

## ÖĞRENME ÖZERKLİĞİ VE MOTİVASYONUNUN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE KONUŞMA ÖZ YETERLİĞİNİ YORDAMA GÜCÜ\*

*Araştırma Makalesi*

Hasan KURNAZ\*\* / Kadir KORKUTAN\*\*\*

**Geliş Tarihi:** 07.10.2024 | **Kabul Tarihi:** 08.01.2025 | **Yayın Tarihi:** 21.04.2025

**Özet:** Öz yeterlik inançları insanların duygu, düşünce, motivasyon ve davranışlarını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin özyeterlik algılarını incelemek dil eğitimi sürecine önemli katkılar sağlayabilir. Bu çalışmanın amacı, Ukrayna’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin Türkçe konuşma öz yeterliğini yordayan değişkenleri belirlemektir. Türkçe konuşma öz yeterliğini etkileyen değişkenleri belirlemek, Türkçe öğrenme sürecini öğrenciler ve öğretmenler için daha verimli ve başarılı bir hâle getirebilir. Yordayıcı korelasyonel desenin kullanıldığı bu çalışmada; kur düzeyi, öğrenen özerkliği ve dil öğrenme motivasyonunun yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliğini yordama gücü araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2021-2022 eğitim yılının güz döneminde Ukrayna’daki altı farklı üniversitede yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 111 üniversite öğrencisidir. Veriler Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanan konuşma öz yeterlik, öğrenen özerkliği ve motivasyon ölçekleri vasıtasıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde korelasyon ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Bulgular kur düzeyi, öğrenen özerkliği ve içsel motivasyonun yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliğinin önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Buna göre bağımsız değişkenler, öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlikleri üzerinde %60’lık bir yordama gücüne sahiptir. Öte yandan araçsal ve kültürel motivasyonun, konuşma öz yeterliği üzerinde manidar bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Araştırmanın bulguları, ilgili literatür kapsamında değerlendirilmiş, öğretmen ve araştırmacılara yönelik öneriler sıralanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dil motivasyonu, konuşma öz yeterliği, öğrenen özerkliği, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yordama gücü.

## THE PREDICTIVE POWER OF LEARNING AUTONOMY AND MOTIVATION ON SELF-EFFICACY IN SPEAKING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE


*Research Article*

**Received:** 07.10.2024 | **Accepted:** 08.01.2025 | **Published:** 21.04.2025

**Abstract:** Self-efficacy beliefs play a crucial role in shaping individuals’ emotions, thoughts, motivations, and behaviors. Examining the self-efficacy perceptions of individuals learning Turkish as a foreign language can provide valuable insights into the language education process. This study aims to identify the variables that predict the Turkish-speaking self-efficacy of university students in Ukraine who are learning Turkish as a foreign language. Employing a predictive correlational research design, this study investigates the predictive power of course level, learner autonomy, and language learning motivation on Turkish-speaking self-efficacy. The study sample consists of 111 university students enrolled in Turkish as a foreign language courses at six different universities in Ukraine during the fall semester of the 2021-2022 academic year. Participation was voluntary. Data were collected using scales measuring speaking self-efficacy, learner autonomy, and motivation

\* Bu çalışma 7-9 Ağustos 2022 tarihlerinde Ankara’da gerçekleştirilen “Taras Shevchenko 8th International Conference on Social Sciences”ta sözlü olarak sunulan bildiriden hareketle hazırlanmıştır.

\*\* Doç. Dr.; Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü;  
[kurnazhasan44@gmail.com](mailto:kurnazhasan44@gmail.com)  0000-0002-5804-946X

\*\*\* Doktora Öğrencisi; Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı,  
[kadiredebiyat@gmail.com](mailto:kadiredebiyat@gmail.com)  0000-0002-8944-872X

specifically developed for teaching Turkish as a foreign language. Correlation analysis and hierarchical regression analysis were applied to analyze the data. The findings indicate that course level, learner autonomy, and intrinsic motivation are significant predictors of Turkish-speaking self-efficacy among university students learning Turkish as a foreign language in Ukraine. These independent variables collectively account for 60% of the variance in students' Turkish-speaking self-efficacy. However, instrumental and cultural motivation were not found to have a significant impact on speaking self-efficacy. The results of this study were discussed in relation to the existing literature, and recommendations were provided for educators and researchers to enhance Turkish language instruction for foreign learners.

**Keywords:** Language motivation, learner autonomy, predictive power, speaking self-efficacy, teaching Turkish as a foreign language.

## Giriş

Öğrenenlerin Türkçe sözlü iletişim becerilerini geliştirme sürecinde temel bilgi ve becerilerin kazandırılması kadar öz yeterlik inançlarını geliştirmek de önemlidir. Konuşma öz yeterliği, kişilerin yabancı bir dilde sözlü iletişim kurmak için gereken eylem ve süreçleri gerçekleştirebileceklerine dair yeteneklerine duydukları inancı ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar, konuşma öz yeterliğinin konuşma başarısı ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Asakereh ve Dehghannezhad, 2015). Konuşma öz yeterliği; performansın yanı sıra motivasyon, iletişimsel isteklilik, kaygı ve stres üzerinde de etkili olduğu için yoğun bir şekilde araştırılmaktadır.

Alan yazını incelendiğinde yabancı/ikinci dilde konuşma öz yeterliğiyle ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla İngilizce eğitimi alanında (bk. Asakereh ve Dehghannezhad, 2015; Karimi ve Abaszadeh, 2017; Okyar, 2023; Şener ve Erol, 2017) olduğu görülmektedir. Son zamanlarda yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliği ile ilgili önemli sayıda (Alptekin ve Demir, 2022; Aydın vd., 2017; Başar ve Çangal, 2023; Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017; Sallabaş, 2012; Ülper, 2020) çalışma yapılmış olsa da yordayıcı değişkenlerle ilgili yapılan çalışmaların (Hamzadayı ve Büyükkiz, 2015) az olduğu söylenebilir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliğinin yordayıcılarına odaklanan daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçe konuşma öz yeterliğini yordayan değişkenleri belirlemek, Türkçe öğrenme sürecini öğrenciler ve öğretmenler için daha verimli bir hâle getirebilir. Bu gerekçelere dayanarak mevcut çalışmada, yurt dışında üniversite düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma öz yeterliği ile dil öğrenme motivasyonu ve öğrenme özerkliği ilişkisine odaklanılmaktadır. Çalışmanın başta Türkçe öğretimi olmak üzere yabancı dil öğretimiyle ilgilenen öğretilere, program geliştirme uzmanlarına ve akademisyenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1. Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu

Motivasyon; çoğunlukla harekete geçme, güç, süreklilik gibi ifadelerle açıklanmakta (Mehdiyev vd., 2016, s. 362) ve “belli bir amaca yönelik faaliyetlerin başlatıldığı ve sürdürüldüğü bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (Schunk vd., 2014, s. 4). Genel anlamda motivasyon “bilişsel ve motor süreçleri başlatan, yönlendiren, koordine eden, güçlendiren, değerlendiren ve sonlandıran dinamik olarak değişen uyarılma” olarak da tanımlanabilir (Dörnyei ve Ottó, 1998, s. 64).

