

Dölek, O. ve Arıcı, M. A. (2021). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler için konuşma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 9 (3), 190-206.

Volume 9/3 September 2021

p. 190/206

Article History:

Received

28/07/2021

Accepted

20/08/2021

Available online

19/09/2021

TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENENLER İÇİN KONUŞMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI


**Speaking Motivation Scale for Learners of Turkish as a Second
Language: A Validity and Reliability Study**


Onur DÖLEK¹

Mehmet Ali ARICI²

Öz

İkinci dil edinmenin/öğrenmenin en belirgin amaçlarından biri o dili konuşan bireylerle iletişim kurabilmektir. İletişim kurmanın en kısa ve temel yolu ise konuşmadır. Konuşma, duygu ve düşüncelerin sesler yardımıyla dinleyiciye aktarılmasını sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir. Alanyazında duyuşsal niteliklerin öğrenmeler üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır. Motivasyon, bu duyuşsal niteliklerden biridir ve belirli amaçlara yönelik davranışları harekete geçirmede ve sürdürmede etkin bir rol üstlenir. Türkçenin ikinci dil olarak öğrenimi/öğretimi sürecinde konuşma motivasyonu düzeyini saptamanın konuşmanın bilişsel yönüne katkı sağlayacağı düşüncesi ve alanyazında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlere yönelik konuşma motivasyonu ölçeğine rastlanmaması çalışmanın yapılma gerekçelerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmada, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin konuşmaya karşı motive olma durumlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Türkiye’de farklı Türkçe öğretim merkezlerinin B2 ve C1 kurlarında öğrenim gören toplam 195 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada ölçek geliştirme aşamaları izlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 16 maddeli, 3 faktörlü ve 5’li likert tipinde “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Motivasyonu Ölçeği” elde edilmiştir. 3 faktörlü yapı, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %62,061’ini açıklamaktadır. Ölçekte 6 maddenin ters kodlanması gerekmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ,798 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin konuşma motivasyon düzeylerini belirlemede ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

¹  Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, onur.dolek@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-8816-2754>

²  Arş. Gör., Gaziantep Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, arici@gantep.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-9076-8205>

Anahtar Sözcükler: Konuşma, motivasyon, ölçek geliştirme, Türkçe, ikinci dil.

Abstract

One of the most evident reasons for acquiring/learning a second language is to communicate with people who speak that language. The shortest and easiest way to communicate is speaking. Speaking is a physical and mental process that makes it possible to convey feelings and thoughts to the listener with the help of sounds. Relevant literature emphasizes that affective characteristics are critical on learning. Motivation is one of these effective characteristics and has an active role in stimulating and maintaining behaviors with specific purposes. One of the reasons for conducting this study was that determining the level of speaking motivation during learning/teaching Turkish as a second language can contribute to the cognitive aspect of speaking. Another reason was that no speaking motivation scales were found in the literature regarding the learners of Turkish as a second language. Therefore, this study aimed to develop a valid and reliable scale to determine the motivation levels of learners of Turkish as a second language. The sample of this study included 195 foreign students who were taking B2 and C1 level courses in different Turkish education centers in Turkey. This study followed scale development steps. Following the analyses, the "Speaking Motivation Scale for Learners of Turkish as a Second Language" was developed. It is a 5-point Likert-type scale and has 16 items and 3 factors. The 3-factor structure explained 62.061% of the total variance. The scale includes six reverse-coded items. Its Cronbach's alpha coefficient was determined to be .798. These results showed that this is a valid and reliable scale to determine the speaking motivation levels of learners of Turkish as a second language.

Keywords: Speaking, motivation, scale development, Turkish, second language.

GİRİŞ

İkinci dil edinimi/öğrenimi bireyin farklı kültürlere uyumunda önemli bir yer tutar. Kariyer planlama, başka bir ülkede yaşama, kültürel sermaye düzeyini yükseltme, iş olanaklarını artırma, ekonomik gelir sağlama ve sosyal ilişkileri geliştirme gibi birçok farklı nedenden dolayı da ikinci bir dil öğrenmeye gereksinim duyulabilir. Türkçe, sayılan bu gereksinimleri karşılayabilecek niteliktedir ve son dönemde Türkçe öğrenmeye karşı artan bir ilgi söz konusudur. Türkçe öğretimi, dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ve bunların tamamlayıcısı niteliğinde olan dil bilgisi üzerine yapılandırılmıştır. Türkçe öğretiminde amaç, bu becerilerin bütüncül bir yaklaşımla aynı oranda gelişmesini sağlamaktır.

İkinci dil edinmenin/öğrenmenin en belirgin amaçlarından biri o dili konuşan bireylerle iletişim kurabilmektir. İletişim kurmanın en kısa ve temel yolu ise konuşmaktır. Konuşma, duygu ve düşüncelerin sesler yardımıyla dinleyiciye aktarılmasını sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir (Demirel, 1999, s. 40; Erdem, 2013, s. 181; Özdemir, 2016, s. 11) ve en sık başvurulan üretici dil becerisidir (Adler, Rosenfeld ve Proctor, 2001). Konuşma, sözlü dil üretim sürecidir ve yetkinleşmesi en karmaşık ve zor beceridir (Tarone, 2005, s. 485). Konuşmak öncelikle ses çıkarabilmekle başlar. Sesin oluşumunda ve biçimlendirilmesinde etkin rol oynayan organlar (akciğer, gırtlak, ses telleri, dudak, diş vd.) ve bunlara bağlı tepkiler (solunum, tonlama vd.) konuşmanın fiziksel yönünü (Dölek, 2021); seslerin anlamlı birimlere dönüştürülmesi ve bunların iletişim amacıyla kullanılmasında işe koşulan anımsama, geri getirme, düşünme, yorumlama, çözümleme, birleştirme gibi tepkiler ise konuşmanın bilişsel yönünü oluşturur. İkinci dilde konuşma hem akıcılık, sesletim, dilbilgisel doğruluk, sözcüksel dizilim gibi başarıya yönelik faktörlerle hem de çalışma belleği ve dikkat gibi bilişsel faktörlerle ilgili çok yönlü bir kavramdır (Nergis, 2020). Bu nedenle konuşma eğitiminde konuşma biçimlerinin (fonolojik kalıplar, sözcük bilgisi, dilbilgisel biçim ve yapı) doğru üretimi için becerilerin

