geliştirmeye meyillidirler (Irsyadi, 2009; Widyastuti, 2017).

Bir kişinin algılanış ve kabulleniliş şekli, kişinin kendini algılayışı ve kabulleniliş ile doğrudan ilişkilidir. Kişinin kendine verdiği değeri çevresinden gördüğü değerle anlamak mümkündür. Atılgan bireyler kendi öz değerlerine önem vermektedirler ve bunu jest ve mimiklerinden bile görmek mümkündür. Murphy (2011), atılgan kişilerin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

- **Gözler:** Gözler ruhun aynasıdır, bu yüzden aşırı dik dik bakmadan ya da sürekli gözlerini kaçırmadan sağlıklı bir şekilde göz teması kurabilmek atılgan kişilerin bir özelliğidir. Çünkü, atılgan kişiler karşılıklı güven ve saygı kurmaya çalışmaktadırlar; bu yüzden karşısındaki kişiyi anladığını ve onu dinlediğini belli edecek şekilde göz teması kurması önemlidir.
- **Gülümseme:** Bir kişi her zaman gülümsemesini beğenmeyebilir; fakat içten bir gülümseme zorlama görünmez ve atılgan kişiler bunun farkındadırlar.
- **Omuzlar ve duruş:** Atılgan kişilerin fiziksel olarak kendileriyle barışık olduklarını ve iletişime açık olduklarını omuzlarının konumu ile gösterebilirler. Atılgan kişilerin duruş şeklinde göğüsler önde, omuzlar arkada ve rahat olacak şekilde, vücutları başlarında bir taç taşırcasına dik durumdadır. Bu da kendilerine duydukları güveni gösterir ve çevrelerine de böyle bir profil sergilerler.
- **Eller:** Atılgan kişiler iletişim esnasında elleri ile jestler yapmaktan çekinmezler. Elleri cebinde ve omuzları düşük ya da elleriyle ağızlarını kapatarak ya da başka insanları işaret ederek iletişimde bulunmaları pek görülmez; konuşurken elleri yanlarında rahat bir pozisyondadır ya da karşısındaki kişiyi rahatlatacak şekildedir.
- **Konuşma:** Atılgan kişilerin konuşma esnasında seslerinin yüksekliği ve konuşma hızları orta seviyede ve güven vericidir. Konuşurken “hmm, şey” gibi boşluk doldurma seslerini çok sık kullanmazlar. Konuşurken kısa ve öz bir dil kullanırlar. Atılgan bireylerin konuşma özellikleri şu şekildedir:
- **Temel beyan:** Konuşmalarında kısa ve öz bir dille isteklerini, ihtiyaçlarını ve inançlarını doğrudan belirtirler. Örneğin, bir öğretmenin ödevlerini yapmayan öğrenciye “ödevlerini zamanında yapmanı istiyorum” demesi.

- **Empati:** İletişim esnasında karşılarındaki kişinin hislerini anlayıp ona göre kendilerini ayarlarlar. Örneğin, bir öğretmenin ödevlerini yapmayan öğrenciye “gün içinde çok yorulduğunu biliyorum fakat ödevlerini zamanında yapmanı istiyorum” demesi.
- **Yükselme:** Eğer karşı taraf temel beyan ve empatiye rağmen atılgan kişinin söylediklerini dikkate almıyorlarsa, atılgan kişiler iletişimin akışını kendine çevirmek için yükselebilirler. Karşı tarafın dikkate almaması halinde ortaya çıkabilecek durumlardan bahsederler. Örneğin, bir öğretmenin ödevlerini yapmayan öğrenciye “ödevlerini zamanında yapmanı istiyorum” demesine rağmen öğrencinin ödevlerini yapmaması üzerine öğretmenin “ödevlerini zamanında yapmazsan notunu düşüreceğimi bilmeni istiyorum” demesi.
- **“Ben” ve “Beni”:** En etkili iletişim yöntemlerinden biridir. Bu yöntem üç aşamalıdır: (1) karşıdaki kişinin yaptığı şeyi açıklama, (2) bu noktada problemin ne olduğu ve (3) problemin nasıl çözülmesi gerektiğine dair temel beyan şeklindedir. Örneğin, bir öğretmenin ödevlerini yapmayan öğrenciye “ödevlerini zamanında yapmıyorsun ve bu yüzden sınıf arkadaşlarından geri kalıyorsun. Ödevlerini zamanında yapmanı istiyorum” demesi.

Bishop (2013) ise atılgan bireylerin kişilerden ziyade problemlere ve genellemelerden ziyade detaylara odaklandıklarını söylemiştir. Ayrıca atılgan bireylerin özür dilerken ve kendilerini açıklarken aşırıya kaçmadıklarını ve verdikleri mesajın sorumluluğunu almış durumda olduklarını belirtmiştir.

Illinois Üniversitesinin Danışma Merkezi (2022) iletişim esnasında atılgan davranış özelliklerini, kişinin istedikleri, düşündükleri ve hissettikleriyle ilgili olabildiğince açık olması, kişinin kendi mesajını vermesi ve karşıdaki kişiden geri dönüt alıp karşıdaki kişiyi dikkatli bir şekilde dinlemesi olarak tanımlamıştır.

1.2.6. Atılganlık ve Dil Öğrenimi

Dil kavramı üzerine tanımlamalar genellikle ana dil, ikinci dil ve yabancı dil olarak ayrılmaktadır. Anneden veya bir başkasından öğrenilen, algılandığında ve üretildiğinde en

güçlü hissedilen, büyürken veya kritik dönemde bulunulan çevrede konuşulan, kişinin en sık kullandığı dil, kişinin ana dilidir (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1989). Yabancı dil kavramı ise Türk Dil Kurumu Güncel Sözlüğünde “Ana dilin dışında olan dillerden her biri; ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili” olarak açıklanmıştır. Yabancı dil ve ikinci dil kavramları aynı anlama gelmemektedir. Durmuş (2018), ikinci dil kavramını şu şekilde açıklamıştır:

“Kişinin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dildir. Bununla birlikte, yabancı dil terimiyle karşıt olarak kullanıldığında, daha dar anlamıyla, belirli bir ülkede veya bölgede, onu kullanan pek çok kişinin birinci dili olmamasına rağmen, temel rol oynayan dili ifade etmektedir.”

Bu çalışmada ise Türkiye’de Türkçe öğrenen ve ana dili Türkçe olmayan kişilerle çalışıldığı için, “İkinci Dil Olarak Türkçe” terimi kullanılmıştır. Kişilerin dile sadece öğrenim gördüğü yerde değil; aynı zamanda gün içinde hedef dile dair öğelere de maruz kalmaktadır. Bu durum ana diline maruz kalma ile aynı etkiyi göstermese de hedef dilin edinimine etkisi vardır (Keckes & Nde Papp, 2000)

Atılganlık kavramının en önemli öğelerinden birisi olan iletişimin en önemli aracı dildir. İnsanların dili nasıl kullandığını dinlemek ve fark etmek; ardından dinledikleri ve fark ettiklerini yeniden bu kişilere yansıtarak bir uyum oluşturmak atılgan davranışın önemli bir parçasıdır. İnsanlar, iletişim kurarken duydukları dili kullanmaya meyillidirler: güvenli bir dile güvenli, tehditkâr bir dile tehditkâr yaklaşabilirler. (Townend, 2007).

İletişimin en büyük aracı dildir. Dili kullanmak içinse kişilerin konuşma becerisi ön plana çıkmaktadır. Dilbilimin filleri, kullanımı ve bağlamı ele aldığı dalı olan edimbilim alanında Searle (1969), dilin anlatım özelliği ile sahip olduğu potansiyelle bazı eylemleri gerçekleştirme gücünden bahsetmiştir. Bu bağlamda da Austin (1975), Söz Eylem Kuramını ortaya koymuştur. Bu kurama göre dil kullanımı sadece kelimelerle anlatımın ötesindedir ve bir eylemi gerçekleştirme varlığına da sahiptir. Kullanılan her kelimenin kendi anlamlarının yanı sıra bu kelimeler bir talep, istek, hikâye gibi bir eylemi de çağrıştırabilir. Örneğin “beni işe al” cümlesi ifade özelliğinin ötesinde bir taleptir de. Kişi ana dilini öğrenirken bu konuşma eylemlerini de edinir. Konuşurken aynı anda o eylemin gerçekleştirildiği ifadeler olarak tanımlanan söz edimler (performative), sözel iletişimin önemli bir bölümünü

oluşturur. Bu, teşekkür etmek, özür dilemek, rica etmek gibi durumlarda geçerlidir. Bu ifadelerin dışında kalan tüm diğer sözcükler ise betimleyici (constative) sözcükler olarak adlandırılır (Austin, 1962; Searle; 1969; akt. Gökmen & Dilber, 2011).

Söz Eylem Kuramında sözün üç hali vardır (Vardar & Güz, 1988; Imer & Kocaman & Özsoy, 2013). Bunlar:

Düzsöz (locution): Dilin sözlük anlamına ve dilbilgisine uygun haliyle gerçekleşmiş halidir. Örneğin “güneş parlak” cümlesi bir gözlemin sonucudur ve iletişimde taraflar tarafından anlaşıldıkları için düzsöz edimi söz konusudur.

Edimsöz (illocution): İletişimde tarafların arasında ifade edilen bir işlemin yerine getirdiği ve iletişimin doğrudan etkilendiği halidir. Örneğin “oda karanlık” cümlesi üzerine diğer taraf bunu bir gözlemin sonucu olması yanı sıra ışığı açması için bir talep olarak da algılayabilir.

Etkisöz (perlocution): İletişimde ifade edilen bir cümlenin etkisi ve işlevini belirten halidir. Örneğin “oda karanlık” cümlesi üzerine ışığın açılması etkisözün bir örneğidir.

İletişim esnasında hem gönderici hem alıcı pozisyonunda ana dilinde ve hedef dilde anlama süreci temelde aynıdır; fakat süre olarak hedef dilde anlama ve cevaplama süreci daha uzun olabilir (Takahashi & Roitblat, 1994). Dilin edimbilimsel anlamda gelişimi hedef dilde ana dili üzerinden gelişir ve süreçler benzerdir (Holtgraves, 2007). İkinci dil öğrencilerinin konuşma becerilerinin önemli bir alanı olan edimbilimde zorlanmalarını Kasper (1984), öğrencilerin parçadan bütüne giden algılama sistemleri, edimsözleri yeterli derece kullanmamaları ve dili bağlamsal olarak düşünmemelerinden ileri geldiğini belirtmiştir.

