



Original Makale / Original Article

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Özerkliği: Ölçek Geliştirme Çalışması

Speaking Autonomy in Teaching Turkish as a Foreign Language: A Scale Development Study

Esra ÖZDEN¹, Nevin AKKAYA²

¹Türk Dili Bölümü, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde, Türkiye

²Türkçe Eğitimi Bölümü Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir, Türkiye

¹Department of Turkish Language, Niğde Ömer Halisdemir University, Niğde, Türkiye

²Department of Turkish Language Education, Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, İzmir, Türkiye

MAKALE BİLGİSİ

Makale Hakkında

Geliş tarihi: 30 Nisan 2026

Revizyon tarihi: 03 Haziran 2026

Kabul tarihi: 11 Ağustos 2026

Anahtar Kelimeler:

Konuşma becerisi, konuşma özerkliği, öğrenen özerkliği, ölçek geliştirme, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

ARTICLE INFO

Article history

Received: 30 April 2026

Revised: 3 June 2026

Accepted: 11 August 2026

Key words:

Speaking skills, speaking autonomy, learner autonomy, scale development, teaching Turkish as a foreign language.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin konuşma özerkliği düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Konuşma özerkliği; öğrencilerin konuşma süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme ile konuşma fırsatları yaratma ve iletişime katılma istekliliği gibi çok boyutlu davranışları kapsamaktadır. Madde havuzunun oluşturulmasında alan yazını taraması ve beş alan uzmanıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Uzman değerlendirmeleri doğrultusunda hazırlanan 21 maddelik taslak form, iki ayrı pilot uygulama kapsamında B1 ve B2 düzeyindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylere uygulanmıştır ($N_1 = 220$; $N_2 = 130$). Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için hem açımlayıcı (AFA) hem de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan analizlere göre Konuşma Özerkliği Ölçeği (KÖÖ) üç alt boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın %80.07'sini açıkladığı görülmüştür. DFA sonucu $\chi^2/sd = 1.201$; RMSEA = .039; CFI = .98; GFI = .87 ile kabul edilebilir uyum değerlerine ulaşmıştır. Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, KÖÖ'nün yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında araştırma ve öğretim uygulamaları için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

ABSTRACT

This study aimed to develop a valid and reliable scale to measure speaking autonomy among learners of Turkish as a foreign language (TFL). Speaking autonomy encompasses multidimensional behaviors including planning, monitoring, and evaluating oral performance, as well as creating speaking opportunities and demonstrating willingness to engage in communicative interaction. Item generation was based on a systematic literature review and semi-structured interviews conducted with five TFL experts. A 21-item pilot form, refined

*Sorumlu yazar / Corresponding author

*E-posta: esra136.ez@gmail.com



Published by Yıldız Technical University, İstanbul, Türkiye

This is an open access article under the CC BY-NC license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

through expert evaluation, was administered to B1–B2 level TFL learners in two pilot applications ($N_1 = 220$; $N_2 = 130$). Both exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were conducted to determine the factor structure of the scale. Analyses revealed that the Speaking Autonomy Scale (SAS) consists of three subscales and 19 items. EFA indicated that the scale accounts for 80.07% of the total variance. CFA yielded acceptable model fit indices ($\chi^2/df = 1.201$; RMSEA = .039; CFI = .98; GFI = .87). Cronbach's Alpha coefficient for the overall scale was .92. The findings demonstrate that the SAS is a valid and reliable instrument applicable to both research and instructional practice in the field of Teaching Turkish as a Foreign Language.

Cite this article as: Özden E, Akkaya N. (2026). Speaking Autonomy in Teaching Turkish as a Foreign Language: A Scale Development Study. *Yıldız Journal of Educational Research*, 11(2), 1–20.

GİRİŞ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başarıyı etkileyen faktörlerin kapsamlı biçimde incelenmesi ve bu doğrultuda geliştirilen etkili uygulamaların öğretim sürecine entegre edilmesi gerekmektedir. Özellikle 1970'li yıllardan itibaren, dil öğrenme sürecinde öğrenen özelliklerine duyulan ilgi artmış ve öğrenen kaynaklı değişkenlerin başarı üzerinde kritik bir rol oynadığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda, dil öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri, öz yeterlik, tutum, kaygı, motivasyon (Deci ve Ryan, 1985) ve özerklik (Benson, 2001; Holec, 1981; Little, 1991) gibi psikolojik ve bilişsel değişkenlerin dil öğreniminde belirleyici olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Özellikle özerklik, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk üstlenmeleri, öğrenme hedeflerini belirlemeleri ve dil kullanımına ilişkin inisiyatif almaları açısından önemli bir boyut oluşturmaktadır. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. Konuşma, yalnızca dil bilgisel yeterlilik değil aynı zamanda öğrenenin risk alma, hata yapmaktan çekinmeme, iletişim stratejilerini uygulama ve farklı sosyal bağlamlarda dili işlevsel biçimde kullanma özerkliği de gerektirmektedir (Benson, 2001; Goh ve Burns, 2012). Dolayısıyla, konuşma becerisinin gelişiminde bireysel farklılıkların yanı sıra özerklik düzeyinin dikkate alınması, öğrenenlerin hedef dilde etkili ve sürdürülebilir iletişim kurabilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir (Bygate, 1987; Chan, 2001; Nunan, 2015). Dil becerilerinin tümünde özerklik belirleyici bir rol üstlenirse de konuşma becerisi bu ilişkiyi en doğrudan biçimde yansıtan alan olarak öne çıkmaktadır. Bunun temel nedeni, konuşmanın anlık, etkileşimli ve öngörülemez bir süreç olmasıdır. Dinleme, okuma veya yazma becerilerinin aksine konuşma; öğrenenin herhangi bir hazırlık süresi olmaksızın, gerçek zamanlı olarak strateji belirlemesini, iletişimsel risk almasını ve hataları anında yönetmesini gerektirmektedir (Goh ve Burns, 2012). Bu anlık karar verme süreci, öğrenenin öz-düzenleme kapasitesini, yani özerkliğini doğrudan harekete geçirmektedir. Nitekim Benson (2001), özerk öğrenenin dil kullanımını kendi ini-

siyatifiyle yönlendirebildiğini vurgularken bu inisiyatifin en belirgin biçimde konuşma eyleminde kendini gösterdiğine dikkat çekmektedir. Bu çerçevede konuşma özerkliği, genel öğrenen özerkliğinin bir alt boyutu olmanın ötesinde, kendine özgü bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri olan bağımsız bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu gereksinimden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 ve B2 düzeyindeki bireylerin konuşma özerkliğini çok boyutlu biçimde ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Geliştirilen Konuşma Özerkliği Ölçeği'nin kapsam geçerliği nasıldır?
2. Ölçeğin yapı geçerliği nasıldır?
3. Ölçeğin güvenilirliği nasıldır?

Söz konusu amaç doğrultusunda öncelikle özerklik kavramının kuramsal temelleri ve yabancı dil öğretimindeki yeri ele alınmış; ardından konuşma becerisine özgü özerklik boyutları tartışılmıştır.

“Öz (auto-self)” ve “erk (nomous-ruling)” sözcüklerinin bir araya gelmesinden oluşan özerklik başlangıçta siyasi bir yapı olarak Yunan şehir devletlerinin bağımsızlığını simgeleyen ilkel bir anlamdan, çok katmanlı teorik kavram-sallaştırmalar ve işlevsel tanımlarla bireyin kendini tanıma, yönetme, düzenleme kapasitesine ilişkin çeşitli çıkarımlar içeren karmaşık bir psikolojik yapıya evrilmiştir (Hmel ve Pincus, 2002). Yalnızca bireyin içsel işleyişi ile sınırlı kalmayan çok boyutlu ve bağlamsal bir kavram olan özerklik farklı kuramcılar tarafından çeşitli açılardan tanımlanmış ve açıklanmıştır. Ryan ve Deci'nin “Öz Belirleme Kuramı (Self-determination Theory)” özerkliği “kendini yönetme özgürlüğü ve öz farkındalığa dayalı seçimler yapma” olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşıma göre birey eylemlerini içsel olarak benimsemiş ve sahiplenmişse bu eylemler özerktir. Özerklik, bireyin herhangi bir dış baskı ya da zorlama olmaksızın kendi değerleri ve tercihleri doğrultusunda karar alabilmesi, davranışlarını dış müdahalelerden bağımsız

seçmesi ve yönlendirmesidir (Deci ve Ryan, 1985;1987). Bu kuram özerkliği; davranışların başlatılması ve düzenlenmesinin temeli olduğunu ileri sürdükleri ilişkisellik ve yeterlilik ile birlikte üç temel psikolojik gereksinimden biri olarak değerlendirmektedir. Özerklik kişinin eylemlerini içtenlikle onaylamasını, bu eylemin kendinden kaynaklandığını bilmesini ve onları kendine ait hissetmesini ifade etmektedir. Wiggins (1997) özerkliği yalnızca bireysel bir irade olarak değil aynı zamanda bireyin sosyal bağlamdaki konumlarını da içeren ilişkişel bir süreç olarak iki boyutta ele alır. İlk boyut, eylemlilik ile edilgenlik arasında konumlanmakta olup bireyin kendi kararları doğrultusunda eyleme geçme düzeyini ifade eder. Bu çerçevede özerklik, bireyin davranışlarını dış baskılardan bağımsız biçimde başlatabilme ve sürdürebilme kapasitesine işaret eder. Edilgenlik ise bireyin dışsal yönlendirmeler nedeniyle pasif kalması durumunu tanımlar (Wiggins, 1997). İkinci boyut ise ayrılık ile birliktelik ekseninde ele alınır. Bu yaklaşımda özerklik, bir uçta bireyin kararlarını tamamen bağımsız biçimde almasını, diğer uçta ise başkalarıyla ortak karar alma süreçlerine katılmasını kapsar. Bu durum, bireyin özerkliğini sosyal bağlam içerisinde nasıl konumlandığına ve ilişkişel dinamiklerle ne ölçüde bütünleştirdiğine işaret eder. Dolayısıyla özerklik, yalnızca bireyin içsel yönelimlerini değil aynı zamanda başkalarıyla kurduğu ilişkilerdeki dengeyi de içeren çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Little (1991) özerkliğin özünde bireyin ayrılma, eleştirel düşünme, karar verebilme ve bağımsız hareket edebilme kapasitesi olduğunu ifade eder. Bu kapasite öğrenenin öğrenme süreci ve içeriği ile belirli bir psikolojik ilişki geliştirmesini varsayıp aynı zamanda bu ilişkinin oluşumunu da içerir. Özerklik kapasitesi hem öğrenenin nasıl öğrendiğini hem de öğrendiklerini daha geniş bağlamlara nasıl aktarabildiğinde kendini gösterir.

