

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dil Becerilerine Özgü Kaygının Ölçülmesi

Enes Çinpolat *

MAKALE BİLGİSİ

Geliş:05.08.2025
Düzeltilme:20.01.2026
Kabul:28.01.2026
Doi: 10.31464/jlere.1759171

Anahtar Sözcükler:

*dil kaygısı
beceriye özgü kaygı
ölçek uyarlama
Türkçenin yabancı dil olarak
öğretimi (TYDÖ)*

ÖZET

Bu çalışmada, Cheng (2017) tarafından dil becerilerine (dinleme, okuma, konuşma, yazma) özgü kaygıyı ölçmek amacıyla geliştirilen kısa kaygı ölçekleri setinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (TYDÖ) bağlamına uyarlanması ve psikometrik niteliklerinin incelenmesini amaçlanmaktadır. Öncelikle çeviri, geri çeviri süreci sonrasında ölçek maddelerinin Türkçeye aktarılması tamamlanmıştır. Araştırmanın asıl uygulama aşamasındaki katılımcılarını Türkçe öğrenen uluslararası üniversite öğrencileri (n1 = 250, n2 = 268) oluşturmaktadır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, ölçeklerin Türkçe formlarının orijinal yapı ile tutarlı olarak bilişsel, somatik ve davranışsal olmak üzere üç boyutlu yapı sergilediğini doğrulamıştır. Ayrıca ölçeklerin yüksek düzeyde iç tutarlılık güvenirliğine ve yakınsak geçerliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik kanıtı olarak ise uyarlanan kaygı ölçeklerinin genel sınıf kaygısıyla pozitif, yabancı dil keyfi ve başarı ölçütleriyle (son sınav notları ve öz bildirim) ise negatif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiği saptanmıştır. Bu bulgular, ölçek setinin Türkçeye uyarlanmış formunun TYDÖ bağlamında beceriye özgü kaygıları ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Bilgilendirme

Bu çalışma kapsamında uyarlanan ölçekler, kaynak belirtilmek koşuluyla bilimsel araştırmalarda kullanılabilir. Söz konusu ölçeklerin kullanımı için ayrıca izin alınmasına gerek bulunmamakta olup ölçekler ekler bölümünde sunulmuştur.

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma için Etik Kurul onayı alınmıştır: Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu, 2025-133.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlıdır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Gönderim

Çinpolat, E. (2026). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil becerilerine özgü kaygının ölçülmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 12 (1), 129-150.*

* Dr. Öğr. Üyesi, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3411-4300>, Ordu Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, enescinpolat@gmail.com

Giriş

Dil, yaşamın özeğinde yer alarak bireyin kendini dile getirme, dünyayı anlama ve toplumsal ilişkiler kurma biçimlerini şekillendirir. İkinci veya yabancı bir dil öğrenmek ise bu deneyimi daha da karmaşık duruma getirir. Burada bilişsel olduğu kadar duyuşsal işleyişler de etkilidir. Özellikle 1990'lardan itibaren alan yazınında yaşanan ve duyuşsal dönüm (emotional turn) olarak adlandırılan paradigma değişimiyle birlikte araştırmacıların odağı salt bilişsel işleyişten duygusal etkenleri de inceleyen bir düzleme kaymıştır (Dewaele & Li, 2020). Arnold'un (1999) da vurgulandığı gibi motivasyon, tutumlar ve benlik algısı gibi duyuşsal değişkenler, öğrenme sürecinin göz ardı edilemez bileşenleri olarak adlandırılmaktadır. Bu değişkenler arasında, yabancı dil kaygısı yaklaşık yarım asırdır süren uygulamalı araştırmalarla, dil öğrenme başarısı ve performansının güçlü negatif yordayıcılardan biri olmuştur (Horwitz, 2017; MacIntyre, 2017).

Alan yazınında kaygının kavramlaştırılması üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Teimouri ve diğerleri (2019) kaygının ikinci dil öğrenimi alanında ya durumluk ya sürekli ya da duruma özgü bir yapı olarak kavramlaştırıldığını belirtmiştir. Böylelikle ölçme araçlarında da bu kavramsallaştırma üzerinden çalışmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırmanın dayanağını psikoloji alanında Spielberger'in (1983) geliştirdiği Durumluk-Sürekli Kaygı Modeli (State-Trait Anxiety Model) oluşturmaktadır. Sürekli kaygı (trait anxiety), bireyin kişiliğinin bir parçası olan ve farklı durumlarda genel olarak kaygılı olma eğilimini ifade eden bir türdür. Örneğin, sosyal ortamlarda genel endişe yaşayan bir bireyin bu özelliğini yabancı dil sınıfına da taşıması sürekli kaygıya bir örnek olabilir (Dewaele, 2010). Durumluk kaygı (state anxiety) ise bireyin normalde kaygılı olmamasına rağmen belirli bir anda geçici olarak yaşadığı anlık gerginlik ve endişe durumudur. Örneğin, hazırlıksız yakalandığı bir sözlü sınav öncesinde hissedilen panik durumluk kaygıya girmektedir. Ancak bu iki genel kategori dil öğreniminin kendine özgü faktörlerini tam olarak açıklayamadığı için duruma özgü kaygı (situation-specific anxiety) kavramına yönelim olmuştur. Bu yaklaşım, kaygının belirli ve tekrarlanan durumlarda (ör. yabancı dil öğrenimi) tutarlı bir şekilde ortaya çıktığını savunur (Teimouri ve diğerleri, 2019). Böylece yabancı dil sınıfı kaygısı, bireyin genel kişilik özelliğinden veya anlık bir panik durumundansa dil sınıfında sistematik olarak tetiklenen kendine özgü bir kaygı türü olarak kavramlaştırılmıştır (Horwitz, 2017). Böylelikle dil öğrenmeyle ilgili kaygının ölçümünde de bu kavramlaştırma sıklıkla kullanılmıştır. Buna göre oluşturulan ölçme araçları arasında Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği (FLCAS) araştırmalarda sıklıkla kullanılmıştır (Teimouri ve diğerleri, 2019). FLCAS'ın kaygıyı bir sınıf olgusu olarak ele alması belirli dilsel görevler sırasındaki kaygıyı içermesini zorlaştırmaktadır. Böylelikle araştırmacılar beceriye özgü (skill-specific) kaygı kavramına yönelmiştir. Bu yaklaşıma göre bir öğrencinin dil becerileriyle (dinleme, konuşma, okuma, yazma) olan etkileşimi birbirinden farklı duyuşsal tepkiler üretebilmektedir (MacIntyre & Gardner, 1991). Konuşmanın anlık doğası, yazmanın kalıcı ve eleştiriye açık yapısı, dinlemenin kontrolsüz akışı ve okumanın bilişsel derinliği farklı kaygı kaynakları ve türlerini inceleme ihtiyacı yaratmaktadır. Böylelikle alan yazınında her bir beceriye özel ölçekler geliştirilmiştir. Bunlara Saito ve diğerlerinin (1999) okuma kaygısı ölçeği, Cheng'in (2004) yazma kaygısı

