



Arapça Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (AÖYMÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması *

Gizem Düzgün¹, Kamil Arif Kırkıcı²

¹ Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, İstanbul Sabahattin Zam Üniversitesi, İstanbul, Türkiye,
gizem.duzgun@izu.edu.tr

² Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, İstanbul Sabahattin Zam Üniversitesi, İstanbul, Türkiye,
kamil.kirkic@izu.edu.tr

Sorumlu Yazar: Gizem Düzgün

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Düzgün, G., & Kırkıcı, K. A. (2023). Arapça Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (AÖYMÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 370-387. <https://doi.org/10.17244/eku.1289743>

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan etik onay (Tarih: 27.01.2023, Sayı: 2023/01) ve İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden (Tarih: 21.02.2023) araştırma uygulama izni alınmıştır.

* Bu çalışma, 08-10 Haziran 2023 tarihleri arasında Burdur'da gerçekleştirilen Uluslararası 21. YY Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Validity and Reliability Study of the Motivation Scale for Learning Arabic (MSLA)*

Gizem Düzgün¹, Kamil Kırkıcı²

¹ Department of Foreign Language Education, Faculty of Education, Istanbul Sabahattin Zaim University, Istanbul, Turkey,
gizem.duzgun@izu.edu.tr

² Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Istanbul Sabahattin Zaim University, Istanbul, Turkey,
kamil.kirkic@izu.edu.tr

Corresponding Author: Gizem Düzgün

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Düzgün, G., & Kırkıcı, K. A. (2023). Arapça Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (AÖYMÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 370-387. <https://doi.org/10.17244/eku.1289743>

Ethical Note: Research and publication ethics were complied with. Ethical approval (Date: 27.01.2023, Issue: 2023/01) from Istanbul Sabahattin Zaim University Scientific Research Ethics Committee and research application permission from Istanbul Provincial Directorate of National Education (Date: 21.02.2023) were obtained for this research.

* This study was presented as an oral presentation at the International 21st Century Educational Research Congress held in Burdur between 08-10 June 2023.



Arapça Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (AÖYMÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Gizem Düzgün¹, Kamil Arif Kırkıcı²

¹ Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, İstanbul Sabahattin Zam Üniversitesi, İstanbul, Türkiye,
gizem.duzgun@izu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-8667-3534](https://orcid.org/0000-0002-8667-3534)

² Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, İstanbul Sabahattin Zam Üniversitesi, İstanbul, Türkiye,
kamil.kirkic@izu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-8902-437X](https://orcid.org/0000-0002-8902-437X)

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yabancı dil olarak Arapça öğrenme motivasyon düzeylerini ortaya koyan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Çalışmanın örneklemini İstanbul'daki imam hatip ortaokullarında okuyan 710 öğrencidir. Gerekli alanyazın taraması ve öğretmen görüşmeleri sonucu oluşturulan 56 maddelik taslak ölçek uzman değerlendirmesine sunulmuş ve değerlendirme sonrası 39 madde ile son halini almıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik analizi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış ve ölçek 2 olumsuz, 12 olumlu olmak üzere toplam 14 maddeye düşürülmüştür. AFA sonucu toplam varyansın %69,97'sini açıklayan iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Faktörler alanyazına uygun olarak "İçsel Motivasyon" ve "Dışsal-Araşsal Motivasyon" olarak isimlendirilmiştir. Ortaya çıkan bu yapının doğrulanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve analiz sonucunda ulaşılan uyum değerlerinin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmüştür. Güvenirlik analizi için Cronbach Alpha değeri hesaplanmış ve tüm ölçek için bu değer; .940, birinci alt boyut için .941 ve ikinci alt boyut için .887 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda 14 maddeden oluşan, iki faktörlü Arapça öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: Arapça öğrenme motivasyonu, dil öğreniminde motivasyon, geçerlilik ve güvenirlilik, motivasyon, motivasyon ölçeği geliştirme

Makale Geçmişi:

Geliş: 29 Nisan 2023

Düzeltilme: 25 Ağustos 2023

Kabul: 29 Ağustos 2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Validity and Reliability Study of the Motivation Scale for Learning Arabic (MSLA)

Abstract

This study aimed to develop a valid and reliable scale that reveals the motivation levels of secondary school students to learn Arabic as a foreign language. The study sample included 710 students studying in Imam Hatip secondary schools in Istanbul. The 56-item draft scale, created as a result of the critical literature review and teacher interviews, was submitted to expert evaluation and took its final form with 39 items after the evaluation. The scale was prepared in a 5-point Likert type. Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed for the validity analysis of the scale, and the scale was reduced to a total of 14 items, two of which were inverse. As a result of EFA, a two-factor structure emerged that explains 69.97% of the total variance. The factors were named "Intrinsic Motivation" and "External-Instrumental Motivation" following the literature. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed to confirm this emerging structure, and it was seen that the fitness values obtained as a result of the analysis showed good and acceptable fitness. The Cronbach Alpha value was calculated for the reliability analysis, and this value for the whole scale was .940. For the sub-dimensions of the scale, the Cronbach Alpha values were .941 for the first sub-dimension and .887 for the second sub-dimension. As a result of the analysis, it was concluded that the motivation scale for learning Arabic with two factors, consisting of 14 items, is valid and reliable.

Article Info

Keywords: Arabic learning motivation, motivation, motivation in language learning, motivation scale development, validity and reliability

Article History:

Received: 29 April 2023

Revised: 25 August 2023

Accepted: 29 August 2023

Article Type: Research Article

Extended Summary

Introduction

In Turkey, as in other countries, the language learning process begins in the primary school years of students and continues intermittently throughout their lives. However, while a person can acquire his/her native language quickly, learning a second/foreign language, which continues for many years, unfortunately, cannot reach the desired level. There can be many reasons for this inadequacy and failure in second language learning. However, one of the essential language learning barriers is the student's language learning motivation, which is among the student characteristics. Motivation is one of the prerequisites for learning at the targeted level. Language learning cannot reach the desired level in an environment without motivation. In addition, a person's high motivation to learn a language allows him/her to spend more time learning that language and fulfilling the responsibilities related to that language. This motivation brings further success. For this reason, it is vital to reveal and examine the emotional and motivational elements that enable success in foreign language learning.

There are different types of motivation. These are integrative, instrumental, intrinsic, and extrinsic motivations. People with integrative motivation learn the target language because they want to be identified with the target language-speaking community and get to know them and their culture. People with instrumental motivation learn the target language to attend university, find a job, and gain prestige. In intrinsic motivation, the person performs the activity to achieve intrinsic satisfaction without expecting reward or pressure. In extrinsic motivation, the person maintains the activity to reach the reward and avoid punishment and sanction. A person with extrinsic motivation in language learning sees language as a tool and reward as a goal. These four concepts are intertwined with each other. Extrinsic motivation can include instrumental motivation and intrinsic motivation can include integrative motivation.

Motivation, which is generally effective in language learning, is also valid for Arabic learning. Motivation level can affect learning Arabic positively or negatively. It is thought that students will increase their interest, desire, and attention toward learning Arabic. The biggest motivation problem observed with students learning Arabic is that they cannot place learning Arabic in a meaningful place in their lives. If students do not know why they are learning the relevant language, or if they still have hesitations about what this language will do in their lives, they will not have the motivation to learn the language. The students also question the usefulness of this language in teaching Arabic, and they ask from time to time, "What will this language (Arabic) do for us?" The need for a language is the most significant motivation source; if the person needs it, he/she will try to learn that language. Students will not feel the need to learn Arabic unless they use Arabic in their daily lives and include it in their future career plans. This lack of need and aimlessness will negatively affect their learning motivation.

It has been emphasized how motivation affects language in general and Arabic learning in particular and how essential motivation is on the road to success. Due to this binding effect, the motivation of students studying in secondary school to learn Arabic is a matter of curiosity. As a result of this curiosity, this study aimed to develop a valid and reliable measurement tool to measure the motivation levels of secondary school students learning Arabic as a foreign language. With the help of the scale aimed to be developed, the motivation levels that affect the students' learning of Arabic can be determined. The reason for developing a new scale is a gap in the literature on this subject.

Method

Since qualitative and quantitative research methods were used together, the study was conducted with mixed-method research. The exploratory sequential mixed-method research model was used in this study, in which the quantitative approach is dominant among the research methods. In this study, the qualitative part was done first, and then the quantitative parts were carried out. In the qualitative part of the study, an item pool was created with the help of the literature review and teachers' opinions. In the quantitative part, the draft form was subjected to Exploratory and Confirmatory Factor Analysis using the scale development method.

The study population included 5th, 6th, 7th, and 8th-grade students studying at Imam Hatip secondary schools affiliated with the Istanbul Provincial Directorate of National Education in the 2022-2023 academic year. Nine Imam Hatip secondary schools were selected, and 710 students in these schools constituted the study sample. A convenient sampling method was used to select the schools and students. The reason for choosing this sampling type is that it offers easy access to the relevant schools and students in the schools and the opportunity to practice.

As a result of reviewing the literature and interviews with teachers, an item pool consisting of 56 items was created. While creating the item pool, attention was paid to including items that indicate instrumental, integrative, intrinsic, and extrinsic motivation, sub-components of language learning motivation. The draft scale, which eight different experts evaluated, was reduced to 39 items, 13 of which were negative and 26 of which were positive. As a result of expert evaluation, it was determined that some items were similar to others or were out of learning motivation and removed from the scale. Analyses were carried out on the remaining 39 items.

