

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA KONUŞMA ÖZ YETERLİĞİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Araştırma Makalesi

Hasan Hüseyin MUTLU* / Enes ÇİNPOLAT**

Geliş Tarihi: 26.05.2025 | **Kabul Tarihi:** 15.01.2026 | **Yayın Tarihi:** 27.04.2026

Özet: Araştırmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini değerlendirmek amacıyla yeni bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin madde havuzu, *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* ve *Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı* B1 ve B2 seviyesi kazanımları temel alınarak oluşturulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri ve pilot uygulama ile madde havuzuna son şekli verilmiştir. Böylelikle geniş örneklemle uygulamaya geçilmiştir. Araştırmaya, Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören toplam 435 uluslararası öğrenci katılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve açımlayıcı yapısal eşitlik modellemesi (AYEM) analizleri ile ölçeğin iki faktörlü yapısı (sözlü etkileşim ve sözlü üretim) doğrulanmıştır. AFA, 192 kişilik birinci örnekleme yapılırken DFA ise 243 kişilik ikinci örnekleme yürütülmüştür. AYEM'de güvenilirlikte, ölçüt geçerliğinde ve ölçüm değişmezliğinde de iki örneklemin birleştirilmesiyle elde edilen 435 kişilik örneklem kullanılmıştır. Yakınsak geçerliği AVE ve CR katsayıları ile incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını belirten Cronbach Alfa ve McDonald Omega değerleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin cinsiyet ve dil seviyesi grupları arasında özellikle yapı açısından ölçüm değişmezliğini sağladığı görülmüştür. Ölçüt geçerliği analizleri sonucunda konuşma öz yeterliği ile Türkçe iletişim kurma istekliliği arasında anlamlı pozitif ilişkiler belirlenmiştir. Sonuç olarak geliştirilen ölçeğin yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılabilir ve güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.


Anahtar Kelimeler: Faktör analizi, geçerlik ve güvenilirlik, konuşma öz yeterliği, ölçek geliştirme, yabancılara Türkçe öğretimi.


DEVELOPMENT OF A SPEAKING SELF-EFFICACY SCALE IN THE CONTEXT OF TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

Research Article

Received: 26.05.2025 | **Accepted:** 15.01.2026 | **Published:** 27.04.2026

Abstract: The aim of this study is to develop a new scale to assess the speaking self-efficacy of foreign students learning Turkish. The scale's item pool was formed based on the *Common European Framework of Reference for Languages* and the B1 and B2 level outcomes of the *Türkiye Maarif Foundation Turkish as a Foreign Language Teaching Curriculum*. The items were refined in line with the opinions of field experts and a pilot study. Subsequently, data collection with a large sample was conducted. A total of 435 international students studying at Turkish language teaching centers at various Turkish universities participated in the study. Exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA) and exploratory structural equation modelling (ESEM) analyses confirmed the two-factor structure of the scale (oral interaction and oral production). EFA was performed on the first sample ($n = 192$), while CFA was conducted on the second sample ($n = 243$). For the ESEM analysis, as well as for reliability, criterion validity, and measurement invariance analyses, the combined dataset ($n = 435$) was used. Convergent validity was analyzed using AVE and CR coefficients. Cronbach's alpha and McDonald's Omega values indicating the scale's internal consistency were found to be high. Additionally, the scale demonstrated measurement invariance between gender and language

* Prof. Dr.; Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; hasanhuseyinmutlu@hotmail.com  0000-0002-9082-709X

** Dr. Öğr. Üyesi; Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; enescinpolat@gmail.com  0000-0002-3411-4300

level groups, particularly about its structure. Criterion validity analyses revealed significant positive relationships between speaking self-efficacy and willingness to speak Turkish. Consequently, the developed scale can be considered a valid and reliable instrument for use in the field of teaching Turkish to foreigners.

Keywords: Factor analysis, scale development, speaking self-efficacy, teaching Turkish to foreigners, validity and reliability.

Giriş

Dil öğrenimi, bireylerin iletişim ihtiyaçlarını karşılamak üzere alıcı ve üretici dil becerilerini bütüncül biçimde geliştirme süreçlerini kapsayan karmaşık bir olgudur. Bu süreç içerisinde özellikle üretici becerilerden biri olan konuşma becerisi, günlük yaşamda iletişimi sağlamada en etkin araç olması nedeniyle büyük önem taşımaktadır. Dil öğrenen bireylerin konuşma becerilerini geliştirmeleri, dili etkin biçimde iletişim bağlamında kullanabildiklerinin temel göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (de Jong, 2023; de Jong vd., 2012; Mei & Masoumeh, 2017). Dil öğrenim sürecinde kritik bir rol oynayan konuşma becerisinin gelişimini etkileyen pek çok değişken de bulunmaktadır. Bunlar arasında fiziksel yeterliklerin (ör. sesletim becerileri ve konuşma organlarının kullanımı), bilişsel süreçlerin (ör. dil bilgisi, kelime hazinesi) ve özellikle de psikolojik faktörlerin önemli yer tuttuğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin psikolojik durumları yani motivasyonları, tutumları, isteklilikleri veya kaygıları gibi değişkenler içsel faktörleri oluşturur (Brown, 2007; Turanlı, 2007). González (2001, s. 3) de öğrenmede içsel faktörlerin biyolojik, fiziksel, psikolojik, bilişsel ve sosyal özellikleri içerdiğini belirtmektedir.

Psikolojik içsel faktörlerin içerisinde değerlendirilen öz yeterlik kavramı, özellikle L2 dil yeterliği bağlamında son yıllarda üzerinde yoğun olarak durulan temel kavramlardan biri hâline gelmiştir (Wang & Sun, 2020). Öz yeterlik, bireyin sahip olduğu becerilerden ziyade bu becerileri belirli durumlarda organize ederek etkili biçimde kullanabilme kapasitesine ilişkin yargılarını ifade eden ve bireysel davranışları şekillendiren temel psikolojik yapılardan biridir (Bandura, 1986, s. 391-393). Bu inançlar, bireylerin akademik ve günlük yaşamda hangi hedefleri seçeceklerini, bu hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba göstereceklerini ve karşılaştıkları güçlükler karşısında ne ölçüde ısrarcı olacaklarını belirleyen, güdülenme ve davranışı yönlendiren bir bilişsel yapı olarak ele alınmaktadır (Maddux, 1995; Pajares, 1996; Schunk, 1991). Bandura'nın (1977, s. 195, 1986, s. 399-401) sosyal bilişsel kuramı, öz yeterlik inançlarının özellikle dört bilgi kaynağı üzerinden biçimlendiğini vurgular: Başarı yaşantıları (mastery experiences), başkalarını gözlemleme (vicarious experiences), sosyal/sözlü ikna (verbal persuasion) ve fizyolojik-duyuşsal durumların yorumlanması (physiological/affective states). Dil öğrenme bağlamında bu kaynaklar, öğrencinin öğrenme sürecindeki başarılarını nasıl yorumladığı, akranlarının dili kullanma biçimlerinden ne ölçüde model aldığı, öğretmen geri bildirimlerini nasıl içselleştirdiği ve öğrenme sürecine eşlik eden duyuşsal tepkilerini nasıl değerlendirdiği doğrultusunda öz yeterlik inançlarını şekillendirmektedir (Mills, 2014). Görüldüğü üzere öz yeterliğin birden fazla kaynağı bulunduğu gibi kişinin öz yeterlik inancı da alanlara göre değişkendir (Bandura, 2006). Bunun yanı sıra Cervone (2000), bir kişinin tek bir konuda bile birden fazla öz yeterlik inancına sahip olabileceğini belirtmiştir. Yani, kişi aynı işi yaparken bile duruma göre kendine olan güveni değişebilir. Öz yeterlik inançları, bireylerin öğrenme sürecine yönelik tutumlarını

şekillendirmenin ötesinde, hedef belirleme, çaba düzeyi, kararlılık ve zorluklarla başa çıkma gibi kritik yönlerde de işlevseldir (Bandura, 1993). Bu inanç, bireylerin başarısızlıkları geçici birer engel olarak görüp sürece devam etmelerini sağlayarak öğrenme ısrarını ve strateji kullanımını artırmada etkilidir (Bandura, 1993). Öz yeterlik algısı akademik başarıyı (Schunk & Pajares, 2002), öğrenmeye yönelik motivasyonu (Schunk, 1995), görev sorumluluğunu ve çaba düzeyini (Margolis & McCabe, 2004), stresle başa çıkmayı (Bandura, 1986), bireysel karar alma süreçlerini (Lindley, 2006) ve sürdürülebilir performans geliştirmeyi (Kodden, 2020) destekleyen ve iş yaşamından eğitime kadar bireysel başarıyla güçlü ilişkisi ortaya konulan (Stajkovic & Luthans, 1998) çok yönlü bir kişisel kaynaktır. Bandura (2006), öz yeterliğin genel bir özellikten ziyade alana ve göreve özgü (domain-specific) değerlendirilmesi gereken bir yapı olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda konuşma öz yeterliği, genel dil öğrenme inancından ayrılarak bireyin belirli bir konuşma görevini (örneğin bir sunum yapma veya karşılıklı bir diyalogu sürdürme) yerine getirme kapasitesine olan inancı olarak tanımlanabilir. Yabancı bir dil öğrenen bireylerin özellikle konuşma gibi anlık üretim gerektiren, yüksek bilişsel yük ve duyuşsal risk içeren becerilerinde öz yeterliğin sürece katılım düzeylerini ve dil performanslarını doğrudan etkileyen bir faktör olabileceği söylenebilir. Nitekim Leeming (2017), boylamsal verilere dayanarak öğrencilerin öz yeterlik algılarının nispeten kısa bir sürede geliştirilebileceğini ve öğretmenlerin bu duyguyu beslemeleri hâlinde dil öğreniminde daha yüksek başarı düzeylerine ulaşabileceğini vurgulamaktadır. Mills (2014) de öğrencilerin öz yeterlik inançlarının yabancı dilde iletişimsel görevlere yönelik kararlarını, çabalarını ve kaygı düzeylerini doğrudan etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Meta-analiz bulguları, bireylerin ikinci dildeki öz yeterlik düzeyleri ile dil öğrenim başarıları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir (Goetze & Driver, 2022). Harris (2022) de iletişimsel öz yeterliğin öğrencilerin dilsel yeterliklerini yordamada etkili olduğunu belirtmiştir. Bu psikolojik yapının geçerli ve güvenilir biçimde ölçülmesi alanda yapılacak akademik çalışmalar için sağlam bir veri temeli sunabilir. Bu doğrultuda, yabancı dil öğretiminde konuşma öz yeterliğinin değerlendirilmesine yönelik geliştirilen ölçme araçları literatürde bulunmaktadır.