1.2.7. Bugüne Dek Konuyla İlgili Yapılmış Çalışmalar

Atılğanlığın konuşma becerisi üzerinde bir etkisi vardır. Fakat hedef dilde ediniminde atılğanlığın konuşma becerisi üzerine olan etkisi ile alakalı çalışmalar çok azdır. Dışa dönüklük olarak genelleme yapılırsa hedef dildeki konuşma becerisi üzerine birçok çalışma vardır; fakat atılğanlık özelinde yapılan çalışma sayılıdır. Kawamoto (2007), Japon kökenli

İngilizce öğrencileri ile yaptığı çalışmada atılgan iletişimin hedef dil öğreniminde etkili olduğu saptamıştır. Ockey (2011), Japonya’da bir üniversitede yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin atılganlıkları ve hedef dilde konuşma becerilerinin gelişimi arasında pozitif bir korelasyon olduğu sonucuna varmıştır. Benzer bir çalışmayı yazma becerisine yönelik İranlı İngilizce öğrencileri üzerinde yapan Jafari (2013) ise pozitif kişilik özelliği olarak atılganlığın dil ediniminde etkisinin büyük olduğunu belirtmiştir. Stolyarova ve ark. (2018) yaptıkları çalışmada ise, Rusya’da İngilizce öğrenirken atılganlık eğitimi verilen öğrencilerin, eğitimden sonra özellikle eksik oldukları noktalarda daha büyük bir başarı sağladıkları ortaya konulmuştur. Mydla ve Schaufler (2018), Polonya’da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yazılı iletişimde hedef dildeki edinimlerinde atılgan davranışın etkilerinden bahsetmişlerdir. Yaghoobinejad ve Ahour (2019)’un yaptığı çalışma ise İran’da İngilizce öğrenen öğrencilerin atılganlık seviyelerinin kişilik özelliklerini etkilediklerini; bu yüzden de güçlü ve zayıf yanlarını daha iyi analiz edebildiklerini göstermektedir. Zulianti ve Nurchurifiani (2021), Endonezya’da İngilizce öğrenen öğrencilerde atılganlık davranış sergileyenlerin daha kibar bir tutum sergiledikleri kanısına varmıştır.

Motivasyon ve öz yeterlilik konusunun dil öğrenmeye olan etkisi ile ilgili bir çok çalışma yapılmıştır. Ushioda (2006), Avrupa’daki dilsel çeşitlilik, hareketlilik ve sosyal entegrasyonla ilgili motivasyon konularını incelediği çalışmasında, dil öğrenme motivasyonunun önemini belirtmiştir. İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde bakıldığında ise Tunçel (2014), Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrencilerinin motivasyon algısının dil öğrenme hızları ile doğru oranda olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Motivasyon terimlerinden olan öz yeterlilik kavramı, bireyin belli durumları başarabilme ve bir görevi tamamlayabilme konusunda kendine olan inancıdır (Bandura, 1997). Bong ve Skaalvik (2003), akademik çalışmalarda başarının ve benlik algısının, öğrencinin öz yeterliliği öncülüğünde gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Dil öğrenme bağlamında öz yeterlilik kavramı ile yapılan çalışmalarda ise, öz yeterliliğin farklı dil becerilerinde ve dil öğrenmeyle alakalı görevlerde güçlü bir etken olduğu sonucuna varılmıştır (Jabbarifar, 2011; Raofi & Tan & Chan, 2012; Stimorang, 2022). Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe özelinde

bakıldığında ise Kurudayıoğlu ve Güngör (2017), ğrencilerin öz yeterlilikleri ile dil kullanım süreçleri arasında genellemeye dahil bir düzen seyrettiğini fakat öz yeterlilik düzeylerinde bazı demografik özelliklerin etkili olduğunu saptamışlardır.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu çalışmada, ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin, diğer bir deyişle Türkiye’de Türkçe öğrenmekte olan kişilerin sergiledikleri iletişimsel davranış türlerinden atılgan davranış biçimi ile hedef dilleri olan Türkçedeki konuşma öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması hedeflenmektedir.

Atılgan davranış biçiminin dil edinimi ile arasındaki ilişki üzerine birçok çalışma vardır. Atılgan davranış ve ikinci/yabancı dil ediniminin aralarında pozitif bir korelasyon olduğunu ortaya koymak için yapılan ve bu korelasyonu gözlemlemek için atılganlık eğitimi öncesi ve sonrası ile öğrencilerin gelişiminin gözlemlendiği çalışmalar yapılmıştır (Kawamoto, 2007; Ockey, 2011; Jafari, 2013; Stolyarova & Fedotova & Prigozhina & Dmitrieva, 2018; Mydla & Schaffler, 2018; Yaghoobinejad & Ahour 2019; Zulianti & Nurchurifiani, 2021). Yazılı veya sözlü fark etmeksizin, çalışmalar pozitif psikolojik özelliklerden dışadönüklüğün alt başlıklarından biri olan atılganlık ile hedef dilde sözel üretimin arasındaki bağlantıyı desteklediği savunulmaktadır (Khanzadeh & Marefat & Hejazi & Jafari, 2007). Yapılan alan yazın araştırmalarında literatürde atılganlık olgusunun yabancı veya ikinci dil olarak Türkçe öğrenimi ve öğretimi ile arasındaki bağlantıyı konu alan bir çalışmanın olmadığı saptanmıştır. Bu araştırma, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin hedef dillerini atılganlık davranışı etmeni ile dilin doğal ortamında kullanırken ne kadar rahat olduklarını saptamak amacıyla. Sergilenen atılgan davranışlar ile konuşma öz yeterlilikleri arasındaki korelasyonun saptanması hedeflenmiştir.

Çalışmada kullanılan ölçeklerin kişilerin davranışına ve konuşma yeterliliklerine yönelik öznel sonuçlar vermesi varsayılmaktadır. Çalışma, sunulan ölçekler arasındaki ilişki ışığında yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde müfredat geliştirilirken atılganlık eğitime ve konuşma becerisine yönelik katkı sağlama hedefindedir.

2.1. ARAŞTIRMA YAKLAŞIMI VE MODELİ

Bu çalışmada Türkiye’de Türkçe öğrenen (ikinci dil olarak Türkçe) öğrencilerinin iletişimsel davranış biçimlerinden biri olan atılganlık düzeyleri ile konuşma becerilerini edinirken öz yeterlilikleri arasındaki bağlantıyı saptamak amacıyla nicel yöntem kullanılmıştır. Sayısal verilere dayalı olan ve sağlaması yapılabilen nicel araştırma yöntemi araştırmacılar tarafından güvenilir bulunan bir araştırma yöntemidir. Bu çalışmada ise iki değişkenin arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Değişkenlerden birisi öğrencilerin atılganlık düzeyi, diğeri ise öğrencilerin hedef dillerini sözel olarak kullanma öz yeterliliğidir. Araştırmada bu iki değişken arasındaki ilişkiyi bulmak için korelasyon analizi yapılmıştır. Verilerden edinilen bilgilere göre, araştırma sorularına cevap bulunmuştur.

2.2. ARAŞTIRMA GRUBU

Çalışmada araştırma grubu 18 yaş ve üzerindeki kadın ve erkek yetişkin bireylerden oluşmaktadır. Katılımcılar A1 ve üzeri düzeyde Türkçe konuşan, Türkiye’deki üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde öğrenim görmüş ve görmekte olan 150 kişiden oluşmaktadır. Çalışmada ikinci dil kavramı, Durmuş (2018) tarafından öne sürülen bireylerin ana dilinin haricinde öğrendiği, ana dilinin kullanılmadığı ülkede yaşarken maruz kaldığı dil tanımıyla kullanılmaktadır.

İkinci dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin konuşma öz yeterlilikleri ile atılganlık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi için seçilen öğrencilerin demografik özellikleri aşağıda sunulmuştur. Tablo 3’te katılımcıların cinsiyetleri, Tablo 4’te katılımcıların eğitim düzeyleri, Tablo 5’te de Diller için Avrupa Ortak Başvuru metnine göre tanımlanmış dil seviyelerinden hangi seviyede oldukları gösterilmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların cinsiyet dağılımları

Demografik Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	90	60
	Erkek	60	40

Tablo 4. Katılımcıların eğitim düzeyi dağılımları

Demografik Değişken		n	%
Eğitim Düzeyi	Lise	84	56
	Lisans	39	26
	Yüksek Lisans	27	18

Tablo 5. Katılımcıların DAOBM'ye göre Türkçe seviyesi dağılımları

Demografik Değişken		n	%
DAOBM'ye göre Türkçe seviyesi	A1	18	12
	A2	15	10
	B1	45	30
	B2	36	24
	C1	6	4
	Bilmiyor	30	20

2.3. ARAŞTIRMA SÜRECİ

2.3.1. Örnekleme

Çalışma koşullarına uygun olması, verilere ulaşılabilirlik olarak daha tutarlı olması sebebiyle bu çalışmada tesadüfi olmayan örnekleme kullanılmıştır. Tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Örneklem grubu Türkiye’de Türkçe öğreten resmi merkezler olan TÖMER’lerden seçilmiştir. Örneklemlere ulaşma konusunda rahat olması sebebiyle çalışma, Ankara’da bulunan TÖMER’lerde yürütülmüştür.

2.3.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama araçları olarak Rathus Atılganlık Ölçeği ve Konuşma Öz Yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Rathus Atılganlık Ölçeği tez yazarı Ebru Gül tarafından ölçeğin orijinal dili olan İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Katılımcılara ölçekteki sorular, katılımcılar tarafından daha rahat anlaşılabilmesi adına Türkçe ve İngilizce halinde sunulmuştur. Orijinalinde Türkçe olan Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeğindeki sorular ise yine tezin yazarı tarafından İngilizceye çevrilmiştir ve bu ölçek de katılımcılara İngilizce ve Türkçe olarak sunulmuştur. Çevirilerin tutarlılığı konusunda bir uzman görüşü olarak tezin danışmanı Prof. Dr. Nuray Alagözlü tarafından destek alınmıştır.

2.3.2.1. Rathus Atılganlık Ölçeği

Bu çalışmada katılımcıların atılganlık becerilerinin değerlendirilmesi amacı ile Rathus Atılganlık Ölçeği (RAÖ) kullanılmıştır. Ölçek Rathus (1973) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Voltan (1980) tarafından yürütülmüştür. Bu ölçek, kişisel duyguları engelleme veya açık ve iddialı bir şekilde ifade etme davranışını gösteren senaryoları ölçmek için geliştirilmiştir. 6’lı likert üzerinde cevaplanan ve 30 maddeden oluşan RAÖ aşağıdaki yanıtları içermektedir:

Beni Çok Yansıtıyor (+3)

Beni Oldukça Yansıtıyor (+2)

Beni Biraz Yansıtıyor (+1)

Beni Biraz Yansıtıyor (-1)

Beni Oldukça Yansıtıyor (-2)

Beni Çok Yansıtıyor (-3)

Ölçekten elde edilebilecek toplam puan -90 ile +90 arasındadır. -90 puan bireyin en yüksek derecede utangaç, +90 puan ise en yüksek derecede atılgan olduğunu belirtmektedir. Ölçek toplam puanı için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

2.3.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği

Bu çalışmada katılımcıların konuşma becerisi ve yeterlilik algılarını değerlendirmek amacıyla Sallabaş (2013) tarafından geliştirilen Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. 7'li likert üzerinde cevaplanan ve 19 maddeden oluşan ölçekten alınacak yüksek puan, Türkçe konuşmada yüksek öz yeterlilik algısı olduğunu belirtir. Ölçeğin genel konuşma yeterlilikleri ve konuşmanın şekil özellikleri isimli iki alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek toplam puanı için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .974 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçları Google Forms platformunda katılımcılara dört adım şeklinde sunulmuştur:

1. Gönüllü katılım formu
2. Kişisel bilgiler
3. Rathus Atılganlık Ölçeği
4. Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği

Çalışmada kullanılacak veriler Şubat 2024 – Mart 2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Katılımcılara, İngilizce ve Türkçe şekilde çalışmanın amacının anlatıldığı ve verilerin gizli kalacağını belirten gönüllü katılım formu ölçekler ile birlikte takdim edilmiştir. Gönüllü katılım formunu onaylamayan katılımcıların verileri çalışmaya dahil edilmemiştir. Kullanılacak ölçekler düzenlendikten sonra Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulundan onay alınmıştır. Etik kurul onayı ile ilgili kurumlara (Hacettepe Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER, Hacı Bayram Veli Üniversitesi DİLMER, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER ve OSTİM Teknik Üniversitesi DİLMER) çalışma izni başvurusu ile başvurulmuştur. Bu kurumlardaki öğretim görevlilerinin gözetiminde, hiçbir yönlendirmede bulunmadan katılımcıların verileri toplanmıştır.