Results

For the validity analysis of the research, EFA was applied, and CFA confirmed the resulting structure. Cronbach Alpha values were calculated for the reliability analysis. Before transitioning to EFA, KMO and Bartlett tests were performed, which revealed sample adequacy, and it was seen that the scale was significant. Then, EFA was done. Two hundred ninety-eight students participated in the EFA and 412 in the CFA. The stratified sampling method was used to select students for both analyses. In this way, homogeneous layer ratios were preserved in both analyses. As a result of EFA, a structure consisting of 4 factors emerged, but since the eigenvalue showed two factors, the result of the Horn parallel analysis Monte Carlo test was decided on a 2-factor structure. When examining the common variances of the items, the lower limit was taken as .60 since it represents the high value.

For this reason, it was observed that 24 items were below .60, and the analysis was repeated by removing them from the scale, respectively. The 15th item overlapped and was removed from the scale. A total of 14 items, two opposing and 12 positives, are formed into factors. The first factor was “Intrinsic Motivation (IM),” with ten items; The second factor was named “External-Instrumental Motivation (EIM),” with four items. The literature was used while naming the sub-dimensions. The total explained variance was 69.97%, the variance explained by the first factor was 58.34, and the variance explained by the second factor was 11.63. It is seen that the total explained variance is high.

As a result of CFA performed to confirm the structure revealed after EFA, factor loads were found to be at the ideal level (between .65 and .91). The goodness of fit values, CMIN/df=2.823, CFI=.968 and IFI=.968 were ideal fit; RMSEA=.067 and SRMR=.072 were found to be at an acceptable level of fit. It can be said that EFA confirmed the structure formed as a result of EFA. The Pearson correlation test result revealed that the scale’s internal consistency and sub-dimensions were at the desired level. In addition, the averages of the lower-upper groups with a rate of 27% were examined, and high averages were reached in favor of the upper group. It revealed that the scale distinguishes students with high and low motivation levels. As a result of the Cronbach Alpha test performed for the reliability analysis of the scale, the first sub-dimension was .941, the second sub-dimension was .887, and the overall scale reliability was .944. It is seen that these values are above .85. This shows that the scale has high reliability. As a result of all analyses, it was determined that the scale was valid and reliable.

Giriş

Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon

Günümüzde farklı coğrafya ve kültür içerisinde yaşayan insanlarla olan etkileşim ve iletişim zamanla artmış ve bu beraberinde yabancı dil öğrenimine ve öğretimine duyulan ihtiyacı ve talebi arttırmıştır. İlgili gereksinimin karşılanabilmesi için okullarda ve farklı özel kurumlarda yabancı dil eğitimleri verilmeye başlanmıştır. Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de dil öğrenme süreci öğrencilerin ilköğretim yıllarında başlamakta ve bu süreç hayatları boyunca aralıklarla devam etmektedir. Öğrenciler gerek okullarda formal eğitim kapsamında gerekse okul dışında farklı amaç ve hedefler doğrultusunda yabancı dil öğrenmeye çalışmaktadır. Ancak kişi anadilini çok kısa bir sürede edinebilirken uzun yıllar boyunca devam eden ikinci yabancı dil öğrenimi ne yazık ki istenilen seviyeye bir türlü ulaşamamaktadır. Öğrenciler ilköğretim 4. sınıftan lise son sınıfa kadar toplam 1400 saat İngilizce dersi görmesine rağmen %90’ı hala başlangıç düzeyinde kalmaktadır (Paker, 2012). Türkiye’de birçok üniversite mezunu kişi hala İngilizceyi öğrenmede ve kullanmada sorun yaşamaktadır (Karcı ve Gündoğdu, 2018; Mehdiyev vd., 2017). İkinci dil öğrenimindeki bu yetersizliğin ve başarısızlığın pek çok farklı nedeni olabilir. Öğretmen davranışları, öğrenci özellikleri, ders süreci ve çevre bireylerin dil öğrenmede başarılı veya başarısız olmalarını etkileyen değişkenler arasında yer almaktadır (Özer ve Korkmaz, 2016). Zikredilen bu çeşitli değişkenler doğrudan veya dolaylı olarak dil öğrenimini etkilese de en önemli dil öğrenme engellerinden birisi öğrenci özellikleri içerisinde yer alan öğrencinin dil öğrenme motivasyonu ve hedef dile karşı bakışıdır. Motivasyon, başarılı bir yabancı dil öğrenimi için gereken en önemli şartlardan birisidir (Acat ve Demiral, 2002; Csizer ve Dörnyei, 2005; Erol, 2021; Gardner, 1985). Çünkü motivasyon, yabancı bir dili öğrenmeye başlamak için birincil itici gücü sağlamanın yanı sıra öğrenmeyi uzun vadede sürdürebilmek için de gereklidir (Dörnyei, 1998). Ayrıca Lier (1996) motivasyonun dil öğrenmenin temeli olduğunu ifade etmiştir. Motivasyonun olmadığı bir ortamda dil öğrenimi istenilen seviyeye ulaşamamaktadır. Durum böyleyken öğrencinin hedef dile yönelik göstereceği başarı ya da başarısızlık sadece bilişsel yeterlilik ile açıklanamaz, duyuşsal ve motivasyonel öğeler de işin içindedir. Öyle ki bilişsel kapasitenin kullanılmasında duyuşsal değişkenlerin de önemli etkisi vardır (Avcı ve Ayyıldız, 2022; Bloom, 2016). Bloom (2016)’a göre başarıda duyuşsal giriş davranışlarının etki oranı yüzde 20’dir. Krashen (1982)’e göre ikinci dil edinimini etkileyen üç duyuşsal etkenden biri de motivasyondur. Bu faktör dil edinimini kolaylaştırıcı ve engelleyici bir etkiye sahiptir. Çünkü motivasyon düşüklüğü öğrenme girdilerini olumsuz etkilemekte ve girdiye karşı zihinsel bir blok oluşturmaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğreniminde başarılı olmayı sağlayan duygusal ve motivasyonel öğelerin açığa çıkarılması ve incelenmesi önemlidir.

Motivasyon kavramının pek çok tanımı yapılmıştır. Genel çerçevede motivasyon, Dilts’e (1998) göre amaca yönelik davranışta bulunmayı, bu davranışın yönünü belirlemeyi ve sürdürmeyi sağlayan itici bir güçtür. Ülgen’e (1997, s. 62) göre “Motivasyon bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için belli bir hedef doğrultusunda davranışlar üretmesine, hedefe ulaşmak için çaba harcamasına işaret eder.” Görüldüğü üzere motivasyon bir işin yapılması konusunda teşvik edicidir ve bu motivasyon, ilgili davranışın amacı doğrultusunda güç ve anlam kazanır. Öğrenme motivasyonu ise; “öğrenen bireyin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlaması olarak tanımlanmaktadır” (Akbaba, 2010). Yabancı dil özelinde öğrenme motivasyonu ise; “dil öğrenme için çaba gösterme, o dili öğrenmeye istek duyma ve o dili öğrenebilmek için gerekli aktiviteleri yerine getirme arzusu” olarak tanımlanabilir (Karakış, 2020, s. 241).

Bazı araştırmacılar motivasyonun dil öğrenimi üzerindeki etkisine yönelik bazı açıklamalarda bulunmuşlardır. Corder (1981)’a göre dil eğitimi sırasında kişinin yüksek motivasyona sahip olması ikinci dil öğrenimini kaçınılmaz kılar. Bu ifadeyle motivasyonun dil öğrenimi üzerinde ne kadar etkili bir değişken olduğu görülmektedir. Spolsky (1989) ve Gardner (1985)’a göre öğrenci sahip olduğu motivasyon ölçüsünde ikinci dil öğrenmeye zaman harcar. Bu ifadeye göre kişinin dil öğrenme motivasyonunun yüksek olması o dili öğrenmeye ve o dille ilgili sorumlulukları yerine getirmeye daha fazla vakit ayırmasını sağlamaktadır. Bu da dil öğreniminde kişiyi başarılı kılar. Sonuç olarak; öğrenci sahip olduğu motivasyon kadar başarıya ulaşmaktadır, yani başarı ve motivasyon pozitif yönlü bir ilişki içerisinde (Akbaba, 2010; Erol, 2021; Gardner ve Lambert, 1972; Karakış, 2020; Kennedy, 1996). Ayrıca kişinin sahip olduğu motivasyon düzeyi, zeki olup olmamasından çok daha önemlidir, çünkü yüksek motivasyonlu daha az zeki öğrencilerin, düşük motivasyonlu zeki öğrencilerden daha yüksek dil öğrenme performansı göstereceğine inanılmaktadır (Reece ve Walker, 1997). Motivasyonu yeterli olmayan bir öğrenci ne kadar yetenekli olsa ve ne kadar uygun müfredat ve öğretmen sağlansa da uzun vadeli öğrenme hedeflerine ulaşmada sorun yaşarlar (Dörnyei, 1998; Krashen, 1981). Görüleceği üzere motivasyon dil öğrenimini etkileyen önemli ana unsurlardan biridir.