envanteri, Elkhafaifi'nin (2005) dinleme kaygısı ölçeği, Kim'in (2000) dinleme kaygısı ölçeği ve Woodrow'un (2006) konuşma kaygısı ölçeği sayılabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (TYDÖ) alan yazınında da benzer düzlemde çalışmalar yapılmıştır. Yapılan sistematik derlemeler, araştırmaların özellikle üretici beceriler olan konuşma ve yazma üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir (Kemiksiz, 2022; Polatcan, 2019). Konuşma kaygısı bağlamında Melanlıoğlu ve Demir (2013), Woodrow'un (2006) ölçeğini 75 kişilik çalışma grubuyla Türkçeye uyarlayarak kaygıyı mekânsal/durumsal (sınıf içi durumlar-sınıf dışı durumlar) bir ayrımla ele almıştır. Yazma becerisine yönelik çalışmalarda ise ölçeklerin odak noktalarının dil bilgisel doğruluk ve değerlendirilme süreci üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin Aytan ve Tunçel (2015), A1 ve A2 düzeyindeki 422 katılımcı üzerinde gerçekleştirdikleri yazma kaygısı ölçeği geliştirme çalışmasında, öğrencilerin özellikle eklerin kullanımı, imla kuralları ve kompozisyon oluşturma sırasındaki yetersizlik hislerine odaklanmıştır. İlgili ölçekte kaygı büyük ölçüde biçimsel hata yapma endişesi ve dil bilgisel doğruluk kaygısı ekseninde ele alınmıştır. Karakuş Tayşi (2018), 183 B1 ve B2 seviye öğrencinin katılımıyla yazma kaygısını süreç temelli bir yaklaşımla irdelleyerek ölçeğini yazma öncesi hazırlık, yazma süreci ve değerlendirme olmak üzere üç alt boyutta detaylandırmıştır. Şen ve Boylu (2017) Türkçe öğrenen (B1, B2 ve C1) 382 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada, yazma kaygısını eylem odaklı (ürkütücü bir eylem olarak yazma) ve çevre odaklı (yazılı ürünün başkaları tarafından değerlendirilmesi korkusu) kaygı boyutlarıyla ölçülebilir duruma getirmiştir. Maden ve diğerleri (2015) tarafından yürütülen çalışmada veri toplama amacıyla 50 yabancı uyruklu öğrenci ile geliştirilen yazma kaygısı ölçeği 26 maddeden ve 5 alt boyuttan (birey odaklı kaygı, çevre odaklı kaygı, yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı, yazı aracına ve biçimine bağlı kaygı, yazma psikolojisine bağlı kaygı) oluşan bir ölçme aracıdır. Anlama becerileri bağlamında ise araştırmacılar, Türkçenin yapısal özelliklerinin anlama süreci üzerinde yarattığı bilişsel yükü merkeze almıştır. Okuma kaygısında Altunkaya ve Erdem (2016), B düzeyinde Türkçe öğrenen 510 kişilik çalışma grubuyla geliştirdikleri ölçekte okuma kaygısını okuduğunu anlama endişesi, dil bilgisi kaygısı ve okuma becerisi korkusu olmak üzere üç faktörde yapılandırmıştır. Araştırmacılar bu boyutlarla öğrencilerin özellikle çok ekli kelimeleri çözümleme ve sınıf içinde sesli okuma sırasındaki duyuşsal engelleri gibi durumları somutlaştırmıştır. Dinleme becerisinde ise Halat (2015), İngilizce öğrenimi bağlamında Kim (2000) tarafından geliştirilen ölçeği B1 ve B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 187 kişiyle yabacılara Türkçe öğretimi bağlamına uyarlamıştır. Ölçekte dinleme kaygısı Telaffuz, vurgu, tonlama, konuşma hızı ve beden dili, dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu, öz güven olarak üç temel faktör altında toplanmıştır. Becerilere özel ölçeklerin yanı sıra dil öğrenme sürecini daha genel ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Polatcan ve diğerleri (2019) 236 öğrenciyle geliştirdikleri ölçekte kaygıyı anlama ve anlatma olmak üzere iki faktör altında durumsal bağlamda ele almıştır. Ölçekte “Türkçe müzikleri anlayamamak” gibi spesifik durumların yer almakta ve “kaygı yok” seçeneğinden “çok fazla kaygı” seçeneğine uzanan 6’lı likert tipi derecelendirme tercih edilmiştir. Sevim’in (2019) en az A2 düzeyinde Türkçe bilen 325 öğrenci üzerinde geliştirdiği Türkçe öğrenme kaygısı ölçeği ders süreci, gündelik hayat ve anlama-anlatma faktörleriyle ağırlıklı olarak konuşma becerisine odaklanmaktadır.

Maddeler söz almaktan kaçınma, hata yapma korkusu ve kendini ifade edememe gibi psikolojik ve davranışsal tepkiler üzerinden yapılandırılmıştır. Bunlara ek olarak gündelik hayat ve anlama-anlatma faktörlerinde yer alan maddelerin büyük ölçüde günlük iletişim bağlamında ortaya çıkan anlama ve konuşma güçlüklerini yansıtmaması, bu iki boyutun içerik bakımından birbirine oldukça yakın olduğunu da düşündürmektedir. Genç Köylü ve Işık (2020) ise B1 ve B2 düzeyindeki 123 öğrenciyle geliştirdikleri yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeğinde genel dil kaygısını beceriler olarak (okuma, dinleme, konuşma, yazma) alt boyutlarda incelemiştir. Söz konusu çalışmalar alan yazınında kaygı olgusunu ölçmek için değerli araçlar sunsa da bazı sınırlılık da bulunmaktadır. Öncelikle, becerilerin farklı araştırmacılar tarafından, farklı örneklem grupları (nitelik ve nicelik) ve farklı puanlama sistemleriyle (ör. 6'lı veya 5'li likert yapı) ölçülmesi, bir öğrencinin dört temel becerideki kaygı profilini standart bir ortak metrik üzerinden görmeyi engellemektedir. Bütüncül yapıda geliştirilen ölçeklere bakılacak olursa Genç Köylü ve Işık (2020), Polatcan ve diğerleri (2019), Sevim'in (2019) ölçekleri görülmektedir. Sevim'in ölçeğindeki maddelerde genel iletişimde Türkçenin kullanımıyla ilgili maddeler sıklıkla bulunmaktadır. Bu nedenle dil becerileri özelinde bilgi vermemektedir. Genç Köylü ve Işık (2020) tarafından geliştirilen ölçekte beceri alanlarına göre faktörler düzenlenmiştir. Fakat bu becerilerin kendi içlerinde bir alt yapılanmaya gitmediği görülmektedir. Yani ölçekteki konuşma kaygısı boyutu, konuşma eylemi sırasındaki ne tür bir kaygı yaşandığını ayırt etmemektedir. Böylelikle beceriyi kendi içinde ayırmayan tek parça bir bütün olarak puanlamaktadır. Polatcan ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen ölçek de anlama ve anlatma bazlı durumsal maddelerden oluştuğu için öğrencide oluşan kaygının türünü incelemeyi olanaklı kılmamaktadır. Oysa etkili ve bütüncül bir öğretim müdahalesi için kaygının beceriler arası karşılaştırılabilir bir standartta ölçülmesi ve her bir beceride ne türde (semptomatik olarak bilişsel, somatik veya davranışsal) yaşandığının bilinmesi önem taşımaktadır.

Bu yöntemsel ve kuramsal boşluğu doldurmak amacıyla İngilizce öğrenimi bağlamında kısa form dil becerilerine özgü ölçek setini geliştirilmiştir (Cheng, 2017). Bu ölçek setini geliştirilirken kaygı becerilere ayrılmış ve faktör yapısında Lang'ın (1971) psikoloji alanındaki üçlü kaygı modeli kuramsal dayanak olarak alınmıştır. Buna göre kaygı, birbiriyle etkileşim içinde olan üç ana bileşenden oluşmaktadır. 1) Bilişsel Bileşen (performans hakkında endişelenme, olumsuz benlik konuşması, başarısızlık beklentisi gibi zihinsel süreçler), 2) Somatik/Fizyolojik Bileşen (kalp atışının hızlanması, terleme, mide rahatsızlığı gibi bedensel belirtiler) ve 3) Davranışsal Bileşen (görevden kaçınma, erteleme, kısa ve basit cevaplar verme gibi eylemsel tepkiler). Böylelikle öğrencilerin dil becerilerine ilişkin kaygı profillerinin sistematik ve karşılaştırılabilir bir biçimde ortaya konması olanaklı duruma gelmiştir (Cheng, 2017). Derinlemesine tanısal bilgiler sağlanması da kaygıyla başa çıkmak için çok daha hedefe yönelik ve etkili stratejiler geliştirmenin önünü açmaktadır (Sudina, 2023). Ayrıca ölçeğin becerilere göre olması da avantajlar sağlamaktadır. Teimouri ve diğerleri (2019) tarafından yürütülen yaklaşık 20.000 katılımcıyı içeren kapsamlı meta-analiz çalışması, beceriye özgü kaygının ilgili beceri başarısını genel kaygıya göre daha güçlü bir şekilde yordadığını göstermiştir. Özellikle dinleme kaygısı (Zhang, 2019), okuma kaygısı (Li, 2021) ve yazma kaygısının (Guo ve diğerleri, 2025) ilgili becerilerdeki

performansla negatif bir ilişkili olduğu raporlanmaktadır. Bu nedenlerle Cheng'in (2017) teorik olarak sağlam ve yöntemsel olarak tutarlı ölçek setinin TYDÖ alanındaki parçalı halde olan ölçme araçları literatürünün boşluğunu doldurmak için fayda sağlayacağı görülmektedir. D2 Türkçe alanına dil becerilerindeki kaygıyı standart ve karşılaştırılabilir bir yapıyla ölçebilen bir ölçme aracı seti kazandırmak yapılacak çalışmalarda veri kalitesini ve sonuçların karşılaştırılabilirliğini artırabilir. Ayrıca bu araçlar öğrencilerin hangi becerilerde ne tür kaygılar yaşadığını (bilişsel, somatik, davranışsal) belirleyerek herkese uyan tek bir çözüm yaklaşımından uzaklaşıp bireyselleştirilmiş ve hedefe yönelik destek programlarının tasarlanmasına olanak tanıyabilir (Toyama & Yamazaki, 2021). Bu da pratik ve pedagojik düzeyde ölçeklerin D2 Türkçe bağlamında kullanımının önemini belirtmektedir.

