

Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Muhammed Mazhar ŞAHİN¹

Ömer ÖZKAN²

Abdulkerim KARADENİZ³

Öz

Alanyazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin tutumlarını araştıran çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Özellikle ana dili Arapça olan öğrenciler için bu alanda yapılmış özgün çalışmalar bulunmadığı gibi öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine ilişkin tutumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına da rastlanmamaktadır. Türkçeye yönelik artan toplumsal ilgi ve iki dil arasındaki yapısal farklılıklar göz önüne alındığında ana dili Arapça olan öğrencilerin özellikle konuşma becerisine yönelik tutumlarının incelenmesi, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi açısından önemli bir ihtiyaçtır. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, ana dili Arapça olan öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik tutumlarını ölçebilecek nitelikte bir ölçme aracı geliştirmektir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri 270 öğrenciden elde edilen verilerle yürütülmüştür. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, ölçeğin üç faktörlü bir yapı gösterdiği ve toplam varyansın %57.45'ini açıkladığı saptanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .875 olarak hesaplanmış; Bartlett testi ise anlamlı çıkmıştır ($\chi^2 = 1014.540$; $sd = 171$; $p < .001$). Doğrulayıcı faktör analizinde ise $\chi^2 = 311.68$, $sd = 149$ ve $\chi^2/sd = 2.09$ olarak bulunmuş; bu sonuçlar modelin yeterli uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca RMSEA = .078; S-RMR = .050; NFI = .93; CFI = .95; GFI = .91 ve AGFI = .90 gibi uyum indeksleri elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, konuşma becerisi, tutum ölçeği, ana dili Arapça olan öğrenciler, ölçek geliştirme.*

¹ Okutman Dr., Lusail Üniversitesi, Eğitim ve Sanat Fakültesi, msahin@lu.edu.qa, ORCID: 0000-0001-5170-5172

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozkano@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8386-4570

³ Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, akaradeniz@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4676-9267

Kaynak gösterme: Şahin, M. M., Özkan, Ö. ve Karadeniz, A. (2026). Ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(1), 113-144.

Geliş tarihi: 15.05.2025 – Kabul tarihi: 08.01.2026

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i11004

Attitude Scale Towards Turkish Speaking Skills of Native Arabic-Speaking Students: Validity and Reliability Study

Abstract

A literature review shows that studies examining learners' attitudes toward Turkish as a foreign language and their speaking skills are scarce. In particular, no original research has been conducted with students whose mother tongue is Arabic, nor is there a valid and reliable instrument designed to assess their attitudes toward speaking Turkish. Considering the increasing social interest in Turkish and the structural differences between the two languages, examining the attitudes of students whose native language is Arabic, especially towards speaking skills, is an important need for improving teaching processes. Therefore, the primary aim of the present study is to develop a measurement tool capable of gauging the attitudes of Arabic-speaking learners toward their speaking skills. Validity and reliability analyses of the scale were carried out with data from 270 students. Exploratory and confirmatory factor analyses revealed a three-factor structure that explains 57.45% of the total variance. The Kaiser–Meyer–Olkin coefficient was calculated as .875 and Bartlett's test of sphericity was significant ($\chi^2 = 1014.540$; $df = 171$; $p < .001$). Confirmatory factor analysis produced $\chi^2 = 311.68$, $df = 149$ and $\chi^2/df = 2.09$, indicating an adequate model fit. Additional fit indices supported this result (RMSEA = .078; S-RMR = .050; NFI = .93; CFI = .95; GFI = .91; AGFI = .90).

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, speaking skills, attitude scale, native Arabic-speaking students, scale development.*

Giriş

Yabancı dil öğrenme süreci, yalnızca bilişsel becerilerle değil; aynı zamanda öğrencinin algısı, kaygısı, motivasyonu ve hedef dile yönelik tutumu gibi çeşitli duyuşsal faktörlerle de yakından ilişkilidir. Gardner (1985) gibi araştırmacılar, bu faktörler arasında “tutum”un, öğrencinin dile olan ilgisi, katılımı ve başarısı üzerinde belirleyici bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda tutum, dil öğretim sürecinin sonucunu doğrudan etkileyen ve müdahale edilebilir bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanında dil öğretimi geçmişten günümüze tarihsel süreç içinde farklı kuramların etkisiyle şekillenmiştir. Davranışçı yaklaşıma göre dil öğrenimi, takviye ve tekrar yoluyla gerçekleşir (Skinner, 1957). Buna karşın bilişsel yaklaşımlar, dilin zihinsel bir süreç olduğunu ve bireyin aktif katılımını gerektirdiğini savunur (Chomsky, 1965). Sosyal etkileşimci yaklaşımlar ise dil öğrenimini sosyal bağlamda değerlendirerek iletişimsel yeterliliğin gelişmesini vurgular (Vygotsky, 1978). Şen ve Boylu (2017), bu etkenlerin etkilerinin ve özelliklerinin hem kendine has olduğunu hem de birbiri ile bir ilişki içinde olduğunu ifade etmektedir. Olumsuz olan etkenler zaman içerisinde doğru adımlarla düzeltilebilirken olumlu olan etkenler zaman içerisinde yanlış adımlarla bozulabilir. Dil öğretimine yönelik eğitim ortamı algıyı, algı kaygı düzeyini, kaygı düzeyi tutumu, tutum motivasyonu ve hepsi birlikte dil öğretimi sürecinin sonucunda başarı düzeyini doğrudan etkilemektedir.

Alanyazın incelendiğinde son zamanlarda dil öğretimine etki eden bu faktörlerin üzerine yoğunlaşıldığı gözlemlenmektedir. Bu etkenler arasında tutum etkeni, dil öğretimi sürecini doğrudan etkileyen ve zor da olsa değiştirilebilen bir etkidir. Tutumun, öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik ilgisinde, katılımında ve başarısında belirleyici bir role sahip olduğunu belirten Gardner (1985), hem öğrencilerin öğrenmeye olan tutumunun hem de öğretmenlerin öğretme sürecine yönelik tutumunun öğretimin kalitesini ve sonucunu doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Tutumlar kişilerin herhangi bir kişi, bir şey veya bir çevre ile olan psikolojik etkileşim neticesinde ortaya çıkmaktadır. Bireyin herhangi bir şey ile arasında kurmuş olduğu veya kurmayı planladığı o bağ, o şeye yönelik tutumunu belirlemektedir.

Thurstone (1928), yaptığı çalışma ile ilk defa tutumun ölçülebildiğini iddia etmiş ve tutumu önceden belirlenmiş herhangi bir konuya ilişkin bireylerin eğilimlerinin, duygularının, düşüncelerinin, önyargılarının, önceden

kafasında kurduğu korkularının, tabularının, tehditlerinin ve inançlarının genel toplamı olarak açıklamıştır. Thurstone'un ardından dil öğretiminde tutum kavramı üzerine yurt içi ve dışında çok sayıda çalışma yapılmış, tutumun dil öğretimini olumlu veya olumsuz doğrudan etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğu ortaya koyulmuştur.

Tutumları ölçmenin çeşitli yolları bulunmaktadır. Brown, Manogue ve Rohlin'e (2002) göre dil öğrenmeye yönelik tutum; doğrudan gözlem, yazılı ya da sözlü uygulama ve görüşme formu gibi yöntemlere ek olarak likert tipi ölçekler ve anket gibi ölçeklerin uygulanması yoluyla ölçülebilir. Kadan ve Arı (2021), bireylerin dil öğrenmeye yönelik tutumlarının var olan bir ölçeği kullanarak ya da yeni bir ölçeği geliştirerek ölçülebileceğini ifade etmektedir. Balcı (2009), dil öğrenimine ilişkin tutumları ölçmeye yönelik çalışmalar yapılırken ya da yeni bir ölçek tasarlanırken öncelikle geliştirilen aracın hedeflenen tutum boyutunu gerçekten ölçüp ölçmediğinin, geçerlilik ve güvenirlilik düzeylerinin yeterli olup olmadığının ve aynı zamanda hedef kitlenin düzeyine uygunluk göstergelerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Alanyazın incelendiğinde dil öğretiminde dil becerilerine yönelik tutum ölçeklerinin geliştirilmeye yakın zamanda başladığı tespit edilmiştir. Dil becerilerinin olmazsa olmazı olarak görülen konuşma becerisine yönelik dil öğrencilerinin tutumlarının ölçülmesi, dil öğretimi programlarındaki eksiklerin tamamlanması açısından önem arz etmektedir.