Motivasyonun farklı tipleri bulunmaktadır. Gardner ve Lambert dil öğrenme amacına yönelik motivasyonu iki kategoriye ayırmıştır. Bunlar bütünleştirici ve araçsal motivasyondur. Gardner ve Lambert (1972)’a göre bütünleştirici motivasyona sahip kişiler hedef dili konuşan toplulukla özdeşleşmek, onları ve onların kültürlerini tanımak istedikleri için hedef dili öğrenirler. Bu motivasyonda kişi hedef dili, o dili konuşan topluluğa duyduğu sempati ve ilgi nedeniyle öğrenmektedir. İlgili toplulukla iletişim kurma ve kaynaşma isteği ön plandadır. Araçsal motivasyona sahip kişiler ise

hedef dili üniversiteye girebilmek, iş bulabilmek ve prestij kazanmak için öğrenir (Gardner ve Lambert, 1972). Araçsal motivasyonda kişi için dil bir araçtır. Kariyer sahibi olmak, işinde yükselmek, sınavda başarılı olmak ve dersi geçmek için dili öğrenir. Deci tarafından ise daha kapsamlı bir sınıflandırma yapılmıştır. Bunlar içsel ve dışsal motivasyondur. İçsel motivasyonda kişi etkinliği, ödül beklentisi veya baskı olmaksızın içsel bir doyum sağlamak için yapar (Ryan ve Deci, 2000). Dil öğrenimi özelinde içsel motivasyona sahip olan kişi dili, ilgi çekici bulduğu ve bundan keyif aldığı için öğrenir, herhangi bir ödül beklentisi yoktur. Dışsal motivasyonda ise kişi ödüle ulaşmak, ceza ve yaptırımdan kaçmak için etkinliği sürdürür (Ryan ve Deci, 2000). Dil öğrenimi özelinde dışsal motivasyona sahip olan kişi dili bir araç, ödülü ise amaç olarak görmektedir. Bu nedenle etkinliğin kendisi önemli değildir, öğrenci sadece elde edeceği ödüle odaklanır (Akbaba, 2010). İlgili pekiştirici veya ödül ortadan kalktığında kişinin dil öğrenmeyi bırakması da muhtemeldir. Ayrıca sunulan pekiştirici öğrenci için anlamlı olmalıdır. Öğrenci için anlamı olmayan ödülün motive etme özelliği yoktur. İçsel ve dışsal motivasyon kavramı tüm insan davranışına yönelik genel motivasyonu ifade ederken, araçsal ve bütünleştirici motivasyon ise; yabancı dil öğrenme motivasyonunu açıklamaktadır (Kaya, 2017). Bu dört kavram birbiriyle iç içedir. Dışsal motivasyon araçsal motivasyonu veya içsel motivasyon bütünleştirici motivasyonu içerebilir. Düşük içsel motivasyon dil öğrenim sürecini etkilemektedir (Mehdiyev vd., 2017). Öğrencilerin içsel motivasyona sahip olmalarının onların öğrenimlerine daha olumlu katkı yapacağı bilinmektedir. İçsel motivasyon azim ve istikrar sağlar. Azim ve istikrar sayesinde kişi daha da başarılı olur, bu da onların motivasyonu artırır (Ergür, 2002). Bütünleştirici motivasyon ise; araçsal motivasyona göre başarıya ulaşmada daha etkilidir (Gardner ve Lambert, 1972).

Arapça Öğreniminde Motivasyon

Türkiye’de Arapça öğrenimi ve öğretimi Osmanlı döneminden günümüze farklı amaçlar doğrultusunda farklı ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Önceleri Arapça öğretiminde genellikle amaç dini metinleri anlamak iken günümüzde toplumsal etkileşim sonucu iletişimsel bir boyut kazanmıştır. Bu da Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) Arapça öğretim programına yansımıştır. Arapça Dersi Öğretim Programı dilin kurallarından ziyade kullanımını önceleyen iletişimsel yaklaşımı benimsemiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Günümüzde bu program kapsamında okullarda farklı kademelerde Arapça öğretimi gerçekleştirilmektedir. Arapça dersi İmam Hatip Ortaokullarında zorunlu, ilkokul ve ortaokullarda seçmeli olarak haftada iki saat verilmektedir (MEB, 2016). İmam hatip liselerinde ise; Arapça dersi zorunlu olarak haftada dört saattir. Formal eğitim dışında da çeşitli kurs ve kurumlarda Arapça eğitimleri verilmektedir.

Ancak okullarda gerçekleştirilen Arapça öğretiminde öğrenciler genellikle hedeflenen öğrenme düzeyine çıkmakta ve öğrenme amaçlarını gerçekleştirmekte zorlanmaktadır. Arapça genellikle öğrenciler tarafından zor öğrenilen diller arasındadır (Ulukavak, 2022). Öğrencilerin Arapça öğreniminde sorun yaşamasının çeşitli nedenleri olabilir. Bunlar; öğretmenden, öğretim yöntem ve materyalinden, çevreden, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinden kaynaklı olabilir (Coştu, 2015; Kervankaya, 2014). Özellikle öğrencilerin duyuşsal özellikleri arasında yer alan motivasyonun dil öğreniminde ne kadar önemli olduğu ifade edilmişti. Diğer alanlarda olduğu gibi Arapça öğreniminde de motivasyon düzeyi Arapça öğrenmeyi olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin düşük motivasyona sahip olması Arapça öğrenmelerinde bir engeldir. Motivasyonun öğrenim sürecindeki önemi nedeniyle MEB’in yayınladığı öğretim programının temel amaçları arasında “Arapça öğrenmeye istekli olma” ve “ilgi duyma” ifadeleri ayrıca yer almaktadır (MEB, 2016). Bu ilgi ve istek yüksek motivasyonun bir sonucudur. Öğrenmeye teşvik eden motivasyon öğrencinin dil öğrenmeye yönelik ilgi, istek ve dikkatini artırır (Acat ve Demiral, 2002). Dil öğrenmeye ilgi ve isteğin olduğu ortamda ise başarı kaçınılmazdır (Kaya, 2017).

Ancak motivasyon, önyargı ve geçmiş olumsuz tecrübelerden ve yaşantılardan olumsuz etkilenebilmektedir. Bu olumsuz kalıp yargılar dil öğrenme motivasyonlarının önünde bir engel oluşturur (Aslanargun ve Süngü, 2006; Mehdiyev vd., 2016; Uçar, 2017; Ünal, 2018). İlkokul yıllarında çocuklar dil öğrenmeye daha hevesli ve motiveyken ilerleyen yıllarda bu heves ve motivasyonun azaldığı görülmüştür. Öğrencilerin gözlerinde gittikçe azalan merak ve heves öğrencilerin o dersle ilgili daha önceki yaşantılarına dayanıyor olabilir (Ergür, 2002). Öğretmenin öğrencileri yaşanabilecek olumsuzluklardan koruması ve bu olumsuzlukları öğretiminin başında fark edip iyileştirmesi gerekir. Ancak öğrenciler Arapça öğrenimiyle ilk kez karşılaştıklarında şayet Arapçaya karşı belli nedenlerden dolayı oluşmuş olumsuz ön yargıları yoksa ve geçmişte dille ilgili bir başarısızlık geçmişine de sahip değilseler Arapçaya karşı orta veya yüksek düzeyde öğrenme motivasyonuna sahip olacakları düşünülmektedir. Çünkü geçmişte Arapçayla ilgili olumsuz deneyime sahip olmayan öğrencilerde önyargı henüz oluşmamıştır. Ancak o dille ilgili bir takım olumsuz yaşantılar kişinin o dili öğrenebileceği inancına ket vurur. Arapçanın zor öğrenilen bir dil olduğunun sürekli ifade edilmesi öğrenciyi olumsuz etkiler ve onu demotive eder (Soyupek, 2008). Öğrenci Arapça öğreniminde farklı nedenlerden ötürü başarısız oldukça o dili öğrenemeyeceğini ve kendisinde dil öğrenme yeteneğinin olmadığını düşünmeye başlar. Bir nevi öz yeterlilik inancı bundan olumsuz etkilenir. Ancak öğrencinin öz yeterlik inancı yüksekse yani kendisinden bekleneni yapabileceğine inanıyorsa güçlü bir motivasyona sahip demektir. Bu motivasyon da kişiyi başarıya götürmektedir (Bandura, 1977; 1993; Ümmet, 2022).

Özellikle İmam hatip ortaokulu öğrencileri haftada iki saat gördükleri Arapça dersini öğrenmeye, öğrendiklerini uygulamaya ve o dili sevmeye çalışmaktadır. Haftada iki saatlik süre içerisinde kendi anadillerinden oldukça farklı bir alfabeyle sahip bir dili okulda çok kısa süre içerisinde öğrenebilmeleri pek mümkün olmamaktadır. Bu durum öğrencinin okul dışında da Arapçayla ilgili bazı çalışmalar yapmasını zorunlu kılmakta ancak düşük Arapça öğrenme motivasyonuna sahip öğrenciler okul dışında bu tarz etkinliklerden uzak şekilde kendini sadece okuldaki ders saatleriyle sınırlandırmaktadır. Okuldaki ders içi etkinliklere de kimi zaman zoraki katılmaktadır. Öğrenci çeşitli nedenlerden ötürü derse karşı motivasyonunu kaybetmekte ve bu nedenle sınıf içi ve dışında dersle ilgili aktivite ve sorumluluklarını yerine getirmemektedir (Usta, 2012). Düşük motivasyonlu öğrencinin ders içi etkinliklerde yeterince aktif olmaması ve ders dışında Arapçayla ilgili sorumluluklarını yerine getirmemesi sonucunda ise başarısız olması kaçınılmaz olmaktadır. Görüldüğü üzere düşük motivasyon başarılı olmaya engel olmakta, başarısızlık da düşük motivasyona sebebiyet vermektedir. Birbirleri arasında pozitif yönlü döngüsel bir ilişki vardır (Ergür, 2002).