Özerkliğin bireysel, ilişkişel ve eleştirel boyutları üzerine yapılan kuramsal tartışmalar, bu kavramın yabancı dil öğretimi bağlamında pedagojik bir ilke olarak yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Benson ve Voller, 1997; Little, 1994). Dil öğrenimi, yalnızca dilsel yapıların aktarımına indirgenemeyecek kadar çok katmanlı bir süreç olup öğrenenin kendi öğrenme sürecine yönelik bilinç geliştirmesini, sorumluluk üstlenmesini ve öğrenme sürecini düzenleyebilmesini zorunlu kılar (Holec, 1981; Scharle ve Szabó, 2000). Bu çerçevede özerklik, yabancı dil öğretiminde öğrenenlerin bireysel inisiyatif alma, öğrenme stratejileri geliştirme ve kendi öğrenme hedeflerini belirleme kapasiteleriyle yakından ilişkilidir (Deci ve Ryan, 1985; Hiemstra, 2004). Aynı zamanda özerklik, öğrenenin hem bireysel bağımsızlığını hem de sosyal etkileşim içerisindeki konumunu belirleyerek dil öğrenme sürecini sürdürülebilir ve anlamlı kılan temel bir boyut olarak ortaya çıkar (Little, 1991; Finch, 2001).

Dil öğreniminde bir eğitim hedefi olarak özerklik 1960'lardan beri dikkat çekmektedir. Bu kavram, dil öğre-

tim alanına ilk kez 1971 yılında Avrupa Konseyi'nin başlattığı modern diller projesi kapsamında girmiştir. Bu proje, bireyselleştirilmiş ve öğrenici (learner) merkezli dil öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesini amaçlamış ve bu doğrultuda, Fransa'nın Nancy Üniversitesi bünyesinde Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL) adlı araştırma ve uygulama merkezinin kurulmasına öncülük etmiştir (Benson, 2001). CRAPEL, öğrenme sorumluluğunu öğrencilere devretmeye dayalı pedagojik uygulamaların geliştirildiği öncü kurumlardan biri olmuştur. Henri Holec, özerklik kavramına kuramsal bir çerçeve kazandırarak kavramı "bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olma yetisi" olarak tanımlamıştır ve "yönlendirilmiş öğretimden" "kendine kendine öğrenmeye geçişi" vurgulamıştır. (Holec, 1981). Holec'in çalışmaları, öğrenen özerkliğini bir öğrenme yöntemi ya da stratejisi olarak görmek yerine, eğitim sürecinin nihai hedefi şeklinde konumlandırmıştır. Bu bağlamda özerklik, özellikle yaşam boyu öğrenme, eleştirel düşünme ve öz düzenleme becerileriyle yakından ilişkili bir kavram hâline gelmiştir.

Little (1991), Benson ve Voller (1997), Camilleri (1997), Hiemstra, (2004), Holec, (2007), Brown, Smith ve Ushioda, (2007), Balçıkanlı, (2008), Jiménez-Raya, (2009) ve diğer birçok araştırmacı Holec tarafından oluşturulan ve evrensel olarak kabul gören özerkliği "bir şey yapma yeteneği, gücü veya kapasitesi" (1981) olarak tanımlamış ve özerk öğrencinin (student) kendi öğreniminden sorumlu olabilen kişi olduğunu belirtmiştir. Bu tanım öğrenen özerkliğinin temel bileşenlerinin; öğrenme çıktılarını belirleme, süreci planlama, ders materyallerini seçme, öğrenme sürecini izleme ve öz değerlendirme gibi unsurlardan oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Benson ve Voller (1997, s.1), özerklik kavramının dil öğretiminde farklı bağlamlarda en az beş biçimde kullanıldığını belirtmektedir. Bu kullanımlar incelendiğinde özerkliğin kimi zaman öğrencilerin tamamen kendi başlarına öğrenim süreçlerini yürüttükleri durumları tanımlamak için, kimi zaman kendi kendine öğrenme sürecinde geliştirilebilen beceri ve stratejiler bütünü olarak ele alındığı görülmektedir. Bunların yanı sıra özerklik; kurumsal eğitim tarafından bastırılabilen ancak özünde doğuştan var olan bir yetenek, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sorumluluk üstlenmeleri gerektiğini vurgulayan bir ilke ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin yönünü, içeriğini ve yöntemlerini belirleme hakkına sahip olmaları gerektiği düşüncesi olarak da kullanılmaktadır.

Benson (2001) ayrıca özerkliği yalnızca genel bir öğrenme tutumu olarak değil, aynı zamanda üç temel düzeyde işleyen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu düzeyler; öğrenmenin yönetimi, bilişsel süreçlerin kontrolü ve öğrenme içeriğinin belirlenmesidir. Ona göre özerklik, bu üç aşamalı sürecin kontrolünü ele almakla doğrudan ilişkilidir Başka bir deyişle, öğrenenler kendi öğrenme

hedeflerini ve yöntemlerini belirlediklerinde (öğrenme yönetimi), bilgiyi işleme ve anlamlandırma biçimlerini yönlendirdiklerinde (bilişsel süreçler) ve öğrenme içeriğini seçme konusunda inisiyatif aldıklarında (öğrenme içeriği), özerklik kapasitelerini somut biçimde ortaya koyarlar.

Dil öğrenme sürecinde özerklik kavramının sınırlarını daha belirgin hâle getirmek amacıyla kavramın ne anlama gelmediğine ilişkin açıklamaları da yer verilmiştir. Bu bağlamda Little (1994, s.81) özerkliğin yanlış anlamlandırılmalarını ortaya koyarak kavramın tanımını daha açık şöyle aktarmaktadır:

- Özerklik kendi kendine öğrenme veya öz öğretim ile eş anlamlı olarak algılanmamalıdır başka bir ifadeyle özerklik öğretmenin rolünü ortadan kaldırmak değildir.
- Sınıf bağlamında özerklik bir şekilde öğretmenin tüm inisiyatif ve otoritesini sorumluluğunu bırakmasını gerektirmez.
- Özerklik alternatif bir öğretim yöntemi strateji olarak değerlendirilmez. Strateji kullanımı özerklik için gerekli olsa da kavram bundan daha geniş bir çerçeveyi yani öğrencinin öğrenme sürecinin tüm aşamalarında bilinçli ve sorumlu katılımını kapsar.
- Özerklik tek ve basitçe tanımlanabilen, kolayca benimsenebilecek bir davranış türü değildir. Çok farklı şekillerde kendini gösterebilir.
- Özerklik belirli öğrenciler tarafından bir anda kazanılan sürekli bir durum değildir. Tam aksine zor kazanılan ve kalıcılığı garanti edilemeyen bir durumdur.

Öğrenen öğrenme sorumluluğunu alabilmek ve kendi öğrenmesini yürütebilmek için hedefleri belirlemeli, içerik ve ilerlemeyi tanımlamalı, kullanacağı yöntem ve teknikleri seçmeli, edinim sürecini gözlemlemeli ve edindiklerini değerlendirmelidir (Holec, 1981). Bu süreci desteklemenin yollarına ilişkin Scharle ve Szabó (2000), başlangıçta farkındalığın artırılarak öğrenenlere yeni bakış açıları ve deneyimlerin sunulması, ardından tutumların değiştirilmesi ve eski davranış kalıplarından kurtarılması, son olarak ise rollerin öğrenene aktarılması gerektiğini belirtir. Holec ve Scharle & Szabó'nun bu görüşleri özerkliğin süreç odaklı boyutunu ön plana çıkarırken Thang (2009) özerkliği daha geniş bir çerçevede ele alarak iki temel boyuta dikkat çekmektedir: öğrencilere öğretmen desteği olmaksızın bir dili öğrenebilmeleri için gerekli strateji ve tekniklerin kazandırılması ile öğrencilerin öğrenme süreçlerinde belirli bir bağımsızlık kazanmalarını mümkün kılacak koşul ve fırsatların yaratılması. Tanımlardaki bu farklılıklara karşın araştırmacıların ortak noktası, dil öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine etkin biçimde katılması ve bu süreçte sorumluluk üstlenmeleri gerektiğidir. Bu sorumluluk; yöntem seçme, değerlendirme ve karar verme gibi süreçleri de

kapsamakta, öğretmeni devre dışı bırakmak yerine öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimi dönüştürmektedir. Özerk bir öğrenme ortamında öğretmen, süreci tek başına yönetmek yerine öğrencinin kendi öğrenmesini kontrol altına almasına ve süreci bağımsız biçimde yürütmesine zemin hazırlar. Öte yandan özerklik; motivasyonu, bilişi ve üstbilişi destekleyen bir yapı olması bakımından öğrenme sürecinin ayrılmaz bir bileşeni olarak değerlendirilmelidir. Görüldüğü üzere özerklik, öğrenenin kendi öğrenme sürecini bilinçli biçimde planlayabilmesini, izleyebilmesini, değerlendirebilmesini ve bu süreçte sorumluluk üstlenbilmesini kapsayan çok boyutlu bir yapıdır. Holec'in (1981) süreç odaklı tanımı, Little'in (1991) eleştirel düşünme ve kapasite vurgusu ile Benson'un (2001) davranışsal boyutu bir arada değerlendirildiğinde özerkliğin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri bir arada barındırdığı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede konuşma özerkliği; öğrenenin konuşma sürecini planlama, izleme ve değerlendirme kapasitesini, iletişim fırsatlarını bağımsız biçimde yönetme becerisini ve konuşmaya katılmaya yönelik istekliliğini kapsayan bütüncül bir yapı olarak tanımlanmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde özerkliğin desteklenmesi, öğrenenlerin sürece yönelik ilgi ve güdülenmelerini artırarak onları edilgen konumdan bağımsız birer özneye dönüştürür (Littlejohn, 1985, aktaran Finch, 2001, s. 8). Kendi öğrenme eylemlerinin sorumluluğunu üstlenen bireyler, dil edinim hedeflerini daha odaklı ve amaçlı bir şekilde yapılandırabilmektedir. Bu durum, geleneksel öğretmen merkezli sınıfların getirdiği kısıtlayıcı engelleri aşmaya olanak tanırken hem kısa vadeli başarıyı hem de uzun vadeli kalıcı öğrenme alışkanlıklarını besleyen güvenli bir alan sağlar. Söz konusu deneyimler, dilsel becerilerin gelişimini desteklemekle kalmayıp bireyin toplumsal ve demokratik süreçlere katılım kapasitesini de genişletir (Little, 1991). Özellikle hedef dildeki öğrenme ve üretim süreçlerinin büyük bir kısmının sınıf dışındaki bireysel çabalara dayandığı göz önünde bulundurulduğunda, özerklik, dil ediniminin sürekliliğini güvence altına alan temel bir itici güç niteliğindedir (Finch, 2001, s. 8).

Öğrenen özerkliği psikolojik pratik ve felsefi gerekçelerden dolayı dil öğreniminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir. Felsefi gerekçe öğrenenlerin öğrenme sürecine ilişkin seçimler yapma inancına dayanmaktadır. Bu yaklaşım bireyleri hızla değişen bir dünyada bağımsız öğrenme becerilerinin toplumsal işlevsellik açısından hayati önem taşıdığı bir geleceğe hazırlamayı amaçlamaktadır. Pedagogik gerekçe ise yetişkin öğrencilerin öğrenme sürecinin hızı, sırası, yöntem ve içeriği gibi konularda karar alma süreçlerine dahil edildiklerinde daha etkili öğrendiklerinin kanıtlanmış olmasına dayanmaktadır (Finch, 2001). Son olarak pratik gerekçe ise programın farklı yönlerine ilişkin seçim ve karar alma süreçlerine aktif olarak katılan öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini daha güvende hissetme ve sürece daha yüksek düzeyde katılma olasılıklarının artması-

ıyla ilişkilidir (McCafferty, 1998, aktaran Finch, 2001).

