

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERE YÖNELİK YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Esra KARAKUŞ TAYŞI*

ÖZ

Kaygı hayatın her döneminde hissedebilecek bir duygudur. Günlük hayatta baş etmek zorunda kalınan zorlayıcı durumlar kaygıya sebep olabilmektedir. İnsanın faaliyetlerini etkileyen kaygı, öğrenmeyi de önemli ölçüde etkilemektedir. Kaygı ve öğrenme ilişkisi birçok disiplin tarafından farklı yönleriyle ele alınmaktadır. Kaygı, yabancı dil öğrenme sürecinde de öğrenenin başarısı üzerinde baskın bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretiler öğrenenlerin duyuşsal durumları ve kaygı düzeyleriyle bunların nedenleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bu süreçte çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının gerekliliği kaçınılmazdır. Bu çalışmanın amacı da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemeye yönelik ölçme aracı geliştirmektir. Amaca ulaşmak için alanyazın taraması yapıldıktan sonra öğrencilerden nitel veri toplanıp 41 maddelik bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen taslak ölçek 37 maddeye düşürülmüştür. Taslak ölçeğin ön uygulaması B1 ve B2 düzeyindeki 44 öğrenciye yapılmış ve elde edilen veriler sonucunda 34 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek, Dumlupınar ve Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezlerinde B1 ve B2 düzeyinde Türkçe öğrenen 183 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda 3 faktörlü, toplam varyansın %44,668'ini açıklayan 19 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,834 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma kaygısı ölçeği, yabancılara Türkçe öğretimi

* Dr. Öğr. Üye., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Kütahya, e-posta:esra.karakus@dpu.edu.tr

DEVELOPMENT OF THE WRITING ANXIETY SCALE FOR THE LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDIES

ABSTRACT

Anxiety is a feeling that can be felt in every period of life. Challenging situations in everyday life may cause anxiety. The anxiety that affects human activities also affects learning significantly. The relationship between anxiety and learning is addressed from many different respects by many disciplines. Anxiety has a determinant effect on the success of the learner in the process of learning a foreign language. For this reason, instructors should be informed about the affective states of the learners and their anxiety levels and its causes. In this process, the necessity of various measurement and evaluation tools is inevitable. The purpose of this study is to develop a measurement tool to determine writing anxiety of students who learn Turkish as a foreign language. To this end, after a literature review, qualitative data were collected from the students and a draft scale consisted of 41 items was constructed. In line with the expert reviews, some changes were made on the draft scale, reducing it to 37 items. The first application of the draft scale was conducted on 44 students who were at the levels of B1 and B2 and as a result of the analysis of the collected data, the scale was reduced to 34 items. The scale was administered to 183 students learning Turkish at B1 and B2 levels in the Turkish Teaching Centers of Dumlupınar and Gazi Universities. Factor analysis was conducted on the collected data and a three-factor scale comprised of 19 items, explaining 44.668% of the total variance was obtained. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated to be .834.

Key Words: Writing anxiety scale, teaching Turkish to foreigners

GİRİŞ

Öğrenme ve öğretme çok yönlü bir süreçtir ve bu süreçte etkili olan birçok faktör vardır. Bu faktörlerden birisi de kaygıdır. Taş'a (2006) göre kaygı, "bi-reyin bir uyararla karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık halidir." Cüceloğlu (2004) ise, " kaygının tanımının zor olduğunu, ancak üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılama gibi heyecanlardan bir veya birkaçını içerebileceğini" belirtmiştir. Spielberger (1983, akt: Horwitz, 2001, s. 113) ise kaygıyı, "gerginlik hissi, korku ve sinirlilik, hoş olmayan düşünceler (endişeler) ve fizyolojik değişiklikleri içeren duy-

gusal tepkiler” olarak açıklar. Kaygı hayatımızın her döneminde hissedebileceğimiz bir duygudur. Hayatın içerisinde karşılaşılan birçok durum kaygıya neden olabilmektedir.

İnsanın faaliyetlerini etkileyen kaygı, öğrenmeyi de önemli ölçüde etkilemektedir. Genellikle bilişsel süreçleri üzerinde durulan öğrenme kavramının duyuşsal boyutu da her geçen gün birçok araştırmaya konu olmaktadır. Kaygı ve öğrenme ilişkisi birçok disiplin tarafından farklı yönleriyle ele alınmaktadır. Nitekim kaygının kaynakları sadece öğrenci ya da öğrenilen bilginin niteliği olmayabilir. Çevre, tutumlar, ön yargılar vb. kaygıya kaynaklık edebilir.