Arapça öğrenen öğrencilerle ilgili gözlemlenen en büyük motivasyon sorunu Arapça öğrenmeyi hayatlarında anlamlı bir yere oturtamamalarıdır. Öğrenciler ilgili dili neden öğrendiklerini bilmiyorlarsa veya bu dilin yaşamında ne işe yarayacağı konusunda zihinlerinde hala tereddütler varsa dil öğrenme motivasyonları olmayacaktır. Keller (1987) ARCS motivasyon modelinin “uygunluk” kısmında öğrencilerin öğrendikleri konuyu kendi yaşam ve ihtiyaçlarıyla ilişkilendirememelerinden kaynaklı “bu konu ne işimize yarayacak?” sorusunu sormalarının motivasyonda uygunluk probleminde işaret ettiğini dile getirmiştir. Arapça öğretiminde de bu uygunluk durumu öğrenciler tarafından sorgulanmakta, “bu dil (Arapça) ne işimize yarayacak?” diye ara ara sormaktadır. Dil öğreniminde gerekli motivasyona sahip olamamalarının nedeni eğitim hayatları boyunca yabancı dili neden öğrendikleri konusunda yeterli bilinçlendirilmemeleridir (Soyupek, 2008). Oysaki ihtiyaç duyma ve gerekli görme hali en büyük motivasyon kaynağıdır, kişi ihtiyaç duyuyorsa o dili öğrenmek için çaba gösterecektir (Şahin, 2018). Ancak öğrenciler Arapçayı günlük hayatlarında kullanmadıkları ve gelecek kariyer planlarında yer vermedikleri için Arapça öğrenme ihtiyacı hissetmemektedir. Öğrenciler üniversite sınavında ve daha sonraki eğitim hayatlarında Arapçayı kullanacaklarını düşünmedikleri için gerekli görmemekte ve fazla önem vermemektedir (Karaaslan, 1991, aktaran Polat, Uçar ve Altun, 2017). Ancak kişi günlük hayatında hedef dili kullanma ihtiyacı hisseder, o dille ilgili gelecekte iş, kariyer veya seyahat vb. hedefleri olursa o dili öğrenmeye motive olur. Bu ihtiyaç duymama ve amaçsızlık durumu öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkileyecektir.

Motivasyonun genel olarak dili, özelde ise Arapça öğrenimini nasıl etkilediği ve başarıya giden yolda motivasyonun ne kadar gerekli ve önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu önemli etkisi nedeniyle imam hatip ortaokulunda Arapça öğrenen öğrencilerin Arapça öğrenmeye yönelik motivasyonları merak konusudur. Bu merak sonucunda bu araştırmada yabancı dil olarak Arapça öğrenen ortaokul öğrencilerinin Arapça öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilmesi hedeflenen ölçek sayesinde öğrencilerin Arapça öğrenmelerini etkileyen motivasyon düzeyleri belirlenebilecektir. Yeni bir ölçek geliştirilmesinin nedeni alanyazında bu konuyla ilgili bir boşluğun olmasıdır.

Konuyla ilgili yapılan alanyazın çalışmaları incelendiğinde çeşitli derslerin (Biyoloji, İngilizce, Türkçe, Fen, Matematik, Kimya, Fizik, Coğrafya) öğrenimine yönelik motivasyon ölçeklerinin geliştirildiği görülmüştür (Aydm vd., 2014; Dede ve Yaman, 2008; Eskicioğlu ve Alpat, 2017; Karayazgan ve Saracaloğlu, 2021; Kaya, 2013; Mehdiyev ve diğerleri, 2017; Sevim, 2019; Yılmaz ve Çavaş, 2007). Ancak Arapça öğrenmeye yönelik herhangi bir motivasyon ölçeği ile karşılaşılmaştır. Ancak Arapça öğreniminde motivasyonun önemi ve düzeyi konusunda birtakım çalışmalar yapılmıştır (Deliçay, 2005; Kaya, 2017; Özcan ve Geçioğlu, 2021; Soyupek, 2008) Bu çalışmalarda motivasyonun Arapça öğrenimindeki rolü ortaya konulmuş ve birtakım anketlerle yükseköğretimde okuyan öğrencilerin Arapça öğrenme yönelik motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Görüldüğü üzere Arapça öğreniminde motivasyon konusunda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır ve ne yazık ki alanda yeterli ve gerekli şekilde incelenememiştir. Zaten Arapça öğrenimine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonların ölçüldüğü bilimsel çalışmalar oldukça azdır (Polat vd., 2017).

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanıldığı için araştırma karma araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden nicel yaklaşımın baskın olduğu keşfedici sıralı karma araştırma modeli kullanılmıştır. Bu modelde nitel analiz sürecinde ulaşılan veriler daha sonra gerçekleştirilecek olan nicel analiz sürecinde kullanılır (Mertkan, 2015). Çalışmada nicel yaklaşımın baskın olmasının nedeni çalışmanın bir ölçek geliştirme araştırması olmasıdır. Veri toplama aracı geliştirildiği ve sıralı karma desenin kullanıldığı çalışmalarda genellikle nicel yaklaşım baskın olur ve nitel yaklaşım nicel yaklaşıma ek olarak kullanılır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Araştırmada önce nitel kısım sonra nicel kısım gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel tarafında ilgili literatür

taraması ve öğretmen görüşmeleri sonucu madde havuzu oluşturulmuştur. Nicel kısımda ise ölçek geliştirme yöntemi kullanılarak taslak form Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizine tabi tutulmuştur (Özdamar, 2017, ss. 43-52).

Araştırma etik ilkelere uygun şekilde yürütülmüştür. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan araştırmanın etik yönden uygun olduğuna dair onay alınmıştır (Tarih: 27.01.2023, Sayı: 2023/01). Ayrıca MEB'den araştırma uygulama izni (Tarih: 21.02.2023) ve öğrenci velilerinden ise katılım onam formları alınmıştır.

Çalışma Grubu

2022-2023 Eğitim-öğretim yılında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı imam hatip ortaokullarında okuyan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri çalışmanın ulaşılabilir evrenini oluşturmaktadır. Bu okullar arasından seçilen 9 imam hatip ortaokulu ve bu okullarda okuyan 710 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Okul ve öğrencilerin seçilmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme türünün seçilme nedeni ilgili okullara ve okullardaki öğrencilere kolay ulaşılabilir ve uygulama yapabilir olanağı sunmasıdır. Çalışma grubuna ait istatistiksel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait İstatistiksel Bilgiler

Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı		Cinsiyet			
			Erkek		Kız	
	f	%	f	%	f	%
5. Sınıf	36	5,1	36	13,1	-	-
6. Sınıf	83	11,7	27	9,9	56	12,9
7. Sınıf	258	36,3	98	35,6	160	36,8
8. Sınıf	333	46,9	114	41,4	219	50,3
Toplam	710	100	275	38,7	435	61,2

Öğrenci sayısı belirlenirken İstanbul'daki imam hatip ortaokullarında okuyan öğrenci sayısı (138.268) (MEB, 2022; s.75) üzerinden %5 hata payı ile örneklem büyüklüğü seçilmiştir. Bu da yaklaşık 400 öğrenciye tekabül etmektedir (Raosoft, 2023). Ayrıca Nunnally (1978)'e göre örneklemin madde sayısının (39) 10 katı büyüklükte olması yeterlidir. Çalışma grubunun 710 öğrenciden oluşması, bu iki ölçüte göre örneklem sayısının uygun ve yeterli olduğunu bize göstermektedir. 710 öğrenciden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 298 öğrenci AFA analizi, 412 öğrenci ise DFA analizi için kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların evren içerisindeki oranları doğrultusunda örnekleme dahil edilmesi sürecini kapsar (Büyüköztürk vd., 2019). Bu örnekleme yönteminin kullanılma nedeni kendi içerisinde homojen olarak dağılım gösteren alt grupları (cinsiyet ve sınıf düzeyi) orantılı şekilde AFA ve DFA'ya dahil etmektir. Bu sayede her iki analiz sürecinde de alt grupların oranı korunmuş olacak ve daha güvenilir bir sonuç elde edilebilecektir. Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun 275'i erkek (%38,7), 435'i ise kız (%61,2) öğrencidir. 5. sınıflar 36 kişi (%5,1), 6. sınıflar 83 kişi (%11,7), 7. sınıflar 258 kişi (%36,3) ve 8. sınıflar ise 333 kişiden (%46,9) oluşmaktadır.

Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci

Ölçek geliştirme sürecinde Erkuş (2012) ve Seçer (2015)'in psikolojik test geliştirme süreçleri izlenmiştir. Öncelikle dil ve diğer alanların öğrenimine yönelik geliştirilen motivasyon ölçeklerinden ve literatürdeki motivasyonla ilgili diğer kaynaklardan (Dede ve Yaman, 2008; Gündoğdu ve Karci, 2018; Kaya, 2017; Mehdiyev vd., 2017; Sevim, 2019) yararlanılarak 56 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken motivasyon kavramının alt türlerini de (bütünleştirici, araçsal, içsel ve dışsal motivasyon) kapsayıcı ifadelerin yer almasına dikkat edilmiştir. Oluşturulan bu madde havuzuna ek olarak ayrıca 3 Arapça öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme esnasında öğretmenlerden Arapça öğrenen düşük/yüksek motivasyon sahibi öğrencilerin davranış profilleri hakkında bilgi alınmıştır. Arapça öğretmenlerinden görüş alınmasının nedeni ölçülmesi amaçlanan değişkenin (Arapça öğrenme motivasyonu) davranışsal göstergelerinin tespit edilebilmesi ve buna yönelik maddelerin ortaya konulabilmesi içindir. Çünkü göstergeler ilgili kavramın gerçek yaşamda görünen kısmı ve onu yansıtan temsilcisidir (Erkuş, 2012). Alınan görüşler doğrultusunda taslak ölçek maddeleri düzenlenmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. 2 ölçek değerlendirme uzmanı, 2 program geliştirme uzmanı, 1 eğitim yönetimi uzmanı, 2 alan (Arapça) uzmanı ve yazım kontrolü için 1 Türkçe dil uzmanı tarafından maddeler incelenmiştir. Uzman incelemesi sonrası benzer şeyleri ifade eden ve ilgili yapının dışına çıkan 17 madde taslak ölçekten çıkartılmıştır. Geriye kalan bazı maddeler üzerinde ise ifade değişiklikleri yapılmıştır. 13'ü olumsuz 26'sı olumlu toplamda 39 madde ile son şeklini alan taslak ölçek, pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulama sonrası taslak ölçekte herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ölçek

5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Derecelendirme; "5=Kesinlikle Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Biraz Katılıyorum, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum" şeklindedir.

Verilerin Analizi

39 maddelik taslak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. Yapı geçerliği kapsamında maddeler arası ilişkilerin ortaya konması ve faktör sayılarının tespit edilebilmesi için AFA yapılmış ve bu kapsamda dik varimax döndürme yöntemi ile temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi, verilerin kendi içerisinde gruplandırılarak az sayıda ölçümle en doğru bilgiye ulaşılması için genellikle tercih edilmektedir (Can, 2022). AFA sonucu ortaya çıkan boyutların doğrulanabilmesi için ise DFA yapılmıştır. Çalışmanın sonunda ölçeğin ve ölçek alt boyutlarının güvenirliğini tespit etmek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları incelenmiştir.

AFA öncesi örneklem yeterliliğinin tespit edilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve verilerin normalliği için Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Yapılan ilgili analizlerin sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. KMO ve Bartlett Küresellik Testi

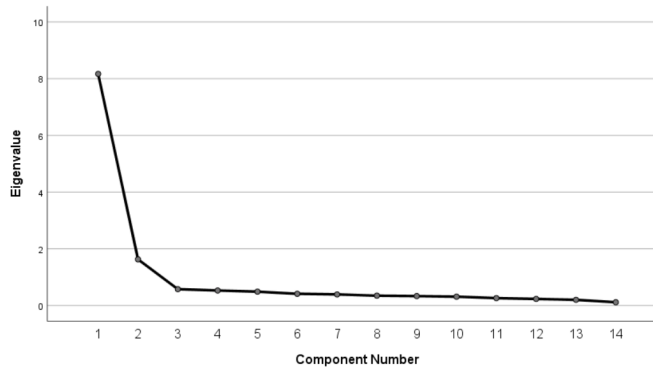
Kaiser Meyer Olkin (Örnekleme Yeterlik Ölçütü)		.952
Bartlett'in Küresellik Testi	Ki Kare	3212.162
	Sd	91
	P	.000

Analiz sonucunda KMO değeri .952 olarak bulunmuştur. KMO değerinin en az .50'nin üzerinde olması istenmekte olup; 0,80-0,90 arası çok iyi düzeyde, 0,90 ve üzeri olması "mükemmel" düzeyde çalışma grubunun yeterli olduğunu göstermektedir (Kaiser, 1974). Çalışmanın KMO değerinin mükemmel düzeyde olduğu görülmektedir. Bartlett küresellik testi sonucu ise; ki-kare değeri ($\chi^2 = 3212,162$) istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .001$). Değerin .005'ten küçük olması anlamlılık ve normal dağılım için istenen bir durumdur (Hair, vd., 1998). Bartlett sonucuna göre veriler çok değişkenli normal bir dağılım göstermektedir. Ulaşılan tüm bu sonuçlar çalışmanın AFA için uygun olduğunu göstermiştir.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

AFA analizi 39 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucu 4 boyut ortaya çıkmıştır ancak bu 4 boyutun çizgi grafiği dışında doğruluğunu teyit etmek amacıyla gerçekleştirilen Horn paralel analizi için Monte Carlo analizi ile 2 faktörlü bir yapının olduğu belirlenmiştir (Pallant, 2016). Analizler 2 faktörlü yapı ile tekrarlanmış ve analiz sürecinde 24 madde 0,60'tan düşük ortak varyans göstermesi nedeniyle (5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35) ölçekten tek tek çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır. Maddelerin yük değerinin yüksek olması istenir, yüksek değer ilgili faktörü-yapıyı ölçtüğünü gösterir. Bu değer .60 ve üzeri olması yüksek değere işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu nedenle .60 üzeri değerler dikkate alınmıştır. 15. madde ise iki ayrı faktörde .10 değerinden daha düşük bir fark gösterdiği için binişik madde olarak sayılmış ve ölçekten çıkartılmıştır. Bir maddenin birden fazla faktör altında .10'dan daha az bir ilişki göstermesi durumunda madde binişik olarak isimlendirilir ve ölçekten çıkartılır. Bu nedenle .10'dan daha fazla bir ilişki göstermesi beklenir (Büyüköztürk, 2005). Geriye kalan 14 madde sonucunda ölçeğin öz değeri 1'den büyük olan 2 alt boyut altında toplandığı belirlenmiştir. Şekil 1'de faktör boyutuna ilişkin çizgi grafiği verilmiştir.



Şekil 1. Çizgi grafiği (Scree plot)

14 madde üzerinden gerçekleştirilen AFA sonucu faktör yük değerleri ve açıkladıkları toplam varyanslar Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. AÖYMÖ'nün AFA Sonucu Yük Değerleri

Maddeler	Ortak Faktör Varyansı	Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri*	
		Faktör 1	Faktör 2
1 M1	,837	,854	
2 M2	,821	,842	
3 M3*	,623	-,734	
4 M4	,646	,744	
5 M6	,645	,735	
6 M11	,708	,825	
7 M20	,683	,791	
8 M21	,749	,831	
9 M25	,618	,760	
10 M29*	,615	-,766	
11 M36	,677		,755
12 M37	,605		,741
13 M38	,813		,872
14 M39	,758		,842
Açıklanan Toplam Varyans: %69,97		Faktör 1: %58,34	Faktör 2: %11,63

± .40'ın altındaki değerler gösterilmemiştir.

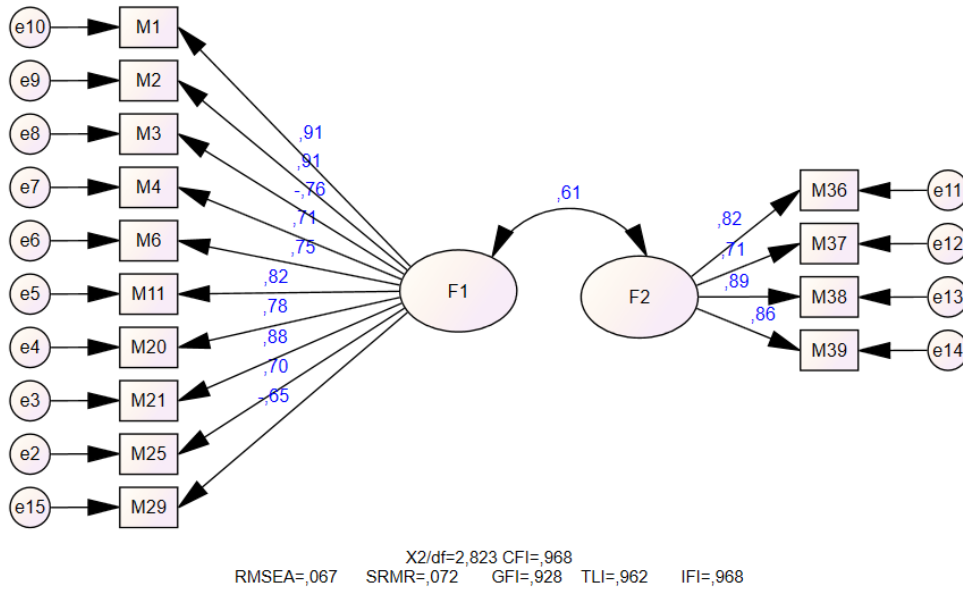
* Ters puanlanan maddeler

Ölçek geliştirme sürecinde madde yüklerinin en az .32 ve üzerinde olması beklenmektedir (Seçer, 2015). Bu yüzden %40'ın altında olan değerler gösterilmemiştir. Madde yük değerleri incelenip, .60'ın altında değer alan maddeler ölçekten çıkartılması sonucu Tablo 3'te de görüleceği üzere .70'ten daha az faktör yük değeri bulunmamaktadır.