Özerk öğrenenler, özerk olmayan öğrenenlerden sorumluluk bilinci ve karar alma süreçlerine katılımlarıyla ayrılmaktadır. Bu öğrenenler, yalnızca kendi öğrenmelerinden değil, aynı zamanda grup arkadaşlarının öğrenmesinden de sorumluluk üstlenirler. Ne, ne zaman ve nasıl öğrenileceğine ilişkin kararları öğretmenleri ve akranlarıyla değerlendirir, öğrenme sürecinin yönetimine aktif biçimde katılırlar. Ayrıca, öğrenme kaynakları ve etkinlikleri konusunda seçim özgürlüğünü kullanarak sürecin öznesi hâline gelirler (Brown, 1994, s.133). Özerk öğrenen, öğrenme sürecinde kararlı, sabırlı ve kendine güvenen bir tutum sergiler. Zihni açık olup dikkatini odaklayabilir, böylece öğrenme sürecinde bulanıklığa yer vermez. Kendi öğrenmesini sürdürebilmek için içsel motivasyona sahiptir ve belirlediği hedeflere ulaşmada hedef odaklı bir yaklaşım gösterir. Öğrenme sürecinde kendi kararlarını alır, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olarak bu yönlerini geliştirmek için düzenli biçimde analiz ve değerlendirme yapar. Edindiği bilgileri yalnızca sınıf ortamında değil, gerçek yaşamla ilişkilendirerek transfer edebilme becerisine sahiptir. Öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenir, plan yapar ve kendine ulaşılabilir hedefler koyar. Ayrıca ilerlemesini sürekli gözden geçirerek öğrenme sürecini değerlendirme becerisini kullanır. Hedef dile karşı hoşgörülü bir yaklaşım benimser ve her ne pahasına olursa olsun iletişim kurmak için risk alır. Bu bağlamda, hedef dili geliştirmek için hipotezler oluşturur, gerektiğinde bu hipotezleri gözden geçirip reddeder, kuralları mekanik olarak uygulamaktan ziyade anlamlı öğrenmeye yönelir. Ayrıca, tahmin etme becerileri gelişmiş olup bu beceriyi iletişim sürecinde etkin biçimde kullanır. Yeni bilgileri edinmeye, farklı yöntemleri denemeye ve öğrenme sürecini derinleştirmeye yönelik araştırma ve keşif isteği ise, onun öğrenmeye ilişkin etkin ve süreklilik arz eden bir yaklaşım geliştirdiğini göstermektedir (Chan, 2001; Thanasoulas, 2000).

Öğrenen özerkliğine ilişkin bu kuramsal çerçeve, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi bağlamında özellikle belirleyici bir işlev üstlenmektedir.

İkinci ve yabancı dil öğretiminin temel amacı, öğrenenlerin hedef dili yalnızca bir bilgi nesnesi olarak değil, en geniş anlamıyla bir iletişim aracı olarak kullanabilmelerini sağlamaktır. Hedef dilin sosyal işlevini yerine getirebilmek ve gerçek yaşam durumlarına uygun biçimde iletişim kurabilmek için konuşma becerisi temel bir gerekliliktir. Richards ve Rodgers (2001), yabancı dil öğretiminin öncelikli amaçlarından birinin öğrenenlerin hedef dilde anlaşılır biçimde konuşarak etkili iletişim kurabilmeleri olduğunu vurgulamaktadır. Hedef dil topluluğu içerisinde etkin iletişim kurabilmek, öğrenenlerin üstlendikleri çeşitli sosyal, psikolojik ve söylemsel rolleri başarıyla yerine getirebilmelerine bağlıdır. Bu ise dil kullanıcılarının iletişimsel yeterliliklerini geliştirebilmeleri için önemli ölçüde özerk-

lik kazanmalarını gerektirir (Benson, 2001; Little, 1991). Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi, öğrenenlerin dili spontane, akıcı ve bağlama uygun biçimde kullanabilmeleri açısından kritik bir alanı temsil eder. Konuşma eyleminin anlık doğası, öğrenenlerin özerk biçimde strateji geliştirmelerini, iletişimsel riskler almalarını ve hataları öğrenme fırsatına dönüştürmelerini zorunlu kılmaktadır.

Bir dili bilmek ile o dili konuşabilmek aynı şey değildir. Bu nedenle, “Türkçe biliyorum” ifadesi her zaman “Türkçe konuşabiliyorum” anlamına gelmez. Buna rağmen, ikinci dil ve yabancı dil öğretimi çoğu zaman bu iki kavramı birbirinin yerine kullanmış; dil bilgisi kurallarını öğrenmek, belirli sözcükleri ezberlemek ve doğru sesletilmiş cümleler kurmak, dili konuşabilmek için yeterli görülmiştir. Oysa konuşma becerisi, yalnızca dil bilgisel doğruluk ve sözcük bilgisiyle sınırlı olmayıp, öğrenenin dili anlık, akıcı ve bağlama uygun biçimde kullanabilme kapasitesini gerektirir (Thornbury, 2005, s.1). Konuşma bu yönüyle akıcılık, etkileşim, sosyodilbilimsel uygunluk ve stratejik yeterlilik unsurlarını içeren çok boyutlu bir beceridir (Brown, 2001; Nunan, 2015). Konuşma ayrıca üretimsel bir beceri olmasının ötesinde etkileşimsel bir nitelik taşır; anlam, duran biçimde aktarılacak yerine, konuşmacılar arasında karşılıklı olarak inşa edilen dinamik bir süreçtir. Bu süreç, biçim ve önem açısından duruma, katılımcılara ve konuşma görevlerinin amaçlarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Nafa, 2023, s.5) Bu nedenle öğrenenlerin dili yalnızca dil bilgisel açıdan doğru üretmeleri değil, farklı sosyal bağlamlarda uygun biçimde kullanabilmeleri de önem taşımaktadır. Nunan (2015), konuşmanın bu çok katmanlı doğasını vurgulayarak, iletişimsel yeterliliğin yalnızca dilsel doğrulukla değil, aynı zamanda etkileşimsel ve bağlamsal uygunlukla sağlanabileceğini belirtmektedir. Bailey ve Savage (1994), konuşma bilgisinin sesletim, dil bilgisi ve sözcük bilgisi gibi bir dizi dil bileşenini bütünleştirdiğini; bu nedenle en zorlayıcı becerilerden biri olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, konuşma becerisi, öğrenenlerin dil öğrenimindeki başarısının en açık göstergelerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle konuşma, dil öğrenenler açısından en karmaşık, en gerekli ve aynı zamanda öğretilmesi veya öğrenilmesi en zor dil becerilerinden biridir (Malihah, 2010, s.86; Pakula, 2019, s.3).

Konuşma, dil öğrenmenin temel becerilerinden biridir çünkü iletişimin nihai aracı olmasının yanı sıra, iletişimsel yeterliliği ölçen ilk üretken beceri olarak kabul edilmektedir (Nafa, 2023, s.5). Thornbury (2005, s.17), konuşmayı doğrusal biçimde ilerleyen, olasılıklara açık, doğal ve çoğunlukla hazırlıksız, kendiliğinden gerçekleşen; bu nedenle hem gerçek zamanlı hem de eş zamanlı işleme gerektiren sosyal ve dilsel bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Ancak yabancı dil öğreniminde konuşma için akıcılık ve anlaşılabilirlik konusunda önemli güçlükler söz konusudur. En yaygın sorunlardan biri, dil bilgisi, kelime bilgisi ve ses

bilgisi gibi hedef dile ait sistemlerin yeterince bilinmemesidir. Bununla birlikte, bu alanlarda ileri düzey bilgiye sahip olan öğrenenler bile, yüz yüze ve gerçek zamanlı iletişimde bu bilgiyi etkili biçimde kullanmakta zorlanabilmektedir. Konuşma sırasında ifadeleri anlık olarak düzenleme ve üretme becerisinin sınırlı olması ya da etkileşimli konuşmalarda öngörülemez durumlara hızlıca yanıt verememek, öğrenenin akıcılığını olumsuz etkiler. Bygate'in (1987, s.3) de belirttiği gibi, "bilgi ile beceri arasındaki ayrım konuşma öğretiminde kritik öneme sahiptir."

Çok boyutlu ve dinamik yapısı nedeniyle konuşma, yabancı dil öğreniminde yalnızca öğretmen yönlendirmesiyle geliştirilebilecek bir beceri olmaktan öteye geçmektedir. Öğrenenlerin dili etkili biçimde kullanabilmeleri, kendi konuşma süreçlerini yönetebilmelerine, iletişim fırsatlarını değerlendirebilmelerine ve karşılaştıkları güçlükleri aşmak için bağımsız stratejiler geliştirebilmelerine bağlıdır. Bu durum, yabancı dilde konuşma özerkliğinin önemini ortaya koymaktadır. Konuşma özerkliği, öğrenenlerin planlama yapmalarını, stratejiler geliştirmelerini, risk alarak iletişime katılmalarını ve kendi performanslarını değerlendirmelerini içermekte; böylece iletişimsel yeterlilik kazanmada temel bir rol üstlenmektedir. Nitekim Qamar (2016), hedef dilde konuşma becerilerinin öğretiminde öğrenen özerkliğinin yirminci yüzyılın sonlarından itibaren giderek daha fazla önem kazandığını vurgulamaktadır. Hedef dilin yetkin bir konuşuru olabilmek için özerkliğin geliştirilmesi kritik bir gerekliliktir. Goh ve Burns (2012) de yabancı dilde konuşma becerilerinin gelişiminde, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla, geçmişte büyük ölçüde öğretmenlerin sorumluluğunda görülen öğrenme süreci giderek öğrencilerin kontrolüne geçmektedir.

Qamar (2016, s.294), öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlendiklerinde, konuşma becerisine yönelik utangaçlık, kaygı ve yabancı dil kullanma korkusu gibi engelleri daha kolay aşabileceklerini vurgulamaktadır. Ayrıca özerk öğrenenlerin, söylemek istedikleri sözcükleri hatırlayamama ya da kendilerini ifade edememe gibi zihinsel engellerle karşılaşma olasılıkları daha düşüktür. Bireylerin öğrenme alışkanlıkları, ilgi alanları, beklentileri, gereksinimleri ve motivasyon düzeyleri farklılık gösterdiğinden, öğrenen özerkliğinin önemi bu bağlamda açıkça ortaya çıkmaktadır.