Yabancı dil öğrenme süreci her birey için kendine özgüdür. Aynı ortamda, aynı etkinlikleri yapan öğrencilerin kendilerine ait süreçleri vardır. Bu durumu etkileyen öğrenen özellikleri de diyebileceğimiz bireysel farklılıklar olabilir. Krashen (1980) tarafından ileri sürülen “Duygusal Filtre Hipotezi” ne göre ikinci dil ediminde üç temel faktör oldukça etkilidir. Bunlar: 1. Motivasyon, 2. Öz güven, 3 Kaygı’dır. Yabancı dil öğrenirken başarılı olmak için öğrenenler motive edilmeli, yüksek düzeyde kendine güven ve daha düşük kaygı düzeyine sahip olmalıdır. Benzer şekilde, eğer öğrenciler düşük motivasyona, düşük öz güven düzeyine ve yüksek kaygı düzeyine sahiplerse, öğrenenlerin zihin süreçleri bu duygular nedeniyle engellenir ve anlama zorlaşır (Krashen, 2011). MacIntyre ve Gardner (1991), kontrollü bir laboratuvar ortamında yaptıkları araştırmayla dil kaygısının diğer kaygı biçimlerinden arasında farklı bir biçimde ele alınması gerektiğini ve kaygının ikinci dil performansıyla ilişkili olduğu sonucunu paylaşmışlardır. Horwitz, Horwitz ve Cope’a (1986) göre ise yabancı dil öğrenme süreci algılar, inançlar, duygular ve öğrenme ortamını içerek farklı birçok unsurun oluşturduğu karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle duruma özgü bir kaygı olarak görülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla kaygı, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenen üzerinde baskın bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretmenler öğrenenlerin duyuşsal durumları ve kaygı düzeyleriyle bunların nedenleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bu süreçte çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının gerekliliği kaçınılmazdır.

Yabancı dil kaygısının yabancı dil öğrenmeye özgü bir olgu olduğunu ilk olarak Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) ele alarak bu olgunun kavramsal temelini oluşturmuşlar ve yabancı dil öğrenilen sınıfların yüksek düzeyde kaygı yaşanan ortamlar olduğunu belirtmişlerdir. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) yabancı dil öğrencilerinin bu süreçte yaşadıkları kaygıyı belirleyebilmek için 33 maddelik Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (Foreign Language

Classroom Anxiety Scale) geliştirmişlerdir. Ancak bu çalışma belirli bir dil becerisi üzerinde yoğunlaşmamıştır. Genel bir dil öğrenme kaygısı ele alınmıştır Zamanla araştırmalar beceriler üzerine de yoğunlaşmıştır. Yurt dışında yabancı dil öğrenimi ve kaygı ile ilişkili özellikle de dört dil becerisini inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Yabancı dil kaygısıyla dinleme becerisi üzerine (Bacon, 1989; Gardner, Lalonde, Moorcroft, ve Evers, 1987; Lund, 1991), okuma becerisi üzerine (Samimy & Tabuse, 1991; Saito, Horwitz ve Garza'nın 1999), yazma kaygısı üzerine (Cheng, 2002; Cheng, Horwitz, & Schallert, 1999) ve konuşma kaygısı ile yabancı dil öğrenme kaygısı (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999; Gregersen ve Horwitz, 2002; Liu, 2007; Subaşı, 2010) üzerine çalışmalar yapılmıştır.

İkinci dil ediniminde beceriler ve kaygı çalışmaları genellikle anlatma becerilerine yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla ikinci dil öğrenmede yazma kaygısı da alan yazında üzerinde durulan konulardan biri haline gelmiştir. Yazmak, duygusal ve bilişsel bir aktivitedir çünkü birey yazarken düşünür ve hisseder (Cheng, 2002, s.1). Yazma becerisi çok yönlü bir beceri olması nedeniyle öğrencilerde kaygıya neden olabilmektedir. “Yazma kaygısı, kişilerin yazmaya ya da yazmadan kaçınma gibi yazmaya ilişkin genel eğilimlerini gösteren bireysel farklılıklarına özgü bir durumdur” (Daly, 1978; Akt: Karakaya ve Ülper, 2011, s. 692). Dil öğrenme sürecinde yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının sebepleri olarak kişisel değerlendirilme korkusu, olumsuz eleştirilme ve yazmada kendini başarısız görme olarak belirtilebilir (Liu, 2006). Ayrıca yazma becerisinde kelime hazinesi, dil bilgisi, sesbilgisi, hedef dilin anlam dünyasını keşfetmek gibi birden fazla alanı kapsamından dolayı öğrencilerde yazma kaygısına neden olabilmektedir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde yazma kaygısıyla ilgili yapılan çalışmalara bakılacak olursa Cheng (2004) tarafından 22 maddeden oluşan ikinci dilde yazma kaygısını ölçmek amacıyla bir yazma kaygısı ölçeği geliştirilmiştir. Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kaygılarını ölçmeye yönelik alan yazın incelendiğinde konuşma kaygılarına yönelik iki ölçek (Özdemir, 2012; Melanlıoğlu ve Demir, 2013), yazma kaygılarına yönelik üç ölçek (Maden, Dinçel ve Maden, 2015; Aytan ve Tunçel, 2015; Şen ve Boylu, 2017), okuma kaygılarına (Altunkaya, 2015) ve dinleme kaygılarına (Kılıç, 2007) yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasına ulaşılmıştır.