Gelecekte yapılması muhtemel çalışmalara ışık tutması amacıyla katılımcıların demografik özellikleri de göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcıların Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te belirtilen demografik özellikleri, formun kişisel bilgiler sekmesinden elde edilmiştir.

2.3.4. Veri Analizi

Çalışmada toplanan veriler nicel olarak elde edilmiştir. Veriler, Google Forms platformu üzerinden katılımcıların kimlikleri anonim olacak şekilde elde edilmiştir. Elde edilen nicel veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Tüm istatistiksel analizler IBM SPSS Statistics 26.0 programları kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma sorularının cevaplanması adına hangi soru için hangi veri analizi yöntemi kullanıldığı Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Araştırma Soruları ve İlgili Prosedüre Genel Bakış

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları	Veri Analizi
1. Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrencilerin, konuşma öz yeterliliği ile öğrencinin atılgan davranışı arasındaki bağlantı nasıldır?	RAÖ Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği	Pearson Korelasyon Analizi
2. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi ve atılganlık düzeyi, öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, eğitim düzeyleri ve Türkçe seviyeleri gibi demografik özelliklerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?		Bu sorunun veri toplama araçları ve veri analizleri aşağıdaki şekilde bölünerek incelenmiştir:
2.a. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyi cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?	RAÖ Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği	t-testi
2.b. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?	RAÖ Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği	t-test
2.c. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyi yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?	RAÖ Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

2.d. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?	RAÖ Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)
2.e. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyi eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?	RAÖ Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)
2.f. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?	RAÖ Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği	t-test
2.g. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyi hedef dildeki seviyelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?	RAÖ Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)
2.h. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi hedef dildeki seviyelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?	RAÖ Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği	Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)
3. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyi, konuşma öz yeterliliğini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?	RAÖ Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği	Doğrusal Regresyon Analizi

2.3.5. Sınırlılıklar

Çalışmadaki verilerin değerlendirilmesi sürecinde birtakım sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışma için gerekli etik kurul izni evrak eksikliğinden dolayı zamanında alınamamış, alındığında ise çok kısıtlı bir zaman kalmıştır. Bu süreçte ulaşılması hedeflenen kurumlardan eşit sayılarda veri alınamamıştır. Öğrencilerin DAOBM'ye göre aynı seviyede olmamaları da bu durumda dikkat edilmesi gereken önemli bir sınırlılık hususudur.

3. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde Rathus Atılganlık Ölçeğinden ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrencileri için Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeğinde elde edilen veriler istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Verilen yanıtların istatistiksel analizi bu bölümde görülmektedir. Tüm istatistiksel analizler SPSS 26.0 programları kullanılarak yürütülmüştür. Tüm analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Analizlere başlamadan önce verilerin normallik sayıtlarının sınanması için çarpıklık ve basıklık değerleri test edilmiştir. Bu analizin sonucunda, tüm araştırma değişkenlerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir (Max çarpıklık =-.273, Max basıklık = -.646; George ve Mallery, 2010). Betimsel istatistiklerde, yüzde, frekans, standart sapma, ortalama değerleri kullanılmıştır. Çalışmadaki değişkenler arası ilişkiler incelenirken Pearson Korelasyon istatistikleri kullanılmıştır. Katılımcıların atılganlık algıları ile genel konuşma yeterlilikleri arasındaki potansiyel ilişkinin incelenmesi amacı ile regresyon analizi yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 7. Tanımlayıcı istatistikler, ölçek güvenilirliği ve çıkarımsal istatistikler

Değişken	Ortalama	Standart Sapma	Cronbach Alfa	Çarpıklık	Basıklık
ASRT	7.02	13.63	.65	-.273	-.646
KOO	90.20	29.83	.97	-.655	.083
KOO-S	12.24	5.49	.92	.070	-1.165
KOO-G	77.96	25.18	.97	-.792	.309

Not: ASRT: Rathus Atılganlık Ölçeği; KOO: Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği ; KOO-S: Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği konuşmanın şekil özellikleri alt boyutu ; KOO-G: Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği genel konuşma yeterlilikleri alt boyutu.

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi yürütülerek incelenmiştir (Bkz. Tablo 8). Tablo 8 incelendiğinde öğrencinin atılganlık düzeyi ile genel konuşma yeterlilikleri boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında öğrencinin atılganlık düzeyinin artmasının genel konuşma yeterlilikleri boyutunda daha yüksek puanlar alacakları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8. Araştırma değişkenleri arası korelasyonlar

Değişken	1	2	3	4
1.ASRT	1			
2.KOO	.31**	1		
3. KOO-S	.23**	.8**	1	
4. KOO-G	.34**	.9**	.8**	1

Not: **p<.01; ASRT: Rathus Atılganlık Ölçeği; KOO: Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği ; KOO-S: Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği konuşmanın şekil özellikleri alt boyutu ; KOO-G: Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği genel konuşma yeterlilikleri alt boyutu.

3.1. FARK ANALİZİ SONUÇLARI

Bu aşamada öğrencinin atılganlık düzeyi ile genel konuşma yeterliliklerinin öğrencinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve Türkçe seviyesine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacı ile değişkenin yapısına uygun olarak t-testi (Tablo 9) ve tek yönlü varyans analizi (Tablo 9) yürütülmüştür.

Tablo 9. Cinsiyete göre araştırma değişkenlerinin incelenmesi

Değişken	Grup	<i>n</i>	Ort.	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
ASRT	Kadın	90	6.46	21.36	149	.660	.531
	Erkek	60	9.13	23.01	149		

KOO-G	Kadın	90	66.75	21.84	149		
						3.127	.163
	Erkek	60	80.40	25.58	149		

Not: ASRT: Rathus Atılganlık Ölçeği; KOO-G: Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği genel konuşma yeterlilikleri alt boyutu.

Tablo 9 incelendiğinde öğrencinin atılganlık düzeyinin ve genel konuşma yeterlilik puanlarının öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (tüm p değerleri $>.05$).

Tablo 10. Yaşa göre araştırma değişkenlerinin incelenmesi

Yaş Grupları	Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
18-25	ASRT	3085.96	2	1542.98	3.409	.036
25-32						
32-40	KOO-G	8467.93	2	4233.96	7.368	<.001

Not: ASRT: Rathus Atılganlık Ölçeği; KOO-G: Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği genel konuşma yeterlilikleri alt boyutu.

Tablo 10 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi neticesinde öğrencinin Rathus Atılganlık Ölçeğinin atılganlık düzeyine ilişkin puanları arasında öğrencinin yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [$f(2,149) = 3.409, p = .036$]. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve bu doğrultuda 25-32 (ortalama = 6.46 ; SS = 21.36) yaş aralığındaki öğrencilerin atılganlık düzeyi puanları ile 32-40 (ortalama = 21.9 ; SS = 6.42) yaş aralığındaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p = .032$). Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği genel konuşma yeterlilikleri alt boyutu puanlarının yaşa göre anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [$f(2,149) = 7.368, p = <.001$]. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve bu doğrultuda 18-25 (ortalama = 80.4 ; SS = 25.5) yaş aralığındaki öğrencilerin

genel konuşma yeterlilikleri puanları ile 25-32 (ortalama = 66.7 ; SS = 21.84) yaş aralığındaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p = .006$). Ayrıca 25-32 yaş aralığındaki öğrencilerin genel konuşma yeterlilikleri puanlarının 32-40 (ortalama = 88.7 ; SS = 21.25) yaş aralığındaki öğrenciler arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p = .004$).

Tablo 11. Eğitim düzeyine göre araştırma değişkenlerinin incelenmesi

Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
ASRT	5620	2	2810	6.454	.002
KOO-G	8794.89	2	4397.44	7.682	<.001

Not: ASRT: Rathus Atılganlık Ölçeği; KOO-G: Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği genel konuşma yeterlilikleri alt boyutu.

Tablo 11 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi neticesinde öğrencinin Rathus Atılganlık Ölçeğinin atılganlık düzeyine ilişkin puanları arasında öğrencinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [$f(2,149) = 6.454, p = .002$]. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve bu doğrultuda Lise mezunu (ortalama = 3.9; SS = 24.23) öğrencilerin atılganlık düzeyi puanları ile Lisans mezunu (ortalama = 16.9; SS = 16.67) öğrencilerin atılganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. ($p = 004$). Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği genel konuşma yeterlilikleri alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise öğrencinin eğitim düzeyinde göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [$f(2,149) = 7.682, p = <.001$]. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve bu doğrultuda Lise mezunu (ortalama = 78.7; SS = 28.15) öğrencilerin genel konuşma yeterlilikleri puanları ile Lisans mezunu (ortalama = 66.4; SS = 19.2) öğrencilerin genel konuşma yeterlilikleri puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir ($p = .021$). Ayrıca Lisans mezunu öğrencilerin genel konuşma yeterlilikleri puanları ile yüksek lisans mezunu (ortalama = 88.6 ; SS = 15.75) öğrencilerin puanları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p = <.001$).

Tablo 12. Türkçe seviyesine göre araştırma değişkenlerinin incelenmesi

Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
ASRT	3085.96	149	1542.98	3.409	.036
KOO-G	8467.93	149	4233.96	7.368	<.001

Not: ASRT: Rathus Atılganlık Ölçeği; KOO-G: Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği genel konuşma yeterlilikleri alt boyutu.