Yabancı dil motivasyonu araştırmalarının ilk kez 1959 yılında Gardner ve Lambert tarafından ortaya atılan bütünleştiricilik kavramı ile başladığı söylenebilir (Dörnyei, 2009, s. 9). Bütünleştiricilik, başka bir ülkenin kültürüne dâhil olma ve topluma kolayca entegre olma amacıyla dil öğrenmeye motive olmayı belirtmektedir (Acat ve Demiral, 2002, s. 315). Gardner (1985, s. 50) yabancı dil motivasyonunu bütünleştirici ve araçsal yönelimler olmak üzere iki kategoride kavramsallaştırmaktadır. Araçsal yönelimler, yabancı dil öğrenmede bireyin elde edeceği fayda ve çıkarı öncelikli hâle getirmektedir. İyi bir iş, iyi bir eğitim, iyi bir tatil vb. nedenlerle dil öğrenmeye odaklanma buna örnek gösterilebilir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarında araçsal yönelimlerin daha ön planda olduğunu göstermektedir (Aydın, 2007; Burgucu, 2011; Ming, Ling ve Jaafar, 2011; Tok ve Yılıgın, 2013). Son zamanlarda Türkiye’deki Suriyeli göçmen öğrencilerle yapılan bir araştırma (Türker ve Çelik, 2022) Türkçe öğrenmede bütünleştirici yönelimlerin de arttığını göstermektedir.

Gardner’in yabancı dil motivasyonuna yönelik teorileri, özellikle psikolojideki motivasyon teorilerine dayanmadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir (Dörnyei ve Ushioda, 2011, s. 39). Bu eleştiriler neticesinde yeni motivasyon modelleri ortaya çıkmıştır. Örneğin Noels vd. (2000, s. 66) öz belirleme kuramına dayalı olarak yabancı dil motivasyonunu; “iç motivasyon (başarı, uyarılma, bilgi), dış motivasyon (tanımlanmış düzenleme, içsel düzenleme, dışsal düzenleme) ve amotivasyon (motivasyonsuzluk)” şeklinde ele almıştır. Dörnyei ve Ottó (1998, s. 48) geliştirdikleri süreçsel modelde zamana dikkat çekmiştir. Motivasyon; “eylem öncesi (hedefi ya da görevi seçme), eylem aşaması (seçime göre hareket etme) ve eylem sonrası (performansı değerlendirme)” olmak üzere üç aşamada ele alınmıştır. İkinci dil motivasyonel benlik sistemi modelinde (Dörnyei, 2005) “ideal ikinci dil benliği, olması gereken ikinci dil benliği ve ikinci dil öğrenme deneyimi” boyutlarına yer verilmektedir. Bu çalışmalar birlikte ele alındığında yabancı dil öğrenme motivasyonunun, çok boyutlu ve karmaşık bir yapıda olduğu söylenebilir. Esasında yabancı dil öğrenme motivasyonu matematik öğrenme, piyano öğrenme vb. motivasyonlardan oldukça farklıdır. Çok çaba gerektiren ve yıllar süren bir dil öğrenme sürecine motive olmak ve motive kalmak diğer eylemlere nazaran zorlayıcıdır. Bu kapsamda, yabancı dil öğrenme motivasyonunun karmaşık bir yapıya sahip olmasının farklı teorik modellerin geliştirilmesine neden olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğrenme motivasyonu sabit ve tek düze bir yapıda olmanın aksine karmaşık ve dinamik bir yapıya sahiptir. Zaman ve belirli çevresel faktörler motivasyonu güçlendirebilir veya azaltabilir (Dörnyei, 2009). Kişiler yüksek bir motivasyonla başladıkları yabancı dil öğrenme sürecinde, zaman içerisinde düşük motivasyon veya motivasyonsuzluk hissedebilir. Motivasyonsuzluk, birbiriyle bağlantılı çeşitli koşullar altında ortaya çıkar. Kişi faaliyete ya da faaliyetin sonuçlarına değer vermediğinde, faaliyeti gerçekleştirme konusunda yetersizlik hissettiğinde veya eylemlerinin istenen sonuçlara ulaşmada yetersiz olduğunu düşündüğünde motivasyonu düşer (Noels, 2009). Öte yandan öğrenme ortamı ve öğrenme sürecine bağlı bazı değişkenler yabancı dil öğrenme motivasyonunu arttırabilir. Dinamik bir yapıya sahip olan yabancı dil öğrenme motivasyonu; önemli kişilerden gelen destek, öğrenme ortamı, öğretmen ve müfredata yönelik tutumlardan etkilenebilir (Dörnyei ve Csizér, 2002; Gan, 2009).

Motivasyon ve öz yeterlik ilişkisi literatürde teorik ve uygulamalı olarak ele alınmıştır. Bandura'ya (2012) göre bireylerin kendi yeteneklerine duydukları inanç, motivasyonlarını belirlemektedir. Ona göre öz yeterlik inançları, kişilerin hedeflerini, sonuç beklentilerini ve zorluklar karşısında gösterecekleri azmi etkilemektedir. Yabancı dil öğrenenler bağlamında öz yeterlik inançlarının daha yüksek bir motivasyon düzeyini yordadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (He vd., 2022; Karimi ve Abaszadeh, 2017; Zhang vd., 2023).

## 2. Öğrenen Özerkliği

Öğrenen özerkliği çoğunlukla “kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenebilme yeteneği” olarak açıklanmaktadır (Holec, 1981, s. 3). Bu kavram, “öğrenenin kendi öğrenmesini kontrol etme isteği” (Dam, 1990, s. 16); “öğrenme sorumluluğunu veya kontrolünü üstlenme kapasitesi” (Benson, 2013, s. 114) olarak tanımlanmaktadır. Literatürde yer alan farklı tanımlar, öğrenen özerkliğinin kişinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesiyle ilgili tutum, beceri ve davranışları içeren karmaşık bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda özerk öğrenenlerin; kendi öğrenme süreçlerini yönetmeye istekli, öğrenmeye hazır ve öğrenme sürecinin gerektirdiği eylemleri gerçekleştirebilen kişiler olduğu söylenebilir.

Özerklik; bir ürün değil süreçtir, var/yok şeklinde derecelendirilemez, öz yönetimin farklı yaşlarda farklı derecelerde uygulandığı bir sürekliliktir (Kohonen, 2012). İnsanların özerkliğe yönelik tutum, beceri ve davranışlarının düzeyi, kişiden kişiye ve ortama bağlı olarak sürekli değişmektedir. Örneğin Çin'deki bir ilkokulda öğrenim gören küçük öğrenciler, Birleşik Krallık'taki bir üniversitede akademik İngilizce öğrenen genç öğrenciler ve Güney Amerika'da sınıf dışında İngilizce öğrenen yetişkin öğrenciler arasında özerklik çok farklı biçimlerde olabilir. Öğrencilerin amaçları, önceki deneyimleri ve dil öğrenmeye yönelik yatkınlıkları öğrenme özerkliklerini etkileyecektir (Benson, 2016). Kişiler; sınıf içi öğrenme, sınıf dışı öğrenme, kendi kendine öğrenme, çevrim içi öğrenme gibi farklı öğrenme bağlamlarında bile farklı derecelerde özerklik sergileyebilir (Ludwig ve Tassinari, 2023). Her ne kadar özerklik düzeyi kişiden kişiye ve durumdan duruma değişse de özerklik eğitsel uygulamalarla geliştirebilecek bir yetkinliktir.