Böylelikle bu araştırmanın amacı, Cheng (2017) tarafından geliştirilen ve dil becerilerine (dinleme, okuma, konuşma, yazma) yönelik kaygıyı çok boyutlu olarak ölçen ölçek setini, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bağlama uyarlamak ve ölçeklerin psikometrik özelliklerini (yapı geçerliği, ölçüt bağıntılı geçerlik ve güvenirlik) analiz etmek olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Uyarlanan ölçek setinin Türkçe formu, orijinal ölçekteki üç boyutlu (bilişsel, somatik, davranışsal) faktör yapısını TYDÖ bağlamında doğrulamakta mıdır?
2. Uyarlanan ölçek setinin ölçüt bağıntılı geçerlikleri kapsamında genel sınıf kaygısı, yabancı dil keyfi ve akademik başarı (sınav sonucu ve öz bildirim) değişkenleri ile gösterdiği ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
3. Uyarlanan ölçek setinin iç tutarlılık güvenirliğini gösteren Cronbach Alfa ve McDonald Omega katsayıları psikometrik standartları karşılamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Cheng (2017) tarafından geliştirilen ölçek setinin Türk kültürüne uyarlanmasını amaçlayan nicel temelli bir metodolojik araştırmadır. Ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmaları, belirli bir özelliğin ölçülmesi ve değişkenler arasındaki yapısal ilişkilerin incelenmesi amacıyla mevcut durumu betimlemeyi hedeflediğinden genel tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli (correlational study) kapsamında değerlendirilebilir (Fraenkel ve diğerleri, 2023; Karasar, 2016).

Katılımcılar

Araştırma kapsamında iki farklı çalışma grubu kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinin (AFA) gerçekleştirildiği birinci örneklemde 250 Türkçe öğrenen üniversite öğrencisi bulunmaktadır. Katılımcıların 145'i kadın öğrencilerden (%58), 105'i ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır (%42) ise grubun kalanını teşkil ettiği görülmektedir. Katılımcıların yaşları 18 ile 47 arasında dağılım göstermekte ve yaş ortalaması 21,3 ($SS = 4,56$) olarak saptanmıştır. Türkçe dil yeterlik seviyelerinde (CEFR) grubun büyük bir kısmı orta (B1; $n = 84$, %33,6) ve üst-orta (B2; $n = 80$, %32,0) seviyelerdedir. Geriye kalan

katılımcılar ise alt-orta (A2; $n = 46$, %18,4) ve ileri (C1; $n = 40$, %16,0) seviyelerde yer almaktadır.

Doğrulamalı faktör analizinin (DFA), korelasyon ve güvenirlik analizlerinin gerçekleştirildiği ikinci çalışma grubu ise 268 öğrenciden oluşmaktadır. Bu grubun demografik dağılımı incelendiğinde, cinsiyet verisi bulunan 262 katılımcının 155'inin kadın (%59,2), 107'sinin ise erkek (%40,8) olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları 18 ile 50 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 21,8 ($SS = 5,92$). Dil yeterlik seviyeleri (CEFR) açısından bu grup daha çok alt-orta (A2; $n = 109$, %40,7) ve orta (B1; $n = 95$, %35,4) seviyelerde yoğunlaşmaktadır. Örneklemenin geri kalanını ise üst-orta (B2; $n = 42$, %15,7) ve ileri (C1; $n = 22$, %8,2) düzeydeki öğrenciler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplama Araçları

D2 Kısa Kaygı Ölçekleri Seti: Çalışmada Cheng (2017) tarafından geliştirilen ve dört ayrı ölçekten oluşan ölçek seti kullanılmıştır. Ölçekler her dil becerisinde üç faktörlü yapılarda oluşturulmuştur. Bunların ilki bilişsel (performansa yönelik endişe ve olumsuz beklentiler), ikincisi somatik (kalp çarpıntısı, terleme gibi bedensel tepkiler) ve üçüncüsü davranışsal (görevden kaçınma veya erteleme gibi eylemler) alt faktördür. Her bir beceri için geliştirilen ölçek 9'ar maddeden, toplam set ise 36 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, "1-Kesinlikle Katılmıyorum" ile "5-Kesinlikle Katılıyorum" arasında derecelendirilen 5'li likert tipi bir formatta sunulmuştur. Ölçeklerden alınan yüksek puanlar, ilgili dil becerisine yönelik daha yüksek düzeyde kaygı yaşandığına işaret etmektedir.

Kısa Form Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (S-FLCAS): Öğrencilerin sınıf kaygısını ölçmek için Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen ve Botes ve diğerleri (2022) tarafından oluşturulan 8 maddelik kısa formu (S-FLCAS) kullanılmıştır. 5'li likert tipindeki ölçek, tek boyutlu bir yapıya sahiptir ve iki maddesi ters kodlanmaktadır. Ölçek Türkçeye, Türkiye bağlamındaki L2 İngilizce öğretimi çalışmalarında kullanılmak için uyarlanmıştır (Karabulut, 2023; Yeşilçınar ve diğerleri, 2025). Mevcut araştırma için ölçekteki İngilizce ifadeleri, bağlama uygun olacak şekilde Türkçe olarak uyarlanmıştır.

Kısa Form Yabancı Dil Keyif Ölçeği (S-FLES): Dewaele ve MacIntyre'nin (2014) orijinal ölçeği, Botes ve diğerleri (2021) tarafından kısaltılarak 9 maddelik "Kısa Form Yabancı Dil Keyif Ölçeği" oluşturulmuştur. 5'li likert tipindeki ölçekte "Öğretmen", "Kişisel" ve "Sosyal" olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçe versiyonları, Türkiye'de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında kullanılmak için uyarlanmıştır (Yeşilçınar ve diğerleri, 2025). Bu çalışmada ise ölçek maddelerindeki İngilizce ifadeleri, araştırmanın bağlamına uygun olarak Türkçe şeklinde düzenlenmiştir.

Öğrencinin Girdiği Son Kur Sınavı ve Öz Bildirim Türkçe Yeterliği: Uyarlama çalışması yapılan ölçeğin ölçüt geçerliğinde kullanılmak üzere öğrencilerden bazı ek bilgiler de istenmiştir. Bunlardan ilki öğrencinin girdiği son kur sınavından aldığı puandır. Öğrencilerin üniversitelerdeki Türkçe öğretim birimlerinde benzer düzlemde (ör. CEFR, öğretim seti, 100'lük not sistemi) eğitim almaları nedeniyle bu değişken dayanak alınmıştır. Ayrıca öğrencilerde kendi Türkçe yeterliklerini 1-10 arasında puanlamaları istenmiştir. Bu da sınav notlarına ek bir öz bildirim ölçüt değişkeni olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2025 yılında Türkiye'deki çeşitli devlet üniversitelerinde Türkçe hazırlık eğitimi gören üniversite öğrencilerinden toplanmıştır. Veri toplama işlemi, pratikliği ve erişim kolaylığı nedeniyle Google Forms aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın standartlarını sağlamak amacıyla veriler sorumlu öğretim elemanının gözetiminde toplanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere araştırmanın amacı, katılımın tamamen gönüllülüğe dayandığı ve verilerinin kesinlikle gizli tutularak sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı hakkında detaylı bir bilgilendirme yapılmıştır. Öğrenciler, bunları bilerek gönüllü katıldıklarını onaylamıştır (gönüllü onam). Bilgilendirmenin ardından Google Forms bağlantısı öğrencilerle paylaşılmış ve öğrencilerden anketi kendi kişisel cihazları (akıllı telefon, tablet vb.) üzerinden doldurmaları istenmiştir. Öğretim elemanının ortamda bulunması, öğrencilerin olası teknik sorunlarına veya sorularına anında yanıt verilmesini sağlamıştır. Böylelikle katılımcıların uygulamayı benzer koşullar altında tamamlaması hedeflenmiştir. Anketin doldurulması işlemi dil seviyesine bağlı yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Ölçek uyarlama sürecinde toplanan verilerin analizi Jamovi (2.6.25) ve JASP (0.19.3.0) paket programları kullanılarak yapılmıştır. Analizlere geçmeden veriler normallik (tek değişkenli) açısından incelenmiştir. Veri setinin normal dağılım sergileyip sergilemediği, örneklem büyüklüğü de dikkate alınarak çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenerek kontrol edilmiştir. Katsayıların ± 2.0 aralığında kalmasının normal dağılımdan aşırı bir sapma olmadığına işaret ettiği kabul edilmiştir (George & Mallery, 2024).

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA): Birinci çalışma grubundan toplanan verilerle ölçeklerin faktör yapısını keşfetmek amacıyla AFA uygulanmıştır. Analiz için verilerin uygunluğu KMO ve Bartlett testleri ile kontrol edilmiştir. Faktör çıkarma yöntemi olarak Temel Eksen Faktörlemesi (Principal Axis Factoring) ve Oblimin döndürme tekniği kullanılmıştır. Değişkenlerin arkasındaki gizil yapıyı (latent structure) ve ortak varyansı ortaya çıkarmada etkin olduğu için Temel Eksen Faktörlemesi, faktörlerin arasında kuramsal olarak ilişki beklendiği (Cheng, 2017) için de Oblimin eğik döndürme tekniği seçilmiştir (Field, 2018; Tabachnick & Fidell, 2013).

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA): İkinci çalışma grubunun verileriyle üç boyutlu (bilişsel, somatik, davranışsal) yapının Türkçe bağlamında uygunluğunu test etmek için DFA uygulanmıştır. Model uyumu için χ^2/sd , CFI, TLI, RMSEA ve SRMR indeksleri incelenmiştir.