AFA sonucu 14 maddenin toplam açıkladıkları varyans 69,97'dir. Birinci faktörün açıkladığı varyans 58,34, ikinci faktörün açıkladığı varyans 11,63 olarak bulunmuştur. Birinci faktör (1, 2, 3, 4, 6, 11, 20, 21, 25, 29) 10 maddeden oluşmakta ve "İçsel Motivasyon (İM)"; ikinci faktör ise, (36, 37, 38, 39) 4 maddeden oluşmakta ve "Dışsal-Araçsal Motivasyon" (DAM) olarak isimlendirilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

AFA sonucu ortaya çıkan yapının doğrulanması için DFA yapılmıştır. DFA ortaya çıkan modelin gözlenen değişkenlerinden (faktör) yola çıkarak gizil değişkenleri ortaya koyar ve doğrular (Yaşlıoğlu, 2017). Şekil 2'de Arapça öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin 2 faktörlü yapısına ilişkin path diyagramı ve faktör yükleri gösterilmiştir.



Şekil 2. AÖYMÖ'nün DFA Sonuçlarına İlişkin Path Diyagramı

Boyutlar ile maddeler arasındaki faktör yükleri incelendiğinde faktör yükleri .65 ile .91 arasında değişmektedir. Faktör yüklerinin genellikle .70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Değerlerin .70'in üzerinde olması yapının mükemmel olduğunu göstermektedir (Çokluk, vd., 2010; Harrington 2009). Ölçeğin uyum değerleri ise; Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. AÖYMÖ'nün DFA Sonucu Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği Değerleri	İdeal Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Modele Ait Hesaplanan Uyum Değerleri	Uyum Sonucu
CMIN/Df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$3 < \chi^2/df \leq 5$	214,510/76=2.823	İdeal uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$.067	Kabul edilebilir uyum
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$	$0.80 \leq CFI < 0.90$.968	İdeal uyum
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$0.90 \leq IFI < 0.95$.968	İdeal uyum
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 < SRMR \leq 0.10$.072	Kabul edilebilir uyum

Kaynakça: CMIN/Df ve RMSEA (Simon vd., 2010; 234-243). CFI (Dehon vd., 2005; 799-810). SRMR (Schermelleh-Engel vd., 2003; 23-74). IFI (Gürbüz, 2019).

DFA'da doğrulanan modelin yeterli olup olmadığının tespiti için uyum değerleri incelenmiştir. Ölçeğin DFA ile elde edilen uyum indekslerine bakıldığında CMIN/Df, CFI ve IFI ideal uyum; RMSEA ve SRMR değerlerinin ise kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmektedir. Uyum iyiliği değerleri sonucu iki faktörlü yapının doğrulandığı söylenebilir.

Ölçme aracındaki alt boyutlar ile maddeler arasındaki anlamlı korelasyon katsayısı iç tutarlılığa işaret etmektedir (Tavşancıl, 2019). Bu kapsamda AFA ile ortaya çıkan ve DFA ile doğrulanan iki faktörlü ölçeğin korelasyon katsayıları incelenmiş ve Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. AÖYMÖ ve Alt Faktörler Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

Boyutlar	İM	DAM	AÖYMÖ
İçsel Motivasyon (İM)	1	.593**	.959**
Dışsal-Araçsal Motivasyon (DAM)	.593**	1	.796**
Arapça Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (AÖYMÖ)	.959**	.796**	1

** p<.01

Tablo 5'te görüldüğü gibi İM alt boyut puanı ile DAM alt boyut puanı arasında ($r = .593$, $p < .01$) korelasyon değeri pozitif yönde ve .01 düzeyinde anlamlıdır. İM alt boyut puanı ile AÖYMÖ puanı arasında ($r = .959$, $p < .01$) korelasyon değeri pozitif yönde ve .01 düzeyinde anlamlıdır. DAM alt boyut puanı ile AÖYMÖ puanı arasında ($r = .796$, $p < .01$) korelasyon değeri pozitif yönde ve .01 düzeyinde anlamlıdır. Değerlerin aynı yönde olması aracın yüksek iç tutarlılığa sahip olduğuna ve aracın yapı geçerliliğinin sağlandığına işaret etmektedir (Tavşancıl, 2019).

Ölçekte yer alan maddelerin, ilgili özelliğe sahip olanla olmayanı ayırt etmesi istenmektedir. Bunun için maddelerden düşük ve yüksek puan alan kişilerden %27'lik alt-üst grup oluşturularak karşılaştırılır. Bu amaçla AÖYMÖ'de yer alan 14 maddenin ayırt ediciliği, bağımız örneklem t testi ile üst ve alt gruplardan %27'lik örneklem seçilerek karşılaştırılmıştır. Ölçeğin ayırt edicilik puanlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. %27'lik Alt ve Üst Grupların Ayırt Edicilik Değerlerinin Karşılaştırılması

Madde	Üst/Alt	N	Ortalama	s.s.	t	p
M1	Üst	112	4,50	,67	22,69	.000
	Alt	88	2,15	,78		
M2	Üst	112	4,48	,65	24,06	.000
	Alt	88	2,02	,78		
M3*	Üst	112	4,75	,58	17,22	.000
	Alt	88	2,50	1,11		
M4	Üst	112	4,08	,87	13,28	.000
	Alt	88	2,19	1,14		
M6	Üst	112	4,02	1,02	17,45	.000
	Alt	88	1,52	,98		
M11	Üst	112	4,35	,83	19,34	.000
	Alt	88	1,97	,89		
M20	Üst	112	4,32	,93	19,01	.000
	Alt	88	1,89	,84		
M21	Üst	112	4,44	,81	21,99	.000
	Alt	88	1,82	,86		
M25	Üst	112	4,59	,72	15,67	.000
	Alt	88	2,42	1,13		
M29*	Üst	112	4,67	,73	12,61	.000
	Alt	88	2,77	1,25		
M36	Üst	112	4,20	1,04	19,47	.000
	Alt	88	1,52	,89		
M37	Üst	112	3,91	1,24	11,57	.000
	Alt	88	1,89	1,19		
M38	Üst	112	4,13	,99	14,74	.000
	Alt	88	1,90	1,14		
M39	Üst	112	4,14	1,11	15,53	.000
	Alt	88	1,77	1,01		

Tablo 6 incelendiğinde tüm maddelerde üst grup lehine anlamlı düzeyde ($p < .001$) fark vardır. Her bir madde ayırt edicilik özelliği taşımaktadır.

Güvenirlğe İlişkin Bulgular

AÖYMÖ'nün güvenirlğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. AÖYMÖ ve Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlk Katsayıları

Boyutlar	N	Cronbach Alpha
İçsel Motivasyon (İM)	412	.941
Dışsal-Araçsal Motivasyon (DAM)	412	.887
Arapça Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (AÖYMÖ)	412	.940

Tablo 7 incelendiğinde birinci alt boyutun Cronbach Alpha değeri .941, ikinci alt boyutun .887 ve ölçeğin tamamının (AÖYMÖ) .944 olarak hesaplanmıştır. .85 ve üzeri değerler yüksek düzeyde güvenirlğe işaret etmektedir (Özdamar, 2017). Güvenirlk değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 8. AÖYMÖ Toplanabilirlik Testi Sonuçları

	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	6040,802	411	14,698		
Gruplar İçi	624,792	13	48,061	54,291	,000
Maddeler arası Kalan Toplanamazlık	1,527	1	1,527	1,725	,189

Tablo 8'e göre AÖYMÖ'yü oluşturan maddelerin homojen ve birbirleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur ($F=54,291$, $p<.001$). Ayrıca testin toplanabilir özellikte olduğu saptanmıştır ($F=1,725$, $p>.05$).