Özerkliğin kullanılabilmesi özgür bir ortama, kişisel istek ve eylemlere bağlıdır. Özerk öğrenenler öğrenme konusunda inisiyatif alarak, öğrenme maksadıyla çaba gösterir ve kendi öğrenmelerini organize ederler. Bu tür öğrenenler, öğrenmenin her yerde gerçekleştiğinin bilincinde oldukları için sadece sınıf içinde değil, sınıf dışında da öğrenirler (Doğan ve Mirici, 2017). Özerklik diğerlerinden bağımsız olma ve tek başına çalışma değil, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında diğerleriyle, öğretmenlerle ve akranlarla etkileşim içinde gelişen bir şey olarak anlaşılmalıdır (Ludwig ve Tassinari, 2023). Kişinin hedeflerini gerçekleştirmesi için başkalarıyla bağlantı kurma, onlarla etkileşime girme ve bir öğrenme topluluğunda yer alma kapasitesi öğrenen özerkliğinin bir başka özelliğidir (Farrell ve Jacobs 2010; Murray 2018). Öğrenen özerkliğinin bu yönleri, onu geliştirmek için sadece öğrenenlerin değil, öğretmenlerin de bazı sorumluluklara sahip olduğunu göstermektedir (Darıyemez, 2020).

Öz belirleme teorisine (Ryan ve Deci, 2020) göre özerklik, kişinin kararlarını ve eylemlerini sahiplenme duygusu yaratır. Bu da öğrenenin motivasyonuna ve performansına katkıda bulunur. Özerklik seviyesinin artmasının, motivasyon ve akademik performansı arttıracığı

düşünülmektedir. Yabancı dil ve ikinci dil eğitimiyle ilgili yapılan akademik çalışmalarda, öğrenen özerkliği ile dil yeterliği (Hashemian ve Soureshjani, 2011; Jianfeng vd., 2018; Melvina ve Julia, 2021) ve motivasyon (Ceylan, 2021; Liu, 2015; Orakçı vd., 2019) arasında anlamlı ilişkiler bulgulanmıştır. Örneğin Jianfeng vd. (2018) Çin’de İngilizce öğrenen 480 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, öğrenme motivasyonu, özerklik ve dil yeterliliği arasında anlamlı pozitif korelasyonlar belirlemişlerdir. Bu kapsamda, öğrenen özerkliğinin artmasının yabancı dil eğitiminde olumlu neticelerinin olduğu sonucuna varılabilir.

### 3. Yabancı Dilde Konuşma Öz Yeterliği

Öz yeterlik, kişilerin belirli bir faaliyet veya görev için gerekli olan eylemleri organize etme ve yürütmeye yeteneklerine duydukları inancı ifade etmektedir (Bandura, 1997; Pajares, 1996). Bandura’ya (1997) göre öz yeterlik inançları insanların duygu, düşünce, motivasyon ve davranışlarını etkilemektedir. Güçlü bir yeterlik duygusuna sahip olan öğrenciler ilgili göreve daha çok içsel ilgi gösterme, daha fazla çaba sarf etme, engellerle karşılaştığında daha fazla sebat gösterme ve daha az kaygılanma eğilimindedir (Mills, 2014). Yabancı dil eğitimi alanında yapılan akademik çalışmalar, Bandura’nın bu görüşlerini doğrulamakta; öz yeterliği yüksek öğrencilerin genellikle daha az kaygı yaşadığı (Doğan, 2016), daha yüksek motivasyona sahip olduğu (Sabti vd., 2019) ve daha yüksek bir başarı elde ettiğini (Tilfarlıoğlu ve Cinkara, 2009) göstermektedir.

Yabancı dilde konuşma öz yeterliği, kişinin yabancı bir dilde sözlü iletişim kurmak için gereken eylem ve süreçleri gerçekleştireceğine dair yeteneklerine duyduğu inancı ifade etmektedir. Konuşma, öğrencinin planlama, işleme ve üretme becerilerini gerektirdiği için zorlu bir görevdir. Kişilerin bu zorlu görevi başarıyla tamamlaması için her şeyden önce gerekli yeterliğe ve yeteneğe sahip olduklarına inanmaları gerekir. Bu kapsamda, öz yeterliğin konuşma becerisi için çok önemli bir işlev gördüğü söylenebilir (Okyar, 2023). Yapılan araştırmalar konuşma öz yeterliği ile dil öğrenme motivasyonu (Şener ve Erol, 2017), özerklik desteği (Karimi ve Abaszadeh, 2017), iletişimsel isteklilik (Ge, 2022) ve konuşma başarısı (Asakereh ve Dehghannezhad, 2015) arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Öte yandan konuşma öz yeterliğinin konuşma kaygısı ve olumsuz duygularla (Okyar, 2023) negatif ilişkili olduğu da tespit edilmiştir. Bu bağlamda yabancı dilde konuşma öz yeterliğinin öğrencilerin zorlu konuşma görevlerine motive olma, iletişimsel isteklilik duyma, konuşma başarısı gösterme, kaygı ve stresten kaçınma davranışlarında etkili olan önemli bir güç olduğu söylenebilir.

Bandura’ya göre (1997) öz yeterliğin; ustalık deneyimleri, dolaylı deneyimler, sözlü ikna ve fizyolojik ve duyuşsal durumlar olmak üzere dört kaynağı bulunmaktadır. Bu kaynaklar, yabancı dil konuşma öz yeterliği bağlamında düşünüldüğünde öğrencilerin geçmişlerindeki dil öğrenme deneyimleri, hedef dili konuşma yeteneklerine duydukları inancı arttırabilir. Öğrencilerin mevcut öz yeterlik düzeyi, hedef dille ilgili geçmişteki olumlu ya da olumsuz deneyimlerinin toplamını yansıtır (Schunk, 1985). Geçmişteki başarılar, kişilerin kendi yeteneklerine duydukları inancı arttırırken başarısızlıklar yeterlik duygularını zayıflatmaktadır. Bandura’ya (1997) göre kolay görevlerden ziyade zorlu görevlerin tamamlanması ve azimli bir çabayla engellerin üstesinden gelinmesiyle ortaya çıkan ustalık

deneyimleri öz yeterliği arttırır. Benzer şekilde öğrencilerin duygusal durumları yabancı dil konuşma öz yeterlik inançlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Bireylerin olumlu duyguları yeterlik inançlarını ve gelecekteki başarı beklentilerini artırabilir; yüksek düzeyde kaygı, stres ve yorgunluk ise yeterlik duygularını zayıflatabilir (Bandura, 1997). Bu çalışma bağlamında ustalık deneyimlerini yansıtan öğrenme özerkliği ve kur düzeyi ile dil öğrenme motivasyonunun konuşma öz yeterliğine kaynaklık ettiği düşünülmektedir.