Yakınsak Geçerlik: Her bir faktörün kendi maddelerini ne ölçüde açıkladığını belirlemek için Bileşik Güvenirlik (Composite Reliability-CR) ve Ortalama Açıklanan Varyans (Average Variance Extracted-AVE) değerleri hesaplanmıştır. CR için .70, AVE için ise .50 eşik değeri referans alınmıştır (Fornell & Larcker, 1981).

Ayırt Edici Geçerlik: Faktörlerin birbirinden yeterince farklı yapıları yansıttığını incelemek amacıyla faktörler arası korelasyonlar ve Heterotrait-Monotrait Oranı (HTMT) hesaplanmıştır. HTMT için .90'ın altı referans alınmıştır (Henseler ve diğerleri, 2015).

Ölçüt Bağlantılı Geçerlik Analizi: Uyarlanan ölçeklerin ölçüt bağlantılı geçerliğini sınamak amacıyla Kısa Form Yabancı Dil Keyif Ölçeği (S-FLES) ve Kısa Form Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (S-FLCAS) puanları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

Güvenirlilik Analizleri: Ölçek setinin ve alt boyutlarının iç tutarlılık güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa (α) ve McDonald Omega (ω) katsayıları hesaplanmıştır. .70'in üzerindeki değerlerin güvenirliği sağladığı kabul edilmektedir (Field, 2018).

Yayın Etiği

Bu çalışmanın planlanma ve yürütülme süreçlerinde araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. Çalışma için gerekli etik izin, Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulunun 21/07/2025 tarih ve 2025-133 sayılı toplantı kararı ile alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenenler için uyarlama çalışması yapılan dil becerileri (okuma, dinleme, konuşma, yazma) odaklı kaygı ölçeklerinin dil geçerliği, yapı geçerliği, yakınsak geçerliği, ölçüt geçerliği ve güvenirliği incelenmiştir.

Çeviri Süreci

D2 Kısa Kaygı Ölçekleri Seti'nin uyarlanmasında ilk aşamada dil geçerliğine yönelik çalışma yürütülmüştür. Ölçme araçlarının Türkçeye uyarlanmasında Uluslararası Test Komisyonunun (International Test Commission [ITC], 2017) belirlediği prosedüre uygun bir süreç yürütülmesi hedeflenmiştir. Bu süreç, ölçeklerin farklı bir dil ve kültürde kullanımında ortaya çıkabilecek olası yanlışlıkları en aza indirerek dilsel, anlamsal ve kültürel denkliği en üst düzeyde sağlamayı amaçlamaktadır. Dilsel ve kültürel denkliğin incelenmesinde izlenen adımlar aşağıda detaylandırılmıştır:

1. Doğrudan Çeviri (Forward Translation): İlk aşamada, Cheng'in (2017) dört beceriye yönelik kaygı ölçeklerinin orijinal İngilizce formları, ana dili Türkçe olup İngilizceye eğitimi alanında doktoralı bir, Türkçe alanında doktoralı bir uzman tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Bu süreçte, ITC kılavuzunun da vurguladığı gibi maddelerin psikolojik ve duyuşsal tonunun hedef dile doğru bir şekilde aktarılmasına odaklanılmıştır. İki çevirmen daha sonra bir araya gelerek kendi çevirilerini karşılaştırmış ve her bir madde için en uygun ifade üzerinde uzlaşarak ortak bir Türkçe metin oluşturmuştur.

2. Geri Çeviri (Backward Translation): İkinci adımda, ilk aşamada oluşturulan ortak Türkçe form, ölçeğin orijinal İngilizce metnini daha önce görmemiş ve ana dili Türkçe olan bir başka İngilizce dil uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Bu İngilizce çevirinin ardından yine ana dili Türkçe olan farklı bir İngilizce uzmanı yapılan geri çeviri metnini Türkçeye yeniden çevirmiştir. Bu adım, ilk çeviride gözden kaçabilecek nüansları

veya potansiyel anlam kaymalarını tespit etmek için bir kontrol mekanizması olarak işlev görmüştür.

3. Uzman Paneli Değerlendirmesi: Üçüncü aşamada, iki Türkçe alan uzmanı ve bir İngilizce öğretimi alan uzmanından oluşan üç kişilik bir komite oluşturulmuştur. Böylelikle dört metnin (orijinal İngilizce, ilk Türkçe çeviri, İngilizce geri çeviri, geri çeviriden Türkçeye ikinci çeviri) madde madde karşılaştırılmasıyla çeviriler kontrol edilmiştir. Geri çeviride ortaya çıkan farklılıklar ele alınmıştır. Anlaşmazlık yaşanan veya anlamca zayıf bulunan maddeler, tüm üyelerin uzlaşmasına varılana kadar yeniden formüle edilerek ölçeğin dilsel açıdan en uygun Türkçe versiyonu oluşturulmuştur.

4. Son Formun Oluşturulması: Dilsel denklik sürecinin ardından ölçeklerin spesifik bağlama uyumlu duruma getirilmesi için son düzenleme yapılmıştır. Orijinal ölçekte geçen “İngilizce okurken”, “İngilizce konuşma” gibi ifadeler Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamına uygun olarak “Türkçe okurken”, “Türkçe konuşma” gibi ifadelerle değiştirilmiştir. Türkçe B1 seviye beş öğrenciden alınan geri bildirimle maddelerde anlaşılmayan yer bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu son düzenlemeyle ölçeklerin veri toplama sürecine hazır ve bağlama özgü formu elde edilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Dinleme, okuma, konuşma ve yazma kaygısı ölçeklerinin her biri için ayrı ayrı AFA uygulanmıştır. Analizlerde 250 kişilik birinci çalışma grubundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Analize başlamadan önce veri setinin faktör analizine uygunluğu, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi ile değerlendirilmiştir. Dört ölçek için hesaplanan KMO katsayılarının .847 (dinleme), .856 (okuma), .896 (konuşma) ve .897 (yazma) olduğu saptanmıştır. Bu değerler, veri setinin örneklem yeterliğinin iyi olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Her bir ölçek için yapılan Bartlett Küresellik Testi sonuçları da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Bu da değişkenler arasında faktör analizi yapmaya olanak tanıyan yeterli düzeyde bir korelasyon matrisi olduğunu doğrulamıştır (Field, 2018). Faktör sayısını belirlemede güvenilir yöntemlerden biri olan Paralel Analiz (Horn, 1965) kullanılmıştır. Tüm ölçekler için de gerçek veriye ait ilk üç öz değerin, simülasyon verilerinden elde edilenlerden belirgin şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Dördüncü öz değerden itibaren bu fark kaybolmaktadır. Bu bulgu, üç faktörün korunması gerektiğini desteklemektedir. Faktörlerin kuramsal olarak birbiriyle ilişkili (bilişsel, somatik ve davranışsal kaygı bileşenlerinin etkileşimi) olarak değerlendirilmektedir (bk. Cheng, 2017). Bu nedenle faktör analizindeki döndürme yöntemi oblik döndürme tekniklerinden Oblimin tercih edilmiştir. Faktör çıkarma yöntemi olarak ise değişkenler arasındaki ortak varyansı dayanak alarak örtük yapıları ortaya çıkarmada daha etkili olan Temel Eksen Faktörlemesi (Principal Axis Factoring) kullanılmıştır.

Çizelge 1’deki açımlayıcı faktör analizi incelendiğinde maddelerin kuramsal olarak beklendiği gibi üç faktör altında toplandığı görülmektedir. Faktör yükleri .34 ile .98 arasında değişmektedir. Birden fazla faktöre iki madde yüklenmiştir (WB1 ve SS1). Bu yüklerin asıl hedeflenen faktördekenden .10’dan daha da düşük olması ve diğer maddelerde çapraz yük

olmaması ölçeklerin yapısal ayrımının güçlü olduğuna işaret etmektedir. Açıklanan toplam varyans oranları, Dinleme Kaygısı Ölçeği için %59.3, Okuma Kaygısı Ölçeği için %65.4, Konuşma Kaygısı Ölçeği için %70.2 ve Yazma Kaygısı Ölçeği için %70.2 olarak hesaplanmıştır. Sosyal bilimlerde %60 ve üzeri varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Hair ve diğerleri, 2019). Böylelikle araştırmada elde edilen oranların her bir beceriye özgü kaygının önemli bir bölümünü açıkladığı söylenebilir. Son olarak faktörler arası korelasyonlar incelenmiştir. Her bir ölçekteki üç faktörün (Bilişsel, Somatik, Davranışsal) birbiriyle pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Tespit edilen bu ilişkiler, faktörlerin ayrı olarak var olabilecek kadar farklılaştığını göstermektedir.