geliştirilmesine ve iletişimsel görevlerle akıcılığın sağlanmasına özen gösterilir (Burns, 1998). Hedef dilde konuşanlar, bağlama uygun sosyal ve kültürel bir dil kullanımı için ne tür bir sözlü etkileşime (öyküleme, açıklama, istekte bulunma gibi) girdiklerinin farkına varmalı ve bu konuda bir şeyler söyleyebilmek için yeterli içeriğe ve arka plan bilgisine sahip olmalıdır (Burns ve Hill, 2013, s. 232). Bu noktada söz varlığının öneminden söz edilebilir. Hedef dile ilişkin söz varlığının yeterli düzeyde olmaması konuşmada içerik üretmemeye, söylenmek istenenleri doğru biçimde aktaramama, konuyu yeteri kadar ayrıntılandırmama gibi sorunlara neden olabilir. Söz varlığı konuşma becerisini çeşitli yönlerden destekler ve konuşmak da sözcüklerin içselleştirilmesini kolaylaştırır (Kurudayıoğlu ve Dölek, 2019, s. 26).

Konuşmanın bilişsel ve fiziksel yönünün yanı sıra konuşmaya ilişkin eğilim, istek, endişe ve cesaret gibi boyutları içeren duyuşsal bir yönü de vardır. Nitelikli bir konuşma için fiziksel bir kusur barındırmamak veya zihinde bağlantılar kurabilmek, olayları doğru yorumlayabilmek, çıkarımda bulunabilmek gibi bilişsel becerilere sahip olmak tek başına yeterli olmayabilir. Bisman'a (2004) göre öğrenme sürecinin yapılandırılmasında bilişsel alan kadar duyuşsal özellikler de önemlidir. Nitekim Arnold (2000), öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilişsel sürece duyuşsal niteliklerin de eklenmesi gerektiğini belirtir. Bilinenleri, düşünülenleri ya da hissedilenleri bilişsel süreci işleterek dinleyiciye tam ve doğru biçimde aktarmak için kaygı, tutum, özyeterlik ve motivasyon gibi duyuşsal niteliklerin istenen düzeyde tutulması gerekir.

Motivasyonun bir işi başarmaya yönelik "dürtü" olduğu yönünde ortak bir düşünceden söz edilebilir (de Bot, Lowie, Verspoor ve Verspoor, 2005, s. 72). Motivasyon, öğrencilerin akademik görevler için hedef belirleme yeteneklerini ve ilgilerini çekmediğinde bile görevi tamamlama çabalarını içerir (Zusho, 2017). Bir işe veya etkinliğe başlamada itici bir güç oluşturan motivasyon, o işte veya etkinlikte sürekliliği sağlar (Ormrod, 2008; Schunk, 2011). Motivasyon, insan davranışlarının yönü ve büyüklüğü ile ilgilidir. Bir eylemin seçimi, o eylemde gösterilen ısrar ve eylemi gerçekleştirme çabası gibi durumlarda etkilidir. Ayrıca motivasyon bir şeyleri yapmaya karar vermede devreye girer (Dörnyei ve Ushioda, 2011, s. 4).

Bir eylem için harekete geçme ve o eylemi sürdürmeye yönelik istek motivasyon; bunun tam tersi bir durum ise motivasyonsuzluk (*amotivation*) kavramıyla açıklanabilir. Motivasyonsuzluk, eyleme geçme isteğinden yoksun olma anlamına gelir. Ryan ve Deci (2000b), motive olmamış bireylerin eyleme geçmede gönülsüz davranacağını belirtir. Perlman (2010), motivasyonsuzluğun öğrenme sürecinde amaçsızlığa yol açabileceğini vurgular. Motive olamamış bireyler, eylemleri ile bu eylemlerin ortaya çıkarabileceği sonuçlar arasındaki ilişkiyi algılamada güçlük çekerler (Pelletier, Fortier, Vallerand ve Briere, 2001). Bu nedenle o eylemi başarabilmek için çok az çaba harcar veya hiç çaba harcamazlar (Shen, Wingert, Weidong, Sun ve Rukavina, 2010).

Ryan ve Deci (2000a), motivasyonu içsel ve dışsal olmak üzere iki biçimde inceler. İçsel motivasyon, doğası gereği ilginç veya zevkli olduğu için yapılan davranışlara; dışsal motivasyon ise bir sonuç veya yarar için gerçekleştirilen davranışlara gönderimde bulunur. Gardner ve Lambert (1972), dil öğrenmeye yönelik motivasyonu, bütüncü ve araçsal olmak üzere iki boyutta ele alır. Bütüncü motivasyon, hedef dile ve o dilin konuşulduğu kültürel ortamlara yönelik ilgiye dayanır. Araçsal motivasyon ise bir sınavı geçmek, belirli bir iş bulmak, kariyer elde etmek gibi bireye çeşitli açılardan yarar sağlayacak nedenlerle ilgilidir (Cook, 2008, s. 138). Bu bağlamda bütüncü motivasyon içsel motivasyonla, araçsal motivasyon ise dışsal motivasyonla örtüşmektedir. Coleman

(1996), bütünleştirici motivasyona sahip bireylerin araçsal motivasyona sahip bireylerden daha başarılı olduğunu belirtir.

Yabancı dilde konuşma motivasyonu, bireyin hedef dili konuşanlar hakkında bilgi edinme ve onlarla iletişim kurma isteğine dayalı duygusal bir eğilimdir (Rög, 2015, s. 73). Konuşma motivasyonu bireyi hedef dilde konuşma için harekete geçirir ve konuşmanın sürekliliğini sağlar. Konuşma motivasyonunu artırmak için öğrencilerin sürece etkin olarak katılımını sağlayacak eğlenceli etkinliklerin tasarlanması gerekir. Ayrıca öğrencinin konuşma sırasında yaptığı hatalara ilişkin yapıcı dönütler verilmeli, akranların olası alaycı tutumlarına engel olunmalıdır. Aksi bir durum, öğrencinin konuşmaya karşı motivasyonunu düşürebilir.