Öğrenen özerkliği, bireylere kendi hızlarında ve daha esnek bir ortamda çalışma olanağı sunarak hedef dili konuşmaya teşvik etmekte ve bireylerin motivasyonlarını artırmaktadır. Aynı zamanda akranlar arası etkileşimi ve öğrenci-öğretmen etkileşimini güçlendirmekte, sınıf içi tartışmalarda öğrencilerin hedef dili daha esnek biçimde kullanmalarına ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ele alındığında, Türkçenin eklemeli yapısı,

sözdizimsel özellikleri ve sesletime dayalı vurgusu, öğrenenlerin yalnızca dilsel doğruluk değil aynı zamanda akıcılık, bağlamsal uygunluk ve stratejik yeterlilik geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Konuşma bu yönüyle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrenenlerin iletişimsel stratejiler geliştirmelerini, risk alarak iletişim fırsatlarına katılmalarını ve dili sınıf dışındaki ortamlarda da aktif olarak kullanmalarını gerektiren bütüncül bir öğrenme alanıdır. Öğrencilerin yalnızca öğretmenin yönlendirmelerine bağlı kalmadan kendi konuşma süreçlerini planlamaları, stratejiler geliştirmeleri ve hataları öğrenme fırsatına dönüştürmeleri bu açıdan kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda konuşma özerkliği, iletişimsel yeterliliğin geliştirilmesi ve öğrencilerin Türkçeyi sınıf dışındaki otantik bağlamlarda etkin biçimde kullanabilmeleri açısından temel bir dayanak oluşturmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma özerkliği, bireyin öğrenme sürecinde aktif şekilde yer almasını sağladığı gibi; bu sürecin planlanması, yürütülmesi ve denetlenmesi sorumluluğunu da beraberinde getirir. (Nunan, 2015; Quamar, 2016; Thornbury, 2005). Bu doğrultuda, bireyin konuşma becerisine yönelik özerklik düzeyini belirlemek, öğrenme ortamlarının bireyselleştirilmesi ve öğrenme sorumluluğunun aktarılması açısından büyük önem taşımaktadır. Alan yazınında yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğine ilişkin çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların ağırlıklı olarak İngilizce öğretimi (Aydın, 2008; Altunay ve Bayat, 2009; Balçıklan, 2008; Bayat, 2007; Baylan, 2007; Demirel ve Mirici, 2002; Sert, 2006, 2007; Yıldırım, 2005) ve öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde öğretmen rolü (Ergür, 2010; Güvenç, 201; Özdere, 2015; Işık ve Balçıklan, 2020; İnöz, 2011; Kartal ve Balçıklan, 2019) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Öte yandan bir kısım araştırma, öğrencilerin özerk dil öğrenimine ilişkin algı ve davranışlarını da ele almıştır (Bekleyen ve Selimoğlu, 2016; Okay ve Balçıklan, 2017; Orakçı ve Gelişli, 2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında ise öğrenen özerkliğine yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmakta (Biçer, 2017; Özkaya, 2021), konuşma becerisine özgü özerkliği ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının alanyazında yer almadığı dikkat çekmektedir. Bu gereksinimden hareketle, Holec (1981) ve Benson'ın (2001) özerklik yaklaşımları çerçevesinde yapılandırılmış, bireylerin konuşma sürecine yönelik karar alma, plan yapma, strateji geliştirme, risk alma, öğrenme ortamlarını değerlendirme ve kendini izleme gibi çok yönlü becerilerini kapsayan bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen bu ölçek hem akademik araştırmalara veri sağlayacak hem de dil öğretimi uygulamalarında öğrenen profillerini anlamaya katkıda bulunacaktır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş, bu uygulamalardan elde edilen veriler doğrultusunda ölçek maddeleri gözden geçirilerek ölçeğe son şekli verilmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen (YDTÖ) bireylerin konuşma becerisine yönelik özerklik düzeylerini ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirme (metodolojik) çalışmasıdır. Ölçeğin kavramsal çerçevesinin ve madde havuzunun oluşturulmasında nitel veri kaynaklarından (alan yazını ve uzman görüşleri) yararlanılmış; psikometrik özelliklerin (geçerlik ve güvenilirlik) sınanmasında ise nicel araştırma yöntemleri ve istatistiksel analizler işe koşulmuştur.

Çalışma Grubu ve Örneklem

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin konuşma özerklik düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün değişkenler arasındaki ilişkilerin güvenilir biçimde incelenmesine olanak sağlayacak büyüklükte olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Ayrıca ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün, ölçekte yer alan madde sayısının en az beş katı olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2002; Child, 2006; Tavşancıl, 2014). Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında çalışmanın amacına ve kapsamına uygun bir şekilde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 ve B2 düzeyindeki öğrenciler

er oluşturmaktadır. Bu düzeylerin tercih edilmesinin temel nedeni, söz konusu öğrencilerin dili yalnızca temel iletişim gereksinimlerini karşılama düzeyinde değil, daha doğru ve akıcı biçimde kullanma kaygısıyla üretmeye başlamalarıdır. A1 ve A2 düzeyindeki öğrenciler sınırlı dil dağarcıklarıyla anlık iletişim gereksinimlerini karşılamaya odaklanırken B1 ve B2 düzeyindeki öğrenciler konuşma sürecini planlama, strateji geliştirme ve performanslarını değerlendirme gibi özerklik davranışlarını daha belirgin biçimde sergilemeye başlamaktadır (Benson, 2001; Deci ve Ryan, 1985). Bu nedenle konuşma özerkliği ölçmeye yönelik bir ölçeğin geliştirilmesinde B1 ve B2 düzeyi öğrenciler daha uygun bir çalışma grubu olarak değerlendirilmiştir. Veri toplama sürecinde ölçek formu Google Forms aracılığıyla çevrim içi ortama aktarılmış ve katılımcılara ulaştırılmıştır. Çevrim içi veri toplama yönteminin tercih edilmesinde farklı coğrafi bölgelerde bulunan katılımcılara ulaşmayı kolaylaştırması, veri toplama sürecini zaman ve maliyet açısından daha verimli hâle getirmesi ve katılımcıların anketi uygun gördükleri zaman ve ortamda doldurabilmelerine imkân sağlaması etkili olmuştur (Frippiat ve Marquis, 2010; Perkins, 2004; Roberts, 2007). Araştırmaya katılan öğrenciler ölçek formunu gönüllülük esasına dayalı olarak çevrim içi ortamda doldurmuşlardır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen 1. pilot uygulamada 220; 2. pilot uygulamada ise 130 katılımcıdan veri toplanmış olup çalışma toplam 350 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır:

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Değişken	Alt Kategoriler	1. Pilot Uygulama (AFA)(N1=220)	2. Pilot Uygulama (DFA)(N2=130)
Cinsiyet	Kadın	121 (55.0%)	72 (55.4%)
	Erkek	99 (45.0%)	58 (44.6%)
	18-24	176 (80.0%)	105 (80.8%)
Yaş Grubu	25-34	33 (15.0%)	17 (13.1%)
	35-44	9 (4.0%)	6 (4.6%)
	45 ve üzeri	2 (1.0%)	2 (1.5%)
	6 aydan az	44 (20.0%)	26 (20.0%)
Türkiye’de Yaşama Süresi	6 ay - 1 yıl arası	110 (50.0%)	65 (50.0%)
	1 yıl - 3 yıl arası	44 (20.0%)	26 (20.0%)
	3 yıldan fazla	22 (10.0%)	13 (10.0%)
Sesletim / Telaffuz Çalışması	Evet	66 (30.0%)	39 (30.0%)
	Hayır	154 (70.0%)	91 (70.0%)
	Arapça	88 (40.0%)	52 (40.0%)
	Kazakça	44 (20.0%)	26 (20.0%)
Ana Dil Dağılımı	Farsça	33 (15.0%)	20 (15.4%)
	Diğer Türk Dilleri (Kırgızca vb.)	33 (15.0%)	19 (14.6%)
	Diğer	22 (10.0%)	13 (10.0%)

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi (Madde Havuzu ve Kapsam Geçerliği)

Ölçek maddelerinin oluşturulması sürecinde öncelikle alan yazını taraması yapılmıştır. Bu aşamada yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliği, konuşma becerisi ve konuşma becerisine ilişkin özerk öğrenme davranışları üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. Alan yazını incelemesinin ardından konuşma özerkliği kavramına ilişkin alan uzmanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, alan yazını taraması doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmış ve kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzman 3 öğretim elemanının incelemesine sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Forma son şekli verildikten sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzman 5 öğretim elemanı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uzmanlara yöneltilen sorular aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma sürecinde sergiledikleri özerk davranışlar, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik kullandıkları stratejiler ve konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin bireysel sorumluluk alma durumlarına ilişkin görüşler alınmıştır.

Alan yazını incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler birlikte değerlendirilerek konuşma özerkliği ile ilişkili ifadeler belirlenmiş ve bu doğrultuda ölçeğin ilk madde havuzu oluşturulmuştur. Bu süreçte toplam 30 madde hazırlanmıştır. Hazırlanan maddelerin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda ölçek maddeleri Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanından 3, Türkçe Eğitimi alanından 1 ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanından 1 olmak üzere toplam beş öğretim elemanının değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda maddeler yeniden incelenmiş, bazı maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmış, benzer içerikte olduğu değerlendirilen bazı maddeler ise ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan düzenlemelerin ardından ölçeğin taslak formu 21 madde ile oluşturulmuştur.

Oluşturulan taslak ölçek maddeleri için katılımcıların her bir ifadeye katılma derecelerini belirtebilmeleri amacıyla beşli Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler “Kesinlikle Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Hiç Katılmıyorum (1)” seçenekleri ile derecelendirilmiştir. Likert tipi derecelendirme, bireylerin belirli davranış ve görüşlere ilişkin değerlendirmelerini ölçmeye yönelik ölçeklerde yaygın olarak tercih edilen bir ölçme yaklaşımıdır (Altunışık vd., 2010; Erkuş, 2016; Hoşgörür, 1997).

Verilerin Analizi (Yapı Geçerliği ve Güvenirlik)

Konuşma Özerkliği Ölçeği deneme uygulaması yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilere çevrim içi veri toplama yöntemi kullanılarak uygulanmıştır.

Bu amaçla ölçek maddeleri Google Forms ortamına aktarılmış ve öğrencilerin erişimine sunulmuştur. Öğrenciler ölçeği gönüllülük esasına dayalı olarak çevrim içi ortamda doldurmuşlardır.

Elde edilen veriler Veriler SPSS 26.0 Programı ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizine (DFA) başvurulmuştur. AFA ve DFA'nın aynı veri seti üzerinde uygulanmasının yanlı sonuçlara yol açabileceği göz önünde bulundurularak (Worthington ve Whittaker, 2006), birinci pilot uygulamadan elde edilen veriler AFA için, ikinci pilot uygulamadan elde edilen bağımsız veriler ise DFA için kullanılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin faktör yapısı belirlenmiş ve maddelerin ilgili faktörlere ait yük değerleri incelenmiştir. Belirlenen alt boyutların ve ölçeğin genelinin iç tutarlılığını ortaya koymak amacıyla Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. DFA ile verilere maximum likelihood (ençok olabilirlik) uygulanmıştır.

Konuşma Özerkliği Ölçeği'nin (KÖÖ) yapı geçerliğini incelemek amacıyla deneme uygulamasından elde edilen verilere açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Faktör analizi, ölçeklerde ölçülmek istenen yapının hangi boyutlardan oluştuğunu belirlemek ve maddelerin bu boyutlarla ilişkisini ortaya koymak amacıyla sıklıkla başvurulan bir istatistiksel yöntemdir (Büyüköztürk, 2012). Bu doğrultuda gerçekleştirilen analizler sonucunda ölçeğin faktör yapısı belirlenmiş ve alt boyutları ortaya konmuştur.

