



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

TÜRKİYE'DEKİ YABANCI UYRUKLU
ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE ÖĞRENME
MOTİVASYON ÖLÇEĞİNİN
GELİŞTİRİLMESİ

Delfia Ikhlasiah Rahman

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2023

T.C.

**TÜRKİYE’DEKİ YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE
ÖĞRENME MOTİVASYON ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Delfia Ikhlasiah RAHMAN



Danışman

Prof. Dr. Bayram BIÇAK

Antalya, 2023

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

28/07/ 2023

Delfia Ikhlasiah Rahman

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Delfia Ikhlasih Rahman'nın bu çalışması **28 Temmuz 2023** tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Ana Bilim Dalı **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy **birliği** ile kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Hüseyin SELVİ

(Mersin Üniversitesi/Tıp Fakültesi/Tıp Eğitim Anabilim Dalı)

Üye : Doç. Dr. Bilal Barış ALKAN

(Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü)

Üye (Danışman) : Prof. Dr. Bayram BIÇAK

(Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü)

Yüksek Lisans Tezinin Adı: Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe Öğrenme Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun 28 Temmuz 2023 tarihli ve.....sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Enstitü Müdürü

YÜKSEK LİSANS ENSTİTÜ ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı – Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı öğrencisi Delfia Ikhlasiah Rahman tarafından hazırlanan “Türkiye’deki Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe Öğrenme Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi” başlıklı Yüksek Lisans tezi tarafımdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Bayram BIÇAK
Danışman

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun
28 /07/ 2023 tarih vesayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimime Türkiye'de burslu olarak devam etmeyi hem bir başarı hem de bir lütuf olarak görüyorum. Türkiye Cumhuriyeti Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının sağladığı bu değerli burs sayesinde arzumu gerçekleştirebildim.

Akdeniz Üniversitesi TÖMER'de Türkçe ders alırken, motivasyonu yüksek bir yıl geçirdim ve çok güzel hatıralar biriktirdim. Başta Öğr. Gör. Meryem YILMAZ KARACA ve Öğr. Gör. Ali KARAGÖZ olmak üzere ismini sayamadığım diğer tüm hocalarıma en derin şükranlarımı sunuyorum.

Çalışmalarımın başarısı için sonsuz desteğiyle, ilgili, anlayışlı ve yol göstericiliğini esirgemeyen kıymetli danışmanım Prof. Dr. Bayram BIÇAK'a, ayrıca çalışmalarında değerli destek ve yardımlarını esirgemeyen kıymetli hocam Doç. Dr. Hakan KOĞAR'a. Rehberlikleri, tavsiyeleri ve destekleri için Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme bölümündeki kıymetli hocalarıma Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU'na, Doç. Dr. Bilal Barış ALKAN'a ve Doç. Dr. Alper SİNAN'a teşekkür ederim.

Bu süreçte maddi ve manevi desteklerini hiç esirgemeyen annem İim Animiati'ne, babam Memen Nurahman ve canım kız kardeşim Shifana Annisa Rahman'a şükranlarımı sunuyorum. Akdeniz Üniversitesi TÖMER'deki öğrenci arkadaşlarımdan bana bana desteğini esirgemeyen değerli Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme bölümü arkadaşım Merve ÇORTUK'a, ayrıca destekleriyle her zaman yanımda olan arkadaşlarım Zahraturrahmi'ye, Rachel Moonga'ya, İlyda YARTUNÇ'a, Ece BOZTAŞ'a, Oscar Eduardo Gomez'e, Hassan Hissen'e ve tek tek sayamadığım diğer arkadaşlarıma candan teşekkürlerim sunarım.

ÖZET

TÜRKİYE’DEKİ YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE ÖĞRENME MOTİVASYON ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

RAHMAN, Delfia Ikhlasih

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bayram BIÇAK

Temmuz 2023, 63 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeyi ikinci dil olarak edinme sürecinde motivasyon ölçeği geliştirmektir. Kullanılan araştırma yöntemi, tarama araştırma desenine sahip nicel bir araştırma yöntemidir. Türkiye’de Türkçe eğitimi alan uluslararası öğrencilerle bir Google Form bağlantısı paylaşarak oluşturulan tutum ölçeğini 418 kişi doldurdu. İçeriğin geçerliliğini test etmek için uzman çalışmalarından yararlanılır. Yapı geçerliliği testi, veriler iki gruba ayrılarak gerçekleştirilmiştir. Birinci grup açımlayıcı faktör analizi (AFA) testi, ikinci grup ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılarak test edilmiştir. DFA testi için kullanılan veriler anormal dağılım gösterirken, AFA testi için kullanılan veriler normal dağılım göstermiştir. Sonuç olarak z-skoru hesaplanarak 209’dan 206’ya düşmesine neden olan üç tane veriler uç değeri olarak bulundu. Bir sonraki test olan KMO-Bartlett testidir (p.05). Sadece ilk veri grup test edilecektir. KMO testinin puan sonucu .822 ve Bartlett testinin anlamlılık değeri .000’dır. Test sonuçlarına göre çalışma gruplarının aynı popülasyondan geldiğini kanıtlanmıştır. AFA testi varimax dikey döndürme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş olup, yük değeri .45’tir. Ayrıca özdeğerleri 1’den büyük olan çıkarma işleminde ana bileşenler yöntemi kullanılmaktadır. AFA testinden 3 puan sonra doğrusalılığın elde edildiği görülmektedir. Dolayısıyla toplu ölçekli modelde 3 faktörün olduğu sonucuna varılabilir. “İletişime geçmek” olarak isimlendirilen birinci faktör 8 sorudan oluşmaktadır. “Türkçe öğrenmini çekiciliği” adlı ikinci faktör 7 sorudan oluşmaktadır. “Türkçe öğrenmini zorluğu” adlı üçüncü faktör ise 4 soru ile temsil edilmektedir. DFA testi sonucunda ortaya çıkan modelin AFA teorisine uygunluğu Ki-kare/SD, RMSEA, RMR, NFI, CFI, IFI, GFI ve AGFI’nin kabul edilebilir değerlerinden görülebilir. Tutum ölçeğinin hedef göstergeleri ölçmedeki güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak bilinir ve sonuçlar üç değişkenin kabul edilebilir olduğunu gösterir. Sırasıyla belirtildiği gibi birinci faktörden başlayarak Cronbach Alpha değerleri 0.837, 0.749 ve 0.725’tir.

Anahtar Kelimeler: Tutum Ölçeği, Ölçek Geliştirme, Ölçek Geçerliliği, Ölçek Güvenilirliği, Yabancı Öğrenciler, İkinci Dil Öğrenme.

ABSTRACT

DEVELOPING A TURKISH LEARNING MOTIVATION SCALE FOR FOREIGN STUDENTS IN TURKEY

RAHMAN, Delfia Ikhlasiah

Master of Arts, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Bayram BIÇAK

July 2023, 63 Pages

The purpose of this research is to develop a motivational scale for foreign students studying Turkish in Turkey during the process of acquiring Turkish as a second language. The research method used is a quantitative research method with a survey research design. 418 people filled out an attitude scale created by sharing a Google Form link with international students who have studied or have studied Turkish in Turkey. Expert studies are used to test the validity of the content. The construct validity test was carried out by dividing the data into two groups. The first group was tested using the exploratory factor analysis (EFA) test, and the second group was tested using confirmatory factor analysis (CFA). The data used for the DFA test showed an abnormal distribution, while the data used for the EFA test had a normal distribution. As a result, by calculating the z-score, three data outliers were found, which caused the data to decrease from 209 to 206. For the next test, the KMO-Bartlett test ($p.05$), only the data from the first group will be tested with EFA. The score result of the KMO test is .822 and the significance value for the Bartlett test is .000. The test results showed that the study groups came from the same population. The AFA test was carried out using the varimax vertical rotation method, and the load value was .45. In addition, the principal components method is used in the extraction process with eigenvalues greater than 1. From the EFA test, it can be seen that linearity is obtained after 3 points, so it can be concluded that there are 3-factor structures in the collected scale model. The first factor named "related" consists of 8 questions. The second factor named "attractiveness of learning Turkish" consists of 7 questions. The third factor named "difficulties of learning Turkish" is represented by 4 questions. The suitability of the model that appears as a result of the DFA test with the AFA theory can be seen from the acceptable values of Chi-quadrat/DF, RMSEA, RMR, NFI, CFI, IFI, GFI, and AGFI. The reliability of the attitude scale in measuring target indicators is known by calculating the Cronbach's alpha coefficient, and the results show that the three variables are acceptable. Cronbach's alpha values starting from the first factor, as mentioned successively, are 0.837, 0.749, and 0.725.

Keywords: Attitude Scale, Scale Development, Second Language Acquisition, Foreign Student, Scale Validity, Scale Reliability.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar LİSTESİ	v

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve alt problemleri	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar.....	8

BÖLÜM 2

LİTERATÜR İNCELEMESİ

2.1. Türkiye’de Yabancı Öğrenciler	9
2.2. Türkçe	10
2.3. İkinci Dil Öğrenme (İkinci dil edinimi çalışması).....	11
2.4. İkinci Dil öğrenmek için Motivasyon.....	13
2.5. Ölçek Geliştirme	16

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	21
3.2. Çalışma Grubu	21

3.3. Ölçek Geliştirme Süreci.....	22
3.4. Veri Toplama Süreci.....	23
3.5. Veri Analizi Süreci	23

BÖLÜM 4

BULGULAR

4.1. Geçerliliğe Dair Bulgular.....	28
4.1.2. KMO-Bartlett Testi	31
4.1.3. AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) Testi	31
4.1.4. DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi)	37
4.2. Güvenirliliğe Dair Bulgular	40

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç	42
5.2. Öneriler	44
5.2.1. Araştırmacılar için:	44
5.2.2. İkinci Dil Öğrenenler İçin:	44
KAYNAKÇA.....	45
EKLER	50
ÖZGEÇMİŞ.....	51
BİLDİRİM.....	53
İNTİHAL RAPORU.....	54

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1.1 EPI'ye göre 2014 Yılında Avrupa Ülkelerinde İngilizce Yeterlilik Sıralaması	3
Tablo 1.2 Türkiye'nin En Üst Sıralarda Yer Alan Üniversiteleri	4
Tablo 3.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri	22
Tablo 4.1 AFA Veri Seti'nin Normallik Testi Sonuçları	28
Tablo 4.2 DFA Veri Seti'nin Normallik Testi Sonuçları.....	29
Tablo 4.1 AFA Veri Seti'nin Normallik Testi Sonuçları	28
Tablo 4.2 DFA Veri Seti'nin Normallik Testi Sonuçları.....	29
Tablo 4.3 DFA Testleri için Kullanılan Verilerdeki Uç Değerler	30
Tablo 4.4 Normallik Testi.....	30
Tablo 4.5 KMO ve Bartlett testi sonuçları.....	31
Tablo 4.6 Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe Öğrenme Motivasyon Ölçeğine Ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	32
Tablo 4.7 Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe Öğrenme Motivasyon Ölçeği'nin Faktörlerinin İsimlendirilmesi	34
Tablo 4.8 Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe Öğrenme Motivasyon Ölçeği'nin DFA Uyum Değerleri.....	39
Tablo 4.9 Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe Öğrenme Motivasyon Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları	41

BÖLÜM I

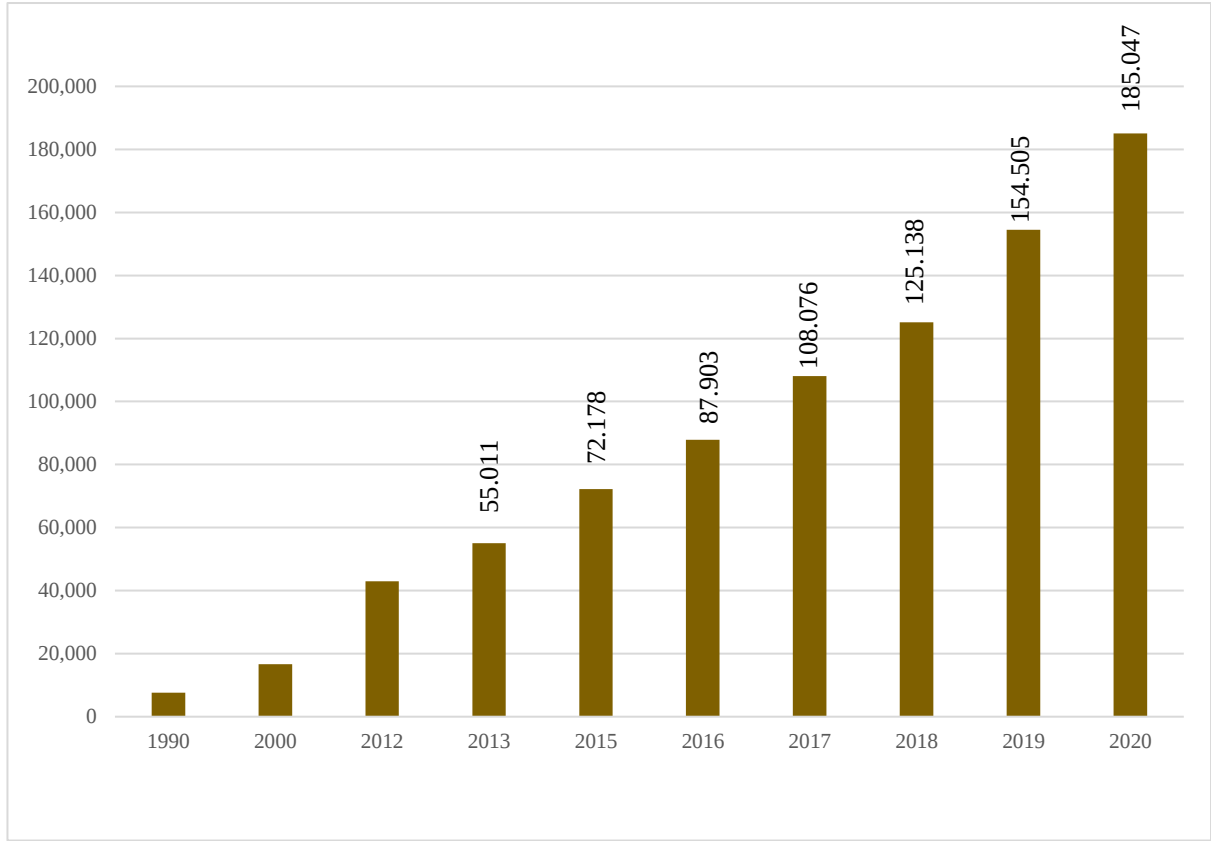
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Teknoloji ve ulaşım geliştikçe, insanların hareketliliği ve aktivitesi de artmıştır. Eğitim de bu artan etkinlik ve hareketlilikle ilişkilidir. Bir eğitim kurumunun parlaklığı bilgi yoluyla kolay ve hızlı bir şekilde iletilebildiğinden, çok sayıda öğrenci o eğitim kurumunda okumak için yarışmaktadır. Yanıt olarak: 20. yüzyılda öğrenciler, burslar aracılığıyla ya da kendi masraflarını ödeyerek başka ülkelerde eğitim görmeye isteklidirler. Yabancı öğrenciler veya uluslararası öğrenciler, kendi ülkeleri dışında eğitim gören öğrenciler olarak tanımlanır. İngilizce Ansiklopedi'ye göre uluslararası öğrenci veya yabancı öğrenci, eğitimini tamamen veya kısmen (değişim öğrencileri) kendi ülkesi dışında sürdüren öğrencidir. EİKÖ'ye (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü, 2013) başka bir tanımına göre uluslararası öğrenci, kayıtlı olduğu ülkenin vatandaşı olmayan ve tanınmış bir kurumda belirli bir eğitim programına devam etmek için izin ve öğrenci vizesine ihtiyaç duyan kişidir. Shapiro, Farrelly ve Tomas'a (2014) göre uluslararası öğrencileri, kendi ülkelerinden yükseköğrenim için yabancı ülkelere giden bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bista (2016) tarafından yayınlanan uluslararası bir yayına göre ise uluslararası öğrenciler, tanınmış bir kurumda belirli bir çalışma programında yüksek öğrenim görmek üzere öğrenci vizesiyle başka bir ülkeye seyahat eden bireylerdir.

Her yıl daha fazla kişi yurt dışında eğitim almaya ilgi duymaktadır. 1970 yılında Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı (2015), dünya çapında yaklaşık 800 bin uluslararası öğrenci olduğunu tahmin etmektedir. 2012 yılında bu sayı önemli ölçüde artarak 4,5 milyon yabancı öğrenciye ulaşmıştır. EİKÖ'ye göre (akt. Yılmaz, 2021) Amerika Birleşik Devletleri, dünyadaki tüm uluslararası öğrencilerin yaklaşık %16'sını oluşturmaktadır. Birleşik Krallık, dünyadaki tüm uluslararası öğrencilerin %13'ünü sonrasında ise Almanya gelmektedir. Türkiye, YÖK'a (2019) göre dünyadaki tüm uluslararası öğrencilerin %2'sini misafir etmektedir. 1990 yılında Türkiye'de 7661 yabancı öğrenci okurken 2000 yılına gelindiğinde, 16.656 uluslararası öğrenciye ulaşmıştır. Türkiye'ye gelen yabancı öğrenci sayısı her yıl artmaktadır. Aşağıdaki tabloya göre 2000 yılına gelindiğinde, 16.656 yabancı öğrenci vardı.

Türk üniversiteleri her yıl daha fazla yabancı öğrenci çekmektedir. Aşağıdaki Şekil 1.1 gösterilmektedir.



Şekil 1.1. *Türkiye'de Okuyan Uluslararası Öğrencilerin Gelişim Şekli¹*

Türkiye'de okumak isteyen yabancı öğrenciler genellikle C1 seviyesine kadar bir TÖMER sertifikasına sahip olmalıdır. Ancak, Türkçe dil sınavını içeren YÖS (Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı) sınavına girenlerin C1 TÖMER sertifikasına sahip olmaları gerekir. Türk hükümeti tarafından burs verilenlerin bile bir yıl boyunca Türkçe dersleri almaları gerekmektedir. Bunun nedeni, Türkiye üniversitelerinin çoğunda eğitim Türkçedir. Ayrıca, Türk toplumunda yabancı dil yeterliliğinin düşük olması² nedeniyle Türkçe iletişim için çok faydalıdır. Ek olarak, İngilizce küresel bir eğitim dili olarak dünyada yaygın değildir. 2018 yılında Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi tarafından yayınlanan bir dergide, Kaçru'ya göre (Yaman, 2018), İngilizce kullanımı ülkelere göre üç kategoriye ayrılmıştır.