Dil edinimine yönelik dünya genelinde birçok araştırma yapılmakla birlikte her dilin kendine özgü yapısının, kelime hazinesinin ve anlam dünyasının olduğu bir gerçektir. Bu nedenle ortak başlıklar olmakla birlikte her dilin edinim sürecinin kendi özellikleri doğrultusunda ölçülüp değerlendirilmesi

gerekmektedir. Bu nedenle her geçen gün daha da önem kazanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecinin de değerlendirilebilemesi için bu alanda hazırlanmış ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın amacı tespit edilen ihtiyaçlar doğrultusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarına yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir.

YÖNTEM

Bu çalışma, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği*'nin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemeye yönelik ölçekleme temelli bir araştırmadır.

Çalışma Grubu: Çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Dumlupınar ve Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezlerinde B1 ve B2 düzeyinde Türkçe öğrenen 183 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma için Dumlupınar Üniversitesinde B1 düzeyinde 40, B2 düzeyinde öğrenim gören 47; Gazi Üniversitesinde B1 düzeyinde 34, B2 düzeyinde öğrenim gören 62 öğrenciyi ulaşılmıştır.

Ölçek Geliştirme Basamakları: Ölçme, var olan bir durumun tespit edilip sayısal olarak ifade edilmesidir. Erkuş (2016) ölçmeyi, ilgilenilen özelliklerin amaca, araca ve olanaklara bağlı olarak nicelleştirilme süreci olarak tanımlar. Nicelleştirme, niteliklerin büyüklüklerini herkesin aynı şekilde anlayacağı biçime getirme yani sayısallaştırmadır. Ölçek geliştirme ise bireyin ölçülmesi amaçlanan özelliğinin belirli uyarıcılara uygun tepki kategorilerini oluşturma sürecidir.

Madde havuzunun oluşturulması: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemek için ilk olarak alan yazında daha önce yapılmış yazma kaygısı ölçekleri (Aytan ve Tuncel, 2015; Cheng, 2002; Cheng, 2004; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Karakaya ve Ülper, 2011; Karakuş Tayşi ve Taşkın, 2018; Maden, Dinçel ve Maden, 2015; Özbay ve Zorbaz, 2011; Şen ve Boylu, 2017; Yaman, 2010) taranmıştır. Yapılan alan taramasına ve 25 öğrenciden toplanan nitel verilere dayalı olarak yazma kaygısını ortaya çıkaracak toplam 41 ifadenin yer aldığı madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özellikleri eşit şekilde ölçmeye yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Maddeler, dil ve anlatım bakımından kontrol edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Hazırlanan kaygı maddelerinde birden çok özellik yerine tek bir özelliği ölçecek ifadeye yer verilmiştir. Olumlu ve olumsuz ifadeler aynı madde kökünde kullanılmamış ayrı ayrı kullanılmıştır. Maddeler “her zaman (5), genellikle (4), ara sıra (3), nadiren (2), hiçbir zaman (1)” şeklinde 5’li Likert tipinde bir ölçek formuna dönüştürülmüştür.

Uzman görüşünün alınması (kapsam geçerliği): Hazırlanan taslak ölçeğin kapsam (içerik) geçerliği bu aşamada kontrol edilmiştir. Bir ölçme aracının geçerliği, ölçülmek istenilen özelliğin ne kadarını yansıttığıyla ilgilidir. Büyükoztürk (2016) kapsam geçerliğine sahip bir testin ölçülecek davranış alanı için iyi bir davranış örnekleme sahip olduğunu belirtir. Ayrıca kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan birinin de uzman görüşüne başvurmak olduğunu ifade eder.

41 maddelik taslak ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek için 5'i Türkçe eğitimi, 2'si ölçme ve değerlendirme alanında çalışma yapan 7 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Uzmanlar tarafından yapı ve anlam bakımından yazma kaygısını yansıtmadığı, ifade ve dil bilimsel yanıtların olup olmadığı kontrol edilmiş ve araştırmacılar tarafından gerekli düzeltmeler yapılmış ve 37 maddelik taslak ölçek elde edilmiştir.

Ön deneme uygulaması: Ön deneme uygulaması, ölçek çok sayıda çoğaltılıp uygulanmadan önce zaman, emek, ekonomi yönünden araştırmacılara önemli bir tasarruf yapmalarını sağlar. Maddelerin okunabilirliği-anlaşılabilirliği, anlaşılmayan yerlerin tespiti, yanlış yazılmış yerlerin saptanması, ortalama cevaplama süresinin belirlenebilmesi açısından bu aşamanın ölçek geliştirme sürecinde atlanılmaması gerekir (Erkuş, 2016).