#### 4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Ukrayna’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin Türkçe konuşma öz yeterliğini yordayan değişkenleri belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak şu iki soruya cevap aranmıştır:

1. Ukraynalı üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme motivasyonu, Türkçe öğrenme özerkliği ve yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Kur düzeyi, öğrenen özerkliği ve dil öğrenme motivasyonu değişkenleri yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliğini ne düzeyde yordamaktadır?

#### 5. Yöntem

##### 5.1. Model

Kur düzeyi, öğrenen özerkliği ve dil öğrenme motivasyonunun yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliği üzerindeki yordayıcı gücünü tespit etmek için yapılan bu çalışmada, yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel desenlerde, değişkenler arasındaki korelasyon incelenir ve değişkenlerden biri (ölçüt değişken/yordanan) diğerlerine (yordayıcı) dayalı olarak tahmin edilir (Büyüköktürk vd., 2020; Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2011). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliğinin yordayıcılarının belirlenmesi, bireylerin dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

##### 5.2. Katılımcılar

Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Ukrayna’da yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren üniversitelerde öğrenim gören 111 öğrencinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Katılımcılara Ait Bilgiler*

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kız	99	89.19
	Erkek	12	10.81
Kur Düzeyi	A2	27	24.32
	B1	40	36.04
	B2	29	26.13
	C1	15	13.51
Sınıf Seviyesi	1. Sınıf	7	6.30
	2. Sınıf	27	24.32
	3. Sınıf	30	27.03
	4. Sınıf	29	26.13

### 5.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılının güz döneminin sonunda toplanmıştır. Veriler ikinci yazarın kontrolünde sınıf ortamında toplanmış, ölçeklerin ortalama 20-25 dakikada doldurulduğu görülmüştür. Araştırmada kullanılan ölçekleri tanıtıcı bilgiler aşağıda sunulmuştur. Bu ölçme araçlarını kullanmak için sorumlu yazarlardan e-posta yoluyla izin alınmıştır.

#### 5.3.1. Türkçe Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği

Sallabaş (2013) tarafından geliştirilen Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği, 19 madde ve 2 faktörden oluşmaktadır. 7'li likert yapıdaki bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.97 olarak bulunmuştur. Bu çalışmanın verileri ile yapılan hesaplamada güvenilirlik kat sayısı  $\alpha=0.98$  çıkmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların ortalaması hesaplamalarda kullanılmıştır. Ortalama puanın 1-3 olması düşük, 3-5 olması orta ve 5-7 olması yüksek düzeyde (Kanadlı ve Bağçeci, 2015) öz yeterlik algısı olarak yorumlanmıştır.

#### 5.3.2. Türkçe Öğrenme Özerkliği Ölçeği

Biçer (2017) tarafından geliştirilen Öğrenen Özerkliği Ölçeği, 18 maddeden oluşan 2 faktörlü bir ölçektir. 5'li likert yapıdaki (1=hiçbir zaman ile 5=her zaman) bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.88 bulunmuştur. Bu çalışmanın verileri ile yapılan hesaplamada güvenilirlik kat sayısı  $\alpha=0.91$  çıkmış, bu da ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların ortalaması hesaplamalarda kullanılmıştır. Ortalama puanın 1-3 olması düşük, 3-4 olması orta ve 4-5 olması yüksek düzeyde (Kanadlı ve Bağçeci, 2015) Türkçe öğrenme özerkliği olarak yorumlanmıştır.

#### 5.3.3. Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

Sevim (2019) tarafından geliştirilen Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği 22 maddeden oluşan 3 faktörlü bir ölçektir. 5'li likert (1=hiç katılmıyorum ile 5=tamamen katılmıyorum) yapıdaki bu ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayısı 0.84 ile 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmadaki verileri ile yapılan hesaplamada güvenilirlik kat sayısı ölçeğin genelinde  $\alpha=0.90$  çıkmış ve bu da ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların ortalaması hesaplamalarda kullanılmıştır. Ortalama puanın 1-3 olması düşük, 3-4 olması orta ve 4-5 olması yüksek düzeyde (Kanadlı ve Bağçeci, 2015) motivasyon olarak yorumlanmıştır.

### 5.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada kur düzeyi, motivasyon ve öğrenen özerkliğinin konuşma öz yeterliği üzerindeki yordayıcılığını belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi öncesinde ilgili analizin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı araştırılmıştır. Bunlar arasında normal dağılım, otokolerasyon, doğrusallık ve çoklu doğrusallık yer almaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan incelemelerde çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2$  aralığında olduğu ve tekli normal dağılım şartını sağladığı

görülmüştür (George ve Mallery, 2016). Çoklu normallik incelemesinde, Mahalanobis uzaklık katsayısı  $df=5$  ve  $p=.005$  için kritik ki-kare değeri 11.071'i aşan 6 verinin olduğu tespit edilmiştir. Bu verilerin Cook uzaklık değerlerinin 1'in altında olmasından dolayı verilerin kullanılmasına karar verilmiştir. Durbin Watson değerinin 1,972 olduğu belirlenmiş, bunun otokorelasyon için kabul edilebilir olduğuna (Field, 2005) karar verilmiştir. Yordayıcı değişkenler arasında yüksek bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için varyans büyütme (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. VIF değerleri 10'dan küçük (1.00 - 2.416); tolerans değerleri 0.2'den büyük olduğu (0.414 - 1.00) (Field, 2005) için değişkenler arasında yüksek korelasyonun olmadığı sonucuna varılmıştır. Veri setinin regresyon analizinin ön koşullarını sağlaması neticesinde hiyerarşik regresyon analizine geçilmiştir.

Hiyerarşik regresyon analizinin ilk adımında kur düzeyi kontrol değişkeni olarak modele girilmiştir. Kur düzeyi dummy değişken (kur düzeyi B2 ve üstü olanlar 1 puan; B1 ve altı olanlar 0 puan) olarak puanlanmıştır. İkinci aşamada öğrenen özerkliği ve motivasyonun alt boyutları modele dâhil edilmiştir. Tüm istatistiksel analizler IBM SPSS 26 istatistik yazılım paketi kullanılarak yapılmıştır.