Uluslararası literatür incelendiğinde, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi (EFL) bağlamında konuşma öz yeterliğini ölçmeye yönelik çeşitli ölçeklerin geliştirildiği görülmektedir. Örneğin, Wang vd. (2014) Çinli öğrenciler için geliştirdikleri İngilizce öz yeterlik ölçeğinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ayrı alt boyutlar olarak ele almış ve bu becerilerin birbirleriyle ilişkili ancak bağımsız yapılar olduğunu doğrulamışlardır. Leeming (2017), Japonya'daki üniversite öğrencileri için geliştirdiği ve Rasch analizi ile geçerliğini sağladığı İngilizce iletişim öz yeterlik ölçeğinde, konuşma öz yeterliğini zaman içinde değişebilen dinamik bir yapı olarak ele almıştır. Benzer şekilde Harris (2022), Japonya bağlamında geliştirdiği iletişimsel öz yeterlik ölçeğinde Rasch analizi kullanarak konuşma ve dinleme öz yeterliğini ayrışabilir yapılar olarak modellemiştir. Gan vd. (2022) Çinli üniversite öğrencileri için geliştirdikleri yabancı dil olarak İngilizce konuşma öz yeterliği ölçeğinde, konuşma öz yeterliğini performans, öz düzenleme ve dilsel öz yeterlik olmak üzere üç faktörlü bir yapı altında toplamışlardır. Ayrıca Zhang vd. (2019), İngilizce topluluk önünde konuşma öz yeterliklerini ölçmek için geliştirdikleri ölçekte, konuşma becerisini sunum

yetkinliği ve dil yetkinliği gibi alt boyutlara ayırarak daha spesifik bir ölçüm aracı ortaya koymuşlardır. Türkiye bağlamında ise Ocak ve Olur (2018), İngilizce konuşma öz yeterliğini ölçmek amacıyla geliştirdikleri ölçekte başlangıç, orta ve ileri düzey olmak üzere üç faktörlü bir yapı önermişlerdir. Yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında konuşma öz yeterliğini değerlendirmeye yönelik çeşitli ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Bu ölçeklerden ilki Sallabaş (2013) tarafından Ankara Üniversitesi TÖMER’de C düzeyi öğrencilerle geliştirilmiştir. 7’li Likert tipi 23 maddeden oluşan ölçek, 68 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısı açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiş, güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile değerlendirilmiştir. Bu çalışma, konuşma öz yeterliğini doğrudan ele alması bakımından öncü bir çalışma niteliği taşımaktadır. İkinci çalışma, Kurudayıoğlu ve Güngör (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Farklı kurumlardan 276 öğrenciyle geliştirilen bu ölçek, 11’li Likert tipi 17 maddeden oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi ile yapısal özellikleri belirlenmiştir. Güvenirlik düzeyi Cronbach alfa katsayısı üzerinden değerlendirilmiştir. Kapsam geçerliği alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda sağlanmıştır. Üçüncü çalışma ise Sevim ve Varışoğlu (2023) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada üretici dil becerileri (konuşma ve yazma) birlikte işlenmiştir. Ölçek 26 maddelik tek faktörlü yapıdadır. Atatürk ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversiteleri TÖMER’lerinde öğrenim gören 224 öğrenciyle yürütülen çalışmada yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik düzeyi için Cronbach alfa değeri incelenmiştir. Her biri farklı bağlamlarda ve örneklerle oluşturulmuş olan bu çalışmalar, alandaki gelişimi desteklemekte ve sonraki çalışmalara zemin oluşturmaktadır.

Mevcut literatürde yer alan ölçeklerin *D-AOBM (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni)* (Avrupa Konseyi, 2021) ve *Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TYDÖP)* (Türkiye Maarif Vakfı [TMV], 2020) çıktılarıyla doğrudan ilişkilendirilmediği görülmektedir (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017; Sallabaş, 2013; Sevim ve Varışoğlu, 2023). Ayrıca bu ölçeklerin geliştirilme çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizi, ölçüt geçerliği, yakınsak geçerlik ve Açımlayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi (AYEM) gibi daha kapsamlı analizlere sınırlı biçimde yer verilmiştir. Bu durum, alanda *D-AOBM* temelli ve modern psikometrik yöntemlerle desteklenmiş yeni bir ölçme aracına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Çünkü özellikle sosyal bilimler çalışmalarındaki soyut kavramları ölçmek için geçerli ve güvenilir ölçme araçları kullanmak araştırma kalitesi için olmazsa olmaz bir gerekliliktir (Kimberlin ve Winterstein, 2008). Böylelikle Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini geçerli ve güvenilir biçimde değerlendirebilecek bir ölçeğin geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada *D-AOBM* (Avrupa Konseyi, 2021) ve *TYDÖP* (TMV, 2020) kazanımları temel alınarak yeni bir konuşma öz yeterliği ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin yapısı, *D-AOBM* ve *TYDÖP* temelli sözlü üretim ve sözlü etkileşim kazanımlarına dayalı olarak düzenlenmiştir. Böylelikle konuşma öz yeterliğinin programla uyumlu ve görev temelli biçimde ölçülmesi hedeflenmiştir. Ölçek, konuşmayı sözlü üretim ve sözlü etkileşim olmak üzere iki boyutta ele alan kısa ve uygulanabilir bir yapı sunmaktadır. Yapı geçerliği ise AFA bulgularının DFA ve AYEM ile test edilmesiyle desteklenmiştir. Bu yönleriyle geliştirilen

ölçek, Türkçe öğrenen bireylerin konuşma öz yeterliklerini izleme ve değerlendirmede kullanılabilecek konuşma-odaklı bir alternatif sunmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Geliştirilen Türkçe Konuşma Öz Yeterliği Ölçeği'nin yapı geçerliği nasıldır?
2. Ölçeğin güvenirlik düzeyleri (iç tutarlılık) yeterli midir?
3. Ölçek, cinsiyet ve dil seviyesi değişkenlerine göre ölçüm değişmezliği sağlamakta mıdır?
4. Ölçüt geçerliği bağlamında konuşma öz yeterliği ve iletişim kurma istekliliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Katılımcılar

Bu çalışmada, ölçeğin faktör yapısını ve psikometrik özelliklerini test etmek amacıyla farklı analiz grupları oluşturulmuştur. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için 192, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için ise 243 Türkçe öğrenen yabancı öğrenci çalışmaya katılmıştır. Her iki örneklemin de faktör analizi için gerekli sayıyı kapsadığı söylenebilir (Comrey ve Lee, 1992, s. 217). Ayrıca bu iki grubun birleştirilmesiyle toplam 435 kişilik birleşik örneklem oluşturulmuştur. Bu örneklem üzerinde Açımlayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi (AYEM), ölçüm değişmezliği, güvenirlik analizleri ve ölçüt geçerliği korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar belirlenirken dil seviyelerine de dikkat edilmiştir. Bunun için üniversitelerin Türkçe hazırlık sınıflarında öğrenim gören B1, B2 ve C1 seviye öğrencileri çalışmaya alınmıştır. Ölçek maddeleri, *D-AOBM* (Avrupa Konseyi, 2021) ve *TYDÖP* (TMV, 2020) Bağımsız Kullanıcı (B1 ve B2) düzeyindeki kazanımları esas alınarak geliştirilmiş olsa da dil becerilerinin aşamalı ve birikimli doğası gereği bu kazanımlar ileri düzey (C1) yeterliklerinin de zeminini oluşturmaktadır. Programın sarmal yapısından dolayı da B1 düzeyinde yer alan kazanım C1 düzeyinde de bulunabilmektedir. Bu doğrultuda, ölçeğin farklı yeterlik düzeyleri arasındaki ayırt ediciliğini (bilinen gruplar geçerliği) test etmek ve üst yeterlik gruplarındaki işleyişini (tavan etkisi kontrolü) incelemek amacıyla örnekleme C1 düzeyindeki öğrenciler de dâhil edilmiştir.

Araştırmanın Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) aşamasında, Türkiye'deki üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) öğrenim gören toplam 192 Türkçe öğrenen yabancı öğrenciye ait veriler kullanılmıştır. Öğrencilerin %64,1'i erkek ($n = 123$) ve %35,9'u kadın ($n = 69$) bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların dil seviyeleri B1 (%60,4, $n = 116$), B2 (%31,8, $n = 61$) ve C1 (%7,8, $n = 15$) olarak dağılım göstermektedir.

Araştırmanın Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) aşamasında Türkiye'deki üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) öğrenim gören toplam 243 Türkçe öğrenen yabancı öğrenciye ait veriler kullanılmıştır. Öğrencilerin %41,2'si erkek ($n = 100$) ve %58,8'i kadın ($n = 143$) bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların dil seviyeleri B1 (%53,9, $n = 131$), B2 (%26,3, $n = 64$) ve C1 (%19,8, $n = 48$) olarak dağılım göstermektedir.

Açımlayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi (AYEM), güvenilirlik analizleri ve ölçüt geçerliği korelasyonları, toplam 435 kişilik birleşik örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Birleşik örneklemede %51,3'ü erkek ($n = 223$), %48,7'si kadın ($n = 212$) bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların dil seviyeleri ise B1 (%56,8, $n = 247$), B2 (%28,7, $n = 125$) ve C1 (%14,5, $n = 63$) olarak dağılım göstermektedir. Katılımcıların yaşları 18-42 arasında değişmektedir (Ort.=21,0, SS=3,82) ve yaş değişkeninde kayıp veri bulunmamaktadır. Uyruk değişkenine ilişkin toplam 4 boş bırakılmıştır. Bu nedenle geçerli uyruk verisi $N = 431$ olarak kabul edilmiştir. 62 farklı ülke bulunduğu için katılımcıların ülkelerinin bulunduğu kıtalar sunulmuş ve en sık tekrar eden 7 ülke de doğrudan verilmiştir. Geçerli uyruk yanıtlarının kıtalara göre dağılımı Asya ($n = 272$), Afrika ($n = 100$) ve Avrupa ($n = 59$) şeklindedir. Ülke bazında en yüksek temsil sırasıyla Kazakistan ($n = 89$), Suriye ($n = 40$), Rusya ($n = 25$), Çad ($n = 21$), İspanya ($n = 21$), Türkmenistan ($n = 21$) ve Endonezya'dır ($n = 19$). Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır.