İnsanoğlu, duygu ve düşünce dünyasındakileri söze dönüştürmek için konuşmaya ihtiyaç duymaktadır. Konuşma, en küçük seslerin bir araya gelerek çıkardığı seslere verilen addır. O sesler harfe, harfler kelimeye, kelimeler cümleye konuşma aracılığıyla dökülür. İnsanlığın var olduğundan günümüze kadar konuşma, Yunus Emre'nin deyişiyle "düşünceleri ileten, savaşları başlatıp bitiren, başları kestiren, hâlleri arz eden, veziri rezil eden, yüzleri ak eden"dir. Songar (1986), konuşmayı "insanın doğumundan ölümüne kadar meramını anlatması için olmazsa olmaz araç" olarak tanımlarken İşcan ve Karagöz (2016), "bir iletişim ve aktarım yönetimi" şeklinde ifade etmektedir. Kemiksiz ise (2016), konuşmayı "ana malzemesi söz olan, kişinin psikolojik, zihinsel ve fiziksel süreçleri ile ilişkilendirilerek üretilen ve ortaya çıktığında insana sosyallik kazandıran bir beceri" olarak tanımlamaktadır. Dil becerilerinin temelini okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri oluşturmaktadır.

Çal ve Erdoğan (2018), Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda (CEFR, 2021) yazma ve konuşma becerilerinin anlatma becerileri; dinleme ve okuma becerilerinin ise anlama becerileri olarak kabul edildiğini ifade etmektedir. Konuşma becerisi, yalnızca sözlü ifade yetisini geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda dinleme ile birlikte işler, sözcük dağarcığını zenginleştirir ve dilbilgisel yapılarla ilgili farkındalığın artmasına katkı sağlar. Özbay'a (2003) göre konuşma becerisi, dil becerilerinin en temel ve en mühim olanıdır. Göçer'e (2015) göre konuşma becerisi hem eğitim hayatında hem de sosyal hayatta en sık kullanılan beceridir. Köksal ve Dağ Pestil'e (2014) göre konuşma becerisi "harflerden kelimelere, kelimelerden cümlelere yaşam ve canlılık kazandırma çabası"dır. Ergenç (1999), konuşma eylemini "konuşucunun temel amacı ile sezdirmeleriyle dinleyicinin çıkarımlarının toplamı" olarak ve Ladousse (2002) konuşma becerisini "ölçülmesi ve öğretilmesi en problemlili ve en zor beceri kazanma süreci" olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlardan hareketle konuşma becerisinin kazanılması en zor beceri olması ve dili öğrenmenin başlıca göstergesi olması gibi gerekçelerden dolayı dil becerileri arasında en çok üzerinde durulması gereken beceri olduğu gözlemlenmektedir. Nitekim Kurudayıoğlu (2003) da konuşma becerisinin hayatın her aşamasındaki iletişimi şemsiyesi altına aldığı için bu becerinin yalnızca yabancı dil olarak Türkçe öğretimi veya herhangi bir yabancı dil öğretimi açısından değil; diğer dersler için ve kişinin hayatını devam ettirmesi için vazgeçilmez olduğunu ifade etmektedir. Bygate (1987), yabancı dil öğretiminde öğrencilerin gramer ve kelime bilgisine sahip olmalarının yeterli olmadığını, bu bilgilerin akıcı ve anlaşılır bir şekilde sözlü olarak ifade edilebilmesinin beklendiğini belirtmektedir. Buna karşın özellikle dil öğrenen bireyler arasında konuşma, en zorlayıcı beceri olarak görülmektedir. Zira konuşma, kişilerin birbiriyle kurmakta olduğu iletişimin mihenk taşı olarak görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, programın her aşamasında konuşma becerisine öncelik verilmesi gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, son dönemlerde hem akademik çalışmalarda hem de uluslararası ilişkiler çerçevesinde dikkat çeken bir alan hâline gelmiştir. Demirel (2018), Türkiye'nin küresel ölçekte artan etkileşiminin ve Türk kültürüne olan ilginin belirgin biçimde yükselmesinin bu dile yönelik öğrenme isteğini de beraberinde getirdiğini ifade etmektedir. Yalçın'a (2021) göre günümüz dil öğretimi yaklaşımlarında sadece dil bilgisi odaklı bilgi yeterli görülmemekte; aynı zamanda iletişim becerisi, kültürel aktarım ve bireysel motivasyon gibi çok katmanlı unsurlar da dik-

kate alınmaktadır. Türk tarihi bakımından Kaşgarlı Mahmud döneminde başlayan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, çeşitli dönemlerde farklı isimlerle birçok eser yazılmış olsa da özellikle 1990'lı yıllar ile birlikte üzerinde yoğunlaşılın bir konu olmuştur. Türkçe, yaşlılardan gençlere, kadınlardan öğrencilere, öğretmenlerden doktorlara ve esnaftan işçiye her yabancınn öğrenmek istediği bir dil hâline gelmiştir.

Aljaradat ve Yeşilyurt'a (2021) göre Türkçe, dünyada en çok konuşulan dillerden biri konumundadır. Türkçenin farklı yaş, meslek ve kültürel gruplara öğretilmesinin yanı sıra farklı milletlere, erkeklere ve kadınlara öğretiliyor olması, bu konuya gösterilmesi gereken özeni ortaya koymaktadır. Koç ve Aydın (2020), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin karşılaştığı başlıca güçlüklerden birinin, Türkçenin sondan eklemeli dil yapısı olduğunu ve bu özelliğın de özellikle yapısı bakımından analitik dillere alışkın olan öğrenciler için kavranması zor olabileceğini ve öğrenme sürecinin olumsuz yönde etkilenebileceğini belirtmektedir. Bu görüşe bir destek olarak Arıoğlu (2024), Arapça ile Türkçenin farklı dil yapılarına ve köklere sahip olmaları sebebiyle Arapların kimi zaman Türkçe öğrenirken zorlanabildiğini belirtmektedir. Zira Türkçe, farklı coğrafyalarda farklı kitlelere öğretilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında kaleme alınmış eserlerin başında Kaşgarlı Mahmud'un Divanü Lügati't-Türk adlı eseri gelmektedir. Kayacan'ın (2025) değerlendirmesine göre, bu eser özellikle Araplara Türkçeyi öğretme amacıyla yazılmıştır. Türkler, İslam'ı kabul ettikten sonra Araplar ile ve Kuran-ı Kerim'in dili olan Arapça ile çok yakın bir bağ kurmuştur. Bu bağdan dolayı harf, kelime, cümle yapısı benzerliklerin olması gayet doğaldır. Osmanlı Devleti döneminde Osmanlı'nın sınırları içerisinde Türkler ve Araplar kardeşçe yaşamış ve yalnızca kültürel olarak değil, dil olarak da etkileşim içerisinde olmuşlardır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla özellikle son yirmi yılda Türkiye ile Arap Coğrafyası arasındaki olumlu ilişki, Arapları Türkçe öğrenmeye sevk etmiştir. Şahin (2022), Arapların Türkçe öğrenmeye ciddi bir rağbet gösterdiklerini belirtmektedir. Buna sebep olarak da Türkler ile Arapların din kardeşliğini, kültür ortaklığını ve dil benzerliğini göstermektedir. Türkçenin Arapça ile tarihten gelen bu yakın ilişkisi, Türkçe öğrenen Arapların dil öğrenme sürecinde diğer milletlere göre daha kolay öğrenebiliyor olmalarının en önemli sebebidir.

Arapların Türkçe öğrenme isteğindeki artış sebeplerinin başında son yıllardaki Türk dizi ve filmlerinin Arap coğrafyasında izlenme sayısının artması ve Türkiye'ye gelen turistlerin önemli bir kısmını Arapların oluşturması gelmektedir. Nitekim Özarslan (2020), Arap coğrafyasında yer alan 16 ülkede gerçekleştirilen bir araştırma neticesinde her dört kişiden üçünün bir Türk dizisini veya filmi izlediğini belirtmektedir. Özarslan'ın (2020) bulgularına paralel olarak Akdoğan ve Sayhanoglu (2025) son yıllarda Türkiye'de bazı çevrelerde gözlemlenen Arap karşıtlığına rağmen, Türk film ve dizilerinin Arap dünyasında izlenme oranlarının artış göstermesiyle birlikte Türkiye'ye ziyarete gelen Arap turist sayısında da kayda değer bir yükseliş yaşandığını belirtmektedir. Türkçeye Araplar tarafından gösterilen bu yoğun ilgi nedeniyle Arapların Türkçe öğrenmeyi istemelerinin gerekçeleri, motivasyonları, tutumları, kaygıları, algıları ve yaşadıkları zorlukları araştırmak ve bunlara yönelik tezler ve makaleler yazmak gerekmektedir.