¹Türkiye Gençlik STK'ları Platformu Sivil Toplum Kuruluşları için Bir Rehber Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler. (Ankara: TDV Yayın Matbaacılık ve Tıccaret İşletmesi, 2021), 22

²TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) ve British Council, *Türkiye'de yüksek öğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi*, (Ankara: Yorum Basın Yayın Sanayi Ltd. Şti, 2015), 27-39

İç çember olarak adlandırılan ilk grup, İngilizce'nin öğretim dili olduğu ülkelerden oluşur. Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, Avustralya ve diğer ülkeler iken. Güney Afrika, Hindistan ve Pakistan gibi ülkelerin İngilizceyi ikinci dil olarak kullandığı dış çember ikinci kategoriye girer. Türkiye, İngilizceyi ikinci dil olarak gören ve genellikle genişleyen çember olarak bilinen üçüncü grupta yer almaktadır. İngilizce Yeterlilik İndeksi tarafından 2014 yılında 63 ülkeyi kapsayan bir değerlendirmenin sonuçları da Türkiye'nin İngilizce konusunda yetersiz olduğunu göstermektedir. Türkiye, Avrupa bölgesinde 24. sırada ve genel olarak 47. sırada yer alıyor.

Tablo 1.1. *EPI'ye göre 2014 Yılında Avrupa Ülkelerinde İngilizce Yeterlilik Sıralaması²*

Avrupa Sıralaması	Dünya Sıralaması	Ülke	Avrupa Sıralaması	Dünya Sıralaması	Ülke
1	1	Danimarka	13	16	Romanya
2	2	Hollanda	14	17	Macaristan
3	3	İsveç	15	18	İsviçre
4	4	Finlandiya	16	19	Çek Cumhuriyeti
5	5	Norveç	17	20	İspanya
6	6	Polonya	18	21	Portekiz
7	7	Avusturya	19	22	Slovakya
8	8	Estonya	20	27	İtalya
9	9	Belçika	21	29	Fransa
10	10	Almanya	22	36	Rusya
11	11	Slovakya	23	44	Ukrayna
12	14	Litvanya	24	47	Türkiye

URAP, QS, Shanghai, THE ve SCIMAGO'ya göre Türkiye'deki üniversitelerin sıralaması aşağıdaki Tablo 1.2 göstermektedir. Bununla birlikte, 2015 yılında Türkiye'nin en iyi 22 üniversitesinden toplam 175 üniversitesinin eğitim dili kullanımı bu araştırmanın odak noktasıdır.

Tablo 1.2. Türkiye'nin En Üst Sıralarda Yer Alan Üniversiteleri³

Üniversite	Statü	Eğitim dili	URAP (1,000)	QS (800)	Shanghai ARWU (500)	THE (300)	SCIMAGO (1,000)
ODTU	Devlet	İngilizce	433	401-10	-	85	569
Boğaziçi	Devlet	İngilizce	575	399=	-	139	(1,155)
İstanbul Teknik	Devlet	Türkçe & İngilizce	488	501-50	-	165=	671
Sabancı	Vakıf	İngilizce	(1,192)	471-80	-	182=	(1,794)
Bilkent	Vakıf	İngilizce	860	399=	-	226-50	(1,274)
Koç	Vakıf	İngilizce	(1,162)	461-70	-	-	475
Hacettepe	Devlet	Türkçe & İngilizce	525	601-50	-	-	(1,875)
İstanbul	Devlet	Türkçe & İngilizce	489	601-50	401-50	-	440
Ankara	Devlet	Türkçe	535	701+	-		549
Ege	Devlet	Türkçe & İngilizce	487				582
Gazi	Devlet	Türkçe & İngilizce	532				522
Erciyes	Devlet	Türkçe & İngilizce	791				894
Dokuz Eylül	Devlet	Türkçe & İngilizce	991				907
Marmara	Devlet	Türkçe & İngilizce	982				984
Gaziantep	Devlet	İngilizce	831				(1,529)
Çukurova	Devlet	Türkçe & İngilizce	729				(1,126)
Süleyman Demirel	Devlet	Türkçe & İngilizce	760				-
Mersin	Devlet	Türkçe & İngilizce	957				(1,791=)
Selçuk	Devlet	Türkçe & İngilizce	978				834
Yıldız Teknik	Devlet	Türkçe	987				(1,343)
Gaziosmanpaşa	Devlet	Türkçe	1,000				(1,804)
Atatürk	Devlet	Türkçe	959				890
TOPLAMLAR	Devlet	EDİ 6	20	9	1	5	12
	17	EDT 4					
	Vakıf 5	T-EDİ 12					

Yukarıdaki tabloya göre, altı üniversitede eğitim ve öğretim dili İngilizcedir. 12 üniversite bölümü Türkçe ve İngilizceyi eğitim dili olarak seçerken, kalan %100'ü Türkçeyi eğitim dili olarak seçmektedir. Bu durum, T.C. Kalkınma Bakanlığı'nın (2015) İngilizce eğitim veren program veya bölüm sayısının hala nispeten az olduğu ve yabancı dilde eğitim verebilecek akademisyenlerin olmadığı için çoğu kampüs, program ve bölümde derslerin

³İbid, sayfa 3

Türkçe verildiği fikriyle tutarlıdır. Sonuç olarak, Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrenciler için Türkçeye hâkim olmak çok önemlidir. Türkçe konuşması ve öğrenmesi gereken uluslararası öğrencilerin durumu ve Türkçenin yoğun olarak kullanıldığı ortam, öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme arzularını etkileyebilmektedir.

Dil öğrenme motivasyonu, Gardner'a (2010; Guarrero, 2016) göre, öğrenilen dilin geldiği ülkenin kültürüyle etkileşimin bir sonucudur ve bu etkileşimin sonuçlarını da içerir. Gardner'a göre (2010; Guarrero, 2016), dil öğrenenlerin motivasyonu, ikinci dil topluluğuna yönelik tutumları ve sosyal bağlama ne kadar yakın oldukları ile ilgilidir. Schuman (1986; Guarrero, 2016), ikinci bir dil grubuna entegre olmuş bireylerin ikinci bir dil konuşan insanlarla doğrudan etkileşim kurabildikleri kültürleşme teorisini önermiştir. Dil öğrenenler, kültür ve ikinci dil konuşanlar arasındaki etkileşimler, ikinci dil öğrenenlerin bakış açılarını değiştirecektir. Bu, dil öğrenenlerin hedef dili öğrenme konusunda daha fazla motive olmalarını sağlayabilir. Ariani'nin (2017) olumlu sosyal etkileşimlerin veya ilişkilerin öğrenme başarısını önemli ölçüde artırdığı fikri, bu görüşle uyumludur. Allen, Robbins, Casillas ve Oh (2008; Ariani, 2017) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, psikolojik faktörler öğrencilerin akademik başarısı ve azmi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu teoriye ek olarak, başka teoriler de vardır. Akademik başarı, motivasyon ve sosyal etkileşim güçlü bir şekilde bağlantılıdır. Gardner'a (1985; Ghazvini ve Khajepour, 2011) göre, istek ve motivasyon yabancı dil edinimini etkiler. İkinci dil öğrenenler, sosyal etkileşimden gelen motivasyondan etkilenir.

Bununla birlikte, Ghazvini ve Khajepour (2011) tarafından belirtildiği gibi, ikinci dil öğreniminin temel bileşeni, öğrenilen dilin kültürünü algılama biçimidir. Lambert'in (1963; Ghazvini ve Khajepour, 2011) L2 ediniminin bir grubun kendi kültürünü diğer kültürlerle kıyasla en iyi kültür olarak görme eğilimine bağlı olduğu fikri, Ghazvini ve Khajepour tarafından savunulan bakış açısını desteklemektedir. Etnosentrik olarak bilinen bir kişi, kendi kültürünün diğer kültürlerle kıyasla en iyi olduğunu düşünüyorsa, kültürün bir parçası olan yabancı bir dile hâkim olmak zor olacaktır. Sonuç olarak, dil öğrenenlerin ikinci bir dil öğrenmedeki temel motivasyonları ve bakış açıları, kendi kültürlerine ilişkin motivasyonların ve bakış açılarının bir sonucudur. Dil öğrenenlerin B2 kültürüyle etkileşim derecesi, bakış açılarını ve motivasyonlarını etkiler. Bunun nedeni, ikinci bir dil öğrenme isteği, ikinci dilin kültürünü etkileyen etkileşimin sonuçlarıdır. İkinci dil kültürünün dil öğrenenlerin duyguları ve sosyal yaşamları üzerindeki etkisinin derecesi, motivasyonun derecesiyle orantılı olacaktır.

Türkiye'deki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerini değerlendirmek için sağlam bir araca ihtiyaç vardır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki yabancı

öğrencilerin Türkçe öğrenmek için ne kadar motive olduklarını belirlemek için bir anket oluşturmaktır. Geliştirilen ölçme aracı hem güvenilirlik hem de geçerlilik açısından test edilmelidir. Geçerlilik ve güvenilirlik, geliştirilen ölçme aracının geliştirilme kalitesi ile ilgilidir. Özçelik ve Durmus'un (1991) de belirttiği gibi, bir ölçme aracı oluşturmak, araştırma örneklerini ve analiz prosedürünü içerecektir. Analiz sürecinde geçerlilik, güvenilirlik, standart sapma ve aritmetik ortalama hesaplanacaktır. Bu işlem, testin kalitesini belirleyecektir. Testin kalitesi düşükse, araştırmacı testin nasıl iyileştirilebileceği konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Garrett, Smith & Wright (akt. Geisinger ve ark., 2013), analiz süreci, testin test etmeyi amaçladığı şeyi ne ölçüde ölçebildiğine dair bilgi sağlar. Bu, doğrulamanın bir ölçüm aracının ölçmek istediği şeyi ölçebilmesi için ölçmek istediği şeye göre ölçülmesi olduğunu belirten Sencan'ın (2005) görüşünü destekler. Bu nedenle, ölçüm aracı amaçlanan şeye uygun bir ölçüm kalitesine sahiptir. Ek olarak, geliştirilen ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olması gerekir, böylece gerçek dünyada kullanıldığında farklı popülasyonların aynı sonuçlarla ölçülebileceğinden emin olunabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Çalışmanın ana odak noktası, Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrencilerdir. Türkçeye hâkim olmayan yabancı öğrenciler, ilk yıl içinde Türkiye'de Türkçe kurslarına kaydolmak zorundadır. Neredeyse tamamen Türkçe konuşulan ortamın ve Türkçe derslerinin dil edinimini desteklemesi bekleniyor. Hissedilebilecek olumlu etkilerden biri de Türkçeye hâkim olma isteğidir. Bu araştırma, bir kişinin motivasyon düzeyini belirlemek için yapılmıştır. Araştırmacı, uzmanlarla birlikte geliştirdiği ölçeğin güvenilirliğini ve geçerliliğini test etmeye çalışmıştır. Ölçeğin, Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ne kadar motive olduklarını doğru bir şekilde ölçmesi beklenmektedir. Yukarıda belirtilen araştırma hedefleri doğrultusunda, bu araştırmada yanıt aranacak alt problemler aşağıdaki gibidir:

- a. Geliştirilen Türkçe öğrenme motivasyon ölçeğinin Türkiye'deki uluslararası öğrenciler için yapı geçerliliği test edilmiş midir?
- b. Geliştirilen Türkiye'deki Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği'nin ölçüt bağıntılı geçerliliği test edilmiş midir?
- c. Geliştirilen Türkiye'deki Uluslararası Öğrenciler için Türkçe motivasyon ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirliği test edilebilir mi?

1.3. Araştırmanın Önemi

Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin uzmanlarla birlikte değerlendirilmesi bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu çalışmadaki ölçek, Türkiye'de eğitimlerini sürdüren yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki motivasyon düzeylerini ölçebilecek bir ölçektir. Bu çalışmanın çalışma grubunu Türkiye'de öğrenim görmüş ya da görmekte olan tüm uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Geliştirilen Türkçe motivasyon ölçeği, Türkiye'de eğitimlerine devam eden uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır.
2. Araştırmaya katılanlar ölçek maddelerini içtenlikle ve gerçekçi bir şekilde yanıtlamışlardır.
3. Araştırma çalışma grubunun ait olduğu evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de Türkçe öğrenimi gören uluslararası öğrencilere yönelik bir motivasyon ölçeği geliştirmektir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, yalnızca Türkiye'de Türkçe eğitimi alan uluslararası öğrencilerin katılması gerekmektedir. Araştırma aynı zamanda öğrenme ortamından etkilenen ikinci bir dil öğrenmeye yönelik motivasyonun nedenlerine ilişkin göstergelerle de sınırlıdır. Davranışçı görüşe göre (Ellis, 1997), dil öğrenmeyi pratik ya da "yaparak öğrenme" takip eder. Diğer bir sınırlılık ise Skinner'ın (akt. Lightbown ve Spada, 2006) görüşüne göre dil öğrenmenin bir taklit süreci olması, dolayısıyla dil öğrenen kişinin öğrendiği dil ortamının ortasında bulunmasının olumlu bir etki yaratabilmesidir. Dahası, Gardner (2007), bir kişinin bir dili öğrenmesinin nedeninin, bir toplulukla etkileşime geçmek için bir araç olduğunu ve dolayısıyla ikinci dil öğrenen kişinin motivasyon düzeyini etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Yukarıdaki uzmanların görüşlerinden hareketle, bu çalışmada kullanılan teorik sınırlılıklar, Türkiye'de ikamet eden uluslararası öğrencilerin dil öğrenirken Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerine Türk topluluğunun etkisi ile ilgilidir.

1.6. Tanımlar

1. **Psikolojik ölçek.** Zeka, sosyal, duygusal, davranışsal ve diğerleri gibi bilişsel ve duyuşsal alanları ölçen bir sistemdir.
2. **Uluslararası öğrenci.** İkamet ettiği ülke dışında eğitimine devam eden öğrencidir.
3. **İkinci dil öğrenme.** İkinci dil öğrenimi, ana dilde uzmanlaştıktan sonra yabancı bir dilde uzmanlaşma sürecidir. Yabancı dil, diğer birçok yabancı dilde uzmanlaştıktan sonra öğrenilse bile, öğrenilen yabancı dil yine de ikinci dil olarak adlandırılır.



BÖLÜM 2

LİTERATÜR İNCELEMESİ

1.7. Türkiye’de Yabancı Öğrenciler

IGI Global Publisher of Timely Knowledge tarafından alıntılanan Smith ve Zhou'ya (2022) göre uluslararası öğrenciler, kendi ülkelerinden başka bir ülkede eğitim gören öğrencilerdir. Tavares (akt. IGI Global Publisher of Timely Knowledge, 2020), aynı kaynaktaki başka bir tanımda, yabancı öğrencilerin kendi ülkelerindeki üniversiteler dışında bir üniversitede eğitim görmek için vize ve izin almaları gerektiğini belirtmiştir. Chen (akt. IGI Global Publisher of Timely Knowledge, 2020), uluslararası öğrencilerin özelliklerinden biri olarak göçmen olmadıklarını belirtmektedir. Göçmen olmayan yabancı öğrencilerin kendi ülkeleri dışında seyahat ettiklerini belirtmiştir. Daha kapsamlı bir bakış açısıyla, Yıldız (2021, akt. IGI Global Publisher of Timely Knowledge) uluslararası öğrencilerin, öğrenci vizesine sahipken kendi ülkelerinden başka bir ülkede bir öğrenci değişim programına katılarak veya tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak eğitim görmek için uluslararası sınırları aşan kişiler olduğunu belirtti. Güvenilir kuruluşlar veya uzmanlar, uluslararası öğrencilere ilişkin çok sayıda ek tanım önermiştir. Uluslararası öğrenciler, eğitimlerini tamamen veya kısmen kendi ülkeleri dışında tamamlayan ve bunu yaparken yurtdışında yaşamak zorunda olan öğrencilerdir. Yukarıdaki görüşler, uluslararası öğrencilerin kendi ülkelerinden başka bir ülkede eğitim gören ve eğitimleri tamamlanana kadar o ülkeye taşınmaları ve orada kalmaları gerektiğini göstermektedir. Uluslararası öğrenciler tam zamanlı, yarı zamanlı veya değişim öğrencileri, göçmen olmayan statüde ve öğrenci vizesi ile gelirler.

Türkiye her yıl uluslararası öğrenci sayısını artmaktadır. Uluslararası öğrencilerin çoğu komşu ülkelerden, yakın ülkelerden ve Türkiye ile dini ve kültürel bağları olan ülkelerden gelmektedir. 2016 yılında, Yükseköğretim Kurulu (Yılmaz, 2021), ülkelere göre uluslararası öğrenci sayısını incelemiştir. Azerbaycan, Türkmenistan, Suriye, İran, Afganistan, Irak, Yunanistan, Kazakistan ve Kosova gibi ülkelerden gelen öğrencilerin çoğu Türkiye'ye gelmektedir. 2019 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından yapılan benzer bir anket (Yılmaz, 2021) Suriye'nin Türkiye'deki en fazla uluslararası öğrenciye sahip ülke olduğunu göstermiştir.

Azerbaycan, Türkiye, İran, Afganistan, Irak, Yunanistan, Bulgaristan, Somali ve Hindistan, Suriye'yi takip etmiştir. Türkiye'ye gelen yabancı öğrenci sayısı her geçen yıl artmaktadır. 1990 yılında Türkiye'de 7661 uluslararası öğrenci var iken (Türkiye Gençlik STK'ları Platformu, 2021). 2000 yılına gelindiğinde 16.656 uluslararası öğrenciye ulaşmıştır.