2.2. Veri Toplama Aracı Geliştirme Süreci

2.2.1. Türkçe Konuşma Öz Yeterliği Ölçeği

Türkçe öğrenen yabancı bireylerin konuşma öz yeterliklerini ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin madde yapısı, *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)* ile *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*'nda (TMV, 2020) tanımlanan B1 ve B2 düzeyi sözlü üretim ve karşılıklı sözlü etkileşim kazanımları esas alınarak oluşturulmuştur. Başlıca kaynak olarak bağımsız kullanıcı olmayı belirten B1 düzeyi tanımlayıcıları hedef alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle *D-AOBM*'nin sözlü üretim ve sözlü etkileşim başlıkları altında yer alan B1 ve B2 düzeyindeki yeterlik tanımlayıcıları detaylı biçimde incelenmiştir. Ayrıca Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*'nda yer alan sözlü üretim ve sözlü etkileşim temelli kazanımlar da analiz edilmiştir. Ölçek maddeleri oluşturulurken *D-AOBM*'de sözlü üretim becerilerine yönelik tanımlayıcıların dayandığı temel iletişim amaçları dikkate alınmıştır. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı* da *D-AOBM* temelinde hazırlandığı için süreçte birlikte incelenmiştir. Bu çerçevede, bireyin hem karşılıklı konuşma içinde yer alma (sözlü etkileşim) hem de düşünce ve bilgilerini tek başına ifade edebilme (sözlü üretim) becerilerini yansıtan kazanımlar temel alınmıştır. Sözlü üretime ilişkin maddeler, bireyin deneyimlerini anlatma, bilgi verme ve görüşlerini açık biçimde ifade etme gibi amaçlara uygun şekilde tasarlanmıştır. Sözlü etkileşim maddelerinde ise günlük ve sosyal bağlamlarda fikir alışverişi yapabilme, uygun dil kullanımıyla karşılıklı konuşmaları sürdürebilme yeterlikleri esas alınmıştır. Bu doğrultuda, *D-AOBM*'nin tanımladığı iletişimsel yeterlik alanları göz önünde bulundurularak ölçek maddeleri iki temel boyutta yapılandırılmıştır. Bu aşamada ölçeğin kuramsal kapsamı bilinçli olarak iletişimsel görev/amaçları yerine getirebilme odaklı öz yeterlik ifadeleriyle sınırlandırılmıştır. Bu nedenle vurgu-tonlama gibi ses bilgisel/prozodik özellikler, konuşma kaygısı/iletişim öz güveni gibi duyuşsal-psikolojik süreçleri doğrudan ölçen ifadeler ile konuşma performansının kalitesini (örn. aksan/doğallık) değerlendirmeye dönük maddeler madde havuzuna dahil edilmemiştir. Temel olarak ölçeğin sözlü üretim ve sözlü etkileşim bağlamlarında yapabilirlik biçiminde ifade edilen işlevsel yeterlik algısını ölçmesi hedeflenmiştir. Böylelikle toplam 16 madde (sözlü etkileşim 8 madde, sözlü üretim 8 madde) yazılmıştır. Maddelerin yüklemeleri -

abilirim şeklinde eklerle bitirilerek öz yeterlik kuramına uygun davranılmıştır. Madde yazımı sürecinde ölçeğin hem içerik kapsamı hem de ölçme amacına uygunluğu doğrultusunda alan uzmanı görüşlerine başvurulmuştur. Bu süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uzman iki; ölçme-değerlendirme alanında uzman bir kişi hazırlanan maddeleri içerik, dil bilgisel uygunluk, kazanımlarla örtüşme ve öz yeterlik ifadesine uygunluk açısından değerlendirmiştir. Uzman değerlendirme süreci, kapsamın (kazanım temsili), dilsel açıklığın ve öz yeterlik ifadesinin uygunluğunun güçlendirilmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu aşamada uzman değerlendirmesinde maddeler çıkarılmamıştır. Uzman geri bildirimleri doğrultusunda yalnızca ifadelerde düzenleme/iyileştirme yapılmıştır. Böylelikle uzmanlardan alınan yapılandırılmış geri bildirimler doğrultusunda madde ifadelerinde anlam açıklığı sağlanmıştır. Bu süreçte üç maddede cümle yapısında düzenleme yapılmıştır. Dil ve içerik yönünden tutarsızlık içeren unsurlar da düzeltilmiştir. Ölçekle B1 seviyesi öğrenciler de hedeflendiği ve ölçeğin doğru anlaşılması geçerlik ve güvenirlik açısından önemli olduğu için kelimelerin yaklaşık %80-90'ının Türkçe ilk 5 bin sözcük (Aksan vd., 2017) içerisinde yer almasına özen gösterilmiştir. Böylelikle ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliği güçlendirilmeye çalışılmıştır. Uzman görüşleri sonrası ölçeğin dil ve anlam bütünlüğü sağlanmış, gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Ardından, ölçeğin dilsel anlaşılabilirliğini ve uygulama sürecindeki olası aksaklıkları belirlemek amacıyla 15 kişilik bir grupla pilot uygulama yapılmış, bu pilot uygulama sonuçlarına göre maddelerin ifadeleri netleştirilmiş ve uygulama talimatları yeniden düzenlenmiştir. Pilot uygulama, ölçeğin psikometrik özelliklerini sınamak amacıyla değil, maddelerin dilsel anlaşılabilirliğini, yönergelerin açıklığını ve uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek teknik/işlemsel sorunları belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu nedenle pilot örneklem büyüklüğü sınırlıdır ve pilot verilerden faktör yapısına ilişkin çıkarım yapılması hedeflenmemiştir. Bu şekilde oluşturulan 16 madde ile bunların *D-AOBM* ve *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı* 'ndaki temel karşılıkları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Ölçek Maddelerinin D-AOBM ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Kazanımları ile Eşleştirilmesi

Alan	No	Ölçek Maddesi	D-AOBM	Program
Sözlü Etkileşim	M1	Bir sorun yaşadığımda, firmaların müşteri hizmetleri ile Türkçe iletişim kurabilirim.	(B1) Mağazalarda, postanelerde, bankalarda daha az rutin olan durumlarla (ör. tatmin etmeyen bir satın alma işlemi sonrası ürünü iade etme) başa çıkabilir.	(B1) Telefonla alınan hizmetlere yönelik görüşmeler gerçekleştirir.
	M2	Türkçe karşılıklı konuşmalarda kurgusal (hayal, varsayım vb.) olay veya durumlara yer verebilirim.	(B2) Yorum yaparak, bir bakış açısını açık bir şekilde ortaya koyarak, alternatif önerileri değerlendirerek ve varsayımlarda bulunup farklı varsayımlara yanıt vererek, aşına olduğu bağlamlardaki resmî olmayan tartışmalarda aktif rol alabilir.	(B1) Kurgusal (hayal, varsayım vb.) olay ve durumlara yönelik diyaloglar kurar.
	M3	Herhangi bir Türkçe tartışmada fikirlerimi gerekçelendirerek söyleyebilirim.	(B2) Görüşleri destekleyen ve onlara karşı çıkan savları doğru bir şekilde belirleyerek canlı bir tartışmaya ayak uydurabilir.	(B1) Bir tartışmada görüşlerini gerekçeleriyle ifade eder.
	M4	Bireysel veya mesleki	(B2) Bir mülakatta inisiyatif alabilir ve	(B2) Resmî ve diplomatik

	hayatımda başkalarıyla Türkçe görüşmeler yapabilirim.	mülakatı yapandan çok az yardım veya teşvik alarak fikirlerini genişletebilir ve geliştirebilir.	ortamlara uygun kalıp ifadeleri kullanır. / Kendisinden bilgi istenen konuşmalara (anket, mülakat vb.) katılır.
	M5 Türkçe karşılıklı konuşmalarda olasılık ve geleceğe yönelik düşünceler üretebilirim.	(B1) Biraz güvenle kendi alanındaki rutin ve rutin olmayan aşına konularda bir araya getirilmiş olgusal bilgileri verebilir, kontrol edebilir ve onaylayabilir.	(B1) Plan/tasarı/hayallerin konuşulduğu diyaloglara katılır.
	M6 Türkçe karşılıklı konuşmalarda deyim, atasözü gibi kalıp ifadeleri akıcı bir şekilde kullanabilirim.	(B2) Hedef dil kullanıcılarıyla her iki tarafı da zorlamadan düzenli etkileşim ve kesintisiz ilişki sağlayabilecek bir akıcılık ve spontanlık derecesiyle etkileşime girebilir.	(B1) Diyaloglarında deyim ve mecazlı ifadeler kullanır.
	M7 Türkçe karşılıklı konuşmalarda hatırlamadığım bir kelime yerine başka bir kelime bulabilirim.	(B2) Fikirler arasındaki ilişkileri açıkça belirleyerek çok çeşitli genel, akademik, mesleki veya serbest zamanla ilgili konularda dili akıcı, doğru ve etkili bir şekilde kullanabilir.	(B1) Yanlış anlamaları veya hatalarını telafi edici kalıpları kullanır. / Konuşmalarında yorum ve değerlendirme ifadeleri kullanır.
	M8 Türkçe karşılıklı konuşmalarda konuya uygun anekdot veya alıntı gibi unsurları kullanabilirim.	(B1) Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir, uygun açıklamalar ve savlar sunarak görüşlerini belirgin bir biçimde açıklayabilir ve destekleyebilir.	(B1) Konuşmalarında zenginleştirici unsurlara (anekdot, fıkra) yer verir.
	M9 Kısa bir anıyı diğer insanlara Türkçe olarak detaylı bir şekilde anlatabilirim.	(B1) Duyguları ve tepkileri açıklayarak, deneyimlerinin ayrıntılı açıklamalarını verebilir.	(B1) Yaşadığı veya şahit olduğu bir olayı anlatır. / Bir olayı/durumu/işi oluş sırası ve mantık akışına göre anlatır.
	M10 İlgi alanına giren konularda Türkçe olarak ayrıntılı bir sunum yapabilirim.	(B1) Alanında aşına olduğu bir konuda, çoğu zaman zorlanmadan takip edilebilecek kadar açık ve ana noktaların kabul edilebilir bir netlikle açıklandığı, önceden hazırlanmış karmaşık olmayan bir sunum yapabilir.	(B1) İlgi alanına giren bir konuda görsellerle desteklenmiş sunum yapar.
Sözlü Üretim	M11 Konu ne olursa olsun düşüncelerimi Türkçe açıklayarak diğer insanlara anlatabilirim.	(B2) İlgi alanları ile ilgili çok çeşitli konularda, yardımcı/tamamlayıcı noktalar ve ilgili örneklerle fikirleri genişletip destekleyerek açık, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir.	(B2) Konuşmalarında öznel ve nesnel yargı cümleleri kullanır. / Akıcı biçimde konuşur.
	M12 İzlediğim bir film veya tiyatroun konusunu diğer insanlara Türkçe anlatabilirim.	(B1) Bir kitabın veya filmin konusunu ilişkilendirebilir ve tepkilerini anlatabilir.	(B1) Okuduklarını / dinlediklerini / izlediklerini özetler.
	M13 Okuduğum bir kitabın içeriğini diğer insanlara Türkçe özetleyebilirim.	(B1) Bir kitabın veya filmin konusunu ilişkilendirebilir ve tepkilerini anlatabilir.	(B1) Yazılı / sözlü bir metni kendi cümleleriyle aktarır. / Okuduklarını / dinlediklerini / izlediklerini özetler.
	M14 Başımdan geçen olayları uygun Türkçe kelimeler kullanarak diğer insanlara anlatabilirim.	(B1) Deneyimlenen bir şey hakkındaki duygularını açıkça ifade edebilir ve bu duyguları açıklamak için nedenler sunabilir.	(B1) Bir olayı / durumu / işi oluş sırası ve mantık akışına göre anlatır. / Yaşadığı veya şahit olduğu bir olayı anlatır.
	M15 Duygu veya düşüncelerimi Türkçe	(B2) Önemli noktaların uygun şekilde vurgulandığı ilgili destekleyici	(B1) Konuşmalarında gerekçeleştirme