Uygulamaya hazır hale getirilen taslak ölçek, Dumlupınar Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenen B1 ve B2 düzeyindeki 44 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler sonucunda 34 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçek maddelerinin 28'i kaygı maddesi, 6'sı ters maddedir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin kapsam ve yapı geçerliği kontrol edilerek geçerli olup olmadığı kontrol edilmiştir. Kapsam geçerliğini tespit etmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliğini belirlemek için 183 öğrenciden elde edilen verilerden hareketle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör yük değerleri için kabul noktası 0.30 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenebilmesi için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına bakılmıştır.

Geçerlik Çalışmaları

Yapı geçerliği: Araştırmacılar, ölçme aracının araştırma amacına hizmet etme derecesi geçerlikle ilgilidir. Geçerlik, ölçülmek istenen özelliğin tam ve doğru şekilde ölçülmesi olarak ifade edilmektedir. Ölçme aracının, var olan özellikleri ölçebildiği derece geçerli olduğu ve geçerli bir ölçüm yapılabil-

mesi için belirlenen özellikleri farklı özelliklerle karıştırmadan ölçmesi gerektiğini vurgulamışlardır. (Büyüköztürk, 2016; Demircioğlu, 2015; Erkuş, 2016).

Ölçek, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygılarını belirleyebilmek için geliştirilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerden oluşturulan çok sayıdaki maddeden anlamlı bir yapı geliştirilmeye çalışılmıştır. Ölçekte yer alacak uygun maddelerin faktör yüklerinin ve yapı geçerliğinin belirlenebilmesi için maddeler ilk olarak açımlayıcı faktör analize sokulmuştur. Büyüköztürk (2016) faktör analizini, aynı yapı özelliğini ya da niteliğini ölçen değişkenleri bir araya getirerek ölçmeyi mümkün olduğu kadar az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir teknik olarak belirtir. Yani ölçek geliştirme sürecinde hazırlanan maddelerin, hedeflenen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü “yapı geçerliği” ile ilgilidir. Tavşancıl (2014) yapı geçerliliğini, ölçeğin ilgili kavram ya da kavramsal yapının tümünü ölçme yeteneğini ile açıklar.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunun belirlenebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's küresellik testi sonuçlarına bakılmıştır. Büyüköztürk (2016) KMO değerinin 0.60'tan büyük, Bartlett testi sonuçlarının anlamlı olması gerektiğini belirtir. KMO değerinin büyük olması, ölçekteki değişkenlerden her birinin diğer değişkenler tarafından çok iyi tahmin edildiğini gösterir. Ölçekle ilgili elde edilen KMO ve Bartlett's küresellik testi sonuçlarına Tablo 1'de gösterilmiştir.

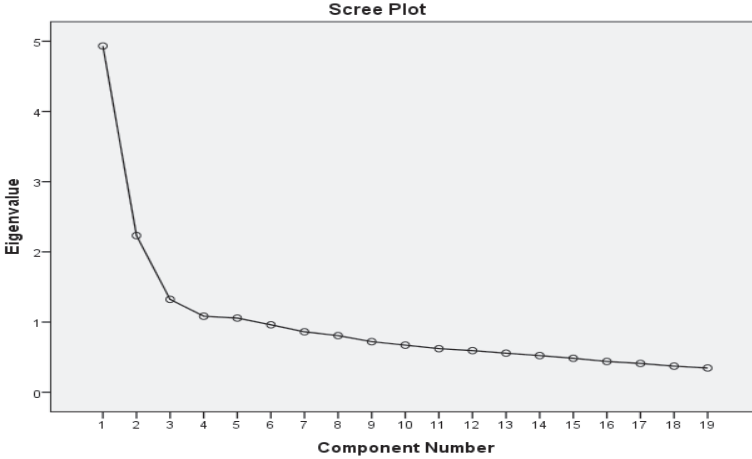
Tablo 1. Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği kmo ve bartlett testi sonuçları

| | | |
|----------------|----------|---------|
| KMO | | ,834 |
| | Kay-Kare | 879,020 |
| Bartlett Testi | sd | 171 |
| | p | ,000 |

Tablo 1'deki verilere göre KMO değeri ,834 olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin yüksek olması veri yapısının faktör çıkarmak için uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Bartlett testi sonucu ($\chi^2_{879,020}$; $sd=171$ $p< ,000$) ise anlamlıdır. Yapılan testler dikkate alındığında ölçeğin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

Faktör analizinde 0,30 yük değeri temel alınmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin birinci faktörde aldığı yük değeri ile diğer faktörlerden aldığı yük değeri

rinin farkının 0,10 ve daha yüksek olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2016). Ayrıca ölçeğin kaç faktörlü olduğuna karar verebilmek için yamaç-birikinti (scree plot) grafiğine bakılmıştır.



Şekil 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği Yamaç-Birikinti (Scree Plot) Grafiği

Şekil 1'deki yamaç-birikinti (scree plot) grafiğine göre ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olmasına karar verilmiştir.