2.2. Türkçe

Dil, bir toplumda duygu ve düşünceleri ifade etme aracı olarak gelişir. Dil, bir topluluğun üyeleri arasında iletişim kurmak için kullanılır. UNESCO (2016), dil, çeşitli kültürel, sosyal, ekonomik, dini ve mesleki geçmişlerden gelen fikir ve değerleri bir araya getirme kapasitesine sahiptir. Dil, barış, hoşgörü ve sürdürülebilir gelişme gibi diğer konularla ilgili konuşmalarda çok önemlidir. Bu, dünyanın en yaygın konuşulan on altıncı dili olan Türkçe için de geçerlidir. Türkçe yaklaşık 83 milyon kişi tarafından konuşulmaktadır (Wikipedia, 2022). Bu nedenle Türkçeyi konuşan ülkeler arasında ekonomik, dini ve barış süreçlerine yardımcı olabilir.

Mermer'e (2009) göre, Türkçe ve Sümerce aynı şekilde ilişkilidir. Sümerce ve Türkçede 168 terim aynı veya sık sık kullanılmaktadır. Ek olarak, Hunların dili de Türkçe ile ilişkilidir. Buna ek olarak, hunların eskiden Türkçe konuştuğu bilinmektedir. Kanıt olarak bir Hun tören kılıcı olan "king-lo" vardır ve Çin kaynaklarına göre "kin-lo" en eski Türkçe kelimedir. Osmanlı İmparatorluğu'nda 1450'ten 1920'ye kadar Türkler üç dil konuşuyordu: Türkçe, Arapça ve Farsça. Arapça dini eğitim diliydi, Farsça edebiyat, sanat, diplomasi ve resmi dil olarak kullanıldı ve Osmanlı Türkçesi yalnızca imparatorluğun idari faaliyetleri için kullanılıyordu (Mijwil, 2018). Türkçe, günümüzde kullanılan bir Türk boyunun dilidir (Mijwil, 2018). Dini öğretileri ve tasavvufu ilk kez Türk halkına aktarmak için kullanılan nispeten basit eserlerin dili olarak Türkçe o dönemde kullanılmıştır (Korkmaz, 1985).

Korkmaz'a (1985) göre, çağdaş Türkçe sondan eklemeli bir dildir, yani bir temel kelimeyi değiştirerek yeni anlamlar yaratır. Türkçe, Mijwil'e (2018) göre yaklaşık 200 son ek ve çok sayıda ön ek içermektedir. Her biri farklı bir dilbilgisel işleve sahiptir. 1908'den cumhuriyet dönemine kadar, bugün konuşulan Türkçenin erken dönemi olarak bilinen konuşma Türkçesi hızla gelişti. Harf devriminin ardından 1 Kasım 1928'de Türkçenin daha kolay okunabilmesi için yeni bir Alfabeye kullanılmıştır. Türk dili içerik ve yönetim açısından değişiyor. 1932-1934 yıllarında Türkçe sadece sokaklarda konuşulan bir dilken kitaplar derlenmeye başlandı. Ek olarak, hükümet, Türkçenin özümsemesi için uygun olmayan yabancı kelimeleri ortadan kaldırdı veya yenilerini ekledi. 12 Temmuz 1932'de Atatürk,

Türkçenin sorunlarını incelemek ve çözmek için "Türk Dili Tetkik Cemiyeti"ni (şimdiki Türk Dili Kurumu olarak da bilinir) kurdu.

1934-1936 yılları arasında Türkçe sözcükler taranmış ve derlenmiştir. "Tarama Dergisi" kullanılarak Türkçe sözcükler taranmış ve bir araya getirilmiştir. Fransızca ve Arapça sözcüklerin Türkçe karşılıkları yoktu. Ek olarak, Türkçe kök ve ekleri kullanarak yeni terimler geliştirildi. 1936 yılında Ankara Üniversitesi'nde Dil ve Tarih-Coğrafya bölümü kuruldu. Bu bölümde Türk dili, tarihi ve coğrafyası okutulmaya ve incelenmeye başlandı. 1937 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'ni açış konuşmasında Atatürk, dil ve tarih enstitülerinin bir an önce milli akademilere dönüştürülmesini arzuladı. Atatürk, Türkçeyi bir kuruluşun yönetiminde yapılan bilimsel bir araştırma olarak gördü.

2.3. İkinci Dil Öğrenme (İkinci dil edinimi çalışması)

İçinde bulunduğumuz milenyum çağında, birden fazla dili öğrenmek giderek daha yaygın hale geliyor. Yeni bir dil öğrenmek için başka bir motivasyon da yeni bir iş bulmak, başka bir ülkede ikamet etmek veya sadece eğlenmektir. Türkiye'ye okumaya gelen birçok öğrenci için Türkçe aynı zamanda ikinci bir dil olarak kabul edilmektedir. Buna rağmen Türkçe, en çok ülkede konuşulan dil olarak 12. sırada yer almaktadır (N. Engin, 2012). Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 8 ülkede Türkçe kullanılıyor. Ancak, birçok öğrenci Türkiye'ye Türkçe konuşulan ülkelerin dışından gelmektedir, bu nedenle Türkçe yine de ikinci bir dil olarak öğrenilmelidir.

Ellis'in 1997'de yayınlanan "İkinci Dil Edinimi" adlı kitabında, ister ikinci, ister üçüncü ya da dördüncü diliniz olsun, ikinci dilin ana dilin yanı sıra öğrenilen yabancı dil anlamına geldiğini belirtmektedir. Bu dil ikinci, üçüncü veya dördüncü olabilir. İkinci dil, konuşmacılarla doğrudan deneyim yoluyla veya sınıf içi eğitim yoluyla öğretilir. Gass ve Selinker'e (2008) göre, birinci veya ana dilden sonra öğrenilen herhangi bir dil ikinci dildir. Dolayısıyla, bir kişi on dilde çok iyi olsa bile, öğrendiği on birinci dil ikinci dil olarak kabul edilir.

Bir dilin öğretilmesi konusunda farklı görüşler vardır. İnsan beyninin ikinci bir dil öğrenirken daha hızlı ve etkili bir şekilde çalıştığı ile ilgilidir. Bu durum, öğrenen kişi bir yetişkinse özellikle geçerlidir. Ellis (1997), 1950'lerde ve 1960'larda geliştirilen bir "uyaran-tepki bağlantısı" yoluyla dil öğrenmeyi tanımlar. Bu, bir dili verimli bir şekilde öğrenmek için "yaparak öğrenmenin" kullanılabileceğini göstermektedir. Öğrencilere becerilerini uygulama ve çevrelerinden olumlu geribildirim alma fırsatı verilmelidir. Bu uyarıcı olarak bilinir ve dil öğrenen tarafından yanıtlanır. Skinner'e göre (akt. Lightbown ve Spada, 2006), bir gencin

çevresinde konuşan bir yetişkin duyduğunda, çocuğun duyduğu şeyi taklit etmeye çalışacağını söylüyor. Doğru dilsel kalıbı keşfedene kadar çocuk duyduğu kelimeyi tekrar tekrar duymaya ve söylemeye devam edecektir. Bu tür bir dil öğrenme süreci yetişkinler için de faydalıdır. Öğretmenler veya ana dili konuşanlar, dil öğrenenlerin dinleyerek ve duydukları kelime ve cümleleri taklit ederek yanıt vermeleri için bir uyarıcı sağlayabilir. Ayrıca, öğrenmenin yaparak öğrenme kavramına uygun olarak gerçekleşmesini sağlayabilir.

Gelişimsel ve bilişsel psikologlar, dil öğrenimini yetişkinler ve çocuklar arasındaki uzun süreli etkileşimden kaynaklandığını belirtmişlerdir (Lightbown ve Spada, 2006). Sosyal temas, Vygotsky'ye (akt. Lightbown ve Spada, 2006) göre dil gelişimini etkiler. Çocuklar, destekleyici ve ilgi çekici bir ortamda dil edinimlerini geliştirebilirler. Daha büyük yaştaki dil öğrencilerini sınıfta veya günlük aktivitelerde ikinci bir dili kullanmaya teşvik eden koşullar, ikinci bir dile hakim olma çabalarını daha büyük ölçüde etkileyebilir. Long (akt. Lightbown ve Spada, 2006) sosyal etkileşimin ikinci dil gelişiminde ne kadar önemli olduğunu destekleyen bir başka teori sunar. Long, dil öğrenirken sosyal bağlantıların çok önemli olduğuna inanmaktadır. Dil öğrenenler, anadili İngilizce olan kişilerle iletişim kurma ve hatta işbirliği yapma fırsatlarına ihtiyaç duyarlar. Sosyal katılım dili anlama ve hakim olma yeteneğini geliştirir (Lightbown ve Spada, 2006). Sosyal kültürel teoriye göre, bir dil öğrencisinin sosyal teması, söylenen kelimeleri duyduklarına uygun olarak kontrol etme yeteneğini artırır çünkü öğrenci daha önce öğrenilen bilgiyi içselleştirir.

Howard Giles'in davranışçı teorisi ile tutarlıdır (Ellis, 1997). Zaman içinde farklı kişilerden oluşan bir grup, uyum sağlamaya çalışacaklardır. Birbirlerini taklit edeceklerdir. Schumann'a (akt. Ellis, 1997), anadili konuşanlar ile dil öğrenenler arasında var olan sosyal engeller, dil öğrenmedeki başarısızlığın nedenidir. Anadilini konuşanlar ve dil öğrenenler arasında daha az sosyal mesafe olması daha faydalıdır. Ayrıca, kültürleşme sürecinin başarısızlığı, aynı dili paylaşmayan konuşmacılar arasında bir iletişim faaliyeti olan pidginizasyona neden olur. Bu nedenle, doğaçlama ve çok basit kelime ve dilbilgisi kullanarak ikinci dili öğrenirler. Kullanılan kelimeler ve terimler tam olarak belirlenmediği için dil edinimi iyi bir şey değildir. Bu, kültürleşme sürecinin başarısının dil hakimiyetindeki başarı düzeyini belirleyen etkileşim sürecini etkilediğini göstermektedir.

Krashen'e göre ikinci dil öğreniminde iki sistem olduğunu belirtmiştir (1982). Bunlardan biri, "doğal dil edinme sistemi"dir. Bir çocuğun bir yetişkinle etkileşimi, bu dil edinme sürecini otomatik olarak gerçekleştirir (Gardner ve Lambert, 1972; akt. Ghazvini ve Khajepour, 2011). Dil öğrenenler ve anadili konuşanlar arasında olumlu ve çekici karşılaşmalar bu tür öğrenmeyi gerçekleştirir. İkinci sistem bilinçli dil öğrenme sistemidir. Bu

sistem kasıtlı olarak gerçekleşir ve bilinçli olarak öğrenilir. Sınıf içi öğrenme, dilbilgisi öğrenimi gibi koşullu ve planlı öğrenme türlerini içerir (Gardner, 1982; akt. Ghazvini ve Khajehpour, 2011). Yukarıda tartışılan çok sayıda teori, dil öğreniminin hem destekleyici bir ortamla hem de öğrenilen dili anadili olarak konuşan kişilerle etkileşim gerektirdiğini kabul eder. Kelime dağarcığının ve anadili konuşanlar tarafından yaygın olarak kullanılan deyimlerin edinimi, bu durum nedeniyle etkilenir. Ek olarak, bu araştırma davranışçı teoriyi destekleyen teorilerle ilgilidir. Sonuç olarak bu çalışmanın amacı, ilişkilerin ve çevrenin ikinci bir dil öğrenme performansını ne ölçüde etkilediğini belirlemektir.

2.4. İkinci Dil Öğrenmek için Motivasyon

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmek için ne kadar motive olduklarını ölçmek için bir ölçek oluşturmaktır. Araştırmaya göre, dil öğrenme isteği ve yardımcı bir ortam arasında güçlü bir ilişki vardır. Türkiye'de neredeyse herkesin Türkçe konuştuğu bir ülke olarak, sınıf içi öğrenme prosedürü (TÖMER) ve anadili Türkçe olan öğretmenler, öğrencileri Türkçe öğrenmeye teşvik etmeye yardımcı olur. Sonuç olarak, yabancı dil öğrenme motivasyonu ile ilgili olarak, çoğunlukla öğrenmenin gerçekleştiği bağlamdan etkilenen aşağıdaki teoriler ve görüşler kapsamlı bir şekilde ele alınacaktır.

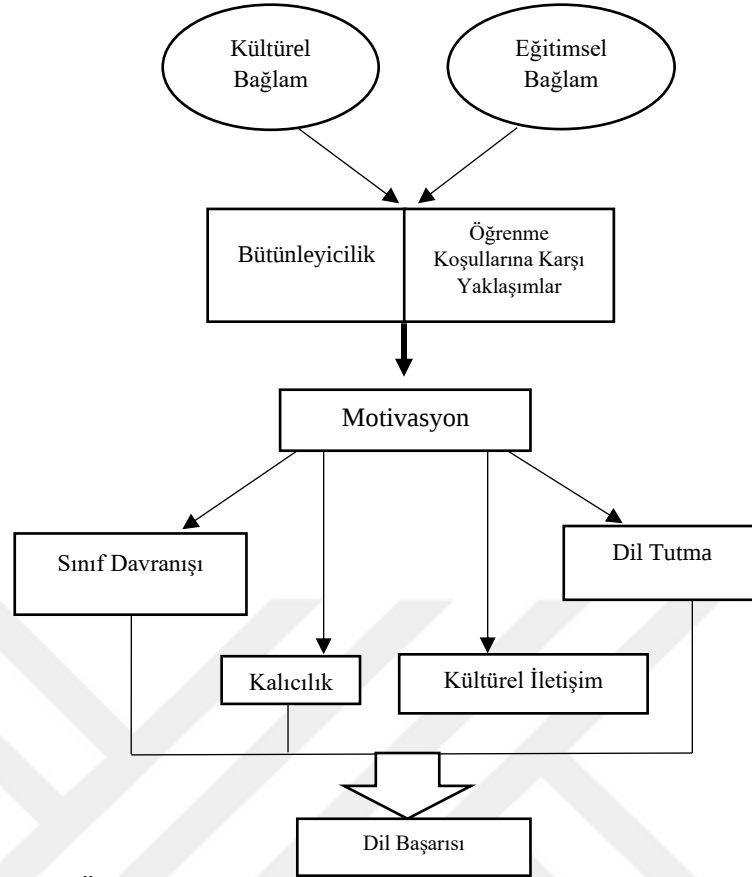
Beck'e (2004) göre, İngilizce'deki "motivasyon", Latince'deki "movere"den gelir ve "hareket etmek" anlamına gelir. "Hareket etmek" terimi, bir yerden başka bir yere hareket etmek veya hareket etmek anlamına gelir. Hedeflere ulaşmak için yapılan eylem, hareket veya diğer çabalar, gerçek motivasyon olarak bilinir. "Motivasyon" terimi, bir varlığın veya insanın iki seçenekle karşı karşıya kaldığında nasıl düşündüğünü tanımlar. Bir karar verirken, bir kişi memnun edici veya hayal kırıklığı yaratan sonuçları düşünecektir. Bir kişinin bu şekilde davranmasına neden olan bir eylemin ısrarı, gücü, yönü ve hedefi, motivasyon olarak bilinir. Gardner (2001; akt. Lai, 2013) motivasyonu üç unsurdan oluştuğu düşünmektedir: çaba, istek ve hedeflere ulaşılmasına yardımcı olan faaliyetlere katılırken hissedilen sevinç duyguları gibi birey tarafından hissedilebilen olumlu etkilerdir. Sonuç olarak, motivasyon, bir kişinin içinde, arzu edilen hedeflere ulaşmak için vücudunu gerçek faaliyetlerde bulunmaya teşvik eden bir duygudur. Bu eylemler, istenen sonuca ulaşmak için büyük bir arzu ile gerçekleştirilir. Bu çabaları yerine getirdikten sonra bir sevinç ve duygu yaşanır.

Her bireyin işlevleri, motivasyon düzelerine bağlı olarak uyanmaktan uykuya dalmaya kadar etkilenebilir. Motivasyon, bir bireyin davranışlarını yönlendiren, onları harekete geçiren ve hedeflere ulaşmak için çaba göstermelerini sağlayan içsel veya dışsal faktörlerdir. Öğrenme

faaliyetleri sırasında motive olmak için de aynı şey geçerlidir. Eğitim Politikaları Merkezi (2012), bir öğrencinin öğretmeniyle olan ilişkisinin, öğrencinin öğrenme motivasyonundan etkilendiğini belirtir. Bir öğrencinin zamanı ve enerjisi, hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacak desteği elde etmek ve aynı hedeflere ulaşan kişilerle bağlantı kurmak için çeşitli girişimlerde bulunmak için harcanacaktır. Bu nedenle, öğrenme hedeflerine ulaşmak için motivasyon gereklidir. Gardner'a (2005) göre, dilsel yetenek ve zekanın parçaları olan motivasyon ve yetenek, dil öğrenmedeki başarıyla yakından ilişkilidir. Mevdiyev, Uğurlu ve Usta (2017), Acat ve Demiral (2002) ve Spolsky (1989) tarafından atıfta bulunulan motivasyon, dil öğrenimine yönelik ilgi, istek ve dikkati harekete geçiren bir faktör olarak işlev görmektedir. Ellis (2012), dil öğrenmenin başarılı olmasının, özellikle de ikinci bir dil öğrenme arzusunun, zihinsel niteliklere bağlı olduğuna inanmaktadır. Gardner, Bernaus ve Koff (2006), aşağıdakiler gibi çeşitli dil edinim süreçlerinde motivasyonun çok önemli olduğunu keşfetmiştir:

- a. Sınıfta Davranış
- b. Dil öğrenmede ısrarcılık
- c. İki kültürlü tür
- d. Yoğun dil programlarına katılım
- e. Dil kalıcılığı
- f. Kültürleşme Modu

Dil öğrenme motivasyonu ile genel öğrenme motivasyonu aynı şeydir. Bununla birlikte, dil öğrenenlerin sosyal eylemleri, dil öğrenirken anadili İngilizce olan kişilerle etkileşimde bulunduklarında motivasyondan etkilenir. Dil öğrenme motivasyonu, dil öğrenenlerin öğretilen dildeki cümleleri, kelimeleri ve dilbilgisini hatırlama yeteneklerini de etkileyebilir. Bu çalışmaya göre, bir öğrencinin öğrenme sürecindeki motivasyon derecesi, özellikle bir dil öğrenirken, öğrendikleri ortamdan etkilenir. Verilere göre, aşağıdaki Şekil 2.1 Gardner'ın (2007) görüşüne uygun olarak, çevre, kültür ve eğitim arasındaki ilişkiyi göstermektedir.



