

# ***Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bağlamında Yazma Öz Yeterliğinin Ölçülmesi: Ölçek Uyarlama Çalışması<sup>1</sup>***

**Enes ÇİNPOLAT<sup>2</sup>**  
**Keziban TEKŞAN<sup>3</sup>**

## **Öz**

Bu çalışmada, Teng vd. (2018) tarafından geliştirilen İkinci Dil Yazma Öz Yeterliği Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 597 uluslararası üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçek, geri çeviri yöntemi ile Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları aynı öğrenci grubuna uygulanarak dilsel eş değeri doğrulanmıştır ( $p > .05$ ). Yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Analizler, üç faktörlü yapının verilerle uyumlu olduğunu göstermiştir ( $\chi^2/sd = 2.60$ , CFI = .91, TLI = .90, RMSEA = .059; faktör yükleri .47 ile .70 arası). Yakınsak geçerlik, AVE ve CR değerleriyle incelenmiştir. AVE (.39, .39, .37) düşük olsa da yüksek CR (.81, .79, .80) değerleriyle yakınsak geçerlik kabul edilebilir bulunmuştur. Faktörler arası korelasyonlar (.62, .63, .65) ve HTMT değerleri (.77, .77, .82), ayırt edici geçerliğin sağlandığına işaret etmektedir. Madde analizi ile madde-toplam korelasyonlarının .44 ile .62 arasında olduğu görülmüştür. Güvenirlilik Cronbach  $\alpha = .90$  ve McDonald  $\omega = .90$  olarak hesaplanmıştır. Ölçüt geçerliği ise İkinci Dil Yazma Öz Yeterliği, İkinci Dilde Yazma Kaygısı ve kur sınavı başarı puanları arasındaki korelasyonlarla değerlendirilmiştir. Yazma kaygısı ile öz yeterlik arasında negatif ( $r = -.349$ ), öz yeterlik ile sınav puanları arasında pozitif ilişki ( $r = .233$ ) bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında yazma öz yeterliğini ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** *Yabancı dil, yazma öz yeterliği, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ölçek uyarlama.*

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazarın doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, enescinpolat@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3411-4300

<sup>3</sup> Prof. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kezibanteksan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5768-0022

**Kaynak gösterme:** Çinpolat, E. ve Tekşan, K. (2026). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında yazma öz yeterliğinin ölçülmesi: ölçek uyarlama çalışması. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(1), 145-169.

Geliş tarihi: 25.05.2025 – Kabul tarihi: 03.11.2025

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v011i1005

## **Measurement of Writing Self-Efficacy in the Context of Teaching Turkish as a Foreign Language: Scale Adaptation Study**

### **Abstract**

This study aimed to adapt the Second Language Writing Self-Efficacy Scale, developed by Teng et al. (2018), into Turkish. The participants of the study consisted of 597 international university students learning Turkish as a foreign language. The scale was translated into Turkish using the back-translation method. The English and Turkish forms of the scale were administered to the same group of students to verify language equivalence ( $p > .05$ ). The construct validity was tested with confirmatory factor analysis (CFA). The analyses indicated that the three-factor structure was a good fit for the data ( $\chi^2/df = 2.60$ , CFI = .91, TLI = .90, RMSEA = .059; factor loadings between .47 and .70). Convergent validity was examined using AVE and CR values. Although the AVE values were low (.39, .39, .37), the convergent validity was considered acceptable due to the high CR values (.81, .79, .80). Inter-factor correlations (.62, .63, .65) and HTMT values (.77, .77, .82) indicated that discriminant validity was established. Item analysis revealed that item-total correlations ranged from .44 to .62. Reliability was calculated as Cronbach's  $\alpha = .90$  and McDonald's  $\omega = .90$ . Criterion validity was assessed by the correlations between second language writing self-efficacy, second language writing anxiety, and proficiency exam scores. A negative correlation was found between writing anxiety and self-efficacy ( $r = -.349$ ), and a positive relationship was found between self-efficacy and exam scores ( $r = .233$ ). In conclusion, the scale can be considered valid and reliable for measuring writing self-efficacy in the context of teaching Turkish as a foreign language.