Faktör analizinde açıklanan toplam varyans da faktör sayısının belirlenebilmesi için önemli bir yere sahiptir. Büyüköztürk (2016) faktör analizinde özdeğeri (eigenvalue) 1 ya da 1'den daha büyük değer alan faktörler ölçek faktörü olarak kabul edilebileceğini belirtir. Bu bağlamda ölçek özdeğer (eigenvalue) verileri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği özdeğer (eigenvalue) ve varyans oranları

| Faktör | Dönüştürülmüş Kareli Ağırlıklar Toplamı | | |
|--------|---|---------------------|------------------|
| | Özdeğer | Açıklanan Varyans % | Toplam Varyans % |
| 1 | 4,932 | 25,957 | 25,957 |
| 2 | 2,232 | 11,747 | 37,704 |
| 3 | 1,323 | 6,964 | 44,668 |

Tablo 2' deki veriler incelendiğinde özdeğeri (eigenvalue) 1'den büyük üç alt boyutun varyans yüzdeleri birinci alt boyutta 25,957; ikinci alt boyutta 11,747; üçüncü alt boyutta 6,964 olarak bulunmuştur. Sosyal bilimlerde

yapılan çalışmalarda kabul edilen toplam varyans oranı Scherer (1988, akt. Tavşancıl, 2014)'e göre %40 ile %60 arasında olması beklenir. Üç faktörlü yapının tümü toplam varyansın %44,668'ini açıklamaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin kabul edilebilir değerlerin üzerinde olduğunu söylemek mümkündür. Büyüköztürk (2016), açıklanan toplam varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının iyi ölçüldüğünün göstergesi kabul eder.

Faktör analizi sonucunda elde edilen üç faktörlü ölçekte toplam 19 madde kalmıştır. Ölçek maddelerinin faktörlere dağılımı ve madde yükleri Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği faktör analizi bilgileri

| Aday Ölçek Madde No | Ölçek Madde No | 1. Faktör | 2. Faktör | 3. Faktör |
|---------------------|----------------|-----------|-----------|-----------|
| 1 | 1 | ,693 | | |
| 2 | 2 | ,678 | | |
| 21 | 3 | ,662 | | |
| 32 | 4 | ,593 | | |
| 25 | 5 | ,575 | | |
| 6 | 6 | ,550 | | |
| 4 | 7 | ,548 | | |
| 18 | 8 | ,541 | | |
| 30 | 9 | ,470 | | |
| 9 | 10 | ,466 | | |
| 16 | 11 | | ,733 | |
| 17 | 12 | | ,731 | |
| 7 | 13 | | ,655 | |
| 29 | 14 | | ,611 | |
| 15 | 15 | | ,584 | |
| 5 | 16 | | ,494 | |
| 19 | 17 | | | ,736 |
| 22 | 18 | | | ,647 |
| 26 | 19 | | | ,624 |

Tablo 3'teki verilere göre faktör analizi sonucu oluşan 19 maddelik ölçekte yer alan madde yükleri, 736 ile, 466 arasında değer almaktadır. Ölçekteki 10 maddenin birinci faktörde, 6 maddenin ikinci faktörde, 3 maddenin de üçüncü faktörde yer aldığı görülmektedir.

Birinci faktörde yer alan on maddenin yük değerlerinin, 693 ile, 466 arasında olduğu görülmektedir. Bu faktördeki maddeler incelendiğinde maddelerin yazma sürecine başlamadan önce öğrencilerin taşıdığı kaygıları ifade eden cümleler olduğu görülüp uzman görüşleri de alınarak “*Yazma Öncesi*” olarak adlandırılmasına karar verilmiştir.

İkinci faktörde madde yük değerleri ,733 ile ,494 arasındadır. İkinci faktördeki maddelerin yazmanın değerlendirme basamağını kapsadığı düşünülmüştür. Yapılan değerlendirmeler ve uzman görüşleri doğrultusunda 6 maddeli ikinci faktörün adı “*Değerlendirme*” olarak belirlenmiştir.

Üç maddeden oluşan üçüncü faktörde madde yük değerleri ,736 ile ,624 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör maddelerinin yazma sürecindeki kaygılara yönelik olduğu görülmektedir. Bu sebeplerden faktör “*Yazma Süreci*” şeklinde başlıklandırılmıştır.