Tablo 12 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi neticesinde öğrencinin Rathus Atılganlık Ölçeğinin atılganlık düzeyine ilişkin puanları arasında öğrencinin Türkçe düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [$f(4,119) = 15.354, p = <.001$]. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve bu doğrultuda A1 Türkçe (ortalama = -13.8 ; SS = 20.7) düzeyindeki öğrencilerin atılganlık düzeyi puanları ile A2 Türkçe (ortalama = 19.6 ; SS = 7.09) düzeyindeki ($p = <.001$), B1 Türkçe (ortalama = 16.2 ; SS = 19.36) düzeyindeki ($p = <.001$) ve B2 Türkçe (ortalama = 18.4 ; SS = 11.47) düzeyindeki ($p = <.001$) puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği genel konuşma yeterlilikleri alt boyutu puanlarının Türkçe düzeyine göre anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [$f(4,119) = 23.550, p = <.001$]. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve bu doğrultuda A1 Türkçe (ortalama = 39 ; SS = 21.41) düzeyindeki öğrencilerin Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği genel konuşma yeterlilikleri alt boyutu puanları ile B1 Türkçe (ortalama = 84.4 ; SS = 17.37) düzeyindeki ($p = <.001$), B2 Türkçe (ortalama = 86.5 ; SS = 24.02) düzeyindeki ($p = <.001$) ve C1 Türkçe (ortalama = 72 ; SS = .00) düzeyindeki ($p = <.006$) puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca, A2 Türkçe (ortalama = 56; SS = 17.74) düzeyindeki öğrencilerin genel konuşma yeterlilik puanları ile B1 Türkçe düzeyindeki ($p = <.001$) ve B2 Türkçe düzeyindeki ($p = <.001$) puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

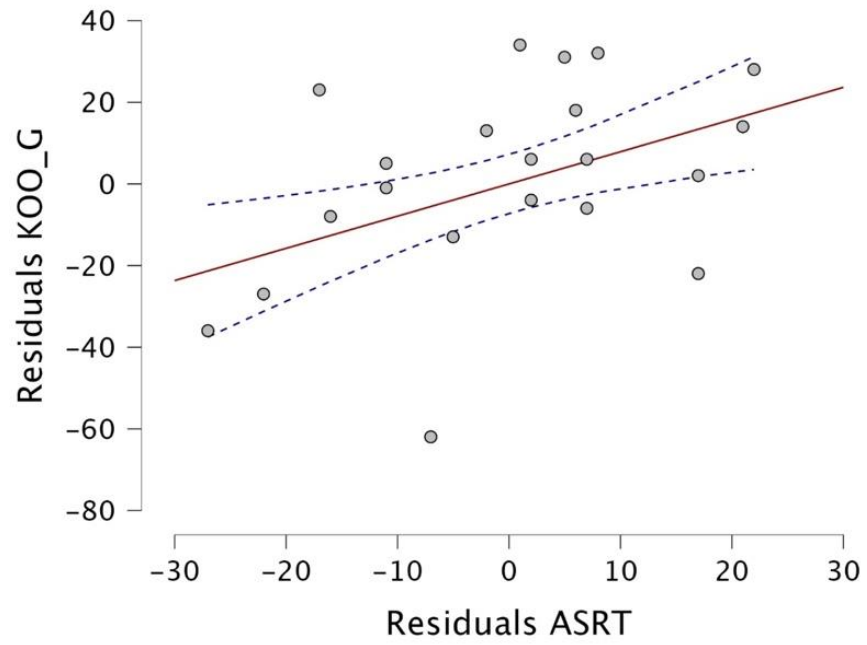
3.2. REGRESYON ANALİZİ SONUÇLARI

Regresyon analizlerinde öğrencinin atılganlık algısının genel konuşma yeterlilikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Tablo 13. Regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar			R ²
	B	SH _B	β	<i>p</i>	<i>t</i>	
ASRT	0.418	0.106	0.308	.002	3.932	.09

Regresyon analizine ilişkin yordayıcı değişkenlerin (öğrencinin atılganlık algısı) yordanan değişken ile (genel konuşma yeterlilikleri) ilişkisini ve dolayısı ile yordanan değişkendeki değişimi açıklama derecesinin anlamlılığını test eden Anova tablosu incelendiğinde, regresyon modelinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. [$f(1,149) = 15.464, p = 0.00$]. Regresyon analizi neticesinde öğrencinin atılganlık düzeyinin genel konuşma yeterlilikleri düzeyini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. [$\beta = 0.308, t(149) = 3.932, p = .000$]. Bu sonuç göz önüne alındığında öğrencinin atılganlık düzeyinin artmasının genel konuşma yeterlilikleri boyutunda alacağı puanları artıracığı sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 1. Regresyon modeline ilişkin saçılım grafiği; kesikli çizgiler %95 güven aralığını temsil etmektedir.

4. BÖLÜM

TARTIŞMA

4.1. GENEL BAKIŞ

Bu çalışmada ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerin atılganlık seviyeleri ile hedef dilleri olan Türkçede konuşma öz yeterlilikleri arasındaki ilişkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak Rathus Atılganlık Ölçeği ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrencileri için Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Rathus Atılganlık Ölçeği ile katılımcıların atılganlık düzeyleri; Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrencileri için Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği ile ise katılımcıların hedef dildeki konuşma öz yeterlilikleri, alt boyutları olarak konuşmanın şekil özellikleri ve genel konuşma yeterlilikleri ele alınmıştır. Elde edilen veriler ışığında araştırma sorularına cevap bulunmuştur. Katılımcılar ölçeklere Google Forms üzerinden ulaşarak verilere katkı sağlamışlardır. Katılımcılar Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrencilerden oluşmaktadır ve RAE ve Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği haricinde katılımcıların cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, aldıkları Türkçe eğitiminin süreleri ve DAOMB’ye göre Türkçe seviyeleri de göz önünde bulundurulmuştur. Veriler istatistiksel olarak IBM SPSS Statistics 26.0 programında analiz edilmiştir. Bu bölümde, çalışmanın başında yöneltilen araştırma sorularının ışığında bulgular tartışılacaktır. İleride yapılması muhtemel çalışmalar için önerilerde bulunulacaktır ve literatürde fayda sağlayacağı alanlara yer verilecektir.

4.2. ARAŞTIRMA SORULARININ BULGULARI VE TARTIŞMA

4.2.1. Birinci Araştırma Sorusu Bulgusu

İlk araştırma sorusu, Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrenciler arasında konuşma öz yeterliliği ve atılganlık arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Yapılan Pearson korelasyon analizi, Rathus

Atılganlık Ölçeği (ASRT) puanları ile genel konuşma öz yeterlilikleri (KOO-G) alt boyutu puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır ($r = .43, p < .01$). Bu sonuç, öğrencilerin atılganlık düzeyleri ile konuşma öz yeterlilikleri arasında bir bağ olduğunu göstermektedir. Özellikle, atılganlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, konuşma becerileri açısından daha iyi bir performans sergiledikleri görülmektedir. Bu pozitif ilişki, atılganlık ve konuşma becerileri arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu kanıtlar niteliktedir. Atılganlığın, öğrencilerin iletişim kurarken daha özgüvenli olmalarını sağladığı; bu şekilde de öğrencilerin konuşma öz yeterliliklerini geliştirdiği gözlemlenmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin daha fazla pratik yaparak ve dil öğrenme ortamlarında daha aktif rol alarak dil becerilerini geliştirmeleri için atılganlıklarının olumlu bir etki yarattığı çıkarımı yapılabilir.

Regresyon analizi sonuçları, öğrencilerin atılganlık düzeylerinin genel konuşma yeterliliklerini anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermektedir ($\beta = 0.427, p = .002$). Bu bulgu, öğrencilerin atılganlık düzeylerinin artmasının genel konuşma yeteneklerinde de bir artışa yol açığının işareti olarak da görülebilir. Atılganlık, öğrencilerin konuşma becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirmelerine ve dil kullanımında daha özgüvenli olmalarına olanak tanımaktadır. Bu bulgular, dil eğitimi sürecinde atılganlığın ve özgüvenin önemli bir rol oynadığını ve öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için atılganlık becerilerini teşvik etmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğrencinin atılganlık seviyesi ile konuşma öz yeterliliği arasında bir ilişki vardır.

4.2.2. İkinci Araştırma Sorusu Bulgusu

İkinci araştırma sorusu, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi ve atılganlık düzeyi, öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, eğitim düzeyleri ve Türkçe seviyeleri gibi demografik özelliklerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta olup olmadığını incelemektedir. Fakat bu soruyu analiz etmek için her ölçek ve her demografik özellik kendi içinde incelenmelidir. Bu yüzden bu sorunun bulguları şu alt sorularda verilmiştir:

- a. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyi cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- b. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- c. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyi yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- d. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- e. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyi eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- f. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- g. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyi hedef dildeki seviyelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- h. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi hedef dildeki seviyelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

4.2.2. a. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyi cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt sorusunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin atılganlık düzeyleri karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Bağımsız iki örnek t testi uygulaması sonucunda, kız ve erkek öğrenciler arasındaki atılganlık düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, atılganlık düzeyi açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin cinsiyetlerinin, atılganlık düzeyleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır.

4.2.2. b. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt sorusunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterlilik düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için de Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği genel konuşma yeterlilikleri alt boyutu kullanılarak analiz yapılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin konuşma öz yeterliliklerinin genel konuşma yeterlilikleri alt boyutu değerlendirilmiş ve bu iki grup arasında karşılaştırma yapılmıştır. Bağımsız iki örnek t testi sonuçlarına göre, konuşma öz yeterlilik düzeyi açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Sonuç olarak, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler arasında konuşma öz yeterlilik düzeyinin cinsiyete bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

4.2.2. c. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyi yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt sorusunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Üç yaş aralığı olan 18-25, 25-32 ve 32-40 yaş grupları arasında yapılan incelemelerde, atılganlık değişkeninde 2 serbestlik derecesi ile 3085.96 kareler toplamı hesaplanmış ve bu değer 1542.98 kareler ortalamasına dönüştürülmüştür. Bu veriler üzerinden yapılan analizde, f değeri 3.409 olarak belirlenmiştir. p değeri ise 0.036 olarak saptanmış olup, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için genellikle kabul edilen 0.05 anlamlılık seviyesine yakın bir değerdir. Bu sonuç, yaş grupları arasında atılganlık değişkeninde anlamlı bir fark olduğunu düşündürmektedir. Sonuç olarak, bu bulgular, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyinin yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Dil öğrenme sürecinde yaş faktörünün dikkate alınması öğrencinin atılganlık düzeyine dair çıkarımlar yapmakta kolaylık sağlayabilir.

4.2.2. d. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt sorusunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterlilik düzeyinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için de Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği genel konuşma yeterlilikleri alt boyutu kullanılarak analiz yapılmıştır. Üç yaş aralığında yapılan incelemelerde; 18-25, 25-32 ve 32-40 yaş grupları incelenmiştir. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda, 2 serbestlik derecesiyle 8467.93 kareler toplamı hesaplanmış ve 4233.96 kareler ortalaması elde edilmiştir. Bu verilerden elde edilen f değeri 7.368 olarak bulunmuştur. Bu f değeri, konuşma öz yeterlilik düzeylerinin yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşabileceğini sonucuna ulaştırmaktadır. Ayrıca, p değeri 0.001'den daha düşük olarak saptanmış ve bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bu bulgular, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterlilik düzeyinin yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve yaşın konuşma öz yeterlilik üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Dil öğrenme sürecinde yaş faktörünün dikkate alınmasının önemini vurgulayan bu sonuçlar, gelecekteki çalışmalar ve eğitim materyallerinin çeşitliliğinde göz önünde bulundurulmalıdır.

4.2.2.e. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyi eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt sorusunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyinin eğitim göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Katılımcıların lise, lisans ve yüksek lisans olmak üzere üç farklı eğitim düzeyinde atılganlık düzeyinde farklılıklar olup olmadığı değerlendirilmiştir. Tek yönlü varyans analizi neticesinde, eğitim düzeyine göre atılganlık düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir [$f(2,149) = 6.454, p = .002$]. Bu sonuç, eğitim düzeyi ile atılganlık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Daha fazla detay elde etmek için, Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi gerçekleştirilmiştir. Test sonuçlarına göre, lise mezunu öğrencilerin atılganlık düzeyi

puanları ile lisans mezunu öğrencilerin atılganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p = .004$). Genel olarak bu bulgular, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe atılganlık düzeyinde artış gözlenmektedir.