## 6. Bulgular

Tüm değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 1'de özetlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları -1.03 ile 0.58 arasında değişmektedir. Değişkenlerin dağılımlarında anlamlı bir çarpıklık görülmediğinden analizlerde parametrik istatistiksel tekniklerin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**

### *Ölçeklere İlişkin Betimleyici İstatistikler*

Ölçek	Alt boyut	Madde sayısı	$\alpha$	Ranj	$\bar{X}$	SD	Skew.	Kur.
Öz Yeterlik Ölçeği	Şekil Özellikleri	3	0.85	1-7	5.06	1.21	-0.60	0.36
	Genel Konuşma	16	0.98	1-7	4.80	1.44	-0.56	-0.38
Özerklik Ölçeği	Planlama	9	0.84	1-5	4.02	0.65	-0.81	0.58
	Süreç	9	0.87	1-5	3.86	0.81	-0.74	-0.08
Motivasyon Ölçeği	İçsel	9	0.75	1-5	3.78	0.66	-0.32	-0.70
	Araçsal	8	0.87	1-5	4.00	0.84	-1.03	0.43
	Kültürel	5	0.78	1-5	3.81	0.86	-0.69	-0.20

Tablo 2'de öğrencilerin ölçeklerden almış olduğu puanlar ve ilgili istatistiksel bilgiler görülmektedir. Buna göre öğrenciler genel konuşma ( $\bar{X}=4.80$ ) yeterliğine nazaran konuşmanın şekil özellikleri ( $\bar{X}= 5.06$ ) konusunda kendilerinin daha yeterli olduklarına inanmaktadır. Benzer şekilde öğrenciler, sürece ( $\bar{X}=3.86$ ) göre planlamada ( $\bar{X}= 4.02$ ) daha çok öğrenen özerkliği davranışı sergilediklerini düşünmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarında araçsal ( $\bar{X}= 4.0$ ) ve kültürel hedefler ( $\bar{X}=3.81$ ) daha ön plandadır.

Ukraynalı öğrencilerin dil öğrenme motivasyonu (içsel motivasyon, araçsal motivasyon ve kültürel motivasyon boyutları), Türkçe öğrenme özerkliği (planlama ve süreç boyutları) ve yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliği arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.



**Tablo 3**
*Değişkenler Arasındaki İlişkiler*

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. İçsel motivasyon	--					
2. Araçsal motivasyon	.559*	--				
3. Kültürel motivasyon	.527*	.715*	--			
4. Planlama	.457*	.508*	.552*	--		
5. Süreç	.347*	.508*	.554*	.681*	--	
6. Konuşma öz yeterliği	.405*	.349*	.419*	.640*	.716*	--

\* $p < .01$

Tablo 3'te görüldüğü üzere, yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliği ile araçsal motivasyon ( $r = .349, p < .01$ ) arasında zayıf düzeyde (.20 ile .39 arası) anlamlı; konuşma öz yeterliği ile Türkçe öğrenmeye yönelik içsel motivasyon ( $r = .405, p < .01$ ) ve kültürel motivasyon ( $r = .419, p < .01$ ) arasında orta düzeyde (.40 ile .59 arası) anlamlı; konuşma öz yeterliği ile öğrenen özerkliğinin planlama ( $r = .640, p < .01$ ) ve süreç ( $r = .716, p < .01$ ) boyutları arasında yüksek düzeyde (.60 ile .79 arası) anlamlı ilişki bulunmaktadır. Dil öğrenme motivasyonu ve öğrenen özerkliği arttıkça konuşma öz yeterliğinin arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin kur düzeyi, Türkçe öğrenme motivasyonlarını yansıtan “içsel motivasyon”, “araçsal motivasyon” ve “kültürel motivasyon”ları ile Türkçe öğrenme özerkliklerini temsil eden “planlama” ve “süreç” boyutlarının Türkçe konuşma öz yeterliğini yordama gücünü belirlemek için yapılan hiyerarşik (adımsal) regresyon analizinin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**
*Türkçe Konuşma Öz Yeterliğini Yordayan Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Yordayıcı	B	SE (B)	$\beta$	p	$R^2_{adi}$	$\Delta R^2$
1	Constant	81.313	2.79		.001	.248*	.254*
	Kur seviyesi <sup>1</sup>	27.050	4.44	.504	.001		
2	Constant	-19.399	11.92		.107	.603*	.370*
	Kur seviyesi	12.155	3.67	.227	.001		
	İçsel motivasyon	.680	.340	.154	.048		
	Araçsal motivasyon	-.633	.358	-.168	.080		
	Kültürel motivasyon	-.239	.593	-.038	.687		
	Planlama	1.358	.414	.290	.001		
Süreç	1.693	.332	.468	.001			

Not. \*  $p < .01$ ; 0 puan= B1 ve altı, 1 puan= B2 ve üstü

Tablo 4'te, kur düzeyi (B2 ve üstü 1 puan, B1 ve altı 0 puan) değişkeni ile ( $\beta = 0.504, t = 6.098, p = .001$ ) oluşturulan ilk model, varyansın yaklaşık %25'ini açıklamaktadır ( $F = 37.184, p = .001$ ). İkinci aşamada eklenen içsel, araçsal ve kültürel motivasyon ile planlama ve süreç ile oluşturulan model, yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliği varyansının yaklaşık %60'ını açıklamaktadır ( $F = 28.859, p = .001$ ). Kur düzeyi kontrol edildiğinde motivasyon ve öğrenme özerkliğine ilişkin değişkenler tek başına varyansın yaklaşık

%37'sini anlamlı bir şekilde açıklamaktadır ( $F_{değişim} = 20.531$ ,  $df = 5-104$ ,  $p = .001$ ). Son aşamada modele girilen değişkenler arasında modele en çok anlamlı katkıyı sırasıyla süreç ( $\beta = 0.468$ ,  $t = 5.103$ ,  $p = .001$ ), planlama ( $\beta = 0.290$ ,  $t = 3.277$ ,  $p = .001$ ) ve içsel motivasyon ( $\beta = 0.154$ ,  $t = 1.999$ ,  $p = .048$ ) yapmıştır. Araçsal motivasyon ( $\beta = -0.168$ ,  $t = -1.767$ ,  $p = .080$ ) ve kültürel motivasyon ( $\beta = -0.038$ ,  $t = -0.404$ ,  $p = .687$ ) modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır. Buna göre kur düzeyi içsel motivasyon ve öğrenen özerkliği seviyesi arttıkça öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlikleri artmaktadır.

## Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliğini yordayan değişkenleri belirlemektir. Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 111 öğrenciyle gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgular, aşağıda ilgili literatürle karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

İlk olarak öğrencilerin motivasyon, öğrenme özerkliği ve konuşma öz yeterlikleri incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algıları orta düzeydedir ( $\bar{X}=4.84$ ). Öğrencilerin Türkçe konuşma konusunda kendilerini yetersiz görmedikleri söylenebilir. Benzer çalışmalarda (Aydın vd., 2017; Demirel ve Temur, 2023; Ülper, 2020) da öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik algılarının orta düzey veya ortanın üzerinde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda verilen dil eğitimlerinin öğrencilerin Türkçe konuşmada kendilerini yeterli hissetmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarında araçsal ( $\bar{X}= 4.0$ ) ve kültürel hedeflerin ( $\bar{X}=3.81$ ) daha ön planda olduğu görülmüştür. Benzer çalışmalarda da öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarında araçsal yönelimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Aydın, 2007; Burgucu, 2011; Ming, Ling ve Jaafar, 2011; Tok ve Yığın, 2013). Yağmur (2021) Türkiye'deki üniversitelerin Türkçe hazırlık sınıfına devam eden 103 öğrenciyle yaptığı araştırmada araçsal motivasyonun daha yüksek olduğunu bulmuştur. Gerek yurt içinde gerek yurt dışında olsun yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede üniversite öğrencileri için araçsal hedeflerin öncelikli motivasyon kaynağı olduğu söylenebilir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sürece ( $\bar{X}=3.86$ ) nazaran planlama ( $\bar{X}= 4.02$ ) özerklik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Kırgızistan'da 281 üniversite öğrencisiyle yapılan bir araştırma sonucu katılımcıların planlama boyutundaki özerklik algısı puanlarının süreç boyutundaki özerklik algısı puanlarına göre daha yüksek bulunmuştur (Özerbaş vd. 2023). Bu, öğrencilerin özerk bir şekilde Türkçe öğrenmeyi planladıklarını ancak süreçte kendilerini daha bağımlı hissettiklerini göstermektedir. Öğrencilerin planlarını desteklemek ve süreçte daha fazla özerk davranmalarını sağlamak için öğretmenlerin, program ve içerik tasarlamaçıların destek olması faydalı olacaktır.