	anlatırken bağlantılı/kompleks cümleler kullanabilirim.	ayrıntılarla birlikte açık, sistematik olarak geliştirilmiş açıklamalar ve sunumlar yapabilir.	ifadelerini kullanır. / Karşılaştırmalar içeren konuşmalar yapar.
M16	Türkçe bir sunum yaparken düşüncelerimi gerekçeleriyle anlatabilirim.	(B2) Belirli bir bakış açısını destekleyen veya aleyhte olan gerekçeleri ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını vererek açık, hazırlanılmış bir sunum yapabilir.	(B2) Konuşmalarında ikna edici yöntem ve teknikleri kullanır. (B1) Bir konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirerek açıklar.

Ölçeğin son formu iki faktörden oluşmaktadır. Bunlar sözlü etkileşim öz yeterliği (7 madde) ve sözlü üretim öz yeterliğidir (7 madde). Ölçek, 5'li Likert tipinde (1: Kesinlikle Katılmıyorum - 5: Kesinlikle Katılıyorum) derecelendirilmiştir.

2.2.2. Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği

Çinpolat vd. (2024) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte sınıf içi, sınıf dışı ve dijital informal ortam olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin yapısal geçerliği açımlyıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile incelenmiştir. Ayrıca iç güvenirlik katsayısı da yüksek bulunmuştur ($\alpha > ,80$). Ölçek toplamda 12 madde içermektedir. 5'li Likert tipinde (1: Kesinlikle İstekli Değil - 5: Kesinlikle İstekli) derecelendirmeye sahiptir. Bu araştırmada ölçüt geçerliğini incelemek amacıyla kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci ve Etik İşlemler

Bu araştırmada Amerikan Psikoloji Birliği (APA, 2020) ve Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği'nin (AERA, 2011) önerdiği etik kurallar temel alınmıştır. Araştırma, Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu tarafından etik yönden onaylanmıştır (Karar Sayısı: 2025-53). Veri toplama süreci, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Türkiye'deki farklı üniversitelerin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) öğrenim görmekte olan yabancı öğrencilere Google Formlar üzerinden hazırlanan çevrim içi form yoluyla ulaştırılmıştır. Uygulama ortamının standartlaşması ve katılımın güvenilirliği açısından veri toplama araçlarının linki öğretim elemanları gözetiminde öğrencilere iletilmiş ve öğrencilerin formu kendi akıllı cihazları (telefon, tablet vb.) üzerinden doldurmaları sağlanmıştır. Formun yanıtlanması ortalama 15 dakika sürmüştür.

Ölçekler uygulanmadan önce araştırmanın amacı katılımcılara açıkça belirtilmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla çalışmada yalnızca en az B1 seviyesinde dil yeterliğine sahip katılımcılara ulaşılmıştır. Bu tercih, kullanılan ölçme aracının dilsel olarak B1 düzeyinde anlama becerisi gerektirmesi ve daha düşük seviyelerde (A1-A2) maddelerin yanlış anlaşılma riskinin bulunması nedeniyle yapılmıştır. Böylelikle katılımcılar, ilgili kurumlarda B1 ve üzeri seviyelerde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmiştir. Ayrıca veri setinin temizlenmesi aşamasında formdaki maddeleri eksik dolduran veya yönergelere uygun yanıt vermeyen katılımcıların verileri analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Katılımcılar gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir. Kişisel bilgileri toplanmamış, gizlilik ve mahremiyet korunmuştur. İsteyen katılımcılara istedikleri anda çalışmadan çekilme hakkı tanınmıştır. Verilerin analizinde ve raporlanmasında şeffaflık ilkesi gözetilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Toplanan veriler JASP (Sürüm 0.19.3) ve Jamovi (Sürüm 2.6.25) programları kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde veri seti taranmış, hatalı veri girişleri ve kayıp veriler kontrol edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla analiz süreci üç aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada 192 kişilik birinci örneklem üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Faktör çıkarma yöntemi olarak Temel Eksen Faktör Çıkarma (Principal Axis Factoring) ve faktörlerin ilişkili olabileceği varsayımıyla Oblimin döndürme yöntemi tercih edilmiştir. Faktör sayısının belirlenmesinde Paralel Analiz kullanılmıştır (Horn, 1965; Hayton vd., 2004).

İkinci aşamada 243 kişilik ikinci örneklem ile Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılarak elde edilen yapının model uyumu test edilmiştir. Analizlerde verilerin normallik dağılımı incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,5$ aralığında olduğu ve z-puanlarının ± 3 sınırları içinde kaldığı görülmüştür. Bu değerlerin normallik varsayımını karşıladığı kabul edilerek parametre kestiriminde Maksimum Olabilirlik (Maximum Likelihood - ML) yöntemi kullanılmıştır. Ancak sosyal bilimlerdeki karmaşık yapıların ölçümünde, DFA'nın maddeleri tek bir faktöre sabitleyen (simple structure) katı yaklaşımı, model uyumunu yapay olarak düşürebilmektedir. Bu nedenle DFA sonrasında Marsh vd. (2014) ile Asparouhov ve Muthén (2009) tarafından önerilen ve çapraz yüklemelere izin vererek yapısal geçerliği daha esnek bir şekilde modelleyen Açıklayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi (AYEM) de kullanılmıştır. AYEM, karşılaştırma amacıyla hem DFA örnekleminde hem de birleşik veri setinde uygulanmıştır. Model uyumunun değerlendirilmesinde $\chi^2/sd < 3$, CFI $> ,90$, TLI $> ,90$, RMSEA $< ,08$ ve SRMR $< ,08$ ölçütleri temel alınmıştır (Hooper vd., 2008, s. 54-55).

Çalışmanın son aşamasında faktör yapısının kararlılığını artırmak ve alt gruplarda yeterli istatistiksel güce ulaşmak amacıyla AFA ve DFA grupları birleştirilerek 435 kişilik toplam örneklem (birleşik veri seti) oluşturulmuştur. AYEM, ölçüm değişmezliği, güvenilirlik ve ölçüt geçerliği analizleri bu genişletilmiş örneklem üzerinde yürütülmüştür. Ölçüm değişmezliği, bir ölçme aracının farklı alt gruplarda (örn. cinsiyet, dil seviyesi) aynı psikolojik yapıyı ölçüp ölçmediğini test eder. Eğer değişmezlik sağlanamazsa gruplar arasında gözlenen puan farklarının ölçülen özellikteki gerçek farklardan mı yoksa ölçeğin işleyişindeki bir yanlıktan mı kaynaklandığı bilinemez (Millsap, 2011). Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin farklı dil seviyelerindeki ve cinsiyetlerdeki öğrenciler için geçerli karşılaştırmalar yapmaya olanak tanıdığını kanıtlamak amacıyla Çoklu Grup DFA (MG-CFA) kullanılmıştır. Analiz sürecinde faktör yapısının benzerliğini test eden yapısal (configural), faktör yüklerinin eşitliğini test eden metrik (metric), madde kesişim noktalarının eşitliğini test eden ölçek (scalar), hata varyanslarının eşitliğini test eden katı (strict) ve son olarak faktör varyans/kovaryanslarının eşitliğini test eden yapısal (structural) değişmezlik aşamaları incelenmiştir (Chen, 2007). Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alfa katsayısının yanı sıra faktör yüklerinin eşitliği varsayımına daha az duyarlı olan McDonald Omega (ω) katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçüt geçerliği ise Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir.