Alanyazın incelendiğinde motivasyonun ikinci dil öğrenme ve temel dil becerileri üzerinde önemli bir rolünün olduğunu belirten araştırmalar (Dağdeviren, 2018; Deniz ve Demir, 2020; Dölek ve Yıldırım, 2021; Mehdiyev, Usta ve Uğurlu, 2016; Pratiwi ve Rosnija, 2015; Yıldız ve Akyol, 2011) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda motivasyonun öğrenme sürecinde istenilen düzeyde tutulması gerektiği söylenebilir. Alanyazında bu düzeyi saptayabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına gereksinim duyulmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın amacı Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma motivasyon düzeylerini belirleyebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Geliştirilen bu ölçeğin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin konuşma motivasyonlarına yönelik veri elde etmede kullanılabileceği, buradan elde edilecek veriler yardımıyla öğrenme ortamlarını düzenlemede ve süreci yeniden yapılandırmada uygulayıcılara katkı sunabileceği düşünülmüştür.

YÖNTEM

Bu araştırma nicel yaklaşımlarla yürütülmüş bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçeğin geliştirilme aşamalarına, araştırmanın çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin bilgiler bu bölümde sunulmuştur.

Amaç Belirleme: Alanyazına bakıldığında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin konuşma motivasyonlarını saptayabilecek herhangi bir ölçme aracının olmadığı görülmektedir. Duyuşsal niteliklerin istenen düzeyde olması konuşma sürecini daha verimli duruma getirilebilir. Bu durum, duuşsal boyuta yönelik ölçeklerin önemini de belirginleştirmektedir. Konuşma Motivasyonu Ölçeği ile Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin konuşmaya karşı motivasyon düzeylerini saptayabilmek ve konuşmanın bilişsel boyutuna katkı sunmak amaçlanmıştır.

Madde Havuzunun Oluşturulması: Konuşma Motivasyonu Ölçeğini geliştirmek için öncelikle aynı eğitim kurumunda öğrenim gören B2 ve C1 düzeyi 6 erkek ve 4 kadın olmak üzere toplam 10 öğrenci ile onları Türkçe konuşmaya iten nedenler konusunda görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler doğrultusunda motive olma ve motive olamama durumları olmak üzere iki tema belirlenmiş; motive olma teması adı altında ise içsel ve dışsal olmak üzere iki kategori saptanmıştır. Görüşmelerde belirlenen tema ve kategorilerden madde havuzunun oluşturulması aşamasında yararlanılmıştır. Daha sonra motivasyon kavramına ilişkin alanyazın taraması yapılmış (Biçer, 2016; Dörnyei, 2001; Dörnyei ve Ushioda, 2011; Ely, 1986; Köçeri, 2019; Ryan ve Deci, 2000a; Schmidt, Boraie ve Kassabgy, 1996) ve alanyazında bulunan bazı motivasyon ölçekleri (Anmarkrud ve Braten, 2009; Dölek ve Yıldırım, 2021; Karcı ve Gündoğdu, 2018; Mehdiyev, Uğurlu ve Usta, 2017; Mohamed, 2019; Öztürk, 2013; Quadir, 2014; Semerci, 2010; Sevim, 2019;

Vaezi, 2008) incelenmiştir. Bu süreçlerden sonra Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşmaya ilişkin motivasyonlarını saptamaya yardımcı olabileceği düşünülen, motivasyon ve motivasyonsuzluk durumlarını içeren 33 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Maddeler, hedef kitlenin dilsel özellikleri dikkate alınarak yazılmıştır ve “1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Orta düzeyde katılıyorum, 4= Katılıyorum ve 5= Tamamen katılıyorum” ifadelerini içeren 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Turan, Şimşek ve Aslan (2015), Likert-tipi soruların bir konuya ilişkin tutum veya görüş içeren bir ifade ve bu ifadeye katılım düzeyini ortaya koyan seçenekleri kapsadığını belirtir. Bu tip sorularda katılımcıların katılım düzeyini belirlemek amacıyla iki aşırı uç arasında yer alan birden fazla seçenek sunulur.

Uzman Görüşlerine Başvurma: Karasar (2002), ölçekteki maddelerin uygun olup olmadığını, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğini saptayabilmek için uzman görüşüne başvurulması gerektiğini vurgular. Bu bağlamda 33 maddelik taslak form, kapsam (içerik) geçerliğini belirlemek ve maddelerle ilgili görüş almak amacıyla 10 alan uzmanına gönderilmiştir. Taslak formun etik dışı unsurlar açısından incelenmesi için 1 psikoloji uzmanına; ölçme-değerlendirme sürecine uygunluk açısından incelenmesi için de 1 eğitimde ölçme-değerlendirme uzmanına başvurulmuştur. Alan uzmanlarının dönütleri doğrultusunda maddelerin kapsam geçerlik oranları belirlenmiş ve üzerinde uzlaşma sağlanamayan ve araştırmanın amacına hizmet etmeyeceği düşünülen maddeler taslak formdan çıkarılmıştır (Tablo 1). Davis (1992) tekniğine göre uzman görüşleri “A: Madde son derece ilgili, B: Madde oldukça ilgili, C: Madde kısmen ilgili, D: Madde ilgili değil” biçiminde dördümlü derecelendirilmektedir (Lynn, 1986; akt. Bozkurt ve Arıca Akkök, 2019). Alan uzmanlarının maddelerin ilgililiğine ilişkin görüşleri “+” (artı) işareti ile gösterilmiştir. Her bir “+” işareti, bir uzmanın görüşünü simgelemektedir.