Etik Beyan

Bu çalışma için Dokuz Eylül Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan etik kurul onayı alınmıştır (Kabul Numarası: E-57514100-050.04-1719914, Tarih: 17.02.2026). Tüm katılımcılardan çevrim içi veri toplama formu aracılığıyla gönüllülük esasına dayalı bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma özerklik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin özelliklerini ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen analizlere yer verilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle maddelerin faktör yapısını belirlemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yapının doğrulanması ve ölçeğin yapı geçerliğinin değerlendirilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizine (DFA) başvurulmuştur. Son aşamada ise ölçeğin ve alt boyutlarının iç tutarlılığını belirlemek amacıyla güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Özerkliği Ölçeği 1. Pilot Uygulama Sonrası Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Faktör analizi, çok sayıda gözlemlenen değişken veya maddeden hareketle bu değişkenlerin altında yatan daha az sayıda faktör ya da örtük yapıları ortaya koymak veya doğrulamak amacıyla kullanılan istatistiksel bir tekniktir (Büyüköztürk, 2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında ise açımlayıcı faktör analizi (AFA), geliştirilen ölçme aracının yapı geçerliğini incelemek ve maddelerin hangi faktörler altında toplandığını belirlemek amacıyla sürecin başlangıç aşamalarında başvurulmuş temel analizlerden biridir (Worthington ve Whittaker, 2006). Açımlayıcı faktör analizine geçilmeden önce veri setinin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Bu testler, veri setinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek ve maddeler arasındaki korelasyon yapısının faktör analizi için yeterli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla kullanılmaktadır (Gorsuch, 1997). 21 maddelik KÖÖ maddeleri için verilerin analizi sonucunda Kaiser-Meyer Olkin değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Bartlett's testinin [$\chi^2 = 4083,54$, $sd=210$ $p<.0001$] anlamlı olduğu

saptanmıştır. KMO katsayısının en az .60 olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002; Kalaycı, 2010; Tavşancıl, 2010). Kaiser (1974) "KMO değerlerinin yorumlanmasına ilişkin olarak 0,50'nin altındaki değerlerin kabul edilemez olduğunu; 0,50–0,60 aralığındaki değerlerin kötü, 0,60–0,70 aralığındaki değerlerin zayıf, 0,70–0,80 aralığındaki değerlerin iyi ve 0,90'ın üzerindeki değerlerin ise mükemmel olarak değerlendirildiğini belirtmektedir" (aktaran Şencan, 2005). "Bartlett Küresellik Testi'nde anlamlılık değerinin 0,05'ten küçük olması beklenmektedir. Anlamlılık değerinin 0,05'ten büyük olması durumunda veri setinin faktör analizi için uygun olmadığı kabul edilmektedir" (Şencan, 2005, s. 384).

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yapısını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizinde principal axis factoring (temel eksen faktörleme) yöntemi kullanılmıştır. Deneme uygulamasından elde edilen verilerin AFA ile incelenmesi sonucunda öz değeri 1'in üzerinde olan 3 faktör belirlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle birden fazla faktörde yer alan maddeler değerlendirilmiş ve bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Daha sonra faktör yük değeri

Tablo 2. KÖÖ Maddelerinin Varimax Döndürülmüş Faktör Yükleri Varyans ve Özdeğerleri (N = 220)

Madde No AFA Öncesi	Madde No AFA Sonrası	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
			Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M1	M1	.779	.873		
M3	M2	.835	.897		
M21	M3	.795	.869		
M17	M4	.773	.872		
M6	M5	.780	.868		
M2	M6	.826	.894		
M13	M7	.846	.904		
M20	M8	.827		.902	
M9	M9	.831		.896	
M4	M10	.796		.868	
M14	M11	.811		.886	
M10	M12	.815		.883	
M16	M13	.792		.875	
M7	M14	.750			.827
M8	M15	.812			.887
M11	M16	.779			.860
M19	M17	.783			.881
M18	M18	.811			.868
M15	M19	.774			.861
Özdeğer			7,893	4,019	3,301
Varyans			29,675	25,690	24,705

0,40'ın altında kalan maddeler analiz dışı bırakılmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda ölçeğin başlangıçtaki 21 maddesinden 2 madde çıkarılmış ve ölçek 19 madde ile son hâlini almıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre Konuşma Özerkliği Ölçeği'nin (KÖÖ) üç alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin açıklamalar, maddeler ve varimax döndürme yöntemi sonucunda elde edilen faktör yük değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2'de görüldüğü üzere birinci alt boyut "öz-düzenleme" olarak adlandırılmıştır. Öz-düzenleme, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirme sürecinde öğrenmelerini planlama, izleme ve değerlendirme gibi bilişsel düzenleme süreçlerini ifade etmektedir. Bu boyut aynı zamanda öğrencilerin konuşma sırasında karşılaştıkları iletişim güçlüklerini çeşitli stratejiler kullanarak aşmalarını ve öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetmelerini kapsamaktadır. Öz-düzenleme alt boyutunda 1., 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. maddeler olmak üzere toplam 7 madde yer almaktadır. Bu faktörde yer alan maddeler, öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik hedef belirlemeleri, öğrenme süreçlerini planlamaları, kendi konuşma performanslarını değerlendirmeleri ve iletişim sırasında stratejik çözümler üretmeleri gibi bilişsel düzenleme süreçlerini yansıtmaktadır.

İkinci alt boyutta ağırlıklı olarak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme sürecinde kullandıkları öğrenme kaynaklarını seçme ve öğrenme ortamlarını düzenleme ile ilişkili maddeler yer almaktadır. İkinci alt boyut "kaynak ve ortam yönetimi" olarak adlandırılmıştır. Kaynak ve ortam yönetimi, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirme sürecinde öğrenme kaynaklarını seçme, uygun öğrenme ortamlarını düzenleme ve konuşma pratiği yapabilecekleri fırsatlar oluşturma süreçlerini ifade etmektedir. Bu boyut aynı zamanda öğrencilerin dijital araçlardan yararlanmaları, görsel-işitsel materyaller kullanmaları ve sınıf dışı ortamlarda konuşma pratiği yapmaya yönelik girişimlerde bulunmaları gibi davranışları kapsamaktadır. Kaynak ve ortam yönetimi alt boyutunda 8., 9., 10., 11., 12. ve 13. maddeler olmak üzere toplam 6 madde yer almaktadır. Bu faktörde yer alan maddeler, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla uygun öğrenme materyallerini seçmeleri, teknolojik araçlardan yararlanmaları ve farklı ortamlarda Türkçe konuşma pratiği yapma fırsatları oluşturmaları gibi öğrenme ortamını düzenlemeye yönelik süreçleri yansıtmaktadır.

Üçüncü alt boyutta yer alan maddeler ağırlıklı olarak öğrencilerin konuşma sürecine katılmaya yönelik duyuşsal eğilimlerini yansıttığı için bu alt boyut "konuşmaya yönelik isteklilik" olarak adlandırılmıştır. Bu alt ölçek şu şekilde tanımlanmıştır: "Konuşmaya yönelik isteklilik, öğrencilerin Türkçe konuşma sürecine yönelik duyuşsal eğilimlerini, konuşma sırasında hata yapma korkusunu aşmalarını, iletişime katılma istekliliklerini ve konuşma fırsatlarını değerlendirmeye yönelik motivasyonlarını ifade etmektedir." Bu alt ölçekte 14., 15., 16., 17., 18., ve 19. (toplam 6 mad-

de) madde yer almaktadır. Öz-düzenleme alt boyutunun öz değeri 7,893; kaynak ve ortam yönetimi alt boyutunun öz değeri 4,019; konuşmaya yönelik isteklilik alt boyutu için 3,301 şeklinde belirlenmiştir. Her bir alt ölçeğin tüm ölçek üzerindeki açıklama gücü (varyans) öz düzenleme alt boyutu için 29,675; kaynak ve ortam yönetimi alt boyutunun için 25,690 ve konuşmaya yönelik isteklilik alt boyutu için 24,705 olarak tespit edilmiştir. Bu değer toplamda 80,070 düzeyinde açıklama gücüne erişmiştir. Ölçekteki maddelerin en düşük faktör yük değeri .81 en yüksek faktör yük değeri ise .90'dır. (Ölçeğin son hali için bkz. EK-1).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Özerkliği Ölçeği 2. Pilot Uygulama Sonrası Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Birinci pilot uygulama sonucunda yapılan açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin faktör yapısı belirlenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak ölçek 19 maddeden oluşan son hâlini almıştır. Elde edilen bu yapının farklı bir örneklem grubunda da geçerliliğini incelemek amacıyla ölçek ikinci bir çalışma grubuna uygulanmıştır. İkinci pilot uygulamadan elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiş ve ölçeğin faktör yapısının bu örneklemde de benzer bir yapı gösterip göstermediği incelenmiştir. 19 maddelik KÖÖ maddeleri için verilerin analizi sonucunda Kaiser-Meyer Olkin değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Bartlett's testinin [$\chi^2=2411.413$, $sd=171$ $p<.0000$] anlamlı olduğu saptanmıştır. Deneme uygulamasından elde edilen verilerin AFA ile incelenmesi sonucunda öz değeri 1'in üzerinde olan 3 faktör belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılmasına gerek duyulmamış ve ölçek 19 maddelik yapısını korumuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Konuşma Özerkliği Ölçeği'nin (KÖÖ) üç alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan 19 maddenin faktör yük değerlerinin .818 ile .912 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğe ilişkin faktör özdeğer ve varyans bulguları, madde faktör yükleri bulguları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonrasında ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ardından, AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının doğrulanması ve modelin veri ile ne ölçüde uyum gösterdiğinin incelenmesi amacıyla doğrulamalı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA, açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konulan faktör yapısının doğruluğunu test etmeye ve ölçme aracının yapı geçerliliğini değerlendirmeye yönelik bir analiz tekniğidir (Çokluk vd., 2014).