Güvenirlilik Çalışmaları: Büyüköztürk (2016) güvenilirliği, testin ölçülmek istenen özelliği ne derece doğru ölçtüğü şeklinde tanımlamaktadır. Testlerde güvenirlilik katsayısı olarak hesaplanan korelasyon (r), testlerin puanlarına ilişkin bireysel farklılıkların ne derece gerçek ne derece hatalı olduğunu yorumlamada kullanılır. Cronbach Alfa(α) (güvenirlilik katsayısı), maddelere ait puanlarla toplam test puanları arasındaki tutarlılığının bir ölçüsü olarak tanımlanabilir. Analizler sonucunda elde edilen Cronbach Alfa(α) katsayısı ,60 ile ,80 arasında olursa ölçek oldukça güvenilir; ,80 ile 1,00 arasında olursa yüksek derecede güvenilir kabul edilir (Akgül ve Çevik, 2005; Büyüköztürk, 2016). Bu doğrultuda ölçeğin güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği güvenirlilik analizi bulguları

| Faktör | Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı % | Toplam % |
|--------|--|----------|
| 1 | ,817 | |
| 2 | ,729 | ,834 |
| 3 | ,612 | |

Öğrencilerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği*'nin iç tutarlılık katsayıları; birinci faktör olan “*Yazma Öncesi*” için ,817, ikinci faktör olan “*Değerlendirme*” için ,729 ve üçüncü faktör olan “*Yazma Süreci*” için ,612 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı ,834 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Alanyazın taraması ve öğrencilerden alınan nitel veriler doğrultusunda oluşturulan maddeler çalışma grubuna uygulandıktan sonra açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve 19 maddelik 3 boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin KMO değeri ,834 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizinde 0,30 yük değeri temel alınmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin birinci faktörde aldığı yük değeri ile diğer faktörlerden aldığı yük değerinin farkının 0,10 ve daha yüksek olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2016). Üç faktörlü yapının tümü toplam varyansın 44,668’ini açıklamaktadır. Varyans dağılımı, birinci alt boyutta 25,957; ikinci alt boyutta 11,747; üçüncü alt boyutta 6,964 olarak bulunmuştur. Şen ve Boylu (2017) tarafından geliştirilen ölçekte de toplam varyansın %46,820’sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda kabul edilen toplam varyans oranı Scherer (1988, akt. Tavşancıl, 2014)’e göre %40 ile %60 arasında olması beklenir bilgisiyle de örtüşmektedir.

Faktör analizi sonucu oluşan 19 maddelik ölçekte yer alan madde yükleri ,736 ile ,466 arasında değer almaktadır. Ölçekteki 10 madde birinci faktörde, 6 madde ikinci faktörde, 3 madde de üçüncü faktörde yer almıştır. Madde içerikleri ve uzman görüşleri doğrultusunda birinci faktör *yazma öncesi*; ikinci faktör *değerlendirme* ve üçüncü faktör *yazma süreci* olarak isimlendirilmiştir. Alanyazındaki ölçeklere bakıldığında ilgili araştırmadaki gibi çok boyutlu ölçekler elde edildiği görülmüştür. Maden, Dinçel ve Maden (2015) tarafından geliştirilen 26 maddelik yabancı uyruklu öğrenciler için yazma kaygısı ölçeği 5 alt boyuta ayrılmış ve isimlendirilmesi “birey odaklı kaygı, çevre odaklı kaygı, yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı, yazı aracına ve biçime bağlı kaygı ve yazma psikolojisine bağlı kaygı” şeklinde yapılmıştır. Aytan ve Tunçel’in (2015) 35 maddelik 4 faktörlü ölçeklerindeki faktör isimleri “dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma öz yeterlik”tir. Şen ve Boylu’nun (2017) ölçekleri iki faktör-

den oluşmuş ve “eylem odaklı kaygı ve çevre odaklı kaygı” olarak adlandırılmıştır. Bu maddelerin içerikleri alanyazında yazma kaygısına yönelik ifade edilen bireysel değerlendirilme korkusu, çevreden gelen tepkiler, yazmadan kaçınma vb. ile de örtüşmektedir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısına ve madde toplam korelasyon sayılarına bakılmış ve toplam Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı ,834 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa(α) katsayısı ,60 ile ,80 arasında olursa ölçek oldukça güvenilir; ,80 ile 1,00 arasında olursa yüksek derecede güvenilir kabul edilir (Akgül ve Çevik, 2005; Büyüköztürk, 2016). Bu bağlamda ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu söylenebilir.

Alanyazındaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik geliştirilen diğer yazma kaygı ölçeklerinin sonuçlarıyla da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Şen ve Boylu'nun (2017) Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı ,84; Aytan ve Tunçel'in (2015) ,86; Maden, Dinçel ve Maden'in (2015) 0.86 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek, diğer ölçeklerle karşılaştırıldığında iç tutarlılık katsayıları ve varyans yüzdeleri açısından benzerlik göstermekle birlikte faktör adlandırılması özgün bir ölçek olarak değerlendirilebilir. Ölçek, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarını tespit etmede, bu kaygıların hangi değişkenlere bağlı olduğunu belirlemede kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Akgül, A. ve Çevik, O. (2005). *İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.
- Bacon, S. (1989). Listening For Real In The Second Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 22, 543-551.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cheng, Y. S. (2002). Factors Associated With Foreign Language Writing Anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(5), 647-656.