Çizelge 1. Dil Becerileri Odaklı Kaygı Ölçeklerinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek	Maddeler	Faktör 1 (Somatik)	Faktör 2 (Bilişsel)	Faktör 3 (Davranışsal)	Ortak Varyans (h ²)
Dinleme Kaygısı Ölçeği	LC1		.622		.469
	LC2		.935		.832
	LC3		.545		.578
	LS1	.661			.590
	LS2	.923			.833
	LS3	.797			.701
	LB1			.515	.534
	LB2			.597	.280
	LB3			.624	.517
	<i>Açıklanan Varyans (%) - Top: 59.3</i>	25.9	19.5	13.9	
Okuma Kaygısı Ölçeği	<i>Korelasyonlar</i>	F1-F2: .411	F1-F3: .593	F2-F3: .334	
	RC1		.834		.749
	RC2		.867		.750
	RC3		.518		.550
	RS1	.781			.754
	RS2	.922			.842
	RS3	.712			.743
	RB1			.740	.703
	RB2			.489	.228
	RB3			.586	.562
Konuşma Kaygısı Ölçeği	<i>Açıklanan Varyans (%) - Top: 65.4</i>	25.8	22.3	17.3	
	<i>Korelasyonlar</i>	F1-F2: .450	F1-F3: .707	F2-F3: .487	
	SC1	.830			.722
	SC2	.804			.727
	SC3	.735			.707
	SS1	.470	.591		.780
	SS2		.870		.861
	SS3		.835		.853
	SB1			.771	.765
	SB2			.365	.300
Yazma Kaygısı Ölçeği	SB3			.691	.606
	<i>Açıklanan Varyans (%) - Top: 70.2</i>	27.9	24.5	17.8	
	<i>Korelasyonlar</i>	F1-F2: .580	F1-F3: .571	F2-F3: .698	
	WC1		.841		.674
	WC2		.850		.696
	WC3		.822		.790
	WS1	.687			.744
	WS2	.988			.903

WS3	.873		.800
WB1	.310	.488	.681
WB2		.349	.283
WB3		.886	.747
Açıklanan Varyans (%) - Top: 70.2	28.3	26.6	15.2
Korelasyonlar	F1-F2: .674	F1-F3: .683	F2-F3: .594

Not. $n = 250$. Faktör çıkarma yöntemi: Temel Eksen Faktörlemesi (Principal Axis Factoring); Döndürme yöntemi: Oblimin. Faktör sayısını belirlemede Paralel Analiz kullanılmıştır. Faktörlerin isimlendirilmesi, her bir ölçekteki maddelerin içerikleri ve orijinal ölçeğin (Cheng, 2017) yapısı dikkate alınarak yapılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonucu Bilişsel, Somatik ve Davranışsal Kaygı olarak faktörleşen ölçeklerin (dinleme, okuma, konuşma, yazma) ikinci çalışma grubu verileriyle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yürütülmüştür. Ölçeklerin puanlama tipi beşli likert olduğu için çok değişkenli normal dağılım varsayımını tam olarak karşılamama olasılığına karşın DFA’da daha sağlam sonuçlar sunan Robust Maksimum Olabilirlik Tahmincisi (MLR) tercih edilmiştir (Kline, 2016). DFA’da Dinleme Kaygısı Ölçeği’nde model uyumunu iyileştirmek amacıyla modifikasyon indeksleri incelenmiştir. En yüksek modifikasyon indeksinin Bilişsel Kaygı boyutundaki LC1 ve LC2 maddelerinin hata varyansları arasında olduğu görülmüştür. Bu iki maddenin biri bilgi kaçıracağımdan endişe ederim, diğeri ise yanlış anlayacağımdan sık sık endişe ederim şeklindedir. Bunların da içeriksel olarak birbirine yakın olması nedeniyle bu iki maddenin hata terimleri arasında bir kovaryans tanımlanarak model yeniden test edilmiştir. Diğer üç ölçekte ise herhangi bir modifikasyona gidilmemiştir. Ölçeklerin DFA uyum indeksleri Çizelge 2’de sunulmuştur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının (χ^2/sd) okuma ölçeği haricinde iyi uyum için önerilen 3’ün altında yer aldığı görülmektedir (Kline, 2016). Okumada ise bu değer kabul edilebilir düzeydedir. Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve Tucker-Lewis İndeksi (TLI) değerlerinin tüm ölçekler için .90 sınırını aşarak kabul edilebilir uyuma işaret ettiği saptanmıştır (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016). Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerleri .067 ile .089 arasında kabul edilebilir sınırlarda bulunmaktadır. Son olarak Standardize Edilmiş Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (SRMR) değerlerinin .037 ile .049 arasında iyi uyum ölçütünü karşılamaktadır (Browne & Cudeck, 1993; Kline, 2016; Tabachnick & Fidell, 2013). Bu bulgular AFA ile belirlenen üç faktörlü yapının ikinci çalışma grubuyla doğrulandığını ortaya koymaktadır.

Çizelge 2. Dil Becerileri Odaklı Kaygı Ölçeklerinin DFA Uyum İndeksleri

Ölçek	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	RMSEA [%90 GA]	SRMR
Dinleme	67.22*	23	2.92	.959	.936	.085 [.062, .109]	.049
Okuma	74.89*	24	3.12	.967	.950	.089 [.067, .112]	.037
Konuşma	52.97*	24	2.21	.983	.974	.067 [.043, .092]	.033
Yazma	63.86*	24	2.66	.974	.961	.079 [.056, .102]	.037

Not. sd = serbestlik derecesi; CFI = Karşılaştırmalı Uyum İndeksi; TLI = Tucker-Lewis İndeksi; RMSEA = Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü; SRMR = Standardize Edilmiş Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü; GA = Güven Aralığı. * $p < .001$.

Ayrıca Çizelge 3’te görüldüğü üzere Dinleme Kaygısı Ölçeği’nin LB2 (.456) maddesi haricindeki tüm maddeler kendi örtük faktörleri üzerinde .50’nin üzerinde ve

anlamli ($p < .001$) yüklere sahiptir. Bu da tüm maddelerin kendi faktörlerine anlamli düzeyde katkı sağladığını göstermektedir (Hair ve diğerleri, 2019).

Yakınsak ve Ayırt Edici Geçerlik: Yakınsak ve ayırt edici geçerlik için DFA modelindeki standardize edilmiş faktör yükleri kullanılarak her bir faktörün Bileşik Güvenirlik (Composite Reliability-CR) ve Ortalama Açıklanan Varyans (Average Variance Extracted-AVE) değerleri hesaplanmıştır (Fornell & Larcker, 1981). Ayırt edici geçerlik için ise Heterotrait-Monotrait Korelasyon Oranı (HTMT) kullanılmıştır (Henseler, Ringle, & Sarstedt, 2015). Çizelge 3'te yakınsak geçerliğin bir göstergesi olan AVE değerlerinin Dinleme Kaygısı Ölçeği'nin Davranışsal boyutu (.49) haricindeki tüm faktörlerde .50 olan kabul edilebilir sınırı aştığı görülmektedir. Davranışsal faktörün AVE değerinin sınıra çok yakın olması ve CR değerinin .70'in üzerinde olması da bunun kabul edilebilir bir değer olduğunu göstermektedir (Fornell & Larcker, 1981). Ayrıca tüm faktörlerin CR değerleri .73 (Dinleme_Davranışsal) ile .93 (Yazma_Somatik) arasında değişmektedir. Bunların .70 olan eşik değer üzerinde yer alması faktörlerin güvenilir ölçümler sunduğunu göstermektedir (Hair ve diğerleri, 2019). Tüm bunlar ise yakınsak geçerliğin sağlandığına işaret etmektedir. Ayırt edici geçerlik için hesaplanan HTMT değerlerinin kabul edilebilir kriter olan .90'ın altında kalması da ölçeklerdeki örtük yapıların birbirinden yeterince ayırdığını göstermektedir (Henseler ve diğerleri, 2015). Ayrıca faktörler arası korelasyon değerleri de .80 altında yer almaktadır.

Çizelge 3. DFA Faktör Yükleri, Bileşik Güvenirlik (CR) ve Ortalama Açıklanan Varyans (AVE) Değerleri

Ölçek	Faktörler	Madde	Faktör Yüğü (λ)	CR	AVE	HTMT ve r		
						Bilişsel Kaygı	Somatik Kaygı	Davranışsal Kaygı
Dinleme Kaygısı	Bilişsel Kaygı	LC1	.605	.726	.537	-	.606	.560
		LC2	.678					
		LC3	.858					
	Somatik Kaygı	LS1	.786	.863	.668	.515*	-	.874
		LS2	.872					
		LS3	.795					
	Davranışsal Kaygı	LB1	.794	.738	.494	.417*	.676*	-
		LB2	.456					
		LB3	.765					
Okuma Kaygısı	Bilişsel Kaygı	RC1	.744	.843	.646	-	.803	.721
		RC2	.801					
		RC3	.824					
	Somatik Kaygı	RS1	.877	.933	.816	.704*	-	.825
		RS2	.904					
		RS3	.867					
	Davranışsal Kaygı	RB1	.783	.791	.571	.580*	.708*	-
		RB2	.568					
		RB3	.832					
Konuşma Kaygısı	Bilişsel Kaygı	SC1	.815	.874	.701	-	.833	.770
		SC2	.872					
		SC3	.827					
		SS1	.840	.887	.721	.722*	-	.879

	Somatik Kaygı	SS2	.881	.780	.554	.624*	.729*	-
		SS3	.797					
		SB1	.847					
	Davranışsal Kaygı	SB2	.527					
		SB3	.759					
		WC1	.789					
	Bilişsel Kaygı	WC2	.889					
		WC3	.838					
		WS1	.875					
Yazma Kaygısı	Somatik Kaygı	WS2	.939	.934	.818	.655*	-	.884
		WS3	.868					
		WB1	.853					
	Davranışsal Kaygı	WB2	.608					
		WB3	.772					
		WB3	.772					

Not. Tüm faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .001$). HTMT değerleri yıldızsız gösterilen değerlerdir. * Pearson Korelasyon Katsayıları (r) $p < .001$.