AFA sonucunda üç faktör ve 19 maddeden oluşan KÖÖ'nün bu yapısının uygunluğunu test etmek amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Elde edilen verilerde maximum likelihood verileri üzerinde çalışılmıştır. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) bulguları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 3. KÖÖ Maddelerinin Varimax Döndürülmüş Faktör Yükleri Varyans ve Özdeğerleri (N = 130)

Madde No AFA Öncesi	Madde No AFA Sonrası	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
			Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M1	M1	.785	.861		
M3	M2	.822	.882		
M21	M3	.756	.844		
M17	M4	.775	.861		
M6	M5	.757	.850		
M2	M6	.813	.883		
M13	M7	.814	.882		
M20	M8	.870		.912	
M9	M9	.852		.895	
M4	M10	.825		.878	
M14	M11	.796		.882	
M10	M12	.841		.898	
M16	M13	.789		.877	
M7	M14	.761			.818
M8	M15	.783			.872
M11	M16	.751			.839
M19	M17	.800			.881
M18	M18	.830			.858
M15	M19	.778			.864
Özdeğer			8,357	3,721	3,120
Varyans			29,212	26,217	24,562

DFA verileri içinde çok sayıda uyum değeri bulunmaktadır. Bu uyum değerlerinden en yaygın olarak kullanılanlardan, Ki-Kare (χ^2), CFI, GFI, AGFI, NNFI, SRMR, RMSEA, analizlerine bakılmıştır. Alan yazınında bu indekslerin belirli aralıklarda olması modelin veri ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Ki-kare değeri, doğrulayıcı faktör analizinde modelin veri ile ne ölçüde uyum gösterdiğini değerlendirmek için kullanılan temel ölçütlerden biridir. Bu istatistik, model tarafından öngörülen yapı ile elde edilen veriler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte ki-kare istatistiği, örneklem büyüklüğü ve serbestlik derecesinden doğrudan etkilenmektedir. Özellikle örneklem büyüklüğünün artması, ki-kare değerinin anlamlı çıkma olasılığını da yükseltmektedir. Bu nedenle doğrulayıcı faktör analizinde model uyumunun değerlendirilmesinde ki-kare değerinin tek başına yeterli olmadığı, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının (χ^2/sd) birlikte değerlendirilmesinin daha uygun olduğu ifade edilmektedir (Sümer, 2000; Çokluk vd., 2014). Ki-Karenin serbestlik derecesine

(sd) oranının (χ^2/sd) 5'ten küçük olması modelin veri ile uyumlu olduğunu göstermektedir. $\chi^2/sd < 2$ ise mükemmel uyumu ve $\chi^2/sd < 3$ ise kabul edilebilir bir uyumu gösterir (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Kline, 2005). Uyum indekslerinden CFI, GFI, AGFI ve NNFI için .90 ve üzeri iyi/kabul edilebilir, .95 ve üstü değerler ise mükemmel/çok iyi uyum indeksi olarak kabul edilmektedir (Kelloway, 1989; Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Thompson, 2004; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). GFI değerinin .85'ten, AGFI değerinin .80'den yüksek çıkması durumu da verilerin uyumu için ölçüttür (Anderson ve Gerbing 1984; Cole 1987; Marsh, Balla ve McDonald 1988; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Ayrıca, SRMR .08 ya da daha az ise (Brown, 2006; Hu ve Bentler, 1999), RMSEA .06 veya daha az bir değere sahipse iyi uyum indeksine sahip olarak değerlendirilmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Thompson, 2004). Bu doğrultuda doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri söz konusu ölçütler dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Standart Hata	R ²	Standardize Edilmiş Faktör Yüğü	t
M1	-	.751	.866	-
M2	.076	.803	.896	14,470
M3	.076	.712	.844	12,849
M4	.068	.727	.853	13,114
M5	.070	.703	.838	12,701
M6	.077	.786	.886	14,151
M7	.080	.784	.885	14,110
M8	-	.851	.923	-
M9	.048	.823	.907	17,563
M10	.055	.787	.887	16,482
M11	.053	.744	.862	15,293
M12	.054	.810	.900	17,164
M13	.054	.735	.858	15,075
M14	-	.712	.844	-
M15	.085	.728	.853	12,370
M16	.088	.692	.832	11,851
M17	.083	.746	.863	12,629
M18	.090	.804	.896	13,493
M19	.098	.712	.844	12,149

Bu çalışma verileriyle gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizinin sonuçlarına dayalı olarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen uyum değerleri incelendiğinde ki kare değeri χ^2 (149, N=130) = 178,899, $p < .001$, (χ^2/sd)=1,201 olarak bulunmuştur. Bununla beraber, DFA ölçümlerinden RMSEA = .039, SRMR = .0428, CFI = .98, NNFI = .98, AGFI = .84, GFI = .87'dir. Bu uyum değerleri kabul edilebilir düzeydedir. Modelin uyum değerleri incelendiğinde RMSEA için hesaplanan %90 güven aralığının .004 ile .059 arasında değiştiği görülmektedir. Bununla birlikte pclose değerinin .05'in üzerinde olması (pclose = .791), kurulan model ile veri arasındaki yakın uyumun istatistiksel olarak desteklendiğini ve RMSEA değerinin mükemmel uyum sınırları içinde yer aldığını göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında gerçekleştirilen yol analizi sonuçları incelendiğinde, gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .83 ile .92 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca tüm maddelere ait t değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (Tablo 5 ve Şekil 1).

Ölçeğin Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliği Cronbach's Alpha iç tutarlılık analizi ile hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda "öz düzenleme" şeklinde adlandırılan birinci alt boyutta yer alan maddelere ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha = .95$, "kaynak ve ortam yönetimi" olarak adlandırılan ikinci alt

boyuta ait $\alpha = .95$ ve "konuşmaya yönelik isteklilik" diye adlandırılan alt ölçek $\alpha = .94$ olurken ölçeğin tüm maddeleri için hesaplanan $\alpha = .92$ olarak bulunmuştur. Tablo 5'te hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri ile her bir maddenin silinmesi durumundaki Cronbach's Alpha katsayıları da sunulmuştur.

Ölçeğin Puanlaması

Ölçek 3 alt boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uygulanmasında bir katılımcının ölçekten alabileceği ağırlıklı ham puan en az 19, en çok ise 95'tir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin KÖÖ'den alacağı toplam puanın yüksek olması konuşma özerkliği düzeylerinin yüksek olduğunu; düşük olması ise konuşma özerkliği düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma özerkliklerini değerlendirmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında doküman analizi gerçekleştirilmiş ve bu doğrultuda bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne sunulmuş, alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçek bir-

Tablo 5. KÖÖ Verileri Üzerinde Gerçekleştirilen Analizler Sonucunda Elde Edilen Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonları, Madde Silinme Alpha Değerleri ve Cronbach's Alpha Değerleri

Madde No	Ortalama	Ss	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach's Alpha Silinme Değerleri	Cronbach's Alpha Değerleri
M1	2,88	.865	.594	.917	.959
M2	2,90	.917	.654	.915	
M3	2,87	.859	.650	.916	
M4	2,91	.780	.586	.917	
M5	2,92	.815	.625	.916	
M6	2,90	.919	.626	.916	
M7	2,86	.940	.652	.915	
M8	3,00	.941	.543	.918	.953
M9	3,00	.862	.592	.917	
M10	3,07	.883	.605	.917	
M11	3,05	.855	.565	.918	
M12	3,02	.923	.593	.917	
M13	3,05	.800	.580	.917	
M14	2,92	.730	.609	.917	.943
M15	2,99	.779	.549	.918	
M16	2,88	.800	.570	.917	
M17	2,87	.745	.482	.919	
M18	2,91	.809	.615	.916	
M19	2,93	.810	.544	.918	

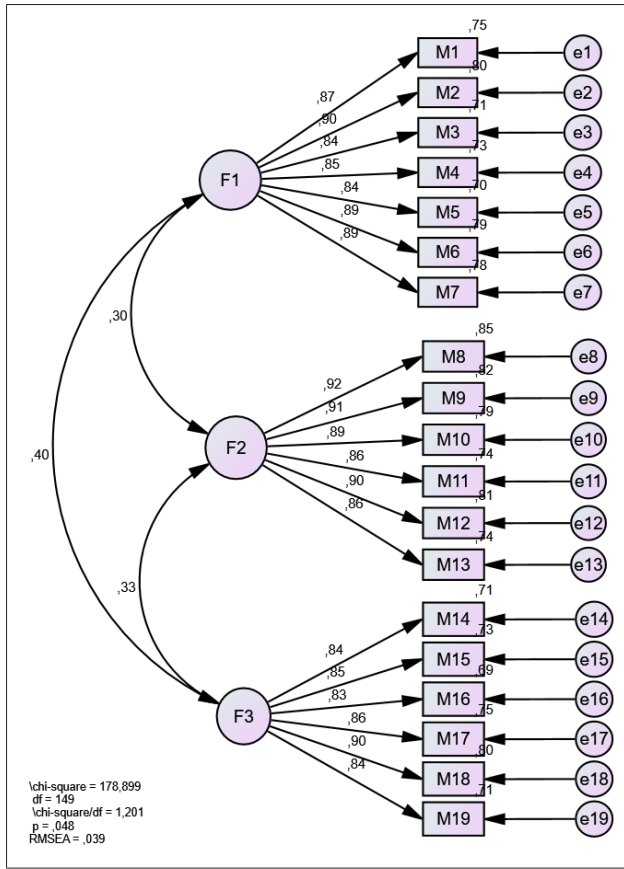
Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa katsayısı .921 bulunmuştur.

inci pilot uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Birinci pilot uygulamadan elde edilen veriler üzerinde açıklayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda ölçek ikinci pilot uygulamaya uygun biçimde yeniden düzenlenmiştir. İkinci pilot uygulama sonrasında ise ölçeğe hem açıklayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmış; bu analizlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda gerekli güncellemeler yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğe ilişkin analiz bulgularına aşağıda yer verilmektedir.

Açıklayıcı faktör analizi sonrası Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= .93, Bartlett Küresellik testi $\chi^2= 4083,54$, $sd=210$ $p<.0001$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin toplam Cronbach Alfa güvenilirlik değeri 0,921'dir. Eğitim bilimlerinde ve sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda KMO değerinin .93 olması örneklemin AFA için yeterli olduğunu gösterir. Ayrıca Cronbach Alfa güvenilirliğinin 0,921 bulunması ölçeğin güvenilirlik (iç tutarlılık) düzeyinin yeterli olduğunu göstermektedir. AFA sonrası ölçeğe uygulanan DFA sonucunda ise $\chi^2 (149, N=130) = 178,899$, $p<.001$, $(\chi^2/sd)=1,201$, $RMSEA = .039$, $SRMR = .0428$, $CFI = .98$, $NNFI = .98$, $AGFI = .84$, $GFI = .87$ bulunmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda 19 madde ve üç alt boyuttan oluşan bir ölçme aracı ortaya çıkarılmıştır. "Öz- düzenleme" adı verilen birinci alt boyut 7 maddeden (1-7 arası) oluşmaktadır. "Kaynak ve ortam yönetimi" adı verilen ikinci alt boyut 6 maddenin (8-13 arası) bir araya gelmesi ile ortaya çıkmıştır. Üçüncü alt boyut ise "Konuşmaya yönelik isteklilik" adını almıştır ve 6 madde (14-19 arası) içermektedir. Yapılan açıklayıcı faktör analizine (AFA) göre ölçeğin geneline ilişkin faktör yük değeri .40'ın üstündedir. Ölçeğin AFA ile elde edilen üç faktörlü ve 19 maddeden oluşan yapısının uygunluğu için doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen uyum indekslerinin, alan yazınında önerilen kabul edilebilir düzeyleri karşıladığı görülmüştür.

Ölçek, 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında derecelendirilen Likert tipi bir yapıya sahiptir. Toplam 19 maddeden oluşan ölçekte katılımcıların alabilecekleri puanlar 19 ile 95 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puanın yüksek olması, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin konuşma özerkliklerinin yüksek düzeyde olduğu; düşük olması ise konuşma özerkliklerinin sınırlı olduğu şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 1. KÖÖ Maddelerinin Standardize Edilmiş Değerlere İlişkin Yol Analizi.