3. Bulgular

3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Faktör analizinin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik testi yapılmış ve KMO = ,92 bulunmuştur. Bartlett küresellik testi $\chi^2(120) = 1728,41$, $p < ,001$ sonucunu vermiştir, bu da değişkenler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Bunların ardından faktör analizine geçilmiş, elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

AFA Faktör Yükleri

Maddeler	F1	F2	Özgül varyans
M1: Bir sorun yaşadığımda, firmaların müşteri hizmetleri ile Türkçe iletişim kurabilirim.	,710		,524
M2: Türkçe karşılıklı konuşmalarda kurgusal (hayal, varsayım vb.) olay veya durumlara yer verebilirim.	,814		,499
M3: Herhangi bir Türkçe tartışmada fikirlerimi gerekçelendirerek söyleyebilirim.	,780		,346
M4: Bireysel veya mesleki hayatımda başkalarıyla Türkçe görüşmeler yapabiliyim.	,651		,489
M5: Türkçe karşılıklı konuşmalarda olasılık ve geleceğe yönelik düşünceler üretebilirim.	,621		,515
M6: Türkçe karşılıklı konuşmalarda deyim, atasözü gibi kalıp ifadeleri akıcı bir şekilde kullanabilirim.	,667		,513
M7: Türkçe karşılıklı konuşmalarda hatırlayamadığım bir kelime yerine başka bir kelime bulabilirim.	,710		,487
M8: Türkçe karşılıklı konuşmalarda konuya uygun anekdot veya alıntı gibi unsurları kullanabilirim.	,548		,567
M9: Kısa bir anıyı diğer insanlara Türkçe olarak detaylı bir şekilde anlatabilirim.		,465	,479
M10: İlgi alanıma giren konularda Türkçe olarak ayrıntılı bir sunum yapabiliyim (hobiler vb.).		,622	,444
M11: Konu ne olursa olsun düşüncelerimi Türkçe açıklayarak diğer insanlara anlatabilirim.		,880	,348
M12: İzlediğim bir film veya tiyatronun konusunu diğer insanlara Türkçe anlatabilirim.		,541	,436
M13: Okuduğum bir kitabın içeriğini diğer insanlara Türkçe özetleyebilirim.		,675	,446
M14: Başımdan geçen olayları uygun Türkçe kelimeler kullanarak diğer insanlara anlatabilirim.		,778	,463
M15: Duygu veya düşüncelerimi Türkçe anlatırken bağlantılı/kompleks cümleler kullanabilirim.		,704	,470
M16: Türkçe bir sunum yaparken düşüncelerimi gerekçeleriyle anlatabilirim.		,620	,492
Paralel Analiz		Gerçek veri faktör öz değerleri	Simüle edilmiş veri ortalama öz değerleri
Faktör 1*		6,787	0,661
Faktör 2*		0,620	0,388
Faktör 3		0,278	0,304

Faktör 4	0,111	0,241
Faktör 5	0,096	0,167
Faktör 6	0,057	0,106

Not. * = Faktör muhafaza edilmelidir. FA tabanlı paralel analizden elde edilen sonuçlar. F1: Sözlü Etkileşim, F2: Sözlü Üretim. Uygulanan faktör çıkarma yöntemi temel eksen faktör çıkarma, döndürme yöntemi ise Oblimin'dir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), Temel Eksen Faktör Çıkarma (Principal Axis Factoring) yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve faktörlerin birbirleriyle ilişkili olabileceği varsayımıyla eşik döndürme yöntemlerinden Oblimin kullanılmıştır. Temel eksen faktör çıkarma yöntemi, verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği veya göstermediği durumlarda iyi sonuçlar verebilmektedir (Costello ve Osborne, 2005, s. 2). Açımlayıcı Faktör Analizinde (AFA), faktör sayısına karar vermek amacıyla faktör analizi temelli Paralel Analiz (Parallel Analysis - based on FA) yöntemi uygulanmıştır. Paralel Analiz sonuçlarına göre gerçek veri setindeki ilk iki faktörün öz değerleri simüle edilmiş ortalama öz değerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, ölçek için iki faktörlü yapının uygun olduğunu göstermiştir (Horn, 1965; Hayton vd., 2004). Yapılan ilk analiz sonucunda maddelerin faktör yükleri ve özgül varyans değerleri incelenmiştir. M8 ve M9 numaralı maddelerin özgül varyans değerlerinin kendi faktör yüklerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, söz konusu maddelerin ilgili faktör tarafından yeterince açıklanmadığını ve yüksek oranda hata varyansı içerdiğini göstermektedir (Comrey ve Lee, 1992; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle ölçeğin yapı geçerliğini güçlendirmek için ilgili maddeler analizden çıkarılmış. M8 ve M9 maddeleri, istatistiksel ölçütlerin yanında teorik uygunluk açısından da değerlendirilmiştir. M8 (anekdot/alıntı kullanma) konuşma öz yeterliğinden çok söylemi zenginleştirme/retorik repertuvara işaret ettiği ve hedef düzeyde kültürel deneyim ve ifade tercihlerine yüksek duyarlılık gösterebildiği için yapıyı daha zayıf temsil etmiş olabilir. Ayrıca M9'un "anı/yaşantı anlatma" içeriğinin M14'teki benzer anlatı temasıyla örtüşmesi, içerik tekrarına (madde fazlalığına) ve aynı alt-becerinin birden fazla maddeyle temsil edilmesine yol açabileceğinden, madde setinin daha yalın ve ayırt edici olması amacıyla M9'un çıkarılması teorik olarak da uygun görülmüştür. Yeniden yapılan AFA sonucunda iki faktörlü yapı tekrar doğrulanmıştır. Bu iki faktör toplam varyansın %53,8'ini açıklamaktadır (F1 = 48,9, F2 = 4,9). Faktör 1 Sözlü Etkileşim, Faktör 2 Sözlü Üretim olarak *TYDÖP* yapısına uygun adlandırılmıştır. Sosyal bilimlerde ölçeğin yapı geçerliği açısından açıklanan toplam varyans oranının %40'ın üzerinde olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2014, s. 48). Maddelerin faktör yükleri ise ,55 ile ,88 arasında değişmektedir. 200 kişilik örnekleme faktör yüklerinin ,40 ve üzerinde olması ölçeğin yapı geçerliğinin güçlü olduğunu ve maddelerin ilgili faktörlerle açıkça ilişkili olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2019, s. 152). Ayrıca, faktörlerin birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür (faktör korelasyonu $r = ,77$). Bunlar, ölçeğin iki boyutlu bir yapı gösterdiğini desteklemektedir.

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Yakınsak Geçerlik

Tablo 3

DFA Faktör Yükleri

Faktör	Madde	β	SH	z	p	%95 GA	
						Alt	Üst
F1	M1	,548	,049	11,110	< ,001	,451	,644
	M2	,700	,038	18,640	< ,001	,627	,774
	M3	,698	,038	18,479	< ,001	,624	,772
	M4	,727	,035	20,575	< ,001	,657	,796
	M5	,706	,037	19,070	< ,001	,634	,779
	M6	,621	,044	14,141	< ,001	,535	,707
	M7	,574	,047	12,095	< ,001	,481	,667
	M8	,616	,043	14,286	< ,001	,531	,700
F2	M9	,782	,029	27,317	< ,001	,726	,838
	M10	,780	,029	27,016	< ,001	,723	,837
	M11	,746	,032	23,291	< ,001	,683	,809
	M12	,708	,035	19,934	< ,001	,638	,777
	M13	,750	,032	23,672	< ,001	,688	,812
	M14	,753	,031	23,947	< ,001	,691	,814

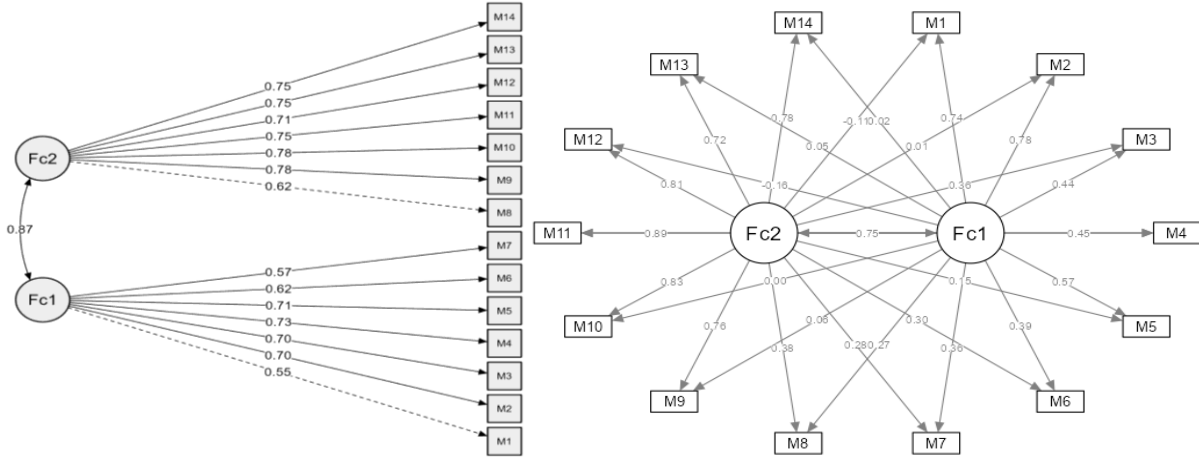
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), AFA'da belirlenen iki faktörlü yapıyı doğrulamak amacıyla Maksimum Olabilirlik (ML) tahmin yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizde $\chi^2(76) = 177,465$, $p < ,001$ değeri anlamlı bulunmuştur. Ki-kare serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/sd = 2,33$) kabul edilebilir düzeydedir (Kline, 2016). Modelin diğer uyum indeksleri şu şekildedir: CFI = ,93, TLI = ,92, RMSEA = ,07 (%90 GA [,06, ,08]), SRMR = ,04. WLSMV modelde ise CFI = ,96, TLI = ,96, RMSEA = ,08 (%90 GA [,07, ,10]), SRMR = ,04, $\chi^2/sd = 2,90$ olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, ölçeğin iki faktörlü yapısının kabul edilebilir düzeyde bir model uyumu sağladığını göstermektedir (Hooper vd., 2008). Faktörlere ait standartlaştırılmış faktör yükleri birinci faktör için ,55 ile ,73; ikinci faktör için ,62 ile ,78 arasında değişmektedir. DFA faktör yüklerinin tümü Tablo 3'te verilmiştir. Tüm faktör yüklerinin ,50'nin üzerinde olması, maddelerin ilgili faktörlerle güçlü ilişkiler gösterdiğine işaret eder (Hair vd., 2019, s. 676). Ayrıca bu örneklem üzerinden elde edilen DFA sonuçlarını AYEM ile de değerlendirilmiştir (ML). Buna göre CFI = ,94, TLI = ,92, RMSEA = ,07 (%90 GA [,05, ,08]), SRMR = ,03 olarak tespit edilmiştir. Faktör yükleri de hedeflenen faktörlere ,30 üzeriyken diğer faktöre daha düşük yüklenmiştir. Görüldüğü üzere AYEM bulguları da doğrulanan yapıyı teyit etmektedir. Modelin DFA ve AYEM diyagramı aşağıda Görsel 1'de verilmiştir.