Şekil 2.1. İkinci Dil Öğreniminde Kültürel ve Eğitimsel Bağlamın Motivasyona Etkisini Gösteren⁴

Gardner'a (2007) göre, kültür insanların birçok yönünü etkiler ve kültürün bir kısmı da insanlarla ilgilidir. Gerçek hayattaki eylemler, alışkanlıklar, karakterler, beklentiler ve diğer faktörler bu yönleri temsil eder. Dil öğrenenlerin bir araştırma konusu olarak dil hakkındaki görüşleri bu faktörler tarafından etkilenir. Dil öğrenenlerin bir konu olarak dili algılaması bu faktörler tarafından etkilenir. Kültürel ortam, bütünleştirici öğeyi etkiler. Belirli bir kültürle daha iyi iletişim kurmak ya da o kültürü daha iyi anlamak için dil öğrenme arzusu bu bileşenin odak noktasıdır. Gardner (akt. Lai, 2013), bütünleştirici öğrenin dil öğrenenlerin dil topluluğunun bir üyesi olma arzusunu etkilediğini keşfetmiştir. Gardner (akt. Lai, 2013) dil öğrenenleri iki kategoriye ayırmıştır: Öğrenilen dil topluluğuyla açık iletişimi hedefleyenler ve anadili topluluğuyla tamamen ve daha fazla katılımı hedefleyenlerdir. Lai (2013), bütünleştirici düşünmenin motivasyonu belirlemede çok önemli olduğunu söylemektedir.

⁴Robert C. Gardner, Motivation and second language acquisition, (Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras: University of Western Ontario, 2007), 14.

2.5. Ölçek Geliştirme

Ratnawulan ve Rusdiana'ya (2014) göre ölçek, tutumları, değerleri ve ilgileri ifadeler şeklinde değerlendirmek için kullanılan ve cevapları belirli kriterlere dayalı bir değer aralığı şeklinde olan bir araç veya enstrümandır. Ratnawulan ve Rusdiana'ya (2014) göre, araçlar veya enstrümanlar bir kişinin görevlerini yerine getirmesini veya hedeflerine başarılı ve verimli bir şekilde ulaşmasını kolaylaştırmak için kullanılır. Irwing ve Hughes'a göre, ölçek ifadelerinin oluşturulması, oluşturulacak ölçeğin türüne bağlıdır. Oluşturulacak ölçeğin türü ise neyin ölçüleceğine, cevap formatına ve kullanılacak ölçekleme modeline göre belirlenir. Bu tartışmada tutum ölçeği kullanılmıştır.

Amerikan Psikoloji Derneği (2015) tarafından yayınlanan Psikoloji Sözlüğü'ne göre, tutum ölçeği, kişinin tutumlarını ölçmek için kullanılan ve kendi beyanına dayanan bir envanterdir. Katılımcının doldurduğu ölçek, araştırmacının tutum eğilimini değerlendirebilir. Bir kişinin belirli bir şeye yönelik duygularını değerlendirmek için bir tutum ölçeği kullanılır. Tutum ölçeği bir test olarak da tanımlanmaktadır. Bulguları nötr, lehte (olumsuz), aleyhte (olumlu) ve lehte (olumlu) yanıtlar veren kategorilere ayırır (Ratnawulan ve Rusdiana, 2014). Psikolojik muayeneler için tutum ölçekleri gereklidir. APA'ya (2014) göre psikolojik testler, tutumlar, duygular, zeka ve bilişsel yetenekler, ilgi alanları ve kişisel özellikler gibi davranış ve zihniyetleri ölçmek için kullanılan tutum ölçekleri veya öz bildirim envanterleridir. Psikolojik testler, Finch ve French'e (2019) göre bir kişinin kişiliğini ve ruh halini değerlendirmek için kullanılır. Tutum ölçeği, davranış, duygu, zeka, özellik, ruh hali, kişilik veya zihniyet eğilimini ölçmeyi kolaylaştıran bir araç veya enstrüman olarak görülmektedir. Sonuçları destekleme, reddetme veya tarafsız olma gibi tutum kategorilerini tanımlar. Bu bakış açısı, yukarıda belirtilen çeşitli bakış açılarına göre tutum ölçeği olarak bilinir. Brown'a (akt. Ratnawulan ve Rusdiana, 2014) göre, tutum ölçeği, bir testin bir parçasıdır ve ölçülen yönleri temsil edecek şekilde düzenlenmelidir. Sonuçlar, bir kişinin davranışını ölçmek için sayılar, ölçekler veya bir kategori sistemi kullanılarak tanımlanabilir. Sonuç olarak, tutum ölçekleriyle tutumları değerlendirmek, bir kişinin daha önce görsel olarak gözlemlenemeyen belirli tutum veya davranışlara olan eğilimini değerlendirmek için zaman alıcı bir süreçtir. Tutum ölçekleri, sayılar, ölçekler veya kategori sistemleri şeklinde görsel olarak ifade edilinceye kadar kullanılabilir.

Arikanto'nun (akt. Qodir, 2017) görüşüne göre, testin bir parçası olan tutum ölçeğinin iyi bir test olduğu söylenebilir:

- a. Geçerlilik doğruluk olarak tanımlanır. Bir tutum ölçeği testi ile ilişkilendirilirse doğruluk, bir testin ölçülmek istenen davranışı, tutumu, davranışı vb. ölçebilmesi durumudur.
- b. Güvenilirliğe sahiptir. Güvenilirliğe veya sabitliğe sahiptir. Bir tutum ölçeği tutarlı ve güvenilir veriler üretebilmelidir. Bu, aynı tutum ölçeğinin farklı zamanlarda, farklı gruplarda ve farklı denetçi ve puanlayıcılarla uygulanmasının tutarlı puanlarla sonuçlanabileceğini gösterir.
- c. Nesnelliği korumaktadır. Güvenilirlik test bulgularının tutarlılığı ise, objektiflik de puanlama yönteminin tutarlılığıdır. Başka bir anlamda objektiflik, değerlendirme, puanlama ve düzeltmenin test derleyicisinin objektiflik yönünden kaçınması gerektiği anlamına gelir.
- d. Kullanışlı ve kullanımı basittir. Bir testin uygulanması, kontrol edilmesi ve takip edilmesi basit olmalı ve açık talimatlar içermelidir. Ayrıca, puanlama talimatları ve puanları belirleme yöntemi de dahil olmak üzere sınav tasarımı açık ve anlaşılması kolay olmalıdır.
- e. Son kriter ise finansaldır. Uygun fiyatlı bir test, pahalı maliyetler veya çok fazla enerji ve zaman gerektirmeyen bir testtir.

Abdullah (2017), iyi bir tutum ölçeği için gerekli kriterler hakkında bilgi sahibi olduktan sonra, bir test oluşturmak için aşağıdaki adımları önermektedir:

- a. Belirlenmiş hedefler. İyi öğrenme hedefleri öğrenci odaklı olmalı, öğrenme çıktılarını özetlemeli, açık ve anlaşılır olmalı, net fiiller (operasyonel kelimeler) içermeli, gözlemlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır.
- b. Bir soru-cevap tablosu oluşturulması: Soru-madde tablosu, testin kapsamını, baskısını ve sınavın bileşenlerini tam olarak formüle etmek için derlenir, böylece test derleyicisi bunu bir rehber olarak kullanabilir.
- c. Soru Türlerinin Seçilmesi. Bu noktada soruların türü materyal, değerlendirme hedefleri, puanlama, değerlendirme sonuçlarının yönetimi, testin uygulanması, finansman durumu ve uygulanabilirlik ile bağlantılı olmalıdır.
- d. Zorluk seviyesinin planlanması.
- e. Test maddelerinin sayısının planlanması.
- f. Test yayınlama programının planlanması.
- g. Testin yazılması.
- h. Test maddelerinin gözden geçirilmesi. Bu aşamada, test maddelerinin içerik ve materyal, kriterler ve psikoloji açısından formüle edilmiş öğrenme hedeflerini ölçmeye uygun olup olmadığını belirlemek için test geçerlilik süreci incelenir.

- i. İfade maddelerinin ampirik olarak test edilmesi Bu aşama, sorular standartlaştırılacaksa önemlidir.
- j. Pilot test sonuçlarının analiz edilmesi ve testin uygulanması.

Bir test için, Irwing ve Hughes'a (2018) göre öncelikle bir konu seçilir. Ardından, konudan etkilenen evren ve örneklem büyüklüğü hesaplanır. Araştırmacılar, müfredatlar, sözlükler ve ansiklopediler gibi mevcut sistematik kaynakları sınavların hazırlanmasında referans olarak kullanabilirler. Son adım, güvenilir kaynaklardan veri toplamaktır. Irwing ve Hughes, üretilecek ölçme ölçeğinin türünün test maddesi üretimini etkilediğini söylemektedir. Ölçekleme modeli, neyin değerlendirileceği, kullanılacak cevap formatı ve ölçeğin türü belirlenmelidir. Araştırmacı, motivasyon da dahil olmak üzere bir kişinin tutumunu ölçmek için Likert ölçekli madde tipine sahip bir tutum ölçeği seçmelidir. Bu ölçek, “katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum” gibi seçenekler sunar.

Aslında, Irwing ve Hughes (2018) Likert ölçekli madde türleriyle tutum ölçekleri oluşturmak için özel bir kılavuz yazmıştır.

- a. Her bir maddesi, her bir göstergenin farklı bir yönünü ele almalıdır.
- b. Basit bir dil kullanılmalıdır.
- c. Kısa cümleler halinde düzenlenmiş ifade maddeleri uzun olanlardan daha iyidir.
- d. Bir madde sadece tek bir göstergeyi ölçer.
- e. İfade maddeleri yanlış bir anlama sahip olmamalıdır.
- f. Dilbilgisi, noktalama işaretleri ve yazım kurallarına uyulmalı ve tutarlı bir şekilde kullanılmalıdır.
- g. Basit dilbilgisi kullanılmalı ancak anlamı kaybedilmemelidir.
- h. Kullanılan cümleler muğlak anlamlar içermemelidir.
- i. İfade kişiyi daha çok kişisel olarak ilgilendirir (kişiselleştirilmiş). Hassas ifadelerde, ifadeler doğrudan belirtilmez, ancak kişiyi stressiz bir duruma sokabilecek kelimeler kullanılmalıdır.
- j. İfadeler, katılımcıların ölçülen göstergeyle ilgili olmayan tutumlar, görüşler veya başka yanıtlar oluşturmaya yol açmamalıdır.
- k. Referans şartları açık olmalıdır. Örneğin, bir yıl, bir hafta, bir gün vb.
- l. İstenen cevaplar katılımcının deneyimlemediği şeylerle ilgili olmamalıdır. Bu nedenle araştırmada kullanılan örneklem önceden seçilmelidir. İfadeler tüm katılımcılar için aynı anlama gelmelidir.

Irwing ve Hughes'un (2018) Likert ölçekli madde türleriyle tutum ölçeği oluşturma süreçleri, Abdullah'ın (2017) test oluşturma aşamalarını temsil eder. Aşağıda, Abdullah (2017)

ve Irwing ve Hughes (2018) tarafından belirtildiği gibi, Likert ölçekli maddeler kullanılarak tutum ölçeği oluşturma prosedürlerinin bir özeti yer almaktadır.

1. Konuyu belirlemesi. Bu aşamada, ölçülecek unsurların neler olduğunu belirlemek gerekir. Bir kişinin zihniyeti mi, davranışı mı yoksa tutumu mu incelenecektir? Örneklem sayısının belirlenmesi ve evrenin seçilmesi konuyla ilgilidir, bu nedenle bundan sonra örneklem ve kullanılacak evren belirlenebilir. Öncelikle, bir popülasyonun özellikleri doğru veriler kullanılarak incelenmeli ve ardından seçilen konuya göre değiştirilmelidir. Bunun nedeni, örneklem grubunun evreni temsil etmesi için ilgili deneyime sahip olması gerektiğidir. Bu aşamada, tutum ölçeğinin ne zaman yayınlanacağını da seçebilir.
2. Soru maddelerinin sayısını belirleyin ve bir madde tablosu oluşturma. Bir ifade maddesi tablosu oluştururken, analiz edilecek göstergeler dikkate alınmalıdır. Her bir ifade maddesi bir göstergeyi analiz ederken, her bir cümle birden fazla göstergeyi analiz eder. Doğru göstergeleri belirlemek için müfredat, kitaplar ve diğerleri gibi saygın ve metodik olarak düzenlenmiş kaynaklara başvurmak gerekir.
3. Ölçek türünün seçilmesi. Kullanılan ölçek türü, değerlendirmenin amacına göre belirlenir. Duyuşsal yetkinliği değerlendirmek için aşağıdaki ölçekler kullanılabilir: (1) Likert ölçeği, (2) Çoktan seçmeli ölçek, (3) Thurstone ölçeği, (4) Guttman ölçeği, (5) Diferansiyel ölçek ve (6) İlgili ölçümü.
4. Beyan maddelerinin yazılması. Beyan maddeleri hazırlanırken, aşağıdakiler de dahil olmak üzere çeşitli faktörler göz önünde bulundurulmalıdır:
 - a. Basit bir dil kullanılmalıdır.
 - b. İfade öğelerinin kısa olması uzun olmasından daha iyidir.
 - c. Önyargılı bir anlama sahip olmamalıdır.
 - d. Doğru dil bilgisi, noktalama ve yazım kuralları kullanılmalıdır.
 - e. Kişiselleştirilmiş ifadeler. Bu, ifadelerin kişiselleştirilmesi, doğrudan "siz" kelimesiyle tanımlanan katılımcıya atıfta bulunulması ve başkalarının deneyimlerini sormak yerine doğrudan katılımcının fikirleri, görüşleri ve deneyimleriyle ilgili olması gerektiği anlamına gelmektedir.
 - f. Katılımcıyı köşeye sıkıştırmamak ve katılımcı tarafından yaşanmamış deneyimler hakkında soru sorulmamalıdır.
 - g. İfadeler aynı zamanda tüm katılımcılar için aynı anlama gelmelidir.
5. Ampirik incelemesi. Güvenilirlik ve geçerlilik değerleri olan bir tutum ölçeğinin, amaçlanan özellikleri doğru bir şekilde ölçülebilmesi gerekir. Tutum ölçeğinin incelenecek unsurları ölçmedeki doğruluğunu değerlendirmek için önce ifade maddelerinin ampirik

olarak test edilmesi gerekir. Evrene benzer özelliklere sahip gruplar ve yukarıda belirtilen konu seçimi sırasında seçilen örneklemeler, test için kullanılır.

6. Analiz etmesi. Güvenilirliğini ve geçerliliğini dikkate alarak her bir ifade bileşenini incelemidir. Ampirik testlerin tamamlanmasının ardından, ifade maddeleri sayısal olarak analiz edilebilecek veriler oluşturur. Daha sonra verilerin güvenilirlik ve geçerlilik değerleri hesaplanır.
7. İfadeler gözden geçirilmiştir. İfadelerin güvenilirliği ve geçerliliği belirlendikten sonra gözden geçirilir. Güvenilir ve geçerli ifade maddeleri kaydedilebilir ve kullanılabilir. Güvenilirlik ve geçerlilik kriterlerini karşılamayan ifade maddeleri ele alınabilir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, bilimsel yöntemler kullanarak gerçeği keşfetme veya bir problemi çözme sürecidir, bu nedenle araştırma faaliyetleri bir problem keşfetmeyi gerektirir (Ruseffendi, 2005). Sukmadinata'ya (2007) göre araştırma, temel varsayımlara, felsefi ve ideolojik bakış açılarına, sorulara ve karşılaşılan sorunlara dayanan bir çalışma faaliyeti çerçevesi olarak tanımlanabilir. Bunun ışığında, her araştırma çabası bir sorunla ya da gerçeği keşfetme arzusuyla başlar. Bu, temel varsayımların, felsefi bakış açılarının, ideolojik inançların ve soruların ortaya çıkmasına neden olur ve bunlar genellikle hipotezler olarak bilinir.

Araştırmada çok sayıda teknik ve düzen kullanılmaktadır. Bu çalışmada kullanılan yöntem nicel yöntemdir. Bu yöntem, değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek ve soruya bir çözüm sağlamak için gözlem ve ampirik ölçüm süreci yoluyla nesnel olarak elde edilen verileri toplar (Creswell, 2009). Tarama araştırması tasarımı nicel araştırma yaklaşımlarından biridir. Tarama araştırması planlarında nicel ya da sayısal veriler kullanılır. Sayısal veriler, bir örnekleme mevcut olan tutumlar, davranışlar ve eğilimler incelenerek anket yöntemleri aracılığıyla toplanır (Creswell, 2009).

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın başlığı, "Türkiye'deki Yabancı Öğrenciler için Türkçe Öğrenme Motivasyonu Ölçeğinin Geliştirilmesi" olarak belirlenmiştir. Bu nedenle, bu çalışmanın katılımcıları Türkiye'de Türkçe öğrenen tüm yabancı öğrencilerdir. Türkiye Gençlik STK'ları Platformu Sivil Toplum Kuruluşları için Bir Kılavuz Türkiye'deki Uluslararası Öğrenciler Raporu, 2020 yılında Türkiye'de 185.047 yabancı öğrenci olduğunu belirtmiştir. Her yıl bu sayı artmaktadır. Bununla birlikte, sadece nüfus bu araştırmayı etkilemez. Aynı zamanda yapılan araştırmanın türü de bunu etkiler. Yukarıda belirtildiği gibi, bu çalışmanın amacı, Türkiye'de yaşayan uluslararası öğrenciler için Türkçe öğrenmeye teşvik edici bir ölçek oluşturmaktır.