Ülkemize Arap coğrafyasından öğrenim görmeye gelen öğrenci sayısı her geçen yıl artmaktadır. Bu öğrencilerin, Türkçe öğrenme sürecinde özellikle konuşma becerisine ağırlık verdikleri görülmektedir, çünkü öğrencilerin akademik hayatlarında başarılı olabilmeleri için en çok konuşma becerisine ihtiyaçları vardır. Bununla birlikte dil öğretimi sürecinde dört temel beceri arasında, kazanılması en güç ve en kritik olanı da konuşma becerisidir. Fakat bu beceri kazanıldığında anlatma ve anlamanın, yani iletişimin en önemli unsuru öğrenilmiş olmaktadır. Bu doğrultuda, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe öğreniminde konuşma becerisine ilişkin tutumlarının belirlenmesi, sürecin etkinliği açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, ana dili Arapça olan öğrencilere yönelik geliştirilmiş ilk tutum ölçeği olma özelliğiyle önem taşımaktadır. Ayrıca Arap öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumlarının sağlıklı biçimde ölçülebilmesi açısından literatürdeki tek çalışma olması da çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Alanyazın incelendiğinde konuşma becerisine yönelik bazı tutum ölçeklerinin geliştirildiği görülmektedir fakat özellikle bir gruba yönelik bir ölçek bulunmamaktadır. Türkiye, bulunduğu coğrafya ve tarihî konumu gereği Arap ülkeleriyle uzun süredir yakın ilişki içinde olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti, bu yakın ilişkiye paralel olarak Arapça konuşulan ülkelerin neredeyse tamamında MEB, YEE, Türkiye Maarif Vakfı, TİKA aracılığıyla Türkçe öğretimi faaliyetleri yürütmektedir. Bunun yanında, Arap coğrafyasındaki

ülkelerin çoğunda üniversitelerde Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bu noktada bir Arap öğrencinin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu, motivasyonu ve kaygısı ile başka bir milletten bir öğrencinin tutumu, motivasyonu ve kaygısının aynı ölçekle değerlendirilmesi isabetli değildir. Ölçülse dahi geçerlilik ve güvenilirlik açısından sağlıklı sonuçlar elde edilemeyebilir. Bu sebeple Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeğinin alanda araştırma yapan akademisyenlere ve dil öğretim merkezlerinde ders veren Türkçe okutmanlarına önemli ölçüde fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, ana dili Arapça olup Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan bireylerin konuşma becerisine ilişkin tutumlarını ölçmeye imkân tanıyacak, geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda Katar’da yer alan Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, Katar Üniversitesi, Lusail Üniversitesi ve Katar Silahlı Kuvvetleri Lisan Enstitüsünde Türkçe öğrenen Arap öğrencilere yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda “Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği” oluşturulmuştur. Elde edilen bu ölçme aracı sayesinde, Türkiye’deki üniversitelerin TÖMER birimlerinde ve yurt dışında Türkçe öğrenen ana dili Arapça olan öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumlarının ölçülebileceği varsayılmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçme aracının geliştirilme süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan nicel bir araştırmadır. Araştırmada, nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, araştırma konusu olan olguyu, grubu veya durumu kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd., 2015; Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu model, belirli bir evrenden seçilen örneklem aracılığıyla evrenin genelindeki tutum, görüş veya eğilimlerin nicel olarak tanımlanmasına olanak tanır (Balcı, 2009; Creswell, 2014). Bu çalışma, ölçek geliştirme sürecinin doğası gereği, mevcut bir tutumu ölçmeyi ve betimlemeyi hedeflediğinden tarama modeli kapsamında desenlenmiştir.

Çalışma Grubu

Ölçme aracını geliştirme süreci Katar’da Türkçenin öğretildiği Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, Katar Üniversitesi, Lusail Üniversitesi ve Katar Silahlı Kuvvetleri Lisan Enstitüsünde gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecine Türkçe eğitimi alanında uzman beş ve ölçek geliştirme alanında uzman bir akademisyen katkı sunmuştur. Toplam 270 öğrencinin katılım sağladığı bir ölçek geliştirme süreci yürütülmüştür. Uzman görüşünden sonra yapılan pilot uygulamaya 37 öğrenci katılmıştır. Pilot uygulamanın ardından ilk asıl uygulamanın (AFA) yapılabilmesi için aynı kurumdaki ana dili Arapça olan ve Türkçe öğrenen 113 öğrenci ile; ikinci asıl uygulama (DFA) ise yine aynı kurumlardaki 120 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Literatür taramasının ardından 50 maddelik bir taslak ölçek hazırlanmış, uzman görüşü sonrasında bu sayı 36’ya düşmüştür. Pilot uygulama yapılmış ve madde sayısı bu uygulamanın ardından 32’ye düşürülmüştür. Açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği ilk asıl uygulamada madde havuzunda 32 madde yer alırken ikinci asıl uygulama olan doğrulayıcı faktör analizinde 19 madde bulunmaktadır.

Literatürde, ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğü belirlenirken madde sayısı ile uygulanan kişi sayısı arasında üç ile on katı fark olması önerilmektedir (Seçer, 2013: 118-119; Sönmez ve Alacapınar, 2014: 125). Bu çerçevede açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği uygulamada 113, doğrulayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği uygulamada ise 120 katılımcı yer almıştır. Alanyazında, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin farklı örneklem grupları üzerinde ayrı ayrı uygulanmasının gerektiği ifade edildiğinden AFA’ya katılan öğrenciler DFA’ya dâhil edilmemiştir.

Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci

Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeğinin deneme formu, öncelikle yurt içinde (Melanlıoğlu, 2021; Ayhan, 2021; Yıldız ve Gürlek, 2019; Çalışkan Sarı ve Yalçınkaya Alkar, 2018; Şen ve Boylu, 2017; Kadan ve Arı, 2021; Kemiksiz, 2016; Şengül, 2016; Göçer, 2015; Köksal ve Dağ Pestil, 2014) ve yurt dışında (Brown, Manogue ve Rohlin, 2002; Ladousse, 2002; Thurstone, 1928) yapılmış araştırmalar taranarak ilgili literatürden hareketle 50 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

İkinci aşamada 50 maddelik madde havuzu, kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla alan uzmanı akademisyenlerin görüşüne sunulmuştur. Hem Balcı (2009) hem de Büyüköztürk vd. (2015), ölçülmesi hedeflenen özellik için kullanılan değişkenlerin hem nicelik hem de nitelik bakımından yeterliliğini ifade etmekte olan kapsam geçerliliğinin belirlenmesinde başvurulan yöntemlerin başında uzman görüşüne sunmanın geldiğini ifade etmektedir. Bu kapsamda taslak madde havuzunun, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik tutumlarını tespit edip edemeyeceğinin belirlenmesi amacıyla Türkçe eğitimi alanında iki, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan üç ve bilimsel araştırma yöntemleri alanında çalışan bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerinin güvenilir bir şekilde alınabilmesi için her bir madde için “uygun”, “düzeltmesi gerek” ve “uygun değil” seçeneklerinin bulunduğu bir form kullanılmış, kapsam geçerliliği, Veneziano ve Hooper’in (1997) kapsam geçerlilik oranıyla tespit edilmiştir. Uzman görüşünün alınmasının ardından madde sayısı 36’ya düşürülmüştür.

Son olarak dar bir öğrenci grubuna yönelik bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu pilot uygulama öğrencilerin maddeleri anlayıp anlamama durumlarını ölçmek için yapılmıştır. Ayrıca aynı kurumlardaki Türkçe okutmanlarının da görüşleri alınmış ve açımlayıcı faktör analizi için ilk uygulama gerçekleştirilmeden önce her bir madde için kapsam geçerlilik oranının .80 eşliğinin altında değerde olup olmadığı kontrol edilerek madde sayısı 32’ye düşürülmüştür. Maddeler beşli Likert biçiminde düzenlenmiş olup seçenekler (1) Kesinlikle katılıyorum, (2) Katılıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (4) Katılmıyorum, (5) Kesinlikle katılmıyorum şeklinde belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Katar’da yukarıda belirtilen kurumlardaki 270 öğrenciden pilot uygulama, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi süreçleri neticesinde geliştirilen ölçeğin uygulanmasıyla elde edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak amacıyla öncelikle KMO katsayısı ve Bartlett testi uygulanmış, bu testlerin sonuçları doğrultusunda verilerin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2009: 321-322; Seçer, 2013: 119). Uygunluk sağlandığı görüldükten sonra açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir. Ölçme aracının faktör yapısını belirle-

mek amacıyla analiz sürecinde temel bileşenler yöntemine başvurulmuş ve elde edilen faktör yapısının yorumlanabilirliğini artırmak amacıyla faktör yükleri Varimax dik döndürme tekniği ile yeniden yapılandırılmıştır.