İkinci olarak bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliği ile motivasyon ve öğrenen özerkliği arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak literatürde konuşma öz yeterliği ile; dil öğrenme motivasyonu (araçsal motivasyon ile  $r=0.39$  ve bütüncüsel motivasyon ile  $r= 0.47$ ; Şener ve Erol, 2017), özerklik desteği ( $r=0.28$ ; Karimi, ve Abaszadeh, 2017) arasında anlamlı ilişkiler olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca genel yabancı dil öz yeterliği ile özerklik (Csizér, Albert ve Piniel, 2021; Mahmoudi ve Asadi, 2016) ve özerklik ile motivasyon (Ceylan, 2021; Liu, 2015;

Orakcı vd., 2019) arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu gösteren çalışmalar da bu araştırmayı desteklemektedir. Öz belirleme (Ryan ve Deci, 2020) kuramı yetkinlik ve özerkliğin karşılanmasının öğrencilerin refahları ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede konuşma öz yeterliği, motivasyon ve özerkliğin birbiriyle yakından ilişkili olduğu ve gelişimlerinin birbirine bağlı olduğu söylenebilir.

Üçüncü olarak bu çalışmadaki değişkenlerin konuşma öz yeterlik algısını yordama gücünü belirlemek için yapılan hiyerarşik regresyon analizinin sonucunda önemli bulgulara rastlanmıştır. Oluşturulan ilk modelde, kur düzeyinin (B2 ve üstü olmak) tek başına varyansın %25'ini açıkladığı görülmüştür. Bu bulguya benzer olarak Zhang vd., (2020) yaptıkları araştırmada, topluluk önünde İngilizce konuşma kursuna katılan Çinli üniversite öğrencilerinin kurs süresi ilerledikçe İngilizce konuşma öz yeterliklerinde düzenli ve anlamlı bir artış ( $\eta^2 = .36$ ) olduğunu belirlemişlerdir. Kurdayıoğlu ve Güngör (2017) tarafından yapılan araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma öz yeterlik puan ortalamalarının B1 düzeyinden itibaren artış gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgular, Bandura'nın (1997) öz yeterliğin en önemli kaynağının ustalık deneyimleri olduğu görüşünü doğrulamaktadır. Öğrenciler alt kurları başarılı bir şekilde geçtikçe bilgi düzeyleri artmakta, sınıf içinde ve dışında konuşma pratikleri yapmakta ve çevreden dönütler almakta, dolayısıyla bütün bunlar yabancı dili konuşmada kendilerine olan yetkinlik inançlarını arttırabilmektedir.

Dördüncü olarak regresyon analizine son aşamada eklenen içsel, araçsal ve kültürel motivasyon ile planlama ve süreç özerkliği ile oluşturulan modelin, yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliği varyansının yaklaşık %60'ını açıkladığı görülmüştür. Bu değişkenlerden modele en çok sırasıyla; süreç ( $\beta = 0.468$ ), planlama ( $\beta = 0.290$ ) ve içsel motivasyon ( $\beta = 0.154$ ) katkı yapmıştır. Ustalık deneyimlerini yansıtan planlama ve özellikle süreç özerkliğinin öğrencilerin yabancı dili konuşma yeterliklerine olan inancı arttırdığı söylenebilir. Öz yeterlik kaynaklarından psikolojik durumla yakından ilişkili olan içsel motivasyon da benzer şekilde konuşma öz yeterliğine pozitif katkı sunmaktadır. Öte yandan araçsal ve kültürel motivasyonun, konuşma öz yeterliği üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bunun aksine alan yazınında yabancı dil öğrenme motivasyonunun öz yeterliği yordadığını gösteren çalışmalar (Chang ve Tsai, 2022; Zhang vd., 2023) bulunmaktadır. Araştırmalar arasındaki çelişkili sonuçların birkaç nedeni olabilir. Birincisi bu çalışmada kullanılan motivasyon ölçeği, büyük oranda Gardner'in (1985) motivasyon modeline dayanmaktadır. Diğer çalışmalarda ise Dörnyei'nin (2005) motivasyonel benlik sistemi modelini yansıtan ölçekler kullanılmıştır. İkincisi İngilizce küresel bir dil olduğu için İngilizce öğrenme motivasyonu ile diğer dilleri öğrenme motivasyonu arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bundan dolayı dil öğrenme motivasyonu ve öz yeterlik arasındaki ilişki çalışmadan çalışmaya farklılık göstermiş olabilir. Bu kapsamda yabancı dil öğrenme motivasyonunun hangi öğrenci grubunda, hangi öğrenme aşamasında ve hangi teorik çerçeveye bağlı olarak ölçüldüğü son derece önemlidir.

Bu çalışmanın sonucunda, kur düzeyi kontrol edildiğinde öğrenen özerkliği ve içsel motivasyonun Türkçe konuşma öz yeterliğini yordadığı bulunmuştur. Bu çerçevede öğretmenler, öğrencilerin konuşma öz yeterlik algılarını arttırmak için onların planlama ve süreç

aşamalarındaki özerklik çabalarını desteklemeli ve onları içsel olarak güdülemeye önem vermelidir. Bunun yanı sıra ileriki çalışmalarda, sınıf içi ve sınıf dışı ortamda özerkliği ve içsel motivasyonu destekleyen, öğretmen davranışlarını belirlemeyi hedefleyen çalışmalar yapılabilir. Türkçe öğreticilerinin davranışlarına ve sınıf içi ortama odaklanan çalışmalar daha uygun öğretim yöntemlerini belirlemeye katkı sağlayabilir.

Bu çalışma sonucunda elde edilen bir diğer önemli sonuç da bazı motivasyon yapılarının Türkçe konuşma öz yeterliğini yordamadığıdır. Bunda kullanılan motivasyon ölçeğinin etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Alan yazınında yabancı dil öğrenme motivasyonu ile ilgili çok sayıda teori ve modelin olduğu görülmektedir. Özellikle Dönye'nin (2005) yabancı dil öğrenme motivasyonu ile ilgili görüşlerini temel alan yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi araştırmacılar için faydalı olacaktır.