Tablo 1. Uzman dönütleri ve KGİ değerleri

Maddeler	A	B	C	D	Uzman Açıklamaları	KGİ
1. Duygu ve düşüncelerimi Türkçe yazmak yerine Türkçe konuşarak anlatmayı tercih ederim.	+++++ +++	++			“Türkçe yazmak yerine Türkçe konuşmayı tercih ederim biçiminde düzenlenmeli.”	1.0
2. Türkçe konuşmaya karşı istekliyim.	+++++ +++++					1.0
3. Türkçe konuşmaktan zevk alırım.	+++++ +	+++	+			0.9
4. Türkçeyi iyi konuşursam iş bulma olanağım artar.	++++	++	+++	+		0.6
5. Türkçe konuştuğumda anlaşılmamak ya da yanlış anlaşılmak beni üzer.	+++++ ++	+++			“Tek bir ifade olmalı.”	1.0
6. Ders kitabındaki konuşma etkinliklerini sabırsızlıkla beklerim.	+++++	++	+++		“Madde 13 ile benzer. Bu maddeye gerek yok.”	0.7
7. Türkçeyi iyi konuşabilmek için çaba gösteririm.	+++++ ++++	+				1.0
8. Hata yapsam da Türkçe konuşmaktan vazgeçmem.	+++++ ++	+	+	+		0.8
9. Türkçe konuşmak bana	+++++					1.0

sıkıcı gelir.	+++++					
10. Türkçe konuşurken yorulduğumu hissedirim.	++++	++	+++	+	“Motivasyondan ziyade performans ile ilgili bir madde gibi.”	0.6
11. Türkçeyi iyi konuşabilmek benim için önemlidir.	+++++	++				1.0
12. Türkçeyi iyi konuşabilmek için alıştırmalar yaparım.	+++++	++	+++		“Motivasyonla ilgili olduğunu düşünmüyorum.”	0.7
13. Türkçe konuşma etkinlikleri beni mutlu eder.	+++++					1.0
14. Türkçe konuşurken kendimi enerjik hissedirim.	++	+++	+++	++	“Enerjik sözcüğünün tam olarak neyi ifade ettiği belli değil.”	0.5
15. Türkçe konuşurken aşırı heyecanlanırım.	+++++	+++	++		“Gerilirim” biçiminde değiştirilmeli.	0.8
16. Türkçe konuşurken dikkatim dağılır.	+++++	+				1.0
17. Türkçe konuşma becerimi geliştirmek için zaman harcamam.	+++	+++	+++	+	“Tam anlamışmıyor.”	0.6
18. Türkçe konuştuğumda kendime olan güvenim artar.	++	+++++	++	+	“Bu madde özyeterlilikle ilgili.”	0.7
19. Türkçe konuşmak için kendimi her zaman hazır hissedirim.	++	++	+++	++	“Madde tam olarak anlamışmıyor.”	0.4
20. Türkçe konuşmanın zor bir beceri olduğunu düşünürüm.	+++++	+++++			“Beceri yerine iş sözcüğü kullanılabilir.”	1.0
21. Türkçe konuştuğumda, konuşmamın dinleyenler tarafından beğenilmesini isterim.	+++++					1.0
22. Türkçeyi iyi konuştuğumu düşünürüm.	++	+++	+++	++	“Motivasyonla ilgili değil.”	0.5
23. Türkçeyi iyi konuşursam çevremdeki insanları etkileyebilirim.	+++++	+++	+			0.9
24. Türkçe konuşmanın sosyal statüme katkı sağlayacağını düşünürüm.	+++++				“Türkçe konuşmak sosyal statüme katkı sağlar biçiminde düzenlenmeli.”	1.0
25. Türkçe konuşulan yerlerde zaman geçirebilmek için Türkçeyi iyi konuşmak isterim.	+++	+++	++	++		0.6
26. Türkiye’deki insanlarla daha iyi anlaşabilmek için Türkçeyi iyi konuşabilmek isterim.	+++++		++		“Neden Türkiye’deki insanlar? -Türkçe konuşan insanlarla ...- denilebilir.”	0.8

27. Türkçe konuşabilmek ekonomik açıdan bana yarar sağlar.	+++++ ++	+++			“Türkçe konuşmak ekonomik olarak bana fayda sağlar biçiminde düzenlenmeli.”	1.0
28. Türkçe konuşurken kendimi rahat hissederim.	++++	++	+++ +		“Benzer maddeler var, çıkarılmalı.”	0.6
29. Türkçe konuşmaktan çekinirim.	+++++ ++	+++				1.0
30. Türkçe konuştuğumda benimle alay edileceğini düşünürüm.	+++	+++	+++ +		“Kimler alay edecek?”	0.6
31. Türkçe konuşmanın gereksiz olduğunu düşünürüm.	+++++ +++++					1.0
32. Türkçeyi daha iyi konuşabilmek için ders almak isterim.	+++++ ++++	+			“Ek veya özel ders olarak nitelendirilebilir.”	1.0
33. Türkçe konuşmak için her fırsatı değerlendiririm.	+++++ ++	+	++		“Anlam kapalı, ifade net değil.”	0.8

Her bir maddeye ilişkin KGİ değeri, “A” veya “B” seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek elde edilir. Madde KGİ değerinin ölçütü .80’dir. Bu bağlamda derecelendirme ölçeğinde “4, 6, 10, 12, 14, 17, 18, 19, 22, 25, 28 ve 30.” maddeler dışında kalan diğer tüm maddelerin KGİ değeri .80’nin üzerindedir. Buna karşın ölçeğin düzenlenmesinde maddelerin .80 üzerinde KGİ değerine sahip olması yeterli değildir, uzman dönütlerinin de dikkate alınması gerekir. Bu bağlamda kimi maddelere açıklama eklenmiş, kimi maddeler farklı alt boyuta kaydırılmış ve kimi maddeler ise dilsel açıdan düzenlenmiştir. Bu süreçlerden sonra 21 maddelik taslak form elde edilmiştir.