4.2.2.f. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt sorusunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterlilik düzeyinin eğitim göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Katılımcıların lise, lisans ve yüksek lisans olmak üzere üç farklı eğitim düzeyinde konuşma öz yeterlilik düzeyinde farklılıklar olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bunun için de Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği genel konuşma yeterlilikleri alt boyutu kullanılarak analiz yapılmıştır. Üç eğitim düzeyi, yani lise, lisans ve yüksek lisans mezunu öğrenciler arasında konuşma öz yeterlilik düzeyinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla analiz gerçekleştirilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda, eğitim düzeyine göre konuşma öz yeterlilik düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır [$f(2,149) = 7.682, p < .001$]. Bu sonuç, eğitim düzeyi ile konuşma öz yeterlilik düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre, lise mezunu öğrencilerin genel konuşma yeterlilikleri puanları ile lisans mezunu öğrencilerin genel konuşma yeterlilikleri puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir ($p = .021$). Ayrıca, lisans mezunu öğrencilerin genel konuşma yeterlilikleri puanları ile yüksek lisans mezunu öğrencilerin puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < .001$). Bu bulgular, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterlilik düzeyinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin genel konuşma yeterlilikleri puanlarının yükselmesi, dil öğrenme sürecinde eğitim düzeyinin etkili bir faktör olduğunu ve bu sürecin ilerlemesiyle konuşma öz yeterlilik düzeyinin artabileceğini işaret etmektedir.

4.2.2.g. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyi hedef dildeki seviyelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt sorusunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyinin Türkçe seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Dil seviyeleri, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni seviyelerine göre: A1, A2, B1, B2 ve C1 olmak üzere beş farklı seviyeye göre değerlendirilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda, Türkçe düzeyine göre atılganlık düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır [$f(4,119) = 15.354, p < .001$]. Bu sonuç, dil seviyeleri ile atılganlık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Farklılıkların hangi dil seviyeleri arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi gerçekleştirilmiştir. Test sonuçlarına göre, A1 Türkçe düzeyindeki öğrencilerin atılganlık düzeyi puanları ile A2, B1 ve B2 Türkçe düzeylerindeki öğrencilerin atılganlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p < .001$). Bu bulgular, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyinin Türkçe seviyelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Özellikle A1 düzeyindeki öğrencilerin atılganlık düzeyinin diğer seviyelere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Dil öğrenme sürecinde dil seviyesinin yükselmesiyle atılganlık düzeyinde artış gözlenmesi, dil yeterliliği ile atılganlık arasında önemli bir ilişki olduğunu işaret etmektedir.

4.2.2.h. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği düzeyi hedef dildeki seviyelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt sorusunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterlilik düzeyinin Türkçe seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Dil seviyeleri, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni seviyelerine göre: A1, A2, B1, B2 ve C1 olmak üzere beş farklı seviyeye göre değerlendirilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda, Türkçe seviyesine göre konuşma öz yeterlilik düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır [$f(4,119) = 23.550, p < .001$]. Bu sonuç, Türkçe seviyeleri ile konuşma öz yeterlilik düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Farklılıkların hangi dil seviyeleri arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi gerçekleştirilmiştir. Test sonuçlarına göre, A1 Türkçe düzeyindeki öğrencilerin Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği genel konuşma yeterlilikleri alt boyutu puanları ile B1, B2 ve C1 Türkçe düzeylerindeki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p < .001$ ve $p = .006$). Ayrıca, A2 Türkçe düzeyindeki öğrencilerin genel konuşma yeterlilik puanları ile B1 ve B2 Türkçe düzeylerindeki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < .001$). Bu bulgular, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterlilik düzeyinin Türkçe seviyelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Özellikle A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma öz yeterlilik düzeylerinin diğer seviyelere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Dil öğrenme sürecinde dil seviyesinin ilerlemesiyle konuşma öz yeterlilik düzeyinde artış gözlenmesi, dil yeterliliği ile konuşma öz yeterlilik arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir.

4.2.3. Üçüncü Araştırma Sorusu Bulgusu

Üçüncü araştırma sorusu, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyinin konuşma öz yeterliliğini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını incelemektedir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyinin genel konuşma öz yeterliliği üzerindeki etkisini incelemek için bir regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, öğrencinin atılganlık düzeyinin genel konuşma yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Regresyon analizinde, atılganlık algısının genel konuşma öz yeterlilikleri üzerindeki etkisi anlamlı bir şekilde ortaya çıkmıştır [$\beta = 0.308$, $t(149) = 3.932$, $p = .000$]. Bu sonuç, öğrencinin atılganlık düzeyinin genel konuşma yeterlilikleri düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle, öğrencinin atılganlık düzeyinde artış meydana geldikçe, genel konuşma yeterlilikleri üzerindeki etkisinin de arttığı görülmektedir. Bu, öğrencinin atılganlık düzeyi ile genel konuşma öz yeterliliği arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Regresyon modelinin anlamlılığını test eden ANOVA tablosu incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu

tespit edilmiştir [$f(1,149) = 15.464, p= 0.00$]. Bu bulgular, atılganlık algısının genel konuşma yeterlilikleri üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyinin genel konuşma öz yeterliliğini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Atılganlık düzeyinin artmasının, öğrencinin genel konuşma öz yeterlilikleri boyutunda alacağı puanları artıracığı tespit edilmiştir. Bu, dil öğrenme sürecinde atılganlık düzeyinin öğrencilerin genel konuşma öz yeterliliği üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öğrencinin atılganlık düzeyini artırmaya yönelik müdahaleler, genel konuşma öz yeterliliğini geliştirmeye yardımcı olabilir ve bu doğrultuda öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha başarılı olmasına katkı sağlayabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma öz yeterliliği ve atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi, demografik faktörlerin bu ilişkideki varlığını ve dil seviyesinin öğrencilerin atılganlıkları ve konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu bulgular, dil eğitiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve demografik özelliklerini dikkate alarak eğitim materyallerinin ve stratejilerinin geliştirilmesinin önemine işaret etmektedir.

Araştırmanın birinci bulgusu, atılganlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin konuşma öz yeterliliklerinde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde atılganlık ve özgüvenin teşvik edilmesinin konuşma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Gelecekte hazırlanacak ders materyallerinde, öğrencilerin atılganlıklarını artıracak ve dil kullanımını teşvik edecek etkinlikler ve pratiklere yer verilmesiyle, öğrencilerin daha özgüvenli bir şekilde konuşmaları ve dil becerilerini geliştirmeleri desteklenebilir.

İkinci bulgu, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve Türkçe seviyesi gibi demografik faktörlerin atılganlık ve konuşma öz yeterlilikleri üzerinde kendi içlerinde anlamlı ve anlamsız farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu, dil eğitiminde öğrencilerin demografik özelliklerinin göz önünde bulundurulmasının önemini vurgulamaktadır. Ders materyallerinin yaş gruplarına ve eğitim seviyelerine uygun olarak tasarlanması, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde daha etkin ve başarılı olmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, cinsiyet farklılıkları dikkate alınarak, öğrencilere özgü yaklaşımların benimsenmesi faydalı olabilir.

Üçüncü bulgu, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde atılganlık düzeyinin konuşma öz yeterliliği üzerindeki etkisinin olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları, öğrencinin atılganlık düzeyinin genel konuşma öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Atılganlık düzeyinde artış meydana geldikçe, genel konuşma yeterlilikleri üzerindeki etkisinin de arttığı görülmüştür. Sonuç olarak, atılganlık düzeyinin artmasının, dil öğrenme sürecinde genel konuşma öz yeterliliğini artırarak öğrencinin başarı düzeyini

yükseltebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan atılganlık eğitiminin de önemini çıkarabiliriz.

Gelecekteki çalışmalar için önerilerde bulunacak olunursa, çalışmaya farklı perspektiflerden bakılarak görülmeyen noktalardan yeni ilgili çalışmalar yapılabilir. İlk öneri olarak, atılgan davranış ile diğer dil becerileri arasındaki ilişki incelenebilir. Bu çalışmada konuşma becerisindeki öz yeterlilik ile atılgan davranışı ele almaktadır; fakat sonraki çalışmalarda dinleme, okuma, yazma gibi diğer dil becerileri ile atılgan davranışa yönelik araştırmalar yapılabilir. Böylelikle, iletişimsel davranışın dil öğrenimindeki önemine göre daha kapsamlı bir dil modeli geliştirilebilir. İkinci bir öneri olarak, belirli demografik gruplar özelinde daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir. Özellikle belli bir kesime özel materyallerin hazırlanmasında, daha derinlemesine incelenmiş bir atılganlık ile ikinci dil kullanımı çalışması faydalı olabilir. Üçüncü bir öneri olarak, daha uzun süreli ve kapsamlı araştırmalarla, atılganlık algısının dil öğrenme sürecindeki rolüne dair kilit sonuçlara varılabilir. Bir diğer öneri olarak teknoloji destekli eğitim ile konuşma öz yeterliliği ve atılganlık ilişkisi, 21. yüzyılda Türkçe öğretiminde çok değerli bilgilere sahip olmamızda etkili rol oynayabilir.

Bu öneriler, gelecekteki çalışmaların öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde atılganlıklarını ve dil becerilerini daha iyi anlamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olabilir. Eğitim materyallerinin ve stratejilerinin bu yönde geliştirilmesi, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde daha başarılı olmalarını destekleyebilir.

KAYNAKÇA

- Abed, G. A., El-Amrosy, S. H., & Atia, M. M. (2015). The Effect of Assertiveness Training Program on Improving Self-Esteem of Psychiatric Nurses. *Journal of Nursing Science, 1*(1), 1-8.
- Acar, N. V. (1995). *Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri*. Zincir Ajans.
- Acar, N. V., Arıcioğlu, A., Gültekin, F., & Gençtanırım, D. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Güvengenlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(35), 342-350.
- Alberti, R., & Emmons, M. (1998). *Atılgnlık Hakkınızı Kullanın*, (Birinci Baskı). (Çev. Katlan, S.), Ankara: HYB Yayıncılık.
- Alberti, R. E., Alberti, R., Emmons, M. L. (2017). *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships*. Amerika Birleşik Devletleri: New Harbinger Publications.
- Austin, J. L. (1962). *Speech Acts*. Oxford University Press
- Austin, J. L. (1975). *How to do Things With Words*. Harvard University Press.
- Aydın, B. (1991). "Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerini Açısından Atılgnlık Seviyesinin İncelenmesi". *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*, 25-36.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman
- Baron, R. A., Byrne, D., & Suls, J. (1989). Attitudes: Evaluating the Social World. *Social Psychology, 79*-101.
- Bishop, S. (2013). *Develop Your Assertiveness* (Vol. 138). Kogan Page Publishers.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review, 15*, 1-40.

- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48.
- Carroll, D. W. (2008). *Psychology of Language*. New York.
- Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A Theory of Self-Esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041–1068. <http://www.jstor.org/stable/3086465>
- Cheng, H. F., & Dörnyei, Z. (2007). The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-174.
- Chomsky, N. (2014). *Aspects of the Theory of Syntax (No. 11)*. MIT press.
- Cooke, P. J., Melchert, T. P., & Connor, K. (2016). Measuring well-being: A Review of Instruments. *The Counseling Psychologist*, 44(5), 730-757.
- Counseling Center. (2022). Being Assertive in a Multicultural World. University of Illinois. <https://counselingcenter.illinois.edu/brochures/being-assertive-multicultural-world>
- Correll, P. K. (2016). *Teachers' Preparation to Teach English Language Learners (Ells): An Investigation of Perceptions, Preparation, and Current Practices*. University of Kentucky.
- Craighead, W. E., & Nemeroff, C. B. (Eds.). (2004). *The Concise Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science*. John Wiley & Sons.
- Daskalovska, N., Gudeva, L. K., & Ivanovska, B. (2012). Learner Motivation and Interest. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1187-1191.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional Intelligence: In Search of an Elusive Construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989.
- Dell, G. S. (1986). A Spreading-Activation Theory of Retrieval in Sentence Production. *Psychological Review*, 93(3), 283.

- Dixon, L. Q., Zhao, J., Shin, J. Y., Wu, S., Su, J. H., Burgess-Brigham, R., ... & Snow, C. (2012). What We Know About Second Language Acquisition: A Synthesis from Four Perspectives. *Review of Educational Research*, 82(1), 5-60.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). *Motivation in action: A process Model of L2 Motivation* (Vol. 4, pp. 43-69). Working Papers in Applied Linguistics.
- Dörnyei, Z. (2001). New Themes and Approaches in Second Language Motivation Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43- 59.
- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılara Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi?. *Türkbilig*(35), 181-190.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. The United States: Oxford.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. (2. Baskı). Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). Learner Beliefs and Language Learning. *Asian EFL Journal*, 10(4), 7-25.
- Erhan, T., Çarıkçı, İ. H., & Alparslan, A. M. (2018). Akademisyenlerin Başarı Hedefleri Üzerinde Değerlerinin ve Motivasyon Kaynaklarının Rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(21), 57-72.
- Fathi, J., & Derakhshan, A. (2019). The Role of Psychological Well-Being and Academic Engagement on Learners' Grit. *Frontiers in Psychology*, 13, 848325. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.848325>
- Fan, J., & Lu, Y. (2020). Social Support and Depression Among College Students: The Mediating Effects of Self-Esteem and Optimism. *Current Psychology*, 39(1), 1-8.
- Fernald, D. (2007). *Psychology: Six Perspectives*. Sage Publications.
- Frazier, L., & Fodor, J. D. (1978). The Sausage Machine: A New Two-Stage Parsing Model. *Cognition*, 6(4), 291-325.

- Fu, N., Li, G., Sun, Y., & Zhao, Z. (2022, July). A Study on Motivational Strategies of Adult Second Language Acquisition from the Perspective of TESOL Teaching. In *2022 3rd International Conference on Mental Health, Education and Human Development (MHEHD 2022)* (pp. 246-253). Atlantis Press.
- Galassi, J. P., DeLo, J. S., Galassi, M. D., & Bastien, S. (1974). The College Self-Expression Scale: A Measure of Assertiveness. *Behavior Therapy*, 5(2), 165-171.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The Role of Attitudes and Motivation in Second Language Learning: Correlational and Experimental Considerations. *Language Learning*, 35(2), 207-227.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model (Vol. 10)*. Peter Lang.
- Garner, E. (2012). *Assertiveness*. Eric Garner & Ventus Publishing
- Garrett, M. F. (2002). The analysis of sentence production. *Psycholinguistics: Critical Concepts in Psychology*, 34-72.
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2024). İkamet İzinleri. Erişim tarihi: [26.04.2024], <https://www.goc.gov.tr/ikamet-izinleri>
- Gökmen, S., & Dilber, N. Ç. (2011). Türkçe Derslerinde Söz Edimlerin Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Dil Dergisi*, 154, 44-60.
- Güdek, K. (2014). *Terapötik İletişim ve Sosyal Çalışma*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi.
- Halle, T., Hair, E., Wandner, L., McNamara, M., & Chien, N. (2012). Predictors and Outcomes of Early Versus Later English Language Proficiency Among English Language Learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 1-20.
- Halliday, M. A. K. (1975). Learning How to Mean. In *Foundations of Language Development* (pp. 239-265). Academic Press.
- Harley, T. A. (2013). *The Psychology of Language: From Data to Theory*. Psychology Press.

- Heppner, W. L., & Kernis, M. H. (2011). High Self-Esteem: Multiple Forms and Their Outcomes. In *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 329-355). New York: Springer New York.
- Holtgraves, T. (2007). Second Language Learners and Speech Act Comprehension. *Language Learning*, 57(4), 595-610.
- Irsyadi, A. R. (2009). Meningkatkan Komunikasi Asertif. *GEMA Jamsostek Media Internal*, 2, 12-13.
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2013). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Jabbarifar, T. (2011). The Importance of Self-Efficacy and Foreign Language Learning in the 21st Century. *Journal of International Education Research*, 7(4), 117.
- Jafari, S. S. (2013). Iranian EFL Students Assertiveness and Their Writing Ability. *Linguistics and Literature Studies*, 1(4), 191-196.
- Jahan Khan, T., Murad Sani, A., & Shaikh-Abdullah, S. (2017). Motivation to read in a second language: A review of literature. *International Journal of Research in English Education*, 2(4), 41-50.
- Jodai, H. (2011). *An Introduction to Psycholinguistics*. Online Submission.
- Kasper, G. (1984). Pragmatic Comprehension in Learner-Native Speaker Discourse. *Language Learning*, 34(4), 1-20.
- Kawamoto, F. (2007). Assertive Communication in Japanese English Learners. *Jiyugaoka Sanno College Bulletin*, 1(9), 57-64.
- Kecskes, I., & Nde Papp, T. (2000). *Foreign Language and Mother Tongue*. Psychology Press.
- Khazadeh, A., Marefat, H., Hejazi, B., & Jafari, K. G. R. (2007). Emotional Intelligence, Assertiveness And Verbal Participation of EFL Learners: Any Relationship?. *Pazhuhesh-E Zabanha-Ye Khareji*, (38), 19-41. SID. <https://sid.ir/paper/83303/en>

- Kim, T. Y., Wang, C., Ahn, H. S., & Bong, M. (2015). English Language Learners' Motivation Profiles and Their L2 Performance: A Cluster Analysis. *The Modern Language Journal*, 99(4), 654-670.
- Kimball, J. (1973). Seven Principles of Surface Structure Parsing in Natural Language. *Cognition*, 2(1), 15-47.
- Kong, Y. (2009). A Brief Discussion on Motivation and Ways to Motivate Students in English Language Learning. *International Education Studies*, 2(2), 145-149.
- Köroğlu, E. (2002). Atılganlık Nedir. *Güncel Psikoloji Dergisi*, 3(2).
- Kurudayıoğlu, M., & Güngör, H. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1105-1121.
- Lazarus, A. A. (1973). On Assertive Behavior: A Brief Note. *Behavior therapy*, 4(5), 697-699.
- Lee, E. K., & Watson, D. G. (2012). Sentence Processing. In. *Encyclopedia of Human Behavior* (Second Edition). pp. 387-395.
- Lefevre, E. R., & West, M. L. (1981). Assertiveness: Correlations With Self-Esteem Locus of Control, Interpersonal Anxiety, Fear of Disapproval, and Depression. *Psychiatric Journal of the University of Ottawa*, 6(4), 247-251.
- Levelt, W. J. (1993). *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT press.
- Levelt, W. J. (2001). Spoken Word Production: A Theory of Lexical Access. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98(23), 13464-13471.
- Lorr, M., & More, W. W. (1980). Four dimensions of assertiveness. *Multivariate Behavioral Research*, 15(2), 127-138.
- Lou, W. (2023). The Influence Factors of Second Language Acquisition: A Case Study. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 7(4), 125-131.

- MacDonald, M. C., Pearlmutter, N. J., & Seidenberg, M. S. (1994). The Lexical Nature of Syntactic Ambiguity Resolution. *Psychological Review*, 101(4), 676.
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions That Facilitate Language Learning: The Positive-Broadening Power of the Imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Language Teachers' Coping Strategies During the Covid-19 Conversion to Online Teaching: Correlations With Stress, Wellbeing and Positive Emotions. *System*, 94, 102352.
- Maheshwari, S. K., & Gill, K. K. (2015). Relationship of Assertiveness and Self-Esteem Among Nurses. *International Journal of Health Sciences and Research*, 5(6), 440-449.
- Mangal, S., & Mangal, S. (2022). *Essentials of Social Psychology: An Indian Perspective*. Routledge.
- Maricopa Open Learning. (Tarih yok). Communication Styles. Maricopa Community Colleges. <https://open.maricopa.edu/com110/chapter/6-6-communication-styles/> [Erişim tarihi: 20.03.2024]
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(S1), 167-210.
- McClelland, J. L., & Rumelhart, D. E. (1981). An Interactive Activation Model of Context Effects in Letter Perception: I. An Account of Basic Findings. *Psychological Review*, 88(5), 375
- Murphy, J. (2011). *Assertiveness: How to Stand up for Yourself and Still Win the Respect of Others*. CreateSpace Independent Publishing Platform
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53.

- Mydla, J., & Schauffler, D. (2018). Assertion and Assertiveness in the Academic Writing of Polish EFL Speakers. *University Writing in Central and Eastern Europe: Tradition, Transition, and Innovation*, 189-199.
- Myers, D. G. (2012). *Social Psychology* (11. Baskı). McGraw-Hill.
- Ockey, G. (2011). Self-Consciousness and Assertiveness as Explanatory Variables of L2 Oral Ability: A Latent Variable Approach. *Language Learning*, 61(3), 968-989.
- Parmaksız, İ. (2019). Güvengenlik Psiko-Eğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Güvengenliklerini Arttırmaya Etkisi. *Sakarya University Journal of Education*. 9(1), 21-32.
- Peneva, I., & Mavrodiev, S. (2013). A Historical Approach to Assertiveness. *Psychological Thought*, 6(1), 3-26.
- Piaget, J., & Cook, M. (1952). *The Origins of Intelligence in Children* (Vol. 8, No. 5, pp. 18-1952). New York: International Universities Press.
- Potts, C., & Potts, S. (2013). *Assertiveness: How to be Strong in Every Situation*. John Wiley & Sons.
- Raofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73.
- Rathus, S.A. (1973). A 30-item Schedule for Assessing Assertive Behavior. *Behavior Therapy*, 4(3), pp. 398-406. doi: 10.1016/s0005-7894(73)80120-0.
- Rich, A. R., & Schroeder, H. E. (1976). Research Issues in Assertiveness Training. *Psychological Bulletin*, 83(6), 1081.
- Richards, J. C., Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary Of Language Teaching & Applied Linguistics*. Longman.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the Adolescent Self-image*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.