Açımlayıcı faktör analiziyle ortaya konulan yapının geçerliliğini sınamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi aynı kurumlarda fakat farklı bir çalışma grubunda uygulanmış ve analizler yeni veri seti üzerinden yürütülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinde, modelin geçerliliğini ve kuramsal yapıya uygunluğunu belirlemek amacıyla çeşitli uyum indeksleri kullanılmaktadır. Çalışmada uyum değerleri, Tablo 1'e göre değerlendirilmiş ve alanyazındaki ölçütlere dayalı biçimde raporlaştırılmıştır (Schumacker ve Lomax, 2004: 82-83; Kline, 2005: 144-145; Şimşek, 2007: 14; Çelik ve Yılmaz, 2013: 39).

Tablo 1. *Uyum değerleri ve yorumları*

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/d < 5$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
S-RMR	$0 \leq S-RMR \leq .05$	$.05 \leq S-RMR \leq .10$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI \leq .95$

Geçerlilik analizleri kapsamında, alt faktörlerdeki her bir maddenin ölçtüğü özellikler doğrultusunda bireyleri ne ölçüde ayırt edebildiğini belirlemek üzere madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca, maddelere verilen puanların sıralanmasıyla elde edilen üst ve alt %27'lik gruplar arasında bağımsız örneklem t-testi (Büyüköztürk, 2008: 171) uygulanmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için iç tutarlılığı incelenmiş; Cronbach Alpha katsayısı, iki yarı testi arasındaki korelasyon, Spearman-Brown düzeltme katsayısı ve Guttman'ın iki yarıya bölme yöntemi kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yürütülebilmesi amacıyla elde edilen veriler, IBM SPSS 20 ve LISREL 8.80 programlarına aktarılmıştır. Bu süreçte, olumsuz maddeler ters kodlanarak analizlere dâhil edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin geçerlilik ve güvenirlik bulguları yer almaktadır.

Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Seçer (2013) geçerliliğin, ölçme aracının hazırlanma amacına hizmet etme seviyesi veya ölçülmeye çalışılan şeyin ölçülebilme seviyesi olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir. Bu çerçevede, Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeğinin geçerliliği; yapı geçerliliği, madde-toplam puan korelasyonları ve maddelerin ayırt edicilik düzeyleri dikkate alınmıştır. Söz konusu analizler neticesinde elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

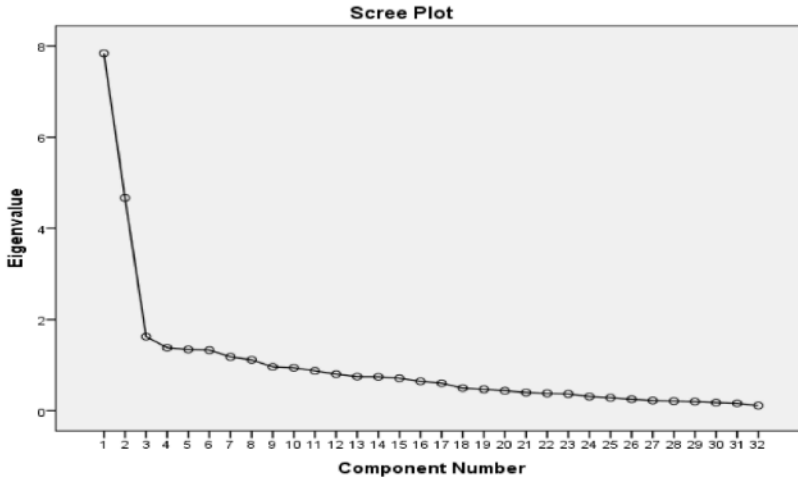
Yapı Geçerliliği

Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi öncesinde veri setinin faktör analizine uygunluğunu sınamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik katsayısı ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Bu testlerin amacı, faktör analizi yapılabilmesi için KMO değerinin en az .70 olması gerektiği (Seçer, 2013: 119; Sönmez ve Alacapınar, 2014: 126) ve Bartlett testinin anlamlı bir sonuç vermesi gerektiği yönündeki literatür önerilerine dayanmaktadır (Kalaycı, 2009: 322). KMO değerinin yüksek olması, veri setinin faktör analizi açısından uygunluğunu desteklemektedir (Kalaycı, 2009: 322). Analiz bulguları, KMO katsayısının .820; Bartlett küresellik testinin ise $\chi^2(496) = 1648.825$, $p < .001$ şeklinde gerçekleştiğini göstermiştir. Elde edilen bulgular, veri setinin faktör analizine elverişli bir yapıda olduğunu ortaya koymuştur.

Balcı'ya (2009) göre, faktör analizi, ölçeği oluşturan maddelerin daha az sayıda ve birbirinden bağımsız faktör altında toplamı toplanamayacağını belirlemeye yönelik, bir anlamda madde sayısını azaltmayı amaçlayan bir tekniktir. Bu analiz sürecinde, temel bileşenler yöntemiyle birlikte kullanılan Varimax dik döndürme tekniği sonucunda, faktör yükü .40'ın altında kalan maddeler ile her iki faktördeki yük değerleri arasındaki farkı .10'un altında olan, başka bir deyişle birden fazla faktöre anlamlı düzeyde yük gösteren maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2008: 124-125).

Faktör sayısını, maddeler arasındaki ilişkileri daha az ama anlamlı boyutlarla temsil edecek biçimde belirlemek amacıyla iki temel ölçüte başvurulmuştur: özdeğer istatistikleri ve çizgi grafiği (scree plot) yorumlaması (Büyüköztürk, 2008: 125; Kalaycı, 2009: 328). Temel bileşenler yöntemiyle yapılan ve Varimax döndürme tekniği kullanılarak yürütülen analiz sonucunda, özdeğeri 1.00'dan büyük sekiz faktör ortaya çıkmıştır. Ancak bu sayının yorumlanabilirlik açısından yüksek bulunması nedeniyle faktör sayısını sınırlandırmak amacıyla Cattell'in scree testi uygulanmıştır.



Şekil 1. Ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik tutum ölçeği özdeğer faktör grafiği

Büyüköztürk (2008) ile Bryman ve Cramer (2005) çizgi grafiğinin maddelere ait özdeğerlerin birleştirilmesiyle oluşturulduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda, grafikte gözlemlenen keskin düşüşün (kırılma noktası) faktör sayısının belirlenmesinde kullanılacağı ifade edilmektedir. Yukarıdaki grafik yorumlanırken bilinmesi gereken en önemli husus iki nokta arasındaki boşluğun bir faktöre işaret etmesidir (Seçer, 2013: 128). Çizgi grafiğinde üçüncü noktadan itibaren faktörlerin özdeğerlerinin düşük olduğu ve bu değerler arasındaki farkların belirgin biçimde azaldığı gözlemlenmiştir. Bu durum, ölçek yapısında üç faktörle sınırlı bir çözümlemenin yeterli olabileceğini düşündürmektedir. Ancak faktör sayısını sınırlandırmada SPSS yazılımı üzerinden otomatik bir kısıtlamaya gidilmemiş; bunun yerine maddelerin faktör yükleri esas alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, başlangıçta öngörülen faktör sayısından daha fazla sayıda faktör elde edilmiştir. Yapılan değerlendirmede, birden fazla faktörde yüksek düzeyde yüklenen üç madde (madde 7, madde 15, madde 31) ölçtükleri yapıyı açık biçimde temsil etmemeleri nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlem sonrasında, uzman görüşlerine dayalı olarak ölçeğin üç faktörlü bir yapı gösterdiği kabul edilmiş ve analiz süreci bu doğrultuda yeniden yürütülmüştür. Buna ek olarak birden çok faktörde yüksek yük değeri verdiği tespit edilen dört madde (madde 2, madde 10, madde 27 ve madde 30) ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddelerin ölçekten çıkarılmasının ardından tekrar analiz yapılmış ve üç maddenin (madde 5, madde 9 ve madde 12) daha ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Gerçekleştirilen analizler sonucunda faktör varyansı .40'ın altında olan maddeler tespit edilmiş ve bu maddelere ilişkin madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca, bu maddelerin ölçekten çıkarılmasının iç tutarlılığı nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısındaki değişimler incelenmiş; elde edilen sonuçlara göre üç madde (madde 6, madde 11 ve madde 22) daha ölçek dışı bırakılmıştır. Seçer (2013), bir ölçekte alt faktör sayısının belirlenmesinde, özdeğeri 1'in üzerinde olan ve açıklanan varyans oranı %5'i aşan boyutların alt boyut olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Belirtilen ölçütler esas alındığında, bu çalışmada özdeğeri 1'in üzerinde olan ve açıklanan varyans oranı %5'i aşan üç faktörün bulunduğu tespit edilmiştir. Birinci faktörün varyansı %34.35; ikinci faktörün varyansı %16.27 ve üçüncü faktörün varyansı %6.81'dir. Ölçeğin analiz neticesinde açıkladığı toplam varyansın %57.45 olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin son hâlinde şekillenen 19 maddeden 10'unun birinci faktörde, 4'ünün ikinci faktörde ve 5'inin üçüncü faktörde yüksek yük değerine sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Yürütülen analizler neticesinde, üç faktörlü ve 19 maddeden oluşan ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .875 olarak; Bartlett küresellik testi sonucu ise $\chi^2=1014.540$; $sd=171$; $p<.001$ düzeyinde bulunmuştur. Faktör yüklerine ilişkin yapılan incelemede, birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerlerinin .711 ile .859; ikinci faktörde .500 ile .728; üçüncü faktörde ise .462 ile .707 aralığında değiştiği tespit edilmiştir.