Sonuç ve Tartışma

Türkiye'de son yıllarda Arapça öğrenimi ve öğretimi yaygınlaşmış ve bu beraberinde öğrencilerin Arapça öğrenmelerini etkileyen unsurlarla ilgili çalışmalara duyulan ihtiyacı arttırmıştır. Öğrencilerin Arapça öğrenmelerini etkileyen önemli ana unsurlardan biri de dile ilişkin öğrenme motivasyonudur. Çünkü motivasyon öğrenim sürecini olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilecek bir güce sahiptir. Öğrencilere öğrenebileceklerine ilişkin dayanak oluşturur, öğrenimi sürdürme konusunda çaba ve kararlılık sağlar. Yabancı dil öğrenmede etkili olan motivasyon kişinin öğrenme isteğini, çabasını ve süreç sonundaki öğrenme çıktılarını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (Sevim, 2019). Motivasyonun öğretimdeki önemi nedeniyle imam hatip ortaokulunda Arapça öğrenmesi beklenen öğrencilerin Arapça öğrenme motivasyon düzeyleri merak konusudur. Bu nedenle Arapça öğrenmekte olan öğrencilerin Arapça öğrenme motivasyon düzeylerinin incelenmesi için geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak alan yazında ortaokul öğrencilerinin Arapça öğrenme motivasyonlarını belirleyen bir ölçme aracına ulaşılamamıştır. Çoğu öğrenme motivasyonu ölçeği farklı dersler için geliştirilmiştir (Aydın vd., 2014; Dede ve Yaman, 2008; Eskicioğlu ve Alpat, 2017; Karayazgan ve Saracaloğlu, 2021; Kaya, 2013; Mehdiyev vd., 2017; Sevim, 2019; Yılmaz ve Çavaş, 2007). Buradan hareketle bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yabancı dil olarak Arapça öğrenme motivasyonlarını belirleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Alanyazın okumaları ve öğretmen görüşmeleri sonucu 56 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken dil öğrenme motivasyonunun alt bileşenleri olan araçsal, bütünleştirici, içsel ve dışsal motivasyona işaret eden maddelerin yer almasına dikkat edilmiştir. 8 farklı uzman tarafından değerlendirilen taslak ölçek; 13'ü olumsuz, 26'sı olumlu toplam 39 maddeye indirilmiştir. Uzman değerlendirmesi sonucu bazı maddelerin başka maddelerle benzerlik oluşturduğu veya öğrenme motivasyonu dışına çıktığı tespit edilmiş ve ölçekten çıkartılmıştır. Elde kalan 39 madde uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 9 farklı imam hatip okulundaki 710 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenciler farklı kademelerden seçilmiştir. Ancak 5. ve 6. Sınıf öğrencileri çalışmanın içerisine çok fazla dahil edilmemiş, çoğunlukla 7 ve 8. sınıf öğrencileri çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Analizlerden önce örneklem yeterliliğini ortaya koyan KMO ve Bartlett testleri yapılmış ve mükemmel düzeyde anlamlı olduğu görülmüştür. Geçerlik analizi için AFA yapılmış, ardından ortaya çıkan yapı DFA ile doğrulanmıştır. AFA'ya 298, DFA'ya 412 öğrenci dahil olmuştur. İki analiz için de öğrenci seçerken tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu sayede her iki analizde de homojen tabaka oranları korunmuştur. AFA sonucu 4 faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkmış ancak özdeğer 2 faktör gösterdiği için Horn paralel analizi için yapılan Monte Carlo testi sonucu 2 faktörlü yapıda karar kılınmıştır (Pallant, 2016). Maddelerin ortak varyansları incelenirken yüksek değeri temsil ettiği için alt sınır .60 alınmıştır. Bu nedenle 24 maddenin .60'ın altında kaldığı görülmüş ve ölçekten sırasıyla çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır. 15. madde ise binişiklik gösterdiği için ölçekten çıkartılmıştır. Geriye iki faktörlü; 2 olumsuz, 12 olumlu toplam 14 madde kalmıştır. Toplam açıklanan varyans %69,97, birinci faktörün açıkladığı varyans 58,34 ve ikinci faktörün açıkladığı varyans 11,63'tür. Toplam açıklanan varyansın yüksek olduğu görülmektedir.

Birinci faktör 10 maddesi ile "İçsel Motivasyon (İM)"; ikinci faktör ise 4 maddesi ile "Dışsal-Araçsal Motivasyon (DAM)" olarak isimlendirilmiştir. Alt boyutlar isimlendirilirken alanyazından yararlanılmıştır. Birinci motivasyonda yer alan "Arapça öğrenmeyi seviyorum, Arapça öğrenmekten keyif alıyorum, Arapça öğrenmek bana iyi hissettiriyor ve Arapça öğrenmek ilgimi çekiyor vd." ifadeler öğrencilerin içsel motivasyonunu yansıttığı düşünülmektedir. Çünkü alanyazında içsel motivasyona sahip kişi herhangi bir dışsal beklentisi olmaksızın bir davranışı önemli ve eğlenceli bulduğu, ona değer verdiği veya onu yapmaktan keyif aldığı için yapmaktadır (Bayar, 2022; Deci ve Ryan, 1985). İkinci alt boyutun ise; "Dışsal-Araçsal Motivasyon" olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Çünkü içerisinde bulunan 4 maddeye bakıldığında "kariyerimde kullanacağım için Arapça öğrenmek istiyorum, gelecekte Arap ülkelerine seyahat edeceğim için Arapça öğrenmek istiyorum vd." ifadelerde Arapça öğrenmenin dışsal bir araca bağlandığı görülmektedir. Alanyazında dışsal motivasyona sahip kişi, bir ödül beklentisine sahiptir ve onu elde etmek için hedef davranışı yapar (Ryan ve Deci, 2000). Maddelerde yer alan kariyer, iş veya seyahat uzun vadeli ödül niteliği taşımaktadır. Aynı zamanda bu ifadeler araçsal motivasyonu da yansıtır. Araçsal motivasyonda daha iyi bir mesleğe

sahip olmak, saygın biri olmak gibi amaçlar doğrultusunda hedef davranış bir araç haline gelmiştir (Gardner ve Lambert, 1972). Bu nedenle alt boyutların bu şekilde isimlendirilmesi uygun görülmüştür.

AFA sonrası ortaya konan yapının doğrulanması için yapılan DFA sonucu faktör yüklerinin ideal düzeyde (.65-.91 arası) olduğu görülmüştür. Uyum iyiliği değerlerinin ise CMIN/df=2.823, CFI=.968 ve IFI=.968 değerleriyle ideal uyum; RMSEA=.067 ve SRMR=.072 değerleriyle kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. AFA sonucu oluşan yapının DFA tarafından doğrulandığı söylenebilir. Ölçek ve alt boyutlarının iç tutarlılığının istenen seviyede olduğu Pearson korelasyon testi sonucu ortaya konmuştur. Ayrıca %27'lik oranlarla alt-üst grupların ortalamaları incelenmiş ve üst grup lehine yüksek ortalamalara ulaşılmıştır. Bu da ölçeğin yüksek ve düşük motivasyon düzeyine sahip öğrencileri ayırt ettiğini ortaya koymuştur.

Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach Alpha testi yapılmış ve birinci alt boyut .941, ikinci alt boyut .887 ve tüm ölçek güvenirliği .944 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin .85 üstü olduğu görülmektedir. Bu da ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Tüm analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin son hali Ek 1'de yer almakta olup, ölçek puanlamasına ilişkin çizelge Ek 2'de yer almaktadır. Likert tipinde geliştirilen ölçeklerde ölçek puan ortalamalarının karşılaştırılması için "dizi genişliği/yapılacak grup sayısı" formülü kullanılır (Tekin, 2019). Bu doğrultuda ölçek puan aralıkları "dizi genişliği=en yüksek – en düşük değer/ yapılacak grup sayısı (Likert sayısı)" formülü ile hesaplanmıştır. Bu aralıklar; birinci faktör için 8, ikinci faktör için 3,2 ve ölçek geneli için 11,2 olarak belirlenmiştir.

Bu ölçek kullanılarak ortaokul öğrencilerinin Arapça dersinde başarılı olmalarını etkileyen Arapça öğrenme motivasyon düzeyleri incelenebilecektir. Motivasyonu düşük olan öğrenciler öğretimlerinin başlangıcında tespit edilerek, düşük olma nedenleri öğretmenleri tarafından sorgulanabilecektir. Düşük motivasyona sahip öğrenciler için gerekli iyileştirmeler zamanında yapılabilirse motivasyon bir öğrenme engeli olmaktan çıkacaktır. Ayrıca bu ölçek ile öğrencilerin hangi motivasyon türüne sahip oldukları da ortaya konabilecektir.

Sınırlılıklar ve Öneri

Araştırma İstanbul'da MEB'e bağlı imam hatip ortaokulları ile sınırlıdır. Örneklemelere seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise 5. sınıflardan az örneklemin araştırmaya dahil edilmesidir.

Araştırmacılar bu ölçeği kullanarak Türkiye'de farklı illerdeki imam hatip ortaokulu öğrencilerinin veya özel okullarda ortaokul seviyesinde Arapça dersi gören öğrencilerin motivasyonlarını inceleyebilir. Öğretmenler ise kendi sınıf ve okullarında bu ölçeği uygulayarak öğrencilerinin motivasyonları ve motivasyon türleri hakkında fikir sahibi olabilirler.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuştur.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar çalışma için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmiştir.

Kaynakça / References

Acat, Y. D. D. M. B., Demiral, İ. O. S., & Merkezi, E. Ö. D. E. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-329. Retrieved From <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Kuey/Issue/10366/126878>

Akbaba, S. (2010). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(13), 343-361. Retrieved From <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Ataunikkefd/Issue/2774/37170>

Aslanargun, E., & Süngü, H. (2006). Yabancı dil öğretimi ve etik. *Millî Eğitim Dergisi*, 70, 126-142.

Avcı, Ö., & Ayyıldız, E. (2022). *Eğitimde Motivasyon* (2. baskı). Nobel.