Bu çalışmada önemli birkaç sınırlılık bulunmaktadır. Bunlardan ilki çalışma Ukrayna'da homojen ve küçük bir örnekleme gerçekleştirildiği için katılımcıların kültürel özellikleri ve örneklemin küçük olması bulguların genellenebilirliğini olumsuz etkilemiş olabilir. Konuşma öz yeterliği, motivasyon ve özerklik ilişkisi Türkiye'de öğrenim gören heterojen bir grupta tekrarlanabilir. İkincisi ise seçilen ölçme araçlarının kapsamına ilişkindir. Örneğin bu çalışmada kullanılan öğrenen özerkliği ölçeği planlama ve süreç boyutları ile ele alınmıştır. İleriki çalışmalarda sınıf içi özerklik, öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışları ve öğrencilerin özerklik destekleyici davranış algıları ele alınabilir. Bunların konuşma öz yeterliği ve motivasyonla ilişkisi araştırılabilir.

### Kaynakça

- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiyede yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-329.
- Alptekin, T. ve Demir, S. (2022). Geçici koruma altındaki öğrencilerin konuşma öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 7(18), 1202-1239. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.489>
- Asakereh, A., & Dehghannezhad, M. (2015). Student satisfaction with EFL speaking classes: Relating speaking self-efficacy and skills achievement. *Issues in Educational Research*, 25(4), 345-363.
- Aydın, E. (2007). *An analysis of motivations, attitudes, and perceptions of the students at TOBB university of economics and technology toward learning english as a foreign language* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi.
- Aydın, G., Şahin, A., Yağmur Şahin, E., Emre, K. ve Salı, M. K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin belirlenmesi (ÇOMÜ Tömer örneği). *Journal of Awareness*, 2(3S), 549-564.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

- Başar, U. ve Çangal, Ö. (2023). Analyzing the self-efficacy in speaking skills of those who learn Turkish as a foreign/second language. *Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education*, 42(2), 775-790. <https://doi.org/10.7822/omuefd.127070>
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Routledge.
- Benson, P. (2016). Learner autonomy. In G. Hall (Eds.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 339-352). Routledge.
- Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik öğrenen özerkliği ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1666-1678.
- Burgucu, A. (2011). *The role of motivation, attitude and anxiety in learning english as a foreign language* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ceylan, N. O. (2021). The Relationship between learner autonomy and motivation. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 20(4), 150-158.
- Chang Y-C. & Tsai Y-T. (2022). The effect of university students' emotional intelligence, learning motivation and self-efficacy on their academic achievement-online english courses. *Frontiers in Psychology*, 13, 818929. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818929>
- Csizér, K., Albert, Á., & Piniel, K. (2021). The interrelationship of language learning autonomy, self-efficacy, motivation and emotions: The investigation of Hungarian secondary school students. In *Investigating individual learner differences in second language learning* (pp. 1-21). Springer International Publishing.
- Dam, L. (1990). Learner autonomy in practice. In I. Gathercole (Eds.), *Autonomy in language learning* (pp. 16-37). CILT.
- Darıyemez, T. (2020). *The effects of teaching speaking skills through flipped classroom on efl students' autonomy, willingness to communicate and speaking anxiety* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Demirel, S. ve Temur, N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin üretimsel dil öz yeterliklerinin incelenmesi. *Bezgek Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(4), 261-276. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.1390543>
- Doğan, C. (2016). The title of your paper: self-efficacy and anxiety within an EFL context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 54-65.
- Doğan, G., & Mirici, İ. H. (2017). EFL instructors' perception and practices on learner autonomy in some Turkish universities. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 166-193.

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Dörnyei Z, & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University, London), 4, 43-69.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching: Motivation* (Second ed.). Longman Pearson.
- Farrell, T. S. C., & Jacobs, G. M. (2010). *Essentials for successful English language teaching*. Continuum.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th edition)*. McGraw-Hill Education.
- Gan, Z. (2009). Asian learners' re-examined: an empirical study of language learning attitudes, strategies and motivation among mainland Chinese and Hong Kong students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(1), 41-58.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Ge, H. (2022). *The relationship between L2 willingness to communicate and English-speaking self-efficacy of Grade 10 Chinese students at a public school in Yunnan* [Unpublished master's thesis]. Thailand University.
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26: Step by step a simple guide and reference (16th edition)*. Routledge.
- Hamzadayı, E. ve Büyükikiz, K. K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 297-312.
- Hashemian, M., & Soureshjani, K. H. (2011). The interrelationship of autonomy, motivation, and academic performance of Persian L2 learners in distance education contexts. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(4), 319-326.
- He, B., Guo, S., Chen, Q., & Rivera, H. (2022). Effects of school environment, classroom instruction, and self-efficacy on Chinese students' motivation for oral English. *English as a Foreign Language International Journal*, 2(4), 5-26.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.

- Jianfeng, C., Raj, G. S., & Ai, J. T. T. (2018). The correlations among learning motivation, autonomy and language proficiency in Chinese EFL context. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 11(1), 1-14.
- Kanadlı, S. ve Bağçeci, B. (2015). Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 98-112.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik.
- Karimi, M. N., & Abaszadeh, A. (2017). Autonomy-supportive teaching, willingness to communicate in English, motivation, and English speaking self-efficacy among EFL Learners: A structural equation modelling study. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 20(2), 113-156.
- Kohonen, V. (2012). Developing autonomy through ELP-oriented pedagogy: Exploring the interplay of the shallow and deep structures in a major change within language education. In B. Kühn & M. L. Perez Cavana (Eds.), *Perspectives from the European language portfolio: Learner autonomy and self-assessment* (pp. 22-42). Routledge.
- Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1105-1121.
- Liu, H. J. (2015). Learner autonomy: The role of motivation in foreign language learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6), 1165-1174. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0606.02>
- Ludwig, C., & Tassinari, M. G. (2023). Foreign language learner autonomy in online learning environments: the teachers' perspectives. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(2), 217-234. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.2012476>
- Mahmoudi, H., & Asadi, M. (2016). The relationship among autonomy, self-efficacy, and critical thinking of Iranian upper-intermediate EFL learners. *Language Education Studies*, 2(2), 16-25.
- Mehdiyev, E., Gonca, U. S. T. A. ve Uğurlu, C. T. (2016). İngilizce dil öğreniminde motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 361-371.
- Melvina, M., & Julia, J. (2021). Learner autonomy and English proficiency of Indonesian undergraduate students. *Cypriot Journal of Educational Science*, 16(2), 803-818. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i2.5677>
- Mills, N. (2014). Self-efficacy in second language acquisition. In S. Mercer, & M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 6-22). Multilingual Matters.
- Ming, T. S., Ling, T. S. ve Jaafar, N. M. (2011). Attitudes and Motivation of Malaysian Secondary Students towards Learning English as a Second Language: A Case Study. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 17(1), 40-54.