DeVellis'e (2017) göre, daha fazla soru maddesi üretmek için daha fazla örneklem gerektirir. Hala, geliştirilen on soru maddesi için yüz katılımcının güvenilir analiz sonuçları

elde etmek için yetersiz olduğu düşünülmektedir. Yaklaşık 300 katılımcı, 5 ila 10 ifade maddesi gerektirir (Tinsley & Tinsley; akt. DeVellis, 2017). Örneklem büyüklüğüne ilişkin bir sınıflandırma, Comrey tarafından (akt. DeVellis, 2017) ekleniyor. Bunun bir örneklem büyüklüğü olarak 100 katılımcının düşük, 200 katılımcının yeterli, 300 katılımcının iyi, 500 katılımcının çok iyi ve 1000 katılımcının olağanüstü olduğunu belirtmektedir. Bu teoriye dayanarak, araştırmacı 300-500 kişiden veri toplamaya karar verdi.

Veriler, 418 kişinin tutum ölçeğini doldurduğunu gösterdi. Bu nedenle, toplanan örneklem sayısının iyi kategoride olduğu sonucuna varılabilir. 418 kişinin 242'si erkek, 177'si kadındır. Ek olarak, 192 farklı ülkeden gelen katılımcıların her ikisi de Türkiye'de eğitim gördü. Bu çalışmadaki katılımcı verilerinin demografik özellikleri Tablo 3.1'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Özellikler	Frekans sayısı	Sunum sayısı (%)
Cinsiyet		
Erkek	242	57.9
Kadın	176	42.1
İkamet yeri		
Türkiye	388	92.9
Türkiye dışı	30	7.1
Mezuniyet durumu		
Lise	136	32.5
Üniversite	291	69.6
Türkçe dil düzeyi		
Çok İyi	154	36.8
İyi	172	41.1
Orta	75	17.9
Kötü	17	4.1

3.3. Ölçek Geliştirme Süreci

Önemli göstergeleri doğru bir şekilde ölçmek için bir ölçek oluşturmak uzun bir süreçtir. Ölçek geliştirmenin ilk aşamasında, insanların dil öğrenmelerinin yaygın nedenleri temel alınarak ölçek maddeleri geliştirilmiştir. Bu açıklamalar aynı zamanda uzman araştırmasının bir sonucudur ve daha sonra pratik bir dilde test soruları olarak yayınlanmak üzere hazırlanmıştır. Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin varlığı, araştırmanın ayrı bir bileşenidir ve dil öğrenimine katkıda bulunan çok sayıda faktörden biridir. Daha sonra, bu iddiaların bir kısmı ifade öğeleri olarak açıklanır. Tüm dil öğrenme gerekçeleri ifade maddeleri olarak tanımlanmamıştır. Bunun nedeni, edinilen dilin farklı arka planlarıdır; tüm bu arka planlar bir ölçek olarak ifade edilseydi sonuçlar taraflı olurdu.

İlk aşamada, Türkiye'deki yabancı öğrenciler için Türkçe öğrenmeye yönelik bir motivasyon ölçeği oluşturmak için 13 soru maddesi vardı. En yaygın değerlendirme türü olan uzmanlar tarafından gözden geçirildikten sonra ifade maddeleri eklenir (DeMaio ve Landreth, 2004; Presser ve Blair, 1994; Willis, Schechter ve Whitaker, 2000; akt. Irwing ve Hughes, 2018). Türkiye'deki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonu ölçeği 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri incelenirken uzmanların en büyük kaygısı ölçeğin yüksek doğruluğa sahip olmasıdır.

Araştırmacılar, yüksek düzeyde madde doğruluğu olduğunda ölçeğin değerlendirmek için tasarlandığı şeyi ne kadar ölçtüğünü belirleyebilirler. Ölçek uzman incelemesinden sonra temsili bir katılımcı örneklemeyle gerçekleştirilen pilot test süreci, gözden geçirmenin en yaygın ve kullanışlı yöntemlerinden biridir (DeMaio ve Landreth, 2004; Presser ve Blair, 1994; Willis, Schechter ve Whitaker, 2000; akt. Irwing ve Hughes, 2018). Örneklem grubu test edildikten sonra veriler SPSS sürüm 25 ve SPSS AMOS sürüm 21 ile işlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

ULAKBİM TR, 2020 yılında herhangi bir bilim dalında araştırma yapılmadan önce etik kurulun onay vermesi gerektiğini açıkladı. Sonuç olarak, araştırma verilerini toplamaya başlamadan önce Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu'nun onayı alınmıştır. Araştırmanın özetini, demografik verileri ve çalışmanın veri toplama yöntemlerini içeren yedi farklı kayıt formu vardır. Araştırmanın başlığı, amacı, bağlamı ve araştırmacının kişisel bilgileri içeren bir form da doldurulmuştur. Etik Kurul'dan onay alındıktan sonra araştırma için veri toplama yapılabilir. Çalışma için veri toplamak için anket metodolojisi kullanılır. Yeni oluşturulan motivasyon ölçeği kullanılarak veri toplanabilir. Araştırmacı, veri toplama sürecini hızlandırmak ve zaman tasarrufu sağlamak için Google Forms'u kullanmıştırdı. Daha sonra araştırmacı, e-posta yoluyla her yabancı öğrenciye linki ileterek Google Formunu doldurmalarını istemiştir.

3.5. Veri Analizi Süreci

Kullanılan motivasyon ölçeği, 1'den 5'e kadar Likert ölçekli (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum) 34 ifadeden oluşmaktadır. Olumlu ve olumsuz yorumlar, tartışılan iki yorum türüdür. En yüksek 5 ile en düşük 1 arasında değişen Likert ölçeği puanlarına sahip 34 olumlu ifade bulunmaktadır. Aşağıda, anketteki her sorunun puan ağırlığını içeren bir tablo bulunmaktadır.

Tablo 3.2. *Türkiye'deki Yabancı Öğrenciler için Türkçe Çalışma Motivasyon Ölçeği'ndeki Olumlu ve Olumsuz İfade puanları*

No.	Olumlu İfadeler	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	Puan	5	4	3	2	1
1	Türkçe öğrenmeyi birçok dili öğrenmeye tercih ederim.					
2	Türk arkadaşlarımla Türkçe iletişim kurmayı önemserim.					
3	Türk olmayan arkadaşlarımla Türkçe iletişim kurmayı tercih ederim.					
4	Türkiye'deki arkadaşlarım Türkçe öğrenmem konusunda destek olurlar.					
5	Türkçeyi dil olarak akıcı bulurum.					
6	Türkçe akademik yazmak benim için önemlidir.					
7	Türk sanatçıları takip etmek için Türkçe bilmek isterim.					
8	Türkçe şaka/espri yapmak isterim.					
9	Türk insanını onların dilini öğrenerek tanımak isterim.					
10	Türklerle başka dilde iletişim kurmakta zorlanırım.					
13	Türkçe konuşmak saygınlığımı artırır.					
14	Türkçe şarkı dinlemek bana keyif verir.					
17	Türkçe bilmek bilimsel bilgiye ulaşmamı kolaylaştırır.					
18	Türk kültürüne ilgi duyuyorum.					
19	Arkadaşlarım tarafından kabul görmek için Türkçe öğrenmenin önemli olduğu düşünürüm.					
20	Türkçe yayımlanan TV programlarını izlemek için Türkçe öğrenmek önemlidir.					
21	Türklerle konuşurken onların davranış biçimlerini örnek almaya çalışırım.					
22	Karşı cinsin ilgisini çekmek için Türkçe bilmek önemlidir.					
23	Türk kültürünü öğrenmek için Türkçe gazete okumak gereklidir.					
24	Türkçeyi iletişim aracı olarak kullanan bir ortam beni Türkçe öğrenmeye motive eder.					
25	Türkiye'de yaşamak beni Türkçe öğrenmeye motive eder.					
26	Türk kültürünü tanımak için Türkçe öğrenmek gereklidir.					
27	Türklerin konuştuğu kelimeleri ve cümleleri taklit etmeye çalışırım.					
28	Türklerle Türkçe sohbet etmek kelime dağarcığımı artırır.					

No.	Olumlu İfadeler	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	Puan	5	4	3	2	1
29	Konuşurken hata yaptığımda aldığım dönüt ve düzeltmeler Türkçemi geliştirir.					
30	Türkçe sözcükleri ifade ederken yanıldığımda veya net olmadığımda kendimle ilgili hayal kırıklığı yaşarım.					
32	Sınıfta öğrenmeye kıyasla, Türk insanlarıyla doğrudan etkileşim kurduğumda, Türkçe dil bilgisini anlamak benim için daha kolay oluyor.					
33	Doğrudan etkileşim sayesinde Türkçe dil becerilerim gelişir.					
34	Türk insanlarıyla doğrudan etkileşim kurarak daha fazla Türkçe kelime öğrenmek beni daha heyecanlandırır.					

No.	Olumlu İfadeler	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	Puan	1	2	3	4	5
11	Türkçe yazmak diğer dillere göre zorlayıcıdır.					
12	Türkçe konuşan birini dinlerken anlamakta zorlanırım.					
15	Bilimsel eserleri Türkçe okumak bana zor gelir.					
16	Bir metni Türkçe yazmakta zorlanırım.					
31	Konuşurken birinin (Türkler) beni düzeltmesi hoşuma gitmez					

Olumlu ifadeler 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33 ve 34 numaralarda yer almaktadır. Olumlu ifadelerde en yüksek değer olan 5'ten en düşük değer olan 1'e kadardır (5: kesinlikle katılıyorum, 4: katılıyorum, 3: kararsızım, 2: katılmıyorum ve 1: kesinlikle katılmıyorum). Olumsuz ifadeler 11, 12, 15, 16 ve 31 numaralarda yer almaktadır. Olumsuz ifadelerde en yüksek değer olan 5'ten en düşük değer olan 1'e kadardır (1: kesinlikle katılıyorum, 2: katılıyorum, 3: kararsızım, 4: katılmıyorum ve 5: hiç katılmıyorum). Dolayısıyla alınabilecek en düşük puan 54, en yüksek puan ise 150'dir.

SPSS programı kullanılarak elde edilen veriler analiz edildi ve her ifade geçerli ve güvenilirildi. Cronbach Alpha testi ile güvenilirlik değerlendirmesi yapılmıştır. Cronbach Alpha katsayı testi, araştırma anketinde kullanılan göstergelerin güvenilirliğini değerlendirmek ve tutarsız göstergeleri belirlemek için kullanılabilir. Cronbach Alpha'nın güvenilirlik ölçümleri 0-1 arasındadır. Geçerlilik testi, değerlendirmenin ifade maddelerinin güvenilirliğini ölçer. "Testteki ifade maddeleri ölçülmesi gerekeni ölçüyor mu?" sorusuna yanıt olarak bu değerlendirme kullanılır. Geçerlilik, yapı ve içerik geçerliliği testlerinden oluşur. Kapsam geçerliliği testinin amacı, göstergelerin soru-ifade maddeleriyle ne kadar iyi işbirliği yaptığını değerlendirmektir. Kapsam geçerliliği testi, "Ölçülen değişken göstergeler ifade maddeleri tarafından yansıtılıyor mu?" sorusunu yanıtlar. Kapsam geçerliliği garanti etmek için sınav uzmanlar tarafından yapılmıştır. Motivasyon ölçeğinin bu çalışmadaki ilk çerçevesi 13 ifadeden oluşmaktaydı. Uzman değerlendirmesinden önce 13 ifadeye sahip olan motivasyon ölçeği şimdi 34 ifadeye sahiptir. Daha sonra Türkiye'den rastgele seçilen 418 uluslararası öğrenci üzerinde bir pilot test gerçekleştirilmiştir.

Yapı geçerliliği testi ikinci geçerlilik kontrolüdür. İncelenen kavramı temsil eden ve işlev gören ölçek düzeyi yapı geçerliliği testi ile ölçülür. Ölçümde AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulamalı Faktör Analizi) faktör analizi kullanılır. AFA ve DFA sırasıyla verilerin yarısı üzerinde değerlendirilecektir. AFA testinin sonuçları, aralarındaki bağlantıyı açıklayan değişkenleri ortaya koyar. Bu çalışma için belirlenen minimum faktör yük değeri 0,45, varyans oranı ise %20'dir (Şekercioğlu, 2016). Bunun dışında, belirlenen minimum özdeğeri ise 1'dir. Ancak, verileri AFA testi ile test etmeden önce karşılanması gereken iki test gereksinimi vardır. İlk test, AFA testinin parametrik istatistiksel testin bir parçası olduğu gerçeğine uygun olarak normallik testidir ($p > .05$). Bu çalışmada ise, moda, medyan, basıklık, ortalama ve çarpıklık katsayısı hesaplanarak veri normalliğini belirlenmiştir. Bir sonraki test ise AFA testi için bir ön koşul olarak örneklem büyüklüğünü test etmeyi amaçlayan KMO-Bartlett testidir ($p < 0.05$).

DFA testi, yapı geçerliliği değerlendirmesini tamamlar. DFA testi, sorunun yapı geçerliliğini değerlendirecek ve faktör modelinin ve değişken yükünün gözlemlenen teoriyi temsil etmedeki doğruluğunu onaylayacaktır (Malhotra, 2007; akt. Costa ve Sarmento, 2019). Durmuş'tan (2021) alıntılanan DFA testi sonuçları, X²/SD değerlerini üretecektir. Bu değerler aşağıdakileri içerecektir: NFI (Normed Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index - İyi Uyum İndeksleri), RMR (Root Mean Square Residuals - Artık Ortalamaların Karekökü), ve RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation - Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü). DFA testinin tamamlanmasının

ardından güvenilirlik testi tamamlanmıştır. Cronbach alpha katsayısı (α), ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için kullanılmıştır.



BÖLÜM 4

BULGULAR

4.1. Geçerliliğe Dair Bulgular

Analiz edilen veriler toplamda 418'e ulaşmıştır. Veriler üzerinde faktör analizi yapmadan önce, tüm değişkenler normallik ve ayrıca KMO-Bartlett testi ile örneklem büyüklüğü açısından kontrol edilmiştir. Yapı geçerliliği test sürecinin bir parçası olarak AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulamalı Faktör Analizi) testleri gerçekleştirilmiştir. 418 veri noktası rastgele ikiye bölünmüştür. Bu bölünme, verilerin %50'sinin AFA testi ve %50'sinin DFA testi ile test edilmesine olanak tanımak içindir. DFA testi SPSS AMOS sürüm 21, AFA testi ise SPSS sürüm 25 kullanılarak uygulanmıştır.

Veri analizi, verilerin normalliğini bulmak için mod, medyan, basıklık, ortalama ve çarpıklık hesaplanarak başlamıştır. Ortalama, medyan ve mod değerlerinin hepsinin aynı ya da yakın değerde olması gerekirken, çarpıklık ve basıklık katsayıları ($p > 0,05$) -1 ile +1 arasında olmalıdır. Tablo 4.1, AFA testinde kullanılan verilerin mod, medyan, basıklık, ortalama ve çarpıklık sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.1. AFA Veri Seti'nin Mod, Medyan, Basıklık, Ortalama ve Çarpıklık Sonuçları

		Değer
N	Geçerli	209
	Eksik	0
Ortalama		123.00
Medyan		124.00
Mod		126
Çarpıklık		-.288
Standart Çarpıklık Hatası		.168
Basıklık		.709
Standart Basıklık Hatası		.335

Analizde bir sonraki teste geçmeden önce verilerin normalliğini belirlemek için ortalama, medyan, mod, basıklık ve çarpıklık katsayısı hesaplanmıştır ($p > 0.05$). Araştırma, basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 veya -1 arasında olduğunu, ortalama, medyan ve mod değerlerinin ise birbirine oldukça yakın olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak verilerin tipik dağıldığı söylenebilir ve artık bir sonraki test yapılabilir. Ardından, ortalama, medyan, mod, basıklık ve çarpıklık incelenerek DFA testinin verilerinin normallik kontrolü de

yapılmıştır. DFA testinde kullanılan veriler için mod, medyan, basıklık, ortalama ve çarpıklık sonuçları aşağıdaki Tablo 4.2'de gösterilmektedir.

Tablo 4.2. *DFA Veri Seti'nin Mod, Medyan, Basıklık, Ortalama ve Çarpıklık Sonuçları*

		Değer
N	Geçerli	209
	Eksik	0
Ortalama		125.34
Medyan		125.00
Mod		124
Çarpıklık		-.623
Standart Çarpıklık Hatası		.168
Basıklık		3.660
Standart Basıklık Hatası		.335

Çalışmada ortalama, medyan, mod, basıklık ve çarpıklık katsayısı hesaplanarak verilerin normalliğini belirlenmiştir ($p < 0.05$). Yukarıdaki tabloya göre mod, medyan ve ortalamaların çok benzer olduğunu gösterdi. Basıklık katsayısı da +1 ila -1. Ancak çarpıklık katsayısı 3,660'tır, yani 1 veya -1'den büyüktür. Sonuç olarak, farklı değerlerin araştırılması çok önemlidir. Uç değerleri belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayılarının Z-skorları kullanılmıştır. Demir (2022) "Normallik varsayımını test etmek için normallik testleri, histogram grafikleri ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının standardize edilmiş z-skorları da kullanılır" diye ifade etmiştir. Sonuç olarak, çarpıklık ve basıklık katsayılarının Z-skorları hesaplanarak, +3 ila -3 arasında değişen değerlere sahip uç değerler bulunabilir. Aşağıdaki Tablo 4.3'te görülebileceği gibi, uç değerler Z-skorları sırasıyla -3'ün altında ve +3'ün üzerinde olan veriler olarak tanımlanmaktadır.