Yakınsak geçerlik için de AVE ve CR değerleri incelenmiştir. Öncelikle, faktörlerin bileşik güvenilirlik (CR) değerleri sırasıyla $f_1 = ,84$ ve $f_2 = ,89$ olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, birinci faktörün Ortalama Varyans Açıklaması (AVE) ,48, ikinci faktörün ise ,55 olarak hesaplanmıştır. Birinci faktörde AVE değerinin ,50'nin biraz altında olması yakınsak geçerlik açısından sınırda kabul edilirken ikinci faktör için AVE değeri yeterli düzeydedir. Faktörler arasındaki ayrışma geçerliğini ortaya koyan Heterotrait-Monotrait oranı (HTMT) ,86 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ,90'ın altında kalarak faktörler arasındaki ayrımın sağlandığını göstermektedir (Henseler vd., 2015).

Güvenirlilik konusunda ise faktörlerin ve ölçeğin tümünün Cronbach Alpha değerleri incelenmiştir. Birinci faktörün iç tutarlılık katsayısı ,83, ikinci faktörünki ,89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ,92 olarak hesaplanmıştır.

Şekil 1

DFA ve AYEM Yol Diyagramı



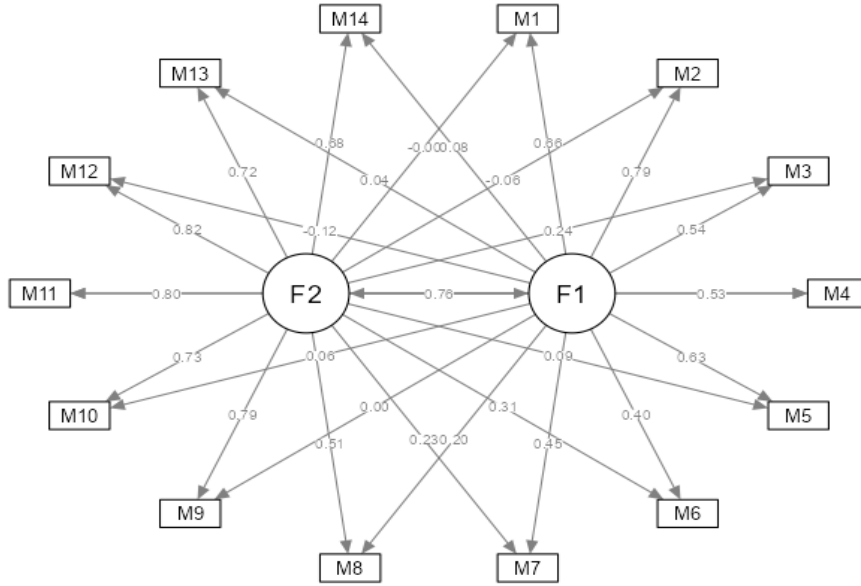
DFA kapsamında ölçeğin tek faktörlü yapısı da Maksimum Olabilirlik (ML) yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Tek faktörlü modele ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2(77) = 227,889$, CFI = ,906, TLI = ,889, RMSEA = ,076 (%90 GA [,060, ,103]), SRMR = ,052. İki faktörlü modele ilişkin uyum indeksleri ($\chi^2(76) = 177,465$, CFI = ,937, TLI = ,924, RMSEA = ,074, SRMR = ,046) ile karşılaştırıldığında, iki faktörlü modelin tüm uyum iyiliği değerlerinde daha iyi sonuçlar verdiği görülmektedir. Ayrıca iki faktörlü modelin χ^2/sd oranı (2,33), tek faktörlü modele göre (2,96) daha iyi ve kabul edilebilir sınırlar içindedir (Kline, 2016).

3.3. Açımlayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi (AYEM)

AFA ve DFA gruplarının birleştirilmesiyle oluşturulan 435 kişilik geniş örneklem üzerinde AYEM gerçekleştirilmiştir. AYEM sonucunda elde edilen model uyum değerleri şöyledir: $\chi^2(64) = 191$, $\chi^2/sd = 2,98$; RMSEA = ,068 (%90 GA [,057, ,079]); CFI = ,959; TLI = ,942; SRMR = ,029. Bu değerler, modelin iyi düzeyde uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Hooper vd., 2008; Kline, 2016). Görsel 2’de sunulan standardize faktör yükleri incelendiğinde, teorik olarak düşünülen iki faktörlü yapı genel olarak doğrulanmıştır. Birinci faktöre ilişkin maddelerin (M1-M7) faktör yükleri ,40 ile ,79 arasında değişmektedir ve çoğunlukla yüksek düzeyde yüklemeler göstermiştir. İkinci faktör maddeleri (M8-M14) ise ,51 ile ,82 arasında yüksek faktör yüklerine sahiptir. Çapraz yüklemeler incelendiğinde, maddelerin kendi faktörleri dışındaki faktörlere düşük yükleme yaptığı görülmüştür. Bu durum faktörlerin açıkça birbirinden ayrıştığını desteklemiştir. Faktörler arası korelasyonun ,76 olması faktörlerin ilişkili ancak birbirinden ayrı olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular, maddelerin teorik olarak beklenen faktörlerde yer aldığını ve ölçeğin iki faktörlü yapısının desteklendiğini ortaya koymaktadır.

Şekil 2

AYEM Yol Diyagramı



3.4. Ölçüm Değişmezliği

Bu bölümde, toplam 435 katılımcıdan oluşan birleştirilmiş örnekleme cinsiyet ve dil seviyesi üzerinde çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi (MG-CFA) yoluyla ölçüm değişmezliği incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucu ulaşılan bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Cinsiyete ve Dil Seviyesine Göre Ölçüm Değişmezliği Sonuçları

Grup	Model	$\chi^2(sd)$	CFI	TLI	RMSEA	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Cinsiyet	Configural	332,98 (152)	,942	,931	,074	–	–
	Metric	347,79 (164)	,942	,935	,072	,000	-,002
	Scalar	364,56 (176)	,940	,938	,070	-,002	-,002
	Strict	375,60 (190)	,941	,943	,067	+,001	-,003
	Structural	380,17 (195)	,941	,945	,066	,000	-,001
Dil Seviyesi	Configural	491,39 (228)	,918	,901	,089	–	–
	Metric	510,55 (252)	,919	,912	,084	+,001	-,005
	Scalar	537,14 (276)	,918	,919	,081	-,001	-,003
	Strict	576,42 (304)	,915	,923	,079	-,003	-,002
	Structural	601,69 (314)	,910	,922	,079	-,005	,000

Tablo 4'te konuşma öz yeterlik ölçeğinin hem cinsiyet (kadın/erkek) hem de dil seviyesi (B1, B2, C1) grupları için ölçüm değişmezliği test edilmiştir. Beş aşamalı model karşılaştırmalarında (configural/yapısal, metric/metrik, scalar/eşik, strict/katı, structural/yapısal) elde edilen uyum indeksleri kabul edilebilir düzeydedir ($CFI \geq ,91$; $RMSEA \leq ,089$). Tüm modellerde $\Delta CFI \leq ,01$ ve $\Delta RMSEA \leq ,015$ koşulları sağlandığı için ölçüm değişmezliğinin korunduğu kabul edilmiştir (Chen, 2007, s. 501). Bu sonuçlar, geliştirilen ölçeğin farklı gruplarda geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir.

3.5. Bilinen Gruplar Geçerliliği

435 katılımcıdan oluşan birleştirilmiş örnekleme bilinen gruplar geçerliliği kapsamında dil seviyeleri ve kontrol için cinsiyet incelenmiştir. Welch'in ANOVA testi, dil seviyesi grupları arasında konuşma öz yeterlik puanlarında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur ($F(2,176) = 4,38, p = ,014$). Games-Howell post-hoc testi, C1 düzeyindeki öğrencilerin hem B1 ($p = ,018$) hem de B2 ($p = ,024$) düzeyindekilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek öz yeterlik puanı bildirdiğini göstermiştir. Buna karşın bağımsız örneklem için t-testi sonucu, cinsiyet grupları arasında konuşma öz yeterlik puanlarında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($t(433) = -0,17, p = ,867$). Dil seviyesi gibi farklılık yaratması beklenen bir değişken anlamlı fark yaratırken cinsiyetin fark yaratmaması ölçeğin bilinen gruplar geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

3.6. Güvenirlilik Analizi

Konuşma öz yeterliliği ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla 435 kişilik birleşik örneklem üzerinden güvenilirlik analizi yapılmıştır. Veriler Tablo 5'te sunulmuştur. Ölçeğin geneline ait iç tutarlılık katsayıları yüksek bulunmuştur (Cronbach $\alpha = ,92$; McDonald $\omega = ,92$). Ayrıca madde bazında incelendiğinde, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının ,56 ile ,72 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu değerler, maddelerin ölçek genelindeki iç tutarlılığa önemli katkı sağladığını ve ölçeğin güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2019, s. 161).