**Keywords:** *Foreign language, writing self-efficacy, teaching Turkish as a foreign language, scale adaptation.*

## Giriş

Yabancı dil öğrenimi dinamik ve çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte öğrencinin istenen başarıya ulaşmasında dilsel, sosyal ve psikolojik faktörlerin hepsi önemli rol oynamaktadır (Hyland, 2003: 32). Bu süreçte bireyin başarısını etkileyebilen faktörler içsel ve dışsal olarak iki grupta değerlendirilmektedir. Öğrenme ortamı, öğretim materyalleri ve yöntemleri dışsal faktörleri oluştururken motivasyon, kaygı, tutum ve isteklilik gibi bireysel özellikler içsel faktörler arasında yer almaktadır (Turanlı, 2007). Dil öğrenimi yalnızca zihinsel bir süreç değil, aynı zamanda duygusal bir deneyimdir ve öğrenme sürecinde ortaya çıkan duygular, başarının belirleyicilerinden biri olarak görülmektedir (Hutchinson ve Waters, 1987). Özellikle yabancı dil öğreniminde bireylerin yaşadığı duygular, dil öğrenme sürecini yönlendiren temel unsurlar arasında yer almakta (Dewaele, 2013) ve büyük ölçüde sosyokültürel bağlam tarafından şekillenmektedir (Richards, 2022). Olumlu duygular, dil girdisine yönelik farkındalığı artırırken (White, 2018) olumsuz duygular motivasyonu düşürebilir ve öğrencilerin öz güvenini olumsuz yönde etkileyerek dil öğrenimine ayırdıkları zamanı azaltabilir (Richards, 2022).

İkinci dilde yazma becerisi, dil öğrencilerinin geliştirmesi gereken en önemli ve karmaşık beceriler arasındadır (Hyland, 2003; Kellogg, 1994). Bu nedenle dil öğrenme sürecindeki duyuşsal faktörlerin etkisi yazma becerisi açısından da oldukça önem taşımaktadır. Çünkü birey yazarken hem düşünmekte hem de hissetmektedir (Cheng, 2002). Bu nedenle yazma sürecinin hem bilişsel hem de duygusal bir faaliyet olduğu belirtilmektedir. Yabancı dil öğrencileri kendilerini ifade etme heyecanı ile kaygı arasında çok farklı duygular hissederler (Plonsky vd., 2022). Bu inançlar ve düşünceler öğrencilerin dil öğrenim süreçlerini hem olumlu hem olumsuz yönde şekillendirebilir. Olumlu yönde değerlendirilen psikolojik durumlardan biri de öz yeterlik inancıdır. Bandura (1997), öz yeterliği bireylerin belirli bir eylemi başarıyla gerçekleştirme kapasitelerine olan inançları olarak tanımlamaktadır. Yazma becerisi açısından ele alındığında, motivasyonel faktörlerin bireyin yazma sürecine yönelik tutumlarını belirlemede önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir (Zhang, 2022). Bu bağlamda öz yeterlik inancının da bireylerin nasıl düşündüğünü, hissettiğini ve motivasyonlarını nasıl şekillendirdiğini etkileyen kritik bir değişken olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1997). Öz yeterlik algısının bağlama özgü indirgenmesiyle birlikte çeşitli alanlar özelinde tanımları da yapılmıştır. İkinci dilde (D2/L2) yazma öğretimi açısından yazma öz yeterliği, bireyin yazma görev-

lerini başarıyla tamamlama konusundaki algılarıyla ilişkili bir psikolojik etmen olarak değerlendirilmektedir (Pajares, 2003). Yazmadaki öz yeterlik algısının daha çok çaba sarf etme ve karşılaşılan zorluklara rağmen daha kararlı olma gibi alanlarda etkili olduğu belirtilmektedir (Schunk ve Pajares, 2010). Ayrıca 76 araştırmanın sonuçlarının dahil edildiği bir meta analiz çalışması sonuçlarına göre D2 bağlamında öz yeterlik algısı ve yazma başarısı arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki bulunmaktadır (Sun vd., 2021).