Tablo 4.3. DFA Testleri için Kullanılan Verilerdeki Uç Değerler

No	Madde no.	Katılımcı ve Z-skor		
		225. Katılımcı	270. Katılımcı	403. Katılımcı
1.	2	-4.34637	-3.02986	
2.	4	-3.6664	-3.6664	-3.6664
3.	6	-3.26922		
4.	8	-3.21318		
5.	9	-3.9696	-3.9696	
6.	18	-3.40536		
7.	24	-3.87613		-3.87613
8.	25	-4.00082	-4.00082	-4.00082
9.	26	-3.30865		-3.30865
10	28	-4.80564		
11.	29	-5.21065		
12.	33	-4.82795		
13.	34	-4.11566		
Toplam		13 madde	4 madde	4 madde

Uç değer üreten katılımcı verileri 225, 270 ve 403 numaralı katılımcılardır, bu nedenle yukarıda tartışılan Z-skor gözleminin bulgularına göre bu üç veri elenmeli ve geriye 206 veri kalması gerekmektedir. Takip eden normallik bir veri seti belirlemek için mod, medyan, basıklık, ortalama ve çarpıklık hesaplanmıştır. Sonuçları aşağıdaki Tablo 4.4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.4. DFA Veri Seti'nin Mod, Medyan, Basıklık, Ortalama ve Çarpıklık Sonuçları

	Değer
N	Geçerli Eksik
	206 0
Ortalama	125,91
Medyan	125.00
Mod	124
Çarpıklık	.090
Standart Çarpıklık Hatası	.169
Basıklık	.552
Standart Basıklık Hatası	.337

Analizi bir sonraki aşamaya taşımak için ortalama, medyan, mod, basıklık ve çarpıklık katsayısı bir veri seti normalliğini belirlemek için hesaplanmıştır. Bu işlem, z-skorları kullanılarak uç değerlerle başa çıkıldıktan sonra yapılmıştır. Araştırma, ortalama, medyan ve modun birbirine oldukça yakın olduğunu ve çarpıklık katsayısının eksi bir ile artı bir arasında olduğunu ortaya koymuştur. Bunun dışında, basıklık değerinin de +1 ile -1 aralığında olduğu göz önüne alındığında, bu sonuca varılabilir.

4.1.1. KMO-Bartlett Testi

Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett testi ($p < .05$) bir sonraki seviyedir. AFA testinin en önemli aşaması KMO-Bartlett testidir ($p < .05$) (Kılıç ve Koyuncu, 2019). Kaiser Mayer Olkin (KMO)-Bartlett testi, AFA testi için 209 veri noktasına uygulanmıştır. AFA testi için hazırlanan ilk veri setinden elde edilen KMO-Bartlett testi bulgularının Tablo 4.5'i aşağıda bulunabilir.

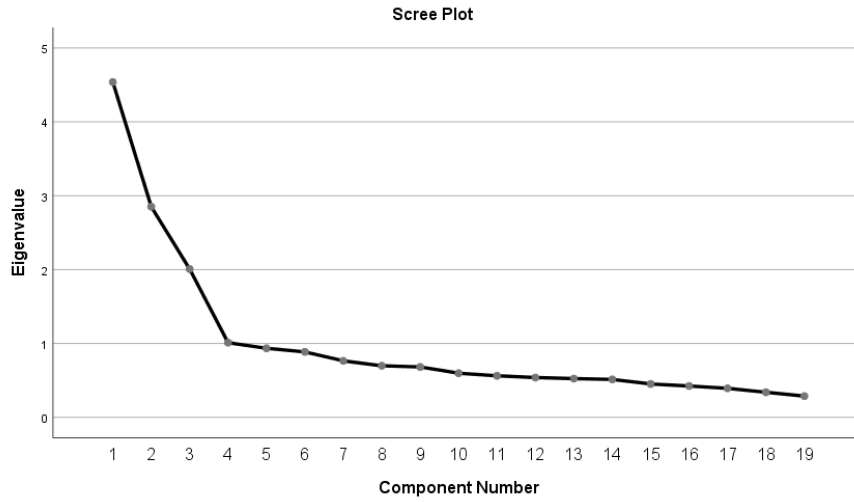
Tablo 4.5. KMO ve Bartlett testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçütü		.822
Bartlett'in Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	1180.790
	serbestlik derecesi	171
	Katsayı anlamlılığı	.000

Çalışma grubu büyüklüğü, AFA testine geçmeden önce ilk olarak KMO-Bartlett testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Anderson Tattham ve Black (akt. Kılıç ve Koyuncu, 2019) Kaiser Meyer Olkin değerinin .50'den fazla olmasını öngörmektedir ve bu durum yukarıda Tablo 4.5'te sunulan KMO-Bartlett testi bulgularıyla desteklenmektedir. Gösterilen değer .822 olduğu göz önüne alındığında, çalışma grubu büyüklüğünün uygun olduğu söylenebilir. Bartlett testi için Ki-Kare değeri ($p < .05$) 1180.790, serbestlik derecesi 171 ve anlamlılık değeri .000'dir. Anlamlılık değerine göre, mevcut çalışma grupları benzer varyansa sahip bir popülasyondan alınmıştır. Bu nedenle, KMO-Bartlett testi sonuçlarına dayanarak, bu verilerin iyi bir örneklem büyüklüğüne sahip olduğu ve AFA testine geçmek için uygun olduğu sonucuna varılabilir.

4.1.2. AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) Testi

AFA testi ve varimax dikey döndürme yöntemi ve ana bileşenleri çıkartma yöntemi kullanılarak yapı geçerliliği testi ölçülmüştür. Faktör yük değeri, Tabachnick ve Fidell'e (akt. Çokluk vd., 2010) göre .32, .45, .55, .63 ve .71 olmak üzere beş standart değere sahiptir. Türkiye'deki yabancı öğrenciler için Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin bu geliştirilmesinde belirlenen minimum faktör yük değeri .45'tir. Bunun dışında, özdeğerleri 1'den baha büyük olmalıdır. Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarını ölçen bir ölçek oluşturmak için projede kullanılan verilerin grafiği ekte Şekil 4.1'de gösterilmektedir. Üç noktadan sonra grafik doğrusallığa ulaşmaktadır. Ölçek modeli için toplanan veri setinin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna varılabilir.



Şekil 4.1. Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe Öğrenme Motivasyon Ölçeğine Ait Yamaç Birikinti Grafiği

34 sorudan çıkartma değeri .10'un altında, faktör yük değeri .45'in altında olan bazı soruların yanı sıra faktör yük değeri binişik olan ve bu nedenle silinmesi gereken sorular da vardır. Aşağıda Tablo 4.6'da geçerli ölçüm ölçeğindeki her bir sorunun faktör yük değeri yer almaktadır.

Tablo 4.6. Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe Öğrenme Motivasyon Ölçeğine Ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Madde No	Faktör Yükleri		
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
İletişime Geçmek	M28	.824		
	M33	.736		
	M34	.725		
	M29	.683		
	M27	.671		
	M25	.666		
	M24	.646		
	M26	.533		
Açıkladığı Varyans %23.890		Toplam Öz Değeri 4.539		
Türkçe Öğrenmini Çekiciliği	M7		.757	
	M1		.688	
	M8		.618	
	M3		.588	
	M5		.587	
	M14		.584	
	M2		.556	
Açıkladığı Varyans		Toplam Öz Değeri		

Faktör	Madde No	Faktör Yükleri		
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
%15.008			2.852	
Türkçe Öğrenmeni Zorluğu	M16			.797
	M12			.783
	M15			.699
	M11			.616
Açıkladığı Varyans			Toplam Öz Değeri	
%10.569			2.008	

AFA testinin bulgularına göre, 19 soru özdeğeri 1'in üzerinde olan 3 faktör üretmiş ve bunlar varyansın %49,467'sini açıklamıştır. Bu sayı, Çokluk ve ark. (akt. Durmuş, 2021) tarafından yapılan ve çok faktörlü bir ölçekte varyansın %40 ila %60 arasında açıklanması gerektiği iddiasına atıfta bulunulduğunda makuldür. Birinci faktörün varyansı %23,890'dır ve özdeğeri 4,539'dur. İkinci faktörün varyansı %15.008 ve özdeğeri 2.852'dir. Üçüncü faktörün varyansı %10,569 ve özdeğeri 2,008'dir. Ayrıca, en düşük faktör yük değerinin 533'tür 26. soruda, ve en büyüğünün ise 824'tür 28. soruda olduğu bilinmektedir. Ardından, 4, 6, 9, 10, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 30, 31, 32 numaralı 15 adet silinmiş soru maddesi bulunmaktadır.

Yukarıdaki Tablo 4.6'da gösterildiği üzere 28, 33, 34, 29, 27, 25, 24 ve 26 numaralı sorular .824 - .533 arasında faktör yük değeri ile birinci faktöre aittir. Bu değerler, sorular ve faktörler arasındaki ilişkinin yorumlanmasının vasat ile mükemmel arasında olduğunu göstermektedir (Şekercioğlu, 2016). İkinci faktör de faktör yük değeri .757 ile .556 arasında olan 7, 1, 8, 3, 5, 14 ve 2. soruları içermektedir ve sorular ile faktörler arasındaki ilişkinin yorumu iyi ile mükemmel arasındadır (Şekercioğlu, 2016). Şekercioğlu'na (2016) göre üçüncü bileşen iyi ve mükemmel yorumuyla .797 ile .616 arasında faktör yük değerine sahiptir. Bu dört faktörün soruları 16, 12, 15 ve 11'dir. Üç bileşenin isimleri teorik gelişim tarihine dayanmaktadır ve Türkiye'deki yabancı öğrenciler için Türkçe öğrenme motivasyonu ölçeği için her bir faktörde toplanan sorulara göre uyarlanmıştır. Üç faktörün isimleri Tablo 4.7'de listelenmiştir. Ayrıca her bir sorunun soru numarası ve cümle yapısı da yer almaktadır.

Tablo 4.7. *Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe Öğrenme Motivasyon Ölçeği'nin Faktörlerinin İsimlendirilmesi*

No	Maddeler	Faktör İsmi
24	Türkçeyi iletişim aracı olarak kullanan bir ortam beni Türkçe öğrenmeye motive eder.	İletişime Geçmek
25	Türkiye'de yaşamak beni Türkçe öğrenmeye motive eder.	
26	Türk kültürünü tanımak için Türkçe öğrenmek gereklidir.	
27	Türklerin konuştuğu kelimeleri ve cümleleri taklit etmeye çalışırım.	
28	Türklerle Türkçe sohbet etmek kelime dağarcığımı artırır.	
29	Konuşurken hata yaptığımda aldığım dönüt ve düzeltmeler Türkçemi geliştirir.	
33	Doğrudan etkileşim sayesinde Türkçe dil becerilerim gelişir.	
34	Türk insanlarıyla doğrudan etkileşim kurarak daha fazla Türkçe kelime öğrenmek beni daha heyecanlandırır.	
1	Türkçe öğrenmeyi birçok dili öğrenmeye tercih ederim.	Türkçe Öğrenmini Çekiciliği
2	Türk arkadaşlarımla Türkçe iletişim kurmayı önemserim.	
3	Türk olmayan arkadaşlarımla Türkçe iletişim kurmayı tercih ederim.	
5	Türkçeyi dil olarak akıcı bulurum.	
7	Türk sanatçıları takip etmek için Türkçe bilmek isterim.	
8	Türkçe şaka/espri yapmak isterim.	
14	Türkçe şarkı dinlemek bana keyif verir.	
11	Türkçe yazmak diğer dillere göre zorlayıcıdır.	Türkçe Öğrenmini Zorluğu
12	Türkçe konuşan birini dinlerken anlamakta zorlanırım.	
15	Bilimsel eserleri Türkçe okumak bana zor gelir.	
16	Bir metni Türkçe yazmakta zorlanırım.	

Türkiye'deki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme arzusu, iletişimden kaynaklanmaktadır. İlk faktörün adlandırılması, toplam dokuz maddeden oluşan ilk faktörün sorularının içeriğine göre ayarlanmıştır. Sorular, sosyal ortamlarda ve Türkçe konuşan akranlarla veya anadili Türkçe olan kişilerle iletişim kurmak üzerinedir. Çalışma sürecinde Türkçe konuşan insanlarla yoğun sosyal etkileşim, Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir. Sınıf arkadaşlarıyla Türkçe konuşur ve iletişim becerilerini geliştirir.

Bu durumda dil öğrenmenin temel faydası, bir toplulukla iletişim kurmaktır. Gardner'a (akt. Lai, 2013) göre, belirli bir grupta iletişim kurabilmenin dil öğrenmenin temel nedenlerinden biri olduğunu iddia etmektedir. Lai (2013), bütünleştirici akıl yürütmenin dil öğrenme arzusunu etkileyebilecek önemli bir bileşen olduğunu söylemiştir. Ellis'in (1997) dil öğrenme teorisine göre, dil öğrenmek bir uyaran-tepki-bağlantı sürecidir ve "yaparak öğrenme" yöntemi bu bütünleştirici akıl yürütmenin bir parçasıdır. Bu süreç, çevreden gelen bir uyaranla başlar ve öğrenenin zihniyetini etkileyerek uyarana yanıt verme arzusunu uyandırır. Bu hipotezi destekleyen sosyokültürel teori, dil öğrenenlerin sosyal etkileşimlerinin kelime seçimi ve anlama yeteneklerini geliştirebileceğini iddia etmektedir.

Özünde, sosyal etkileşim dil öğrenme motivasyonunu ve dilsel becerilerin gelişimini etkileyebilir. Etkileşimin kelime edinimi üzerinde etkisi olduğunu söyleyen Mackey ve Goo'nun (akt. Ellis, 2015) görüşüne uygun olarak, etkileşimin bile dil edinimi üzerinde doğrudan bir etkisi vardır. Bu, motivasyonu etkileyen en önemli faktörün etkileşim ve iletişim faaliyetleri olduğunu, çünkü motivasyonun etkileşim yoluyla inşa edilebileceğini belirten Mc Namara'nın (Ellis, 2015) görüşüyle de uyumludur. Bu güdü, daha fazla etkileşime girme ve iletişim kurma isteğinden ya da belki de dilin konuşulduğu toplumun bir üyesi olarak kabul edilme isteğinden kaynaklanır. Dili daha derinlemesine öğrenmek için çaba sarf ederek bu arzu tatmin edilir. Bu çabalardan biri de öğrenilen dili anadili olarak konuşan kişilerle sosyal etkileşime girmektir. Buna ek olarak, Dörnyei (Ellis, 2015) eşleştirilmiş iletişimsel görevlerin ikinci bir dil öğrenme motivasyonunu öğretmek için kullanılabileceğini iddia etmektedir. Dörnyei, öğrencilerin motivasyonlarının ve görev performanslarının, partnerlerinin motivasyonel eğilimlerinden önemli ölçüde etkilendiğini keşfetmiştir. Dolayısıyla sosyal bağlantı bir tetikleyici, bir tepki ve bir sonuçtur. Dil öğrenimi sosyal temas tarafından motive edilir. Bir dil edinildiğinde, dil öğrencisi anadili İngilizce olan kişilerle sosyal olarak daha basit ve rahat bir şekilde iletişim kurabilir çünkü sosyal etkileşim, dilin anlaşılmasına ve dile hakim olunmasına yardımcı olur.

"Türkçe Öğrenmini Çekiciliği" 7 soru içeren ikinci faktörün adıdır. Hedef dil topluluğunun konuşmacılarıyla kaynaşmak, öğrencileri dili konuşanlar tarafından kabul edilme umuduyla dili daha fazla çalışmaya teşvik eder. Dil öğrencileri bu durum sayesinde hedef dili konuşan topluluğun sosyal ve kültürel normlarını öğrenme şansına sahip olurlar. Bu durum sosyoloji bağlamında kültürleşme olarak adlandırılır. Bir kişi alışık olmadığı kültürel unsurlarla karşılaştığında kültürleşme sürecine girer; bu süreçte kişi, orijinal kültüründen gelenleri reddetmek zorunda kalmadan yeni unsurları kabul eder ve işler. Kültürleşme, kültür açısından dilin benimsenmesinden daha fazlasını etkilese de, dil öğrenenlerin motivasyonu üzerinde de

etkisi vardır. Schumann (akt. Ellis, 1997) kültürleşme sürecinin başarılı olma derecesinin, dil hakimiyetinin başarısını belirleyen etkileşim sürecini etkilediğini iddia etmektedir. Kültürleşme süreci başarısız olduğunda, öğrenilen ikinci dilin aynı dili paylaşmayan konuşmacılar arasında iletişim için kullanılması olan pidginizasyona yol açar. Sonuç olarak, kelime dağarcığı gelişmediği için dil edinimi o kadar etkili olmaz. Eğer bir dil öğrencisi yerli toplumun kültürünü öğrenmeye yönlendirilmezse kültürleşme süreci başarılı olmayacaktır. Kültürleşme süreci, bunun tam tersi gerçekleşirse, yani dil öğrenen kişi dili anadili olarak konuşan topluluğun kültürünü öğrenmeye motive olursa başarılı olacaktır.

Dilin anadilini konuşan nüfusun sosyal ve kültürel bağlamı, başarılı bir kültürleşme sürecinin ardından ikinci bir dil öğrenme motivasyonunu artırmada olumlu bir etkiye sahiptir. Bütünleştirici motivasyon, bu motivasyon türüne verilen isimdir. Ellis'e (2015) göre, bütünleştirici motivasyon, ikinci dilin ana dili ve kültürüyle özdeşleşme arzusu olarak ortaya çıkan bir dürtü türüdür. Ramage'a göre (akt. Ellis, 2015), bütünleştirici motivasyon sergileyen bir öğrenci ikinci bir dil edinmeye daha fazla motive olur. Öğrencinin ikinci dil grubunun kültürüne olan ilgisi bu bütünleştirici arzuyu yansıtır. Bu bakış açısı Gardner'ın dil öğrenenlerin kültürel inançlarının dil öğrendikleri sosyal ve kültürel bağlamlardan etkilendiğini ve bunun da öğrenme durumlarını nasıl algıladıklarını ve bunlara nasıl tepki verdiklerini etkilediğini vurgulayan sosyo-eğitimsel teorisiyle tutarlıdır (akt. Ellis, 2015). Ellis (2015), bir dil öğrencisinin motivasyonunun, o dili anadili olarak konuşan kişiler hakkında hissettiklerinden büyük ölçüde etkilendiğini söyleyerek devam eder. Dil öğrenenler, anadillerini konuşanların sosyal ve kültürel çevreleriyle ilişki ve bağ kurduklarında, ikinci bir dili öğrenmeye daha istekli olurlar.