Faktör sayısının belirlenmesinin ardından, her bir maddenin hangi faktöre ait olduğu analiz edilerek faktör yapısı kesinleştirilmiştir. Maddelerin her bir faktörle en güçlü korelasyonunu belirlemek amacıyla yorumlamayı

kolaylaştırmak ve kullanım sıklığını artırmak için dikey döndürme yöntemlerinden biri olan varimax tekniği tercih edilmiştir (Seçer, 2013: 132). Analiz sonuçlarının daha açık biçimde değerlendirilebilmesi amacıyla dönüşümlü faktör yükleriyle birlikte madde-toplam korelasyonları, ortak faktör varyansları ve faktör yük değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik tutum ölçeğinin maddelerinin faktör yükleri, alt faktörlerin açıkladığı varyanslar ve madde toplam korelasyon değerleri

Taslak Ölçek Madde No	Ölçek Madde No	Döndürme Öncesi Faktör Yükleri	Faktör Yük Değerleri			Madde Toplam Korelasyon Değeri
			1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	
M24	1	.738	.859			.846
M28	2	.679	.814			.830
M18	3	.649	.791			.808
M26	4	.651	.789			.792
M8	5	.628	.769			.854
M14	6	.585	.751			.820
M16	7	.563	.748			.757
M19	8	.598	.728			.789
M13	9	.553	.712			.850
M17	10	.513	.711			.725
M20	11	.550		.728		.521
M32	12	.727		.716		.530
M25	13	.527		.703		.514
M23	14	.540		.500		.519
M4	15	.544			.707	.474
M1	16	.509			.692	.428
M29	17	.611			.652	.417
M21	18	.507			.550	.482
M3	19	.466			.462	.479
Açıklanan Toplam Varyans			%34.35	%16.27	%6.83	
			Toplam Varyans: %57.45			

Tablo 2, analiz edilen maddelerdeki faktör yüklerinin üç faktörde toplandığını göstermektedir. Yapılan tekrarlı faktör analizi sonucunda, 32 maddelik ölçekten faktör yükü .40'ın altında kalan maddeler çıkarılarak ölçek kapsamı dışında bırakılmıştır. Ayrıca, maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek üzere madde-test korelasyon analizleri yapılmıştır. Bu analiz kapsamında, bir maddeye ilişkin puanların ölçek toplam puanlarıyla pozitif yönde ve yeterli düzeyde bir ilişki göstermesi, söz konusu maddenin ayırt edici olduğunu ve ölçeğe dâhil edilmesinin uygun olduğunu göstermektedir. (Erkuş, 2003: 129). Kalaycı (2009), madde-toplam korelasyon katsayısına göre maddeleri şu şekilde sınıflandırmıştır: .40 ve üzerindeki maddeler “çok iyi”, .30 ile .39 arasındaki maddeler “iyi”, .20 ile .30 arasındaki maddeler “geliştirilmesi gereken” ve .20'nin altındaki maddeler ise “ölçekten çıkarılması gereken” maddeler olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada, madde-test korelasyonu .40 ve üzerindeki maddeler dikkate alınmıştır. Sonuç olarak 19 maddeden oluşan ve üç faktörde toplanan bir ölçek yapısı ortaya çıkmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerinin .462 ile .859 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu faktörlerde yer alan maddeler ve literatür taraması doğrultusunda her bir faktöre bir isim verilmiş ve ardından bu isimler üzerine alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından birinci faktör “konuşma kaygısı”, ikinci faktör “konuşma motivasyonu” ve üçüncü faktör “araçsal motivasyon” olarak adlandırılmıştır.

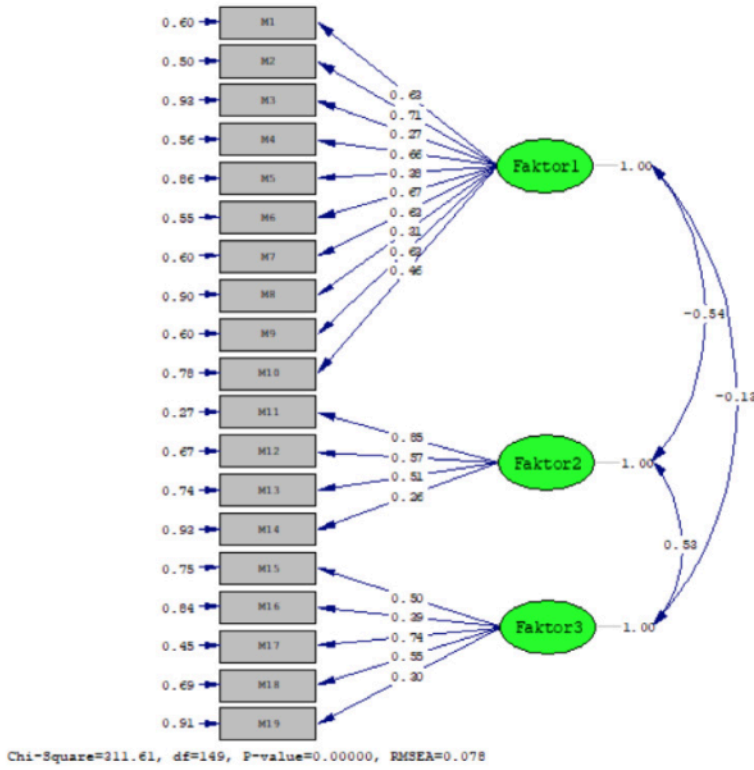
Doğrulamalı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Ana dili Arapça olan öğrencilere yönelik olarak geliştirilen Türkçe konuşma becerisine ilişkin tutum ölçeğinin geçerliliğini belirlemeye yönelik yürütülen açımlayıcı faktör analizi neticesinde, üç faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Bu yapının geçerliliğini sınamak amacıyla birinci ve ikinci düzey doğrulamalı faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Doğrulamalı faktör analizi, açımlayıcı analizde kullanılan örneklemden bağımsız ancak aynı evrenden seçilen 120 kişilik bir öğrenci grubuna dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Jöreskog ve Sörbom (1993), doğrulamalı faktör analizinde yer alan örtük değişkenlerin kuramsal bir yapıyı temsil ettiğini, gözlenen değişkenlerin ise bu yapının ampirik yansımaları şeklinde kabul edildiğini ifade etmektedir. Bu çerçevede, Şekil 2'de sunulan eşitlik modelinde üç faktörlü ve 19 gözlenen değişkenden oluşan yapının anlamlı bir şekilde temsil edildiği gözlemlenmektedir.