Ölçeğin yapı geçerliğine yönelik gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda 19 madde ve üç alt boyuttan oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Birinci alt boyut olan öz-düzenleme, öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik hedef belirleme, izleme ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır. Bu bulgu, Benson'ın (2001) öğrenen özerkliğinin bilişsel boyutuna ilişkin kavramsallaştırmasıyla örtüşmektedir. Benzer biçimde Holec (1981), özerk öğrenenin kendi öğrenme sürecini planlama ve değerlendirme kapasitesine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Alan yazınındaki bu kuramsal çerçeve, öz-düzenlemenin konuşma özerkliğinin temel bir bileşeni olarak ortaya çıkmasını destekler niteliktedir.

İkinci alt boyut olan kaynak ve ortam yönetimi, öğrencilerin öğrenme materyallerini seçme ve konuşma pratiği için uygun ortamlar oluşturma davranışlarını yansıtmaktadır. Bu boyutun bağımsız bir faktör olarak belirmesi, Benson'ın (2001) özerkliğin davranışsal boyutuna ilişkin görüşleriyle uyumludur. Little'a (1991) göre özerk öğrenenler kendi öğrenme kaynaklarını seçerek yönetebilme kapasitesine sahiptir. Qamar'ın (2016) çalışması da öğrencilerin konuşma pratiğine yönelik bağımsız girişimlerinin dil gelişimini olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır.

Üçüncü alt boyut olan konuşmaya yönelik isteklilik, duyuşsal bir boyut olarak diğer genel öğrenen özerkliği ölçeklerinden ayrırmakta ve bu çalışmanın özgün katkısını oluşturmaktadır. Goh ve Burns (2012), yabancı dilde konuşma becerisi gelişiminde duyuşsal değişkenlerin belirleyici rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda konuşma özerkliğinin yalnızca bilişsel ve davranışsal değil, aynı zamanda duyuşsal bir boyutu da kapsadığı anlaşılmaktadır.

Alan yazınında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında geliştirilen Biçer'in (2017) "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Öğrenen Özerkliği" ölçeği iki faktörlü bir yapı sergilemektedir. Buna karşın bu çalışmada elde edilen üç faktörlü yapı, konuşma özerkliğinin genel öğrenen özerkliğinden farklılaşan özgün boyutlarını, özellikle duyuşsal isteklilik boyutunu açığa çıkarmaktadır. Bu bulgu, konuşma becerisine özgü özerkliğin ayrı bir yapı olarak ele alınması gerektiğine işaret etmekte ve alan yazınındaki boşluğu doldurmaktadır. Elde edilen bulgular, konuşma özerkliğinin yalnızca bilişsel süreçlerle sınırlı olmadığını; aynı zamanda öğrenme kaynaklarını ve fırsatlarını yönetme ile konuşmaya katılım istekliliği gibi çevresel ve duyuşsal boyutları da kapsayan çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir.

Uluslararası alan yazını incelendiğinde konuşma özerkliğini doğrudan ölçmeye yönelik bağımsız bir ölçme aracının bulunmadığı görülmektedir. Macaskill ve Taylor (2010), üniversite öğrencilerinin özerk öğrenme düzeylerini ölçmeye yönelik iki faktörlü 12 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Bei ve Mavroidis (2019) ise uzaktan eğitim öğrencilerinin özerklik düzeylerini kişisel ve eğitimsel boyutlarıyla ele alan 16 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Ancak söz konusu ölçekler genel öğrenen özerkliğini ele almakta olup konuşma becerisine özgü özerklik boyutlarını kapsamamaktadır. Bu çerçevede bu çalışmada geliştirilen Konuşma Özerkliği Ölçeği, alan yazınındaki bu boşluğu doldurmakta ve konuşma özerkliğini öz düzenleme, kaynak ve ortam yönetimi ile konuşmaya yönelik isteklilik boyutlarıyla bütüncül biçimde ele alan özgün bir ölçme aracı olarak öne çıkmaktadır.

Çok boyutlu bir yapı sergileyen bu ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler sunduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, konuşma özerkliğinin yalnızca bilişsel süreçlerle sınırlı olmadığını; aynı zamanda öğrenme kaynaklarını ve fırsatlarını yönetme ile konuşmaya katılım istekliliği gibi çevresel ve duyuşsal boyutları da kapsayan çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çalışma, konuşma becerisine özgü özerkliği bütüncül bir yaklaşımla ele alarak alandaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik çeşitli öneriler sunulabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

Konuşma Özerkliği Ölçeği bu çalışmada yalnızca B1 ve B2 düzeyindeki bireyler üzerinde uygulanmıştır. Özerklik düzeyinin dil yeterliliğiyle birlikte geliştiği göz önünde bulundurulduğunda (Benson, 2001), ölçeğin A1-A2 ve C1-C2 düzeyindeki öğrenenler üzerinde de sınanması önerilmektedir.

Özerklik davranışlarının kültürel bağlamdan etkilendiği bilindiğinden (Little, 1991), ölçeğin farklı ana dil gruplarından gelen öğrenenlerle test edilmesi kültürler arası geçerliliğinin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Konuşma özerkliği ile konuşma başarısı, motivasyon, yabancı dil kaygısı ve öz yeterlik gibi değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi alanyazına önemli katkılar sunabilir; zira bu değişkenler arasındaki etkileşim dil öğrenme sürecini doğrudan biçimlendirmektedir (Deci ve Ryan, 1985).

Boylamsal çalışmalar aracılığıyla konuşma özerkliğinin öğretim sürecindeki değişiminin izlenmesi, özerklik gelişimine ilişkin daha derinlikli bulgular ortaya koyabilir (Holec, 1981).

Uygulamacılara yönelik öneriler:

Öğretmenler bu ölçeği dönem başında tanılayıcı bir araç olarak kullanarak öğrencilerin konuşma özerkliği düzeylerini tespit edebilir ve öğretim sürecini bireysel farklılıklara göre yapılandırabilir.

Öz-düzenleme boyutunda düşük puan alan öğrenciler için hedef belirleme, öz izleme ve performans değerlendirmeye yönelik etkinliklere ders içinde daha fazla yer verilebilir; bu tür uygulamaların öğrenen özerkliğini desteklediği araştırmalarla ortaya konmuştur (Scharle ve Szabó, 2000).

Kaynak ve ortam yönetimi konusunda yetersizlik gösteren öğrenciler dijital araçların ve özgün materyallerin kullanımı konusunda yönlendirilebilir (Goh ve Burns, 2012).

Konuşmaya yönelik isteklilik düzeyi düşük olan öğrenciler için hata hoşgörüsüne dayalı destekleyici bir sınıf ortamının oluşturulması iletişime katılım üzerindeki kaygı engelini azaltabilir (Qamar, 2016).

Program geliştirme süreçlerinde özerkliği destekleyen görev tabanlı etkinliklerin ve sınıf dışı konuşma fırsatlarının öğretim programlarına dahil edilmesi önerilebilir (Nunan, 2015).

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval for this study was obtained from the Dokuz Eylül University Human Research Ethics Committee (Approval Number: E-57514100-050.04-1719914, Date: 17.02.2026).

Informed Consent: Informed consent based on a voluntary basis was obtained from all participants via an online data collection form.

Conflict of Interest: The authors have no conflicts of interest to declare.

Funding: The authors declared that this study received no financial support.

Use of AI for Writing Assistance: No use of AI-assisted technologies was declared by the authors.

Author Contributions: Concept – E.Ö., N.A.; Design – E.Ö., N.A.; Supervision – E.Ö., N.A.; Resource – E.Ö., N.A.; Materials – E.Ö., N.A.; Data Collection and/or Processing – E.Ö., N.A.; Analysis and/or Interpretation – E.Ö., N.A.; Literature Review – E.Ö., N.A.; Writing – E.Ö., N.A.; Critical Review – E.Ö., N.A.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Etik Kurul Onayı: Bu çalışma için Dokuz Eylül Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan etik kurul onayı alınmıştır (Kabul Numarası: E-57514100-050.04-1719914, Tarih: 17.02.2026).

Bilgilendirilmiş Onam: Tüm katılımcılardan çevrim içi veri toplama formu aracılığıyla gönüllülük esasına dayalı bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansal Destek: Yazarlar, bu çalışmanın herhangi bir finansal destek almadığını beyan etmişlerdir.

Yazım Desteği İçin Yapay Zeka Kullanımı: Yazarlar tarafından yapay zeka destekli teknolojilerin kullanıldığına dair bir beyanda bulunulmamıştır.

Yazar Katkıları: Kavram – E.Ö., N.A.; Tasarım – E.Ö., N.A.; Denetim – E.Ö., N.A.; Kaynak – E.Ö., N.A.; Materyaller – E.Ö., N.A.; Veri Toplama ve/veya İşleme – E.Ö., N.A.; Analiz ve/veya Yorumlama – E.Ö., N.A.; Literatür Taraması – E.Ö., N.A.; Yazım – E.Ö., N.A.; Eleştirel İnceleme – E.Ö., N.A.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

KAYNAKLAR

- Aydın, B. (2008). Autonomous learners in an autonomy class. *IATEFL TTED SIG Newsletter*, 1, 9-11.
- Altunay, U., & Bayat, Ö. (2009). The relationship between autonomy perception and classroom behaviors of english language learners. *Dil Dergisi*, 144, 7-15.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Bailey, K. M., & Savage, L. (Eds). (1994). *New ways in teaching speaking*. TESOL.
- Balçıklı, C. (2008). Promoting learner autonomy in EFL classrooms. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 277-284.

- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler* [Unpublished doctoral thesis]. Dokuz Eylül University. Turkish.
- Baylan, S. (2007). *University students' and their teachers' perceptions and expectations of learner autonomy in EFL prep classes* [Unpublished master's thesis]. Marmara University.
- Bei, E., Mavroidis, I., & Giossos, Y. (2019). Development of a scale for measuring the learner autonomy of distance education students. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22(2), 132–143.
- Bekleyen, N., & Selimoğlu, F. (2016). Learner behaviors and perceptions of autonomous language learning. *TESL-EJ*, 20(3), 1–20.
- Benson, P., & Voller, P. (1997). *Autonomy and independence in language learning*. Longman.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education Limited.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Longman.
- Brown, P., Smith, R., & Ushioda, E. (2007). Responding to resistance. In A. Barfield & S. Brown (Eds.), *Reconstructing autonomy in language education: Inquiry and innovation* (pp. 71–83). Palgrave Macmillan.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470–483.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorumu*. Pegem Yayıncılık.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- Camilleri, G. (1997). *Learner autonomy: The teachers' view*. European Centre for Modern Languages.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6(4), 505–518.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. A&C Black.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584–594. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.4.584>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037.
- Demirel, Ö. ve Mirici, İ. H. (2002). Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği. *Milli Eğitim Dergisi*, (155–156), 76–88.
- Ergür, D. O. (2010). Öğrenen Özerkliğinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications Proceedings*. (pp. 354–359). ICONTE. Turkish.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I. Temel kavramlar ve işlemler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Finch, A. (2001). *Autonomy: Where are we? Where are we going?* [Conference Presentation]. JALT CUE Conference on Autonomy, The Hong Kong Polytechnic University.
- Frippiat, D., Marquis, N., & Wiles-Portier, E. (2010). Web surveys in the social sciences: An overview. *Population*, 65(2), 285–311.
- Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. *Journal of Personality Assessment*, 68(3), 532–560.
- Hiemstra, R. (2004). Self-directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Hmel, B. A., & Pincus, A. L. (2002). The meaning of autonomy: On and beyond the interpersonal circumplex. *Journal of Personality*, 70(3), 277–310.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Pergamon.
- Holec, H. (2007). *A brief historical perspective on learner and teacher autonomy*. In T. E. Lamb, & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 15–33). John Benjamins.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Hoşgörür, V. (1997). Bogardus, Guttman ve Likert ölçekleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 346–357.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Işık, T., & Balçıklan, C. (2020). EFL teachers' autonomy supportive practices for out-of-class language learning. *IAFOR Journal of Education: Studies in Education*, 8(4), 63–78.
- Jiménez Raya, M. (2009). On inquiry, action and identity in professional development towards pedagogy for autonomy. In F. Vieira (Ed.), *Struggling for autonomy in language education: Reflecting, acting, and being* (pp. 187–195). Peter Lang.

- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kartal, G., & Balçıklan, C. (2019). Tracking the culture of learning and readiness for learner autonomy in a Turkish context. *TEFLIN Journal*, 30(1), 22-46.
- Kelloway, K. E. (1989). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Sage.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Authentic Limited.
- Little, D. (1994). *Learner autonomy: A theoretical construct and its practical applications*. Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Macaskill, A., & Taylor, E. (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in Higher Education*, 35(3), 351–361.
- Malihah, N. (2010). The effectiveness of speaking instruction through task-based language teaching. *Register Journal*, 3(1), 85–101.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.
- Nafa, M. S. (2023). *A broad guide to teaching the skills of listening and speaking*. Cambridge Scholars Publishing.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. Routledge.
- Okay, A., & Balçıklan, C. (2017). The role of motivation in EFL students' perceptions of teacher/learner responsibilities and learner abilities. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(8), 1-12.
- Orakçı, Ş., & Gelişli, Y. (2019). The effect of the application of learning activities based on learner autonomy on the 6th grade students' English achievements, attitudes, and learner autonomy. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(1), 269–292.
- Özdere, M. (2015). Foreign language instructors' attitudes towards learner autonomy in foreign language learning. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 587-606. Turkish.
- Özkaya, N. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde öğrenen özerkliği ölçeği geliştirme* [Unpublished master's thesis]. Akdeniz University.
- Pakula, H-M. (2019). Teaching speaking. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 13(1), 95-111.
- Perkins, G. H. (2004). Will libraries' web-based survey methods replace existing non-electronic survey methods? *Information Technology and Libraries*, 23(3), 123-126.
- Qamar, M. B. (2016). The impact of learner's autonomy on teaching oral skills (speaking skills) in an EFL classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(2), 293-298.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Roberts, L. (2007). Opportunities and constraints of electronic research. In R. A. Reynolds, R. Woods, & J. D. Baker (Eds.), *Handbook of research on electronic surveys and measurement* (pp. 19-27). Idea Group Global.
- Sert, N. (2006). EFL student teachers' learning autonomy. *Asian EFL Journal*, 8(2), 180-201.
- Sert, N. (2007). A Preliminary Study on Learning Autonomy. *Elementary Education Online*, 6(1), 180-196. Turkish.
- Scharle, A., & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge University Press.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(8), 23-74.
- Sümer, N. (2000). Structural Equation Modeling: Basic Concepts and Application. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74. Turkish.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayınevi.
- Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered? *The Internet TESL Journal*, 6(11).
- Thang, S. M. (2009). Investigating the learner autonomy of Malaysian ESL learners: Towards a redefinition. In S. W. Thang & B. Sinclair (Eds.), *Learner autonomy: Research and practice in Malaysia and Singapore* (pp. 13-33). Pearson Malaysian Sdn. Bhd.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman Pearson Educated Limited.
- Thornbury, S. (2012). Speaking instruction. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (pp. 198-206). Cambridge University Press.

MADDELER	Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
Türkçe konuşma becerimi geliştirmek için kısa süreli hedefler koyarım.					
Türkçe konuşurken yaşadığım zorlukları belirlerim.					
Türkçe konuşma performansımı değerlendirmek için ses kaydı alırım.					
Konuşma hedeflerime ulaşıp ulaşmadığımı kendim belirlerim.					
Türkçe bir sözcüğü bulamadığımda, iletişimi sürdürmek için jest veya mimiklerden yararlanırım.					
Türkçe konuşurken doğru sözcüğü hatırlayamadığımda, iletişimi kesmemek için farklı Türkçe ifadeler kullanırım.					
Türkçe konuşurken kullandığım ifadelerin doğruluğundan emin olamadığımda, bunu başkalarına sorarak teyit ederim.					
Kendi başıma konuşma pratiği yaparken dijital araçlardan faydalanırım.					
Konuşma becerim için kendime yardımcı kaynaklar hazırlarım (kelime kartları, ses kayıtları vb.)					
Konuşma etkinlikleri arasından kendi öğrenme hedeflerime uygun olanları seçerim.					
Farklı ortamlarda Türkçe konuşmak için fırsat yaratırım.					
Boş zamanlarımda Türkçe TV programları veya filmler izleyerek konuşma pratiği yaparım.					
Ana dili Türkçe olan kişilerle pratik yapma fırsatları ararım.					
Türkçe konuşurken hata yapmaktan korkmam					
Türkçe konuşma becerimi geliştirmek tamamen benim sorumluluğumdadır					
Türkçe konuşurken zorlansam bile pes etmem.					
Sınıf dışında da Türkçe konuşma çalışmalarımı kendim sürdürebilirim.					
Türkçe konuşmak için fırsat gördüğümde ilk adımı ben atarım.					
Türkçede bilmediğim dil bilgisi veya sözcük yapılarıyla karşılaşsam da onları denemekten kaçınmam.					

Extended Summary

Speaking Autonomy in Teaching Turkish as a Foreign Language: A Scale Development Study

PURPOSE

Learner autonomy has been recognized as a central variable in second and foreign language acquisition since the early 1970s. Within this theoretical tradition, autonomy refers to the learner's capacity to take responsibility for their own learning, to set goals, plan the learning process, and act independently of external direction (Holec, 1981; Little, 1991; Benson, 2001). Among the four language skills, speaking occupies a particularly prominent position with respect to autonomy, given its spontaneous, interactive, and context-dependent nature. Developing oral proficiency in a foreign language requires not only grammatical competence but also the capacity for strategic risk-taking, self-monitoring, and independent communicative initiative-qualities that are intrinsic to autonomous behavior. In Turkish as a Foreign Language (TFL) instruction, this relationship is further complicated by the agglutinative morphology, prosodic features, and pragmatic demands of Turkish, which require learners to develop fluency, contextual appropriateness, and strategic competence in addition to formal accuracy. Despite the theoretical salience of speaking autonomy in TFL contexts, the existing literature lacks a validated, psychometrically rigorous instrument that comprehensively measures speaking autonomy as a multidimensional construct specific to Turkish language learners. This study therefore aimed to develop and validate a Speaking Autonomy Scale (SAS) for learners of Turkish as a foreign language, producing a reliable and theoretically grounded measurement tool applicable to both research and instructional contexts.

METHOD

The study adopted a scale development design. Item generation proceeded through two complementary phases. First, a systematic review of the literature on learner autonomy, speaking skills, and autonomous learning behaviors in foreign language contexts was conducted. Second, semi-structured interviews were carried out with five faculty members specializing in Turkish as a Foreign Language instruction. The findings of the literature review and the interviews were synthesized to produce an initial item pool of 30 items. Content validity was subsequently evaluated by five subject-matter experts. Following expert feedback, items were revised and reduced to a 21-item pilot form, rated on a five-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The instrument was administered online via Google Forms to B1 and B2 level learners

of Turkish as a foreign language in two pilot applications ($N_1 = 220$; $N_2 = 130$). Exploratory Factor Analysis (EFA) was applied to both pilot datasets to determine the factor structure. Confirmatory Factor Analysis (CFA) with maximum likelihood estimation was subsequently applied to the second pilot dataset to test model fit. Internal consistency was assessed via Cronbach's Alpha coefficients.

RESULTS

Prior to EFA, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient was calculated as .93 and Bartlett's Test of Sphericity was statistically significant ($\chi^2 = 4083.54$, $df = 210$, $p < .001$), confirming the suitability of the data for factor analysis. EFA using the principal axis factoring method with varimax rotation identified a three-factor structure accounting for 80.07% of the total variance. Two items were removed for failing to meet the minimum factor loading criterion. The final scale comprised 19 items with factor loadings ranging from .81 to .90. The three factors were labeled as: Self-regulation (Factor 1, 7 items; eigenvalue = 7.893; variance explained = 29.675%), Resource and Environment Management (Factor 2, 6 items; eigenvalue = 4.019; variance explained = 25.690%), and Willingness to Communicate (Factor 3, 6 items; eigenvalue = 3.301; variance explained = 24.705%). EFA results were replicated in the second pilot sample ($N = 130$; KMO = .92), with factor loadings ranging from .818 to .912. CFA indicated acceptable model fit: $\chi^2(149, N = 130) = 178.899$; $\chi^2/df = 1.201$; RMSEA = .039; SRMR = .043; CFI = .98; NNFI = .98; GFI = .87; AGFI = .84. Standardized factor loadings ranged from .83 to .92. Cronbach's Alpha reliability coefficients were .95 for Self-regulation, .95 for Resource and Environment Management, .94 for Willingness to Communicate, and .92 for the full scale.

DISCUSSION

The psychometric properties of the Speaking Autonomy Scale demonstrate that speaking autonomy in TFL contexts is a multidimensional construct that cannot be reduced to a single dimension. The emergence of three theoretically coherent and empirically distinguishable factors aligns with the broader theoretical consensus in the autonomy literature, which holds that learner autonomy encompasses cognitive, behavioral, and affective dimensions (Benson, 2001; Little, 1991). The Self-regulation factor reflects the metacognitive and cognitive regulation dimension of autonomy. The Resource and Environment Management

factor captures the behavioral dimension, corresponding to learners' capacity to organize their learning environments independently. The Willingness to Communicate factor introduces an affective dimension that extends beyond prior general autonomy scales; in the context of speaking, affective variables such as risk tolerance and communicative initiative are constitutive of autonomous oral behavior (Qamar, 2016; Goh & Burns, 2012). The scale's contribution is further underscored by the limited availability of context-specific autonomy measures for TFL learners.

CONCLUSION

This study produced a valid and reliable 19-item, three-factor Speaking Autonomy Scale suitable for use with

B1–B2 level learners of Turkish as a foreign language. Total scores range from 19 to 95, with higher scores indicating greater speaking autonomy. The scale is expected to serve as a diagnostic tool in instructional practice—enabling educators to identify learner profiles and design differentiated, autonomy-supportive speaking instruction—as well as a research instrument in studies investigating the relationship between speaking autonomy and variables such as oral proficiency, motivation, and communicative confidence. Future research should examine the predictive validity of the scale across different learner populations and proficiency levels, and explore longitudinal changes in speaking autonomy as a function of instructional intervention.