- Sari, L. I. (2020). Second/Foreign Language Learning from the Socio-Psychological Perspective and the Implications in Language Classroom. In. *International Conference on Science and Education and Technology (ISET 2019)* (pp. 411-417). Atlantis Press.
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Orosova, O., Madarasova Geckova, A., Katreniakova, Z., Klein, D., et. al. (2013). Associations Between Assertiveness, Psychological Well-Being, and Self-Esteem in Adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 147-154.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language* (Vol. 626). Cambridge University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Free Press.
- Situmorang, K. (2022). Improving the Academic English Achievement through Developing Students' Self-Efficacy of Verbal Persuasions; A Classroom Action Research. *Journal of Languages and Language Teaching*, 10(3), 403-413.
- Skinner, B. F. (1957). *A Functional Analysis of Verbal Behavior*. USA: Copley Publishing Group
- Skutnabb-Kangas, T. , & Phillipson, R. (1989). 'Mother tongue': The theoretical and sociopolitical construction of a concept. In U. Ammon (Ed.), *Status and Function of Languages and Language Variety* (pp. 23–38). New York: De Gruyter.
- Stirling, D. (2013). Motivation in Education. *Aichi Universities English Education Research Journal*, 29(2013), 51-72.
- Stolyarova, E., Fedotova, M., Prigozhina, K., & Dmitrieva, A. (2018). Improving Assertiveness As A Soft Skill In University Students. An Insight Into Assertive Communication In. *The English As A Second Language Classroom At Economics Faculties*. EDULEARN18 Proceedings (pp. 865-870). IATED.

- Takahashi, S., & Roitblat, H. L. (1994). Comprehension Process of Second Language Indirect Requests. *Applied Psycholinguistics*, 15(4), 475-506.
- TheFreeDictionary. (s.a.). Assertiveness. Medical Dictionary. Erişim tarihi: [20.03.2024], URL: <https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/assertiveness>
- Townend, A. (2007). *Assertiveness and Diversity*. Springer.
- Truong, T. M. (2021). Motivating second language learners: From major L2 motivation theories to implications for L2 classroom practice and research. *VNU Journal of Foreign Studies*, 37(1).
- Tunçel, H. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Motivasyon Algısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 177-198.
- Türk Dil Kurumu. (Tarih yok). [Atılğan]. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. Erişim tarihi: 19 Mart 2024, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (Tarih yok). [Yabancı Dil]. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. Erişim tarihi: 19 Mart 2024, <https://sozluk.gov.tr/>
- Ushioda, E. (2006). Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access, Identity, Autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(2), 148-161.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vardar, B., & Güz, N. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü* (Vol. 1). ABC Kitabevi.
- Voltan, N. (1980). Rathus Atılğanlık Envanteri Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Psikoloji Dergisi*, 10(1), 23-25.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wei, Y. (2022). Toward Technology-Based Education and English as a Foreign Language Motivation: A Review of Literature. *Frontiers in Psychology*, 13, 870540.

- Widyastuti, T. (2017). Pengaruh Komunikasi Asertif Terhadap Pengelolaan Konflik. *Widya Cipta: Jurnal Sekretari dan Manajemen*, 1(1), 1-7.
- Yaghoobinejad, N., & Ahour, T. (2019). The Relationship Between Iranian EFL Students' Personality Characteristics and Their Assertiveness: A Case of Postgraduate Students. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 12(24), 137-155.
- Yuwinda, Y., & Insani, S. (2018). Language Learning: What Factors May Influence It. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 3(1), 1-10.
- Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO journal*, 21(1) 7-27.
- Zulianti, H., & Nurchurifiani, E. (2021). Speech Acts and Politeness: A Case Study on Indonesian EFL Learners in Teaching and Learning Practice. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 9(1), 59-75.

EK-1. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

12/20/23, 3:30 AM

Gmail - "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği" Kullanım İzni



Ebru Gül

"Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği" Kullanım İzni

2 ileti

Ebru Gül

13 Aralık 2023 13:17

Alıcı:

Sayın Prof. Dr. Sallabaş,

İsmin Ebru GÜL. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programında tez dönemi öğrencisiyim. Prof. Dr. Nuray ALAGÖZLÜ danışmanlığı ile yürütmekte olduğum "İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinde Atılganlık Düzeylerinin Konuşma Öz Yeterliliği Üzerindeki Etkisi" isimli tez için veri toplamak istiyorum. İziniz olursa, ilgili veriyi toplayabilmek için tarafınızdan hazırlanan "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği" isimli envanteri kullanmak istiyorum. Ölçeği tarafıma gönderirseniz çok mutlu olurum.

Saygılarımla.

—
Ebru GÜL
Hacettepe University
Ankara, Turkey

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ

15 Aralık 2023 13:24

Alıcı: Ebru Gül

Merhaba Ebru Hanım,

Ölçeği etik ilkelere bağlı kalarak kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Gönderen: Ebru Gül

Gönderildi: 13 Aralık 2023 Çarşamba 14:17

Kime: Muhammed Eyyüp SALLABAŞ

Konu: "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği" Kullanım İzni

Sayın Prof. Dr. Sallabaş,

İsmin Ebru GÜL. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programında tez dönemi öğrencisiyim. Prof. Dr. Nuray ALAGÖZLÜ danışmanlığı ile yürütmekte olduğum "İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinde Atılganlık Düzeylerinin Konuşma Öz Yeterliliği Üzerindeki Etkisi" isimli tez için veri toplamak istiyorum. İziniz olursa, ilgili veriyi toplayabilmek için tarafınızdan hazırlanan "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği" isimli envanteri kullanmak istiyorum. Ölçeği tarafıma gönderirseniz çok mutlu olurum.

Saygılarımla.

—
Ebru GÜL
Hacettepe University
Ankara, Turkey

Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği.doc
47K

EK-2. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de ikinci dil olarak Türkçe öğrenen yabancı kökenli öğrencilerin atılganlık düzeylerinin konuşma öz yeterliliklerine etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında ilk olarak sizinle alakalı soruların yer aldığı “Kişisel Bilgiler” formu verilecektir. Ardından, iletişimsel davranış özelliklerinizi saptamak adına Rathus Atılganlık Envanteri (Rathus Assertiveness Scale) yer alacaktır. Sonrasında konuşma öz yeterliliğinizi ölçmek adına M. E. Sallabaş’ın “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği” uygulanacaktır. Bu ölçeklere ayıracağınız süre okuma hızınıza bağlı olarak 15-20 dakika sürecektir. Bu araştırmaya katılımınız ile iletişimsel davranış tutumlarınızın hedef dilde konuşma becerisi ediniminizi saptamamıza yardımcı olacaksınız. Bu araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırmaya katılmayı kabul etmeme ve ölçeklere başladıktan sonra ayrılma hakkına sahipsiniz. Bu ayrılma kararı bir rahatsızlık üzerine olursa bu rahatsızlığın giderilmesi için gereken yapılacaktır. Araştırmaya katılmayı kabul etmeme durumunda hiçbir sorumluluğa sahip olmayacak ve herhangi bir olumsuz tutum ya da sonuçla karşılaşmayacaksınız. Bu araştırmaya katılımınızın herhangi bir riski durumunu barındırmamaktadır. Araştırma kapsamında verdiğiniz bilgiler gizli tutulacaktır. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi yüksek lisans tezi kapsamında ve Prof. Dr. Nuray ALAGÖZLÜ danışmanlığında yürütülmektedir. Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından verilen izinler doğrultusunda yürütülmektedir. Araştırmaya onay vermeden önce soracağınız tüm sorular dürüstlikle cevaplanacaktır. Eğer araştırma sonrasında herhangi bir sorunuz olursa ya da sonuçlar hakkında bilgi almak isterseniz, benimle **** * ** * ** numaralı telefonda veya *****@*mail.com e-posta adresine yazarak iletişime geçebilirsiniz.

“İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyleri ile Konuşma Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki” başlıklı tez çalışması ile ilgili bilgilendirildim. Çalışmaya kendi rızamla gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

- Onaylıyorum. (I approve.)
 Onaylamıyorum. (I do not approve.)

EK-3. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (İNGİLİZCE)

The purpose of this research is to detect the effect of assertiveness levels on the speaking self-efficacy of foreign students learning Turkish as a second language in Turkey. As part of the research, you will first be given a "Personal Information" form containing questions about you. Then, the Rathus Assertiveness Scale will be used to determine your communicative behavior characteristics. Afterwards, M. E. Sallabaş's "Speaking Self-Efficacy Scale for Those That Learn Turkish as Foreign Language" will be applied to measure your speaking self-efficacy. The time you spend on these scales will take 15-20 minutes, depending on your reading speed. With your participation in this research, your communicative behavior attitudes will help us determine your acquisition of speaking skills in the target language. Your participation in this research is completely voluntary. You have the right to refuse to participate in the research and to leave after starting. If this decision to leave is due to an inconvenience, whatever is necessary will be done to eliminate this inconvenience. If you do not agree to participate in the research, you will not be held responsible and will not face any negative attitudes or consequences. There is no risk involved in your participation in this research. The information you provide within the scope of the research will be kept confidential. The research is carried out within the scope of Hacettepe University Teaching Turkish as Foreign Language Master's thesis and under the consultancy of Prof. Dr. Nuray ALAGÖZLÜ. This research is carried out in accordance with the permissions given by Hacettepe University Ethics Commission. All questions you ask before approving the research will be answered honestly. If you have any questions after the research or would like to get information about the results, you can contact me at **** * * * * or by e-mailing *****@*mail.com.

- Onaylıyorum. (I approve.)
 Onaylamıyorum. (I do not approve.)

EK-4. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Bölüm 2: Kişisel Bilgiler (Section 2: Personal Information)

Doğum tarihiniz (*Date of Birth*)*

Cinsiyetiniz (*Your gender*)*

- Kadın (Female)
- Erkek (Male)
- Belirtmek istemiyorum (Do not want to say)

En son bitirdiğiniz öğrenim derecesi nedir? (*What is the highest level of education you have completed?*)*

- Lise (High school)
- Lisans (Bachelor's Degree)
- Yüksek Lisans (Master's Degree)
- Doktora (PhD)

DAOBM'ye göre Türkçe seviyeniz nedir? (*What is your level in Turkish according to CEFR?*) *

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- Bilmiyorum. (I do not know.)

EK-5. RATHUS ATILGANLIK ÖLÇEĞİ

Bölüm 3: Rathus Atılganlık Envanteri (Section 3: Rathus Assertiveness Scale)

Ne kadar atılgansınız? Hakkınızı ne kadar savunursunuz? Kendi düşüncelerinizi içtenlikle ne kadar açıkça belirtebilirsiniz? İnsanlarla bir konuşma başlatmak sizin için ne kadar kolaydır? Bu ölçek ile bu soruların cevabına ulaşmak için bir araç olarak kullanılmaktadır.

1'den 7'ye kadar olan seçeneklerden en uygun olanı işaretleyiniz.

How assertive are you? How much do you defend your rights? How sincerely do you state what you think? How easily do you initiate a conversation with others? This scale is used as a tool to obtain the answers to these questions. Choose the most appropriate option from 1 to 7.