Doğrulamalı faktör analizi bulgularına göre örneklem büyüklüğüne bağlı

olarak hesaplanan Ki Kare (χ^2) değeri 311.68; bu değere karşılık gelen serbestlik derecesi (df) ise 149'dur. χ^2/df oranı 2.09 olup bu değer literatürde kabul edilen uyum düzeyine işaret etmektedir (Kline, 2005: 141). Modelin yapısal uygunluğunu değerlendirmek amacıyla RMSEA (Yaklaşık Hata Kareleri Ortalaması), S-RMR (Standartlaştırılmış Kök Ortalama Artık Kare), GFI (Uygunluk İndeksi), AGFI (Düzeltilmiş Uygunluk İndeksi), CFI (Karşılaştırmalı Uygunluk İndeksi) ve NFI (Normalize Edilmiş Uygunluk İndeksi) gibi uyum iyiliği ölçütleri analiz edilmiştir. Modelin uygunluğu için RMSEA değerinin .08'in altında olması gerekmektedir (Browne ve Cudeck, 1993: 144). Bu modelde doğrulayıcı faktör analizi sonucundan da anlaşılacağı üzere RMSEA değeri .078'dir. Yine S-RMR değerinin .10 değerinin altında olması gerekmektedir (Kline, 2005: 141). Doğrulayıcı faktör analizine göre S-RMR değerinin .050 olduğu belirlenmiştir. RMSEA ve S-RMR değerleri sıfıra ne kadar yakın olursa veya sıfır değeri ortaya çıkarsa modelin mükemmel olduğu belirlenmiş olur (Brown, 2006: 84; Byrne, 2010: 80). Buna ek olarak modelin uygunluğu hâlinde .90 veya üzerinde olması gereken (Kline, 2005: 145) GFI değeri .91; AGFI değeri ise .90'dır. Jöreskog ve Sörbom (1993) ve Raykov ve Marcoulides (2006), GFI ve AGFI değerlerinin modelin uyumlu olması durumunda 0 ile 1 arası bir değer alabileceğini, 1 değerine ne kadar yakın olursa uyumun o kadar yüksek olacağını ve buna karşın bu değerlerin negatif olamayacağını ifade etmektedir. 0 ile 1 değerleri arasında 1'e daha yakın olması beklenen NFI (Kline, 2005: 144; Raykov ve Marcoulides, 2006: 44) değeri .93; 0 ile 1 arasında yine 1'e daha yakın olması gereken (Brown, 2006: 85; Raykov ve Marcoulides, 2006: 44; Byrne, 2010: 78) CFI değeri .95 olarak saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bu verilerin ışığında modelin doğrulandığı söylenebilir.

Şekil 2 incelendiğinde faktör yüklerinin, konuşma kaygısı alt boyutunda .28 ile .70; konuşma motivasyonu alt boyutunda .54 ile .68 ve araçsal motivasyon alt boyutunda .31 ile .67 arasında değiştiği görülmektedir.



Şekil 2. Birinci seviye doğrulayıcı faktör analizi korelasyon diyagramı (standardize edilmiş)

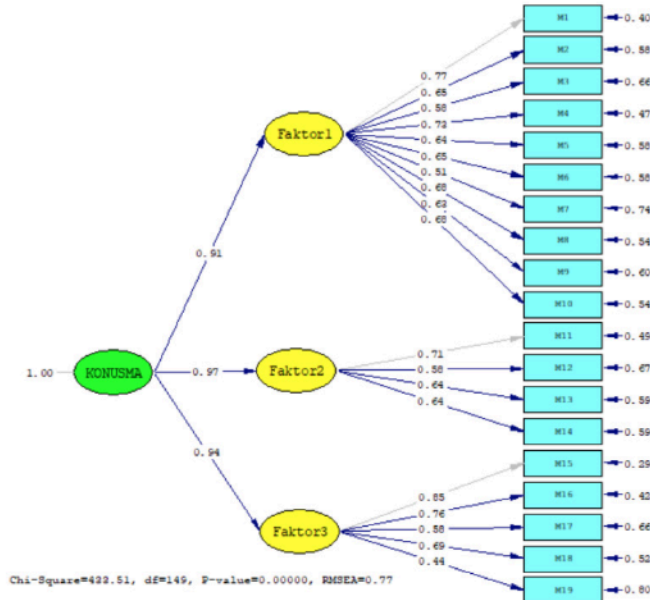
Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin t değerleri Tablo 3'te verilmiştir. Söz konusu tabloya göre, Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği'nde yer alan maddelere ait t değerlerinin 5.39 ile 7.97 arasında değiştiği görülmektedir. Hesaplanan t değerlerinin 1.96'nın üzerinde olması, bu değerlerin .05 anlamlılık düzeyinde; 2.58'in üzerinde olması ise .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı kabul edildiğini göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005: 41). Bu bağlamda birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen t değerlerinin tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Birinci seviye doğrulayıcı faktör analizi t-test değerleri

Madde No	t	Madde No	t	Madde No	t
M 1	6.94**	M 8	7.32**	M 15	6.65**
M 2	6.18**	M 9	6.58**	M 16	8.94**
M 3	7.97**	M 10	5.65**	M 17	6.88**
M 4	6.92**	M 11	6.74**	M 18	6.07**
M 5	5.39**	M 12	5.98**	M 19	6.19**
M 6	7.30**	M 13	6.93**		
M 7	6.76**	M 14	7.18**		

**p<.001

Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde belirlenen üç faktörün, bir üst yapı olarak tanımlanan Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum örtük değişkenini temsil ettiğinin gösterilmesi için ikinci seviye doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Birinci seviye doğrulayıcı yapı üç gizil ve 19 gösterge değişken ile test edilmiştir. Test sonuçları doğrultusunda, birinci düzey doğrulayıcı faktör yapısına ikinci düzey bir değişken eklenerek ikinci düzey faktör yapısı da sınanmıştır. Ölçeğin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bağlantı diyagramı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. İkinci seviye doğrulayıcı faktör analizi korelasyon diyagramı (standardize edilmiş)

İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin modelin faktör yükleri, Şekil 3'te gösterilmektedir. Faktör yüklerinin konuşma kaygısı alt boyutu için .51 ile .77; konuşma motivasyonu alt boyutu için .56 ile .71 ve araçsal motivasyon alt boyutu için .44 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir.

Standart çözümler sonrasında, faktörler ile maddeler arasındaki t değerleri analiz edilmiştir. Jöreskog ve Sörbom (1993), diyagramda t değerlerine ilişkin kırmızı okun bulunmamasının, tüm maddelerin .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığa işaret ettiğini ifade etmektedir. Araştırma kapsamında, modelin uyumunu değerlendirmek amacıyla mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum dikkate alınmıştır. Birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizleriyle ilişkili olarak ulaşılan uyum indekslerine ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Uyum değerleri ile DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Birinci Seviye Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	İkinci Seviye Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/d < 5$	2.09	2.90
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.078	.077
S-RMR	$0 \leq S-RMR \leq .05$	$.05 \leq S-RMR \leq .10$	.050	.051
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.93	.94
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.95	.96
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.91	.90
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI \leq .95$	.90	.90

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde hem birinci hem de ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ait uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin doğrulandığını göstermektedir.

Benzeşme Geçerliliği Sonuçları

Doğrulayıcı faktör analiziyle elde edilen modelin yapı güvenirliliğini (CR) ve yakınsak geçerliliğini (AVE) belirlemek amacıyla Fornell ve Larcker (1981) tarafından önerilen hesaplamalar yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizlerindeki standardize edilmiş faktör yükleri ve hata varyansları kullanılarak yapılan hesaplamalar sonucunda; konuşma kaygısı için CR de-

ğeri .879, AVE değeri .421; konuşma motivasyonu için CR değeri .738, AVE değeri .415; araçsal motivasyon için CR değeri .804, AVE değeri .461 olarak bulunmuştur.

Alanyazında yapı güvenirliliği (CR) için sınır değerin .70, yakımsak geçerlilik (AVE) için ise .50 olması beklenmektedir (Hair vd., 2010). Elde edilen CR değerlerinin tamamı (.879, .738 ve .804) .70 olan kabul düzeyinin üzerindedir. AVE değerleri .50 sınırının bir miktar altında kalsa da Fornell ve Larcker (1981), CR değerinin .70'ten yüksek olması durumunda, AVE değerinin .50'den düşük olmasının yapı geçerliliği için kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda ölçeğin üç faktörünün de yapı güvenirliliğini ve yakımsak geçerliliğini sağladığı söylenebilir.