Tablo 5

Güvenirlilik ve Madde Analizi

	Ortalama	SS	Madde-toplam r	Madde silinirse	
				Cronbach α	McDonald ω
M1	3,21	1,12	,56	,92	,92
M2	3,17	1,06	,63	,92	,92
M3	3,32	1,08	,69	,92	,92
M4	3,29	1,06	,65	,92	,92
M5	3,32	1,05	,63	,92	,92
M6	2,96	1,12	,62	,92	,92
M7	3,40	1,03	,61	,92	,92
M8	3,45	1,03	,65	,92	,92
M9	3,29	1,06	,72	,91	,91
M10	3,37	1,08	,72	,91	,91
M11	3,35	1,11	,68	,92	,92
M12	3,37	0,99	,64	,92	,92
M13	3,24	1,03	,69	,92	,92
M14	3,28	1,05	,69	,92	,92

Not. Cronbach $\alpha = ,92$; McDonald $\omega = ,92$

3.7. Ölçüt Geçerliliği

Ölçeğin ölçüt geçerliliğini test etmek amacıyla konuşma öz yeterliliği ile Türkçe iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 6'da belirtilmiştir. Ölçeğin alt boyutları olan sözlü etkileşim öz yeterliliği (KOF1) ve sözlü üretim öz yeterliliği (KOF2) ile sınıf içi iletişim kurma istekliliği (WTCF1), sınıf dışı iletişim kurma istekliliği (WTCF2) ve informal dijital ortamda iletişim kurma istekliliği (WTCF3) arasında pozitif

yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Korelasyon değerleri incelendiğinde, konuşma öz yeterliği (KO) ve Türkçe iletişim kurma istekliliği (WTC) arasında orta-düşük düzeyde anlamlı pozitif ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = ,31, p < ,001$). Sözlü etkileşim öz yeterliği (KOF1), sınıf içi iletişim kurma istekliliği ile orta düzeyde ($r = ,27, p < ,001$), sınıf dışı iletişim kurma istekliliği ile düşük düzeyde ($r = ,20, p < ,001$) ve dijital informal ortam iletişim kurma istekliliği ile düşük düzeyde ($r = ,26, p < ,001$) pozitif ilişkilidir. Benzer şekilde sözlü üretim öz yeterliği (KOF2), sınıf içi iletişim kurma istekliliği ($r = ,25, p < ,001$), sınıf dışı iletişim kurma istekliliği ($r = ,22, p < ,001$) ve informal dijital ortamda iletişim kurma istekliliği ($r = ,22, p < ,001$) ile düşük düzeyde pozitif ilişkilere sahiptir. Ölçek toplam puanı (KO) ise sınıf içi ($r = ,28, p < ,001$), sınıf dışı ($r = ,22, p < ,001$) ve dijital informal ortamda iletişim kurma istekliliği ($r = ,26, p < ,001$) ile anlamlı şekilde ilişkilidir. Bu sonuçlar, geliştirilen konuşma öz yeterliği ölçeğinin ölçüt geçerliğinin sağlandığını ortaya koymaktadır.

Tablo 6
Korelasyon Matrisi

	KO	KOF1	KOF2	WTC	WTCF1	WTCF2	WTCF3
KO	—						
KOF1	,93***	—					
KOF2	,93***	,75***	—				
WTC	,31***	,30***	,28***	—			
WTCF1	,28***	,27***	,25***	,80***	—		
WTCF2	,22***	,20***	,22***	,86***	,58***	—	
WTCF3	,26***	,26***	,22***	,80***	,41***	,55***	—

Not. * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$, KO: Konuşma Öz Yeterliği, KOF1: Konuşma Öz Yeterliği Faktör 1, KOF2: Konuşma Öz Yeterliği Faktör 2, WTC: Türkçe İletişim Kurma İstekliliği, WTCF1: Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Faktör 1, WTCF2: Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Faktör 2, WTCF3: Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Faktör 3

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında, yabancılarla Türkçe öğretimi bağlamında konuşma öz yeterliğinin ölçülmesine yönelik iki faktörlü bir ölçek geliştirilmiş ve ölçeğin psikometrik özellikleri detaylı biçimde incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iki faktörlü yapısının (sözlü etkileşim ve sözlü üretim öz yeterliği), Türkçeyi öğrenen öğrencilerin konuşma öz yeterliğini farklı boyutlarda değerlendirme ihtiyacını karşılayacağı düşünülmektedir. Bu yapı, *D-AOBM* ve *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*'nin dilsel etkinlikleri sınıflandırma biçimiyle teorik olarak uyum içindedir. Bu nedenle ölçeğin faktör yapısı ve maddeleri literatürdeki diğer yabancılarla Türkçe öğretimi bağlamındaki öz yeterlik çalışmalardan ayrılmaktadır (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017; Sallabaş, 2013). Alan yazınındaki ölçeklerden biri olarak Sallabaş (2013) tarafından geliştirilen ölçeğin genel konuşma yeterliliği ve konuşmanın şekil özellikleri (vurgu, tonlama vb.) gibi biçimsel boyutlara odaklandığı görülmektedir. Kurudayıoğlu ve Güngör (2017) tarafından geliştirilen ölçek, konuşma öz yeterliğini tek boyutlu bir yapı olarak ele almaktadır. Sevim ve Varışoğlu (2023) çalışmalarında konuşma ve yazma becerilerini birleştirerek tek faktörlü genel bir üretici dil becerisi yapısı önermişlerdir. Bu araştırmada ise

konuşma becerisinin anlık ve etkileşimsel doğası ön plana çıkarılarak yazmadan bağımsız ve iki ayrı alt boyutta (etkileşim ve üretim) ele alınmıştır.

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla önce Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), ardından da farklı bir örneklem ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonuçları, iki faktörlü yapının uygun olduğunu ortaya koymuş, faktör yükleri ve varyans açıklama oranı ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir. DFA sonuçları, AFA ile belirlenen iki faktörlü yapının iyi bir model uyumu sağladığını göstermiştir. AVE ve CR değerleri ile incelenen yakınsak geçerlik de desteklenmiştir. Ölçeğin faktör yapısı AYEM analizi ile daha esnek biçimde test edilmiş ve AYEM sonuçları, iki faktörlü yapıyı güçlü şekilde desteklemiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının yüksek olması (Cronbach α ve McDonald $\omega = ,92$), maddelerin birbiriyle tutarlı olduğunu ve ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin ölçüt geçerliğini test etmek amacıyla Türkçe iletişim kurma istekliliği ile ilişkisine bakılmıştır. Yapılan analizlerde, konuşma öz yeterliğinin iletişim kurma istekliliği ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, yabancı dilde konuşma öz yeterliğinin, dil öğrenim sürecinde öğrencilerin iletişim kurma istekliliği üzerinde etkili olduğu yönündeki önceki çalışmalarla tutarlıdır (Elahi Shirvan vd., 2019; MacIntyre vd., 1998; Yashima, 2002; Zhou vd., 2020). Kurudayıoğlu ve Güngör'ün (2017) Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerini çeşitli değişkenlerle ilişkilendirerek inceledikleri çalışmalarında, öz yeterliğin öğrencilerin hedef dildeki performans hedeflerine ulaşmasında belirleyici bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmada konuşma öz yeterliği ile konuşmaya isteklilik arasında saptanan pozitif ilişki de öz yeterliğin öğrencinin eyleme geçme potansiyelini yansıtan bu değişkenle bağlantılı, güçlü bir motivasyonel kaynak olduğunu gösteren bulguları desteklemektedir.

Sonuç olarak geliştirilen iki faktörlü Türkçe konuşma öz yeterliği ölçeği, Yabancılara Türkçe Öğretimi alanına teorik ve pratik açıdan katkı sağlayabilecek niteliktedir. Güvenilir ve geçerli sonuçlar bulunması, ölçeğin hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için yararlı bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir. Bunlarla birlikte çalışmanın sonuçları değerlendirilirken bazı sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İlk olarak araştırma, kesitsel bir tarama modelinde desenlendiği için veriler belirli bir zaman dilimini yansıtmakta ve yalnızca öğrencilerin öz bildirimlerine dayanmaktadır. İkinci olarak çalışma grubu, Türkiye'deki üniversitelerin TÖMER birimlerinde öğrenim gören yabancı öğrencilerle sınırlı tutulmuş, yurt dışı örnekleme dâhil edilmemiştir. Ayrıca ölçek geliştirme sürecindeki pilot uygulamanın sınırlı bir çalışma grubuyla gerçekleştirilmiş olması ve genel örneklemin çoğunluğunun Asya ve Afrika kıtasındaki ülkelerden gelen öğrencilerden oluşması da bir diğer sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Veri toplama sürecinin çevrimiçi gerçekleştirilmesi ve gönüllülük esasına dayanması da dikkate alınması gereken bir diğer husustur. Ölçek maddelerinin dilsel yapısı ve dayandığı kazanımlar göz önüne alındığında, bu ölçme aracının en az B1 (Bağımsız Kullanıcı) ve üzeri dil yeterliğine sahip öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini belirlemede kullanılması, A1 ve A2 (Temel Kullanıcı) düzeyindeki öğrencilerin henüz sözlü üretim ve etkileşimde yeterli kelime dağarcığına erişmemiş olmaları nedeniyle bu gruplarda uygulanmaması önerilmektedir.

Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin bu ölçeği bir tanılayıcı değerlendirme aracı olarak kullanarak sınıftaki öğrencilerin konuşma konusundaki etkileşim ve üretim yeterlik algılarını ayrı ayrı tespit etmeleri mümkündür. Bu doğrultuda Sözlü Etkileşim alt boyutunda düşük puan alan öğrenciler için ikili veya grup çalışmaları; Sözlü Üretim boyutunda düşük puan alanlar için ise hazırlıklı sunum veya bireysel anlatım görevleri önceliklendirilebilir. Gelecekteki çalışmalarda ölçeğin farklı kültürlerden katılımcılarla ölçüm değişmezliğinin test edilmesi, farklı dil becerileri ve motivasyonel değişkenlerle ilişkilerinin daha derinlemesine incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca bu ölçeği kullanarak bir eğitim dönemi boyunca öğrencilerin öz yeterlik algılarındaki değişimi izleyen boylamsal çalışmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, U., & Demirhan, U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish*. Routledge.
- American Educational Research Association. (2011). *Code of ethics*. Web: <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Professional-Ethics> adresinden 14 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(3), 397-438. <https://doi.org/10.1080/10705510903008204>
- Avrupa Konseyi. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme - Tamamlayıcı cilt* (S. Çelik, Y. Kırkgöz, D. Çopur, P. İrgin ve Ş. Erbay Çetinkaya, Çev.). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (Orijinal eserin yayın tarihi 2020).
- Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (2006). Guide for creating self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). IAP-Information Age Publishing.
- Brown H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.
- Cervone, D. (2000). Thinking about self-efficacy. *Behavior Modification*, 24(1), 30-56. <https://doi.org/10.1177/0145445500241002>

- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Erlbaum.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Çinpolat, E., Mutlu, H. H., & Uygur, M. E. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında iletişim kurma istekliliği: Ölçek uyarlama çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(3), 1954-1972. <https://doi.org/10.37217/tebd.1547814>
- de Jong, N. H. (2023). Assessing second language speaking proficiency. *Annual Review of Linguistics*, 9, 541-560. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-030521-052114>
- de Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A. F., Schoonen, R., & Hulstijn, J. H. (2012). Facets of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(1), 5-34. <https://doi.org/10.1017/S0272263111000489>
- Elahi Shirvan, M., Khajavy, G.H., MacIntyre, P.D., & Taheiran (2019). A meta-analysis of L2 willingness to communicate and its three high-evidence correlates. *J Psycholinguist Res*, 48, 1241-1267. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09656-9>
- Gan, Z., Yan, Z., & An, Z. (2022). Development and validation of an EFL speaking self-efficacy scale in the self-regulated learning context. *The Journal of Asia TEFL*, 19(1), 35-49. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2022.19.1.3.35>
- Goetze, J., & Driver, M. (2022). Is learning really just believing? A meta-analysis of self-efficacy and achievement in SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 233-259. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.4>
- González, V. (2001). The role of socioeconomic and sociocultural factors in language minority children's development: An ecological research view. *Bilingual Research Journal*, 25(1-2), 1-30.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Harris, J. (2022). Measuring listening and speaking self-efficacy in EFL contexts: The development of the Communicative SE Questionnaire. *Language Teaching Research*, 29(3), 1210-1234. <https://doi.org/10.1177/13621688221091608> (Original work published 2025)
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191-205. <https://doi.org/10.1177/1094428104263675>

- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60. <https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1224>
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185. <https://doi.org/10.1007/BF02289447>
- Kimberlin, C. L., & Winterstein, A. G. (2008). Validity and reliability of measurement instruments used in research. *American journal of health-system pharmacy*, 65(23), 2276-2284.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford publications.
- Kodden, B. (2020). The importance of sustainable development. In, *The art of sustainable performance. springer briefs in business* (pp. 1-8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46463-9_1
- Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1105-1121. <https://doi.org/10.7884/teke.3858>
- Leeming, P. (2017). A longitudinal investigation into English speaking self-efficacy in a Japanese language classroom. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40862-017-0035-x>
- Lindley, L. D. (2006). The paradox of self-efficacy: Research with diverse populations. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 143-160. <https://doi.org/10.1177/1069072705281371>
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 3–33). Plenum Press.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2004). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House*, 77(6), 241-249. <https://doi.org/10.3200/TCHS.77.6.241-249>
- Marsh, H. W., Morin, A. J., Parker, P. D., & Kaur, G. (2014). Exploratory structural equation modeling: an integration of the best features of exploratory and confirmatory factor

- analysis. *Annual review of clinical psychology*, 10, 85-110. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153700>
- Mei, L., & Masoumeh, A. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 34-41. <https://doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.1.34>
- Mills, N. (2014). Self-efficacy in second language acquisition. In S. Mercer & M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 6-26). Multilingual Matters.
- Millsap, R. E. (2011). *Statistical approaches to measurement invariance*. Routledge.
- Ocak, G., & Olur, B. (2018). The scale development study on foreign language speaking self-efficacy perception. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(1), 50-60. <https://zenodo.org/records/1170932>
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (36), 261-270.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_2
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_10
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Sevim, O. ve Varışoğlu, B. (2023). Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için üretici dil becerisi öz yeterlilik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Firat University Journal of Social Sciences*, 33(1), 187-202. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1214107>
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Turanlı, A. (2007). Yabancı dil öğrencilerinin sözel katılımını etkileyen etmenler ve algılanan etki düzeyleri (Öğrenci ve öğretmen algıları). *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 39-53.

- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı* (2. baskı). Matsis Matbaa.
- Wang, C., & Sun, T. (2020). Relationship between self-efficacy and language proficiency: A meta-analysis. *System*, 95, 102366. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102366>
- Wang, C., Kim, D.-H., Bai, R., & Hu, J. (2014). Psychometric properties of a self-efficacy scale for English language learners in China. *System*, 44, 24-33. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.015>
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86(1), 54-66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Zhang, X., Ardasheva, Y., Egbert, J., & Ullrich-French, S. C. (2019). Building assessments for self-efficacy in English public speaking in China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(5), 411-420. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00441-9>
- Zhou, L., Xi, Y., & Lochman, K. (2020). The relationship between second language competence and willingness to communicate: the moderating effect of foreign language anxiety. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(2), 129-143. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1801697>

Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50
2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı:

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni Beyanı:

Ordu Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu, Tarih: 25.03.2025, Sayı: 2025-53

Veri Kullanılabilirliği Beyanı:

Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı:

Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Telif Hakları Beyanı:

“Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

Language learning is a multifaceted process that requires individuals to develop both receptive and productive language skills. In this process, speaking skill stands out as a basic competence in terms of enabling direct communication in daily life (de Jong, 2023; de Jong et al., 2012; Mei & Masoumeh, 2017). Although there are many factors affecting speaking skills, psychological characteristics of individuals play a particularly important role. In this context, self-efficacy refers to the belief that an individual can successfully fulfil a task (Bandura, 1986). Self-efficacy is closely related not only with success, but also with individuals' motivation (Schunk, 1995), effort level (Margolis & McCabe, 2004), academic performance (Schunk & Pajares, 2002) and their capacity to cope with difficulties (Bandura, 1993). Self-efficacy perception is considered to be effective in individuals' second language learning process (Goetze & Driver, 2022). Therefore, it is important to reliably measure and examine self-efficacy in skills that require instantaneous production such as speaking in research and educational settings.

In this study, a two-factor speaking self-efficacy scale was developed based on the B1 and B2 level achievements defined in the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) and the Turkish as a Foreign Language Teaching Programme of the Maarif Foundation of Türkiye. The item writing process was carried out in line with the opinions of field experts and experts in measurement and evaluation. Accordingly, language and content validity was ensured. The final version of the scale was determined as 14 items (7 oral interaction, 7 oral production) after the pilot study. The sample consisted of 435 international students studying at Turkish language teaching centres (TÖMER) of universities in Türkiye. The study was conducted on a voluntary basis through online forms. Throughout the process, ethical principles established by APA (2020) and AERA (2011) were followed.

Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were applied to test the construct validity of the scale. According to the EFA results, the two-factor structure (verbal interaction and verbal production) explained 53,8% of the total variance and the factor loadings of the items ranged between ,55 and ,88. These results indicate adequate construct validity in social sciences (Tavşancıl, 2014; Hair et al., 2019). In CFA, the fit values of the two-factor model (CFI = ,937, TLI = ,924, RMSEA = ,074) were found to be acceptable (Hooper et al., 2008; Kline, 2016). In addition, ESEM (Exploratory Structural Equation Modelling) was applied to test the factor structure flexibly and it was observed that the model provided a good fit (Marsh et al., 2014). The internal consistency of the scale was found to be high with both Cronbach Alpha (,92) and McDonald Omega (,92) coefficients. Item-total correlations ranged between ,56 and ,72, indicating that the contribution of the items to the scale was sufficient (Hair et al., 2019). In order to assess criterion validity, correlation analyses were conducted with the Turkish Willingness to Communicate Scale adapted by Çinpolat et al. (2024). In the analyses, low-medium significant and positive relationships were found between speaking self-efficacy and willingness to speak in the classroom, outside the classroom and in the digital environment. These findings are consistent with the literature showing that self-efficacy is related to willingness to communicate (Elahi Shirvan et al., 2019; MacIntyre et al., 1998; Yashima, 2002; Zhou et al., 2020). In the multi-group CFA analyses

of measurement invariance, it was found that the scale provided measurement invariance at the construct, metric, threshold, strict and structural levels in both gender (female/male) and language level (B1, B2, C1) groups (Chen, 2007). This shows that the scale yields consistent results in different groups. In addition, significant differences were found between language levels within the scope of known groups validity. It was determined that the self-efficacy scores of C1 level students were higher.

In conclusion, the two-factor speaking self-efficacy scale developed in this study can validly and reliably measure the self-efficacy perceptions of L2 Turkish learners towards oral interaction and oral production skills. Unlike previous studies in the literature (Sallabaş, 2013; Kurudayıoğlu & Güngör, 2017; Sevim & Varışoğlu, 2023), the scale was developed on the basis of CEFR and curriculum, supported by comprehensive psychometric analyses. However, the study also has limitations. The sample was limited to TÖMER students at universities in Türkiye and the data were collected through self-report. Therefore, it is recommended that future studies retest the measurement invariance with different cultural samples and compare the scale results with actual speaking performances.

Ek 1. Türkçe Konuşma Öz Yeterliği Ölçeği

Faktörler	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Sözlü Etkileşim (F1)	M1: Bir sorun yaşadığımda, firmaların müşteri hizmetleri ile Türkçe iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5
	M2: Türkçe karşılıklı konuşmalarda kurgusal (hayal, varsayım vb.) olay veya durumlara yer verebilirim.	1	2	3	4	5
	M3: Herhangi bir Türkçe tartışmada fikirlerimi gerekçelendirerek söyleyebilirim.	1	2	3	4	5
	M4: Bireysel veya mesleki hayatımda başkalarıyla Türkçe görüşmeler yapabiliyorum.	1	2	3	4	5
	M5: Türkçe karşılıklı konuşmalarda olasılık ve geleceğe yönelik düşünceler üretebilirim.	1	2	3	4	5
	M6: Türkçe karşılıklı konuşmalarda deyim, atasözü gibi kalıp ifadeleri akıcı bir şekilde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
	M7: Türkçe karşılıklı konuşmalarda hatırlayamadığım bir kelime yerine başka bir kelime bulabilirim.	1	2	3	4	5
Sözlü Üretim (F2)	M8: İlgi alanıma giren konularda Türkçe olarak ayrıntılı bir sunum yapabiliyorum (hobiler vb.).	1	2	3	4	5
	M9: Konu ne olursa olsun düşüncelerimi Türkçe açıklayarak diğer insanlara anlatabilirim.	1	2	3	4	5
	M10: İzlediğim bir film veya tiyatrunun konusunu diğer insanlara Türkçe anlatabilirim.	1	2	3	4	5
	M11: Okuduğum bir kitabın içeriğini diğer insanlara Türkçe özetleyebilirim.	1	2	3	4	5
	M12: Başımdan geçen olayları uygun Türkçe kelimeler kullanarak diğer insanlara anlatabilirim.	1	2	3	4	5
	M13: Duygu veya düşüncelerimi Türkçe anlatırken bağlantılı/kompleks cümleler kullanabilirim.	1	2	3	4	5
	M14: Türkçe bir sunum yaparken düşüncelerimi gerekçeleriyle anlatabilirim.	1	2	3	4	5