Aydın, S., Yerdelen, S., Yalmanlı, S. G., & Göksu, V. (2014). Biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 425-435.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bayar, Y. (2022) Başarı motivasyonu. Dilmaç, B. & Şimşir Gökalp, Z. (Ed.). *Başarının psikolojisi içinde* (ss. 107-126). Nobel.
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (3. baskı). Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10365/126871>
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (27. baskı). Pegem.
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (10. baskı). Pegem.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press,
- Coştu, K. (2015). Arapça eğitiminde öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 3(6), 29-56. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buiifd/issue/26878/281484>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613–659.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamalar*. Pegem.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer, New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37. Retrieved From <https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Balikesirnef/Issue/3366/46483->
- Dehon, C., Weems, C. F., Stickle, T. R., Costa, N. M., & Berman, S. L. (2005). A cross-sectional evaluation of the factorial invariance of anxiety sensitivity in adolescents and young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 43(6), 799-810.
- Deliçay, T. (2005). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin Arapça öğrenmede motivasyon düzeyleri (Fırat ün. İlahiyat fak. örneği). *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 59-74.
- Dilts, R. (1998). Motivation, <http://www.njpu.com/articles/artic17.htm>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Ergür, D. O. (2002). Yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 38-42.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler* (5. baskı). Pegem.
- Erol, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin karşılaştıkları motivasyon engelleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 270-281. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-855304>
- Eskicioğlu, A. P., & Alpat, Ş. (2017). Ortaöğretim öğrencilerine yönelik kimya dersi motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 2(2), 185-212.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Yayınları.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (1998). *Multivariate Data Analysis with Readings*. Prentice-Hall.
- Harrington D. (2009). *Confirmatory Factor Analysis*. Oxford University Press.
- Kaiser, H. J. (1974). An index of factorial simplicity, *Psychometrika* 39, 31–36.
- Karaarslan, N. Ü. (1991). Arapça öğretimi konusunda esas alınacak hususlar. Din öğretimi ve din hizmetleri semineri, 151-156. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yay.
- Karakış, Ö. (2020). Yabancı dil motivasyonu ve başarı yönelimi arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 240-166. DOI: 10.7822/Omuefd.650113
- Karayazgan, B., & Saracaloğlu, A. S. (2021). İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 321-332.
- Karcı, C., & Gündoğdu, K. (2018). İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 103-116.
- Kaya, M. F. (2013). Coğrafya öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği geliştirme çalışması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(30), 155-174.
- Kaya, M. (2017). Arapça öğreniminde motivasyonun rolü: Atatürk üniversitesi İlahiyat fakültesi örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 985-1006. Retrieved From <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Ataunisosbil/Issue/34498/421202>
- Keller, J. M. (1987) Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of instructional development*, 10(3), 2-10.
- Kennedy, J. R. (1996). *Variations in the motivation of successful and unsuccessful Turkish learners of English*. (Unpublished master thesis). Boğaziçi University, İstanbul.
- Kervankaya, F. (2014). İmam hatip liselerinde Arapça öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 125-134.
- Krashen, S. D. (1981). The theoretical and practical relevance of simple codes in second language acquisition. R. Scarcella & Krashen S. D. (Ed.), *Research in second language acquisition: selected papers of the Los Angeles second language acquisition research forum* (S. 7-18). Rowley, MA: Newbury House. https://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc. <https://www.amazon.com/Principles-Practice-Language-Acquisition-Methodology/dp/0137100477>
- Lier, L. V. (1996). *Interaction in the language curriculum, awareness, autonomy & authenticity*. Routledge. <https://www.routledge.com/Interaction-in-the-Language-Curriculum-Awareness-Autonomy-and-Authenticity/Lier/p/book/9780582248793>
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T., & Usta, H. G. (2017). İngilizce dil öğreniminde güçlükler ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 411-429.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Pegem.
- Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2016). *İlköğretim Arapça Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı (Değişiklikleri ile Birlikte)*. Erişim adresi: https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/02045520_kurul.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460
- Nunnally, J. O. (1978). *Psychometric theory*. McGraw Hill.

- Özcan, Y., & Geçioğlu, A. R. (2021). İlahiyat fakültesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme gayretlerinin incelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği). *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 21(1), 386-409. DOI: 10.30627/Cuilah.814722
- Özdamar, K. (2017). *Eğitim sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi: IBM SPSS IBM AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Nisan Kitabevi.
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(67), 59-84. Retrieved From <https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Sosekev/Issue/71351/1147027>
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (Çev: S. Balcı ve B. Ahi) Anı Yayıncılık.
- Raosoft. (2023). Erişim Adresi: <http://www.raosoft.com/samplesize.html>
- Reece, I., & Walker, S. (1997). *Teaching, training and learning. A practical guide*. (3rd ed.). Great Britain: Business Education Publishers Limited.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *MPR-Online*, 8(1), 23-74.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Anı.
- Sevim, O. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon: bir ölçek geliştirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (65), 567-586.
- Simon, D., Kriston, L., Loh, A., Spies, C., Scheibler, F., Wills, C., & Härter, M. (2010). Confirmatory factor analysis and recommendations for improvement of the Autonomy-Preference-Index (API). *Health Expect*, 13(1), 234-243. doi: 10.1111/j.1369-7625.2009.00584.x.
- Soyupek, H. (2008). Yabancı dil öğretimi bağlamında Arapça öğretiminde motivasyonun önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(20), 179-197.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford University Press.
- Şahin, K. (2018). Türkiye’de yabancı dil öğretimi, sorunlar ve çözüm yolları. X. Ulusal Öğretmenim Sempozyumu https://www.researchgate.net/publication/330634106_TURKIYE'DE_YABANCI_DIL_OGRETIMI_SORUNLAR_VE_COZUM_YOLLARI
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (27. baskı). Yargı Yayınevi.
- Uçar, R., Polat, H., & Altun, V. K. (2017). İmam hatip lisesi öğrencilerinin Arapça dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 31-52. Retrieved From <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/İfd/Issue/28831/538905>
- Uçar, R. (2017). Din öğretimi kurumları öğrencilerinin Arapça derslerine ilişkin tutumları ve tutum geliştirme önerileri. *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*, 3(1), 87-111.
- Ulukavak, K. (2022). Öğrenci bakış açısından imam hatip ortaokulunda Arapça öğrenimindeki başarısızlık nedenleri üzerine inceleme (Yenimahalle/ Ankara örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Usta, İ. (2012). Türkiye’de Arapça öğreniminin zorlukları ve çözüm yolları. *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, 4(15), 128-135.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi* (3. basım), Alkım Kitabevi.

- Ümmet, D. (2022) Başarı motivasyonu. Dilmaç, B. & Şimşir Gököl, Z. (Ed.). *Başarının psikolojisi içinde* (ss. 13-30). Nobel.
- Ünal, K. (2018). Ortaokul öğrencilerini yabancı dil öğrenme süreçlerinde de-motive eden faktörler ve bu faktörlerle baş etme yolları. *Turkish Journal of Primary Education, 3(2)*, 63-76. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped/issue/42070/501325>
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, (46)*, 75-87.
- Yılmaz, H., & Çavaş, P. H. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 6(3)*, 430-440.

1	M1	Arapça öğrenmeyi seviyorum.
2	M2	Arapça öğrenmekten keyif alıyorum.
3	M3*	Arapça öğrenmek bana gereksiz geliyor.
4	M4	Arapça öğrenmek bana iyi hissettiriyor.
5	M6	Arapça öğrenirken sıkılıyorum.
6	M11	Arapça öğrenmek ilgimi çekiyor.
7	M20	Arapça derslerini kaçırmak istemem.
8	M21	Arapça öğrenmek bana eğlenceli geliyor.
9	M25	Arapça dersinde yapılan etkinliklere katılmak çok keyiflidir.
10	M29*	Arapça dersinde derse katılmak istemiyorum.
11	M36	Kariyerimde kullanacağım için Arapça öğrenmek istiyorum.
12	M37	Gelecekte Arap ülkelerine seyahat edeceğim için Arapça öğrenmek istiyorum.
13	M38	Gelecekte iş bulma konusunda bana yardımcı olacağını düşündüğüm için Arapça öğrenmek istiyorum.
14	M39	İleride ekonomik açıdan bana bir faydası olacağını düşündüğüm için Arapça öğrenmek istiyorum.

* Ters Maddeler

EK 2. ÖLÇEK PUANLAMA ÇİZELGESİ

Ölçek ve Boyutlar	Puanlamanın Değerlendirilmesi	
	Puan Aralığı	Değerlendirme
İçsel Motivasyon (İM) 10 Madde	$10,0 \leq \text{Puan} \leq 18,0$	Çok Olumsuz
	$18,0 < \text{Puan} \leq 26,0$	Olumsuz
	$26,0 < \text{Puan} \leq 34,0$	Kısmen Olumlu
	$34,0 < \text{Puan} \leq 42,0$	Olumlu
	$42,0 < \text{Puan} \leq 50,0$	Çok Olumlu
Dışsal-Araçsal Motivasyon (DAM) 4 Madde	Puan Aralığı	Değerlendirme
	$4,0 \leq \text{Puan} \leq 7,2$	Çok Olumsuz
	$7,2 < \text{Puan} \leq 10,4$	Olumsuz
	$10,4 < \text{Puan} \leq 13,6$	Kısmen Olumlu
	$13,6 < \text{Puan} \leq 16,8$	Olumlu
	$16,8 < \text{Puan} \leq 20,0$	Çok Olumlu
Arapça Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (AÖYMÖ) 14 Madde	Puan Aralığı	Değerlendirme
	$14,0 \leq \text{Puan} \leq 25,2$	Çok Olumsuz
	$25,2 < \text{Puan} \leq 36,4$	Olumsuz
	$36,4 < \text{Puan} \leq 47,6$	Kısmen Olumlu
	$47,6 < \text{Puan} \leq 58,8$	Olumlu
	$58,8 < \text{Puan} \leq 70,0$	Çok Olumlu