Ölçüt Bağıntılı Geçerlik

Uyarlanan kaygı ölçeklerinin ölçüt bağıntılı geçerliğini test etmek amacıyla bu ölçeklerden elde edilen puanlar Kısa Form Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (S-FLCAS), Kısa Form Yabancı Dil Keyfi (S-FLES) ölçeklerinden aldıkları puanlar, son kur sınavı notları ve öz bildirim Türkçe yeterlik algıları puanlaması arasındaki ilişkiler Çizelge 4'te incelenmiştir.

Çizelge 4. Dil Becerileri Odaklı Kaygı Ölçekleri ile Ölçüt Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

Değişken	Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (FLCAS)	Yabancı Dil Keyfi (FLES)	Öğrencinin Girdiği Son Kur Sınavı Notu	Öz Bildirim Türkçe Yeterlik (1-10 arası)
Dinleme Kaygısı (L)	.593***	-.231***	-.198**	-.263***
Okuma Kaygısı (R)	.544***	-.242***	-.178**	-.257***
Konuşma Kaygısı (S)	.579***	-.249***	-.211***	-.273***
Yazma Kaygısı (W)	.509***	-.275***	-.199**	-.266***

Not. ** $p < .01$, *** $p < .001$

Çizelge 4 incelendiğinde, uyarlanan kaygı ölçeklerinin tümünün benzer yapıyı ölçen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (FLCAS) ölçeği ile orta düzeyde pozitif ($r = .509$ ile $.593$ arasında) ilişkili olduğu görülmektedir. Buna ek olarak Yabancı Dil Keyfi (FLES) ölçeğiyle ise düşük düzeyde negatif anlamlı ($r = -.231$ ile $-.275$ arasında) ilişkiler bulunmaktadır. Son olarak öğrencilerin son kur sınavı notları ve öz bildirim Türkçe yeterlikleri ile dil becerileri kaygısı arasında düşük düzeyde negatif anlamlı ($r = -.178$ ile $-.273$ arasında) ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgular, uyarlanan ölçeklerin ölçüt bağıntılı geçerliğinin ve yordama geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Güvenirlilik ve Madde Analizi

Güvenirlilik ve madde analizi kapsamında her bir ölçek için hesaplanan Cronbach Alfa (α) ve McDonald Omega (ω) katsayıları ile madde-toplam korelasyonlarının aralığı Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Dil Becerileri Odaklı Kaygı Ölçeklerinin Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Ölçek Adı	Madde Sayısı	Cronbach Alfa (α)	McDonald Omega (ω)	Madde-Toplam Korelasyon Aralığı
Dinleme Kaygısı (L)	9	.868	.870	.418 - .734
Okuma Kaygısı (R)	9	.914	.916	.508 - .814
Konuşma Kaygısı (S)	9	.917	.918	.489 - .798
Yazma Kaygısı (W)	9	.920	.921	.540 - .832

Çizelge 5'te görüldüğü üzere uyarlanan ölçekler için hesaplanan Cronbach Alfa ve McDonald Omega katsayıları .868 ile .921 arasında değişmektedir. Bu değerlerin .70 eşiğinin oldukça üzerinde olması da ölçeklerin Türkçe formlarının yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Field, 2018). Ayrıca ölçeklerdeki her bir maddenin madde-toplam korelasyonlarında en düşük değer .418 olmuştur. Tüm maddelerin korelasyon değerlerinin iyi bir madde için alt sınır kabul edilen .30'un üzerinde yer alması her bir maddenin ölçülen yapıya anlamlı düzeyde katkı sağladığını kanıtlamaktadır (Field, 2018).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Cheng'in (2017) dil becerilerine yönelik çok boyutlu kaygı ölçeklerini Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (TYDÖ) bağlamına uyarlamak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda geri çeviri ve uzman görüşü süreçlerinin ardından ölçek setinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amacıyla 518 öğrenciden veri toplanarak analizler yapılmıştır.

Uyarlama çalışması yürütülen ölçeklerin yapı geçerliği Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizleri ile incelenmiştir. Bu analizler sonucunda Türkçe formların orijinal yapıyla tutarlı olarak üç faktörlü (bilişsel, somatik, davranışsal) yapı sergilediği tespit edilmiştir (Cheng, 2017). Böylelikle ölçeğin Türkçe formunun yapısal bütünlüğünü koruduğu söylenebilir. Bu durum, Cheng (2017) tarafından İngilizce bağlamı için oluşturulan üç faktörlü kaygı modelinin, TYDÖ gibi farklı bir kültürel ve dilsel bağlamda da geçerli bir çerçeve sunduğunu göstermektedir.

TYDÖ alan yazınının beceriye özgü kaygı alanında bir birikime sahip olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, konuşma (Melanlıoğlu & Demir, 2013), yazma (Aytan & Tunçel, 2015; Karakuş Tayşi, 2018; Şen & Boylu, 2017), okuma (Altunkaya & Erdem, 2016) ve dinleme (Halat, 2015) becerilerine yönelik ölçme aracı çalışmaları bulunmaktadır. Bunların her biri kendi özgün amaçlarıyla farklı kuramsal dayanaklarla geliştirilmiştir. Bu da bir öğrencinin dil becerilerindeki kaygı profilinin bütüncül ve karşılaştırılabilir bir şekilde incelenmesini zorlaştırdığı söylenebilir. Bu çalışmada uyarlanan ölçek setinin ana katkısının tüm dil becerilerini de aynı kuramsal dayanak ve standart bir yapı altında birleştirmesi olduğundan bahsedilebilir. Böylelikle beceriler arası kaygı dinamiklerinin bütüncül şekilde incelenmesinin yolunun açılacağı söylenebilir. Yakınsak ve ayırt edici geçerlikle ilgili

bulgular da bu yapının içsel olarak tutarlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar da özgün çalışmadaki bulgularla paralellik göstermektedir (Cheng, 2017).

Ölçeklerin dış geçerliğine yönelik bulgular da kuramsal beklentilerle ve özgün çalışmayla tutarlıdır. Uyarlanan ölçeklerin Kısa Form Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (S-FLCAS) ile orta düzeyde anlamlı pozitif ilişkiler sergilemiştir. Bu da beceriye özgü kaygının genel sınıf kaygısıyla ilişkili fakat daha özgün bir yapı olduğunu göstermektedir. Cheng'in (2017) çalışmasında da sınıf kaygısı ile orta düzeyde pozitif ilişki saptanmıştır. Bir diğer önemli sonuç olarak uyarlanan ölçeklerin son kur sınav notu ve öz bildirim Türkçe yeterliği arasındaki negatif ilişki söylenebilir. Kaygı ile başarı (son kur sınavı notu ve öz bildirim) arasındaki negatif ilişki de alan yazınında sıklıkla tekrar etmektedir. Zhang'in (2019) yaptığı meta analiz çalışmasında yabancı dil kaygısı ile dil performansı arasında negatif ilişki olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde Teimouri ve diğerleri (2019) de meta analiz çalışmasında negatif ilişkiyi teyit etmiştir. Ayrıca kaygı ölçeklerinin Yabancı Dil Keyfi Ölçeği (S-FLES) ile negatif korelasyon göstermesi Dewaele ve MacIntyre'nin (2014) kaygı ve keyfi bir madalyonun iki yüzü olarak tanımladığı teorik çerçeveye örtüşmektedir. Tüm bunlar ölçeklerin ölçüt geçerliği sağladığına işaret etmektedir. Ayrıca ölçeklerin iç tutarlılık düzeylerinin yüksek bulunması da güvenilir ölçüme işaret etmektedir. Bu çalışmada elde edilen güvenilirlik katsayıları Cheng'in (2017) orijinal çalışmasında raporladığı güvenilirlik değerleriyle yakın aralıkta bulunmaktadır. Bu durum da ölçeklerin Türkçe öğrenme bağlamında özgünü kadar güvenilir ölçümler yaptığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmayla Cheng'in (2017) kısa kaygı ölçeklerinin TYDÖ bağlamına uyarlanmış şeklinin psikometrik açıdan sağlam ölçme araçları olarak kullanılabilirliği sağlanmıştır. Böylelikle TYDÖ alanında kaygı, her bir dil becerisi içinde farklı biçimlerde ortaya çıkan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınabilir. Ölçeklerin bilişsel, somatik ve davranışsal bileşenleri sayesinde öğretim sürecinde kaygı türünü de dikkate alan daha hedefli pedagojik kararların alınmasına olanak tanınmaktadır. Bu doğrultuda ölçekler, öğretmenlerin ve program geliştiricilerin beceriye özgü kaygıyı değerlendirerek destekleyici öğretim uygulamalarını planlamalarına katkı sağlayabilecek bir tanılama aracı olarak kullanılabilir. Bunlarla birlikte çalışmada bazı sınırlılıklar da vardır. Çalışmanın sadece üniversite düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüş olması genellenebilirliği kısıtlamaktadır. Ayrıca verilerin kesitsel bir desende toplanması nedeniyle kaygının zaman içindeki değişimi izlenememiştir. Gelecekteki araştırmaların bu ölçek setini farklı öğrenim kademelerinde test etmesi önerilebilir. Ayrıca kaygının dinamik doğasını anlamak için boylamsal çalışmalar tasarlaması alan yazınına katkılar sunabilir. TYDÖ alanında öğrencilerin becerilere yönelik kaygı profillerinin çıkarılması ve deneysel tasarımların etkililiğinin test edilmesi (Toyama & Yamazaki, 2021) gibi çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Altunkaya, H., & Erdem, İ. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. S. Dilidüzgün (Ed.), *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 497-512). Anı Yayıncılık.
- Arnold, J. (Ed.). (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
- Aytan, N., & Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/article/208815>
- Botes, E., Dewaele, J., & Greiff, S. (2021). The development and validation of the short form of the foreign language enjoyment scale. *The Modern Language Journal*, 105, 858-876. <https://doi.org/10.1111/modl.12741>
- Botes, E., van der Westhuizen, L., Dewaele, J.-M., MacIntyre, P., & Greiff, S. (2022). Validating the short-form Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *Applied Linguistics*, 43(5), 1006-1033. <https://doi.org/10.1093/applin/amac018>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen and J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313-335. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>
- Cheng, Y. S. (2017). Development and preliminary validation of four brief measures of L2 language-skill-specific anxiety. *System*, 68, 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.06.009>
- Dewaele, J.-M. (2010). *Emotions in multiple languages* (1st ed.). Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J.-M., & Li, C. (2020). Emotions in Second Language Acquisition: a critical review and research agenda. *Foreign Language World*, 196(1), 34-49. <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/32797/3/32797.pdf>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206-220. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2023). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill.
- Genç Köylü, S., & Işık, A. D. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Limitless Education and Research*, 5(2), 167-181. <https://doi.org/10.29250/sead.754276>
- George, D., & Mallery, P. (2024). *IBM SPSS Statistics 29 step by step: A simple guide and reference* (18th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032622156>
- Guo, T., Hamat, A., & Jaafar, N. M. (2025). Writing anxiety and L2 writing performance: A systematic literature review. *Arab World English Journal*, 16(1), 103-124. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol16no1.7>