Madde Ayırt Ediciliği

Bir yapının veya kavramın ölçülmesine yönelik test araçlarından elde edilen puanların geçerlilik ve güvenirlilik analizlerinin yanı sıra, ölçme araçındaki maddelerin özelliklerinin de betimlenmesi gerekmektedir. Büyüköztürk vd. (2015), madde özelliklerinin incelenmesiyle ilgili analizlerin genel olarak madde analizi olarak adlandırıldığını ifade etmektedir. Bu çalışmada, ölçek maddelerinin, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik tutumlarını ayırt etme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ölçek puanlarına göre ilk %27'lik ve son %27'lik gruplarda yer alan madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Ölçek puanları dikkate alındığında, en düşük puan alan 30 öğrenci ile en yüksek puan alan 30 öğrencinin puanları göz önünde bulundurulmuş ve bu grupların dışındaki öğrenciler analiz dışında bırakılmıştır. Madde ayırt ediciliğine ilişkin *t* değerleri ve anlamlılık düzeylerine dair bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Madde ayırt edicilik seviyeleri

F1		F2		F3	
Madde No	t	Madde No	t	Madde No	t
M1	-10.984(**)	M11	-10.758(**)	M15	-10.448(**)
M2	-11.053(**)	M12	-11.742(**)	M16	-11.873(**)
M3	-8.511(**)	M13	-9.687(**)	M17	-9.685(**)
M4	-10.117(**)	M14	-11.412(**)	M18	-12.325(**)
M5	-13.298(**)			M19	-9.574(**)
M6	-9.485(**)				
M7	-8.850(**)				
M8	-10.174(**)				
M9	-10.394(**)				
M10	-8.310(**)				
F1	-21.858(**)	F2	-23.480(**)	F3	-21.735(**)
Toplam	-42.726(**)				

sd: 156; *p<.05; **p<.001

Tablo 5 incelendiğinde ölçekte yer alan 19 maddeye ilişkin faktörler ve toplam puan düzeyinde hesaplanan bağımsız örneklem t-testi değerlerinin -8.310 ile -13.298 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde ise t değeri -42.726 olarak saptanmıştır. Tespit edilen farkların her birinin düzeyi anlamlıdır (p<.001). Elde edilen bulgular doğrultusunda, söz konusu ölçeğin ana dili Arapça olan öğrenciler arasında Türkçe konuşma becerisine yönelik tutum düzeyi yüksek olanlarla düşük olanları anlamlı biçimde ayırt edebildiği, dolayısıyla iç geçerlilik koşulunu sağladığı söylenebilir.

Ölçeğin Güvenirliliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirlilik düzeyini ortaya koymak amacıyla iç tutarlılığa yönelik analizler yapılmış, elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

İç Tutarlılık Düzeyleri

Ölçeğin iç tutarlılık analizine geçmeden önce, maddelerin toplanabilirlik varsayımını karşılayıp karşılamadığını test etmek amacıyla Hotelling T² testi uygulanmıştır (Hotelling T²=948.995, F=44.715, p<.001). Bu sonucun anlamlı çıkması, maddelerin ortalamalarının birbirine eşit olmadığını ve ölçeğin toplanabilirlik varsayımını karşıladığını göstermektedir. Bu varsayım karşılandıktan sonra, ölçeğin geneline ve faktörlerine ilişkin güvenirlilik hesaplamaları; Cronbach Alpha katsayısı, iki eş yarı korelasyon-

ları, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half formülleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin genelinde ve faktörlerindeki güvenilirlik analizinin neticesinde ortaya çıkan değerler Tablo 6’da yer almaktadır:

Tablo 6. Ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik tutum ölçeğinin güvenilirlik katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Eş Yarılar Korelasyonu	Spearman-Brown	Guttman Split-Half	Cronbach Alpha
F1	10	.767	.795	.786	.825
F2	4	.786	.801	.794	.801
F3	5	.689	.706	.761	.757
Toplam	19	.835	.854	.865	.895

Tablo 6 incelendiğinde üç faktör ve 19 maddeden oluşan ölçeğe ait iki yarı test korelasyonu .835; Spearman-Brown güvenilirlik katsayısı .854; Guttman Split-Half katsayısı .865 ve Cronbach Alpha değeri .895 olarak belirlenmiştir. Ayrıca alt boyutlara ilişkin olarak iki yarı test korelasyonlarının .689 ile .786; Spearman-Brown katsayılarının .706 ile .801; Guttman Split-Half değerlerinin .761 ile .794 ve Cronbach Alpha katsayılarının .757 ile .825 arasında değiştiği görülmüştür. Bu verilerden hareketle hem ölçeğin geneli hem de alt faktörleri bakımından yüksek düzeyde güvenilirlik sağlandığı ifade edilebilir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiş; sonuçlar, ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın %57.45’ini açıkladığı, faktör yüklerinin .462 ile .859 arasında değiştiği ve KMO değerinin .875 olduğu belirlenmiştir. Bartlett testi anlamlı çıkmış ($\chi^2=1014.540$; $sd=171$; $p<.001$), bu da verilerin faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörlü yapısının doğrulandığı ve modelin iyi uyum/kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür ($\chi^2/df=2.09$; RMSEA=.078; S-RMR=.050; NFI=.93; CFI=.95; GFI=.91; AGFI=.90). Ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında yapılan güvenilirlik analizleri de yüksek düzeyde iç tutarlılık göstermiştir. Cronbach Alpha katsayısı ölçek genelinde .895; alt faktörlerde ise .757 ile .825 arasında bulun-

muştur. Geliştirilen ölçek, ana dili Arapça olan bireylerin Türkçe konuşma becerisine yönelik tutumlarını ölçmede önemli bir boşluğu doldurmakta ve bu alandaki çalışmalara özgün bir katkı sunmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik göstergeleri yüksek düzeyde bulunmuş; maddelerin ayırt edici güçleri istatistiksel olarak anlamlı tespit edilmiştir. Bu durum, ölçeğin hem akademik çalışmalarda hem de uygulamada kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Önceki çalışmalarda (Melanlıoğlu, 2021; Ayhan, 2021; Yıldız ve Gürlek, 2019) genel yabancı dil tutumu veya konuşma becerisi üzerine ölçek geliştirme çabaları bulunmakla birlikte, doğrudan ana dili Arapça olan öğrencilere özgü bir tutum ölçeği geliştirilmemiştir. Bu açıdan çalışma, alandaki eksikliği kapatmakta ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik tutumların daha doğru biçimde ölçülebilmesine imkân tanımaktadır. Ayrıca elde edilen bulgular Arap öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine ilişkin tutumlarını belirlemek için geliştirilen bu ölçeğin, ilerleyen çalışmalarda da farklı örneklemeler üzerinde test edilerek geçerlilik ve güvenirlik bulgularının pekiştirilmesine imkân sunabileceğini göstermektedir. Bu çalışmada geliştirilen Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği, gelecekte yapılacak araştırmalar için sağlam bir temel oluşturmuştur. Bununla birlikte aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Öneriler

1. Ölçeğin geçerliliğinin ve güvenirliliğinin farklı yaş grupları, eğitim seviyeleri ve coğrafi bölgelerdeki ana dili Arapça olan öğrenci gruplarında yeniden sınanması, ölçeğin genel geçerlilik düzeyini arttıracaktır.
2. Elde edilen bulgular, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretim sürecinde özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik program ve materyal hazırlama çalışmalarına yön verebilir.
3. Ana dili farklı olan öğrencilere yönelik benzer tutum ölçeklerinin geliştirilmesi, Türkçe öğretiminde bireyselleştirilmiş yaklaşımların benimsenmesine katkı sağlayabilir.
4. Ölçeğin kullanıldığı uygulamalı çalışmalarda, konuşma becerisine yönelik tutum ile başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi, dil öğretiminde tutumun etkisini daha ayrıntılı biçimde ortaya koyabilir.
5. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğretici kadronun, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi gelişimini destekleyecek pedagojik yaklaşımlar konusunda bilgilendirilmesi önerilmektedir.

Etik Kurul İzni

Araştırma için gerekli etik kurul izni, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 20.11.2024 tarihli toplantıda 2024 - 1706 numaralı araştırma kodu ile 12.11.2024 tarih ve 18 sayılı Toplantı oturumunda alınmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasına yol açacak durum bulunmadığını beyan ederiz.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur. Yazarlar, çalışmada başka bir yazarın katkısının olmadığını, çalışmanın son hâlinin okunduğunu ve onaylandığını beyan etmektedir.

Finansman

Bu araştırmada herhangi bir finansman desteği alınmamıştır.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı

Yazma yardımı için yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- [1] Akdoğan, M. ve Soyhanoğlu, S. (2025). Trabzon halkının gözünden Arap turistler: fırsatlar ve dinamikler üzerine nitel bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (44), 111-135.
- [2] Aljaradat, Y. ve Yeşilyurt, E. (2021). Filistin’de üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe dersine ilişkin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 28-41.
- [3] Arıoğlu, İ. (2024). Katar üniversitesinde Türkçe öğretimi. S. Noyan, M. Karaca ve G. Arslan (Ed.), *Yabancı dil olarak nitelikli Türkçe öğretimi* içinde (ss. 91-100). Nobel Yayınları.
- [4] Ayhan, Y. Z. (2021). Yabancı Dil Konuşmaya Karşı Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi ve üniversite öğrencilerinin yabancı dil konuşmaya karşı tutumları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*,9(117), 335-362.