- Murray, G. (2018). Researching the spatial dimension of learner autonomy. In A. Chik, N. Aoki, & R. Smith (Eds.), *Autonomy in language learning and teaching*. Palgrave Pivot. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-52998-5\\_6](https://doi.org/10.1057/978-1-137-52998-5_6)
- Noels, K. A. (2009). The internalisation of language learning into the self and social identity. In Dörnyei Z, & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 295-313). Multilingual Matters.
- Noels, K. A., Pelletier, L.G., Cle´ment, R., & Vallerand, R.J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85.
- Okyar, H. (2023). Foreign language speaking anxiety and its link to speaking self-efficacy, fear of negative evaluation, self-perceived proficiency and gender. *Science Insights Education Frontiers*, 17(2), 2715-2731.
- Orakcı, Ş., Aktan, O. ve Toraman, Ç. (2019). Lise öğrencilerinin İngilizce özerklik algısı, kaygısı ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 424-450.
- Özerbaş, M. A., Yılmaz, K., Babatürk, S. ve İnalöz, A. B. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 73-107.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sabti, A. A., Md Rashid, S., Nimehchisalem, V., & Darmi, R. (2019). The Impact of writing anxiety, writing achievement motivation, and writing self-efficacy on writing performance: A correlational study of Iraqi tertiary EFL Learners. *SAGE open*, 9(4), 2158244019894289. <https://doi.org/10.1177/2158244019894289>
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 269-290.
- Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 261-270.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson.



- Sevim, O. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 65, 567-586.
- Şener, S., & Erol, İ. K. (2017). Motivational orientations and self-efficacy beliefs of Turkish students towards EFL learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(67), 251-267.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Pearson.
- Tılfarlıoğlu, F. Y., & Cinkara, E. (2009). Self-efficacy in EFL: Difference among proficiency groups and relationship with success. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 3(2), 129-142.
- Tok, M. ve Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(8), 132-147.
- Türker, M. S. ve Çelik, H. (2022). Investigation of Syrian refugees' motivations for learning Turkish. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(1), 65-74.
- Ülper, H. (2020). Yabancı Öğrencilerin Türkçe Söyleyiş Akıcılıklarına İlişkin Algılarını Etkileyen Etmenler. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 328-338.
- Yağmur, Ş. K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin motivasyon durumları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1628-1639. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1001250>
- Zhang, X., Ardasheva, Y., & Austin, B. W. (2020). Self-efficacy and English public speaking performance: A mixed method approach. *English for Specific Purposes*, 59, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.02.001>
- Zhang, X., Dai, S., Ardasheva, Y., & Hong, Y. (2023). Relationships among english language proficiency, self-efficacy, motivation, motivational intensity, and achievement in an ESP/EAP context. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3019-3038. <https://doi.org/10.1007/s10936-023-10034-9>

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:**

1. yazar katkı oranı: %50

2. yazar katkı oranı: %50

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:**

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

**Etik Kurul Onayı:**

Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu,

Tarih: 05.08.2024, Sayı: E-87841438-302.08.01-528480

### Extended Abstract

Developing learners' oral communication skills in Turkish requires not only imparting fundamental knowledge and skills but also fostering their self-efficacy beliefs. Speaking self-efficacy refers to an individual's belief in their ability to successfully execute the actions necessary for oral communication in a foreign language. Research has demonstrated a strong connection between speaking self-efficacy and speaking success (Asakereh & Dehghannezhad, 2015). Furthermore, speaking self-efficacy significantly influences motivation, willingness to communicate, anxiety, stress levels, and overall performance, underscoring its importance as a critical area of study.

A review of the literature reveals that most studies on speaking self-efficacy in foreign and second language contexts have focused on English language education (e.g., Asakereh & Dehghannezhad, 2015; Karimi & Abaszadeh, 2017; Okyar, 2023; Şener & Erol, 2017). Although there has been a recent increase in research on Turkish speaking self-efficacy (e.g., Alptekin & Demir, 2022; Aydın et al., 2017; Başar & Çangal, 2023; Kurudayıoğlu & Güngör, 2017; Sallabaş, 2012; Ülper, 2020), studies specifically examining predictor variables remain limited (e.g., Hamzadayı & Büyükkiz, 2015). Addressing this gap, further research on the factors influencing Turkish-speaking self-efficacy is essential. Identifying these predictors could help make the process of learning Turkish more effective and productive for both students and instructors.

The current study investigates the relationships between Turkish-speaking self-efficacy, language learning motivation, and learner autonomy among university students studying Turkish as a foreign language. By examining these factors, the study aims to contribute to the growing body of literature on speaking self-efficacy in second and foreign language acquisition.

A predictive correlational design was employed to explore the impact of course level, learner autonomy, and language learning motivation on Turkish speaking self-efficacy. The study, conducted during the 2021-2022 academic year, included 111 voluntary participants from universities in Ukraine. Data were collected using scales specifically designed to measure speaking self-efficacy, learner autonomy, and motivation in the context of Turkish language instruction. Correlation and hierarchical regression analyses were employed to interpret the data.

The hierarchical regression analysis revealed significant findings regarding the predictive power of the selected variables on speaking self-efficacy. In the initial model, proficiency level (B2 or higher) alone accounted for 25% of the variance in self-efficacy. This result aligns with findings by Zhang et al. (2020), who observed a significant increase ( $\eta^2 = 0.36$ ) in English-speaking self-efficacy among Chinese university students enrolled in an English public speaking course. Similarly, Kurudayıoğlu and Güngör (2017) reported that Turkish speaking self-efficacy scores improved significantly starting at the B1 level. These results support Bandura's (1997) assertion that mastery experiences are a critical source of self-efficacy. As students advance through language courses, they gain knowledge, practice

speaking in diverse contexts, and receive feedback, all of which reinforce their confidence in their speaking abilities.

In the final model, intrinsic, instrumental, and cultural motivation, along with planning and process autonomy, were included in the analysis. Collectively, these variables explained approximately 60% of the variance in Turkish-speaking self-efficacy. Among them, process autonomy ( $\beta = 0.468$ ), planning autonomy ( $\beta = 0.290$ ), and intrinsic motivation ( $\beta = 0.154$ ) emerged as the most significant contributors. Process autonomy, which reflects students' mastery experiences, strengthens their confidence in their speaking abilities. Similarly, intrinsic motivation, closely tied to the psychological foundations of self-efficacy, also contributed meaningfully. Conversely, instrumental and cultural motivation did not significantly impact speaking self-efficacy. This finding may be attributed to students' limited opportunities to practice speaking Turkish, which could hinder the development of strong self-efficacy beliefs, even when instrumental motivation is high.

Despite its contributions, this study has several limitations. First, the sample size was relatively small, and the participants were exclusively from Ukraine. The cultural characteristics of the sample and its size may limit the generalizability of the findings. Future studies should include larger and more diverse samples, such as groups studying in Turkey and other international settings, to allow for comparative analyses.

Second, the measurement tools used to assess speaking self-efficacy, motivation, and autonomy may not have been fully understood by all participants. Future research could benefit from employing alternative tools to ensure accurate data collection. Additionally, this study examined learner autonomy only through its planning and process dimensions. Future research should explore other aspects of autonomy, such as classroom autonomy, autonomy-supportive behaviors by instructors, and students' perceptions of these behaviors. A combination of qualitative and quantitative approaches could offer deeper insights into how these factors influence speaking proficiency and performance.