Literatürde görüldüğü üzere yazma öz yeterliğinin hem dilsel çıktılarla hem de bireyin yazma sürecini nasıl algıladığı ve yönettiğiyle birlikte ele alınması gerekmektedir. Alanda yapılacak akademik çalışmalarda geçerli ve güvenilir ölçümler yapılabilmesi de ölçme araçlarının bu kompleks yapıyı iyi bir şekilde ölçmesine bağlıdır. Çünkü öz yeterlik dinamik bir yapıdır ve bunun için ölçümünün de çok boyutlu olarak yapılması önemlidir (Bruning vd., 2013). Yani öz yeterliğin yalnızca sonuç ürüne (ör. kompozisyon) yönelik olması yeterli görülmemektedir. Yazma süreci içerisindeki öz yeterlik incelemesine öz düzenleme stratejileri, dil bilgisel farkındalık, yazılı performans beklentisi gibi alt alanlara dair boyutlandırma eklenmesi yazma sürecinin bütüncül bir çerçevede anlaşılmasını sağlamaktadır (Teng vd., 2018; Schunk ve Ertmer, 2000; Zimmerman ve Bandura, 1994). Bu bağlamda geliştirilecek veya uyarlanacak ölçme araçlarının çok boyutluluğu uygun bir biçimde yapılandırılması hem ölçme geçerliği hem de teorik açıklayıcılığı artırabilir. Türkiye’de ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için geliştirilmiş yazma öz yeterlik ölçeklerinin sayısının oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Büyükkız (2012) tarafından geliştirilen “Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” C düzeyindeki 156 öğrencilere uygulanarak geliştirilmiştir. 16 maddeden oluşan ölçeğin yazmanın anlatım ve şekil özellikleri (on üç madde) ile yazmada dil bilgisi kurallarını kullanma (üç madde) olmak üzere iki faktörü bulunmaktadır. Ölçeğin iki faktörlü yapısı (anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma), öğrencinin metni dilsel olarak doğru ve yapısal olarak tutarlı bir şekilde oluşturma inancını ölçmektedir. Doyumğaç ve Börekçi (2023) tarafından ise “Cümle Yazma Öz Yeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu ölçek, yazma sürecinin mikro düzeydeki bileşenlerinden olan cümle oluşturma yeterliğini değerlendirmeye odaklanmış ve tek faktörlü bir yapı üzerinden oluşturulmuştur. Geliştirilmesinde 880 öğrencilik iki grup kullanılarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu ölçekler, yazma eylemini yöneten öz düzenleme stratejileri, üst düzey bilişsel ve stratejik

süreçleri (ör. metni amaca uygun revize etme) kapsama konusunda sınırlı kalmaktadır. Dolayısıyla yazma öz yeterliğini bütüncül (dilsel, stratejik, üst düzey bilişsel, süreç odaklı, görev performansı) değerlendirebilecek yapabilen kapsamlı bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Teng vd. (2018) tarafından geliştirilen “Second Language Writer Self-Efficacy Scale” alandaki ihtiyacı karşılama potansiyeli taşıyan bir ölçektir. Sosyal Bilişsel Kuram ve Öz Düzenlemeli Öğrenme Kuramı temel alınarak geliştirilen bu ölçeği mevcut araçlardan ayıran en temel özellik, yazma öz yeterliğini üç boyutlu bir yapıda ele almasıdır. Bu yapı dil bilgisel yeterlik, öz düzenleme yeterliği ve performans yeterliğinden oluşmaktadır. Böylelikle öz yeterliği sadece dil bilgisel doğrulukla sınırlamayıp öğrencinin yönetsel becerilerine (yazma sürecini planlama, strateji kullanma, metni revize etme vb.) olan inancını ve belirli bir kalitede metin ortaya koyabilme beklentisini (performans) de ölçmektedir. Ölçek, yapısal eşitlik modellemesiyle test edilmiş ve yazma performansı ile motivasyonel inançlarla anlamlı ilişkiler göstermiştir. Bu nedenlerle ölçeğin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamına uyarlanması gerekli görülmüştür. Bu doğrultuda benimsenen uyarlama yaklaşımı, kuramsal olarak sağlam ve psikometrik açıdan kanıtlanmış bir aracın kültüre ve dile eş değer biçimde kullanılmasını sağlayarak zaman ve kaynak verimliliği sunmaktadır. Ayrıca elde edilen puanların uluslararası karşılaştırmalar için daha uygun hale geleceği bir diğer avantaj olarak değerlendirilebilir.