Ön Uygulama: Elde edilen 21 maddelik taslak formda yer alan maddelerin anlaşılabilirliğini ve formun doldurulması için ne kadar süreye gereksinim duyulduğunu saptayabilmek amacıyla bir Türkçe Öğretim Merkezinin B2 ve C1 düzeylerinde öğrenim gören 15 öğrenci ile ön uygulama yapılmıştır. Öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda bazı maddeler dilsel açıdan düzenlenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Türkiye’deki farklı Türkçe Öğretim Merkezlerinde öğrenim gören ve rastgele seçilen B2 ve C1 düzeyi toplam 195 yabancı öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kur düzeylerine ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın çalışma grubu

	f	%
Cinsiyet		
Kız	94	48,2
Erkek	101	51,8
Kur Düzeyi		
B2	91	46,7
C1	104	53,3
Toplam	195	100

Cattell (1978), Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) çalışmalarında madde sayısının 5 katı kadar bir örneklem grubunun yeterli olacağını belirtir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sürecinde ise ölçekte yer alan madde sayısının 10 katı kadar bir örneklem grubunun yeterli olacağı düşünülmektedir (Kline, 2011).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Katılımcılar uygulama hakkında bilgilendirilmiştir. Taslak ölçek çevrimiçi ortamda hazırlanmıştır. Ölçeğin erişim adresi katılımcılara gönderilmiş ve doldurulması için herhangi bir süre kısıtlamasının olmadığı bildirilmiştir. Araştırmada öncelikle kayıp veri kontrolü yapılmış ve yapı geçerliğini saptayabilmek amacıyla AFA kullanılmıştır. AFA için SPSS 25.0 paket programından yararlanılmıştır. Yapılan AFA sonuçlarının doğrulanması için DFA, kurulan model bağlamında incelenmiştir. DFA analizi için LISREL 8.80 programı kullanılmıştır. Geliştirilen ölçme aracında puan aralıklarına karşılık gelen düzeylerin belirlenmesi için SPSS programı ile kümeleme analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler için konuşma motivasyonu ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

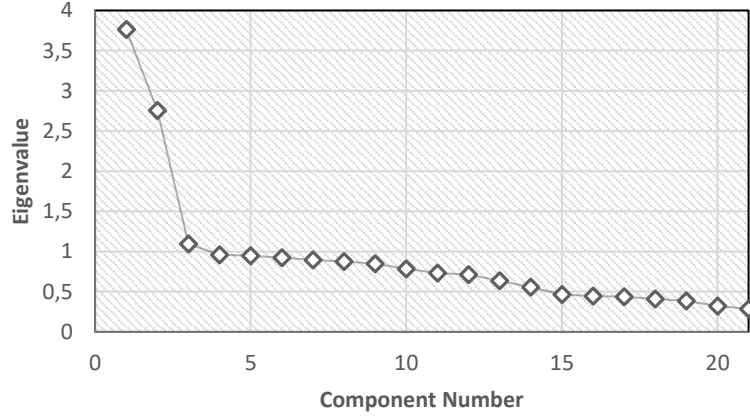
Geçerlik Analizi

B2 ve C1 düzeyi Türkçe öğrenen 195 yabancı öğrenciye uygulanan ve 21 maddeden oluşan taslak ölçeğin yapı geçerliği için öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Maddeler, üç önsel yapı üzerinden oluşturulmuştur. Araştırmada AFA için veriler, öncelikle KMO ve Bartlett's testinden geçirilmiştir. Elde edilen KMO ve Bartlett's testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. KMO ve Bartlett's testi sonuçları

KMO	Barlett	sd	p
0,706	961,606	210	,00

KMO ve Bartlett's verilerinin AFA için uygun olduğu belirlenmiştir. AFA'da kaç boyut olduğunun belirlenmesi için özdeğer saçılım grafiği incelenmiştir. Elde edilen özdeğer görseli Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Özdeğer Saçılım Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde özdeğer katsayılarının 3,763 ile 0,287 arasında değer aldığı görülmektedir. Özdeğer katsayıları, kritik değer olan '1' değerinden büyük çıkmıştır. Üç faktörlü taslak ölçek, toplam varyansın %62,061'ini açıklamaktadır. Yapının birinci faktörü toplam varyansın %38,422'sini, ikinci faktörü toplam varyansın %17,919'unu, üçüncü faktörü ise toplam varyansın %5,72'sini açıklamaktadır. Maddeler arasındaki ilişkiler alanyazın doğrultusunda incelenerek 1. faktör "İçsel motivasyon", 2. faktör "Motivasyonsuzluk" ve 3. faktör ise "Dışsal motivasyon" olarak adlandırılmıştır. Faktörlerin eksen üzerindeki yüklenmesini belirlemek için Varimax döndürme uygulanmıştır. Varimax döndürme ile maddelerin faktör yük değerleri ve faktörlere göre dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

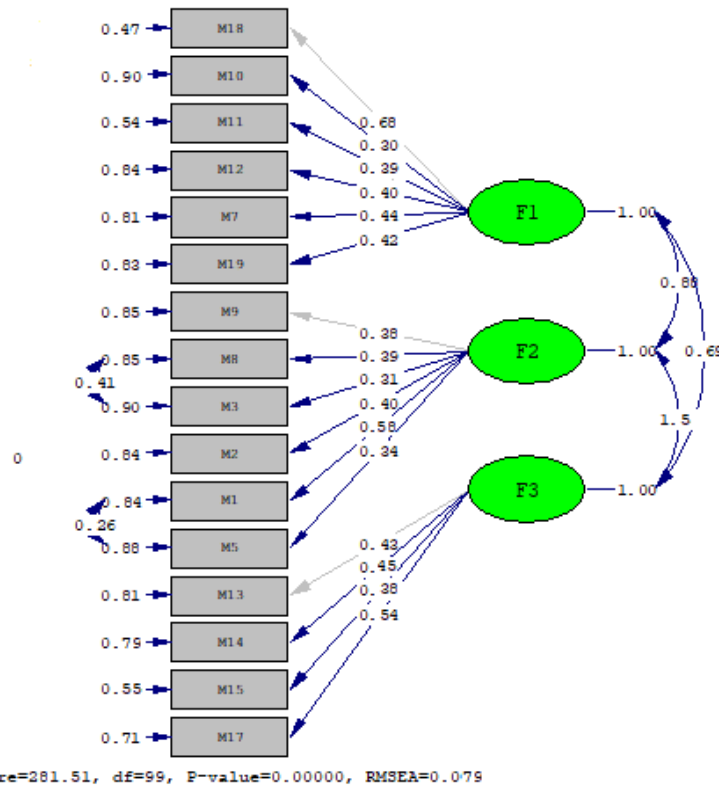
Tablo 4. Maddelere ilişkin faktör yük değerleri ve faktör dağılımları