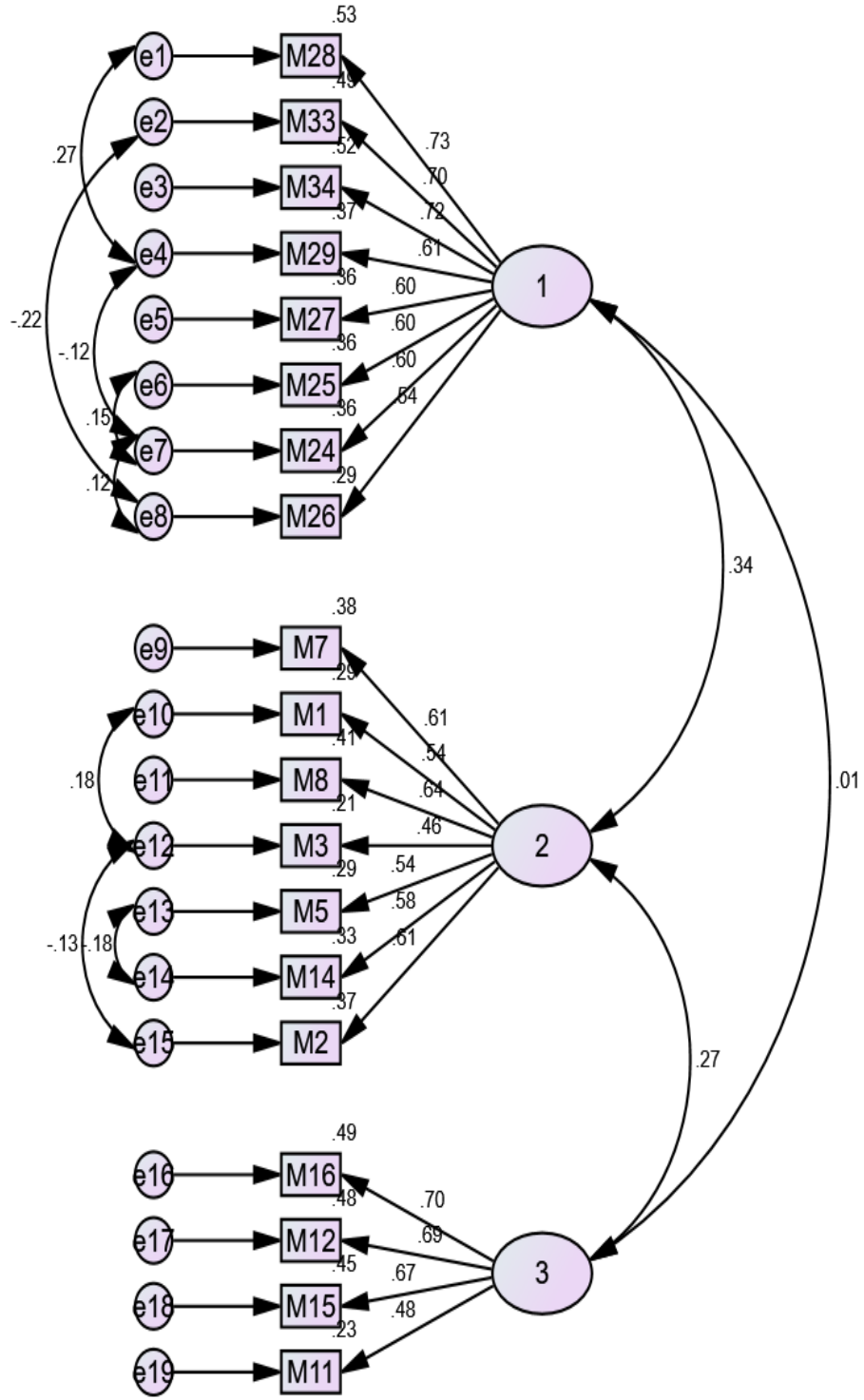
"Türkçe Öğrenmeni Zorluğu" üçüncü faktörün adıdır. Öğrenenin çalışılan hedef dile yönelik tutumu, motivasyonu etkileyen çevresel faktörleri yansıtabilir. Ellis (2015) motivasyonun hem çaba hem de tutumun bir sonucu olduğunu iddia eder. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye motive olup olmadıklarını, çeşitli engellerle karşılaştıklarında bile dile yaklaşım biçimlerinden anlamak mümkündür. Bu zihniyet, hedef kitlenin dilini öğrenme çabasıdır. Schmidt'e göre, bir öğrencinin hedef dili öğrenmeye yönelik dikkati ve farkındalığı, ne kadar motive olursa o kadar yüksek olacaktır (akt. Ellis, 2015). Dil öğrenenler, günlük aktivitelerinde yüksek motivasyon seviyesine sahiptirler, bu da onlara enerji verir ve çalıştıkları şeye odaklanmalarını sağlar. Vygotsky'nin çevrenin dil öğrenenleri günlük aktivitelerde ikinci dili kullanmaya teşvik ettiği inancına göre (akt. Lightbown ve Spada, 2006), öğrenenler bile ikinci dili edinmek için daha fazla çaba gösterebilirler. Bu örnek, bir dil öğrencisinin yeni bir dil edinmek için ne kadar motive olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, Gardner'ın sosyo-

eğitimsel teorisi (Ellis, 2015), dil öğrenenlerin tutumlarının, öğrenmelerinin sosyal ve kültürel bağlamından nasıl etkilendiğini vurgulamaktadır.

Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin içinde bulundukları ortam, onların düşünme ve hareket etme biçimlerini etkilemektedir. Türkçe öğrenmek, üniversite derslerine başlamadan önce öğrencilerden özel ilgi görecektir ve bu da motivasyon işlevi görecektir. Öğretmenlerin, akranların ve öğrencilerin yaşadıkları çevrenin desteği sayesinde ilgi, Türkçeyi daha ciddi bir şekilde öğrenme arzusu şeklini alır. Öğrencilerin ikinci bir dili öğrenmedeki başarısı, motivasyon düzeylerinden etkilenir. Ellis'e (2015) göre, öğrenenlerin başarısını etkileyen beş faktör vardır ve bunlardan üçü dikkat etme, çevrenin farkında olma ve öğrenilenleri önemseme etrafında toplanır. Türkçe öğrenenlerin bu özellikten hareketle Türkçe öğrenmenin zor ama aynı zamanda bir gereklilik olduğunu kavrayarak hedef dili öğrenmeye güdülendikleri iddia edilebilir.

4.1.3. DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi)

AFA testi tamamlandıktan ve 14 soru maddesinden üç faktör oluşturulduktan sonra veri analizi sırası DFA testi ile devam etmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde AFA testinin ardından, oluşturulan ölçeğin yapı geçerliliği DFA testi kullanılarak değerlendirilmektedir (Worthington vd., 2006; akt. Orçan, 2018). Ayrıca, AFA test verileri DFA'da kullanılmamalıdır. AFA ve DFA testleri farklı veri setlerinin kullanılmasını gerektirir (Schumacker ve Lomax, 2010; akt. Orçan, 2018). Daha önce de belirtildiği gibi, AFA testi rastgele seçilen verilerin %50'sini kullanırken, DFA testi kalan verilerin %50'sini kullanmaktadır. Malhotra, Hall, Shaw ve Oppenheim (akt. Costa ve Sarmento, 2019), DFA testinin faktör veya yapı sayısının ve bu faktörler üzerinde gözlemlenen gösterge değişken yüklerinin teoriye dayalı olarak öngörülenlerle tutarlı olup olmadığını belirlemek için kullanıldığını belirtmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizine ilişkin model Şekil 4.2'de gösterilmektedir. Ayrıca Tablo 4.8, Türkiye'deki uluslararası öğrenciler için Türkçe öğrenme motivasyonu ölçeğinin DFA uyum değerlerini gösterilmektedir.



Şekil 4.2. Türkiye’deki Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe Öğrenme Motivasyon Ölçeği’nin DFA Sonuçları

Tablo 4.8. *Türkiye’deki Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe Öğrenme Motivasyon Ölçeği’nin DFA Uyum Değerleri*

Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
Ki-kare/SD	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	1.499	İyi Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.049	İyi Uyum
RMR	$.00 \leq RMR \leq .05$	$.05 \leq RMR \leq .08$	.072	Kabul Edilebilir Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.80 \leq NFI \leq .95$	.827	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.933	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.935	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.85 \leq GFI \leq .95$	.903	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.867 \leq AGFI \leq .95$	.869	Kabul Edilebilir Uyum

Durmuş'a (2021) göre Ki-kare/SD (ki kare/ serbestlik derecesi) model uyumunu değerlendirebilir. Kline'a (2015, akt. Durmuş, 2021) göre geçerli değer aralığı, orta düzeyde uyumu gösteren 5'in altı ve mükemmel uyumu gösteren 3'ün altıdır. Tablo 4.8'e göre, 1,499 ki-kare/SD değeri ile gösterilen model uyumu mükemmel bir uyuma işaret etmiştir. RMSE (Root Mean Square Error), merkezi olmayan bir ki-kare dağılımında popülasyon kovaryansını tahmin edebilir (Durmuş, 2021). Bu RMSE değeri ile hipotezlenen model ile tahmin edilen parametreler ve popülasyon kovaryans matrisi arasındaki fark analiz edilebilir. Ayrıca RMSEA değeri, örneklem büyüklüğü sorunlarını en aza indirebilir. Browne ve Cudeck'in (1992, akt. Yüksek ve Ölmez, 2020) görüşüne göre uygulanabilir aralık değeri 0,05'in altındadır ve 0,08'in altına kadar tolere edilebilir. Tablo 4.8'deki RMSE değerine göre bu değer .049'dur. Bu nedenle, hipotezlenen model ile tahmin edilen parametreler ve popülasyon kovaryans matrisi arasındaki fark kabul edilebilir düzeydedir.

RMR (Root Mean Square Residuals), örneklem kovaryans matrisi ile model kovaryans matrisi arasındaki farkın kareköküdür. Bryne'a (1998; akt. Kılıç ve Koyuncu, 2019) göre RMR değeri .05'in altında olmalıdır. Ancak Brown'a (2006; akt. Durmuş, 2012) göre RMR değeri yine de kabul edilebilir ve .08'in altında ise iyi, .05'in altında ise mükemmel bir değer olarak yorumlanmaktadır. Elde edilen değerlere dayanarak, bu Türkçe öğrenme motivasyonu ölçeği için RMR değeri kabul edilebilir ve mükemmel olarak yorumlanabilir. Çünkü mevcut değer .08'in altındadır, yani .072'dir. NFI (Normed Fit Index) değeri, ölçeğin uyum indeksini bir değer

aralığı ile ifade etmektedir (Yüksek ve Ölmez, 2020). Hooper ve ark. göre (2008; akt. Kılıç ve Koyuncu, 2019), NFI değeri .80'in üzerinde ise kabul edilebilirdir. Tablo 4.8'de listelenen sonuç değeri .827'dir, bu nedenle ölçek uyum indeksi kabul edilebilir değer aralığındadır.

CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), Hu ve Bentler'e (1998; akt. Kılıç ve Koyuncu, 2019) göre .90-.95 arasında veya .95'ten büyük değer aralığına sahip ölçek uyum indeksini (Yüksek ve Ölmez, 2020) ifade etmek için kullanılmıştır. Erkorkmaz v.d. (2013; akt. Durmuş, 2021) CFI'nın düzeltilmiş modelin uyum fonksiyonunu diğer modellerden elde edilen uyum fonksiyonu ile karşılaştırmak için kullanıldığını söylemektedir. Bu Türkçe öğrenme motivasyonu ölçeğinin geliştirilmesi için doğrulayıcı faktör analizi testinin model uyum değeri .933'tür. Dolayısıyla model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna varılabilir.

IFI (Incremental Fix Index), .90'ın üzerinde bir değere sahip artımlı uyum indeksi anlamına gelmektedir (Kılıç ve Koyuncu, 2019). Tablo 4.8'e göre, artan uyum endeksi kabul edilebilir düzeydedir. Bu, .935 olan sonuç IFI değerini ifade etmektedir. Bir sonraki değer, hipotezlenen modelin gözlenen kovaryans matrisine uyumunun bir ölçüsü olan GFI (Uyum İyiiliği İndeksi) değeridir. Kabul edilebilir değer, Hooper ve ark. (2008; akt. Kılıç ve Koyuncu, 2019) görüşüne uygun olarak .90'ın üzerindedir ve Çapık'a (2014; akt. Durmuş, 2012) göre daha düşük, yani .85'in üzerinde bile olabilir. Tablo 4.8'de listelenen GFI değeri .903'tür. Dolayısıyla, hipotezlenen modelin gözlenen kovaryans matrisine uyum ölçüsünün kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna varılabilir.

AGFI (Düzeltilmiş Uyum İyiiliği İndeksi) GFI ile ilişkilidir. GFI, hipotezlenen modelin gözlenen kovaryans matrisine uyum ölçüsünü değerlendiriyorsa, AGFI hipotezlenen modelin gözlenen kovaryans matrisine uyum indeksini her bir gizli değişkenin gösterge sayısını dikkate alarak düzeltir. Tolere edilebilir değer .90'ın üzerindedir. Ancak Schermelleh-Engel ve ark. (2003; akt. Yüksek ve Ölmez, 2020)'a göre tolere edilebilir değer .867'nin üzerindedir. Tablo 4.8'de listelenen AGFI değeri .869'dur, bu nedenle her bir gizil değişkenin gösterge sayısı dikkate alındığında, hipotezlenen modelin gözlenen kovaryans matrisi ile uyum indeksinin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna varılabilir.

4.2. Güvenirlğe Dair Bulgular

Test güvenilirliği, bir ölçüm cihazının aynı göstergenin ölçümlerini çeşitli zamanlarda ve konumlarda tekrarlama ve yine de önceki ölçümlerle esasen aynı veya çok benzer ölçümler üretme kapasitesidir (Garson, 2013). Pilot uygulama için güvenilirlik testi metodolojisi değiştirilmiştir. "Birden çok uygulamaya dayalı yöntemler" ve "tek uygulamaya dayalı

yöntemler" terimleri güvenilirlik testi metodolojilerinin iki farklı biçimini ifade etmektedir (Şekercioğlu, 2016). "Birden çok uygulamaya dayalı yöntemler" güvenilirlik testi yöntemi, adından da anlaşılacağı üzere, pilot uygulamanın birden fazla kez gerçekleştirilmesi ve iki veya daha fazla bağımsız veri seti oluşturması durumunda kullanılır. Uygulama pilotu sadece bir kez gerçekleştiriliyor ve bağımsız sonuçlar veriyorsa ikinci yöntem kullanılır. Bu nedenle, Türkiye'deki uluslararası öğrenciler için Türkçe motivasyon ölçeğinin geliştirilmesinde güvenilirlik testi yöntemi olarak tek uygulamaya dayalı yöntemler kullanılmıştır.

DeVellis (2003) güvenilirliği ölçmek için yaygın olarak kullanılan bir güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısını kullanmıştır. Garson'a (2013) göre, güvenilirlik katsayısı 0 ile 1 arasındadır. Sadece hata bileşeni değerlendirildiğinde ve gerçek puan tüm maddeler tarafından ölçüldüğünde değer 1, hiçbirisi ölçülmediğinde ise 0'dır. Kline'a (akt. Tezci, 2022) göre, en az .70 değerine sahip yapı güvenilirliği katsayısı güvenilir olarak teyit edilebilir. Ancak yetenek, zekâ ve başarı sözel değerlendirmeleri için güvenilirlik katsayısı .90'dan büyük olmalıdır (Şekercioğlu, 2016). Aşağıdaki Tablo 4.9'da, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyon ölçeğinin Cronbach Alpha (α) testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.9. *Türkiye'deki Yabancı Uyrıklı Öğrenciler için Türkçe Öğrenme Motivasyon Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Ölçek Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (α)
İletişime Geçmek	8	.837
Türkçe Öğrenmini Çekiciliği	7	.749
Türkçe Öğrenmini Zorluğu	4	.725
Ölçek Geneli (Tüm Boyutlar)	19	.786

Tablo 4.9'da görülebilen Cronbach Alpha güvenirlilik testi analizi sonuçlarına göre, Türkiye'deki uluslararası öğrenciler için Türkçe öğrenme motivasyonu ölçeğinin güvenirlilik katsayısı kabul edilebilir değer aralığındadır. Birinci faktör olan "iletişime geçmek " için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .837'dir. İkinci faktör olan " Türkçe Öğrenmini Çekiciliği" için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .749 ve üçüncü faktör olan " Türkçe Öğrenmeni Zorluğu" için .725'tir. Üç faktörün güvenilirlik katsayıları kabul edilebilir aralıktadır. Ayrıca, Türkiye'deki uluslararası öğrenciler için Türkçe dil motivasyonu ölçeğinin genel güvenirlilik katsayısı da .786 ile kabul edilebilir aralıktadır.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu çalışmanın temeli, bir dil öğrencisinin içinde bulunduğu sosyal çevre ile etkileşimlerinin ikinci bir dil öğrenme arzusunu etkileyebileceği fikridir. Gardner (1985; Ghazyini ve Kajehepour, 2011) arzu ve dürtünün yabancı dil öğrenmeyi etkilediğini iddia etmiştir. Dil öğrenenler ve hedef dilin çevresi ve kültürünün üyeleri arasındaki sosyal etkileşimler zaman zaman motivasyon kaynağı olabilir. Bu veriler ışığında yazar, Türkiye'de Türkçe öğrenen ve daha ileri düzeyde eğitim alan kişilerin dil öğrenme heveslerini ölçmek için güvenilir bir ölçek geliştirilmesi gerektiğine inanmaktadır. Güvenilir bir ölçek, güvenilirlik, kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği testlerinden geçmelidir. Aşağıda, analiz yöntemini kullanarak Türkiye'deki yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin oluşturulmasına yönelik çalışmanın sonuçları sunulmuştur.

İlk adım, araştırmanın orijinal varsayımlarıyla eşleşen hipotezlerin taranmasıyla başlamıştır. Sorular birleştirildiğinde 13 soru oluşturulmuştur. Bir tür kapsam geçerliliği testi işlevi gören uzman değerlendirmesi ve soru maddelerinin eklenmesine yönelik girişimlerin ardından soru sayısı 34'e çıkarılmıştır. Ayrıca veri toplamak için bir deneme uygulaması yapılmış ve 418 kişi ölçeği doldurmuştur. Toplanan veriler normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için mod, medyan basıklık, ortalama ve çarpıklık katsayısı hesaplanmıştır.