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

1. Çoğu insan benden daha agresif ve atılgan görünüyor.
(Most people seem to be more aggressive and assertive than I am.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

2. "Utangaçlık" yüzünden randevu teklif etmekte ve kabul etmekte tereddüt yaşıyorum.
(I have hesitated to make or accept dates because of "shyness".)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

3. Eğer bir lokantada servis edilen yemek beni memnun etmiyorsa garsona şikayette bulunurum.
(When the food served at a restaurant is not done to my satisfaction, I complain about it to the waiter or waitress.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

4. Kendimi incinmiş hissetsem bile başka insanların duygularını incitmemeye dikkat ederim.
(I am careful to avoid hurting other people's feelings, even when I feel that I have been injured.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

5. Bir satış elemanı bana pek uygun olmayan bir ürünü göstermek için çok uğraşırsa, "Hayır." demekte zorlanırım.

(If a salesperson has gone to considerable trouble to show me merchandise that is not quite suitable, I have a difficult time saying "No.")

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

6. Benden bir şey yapmam istendiğinde nedenini bilmekte ısrar ederim.
(When I am asked to do something, I insist upon knowing why.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

7. İyi ve güçlü bir tartışma arayışına girdiğim olur.
(There are times when I look for a good, vigorous argument.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

8. Benimle aynı durumda olan insanlar gibi ben de ilerlemeye çalışırım.
(I strive to get ahead as well as most people in my position.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

9. Dürüst olmak gerekirse insanlar sıklıkla beni kullanırlar.
(To be honest, people often take advantage of me.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

10. Yeni tanıdığım insanlarla ve yabancılarla sohbet başlatmaktan keyif alırım.
(I enjoy starting conversations with new acquaintances and strangers.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

11. Çekici bulduğum insanlara ne diyeceğimi çoğu zaman bilemem.
(I often don't know what to say to people I find attractive.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

12. Ticari kurum ve kuruluşlara telefon ederken tereddüt ederim.

(I will hesitate to make phone calls to business establishments and institutions.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

13. Bir iş başvurusunda bulunmak ya da bir üniversiteye kabul edilmek için yüzyüze mülakatlarla uğraşmak yerine mektup yazarak başvurmayı tercih ederim.

(I would rather apply for a job or for admission to a college by writing letters than by going through with personal interviews.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

14. Satın alınan bir ürünü iade etmeyi utanç verici bulurum.

(I find it embarrassing to return merchandise.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

15. Eğer yakın ve saygın bir akrabam beni rahatsız ederse, rahatsızlığımı ifade etmek yerine duygularımı saklarım.

(If a close and respected relative were annoying me, I would smother my feelings rather than express my annoyance.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

16. Aptal gibi görünme korkusuyla soru sormaktan kaçındığım oldu.

(I have avoided asking questions for fear of sounding stupid.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

17. Bir tartışma esnasında, bazen o kadar üzüleceğim ki her yerim titreyecek diye korkarım.

(During an argument, I am sometimes afraid that I will get so upset that I will shake all over.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

18. Eğer ünlü ve saygı duyulan bir konuşmacı yanlış olduğunu düşündüğüm bir yorum yaparsa, dinleyicilere kendi bakış açımı da duyururum.

(If a famed and respected lecturer makes a comment which I think is incorrect, I will have the audience hear my point of view as well.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

19. Tezgahtarlar ve satıcılarla fiyatlar konusunda pazarlık yapmaktan kaçınırım.
(I avoid arguing over prices with clerks and salespeople.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

20. Önemli ya da değerli bir şey yaptığımda bunu başkalarına bildirmeyi başarırım.
(When I have done something important or worthwhile, I manage to let others know about it.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

21. Duygularım konusunda açık ve dürüstüm.
(I am open and frank about my feelings.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

22. Birisi benim hakkımda yanlış ve kötü hikayeler yayıyorsa, onu mümkün olan en kısa sürede görür ve onunla bu konu hakkında konuşurum.
(If someone has been spreading false and bad stories about me, I see him or her as soon as possible and "have a talk" about it.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

23. Çoğu zaman "Hayır" demekte zorlanırım.
(I often have a hard time saying "No.")

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

24. Olay çıkartmak yerine duygularımı bastırmaya eğilimliyim.

(I tend to bottle up my emotions rather than make a scene.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

25. Bir restoranda ve başka yerlerdeki kötü hizmetten şikayetçi olurum.
(I complain about poor service in a restaurant and elsewhere.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

26. Bana iltifat edildiğinde bazen ne diyeceğimi bilemem.
(When I am given a compliment, I sometimes just don't know what to say.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

27. Bir tiyatrodada ya da bir konferansta yakınımıdaki bir çift oldukça yüksek sesle konuşursa, onlardan sessiz olmalarını ya da konuşmalarına başka bir yerde devam etmelerini söylerim.

(If a couple near me in a theater or at a lecture were conversing rather loudly, I would ask them to be quiet or to take their conversation elsewhere.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

28. Bir sırada biri önüme geçmeye çalışırsa onunla tartışırım.
(Anyone attempting to push ahead of me in a line is in for a good battle.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

29. Hızlı bir şekilde fikir beyan ederim.
(I am quick to express an opinion.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

30. Hiçbir şey söyleyemediğim zamanlar olur.
(There are times when I just can't say anything.)

Bana hiç uygun değil. 1 2 3 4 5 6 Bana çok uygun.
Very much unlike me. Very much like me.

EK-6. KONUŞMA ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Bölüm 4: Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği (Section 4: Speaking Self-Efficacy Scale)

Bu bölümde hedef diliniz olan Türkçe'de konuşma becerinizle ilgili kendinizi değerlendirmeniz gerekiyor. 1'den 7'ye kadar olan seçeneklerden en uygun olanı işaretleyiniz.

In this section, you are supposed to evaluate yourself on your speaking skills of your target language Turkish. Choose the most appropriate option from 1 to 7.

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

Impossible for me to do. Certain for me to do.

1. Bir konuşmadaki bütün kelimeleri doğru seslendirebilirim.

(I can articulate all words correctly in a speech.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

Impossible for me to do. Certain for me to do

2. Konuşurken dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurabilirim.

(I can form grammatically correct sentences while speaking.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

Impossible for me to do. Certain for me to do

3. Konuşurken ekleri yerinde kullanabilirim.

(I can use suffixes correctly while speaking.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

*Impossible for me to do.
do*

Certain for me to

4. Bir konu hakkında konuşma yapabilirim.

(I can give a speech on a topic.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

*Impossible for me to do.
do*

Certain for me to

5. Giriş, gelişme ve sonuç planına uygun olarak bir konuşma yapabilirim.

(I can give a speech in accordance with the introduction, development and conclusion plan.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

*Impossible for me to do.
do*

Certain for me to

6. Düşüncelerimi sözlü olarak konunun dışına çıkmadan aktarabilirim.

(I can convey my thoughts verbally without going off topic.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

*Impossible for me to do.
do*

Certain for me to

7. Bilgi sahibi olduğum bir konuda konuşabilirim.

(I can talk about a subject I have knowledge about.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

*Impossible for me to do.
do*

Certain for me to

8. Hayal ettiklerim hakkında bir konuşma yapabilirim.

(I can give a speech about what I dream of.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

Impossible for me to do. Certain for me to do

9. Duygu ve düşüncelerimi konuşarak ifade edebilirim.

(I can express my feelings and thoughts through speaking.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

Impossible for me to do. Certain for me to do

10. Konuşurken konuya uygun örnekler verebilirim.

(I can give examples appropriate to the topic while speaking.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

Impossible for me to do. Certain for me to do

11. Bir tartışmada karşıt görüşler dile getirebilirim.

(I can express opposing views in a debate.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

Impossible for me to do. Certain for me to do

12. Konuşmama uygun ifadelerle başlayabilirim.

(I can begin my speech with appropriate expressions.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

*Impossible for me to do.
do*

Certain for me to

13. Belirtilen/seçilen bir konuyla ilgili konuşabilirim.

(I can talk about a specified/chosen topic.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

*Impossible for me to do.
do*

Certain for me to

14. Öğrenim hayatımı anlatan bir konuşma yapabilirim.

(I can give a speech about my education life.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

*Impossible for me to do.
do*

Certain for me to

15. Tartışmalara sözlü olarak katılabilirim.

(I can participate in debates verbally.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

*Impossible for me to do.
do*

Certain for me to

16. Konuşurken aklımdaki şeyleri tam olarak anlatabilirim.

(I can express exactly what is on my mind while speaking.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

*Impossible for me to do.
do*

Certain for me to

17. Kendimi akıcı olarak ifade edebilirim.

(I can express myself fluently.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

Impossible for me to do. do *Certain for me to do*

18. Düşüncelerimi kesin ve kendimden emin bir biçimde dile getirebilirim.

(I can express my thoughts clearly and confidently.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

Impossible for me to do. do *Certain for me to do*

19. Konuşmamı uygun ifadelerle sonlandırabilirim.

(I can end my speech with appropriate expressions.)

Yapmam imkansız. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle yaparım.

Impossible for me to do. do *Certain for me to do*

EK-7. ETİK KURUL İZİNİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu

Tarih: 09/02/2024 16:48
Sayı: E-66777842-300-00003369376



Sayı : E-66777842-300-00003369376
Konu : Etik Kurulu İzni (Ebru GÜL)

09/02/2024

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22.01.2024 tarihli ve E-26674787-000-00003327264 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **Ebru GÜL**'ün, **Prof. Dr. Nuray ALAGÖZLÜ** danışmanlığında yürüttüğü "**İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinde Atılganlık Düzeylerinin Konuşma Öz Yeterliği Üzerindeki Etkisi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulunun **06 Şubat 2024** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmet KOÇ
Kurul Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: CD481572-3AD0-4CF9-BFFF-D569EB74E0DD

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres:

Bilgi için: Burak CİHAN

E-posta: Elektronik AĢ: www.hacettepe.edu.tr

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: Faks:

Telefon: 03123051082

Keç:



EK-8. ORJİNALLIK RAPORU

Form No: 9

 <p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</p>	
<p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA</p>	
Tarih: 24/06/2024	
<p>Tez Adı: İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİCİLERİNİN ATILGANLIK DÜZEYLERİ İLE KONUŞMA ÖZ YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ</p>	
<p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam sayfalık kısmına ilişkin,/...../..... tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 'tür.</p>	
<p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç 	
<p>Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p>	
<p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p>	
24/06/2024	
<p>Adı Soyadı: EBRU GÜL</p> <p>Öğrenci No: N21135300</p> <p>Anabilim Dalı: TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI</p> <p>Programı: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ</p> <p>Statüsü: <input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p>	
<p>DANIŞMAN ONAYI</p> <p style="text-align: center;">UYGUNDUR</p> <p style="text-align: center;">_____ (Unvan, Ad Soyad, İmza)</p>	

EK-9. TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ

İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİCİLERİNİN ATILGANLIK DÜZEYLERİ İLE KONUŞMA ÖZ YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ORJİNALLİK RAPORU

%8 BENZERLİK ENDEKSİ	%6 İNTERNET KAYNAKLARI	%5 YAYINLAR	%1 ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
--------------------------------	----------------------------------	-----------------------	-------------------------------

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1
2	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
3	acikerisim.uludag.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
4	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%1
5	Gokhan, Okan. "Türkceyi İkinci Dil Olarak öğrenen Bireylerin Konusma Kaygisinin Konusma oz Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi", Bursa Uludag University (Turkey), 2021 Yayın	<%1
6	Keklik, Elif. "Türkçe öğrenen Endonezyalı öğrencilerin sözlü Anlatılarındaki Söz Varlığı üzerine Bir İnceleme", Bursa Uludag University (Turkey), 2022 Yayın	<%1