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M18	0,78		
M10	0,771		
M11	0,737		
M12	0,639		
M7	0,445		
M19	0,383		
M9		0,784	
M8		0,705	
M3		0,667	
M2		0,402	
M1		0,397	
M5		0,356	
M13			0,703
M14			0,691
M15			0,592
M17			0,381

Yapılan AFA sonuçlarını doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA için kullanılacak uyum indeksleri kriterleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5. Yapısal eşitlik modelinde uyum indeksleri için kesme noktaları (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012)

Uyum İndeksleri	Kriterler	Kesme Noktaları
χ^2	$p > 0,05$	≤ 2 = Mükemmel Uyum
χ^2/sd		$\leq 2,5$ = Mükemmel Uyum (küçük örneklerde) ≤ 3 = Mükemmel Uyum (büyük örneklerde) ≤ 5 = Orta uyum düzeyi
GFI AGFI CFI NNFI(TLI)		$\geq 0,90$ = Mükemmel Uyum
RMSEA		$\leq 0,080$ = Kabul Edilebilir Uyum $\leq 0,050$ = Mükemmel Uyum



Şekil 2. Standardize Edilmiş Faktör Yükleri

Yukarıda, 1. Düzey 3 faktörlü Ölçeğin Robust ML kestirim yöntemi ile DFA sonuçları verilmiştir. Kurulan model ve beklenen model arasındaki model veri uyum indeksleri yukarıdaki tabloda sunulmuştur. Birinci model veri uyum indeksi olarak ki-kare istatistiği incelenmiş ve bu değer oldukça büyük olarak hesaplanmıştır. χ^2/sd oranı $281,51/99 = 2,849$ olarak bulunmuştur. Örneklem küçük olduğu için ($n < 30$) bu değer,

kritik değer olan 3 değerinden daha küçük çıkmıştır ve bu bulgu, kurulan model ve var olan model arasında anlamlı bir farklılığın olmadığına kanıttır.

RMSEA değeri model veri uyum indeksleri arasında Robust bir istatistik sunmaktadır. Hesaplanan RMSEA değeri, ilk yapılan DFA'da 0,08 kritik değerinden büyük çıkmıştır. Faktör yük değerlerinin düşük çıkması (madde 16) ve LISREL programının önerdiği hata kovaryanslarının tanımlanmasına ilişkin modifikasyonlar sonrasında ise RMSEA değeri 0,079 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, kurulan modelin model veri uyumunu sağladığını göstermektedir. Diğer model uyum indeksleri ise Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. DFA sonuçlarına yönelik model uyum indeksleri

	χ^2 (sd)	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI	λ	ϵ
1. Düzey 3 Faktörlü ML	281,51 (99)	0,079	0,90	0,89	0,91	0,90	0,30- 0,68	0,47- 0,90

GFI, AGFI, CFI ve NNFI değerleri Tablo 5 ile karşılaştırıldığında CFI, GFI ve NNFI değerlerinin model veri uyumunu sağladığı; AGFI değerinin ise istenen değere oldukça yakın olmasına karşın model veri uyumunu sağlamadığı söylenebilir.

Bir gizil değişkenin göstergesi olabilmek için faktör yük değerinin en az 0,30 ve hata varyansının ise en fazla 0,90 olma koşulu bulunmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu kural standartlaştırılmış çözümdeki faktör yük değerleri için geçerlidir. Yapılan ilk DFA'da madde 16'nın faktör yükü 0,26 olduğu için ölçme aracından çıkarılmış ve son hâli olan yukarıdaki şekildeki ölçme modeli ile standartlaştırılmış çözümler raporlaştırılmıştır. Ölçeğin faktör yük değerleri incelendiğinde faktör yüklerinin 0,30 ile 0,68 arasında değer aldığı görülmüştür. Bu maddeler için alt boyutlarının iyi birer temsilcisi oldukları söylenebilir. Hata varyansları incelendiğine ise bu değerlerin 0,47 ve 0,90 arasında olduğu görülmektedir. 0,90 ve üstü bir hata varyansı o maddenin analizden çıkarılması gerektiğini belirtmektedir.

Model veri uyumunun yorumlanabilmesi ve doğru karar verilebilmesi için bütüncül yaklaşım seçilmelidir. Bu nedenle tüm model veri uyum indeksleri de incelenmiştir. İnceleme sonucunda model veri uyumunun sağlandığı söylenebilir.

Güvenirlilik Analizi

Geçerlik kanıtı sağlandıktan sonra ölçme aracının boyutları ve ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Tukey toplanabilirlik testi sonuçları (Tukey Nonadditivity $p > .05$) ölçeğin alt boyutlarının toplanabilir olduğunu göstermiştir. Elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Cronbach Alfa değerleri

Boyutlar	Güvenirlilik Katsayısı (α)
Boyut 1	0,712
Boyut 2	0,726
Boyut 3	0,715
Ölçeğin Bütünü	0,798

Ölçeğin bütünü ve alt boyutları için incelenen alpha katsayılarının 0,70 üstü olduğu görülmüştür ($\alpha_{\text{Boyut1}}=0,712$; $\alpha_{\text{Boyut2}}=0,726$; $\alpha_{\text{Boyut3}}=0,715$; $\alpha_{\text{Ölçeğin Bütünü}}=0,798$). Bu durumda ölçme aracının az hata ile ölçüm yaptığı ve güvenirliğinin yüksek olduğu

söylenbilir. Maddelerin kendi içerisinde yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu yukarıda yer alan güvenilirlik katsayıları ile görülmektedir. Nitekim likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerekmektedir (Tezbaşaran, 1997). Bu sonuçlara göre Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Motivasyonu Ölçeğinin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Puan Aralıkları İçin Kümeleme Analizi

Ölçeğin puanları incelenerek yapılan kümeleme analizi sonrasında Türkçe konuşma motivasyonu düzeyleri “düşük”, “orta” ve “yüksek” olarak adlandırılmıştır. Tablo 8'de bu düzeyler ve puan aralıkları belirtilmiştir.