DFA verilerinin basıklık değerini 3,660 olduğu görülmüş, dolayısıyla verilerde uç değer olduğu sonucuna varılmıştır. Uç değer taraması için z-skorları hesaplanmış ve uç değer ortaya çıkmasına neden olan 3 veri noktası bulunmuştur. Uç değerine neden olan üç veri noktası çıkarıldıktan sonra veriler 206'ya indirilmiştir. Daha sonra, AFA verileri üzerinde çalışma grubunun büyüklüğünü test etmek için KMO Bartlett testi yapılmıştır. Testin devam edebilmesi için iki değer vurgulanmıştır: Kaiser Mayer Olkin değeri ($KMO > .50$) ve Bartlett testinin anlamlılık değeri. Elde edilen KMO değeri .822 ve Bartlett testinin anlamlılık değeri .000'dır. KMO değeri iyi bir değer olarak yorumlanmıştır (Şekercioğlu, 2016) ve Bartlett testinin anlamlılık değerine göre veriler normal dağılmıştır.

Faktör analizi ile yapı geçerliliği testi yapılmıştır. İlk test, varimax dikey döndürme yöntemi ve .45 faktör yük değeri ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) testidir. Ayrıca,

kullanılan çıkartma yöntemi ana bileşenleridir ve belirlenen özdeğeri 1'dir. Bu test sonucunda 19 geçerli madde ile üç faktör ortaya çıkmıştır. Birinci faktör "iletişime geçmek" olarak adlandırılmış ve faktör yük değeri .824-.533 arasında değişmiştir. Geçerli olan ve bütünleştirici nedenlere dayalı ikinci dil öğrenme motivasyonunun göstergelerini temsil eden sekiz soru vardı. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) testi sonuçlarında, bu ilk faktörün sekiz geçerli soruya sahip bir faktör olduğu kanıtlanmıştır. Bu durum, DFA testindeki modelin teori ile uyumundan ve AFA testi sonuçlarından anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, birinci faktördeki ölçeğin güvenilirliği de .837'lik Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı değeri ile test edilmiştir.

İlk boyut, bütünleştirici etkileşimler ve iletişimle ilgili nedenlerle ilgilidir. Gardner (akt. Lai, 2013) bir dili öğrenmenin temel nedenlerinden birinin o dili konuşan insanlarla iletişim kurabilmek olduğunu iddia eder. Dil öğrenenler ve hedef dili anadili olarak konuşanlar arasındaki etkileşim ve iletişimin yoğunluğu, dil öğrenme motivasyonunun bütünleştirici nedeni olarak hizmet eder. Mc Numara'nın (akt. Ellis, 2015) iddiasına göre, etkileşim ve iletişim faaliyetleri motivasyonu etkileyen en önemli faktörlerdir, çünkü motivasyon etkileşim yoluyla geliştirilebilir. Dörnyei (Ellis, 2015) yaptığı bir çalışmada, öğrenenlerin motivasyonunun aynı sınıftaki diğer öğrenenlerin motivasyonel eğiliminden güçlü bir şekilde etkilendiğini bulmuştur.

"Türkçe Öğrenmini Çekiciliği" ikinci unsurun adıydı. Yük değeri .757 ile .556 arasında olan yedi ürün bulunmaktadır. AFA testinin hipotezleri ve sonuçları, DFA testi ile oluşturulan modele dayanarak birbirine iyi bir şekilde uymaktadır. Ayrıca, Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .749'dur. Bu sonuç, ölçeğin tasarlandığı değişkenleri ölçmek için yeterince güvenilir olduğunu göstermektedir. Kültürleşme ikinci unsurla, bütünleştirici motivasyon ise kültürleşme ile ilişkilidir.

Üçüncü faktörün de AFA testi, DFA testi ve Cronbach Alpha (α) güvenilirlik testi sonuçlarına göre geçerli olduğu ilan edilmiştir. Üçüncü faktörde faktör yük değeri .797-.616 arasında değişen 4 madde bulunmaktadır. Cronbach Alpha (α) güvenilirlik testine göre elde edilen güvenilirlik katsayısı .725'tir. Bu nedenle, üçüncü faktördeki soruların güvenilirliği güvenilir olarak ilan edilmiştir. Bu üçüncü faktörün adı "Türkçe Öğrenmeni Zorluğu"tur. Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon, Türkçeye hakim olma çabası içinde daha fazla dikkat vererek oluşturulabilir. Ellis'e (2015) göre motivasyon, tutum ve çabanın bir birleşimidir. Türkçe öğrenmeye ilgi gösteren öğrencilerin tutumu, birçok zorlukla karşılaşmalar bile Türkçeyi her zaman kullanmaya çalışma tutumlarından görülebilir. Bu tutum, hedef dile hâkim olmak için gösterilen çabanın bir biçimidir. Schmidt'e göre, bir öğrenci ne kadar motive olursa, hedef dili öğrenme konusundaki dikkati ve farkındalığı da o kadar yüksek olacaktır (akt. Ellis, 2015). Çoğunlukla Türkçe kullanılan topluluk ortamının ve %100 Türkçe kullanılan öğrenme

ortamının koşulları, ikinci bir dil öğrenmeye yönelik tutum üzerinde etkilidir. Bu dile hâkim olma çabası içinde daha ciddi bir ilgi göstermek, kişinin motive olduğunun bir işaretidir. Schmidt'in görüşüne göre, bir öğrenci ne kadar motive olursa, hedef dili öğrenmeye yönelik dikkati ve farkındalığı da o kadar yüksek olacaktır (akt. Ellis, 2015).

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılar için:

1. Çevrenin yabancı dil öğrenme motivasyonunu nasıl etkilediğine dair çok fazla hipotez bulunmamaktadır. Buna ek olarak, dil edinimi için çevreden etkilenen bir motivasyon ölçeği oluşturma konusunda da fazla istekli olunmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın birkaç değişiklikle yürütülmesi, ikinci dil edinimi konusundaki tartışmayı önemli ölçüde ilerletebilir.
2. İkinci dil öğrenme motivasyonu ile ilgili kuramların çokluğu, benzer diğer çalışmalar için bir avantaj olabilir. Diğer teorilere dayalı bir ikinci dil öğrenme motivasyonu ölçeği geliştirilebilir.
3. Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak değişkenler ve çalışma grupları eklenerek benzer araştırmalar yapılabilir. Ayrıca bu araştırma aynı verilerle iki farklı araştırma başlığı da üretebilir.
4. İkinci dil öğrenimi için motivasyon teorisi ve bu çalışmadaki geçerlilik ve güvenilirlik testleri tartışması, olası değişikliklerle başka çalışmalarda da kullanılabilir.

5.2.2. İkinci Dil Öğrenenler İçin:

1. Hedef dil topluluğuyla bağlantı kurmak, hedef dilde uzmanlaşmak için motivasyonu artırmanın bir yoludur.
2. Birçok hataya rağmen hedef dili konuşma cesareti.
3. Hedef dil topluluğunun kültürü ve gelenekleri hakkında bilgi edinmek, hedef dili öğrenmek için motivasyon oluşturabilir.
4. Bir konuşmanın ortasında veya konuşma dışında hatalar varsa hedef dil topluluğundan düzeltmeler almaya açık olun.
5. Başka bir hedef dili öğrenenlerle iletişim kurarken hedef dili kullanın.

KAYNAKÇA

- Abdullah, M. (2017). Students' speaking ability through community language learning. *Elite: English and Literature Journal*, 1(1), 97-125. Özet [//journal.uin-alauddin.ac.id/index.php/elite/article/view/3353](http://journal.uin-alauddin.ac.id/index.php/elite/article/view/3353) Erişim tarihi: 2017-09-08.
- Ariani, D. W. (2017). Do social relationship affects motivation. *Advances in Management & Applied Economics*, 7(3), 63–91. Özet https://ideas.repec.org/a/spt/admaec/v7y2017i3f7_3_4.html Erişim Tarihi: 06-08-2017.
- Beck, R. C. (2004). *Motivation: Theories and Principles* (2nd ed.). London: Pearson.
- Bista, K. (2016). (Re)Examining the research on international students: Where are we today? *Journal of International Students*, 6(2), I–X. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i2.360>
- Borman, W. C., İlgen, D. R., & Klimoski, R. J. (2003). *Handbook of Psychology: Industrial and Organizational Psychology* (I. B. Weiner, Ed.; Vol. 12). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- British Council ve TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı). (2015). *Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi*. Ankara: TDV Yayın Matbaacılık ve Tüccaret İşletmesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimleri için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). London: Sage.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Demir, S. (2022). Comparison of normality tests in terms of sample sizes under different skewness and kurtosis coefficients. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 397–409. <https://doi.org/10.21449/ijate.1101295>
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Application* (2nd ed.). London: Sage.

- Dou, G., Yang, J., Yang, L., Liu, B., & Yuan, Y. (2022). Where there is pressure, there is motivation? The impact of challenge-hindrance stressors on employees' innovation performance. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1020764>
- Durmuş, Güner. (2021). *Psikolojik Esneklik: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Van. Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_TezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition* (H. G. Widdowson, Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Finch, W. H., & French, B. F. (2019). *Educational and Psychological Measurement*. Routledge: Taylor & Francis.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31616>
- Gardner, R. C., Bernaus, M., & Koff, D. (2006). *Motivation and Second Language Acquisition*. Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.
- Garson, G. D. (2013). *Validity & Reliability*. Asheboro, North Carolina: G. David Garson and Statistical Associates.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Geisinger, K. F., Bracken, B. A., Carlson, J. F., Hansen, J.-I. C., Kuncel, N. R., Reise, S. P., & Rodriguez, M. C. (Eds.). (2013). *APA handbook of testing and assessment in psychology, Vol. 1: Test theory and testing and assessment in industrial and organizational psychology*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14047-000>
- Ghazvini, S. D., & Khajepour, M. (2011). Attitudes and motivation in learning English as second language in high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1209–1213. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.264>

- Guerrero, M. (2015). Motivation in second language learning: A historical overview and its relevance in a public high school in Pasto, Colombia. *HOW*, 22(1), 95–106. <https://doi.org/10.19183/how.22.1.135>
- Harf Devrimi. (7 Haziran 2022). In Wikipedia. https://tr.wikipedia.org/wiki/Harf_Devrimi
- Heinich, R. (1999). *Instructional Media and Technologies for Learning*. Wisconsin: Merrill.
- Hira, İ. H., & Karaca, K. (2021). *Sivil Toplum Kuruluşları İçin Bir Haber: Türkiye’de Uluslararası Öğrenciler*. Türkiye Gençlil STK’ları Platformu. <https://tgsp.org.tr/tr/frontend/storage/documents/Nht4I1P8irLLadySQIdXNo4PCxfFMeNi95PZp6lE.pdf>
- Irwing, P., & Hughes, D. J. (2018). Test development. In *The Wiley Handbook of Psychometric Testing* (pp. 1–47). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118489772.ch1>
- Korkmaz, Zeynep. (1985). *Türk Dilinde Sadeleşme: Dil İnkılabının Sadeleşme ve Türkçeleşme Akımları Arasında ki Yeri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Koyuncu, İ., & Kılıç, A. F. (2019). The use of exploratory and confirmatory factor analyses: A document analysis. *TED EĞİTİM VE BİLİM*. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7665>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California: Pergamon Press Inc.
- Lai, H.-Y. T. (2013). The motivation of learners of english as a foreign language revisited. *International Education Studies*, 6(10). <https://doi.org/10.5539/ies.v6n10p90>
- Mehdiyev, E., U. T., ve U. G. (2017). İngilizce dil öğreniminde motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1(Number: 54), 21–37. <https://doi.org/10.9761/JASSS3632>
- Mijwil, M. M. (2018). The history of the Turkish Language from the Ottoman Empire until today. Özet: https://www.researchgate.net/publication/323737332_The_History_of_the_Turkish_Language_from_the_Ottoman_Empire_until_today Erişim Tarihi: Ocak 2018
- N. Engin, U. (2012). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri üzerine. *Türkoloji Dergisi*, 19(2), 115–134. https://doi.org/10.1501/Trkol_0000000251

- Nikitina, L., Mohd, D., & Cheong, S. (2016). Construction and validation of a questionnaire on language learning motivation. *Zbornik Instituta Za Pedagoska Istrazivanja*, 48(2), 284–300. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1602284N>
- Nurhayati, Hendrawaty, N., & Angkarini, T. (2013). The acquisition of English as a foreign language in Pare East Java (Kampung Inggris) (A case study of what and how the acquisition of English in Pare). *DEIKSIS*, 05(02), 81–88.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2013). *Education Indicators Infocus*.
- ORCAN, F. (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: Which one to use first? *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 414–421. <https://doi.org/10.21031/epod.394323>
- Özçelik, Durmus Ali. (1992). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
- Qodir, Abdul. (2017). *Evaluasi dan Penilaian Pembelajaran*. Yogyakarta: K-Media.
- Ratnawulan, E., & Rusdiana, A. (2014). *Evaluasi Pembelajaran*. Bandung: Pustaka Setia.
- Ruseffendi, E.T. (2005). *Dasar-dasar Penelitian Pendidikan dan Bidang Non-Eksakta Lainnya*. Bandung: Tarsito Bandung.
- Sarmento, R. P., & Costa, V. (2019). Confirmatory factor analysis -- A case study. ArXivID: 1905.05598.
- Şekercioglu, Güçlü. (2016). Bir Ölçme Aracında Bulunması Gereken Psikometrik Nitelikler [Powerpoint öğrenme slaytı].
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Shapiro, S., Farrelly, R., Tomaš, Z. (2014). *Fostering International Student Success in Higher Education*. Alexandria, VA: TESOL Press.

- Siregar, Nurliani. [bilinmez]. Belajar dan Pembelajaran Modul. [online] http://akademik.uhn.ac.id/portal/public_html/FKIP/Nurliani_Siregar/Belajar&Pembelajaran5.pdf
- Smith, C., & Zhou, G. (Eds.). (2022). *Handbook of Research on Teaching Strategies for Culturally and Linguistically Diverse International Students*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8921-2>
- Sugianto, Aris. (2016). Jenis-Jenis Data Variabel (Variabel Diskrit dan Variabel Kontinyu). *Artikel*. Institut Agama Islam Negeri (IAIN). Palangka Raya, Indonesia.
- Sukmadinata, N. S. (2007). *Metode Penelitian Pendidikan*. Bandung: Remaja Rosdakarya Offset.
- Tezci, İ. H. 2020. *Ortaokul Öğretmenlerinin Notlandırma Uygulamalarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Anabilimdalı, Antalya.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2015). *Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi*.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Türkiye Kültür Portalı Projesi, (2009). Mermer, A. *Dil ve Edebiyat Türkler ve Türkçe Türkçenin Tarihi Gelişimi*. <https://www.kulturportali.gov.tr/mrepo/eKitap/eb-TurkceninTarihiGelisimi/>
- UNESCO. (8 Temmuz 2016). Partnership of UNESCO and Talkmate. en.unesco.org/news/towards-world-atlas-languages
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2015). *APA dictionary of psychology (2nd ed.)*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14646-000>
- Yaman, İ. (2018, April). Türkiye’de İngilizce Öğrenmek: Zorluklar ve Fırsatlar. *R u m e l i D E D i l v e E d e b i y a t A r a ş t ı r m a l a r ı D e r g i s i*, 161–175.
- Yılmaz, Gülşen. (2021). Overview of International Student Mobility in Turkey. *Journal of Higher Education and Science*, 11(1), 245–256. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.444>

EKLER

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.07.2022-409862



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 21.07.2022
TOPLANTI SAYISI : 12
KARAR SAYISI : 262

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Bayram BIÇAK'ın danışmanlığını, Delfia İkhlasiah RAHMAN'ın araştırmacılığını üstlendiği, "Türkiyedeki Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe Öğrenme Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT
(Görevli/İzinli)

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ
(İzinli)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Delfia Ikhlasiah RAHMAN

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Endonezya Eğitim Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce ve Türkçe

Bilimsel Faaliyetleri:

a. Katınılan Bilimsel Kongre/ Seminer ve Bilimsel Toplantılar:

- Endonezya Üniversitesi En Seçkin Öğrenci Yarışması (Bandung/Endonezya, 09 Nisan 2015)
- Endonezya Eğitim Üniversitesi'nde Ulusal Müfredat Semineri (Bandung/Endoneya, 29 Mart 2014).
- TRT World Forum'dan NEXT (14 Mayıs 2022)

b. Bilimsel yazma deneyimi

- Uygulama 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Kişiliğini Oluşturmak İçin Cinsel Eğitim Öğrenimine Dayalı Süper Madde Stratejisi Öğrenimi (Araştırma, Nisan 2015'te Endonezya Eğitim Üniversitesi En Seçkin Öğrenci Yarışmasında sunulmuştur).
- Öğrenci Yaratıcılık Programı (PKM) Mini Hibe Projesi: Sazan Yetiştiriciliğinde Verimliliği ve Gelişimi Artırmak için Gibberellin Hormonlarının Uygulanması.
- Endonezya'da Etnik ve Kültürel Çeşitlilik Konusunda Anlayış ve Özgüveni Geliştirmek için Hikaye Anlatımı Tekniği ile Rol Oynama Yönteminin Kullanılması (Kuzey

Sumedang Bölgesindeki SDN Panyingkiran III ve SDN Padasuka I'in V. Sınıf Öğrencileri Üzerine Deneyisel Araştırma)

İş Deneyimi

- Ganesha Operasyon Kursu Enstitüsü'nde Öğretmeni (1 Kasım 2016 – 15 Ocak 2018)
- Al-Azhar İlköğretim Okulunda Sınıf Öğretmeni (20 Şubat 2018 – 05 Ağustos 2019)

İletişim

Cep telefonu :

E-Posta Adresi :



BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

28/07/2023

Delfia Ikhlasiah RAHMAN

İNTİHAL RAPORU

Türkiye’deki Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe Öğrenme Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi

ORJİNALLİK RAPORU			
%6	%6	%2	%2
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
BİRİNCİL KAYNAKLAR			
1	www.britishcouncil.org.tr İnternet Kaynağı	%2	
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<%1	
3	ilkogretim-online.org.tr İnternet Kaynağı	<%1	
4	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1	
5	dhgm.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1	
6	www.acarindex.com İnternet Kaynağı	<%1	
7	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	<%1	
8	Submitted to Istanbul University Öğrenci Ödevi	<%1	
9	m.scirp.org İnternet Kaynağı	<%1	