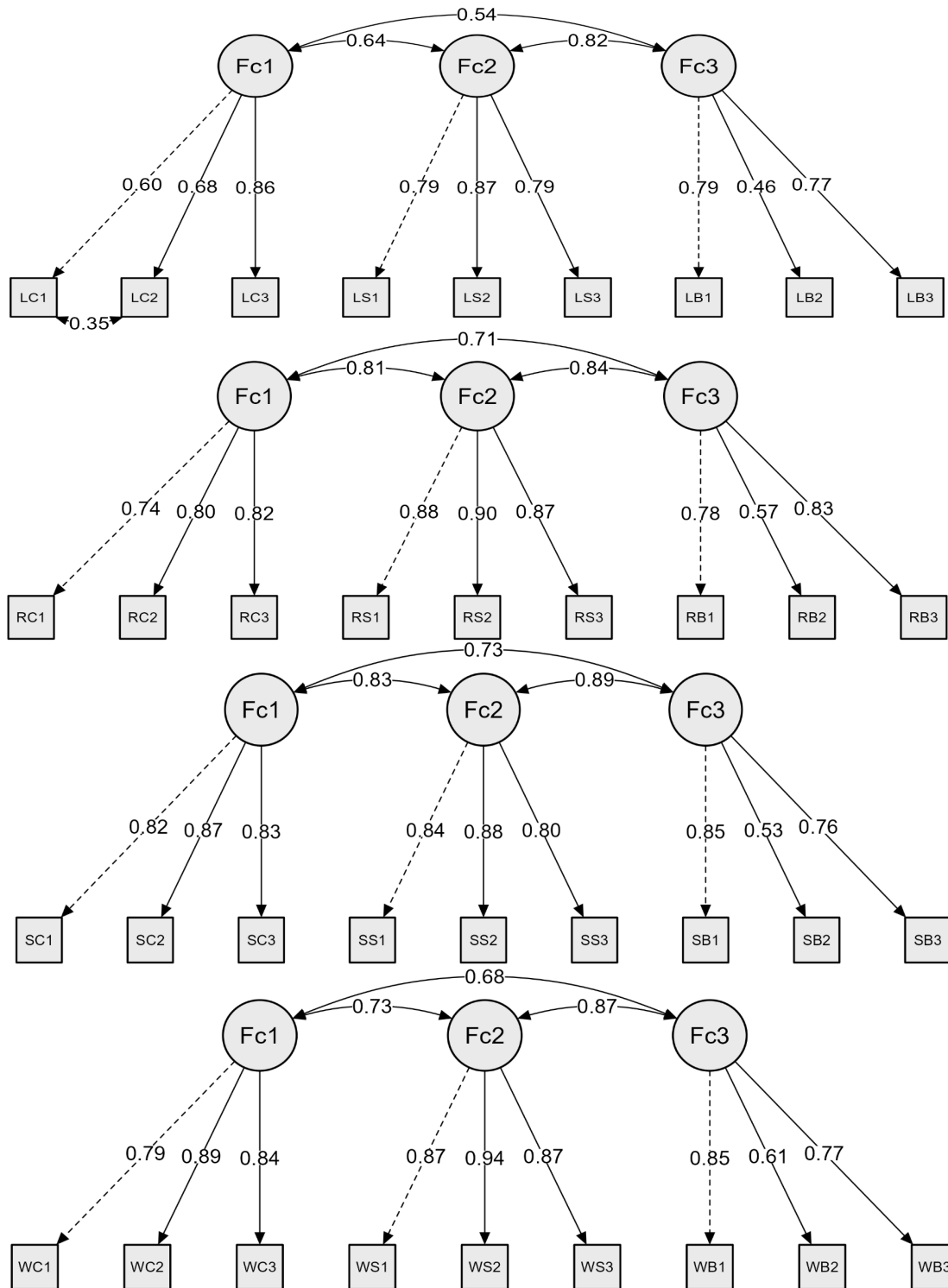
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Henseler, 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>
- 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>
- Horwitz, E. (2017). 3. On the Misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the Need to Balance Anxiety Research and the Experiences of Anxious Language Learners. In C. Gkonou, M. Daubney & J. Dewaele (Ed.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (pp. 31-48). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097722-004>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- International Test Commission (2017). *The ITC Guidelines for translating and adapting tests* (2nd ed.). https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
- Karabulut, H. İ. (2023). Psychometric evaluation of the adaptation of the Short Form Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 672-688. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1138588>
- Karakuş Tayşi, E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 1033-1050. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/article/475608>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kemiksiz, Ö. (2022). Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan çalışmaların eğilimleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.688865>
- Kim, J. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English* (Order No. 3004305). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (251738386). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/foreign-language-listening-anxiety-study-korean/docview/251738386/se-2>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Lang, P. J. (1971). The application of psychophysiological methods to the study of psychotherapy and behavior modification. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 75-125). John Wiley & Sons.
- Li, R. (2021). Foreign language reading anxiety and its correlates: a meta-analysis. *Reading and Writing*, 35, 995-1018. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10213-x>
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 11-30). Multilingual Matters.

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- Maden, S., Dincel, Ö., & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769. <https://doi.org/10.7884/teke.488>
- Melanlıoğlu, D., & Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404. <https://doi.org/10.9761/JASSS807>
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216. <https://doi.org/10.16916/aded.483208>
- Polatcan, F., Alyılmaz, S., & Er, O. (2019). İkinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 384-401. <https://doi.org/10.26466/opus.535618>
- Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016>
- Sevim, O. (2019). Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 253-274. <https://doi.org/10.35675/befdergi.642780>
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Consulting Psychologists Press.
- Sudina, E. (2023). Scale quality in second-language anxiety and WTC: A methodological synthesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(5), 1427-1455. <https://doi.org/10.1017/S0272263122000560>
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1122-1132. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/article/327522>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363-387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- Toyama, M., & Yamazaki, Y. (2021). Classroom interventions and foreign language anxiety: A systematic review with narrative approach. *Frontiers in Psychology*, 12, 614184. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.614184>
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>
- Yeşilçınar, S., Dewaele, J.-M., & Erdemir, N. (2025). The Psychometric Validation of Turkish Versions of Four Scales: The Foreign Language Enjoyment, Peace of Mind, Boredom, and Classroom Anxiety Scales. *Perceptual and Motor Skills*, 132(1), 61-92. <https://doi.org/10.1177/00315125241280333>
- Zhang, X. (2019). Foreign language anxiety and foreign language performance: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 103(4), 763-781. <https://doi.org/10.1111/modl.12590>