Tablo 8. Motivasyon düzeyleri ve puan aralıkları

Türkçe Konuşma Motivasyonu Düzeyleri	Puan Aralıkları
Düşük	16-56 puan
Orta	57-65 puan
Yüksek	66-80 puan

Tablo 8 incelendiğinde 16-56 aralığında puan alan bir konuşurun Türkçe konuşma motivasyonunun “düşük”; 57-65 arasında puan alan bir konuşurun Türkçe konuşma motivasyonunun “orta”; 66-80 arasında puan alan bir konuşurun ise Türkçe konuşma motivasyonunun “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin konuşma motivasyonu düzeylerini belirleyebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda alanyazın taraması yapılmış, ilgili ölçekler incelenmiş ve sonrasında 33 maddelik taslak form hazırlanmıştır. Bu form, uzman görüşlerinden sonra 21 maddeye düşürülmüştür. 21 maddelik taslak form üzerinde B2 ve C1 düzeyi toplam 195 yabancı öğrenici ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler için geçerli, güvenilir ve kullanışlı “Konuşma Motivasyonu Ölçeği” geliştirilmiştir.

Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ,798 olarak belirlenmiştir. 16 maddeden oluşan ölçek, 3 faktörlüdür ve 5'li likert tipindedir. Madde faktör yükleri 0,356-0,784 arasında değişmektedir. Ölçekte 6 maddenin ters kodlanması gerekmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla ,712; ,726 ve ,715 olarak saptanmıştır. Ölçeğin birinci faktörü “içsel motivasyon”, ikinci faktörü “motivasyonsuzluk” ve üçüncü faktörü ise “dışsal motivasyon” biçiminde adlandırılmıştır. Ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80'dir. Kümeleme analizi sonucunda ölçekten alınabilecek puanlar “düşük”, “orta” ve “yüksek” olmak üzere üç düzeyde ulamlaştırılmıştır.

Motivasyon, öğrenme sürecinde bireyin istekli olmasını sağlayan destekleyici bir güçtür (Wardani vd., 2020). Motivasyon düzeyinin yükselmesi başarılı olma olasılığını artırır (Vatansever Bayraktar, 2015). Nitekim alanyazına bakıldığında temel dil becerilerinin geliştirilmesinde ve ikinci dil ediniminde/öğreniminde motivasyonun rolünü vurgulayan çalışmalar (Batmaz ve Erdoğan, 2019; Csizér ve Illés, 2020; Dağdeviren, 2018; Dörnyei, 1998; Jafari, 2010; Türkben, 2020; Yekeler Gökmen, 2020) olduğu görülür. Bu

çalışmalar, Türkçenin ikinci dil olarak öğrenimi/öğretimi sürecinde konuşma motivasyonu değişkeninin göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle çeşitli aralıklarla, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin konuşma motivasyonu düzeyleri belirlenmeli ve bu konuda sorun yaşayan öğrenciler için motivasyon artırıcı çeşitli etkinlikler yaptırılmalı ve stratejilere başvurulmalıdır. Geliştirilen bu ölçek, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin konuşma motivasyonu düzeylerini belirlemede ve böylelikle konuşmaya yönelik daha verimli öğrenme ortamları oluşturmada uygulayıcılara yardımcı olacaktır. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler için geliştirilen “Konuşma Motivasyonu Ölçeği” Ek 1’de sunulmuştur.

Etik Kurul İzni: Araştırma Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Komisyonunun 05 No.lu toplantısında alınan 36 No.lu kararı uyarınca yürütülmüştür. (Sayı: E-73628654-604.01.01-27595)

Yazarların Katkı Oranı

Makalenin hazırlanmasında 1. yazar %60, 2. yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum ya da ilişki yoktur.