- [5] Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkelere*. Pegem Akademi.
- [6] Brown, G., Manogue, M. & Rohlin, M. (2002). Assessing attitudes in dental education: Is it worthwhile? *British Dental Journal*, 193(12), 703–707.
- [7] Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- [8] Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* in (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- [9] Bryman, A. & Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13: A Guide for social scientists*. London and New York: Routledge.
- [10] Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- [11] Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- [12] Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- [13] Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. New York: Routledge.
- [14] Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- [15] Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- [16] Çal, P. ve Erdoğan, E. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Etkinliklerle Kelime Öğretimi Hakkındaki Görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 135-146. <https://doi.org/10.19171/uefad.430163>.
- [17] Çalışkan-Sarı, A. & Yalçınkaya-Alkar, Ö. (2018). The attitudes towards Syrians living in Turkey: A Scale development. *The Journal of Migration Studies*, 4(2), 10-36.
- [18] Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi, temel kavramlar – uygulamalar – programlama*. Anı Yayıncılık.

- [19] Demirel, Ö. (2018). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Pegem Akademi.
- [20] Ergenç, İ. (1999). Dilbilimin bakış açısıyla beyin. *Popüler Bilim Dergisi*, 41-49.
- [21] Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- [22] Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- [23] Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Education.
- [24] Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- [25] Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- [26] Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- [27] İşcan, A., ve Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278.
- [28] Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- [29] Kadan, Ö. F. ve Arı, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi tutum ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1322-1333.
- [30] Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayınevi.
- [31] Kayacan, F. (2025). Türk edebiyatı numuneleri (1926) kitabında kullanılan Dîvânü Lügâti't-Türk metinlerinin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 14(1), 49-70.
- [32] Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencile-*

rinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

[33] Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.

[34] Koç, A. ve Aydın, F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil yapısının öğrenme sürecine etkisi. *Dil ve Kültür Dergisi*, 5(1), 45–60.

[35] Köksal, D. ve Dağ Pestil, A. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi içinde* (ss. 295-316). Pegem Akademi.

[36] Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287-309.

[37] Ladousse, P. G. (2002). *Role play in theory and practice*. Oxford English.

[38] Melanlıoğlu, D. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gizil güç: Tutumlar*. Kesit Yayınları.

[39] Özarlan, K. (2020). Ülke markalaması bağlamında uluslararası basında Türk dizileri ve Türkiye imajı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 215-238.

[40] Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre Ankara merkez ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Gölge Ofset Matbaacılık.

[41] Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

[42] Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.

[43] Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.

[44] Songar, A. (1986) *Dil ve düşünce*. Gür-Ay Matbaa.

[45] Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

[46] Şahin, M. M. (2022). Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe öğretimi kapsamında Ortadoğu'daki varlığı ve Ortadoğu vatandaşlarının Türkçe Öğ-

retim Portalı'ne ilgisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(1), 55-71.

[47] Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1122-1132.

[48] Şengül, K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri İle dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

[49] Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayıncılık.

[50] Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *The American Journal of Sociology*, 33, 529-554.

[51] Veneziano, L. & Hooper, J. (1997). A Method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.

[52] Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

[53] Yalçın, H. (2021). Kültürlerarası iletişimde Türkçenin yeri: Yabancı dil öğretimi bağlamında bir değerlendirme. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 9(1), 67-83.

[54] Yıldız, A. ve Gürlek, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(1), 104-122.

Extended Abstract

The aim of this study is to develop a valid and reliable attitude scale to measure the speaking skills of native Arabic-speaking students learning Turkish as a foreign language. Although various studies in the literature focus on attitudes towards language skills, it has been observed that there is no measurement tool specifically designed to evaluate the attitudes of Arabic-speaking students towards Turkish speaking skills. Therefore, this study aims to fill this gap by providing an instrument that can reliably measure attitudes in this specific group.

The development process of the scale involved several stages, beginning with an extensive review of the relevant literature. Based on this review, an initial item pool of 50 items was created. Following expert evaluations focusing on content validity, the number of items was reduced first to 36 and then to 32 after a pilot application conducted with 37 students to assess the comprehensibility of the items. The main application for exploratory factor analysis (EFA) was carried out with 113 students studying Turkish in institutions such as the Yunus Emre Turkish Cultural Center, Qatar University, Lusail University, and the Language Institute of the Qatar Armed Forces. Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted with a separate group of 120 students from the same institutions to validate the factor structure obtained in EFA.

The EFA results indicated that the scale had a three-factor structure explaining 57.45% of the total variance. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient was found to be .875 and Bartlett's Test of Sphericity was statistically significant ($\chi^2=1014.540$; $df=171$; $p<.001$), indicating that the data were suitable for factor analysis. The factor loadings ranged between .462 and .859. Following the EFA, a CFA was conducted to confirm the factor structure. The CFA results demonstrated acceptable goodness-of-fit indices ($\chi^2/df=2.09$; $RMSEA=.078$; $S-RMR=.050$; $NFI=.93$; $CFI=.95$; $GFI=.91$; $AGFI=.90$), supporting the validity of the three-factor model.

The reliability of the scale was examined through internal consistency. The Cronbach's Alpha coefficient for the entire scale was calculated as .895, while the sub-dimensions' values ranged from .757 to .825. Additionally item-total correlation analyses showed that all items had satisfactory discriminative power.

The findings indicate that the developed scale has strong psychometric properties and can serve as a reliable and valid tool to measure the attitudes of native Arabic-speaking students towards Turkish speaking skills. Unlike previous scales developed in the field (e.g., Melanlıoğlu, 2021; Ayhan, 2021; Yıldız ve Gürlek, 2019), which mostly targeted general foreign language learners without differentiating based on native language, this study offers a scale designed explicitly for Arabic-speaking learners. This specificity is critical given the cultural, linguistic and motivational factors that may influence language learning attitudes differently in Arabic-speaking populations.

Moreover, the study contributes to the field of Turkish language teaching by providing insights into the speaking attitudes of Arabic-speaking learners. Since speaking is regarded as one of the most challenging yet fundamental language skills, understanding learners' attitudes towards it is crucial for designing more effective teaching strategies and materials. The scale developed in this research can be used by researchers, language instructors, and program developers working with Arabic-speaking students in various educational settings, both in Turkey and abroad.

In conclusion, the Attitude Scale towards Turkish Speaking Skills for Native Arabic-Speaking Students is a valid and reliable measurement tool that can be used for both academic research purposes and practical applications in language education. Future research may focus on applying the scale to broader and more diverse populations and exploring the relationship between speaking attitudes and language learning outcomes. The results of this study highlight the importance of addressing the unique needs of different learner groups in teaching Turkish as a foreign language.

EK: Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği

No.	Madde	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Türkçe konuşurken kendimi endişeli hissederim.					
2	Konuşma etkinliklerinde başarısız olmaktan korkarım.					
3	Türkçe konuşma pratiği yaparken başkalarının hatalarımı fark etmesinden endişe ederim.					
4	Türkçe konuşurken arkadaşlarımla benimle alay etmesinden çekinirim.					
5	Türkçe kelimeleri yanlış telaffuz etmekten endişe ederim.					
6	Kültürel farklılıklar nedeniyle Türkçe konuşurken yanlış anlaşılmaktan endişe ederim.					
7	Türkçe konuşurken dil bilgisi hataları yapmaktan endişe ederim.					

8	Türkçe konuşurken bazen Arapça düşünürüm ve bu yavaş konuşmama sebep olur.						
9	Türkçe konuşurken kendimi ifade etmek, benim için zordur.						
10	Türkiye’de insanlarla Türkçe konuşmak benim için zordur.						
11	Türkçe konuşmayı sevdiğim için Türkçe öğrenirim.						
12	Türkçe konuşmaya zaman ayırmak benim için önemlidir.						
13	Türkçe konuşmak, Türk kültürünü daha iyi anlamama yardımcı olur.						
14	Konuşma becerimi hata yaparak geliştirebileceğimi düşünürüm.						
15	Konuşma becerimi geliştirmek için yeni konuşma imkânları bulmaya çalışırım.						
16	Türkçe konuşurken doğru telaffuz benim için çok önemlidir.						
17	Türkçe konuşmak Arap ülkelerinde sosyal statümü geliştirir.						
18	Türkçeyi iyi konuşsam Arap ülkelerinde tercümanlık yapabileceğimi düşünürüm.						
19	Türkçe ve Arapçayı birlikte kullanmak benim için eğlenceli olur.						