Ekler

Ek A. Uyarlanan D2 Türkçe Kaygı Ölçekleri

Dinleme Kaygısı Ölçeği
1. Türkçe dinlerken sık sık bilgi kaçıracağımdan endişe ederim.
2. Türkçe dinlerken bir şeyi yanlış anlayacağımdan sık sık endişe ederim.
3. Türkçe dinleme performansımın diğer öğrencilerinkinden daha kötü olduğu konusunda sık sık endişe ederim.
4. Türkçe dinlerken kalbimin daha hızlı attığını sık sık hissederim.
5. Türkçe dinlerken o kadar endişeli olurum ki sık sık titrerim.
6. Türkçe dinlerken sık sık terlerim.
7. Türkçe dinlerken genellikle kolayca pes ederim.
8. Türkçe dinlediğini anlama alıştırmalarını sık sık gelişigüzel/yüzeysel yaparım.
9. Türkçe dinlemekten genellikle elimden geldiğince kaçınırım.
Okuma Kaygısı Ölçeği
1. Türkçe okurken sık sık bilgi kaçıracağımdan endişe ederim.
2. Türkçe okurken bir şeyi yanlış anlayacağımdan sık sık endişe ederim.
3. Türkçe okuma performansımın diğer öğrencilerinkinden daha kötü olduğu konusunda sık sık endişe ederim.
4. Türkçe okurken kalbimin daha hızlı attığını sık sık hissederim.
5. Türkçe okurken o kadar endişeli olurum ki sık sık titrerim.
6. Türkçe okurken sık sık terlerim.
7. Türkçe okurken genellikle kolayca pes ederim.
8. Türkçe okuduğunu anlama alıştırmalarını sık sık gelişigüzel/yüzeysel yaparım.
9. Türkçe okumaktan genellikle elimden geldiğince kaçınırım.
Konuşma Kaygısı Ölçeği
1. Türkçe konuşurken dil hataları yapacağımdan sık sık endişe ederim.
2. Türkçe konuşma performansımın diğer öğrencilerinkinden daha kötü olduğu konusunda sık sık endişe ederim.
3. Türkçe konuşmaya başlar başlamaz kendimi ifade edememekten endişe etmeye başlarım.
4. Türkçe konuşurken kalbimin daha hızlı attığını sık sık hissederim.
5. Türkçe konuşurken o kadar endişeli olurum ki sık sık titrerim.
6. Türkçe konuşurken sık sık terlerim.
7. Türkçe konuşma pratiği yaparken genellikle kolayca pes ederim.
8. Türkçe konuşma alıştırmalarını sık sık gelişigüzel/yüzeysel yaparım.
9. Türkçe konuşmaktan genellikle elimden geldiğince kaçınırım.
Yazma Kaygısı Ölçeği
1. Türkçe yazarken dil hataları yapacağımdan sık sık endişe ederim.
2. Türkçe yazma performansımın diğer öğrencilerinkinden daha kötü olduğu konusunda sık sık endişe ederim.
3. Türkçe yazmaya başlar başlamaz kendimi ifade edememekten endişe etmeye başlarım.
4. Türkçe yazarken kalbimin daha hızlı attığını sık sık hissederim.
5. Türkçe yazarken o kadar endişeli olurum ki sık sık titrerim.
6. Türkçe yazarken sık sık terlerim.
7. Türkçe yazma pratiği yaparken genellikle kolayca pes ederim.
8. Türkçe yazma alıştırmalarını sık sık gelişigüzel/yüzeysel yaparım.
9. Türkçe yazmaktan genellikle elimden geldiğince kaçınırım.

Ek B. DFA Yol Diyagramları (Dinleme, Okuma, Konuşma, Yazma)


EXTENDED ABSTRACT**Measuring Skill-Specific Anxiety in Teaching Turkish as a Foreign Language**

In the field of second language acquisition, the “affective turn” of the 1990s shifted scholarly focus from purely cognitive processes to the emotional factors that shape the learning experience (Dewaele & Li, 2020). Among these factors, foreign language anxiety has been consistently identified as one of the most powerful negative predictors of success and performance (MacIntyre, 2017). The conceptualization of this anxiety has evolved from general psychological constructs like trait and state anxiety (Spielberger, 1983) to a situation-specific phenomenon, most notably captured by Horwitz et al.’s (1986) Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). While the FLCAS has been a foundational tool, its treatment of anxiety as a monolithic classroom construct overlooks the nuanced affective responses that specific linguistic tasks can elicit.

This limitation led to the development of skill-specific anxiety research, which posits that interacting with the four primary language skills (listening, speaking, reading, and writing) can produce distinct emotional reactions (MacIntyre & Gardner, 1991). Consequently, a range of scales targeting individual skills has emerged. In the context of teaching Turkish as a Foreign Language (TFL), a similar body of literature has developed, with various scales created to measure anxiety in specific skills (e.g., Melanlıoğlu & Demir, 2013, for speaking; Altunkaya & Erdem, 2016, for reading). However, this has resulted in methodological fragmentation, with each scale based on different theoretical foundations and psychometric processes. This makes it impossible to holistically and comparably assess a single student’s anxiety profile across all four skills. To address this gap, Cheng (2017) developed a set of four brief, parallel scales grounded in Lang’s (1971) tripartite model of anxiety, which defines anxiety in terms of cognitive, somatic, and behavioral components. This study therefore aimed to adapt and psychometrically validate this comprehensive scale for the TFL context.

The study was conducted with two independent samples of international university students learning Turkish in Türkiye. The first sample, comprising 250 students (145 female, 105 male), was used for Exploratory Factor Analysis (EFA). The second sample of 268 students (155 female, 107 male, based on available data) was used for Confirmatory Factor Analysis (CFA) and criterion-related validity analyses. The participants’ proficiency levels ranged from A2 to C1.

The adaptation of Cheng’s (2017) four scales (Listening, Reading, Speaking, and Writing Anxiety) followed the rigorous guidelines of the International Test Commission (ITC, 2017). This involved a multi-stage process including forward translation by two bilingual experts, a reconciliation phase, back-translation by an independent expert, and a final review by an expert panel to ensure linguistic, semantic, and conceptual equivalence. The final step involved contextually adapting the items from “English” to “Turkish” to suit the TFL learning environment.

For criterion-related validity, two additional scales were administered: the Short-Form Foreign Language Classroom Anxiety Scale (S-FLCAS) and the Short-Form Foreign

Language Enjoyment Scale (S-FLES). Academic achievement was measured using students' last-course exam scores and a self-reported Turkish proficiency rating (1-10). Data was collected in classrooms under the supervision of instructors using Google Forms. The analysis included EFA to explore the factor structure, followed by CFA to confirm the proposed three-factor model. Convergent and discriminant validity were assessed using Composite Reliability (CR), Average Variance Extracted (AVE), and the Heterotrait-Monotrait ratio (HTMT). Internal consistency was evaluated using Cronbach's Alpha and McDonald's Omega.

The psychometric analyses provided strong evidence for the validity and reliability of the adapted scales. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measures and Bartlett's Test of Sphericity confirmed the suitability of the data for factor analysis for all four scales. The EFA, using Parallel Analysis to determine the number of factors, revealed a clear three-factor structure for each of the four skill-specific anxiety scales, explaining a substantial amount of the total variance (59.3% for Listening, 65.4% for Reading, and 70.2% for both Speaking and Writing).

The subsequent CFA confirmed that the three-dimensional model (Cognitive, Somatic, Behavioral) provided a good fit to the data for all four scales. The model fit indices were within acceptable to excellent ranges (e.g., CFI = .959-.983; RMSEA = .067-.089). Convergent validity was established, with CR and AVE values largely exceeding the recommended thresholds of .70 and .50, respectively. Discriminant validity was also confirmed, as HTMT values were below the .90 criterion.

For criterion-related validity, all four adapted anxiety scales showed a moderate, positive, and statistically significant correlation with the general classroom anxiety measure (S-FLCAS) (r ranging from .509 to .593). They also exhibited a significant, low-to-moderate negative correlation with language enjoyment (S-FLES) and both measures of academic achievement. Finally, all four scales demonstrated high internal consistency, with Cronbach's Alpha and McDonald's Omega coefficients ranging from .868 to .921.

The findings of this study confirm that the Turkish-adapted versions of Cheng's (2017) four-skill anxiety scales are valid, and reliable instruments for use in the TFL context. The study successfully replicated the original three-factor structure, affirming the applicability of Lang's (1971) multidimensional model of anxiety to TFL learners. The primary contribution of this work is providing the TFL field with a standardized and theoretically coherent toolset that overcomes the issue of methodological fragmentation. This allows researchers and educators to assess a learner's anxiety profile holistically across all four language skills. The scales can serve as a valuable diagnostic tool for teachers to identify which skills are most anxiety-provoking for students, and the nature of their anxiety (i.e., cognitive, somatic, or behavioral), paving the way for more targeted and effective pedagogical interventions. While the study is limited to university students, we suggest including different age groups and employing longitudinal designs to track the dynamics of skill-specific anxiety over time.