KAYNAKLAR

- Adler, R., Rosenfeld, L. ve Proctor, R. (2001). *Interplay: The porocess of interpersonal communicating*. 2. Ed, Forth Worth, TX: Hrouret.
- Anmarkrud, Ø. ve Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and individual differences*, 19(2), 252-256.
- Arnold, J. (2000). *Affect in language learning*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Batmaz, O. ve Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1429-1449.
- Biçer, N. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84-99.
- Bisman, C. (2004). Social work values: The moral code of the profession. *British Journal of Social Work*, 34(1), 109-123.
- Bozkurt, B. Ü. ve Arıca Akkök, E. (2019). Anadili Türkçe olan yetişkin konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 416-436.
- Burns, A. (1998). Teaching speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 102-123.
- Burns, A. and Hill, D. A. (2013). *Teaching speaking in a second language*. B. Tomlinson (Ed.), *Applied Linguistics and Materials Development* içinde (ss. 231-248). London: Bloomsbury.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum Press.
- Coleman, J. A. (1996) *Studying languages: A survey of British and European students*. London: CILT
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. 4. Baskı. London: Hodder Education.
- Csizer, K. ve Illés, É. (2020). Helping to maximize learners' motivation for second language learning. *Language Teaching Research Quarterly*, 19, 19-31.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağdeviren, İ. (2018). İkinci dil ediniminde bireylerin motivasyonunun öğrenme üzerindeki etkisi. *Turkish Studies*, 13/15, 131-145.
- Dağdeviren, İ. (2018, Spring). İkinci dil ediniminde bireylerin motivasyonunun öğrenme üzerindeki etkisi. *Turkish Studies*, 13(15), 131-145.
- de Bot, K., Lowie, W., Verspoor, M. ve Verspoor, M. H. (2005). *Second language acquisition: An advanced resource book*. New York: Routledge.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. MEB Yayınları: İstanbul.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2020). Yazma motivasyonu ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 593-616.
- Dölek, O. (2021). *Konuşma başarımının ve konuşmanın duyuşsal niteliklerinin kültürel sermaye açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Dölek, O. ve Yıldırım, İ. (2021). Ortaokul öğrencileri için dinleme motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 9 (2), 1-16.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivation strategies in the language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. 2. Baskı, Harlow: Pearson Education.
- Ely, C. M. (1986). Language learning motivation: A descriptive and causal analysis. *The Modern Language Journal*, 70(1), 28-35.
- Erdem, İ. (2013). *Konuşma eğitimi*. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (ss. 181-220). Ankara: Pegem Akademi.
- Gardner, R. C. ve Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Jafari, S. M. (2010). On the relationship between listening comprehension motivation and listening comprehension among the Iranian EFL learners. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 6(2), 29-46.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın.
- Karcı, C. ve Gündoğdu, K. (2018). A validity and reliability study of the motivation scale towards learning English. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 103-116.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.
- Köçeri, K. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dilde konuşma motivasyonlarını etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kurudayıoğlu, M. ve Dölek, O. (2019). *Söz varlığı ve sözcük öğretiminin önemi*. A. Okur ve G. Göçen (Ed.), *Türkçenin Sözcük Öğretimi* içinde (ss. 19-36). Ankara: Nobel Yayınları.
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T. ve Usta, H. G. (2017). İngilizce dil öğreniminde motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 21-37.
- Mehdiyev, E., Usta, G., Uğurlu, C. T. (2016). İngilizce dil öğreniminde motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 361-371.

- Mohamed, A. H. (2019). *Post graduate foreign students' motivation towards learning Turkish as a foreign language*. Doctoral dissertation. Marmara Üniversitesi, Institute of Educational Sciences, İstanbul.
- Nergis, A. (2020). Second language speaking performance: The role of L2 working memory capacity. *KSJ*, 8(4), 349-368.
- Ormrod, J. E. (2008). *Educational Psychology: Developing Learners*, 6. Baskı. Saddle River, NJ: Pearson.
- Özdemir, E. (2016). *Konuşma sanatı*. 2. Basım, Bilgi Yayınevi: Ankara.
- Öztürk, E. (2013). The psychometric properties of the writing motivation scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (52), 351-360.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. ve Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Perlman, D. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 433-445.
- Pratiwi, F. N. ve Rosnija, E. (2015). The correlation between the students' motivation and listening skills. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 4(9), 1-10.
- Quadir, M. (2014). Relationships between learners' motivation factors and speaking strategy factors to learn oral communication in English. *The English Teacher*, 43(3), 113-190.
- Róg, T. (2015). *Preparing tertiary students for study abroad programs—The identity negotiation perspective*. M. Pawlak and E. WaniekKlimczak (Eds.) *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language* içinde (ss. 69-84). Heidelberg: Springer.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schmidt, R., Boraie, D. ve Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language*, 14 (2), 1-72.
- Schunk, D. (2011). Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri. 2. Baskı, (Çev. Ed. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Semerci, Ç. (2010). Başarı odaklı motivasyon (bom) ölçeği'nin geliştirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2123-2133.
- Sevim, O. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 65, 587-592.
- Shen, B., Wingert, R. K., Li, W., Sun, H. ve Rukavina, P. B. (2010). An amotivation model in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 72-84.
- Tarone, E. (2005). Speaking in a second language. E. Hinkel (Ed.), *In Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 485-502). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. 2. Baskı, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Turan, İ., Şimşek, Ü. ve Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 186-203.

- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 657-677.
- Vaezi, Z. (2008). Language learning motivation among Iranian undergraduate students. *World Applied Sciences Journal*, 5(1), 54-61.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10(3), 1079-1100.
- Wardani, A. D., Gunawan, I., Kusumaningrum, D. E., Benty, D. D. N., Sumarsono, R. B., Nurabadi, A. ve Handayani, L. (2020). *Student learning motivation: A conceptual paper*. In 2. Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020) (ss. 275- 278). Atlantis Press.
- Yekeler Gökmen, A. D. (2020). *Dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlama ve anlatma Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Zusho, A. (2017). Toward an integrated model of student learning in the college classroom. *Educational Psychology Review*, 29(2), 301-324.

EKLER**Ek-1. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Motivasyonu Ölçeği***

* Bu ölçek, atf göstermek koşuluyla akademik çalışmalarda kullanılabilir. Ayrıca izin alınmasına gerek yoktur.

Not: 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. maddeler ters kodlanacaktır.

Maddeler	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
İçsel motivasyon					
1. Türkçe yazmak yerine Türkçe konuşmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
2. Türkçe konuşmaya karşı istekliyim.	1	2	3	4	5
3. Türkçe konuşmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
4. Türkçe konuşma etkinlikleri beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
5. Türkçe konuşmak için çaba gösteririm.	1	2	3	4	5
6. Türkçe konuşmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
Motivasyonsuzluk					
7. Türkçe konuşmak bana sıkıcı gelir.	1	2	3	4	5
8. Türkçe konuşmanın gereksiz olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
9. Türkçe konuşmaktan çekinirim.	1	2	3	4	5
10. Türkçe konuşurken gerilirim.	1	2	3	4	5
11. Türkçe konuşurken dikkatim dağılır.	1	2	3	4	5
12. Türkçe konuşmanın zor bir iş olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
Dışsal motivasyon					
13. Türkçe konuştuğumda, konuşmamın dinleyenler tarafından beğenilmesini isterim.	1	2	3	4	5
14. Türkçe konuşmak çevremdeki insanları etkileyebilmemi sağlar.	1	2	3	4	5
15. Türkçe konuşmak sosyal statüme katkı sağlar.	1	2	3	4	5
16. Türkçe konuşmak ekonomik olarak bana fayda sağlar.	1	2	3	4	5