- Cheng, Y. S. (2004). A Measure Of Second Language Writing Anxiety: Scale Development And Preliminary Validation. *Journal Of Second Language Writing*, 13, 313-335.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K. Ve Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing And Speaking Components. *Language Learning*, 49, 417-449.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Demircioğlu, G. (2015). Geçerlik ve Güvenirlik. İçinde E. Karip (Ed.), *Ölçme Ve Değerlendirme* (Ss. 90-120). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I: Temel Kavramlar ve İşlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Moorcroft, R. ve Evers, F. T. (1987). Second Language Attrition: The Role Of Motivation And Use. *Journal Of Language And Social Psychology*, 6, 29-47.
- Gregersen, T. ve Horwitz, E. K. (2002). Language Learning And Perfectionism: Anxious And Non-Anxious Language Learners' Reactions To Their Own Oral Performance. *The Modern Language Journal*, 86 (4), 562-570.
- Horwitz, E. K. (2001). Language Anxiety And Achievement. *Annual Review Of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). *Foreign Language Classroom Anxiety*. *Modern Language Journal*. 70 (2), 125-132.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karakuş Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul Öğrencileri İçin Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 7(2), 1172-1189.
- Kılıç, M. (2007). *The Sources And Relations Of Foreign Language Listening Anxiety With Respect To Text Type And Learner Variables: A Case Study At Gaziantep University*. (Unpublished Master's Thesis). University Of Gaziantep Graduate School Of Social Sciences, Gaziantep.
- Krashen, S. D. (2011). KHO Seminer Metni [Http://kho.edu.tr/Akademik/Dekanlik/Yabanci_Diller_Bolumu/Belgeler/KHO_Stephen_Krashen_Seminer_Ceviri_17.05.2011.Pdf](http://kho.edu.tr/Akademik/Dekanlik/Yabanci_Diller_Bolumu/Belgeler/KHO_Stephen_Krashen_Seminer_Ceviri_17.05.2011.Pdf) . (Erişim Tarihi. 02.10.2018)
- Liu, M. (2006). Anxiety İn Chinese EFL Students At Different Proficiency Levels. *System*, 34, 301-316.
- Liu, M. (2007). Anxiety İn Oral English Classrooms: A Case Study İn China. *Indonesian Journal Of English Language Teaching*, 3(1), 119-137.

- Lund, R. J. (1991). A Comparison Of Second Language Reading And Listening Comprehension. *Modern Language Journal*, 73, 32–40.
- Macintyre, P.D. & Gardner, R.C. (1991). Investigating Language Class Anxiety Using The Focused Essay Technique. [Electronic Version]. *The Modern Language Journal*, 75 (3), 296-304.
- Maden, S., Dinçel, Ö, Ve Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 4(2), 748-769
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller’in Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 8(16), 33 – 48.
- Özdemir, E. (2012). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saito, Y., Horwitz, E. K. Ve Garza T. J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202 218.
- Samimy, K.K., Tabuse, M. (1992). Affective Variables And A Less Commonly Taught Language: A Study In Beginning Japanese Classes. *Language Learning*, 42, 377-398.
- Subaşı, G. (2010). What Are The Main Sources Of Turkish Efl Students’ Anxiety In Oral Practice? *Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry*, 1(2), 29-49.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1122-1132.
- Taş, Y. (2006). *Kaygı Nedir?* Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS Ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yaman, H. (2010). Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.

Extended Abstract

Learning and teaching is a multi-faceted process and there are many factors that influence this process. One of these factors is anxiety. According to Taş (2006), anxiety “is a state of arousal occurring in the form of physical, emotional and mental changes when the individual is confronted with a source of anxiety.” Cüceloğlu (2004); on the other hand, stated that “to come up with the definition of anxiety is difficult, yet, it can include one or more than one of the excitement-inducing emotions such as pity, frustration, fear, sense of failure, helplessness, not knowing what will happen and being judged.” Anxiety is a feeling we can feel in every period of our lives. Many situations in life can cause anxiety. The anxiety that affects human activities also affects learning significantly. Foreign language learning process is unique to each individual. Learners doing the same activities in the same environment have their own unique processes. There may be individual differences that we may call learner characteristics that affect this situation. According to the “Affective Filter Hypothesis” proposed by Krashen (1980), the three basic factors in the second language acquisition are quite effective. These are: 1. Motivation, 2. Self-confidence and 3. Anxiety. To be successful in learning a foreign language, learners should be motivated, have high levels of self-confidence and a lower level of anxiety. For this reason, the instructors should be informed about the affective states of the learners and their anxiety levels and their causes. In this process, the necessity of various measurement and evaluation tools is inevitable. In second language acquisition, skills and anxiety studies often concentrate on expressive skills. Therefore, writing anxiety in second language learning has also become one of the topics emphasized in the literature. Writing is an emotional and cognitive activity because the individual thinks and feels as he/she writes (Cheng, 2002, s. 1). As writing skill is a multi-faceted skill, it can cause anxiety in learners. “Writing anxiety is closely associated with individual differences, indicating a general tendency of people towards writing such as avoiding writing.” (Daly, 1978; cited in Karakaya and Ülper, 2011, s. 692). Fear of being personally evaluated, negative criticism and one’s seeing himself/herself as a failure in writing can be shown as the reasons for foreign students’ writing anxiety (Liu, 2006). In addition, there are different factors influential on the development of writing skill such as vocabulary, grammar, phonetics and the world of meaning of the target language. Lack of proficiency in these areas can also lead to writing anxiety. When the research on writing anxiety in foreign language learning process is examined, it is seen that a writing anxiety scale consisted of 22 items was developed by Cheng (2004) to measure writing anxiety felt while learning a foreign language. When the literature focusing on the measurement of the writing anxiety of learners learning Turkish as a foreign language in Turkey is examined, it is seen that two scales were developed to measure speaking anxiety (Özdemir, 2012; Melanlıoğlu and Demir, 2013), three scales were developed to measure writing anxiety (Maden, Dinçel and Maden, 2015; Aytan and Tunçel, 2015; Şen and Boylu, 2017), one scale was developed to measure reading anxiety (Altunkaya, 2015) and one to

measure listening anxiety (Kılıç, 2007). Although a large amount of research about language acquisition has been conducted worldwide, it is a fact that each language has its own structure, vocabulary and meaning world. For this reason, though there are common titles, the acquisition process of each language should be measured and evaluated according to its own characteristics. Therefore, in order to evaluate the teaching process of Turkish as a foreign language, which is gaining more importance every day, measurement tools prepared in this area are needed. Thus, the purpose of this study is to develop a measurement tool to evaluate the writing anxiety of Turkish as a foreign language learners in line with the needs identified. This study is a scaling-based study to determine the validity and reliability of the Turkish as a Foreign Language Writing Anxiety Scale. In order to determine the writing anxiety of students who learn Turkish as a foreign language, firstly, writing anxiety scales proposed in the literature have been reviewed (Aytan and Tuncel, 2015; Cheng, 2002; Cheng, 2004; Horwitz, Horwitz and Cope, 1986; Karakaya and Ülper, 2011; Karakuş Tayşi and Taşkın, 2018; Maden, Dinçel and Maden, 2015; Özbay and Zorbaz, 2011; Şen and Boylu, 2017; Yaman, 2010). On the basis of this review, an item pool including 41 items to elicit writing anxiety in learning Turkish as a foreign language process was created. The items were designed in the form of a five-point Likert scale with the response options “always (5), usually (4), sometimes (3), rarely (2), never (1)”. In order to determine the content validity of the 41-item draft scale, they were submitted to the review of 7 academicians; 5 are specialized in the field of Turkish teaching and 2 are specialized in the field of measurement and evaluation. On the basis of these reviews, the 41-item scale was reduced to a 37-item scale. The 37-item draft scale was administered to 44 students learning Turkish at B1 and B2 levels in the TÖMER of Dumlupınar University and as a result of the analysis of the collected data, a 34-item scale was developed. Of these 34 items, 28 are anxiety item and 6 are reversely coded. Then, this new scale was administered to 183 students learning Turkish at B1 and B2 levels in the Turkish Teaching Centers of Dumlupınar University and Gazi University. The validity of the scale was tested on the basis of its content and construct validity. In order to establish the content validity, expert opinions were sought. In order to establish the construct validity, Explanatory Factor Analysis (EFA) was conducted. The EFA was conducted on the data collected from 183 students. The acceptance point for the factor loading values was set to be 0.30. In order to determine the reliability of the scale, Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated. In order to determine the factor loading and construct validity of the items to be included in the scale, the items were first subjected to explanatory factor analysis. KMO value was calculated to be .834. Scree plot was examined to determine how many factors the scale has. When the data were examined, it was found that variance percentages of the three factors with an eigenvalue higher than 1 are as follows: 25.957 for the first sub-dimension; 11.747 for the second sub-dimension; 6.964 for the third sub-dimension. This three-factor structure explains 44.668 of the total variance. On the basis of the obtained data, it can be said that the scale has values higher than the acceptable. According to Büyüköztürk (2016), highness of the

explained variance indicates that the related concept or the construct is measured well. In the three-factor scale obtained from the factor analysis, there are 19 items left. The loading values of these items range from .736 to .466. Ten of the scale items are subsumed under the first factor, 6 under the second factor and 3 under the third factor. In order to determine the consistency between the responses given to the scale items by the students, Cronbach Alpha (α) internal consistency coefficient was calculated. The internal consistency coefficients of the Turkish as a Foreign Language Learning Writing Scale were found to be as follows: .817 for the first factor “Pre-writing”, .729 for the second factor “Evaluation” and .612 for the third factor “Writing Process”. The Cronbach Alpha (α) internal consistency coefficient for the whole scale was calculated to be .834. Thus, it can be argued that the scale is reliable. The scale developed in the current study can be used to determine the writing anxiety of Turkish as a foreign language learners and which factors affect this anxiety.