Bu gerekçeler doğrultusunda araştırmanın temel amacı, Teng vd. (2018) tarafından geliştirilen “Second Language Writer Self-Efficacy Scale” adlı ölçme aracını Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında Türkçeye uyarlamak olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Ölçeğin Türkçe formu dilsel eş değeri açısından geçerli midir?
2. Ölçeğin yapı geçerliği (üç faktörlü yapı) Türkçe öğretimi bağlamındaki katılımcılarda doğrulanmakta mıdır?
3. Ölçeğin madde-toplam korelasyonları ve iç tutarlılık katsayıları kabul edilebilir düzeyde midir?
4. Ölçek puanları, ölçüt geçerliği kapsamında yazma kaygısı ile negatif ve kur sınavı başarı puanlarıyla pozitif yönde ilişkiler göstermekte midir?

## **Yöntem**

### **Katılımcılar**

D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeğinin uyarlanma sürecine geri çeviri ile başlanmış ve dil geçerliği için 20 katılımcının verileri kullanılmıştır. Katılımcıların 9'u kadın (%45), 11'i erkek (%55) olup yaş ortalaması 20.4 (standart sapma: 4.13) olarak kaydedilmiştir. Türkçeye çevrilmiş ölçek, DFA ve madde analizi için 460 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Katılımcıların 205'i kadın (%44.56), 255'i erkektir (%55.43). 253 (%55) B1, 126 (%27.39) B2 ve 81 (%17.60) C1 seviyesinde Türkçe öğrencisi katılımcıları oluşturmaktadır. Ölçüt geçerliğinin incelendiği grupta 117 öğrenci bulunmaktadır. Katılımcıların 52'si kadın (%44.4), 65'i erkek (%55.6) olup 50'si (%42.7) B2, 67'si (%57.3) C1 seviyesindedir. Bu aşamada ve diğer aşamalarda öğrencilerin dil seviyelerinin maddeleri anlayacak düzeyde olmasına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin anlamadığı bölümler araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Böylelikle araştırmanın katılımcılarını Türkçe öğrenen 597 uluslararası üniversite öğrencisi oluşturmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği: Teng vd. (2018) tarafından İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma süreçlerindeki öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, sosyal bilişsel teori ve öz düzenlemeli öğrenme teorisi temel alınarak oluşturulmuştur. Böylelikle ölçek şu üç boyutun birleşiminden oluşmaktadır: *dil bilgisel öz yeterlik, öz düzenleme öz yeterliği ve performans öz yeterliği*. Ölçek maddeleri, daha önceki öz yeterlik çalışmaları ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ışığında geliştirilmiştir. Ölçekte toplam 20 madde bulunmaktadır. Ayrıca ölçek, 7'li Likert tipi bir değerlendirme sistemine sahiptir. Katılımcılar, yazma süreciyle ilgili farklı beceri ve yetkinliklere yönelik algılarını hiç doğru değil (1) ile tamamen doğru (7) arasında derecelendirirler. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda üç boyutlu olarak test edilmiştir. Ölçüt geçerliği kapsamında ölçek boyutları yazma performansı ve motivasyonel inançlarla anlamlı ilişkiler göstermiştir. Yakınsak geçerlik ise ortalama açıklanan varyans (AVE) ve birleşik güvenilirlik (CR) kriterleri ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach alfa katsayısı ile değerlendirilmiş ve her boyut için yüksek sonuçlar (.81 - .85 arasında) elde edilmiştir. Ayrıca test-tekrar test güvenilirliği .87 olarak belirlenmiştir.

İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği: Cheng (2004) tarafından geliştirilen

İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği ikinci dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin yazma süreçlerinde yaşadıkları kaygıyı değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin faktör yapısı Lang'ın üçlü kaygı modeli temel alınarak oluşturulmuştur. Bu nedenle kaygıyı *bilişsel kaygı*, *somatik kaygı* ve *kaçınma davranışı* (bilişsel, psikolojik, davranışsal) olmak üzere üç boyutta incelemektedir. Ayrıca temelde, maddelerin geliştirilmesinde öğrenci görüşleri etkili olmuştur. Ölçekte 22 madde bulunmaktadır ve 5'li Likert tipi bir değerlendirmesi vardır. Katılımcılar, ifadeleri 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında derecelendirir. Ölçeğin üç alt boyutu (bilişsel kaygı, somatik kaygı, kaçınma davranışı) ayrı ayrı puanlanabilir veya toplam kaygı puanı hesaplanabilir. Yapı geçerliğinde iki farklı açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Böylelikle üç faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ölçüt geçerliğindeki analizlerde ölçeğin yazma motivasyonu, öz yeterlik ve yazma performansı ile anlamlı negatif korelasyonlar gösterdiği saptanmıştır. Ayrım geçerliğinde de ölçeğin, yazma öz yeterlik ölçeği ile farklı yapılar ölçtüğü tespit edilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Çinpolat (2024) tarafından yapılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama süreci, yüz yüze uygulamalar şeklinde (kâğıt-kalem) gerçekleştirilmiştir. Katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Katılımcılara araştırmanın amacı, yöntemi ve olası katkıları hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirme yapılmıştır. Çalışmaya katılmama ya da istediği zaman çekilme hakkına sahip oldukları kendilerine açıklanmıştır. Veri toplama sırasında katılımcıların mahremiyetini ve anonimliklerini koruma ilkesi gözetilmiş, elde edilen tüm veriler yalnızca akademik amaçlarla kullanılmıştır. Araştırma için gerekli etik izin, Ordu Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan 29/12/2023 tarihli ve 2023-18 sayılı kararı ile alınmıştır. Etik kurul onayının yanı sıra bireylerin haklarını korumak için uluslararası etik kurallar çerçevesinde veriler toplanmıştır.

### Kapsam ve Veri Analizi

D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği'nin Türkçe versiyonu bulunmadığı için öncelikle geri çeviri yöntemiyle (Brislin, 1970) ölçeğin çevirisi yapılmıştır. Bunun ardından her iki dili de en az B1 seviyesinde bilen öğrencilerden veri toplanarak dil geçerliği kontrol edilmiştir. Çeviri işlemleri biten ölçekle B1, B2, C1 Türkçe dil seviyesindeki öğrencilere uygulama yapılmıştır. Bu aşamadan sonra elde edilen veriler önce doğrulayıcı faktör analizi

(DFA) ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, ölçümlerin psikometrik değerlendirmesini, yapı doğrulamasını, yöntem etkilerinin test edilmesini ve ölçüm değişmezliğinin test edilmesini (ör. gruplar veya popülasyonlar arasında) test eder (Brown, 2015). Bu çalışmada da ölçeğin geliştirme çalışmasında tespit edilen yapıların doğrulanması amaçlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde genel olarak faktör yükü ne kadar yüksekse o kadar iyidir ve tipik olarak .30'un altındaki yükler dikkate alınmaz (Harrington, 2009: 23). Toplanan verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları -1.5 ile +1.5 arasında olduğu için DFA'da ML estimator kullanılmıştır (Ayrıca ölçek yapısı DWLS yöntemiyle de incelenmiştir). Analizlerde JASP kullanılmıştır (lavaan mimic/altyapısı). Ayrıca faktör yapısı çeşitli uyum istatistikleri ile de değerlendirilmektedir. Bu uyum istatistiklerinin yorumlanmasında şu kriterler ve değerler kullanılmıştır:

**Tablo 1.** *DFA uyum indeksleri kriterleri*

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
$\chi^2/sd$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$
RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$
SRMR	$.05 \leq SRMR \leq .10$	$.00 \leq SRMR \leq .05$
CFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
TLI	$.90 \leq TLI \leq .95$	$.95 \leq TLI \leq 1.00$
NNFI	$.90 \leq NNFI \leq .95$	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$
IFI	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$
GFI	$.90 \leq GFI \leq .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$

*Not.* RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) ve SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index) NNFI (Non-Normed Fit Index),  $\chi^2/sd$  (Ki-kare/serbestlik derecesi) (Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980; Browne ve Cudeck, 1993; Kline, 2023; Schermelleh-Engel vd., 2003)

Madde ve güvenilirlik analizinde madde-toplam korelasyonları, McDonald  $\omega$  ve Cronbach  $\alpha$  katsayıları incelenmiştir. Ölçüt geçerliği kapsamında ise uyarlanan öz yeterlik ölçeği ile yazma kaygısı/son kur sınavı notu arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson korelasyonu kullanılmıştır.

## **Bulgular**

### **Dil Geçerliği**

Ölçeğin uyarlama çalışmasına çeviri süreci ile başlanmıştır. İngilizce özgün versiyondan ilk çevirmen tarafından Türkçeye çevrilen maddeler ikinci çevirmen tarafından yine İngilizceye çevrilmiştir. Sonrasında üçüncü

çevirmen tarafından o maddelerin yeniden Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Geri çevirinin ardından Türkçe ve İngilizce maddeler kendi aralarında karşılaştırılmıştır. Burada anlam ve bağlam açısından İngilizce ve Türkçe eğitimi alanlarında iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde yapılan geri çeviride anlamsal sorun olmadığı belirtilmiştir. Böylelikle ilk çevirmen tarafından yapılan çeviri Türkçe form olarak kullanılmıştır. 7’li Likert tipinde değerlendirmesi bulunan ölçek özgününe uygun olarak planlanmıştır. Madde sırası da özgün formdaki şekilde korunmuştur. Dilsel eş değerlik kapsamında her iki dilde de en az B1 seviyesinde olduğunu belirten 20 öğrenciye İngilizce ve Türkçe formlar uygulanmıştır. Bu öğrencilerin 9’u kadın (%45), 11’i erkektir (%55). Yaş ortalaması 20.4, medyanı 19.0, standart sapması 4.13, minimumu 18, maksimumu 32’dir. Aynı gruba önce İngilizce maddeler uygulanmış, bir hafta sonra ise Türkçe maddeler uygulanmıştır. Bu uygulamada İngilizce madde puanlaması ve Türkçe madde puanlaması karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada veri normalliği sağlanamadığı için Wilcoxon testi kullanılmıştır (S-W  $p < .050$ ). Elde edilen sonuçların sunulduğu aşağıdaki Tablo 2 incelendiğinde maddelere verilen cevaplar arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir ( $p > .050$ ). Bu da dil geçerliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 2.** D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği dil geçerliği

İngilizce Maddeler	Türkçe Maddeler	W	p
LS_1. I can correctly use parts of speech (e.g., nouns, verbs, adjectives) in writing.	LS_1. Dilde yer alan kelime birimlerini (ör. isimler, filler, sıfatlar) yazıda doğru bir şekilde kullanabilirim.	19.5	0.071
LS_2. I can write a simple sentence with grammatical structure.	LS_2. Dil bilgisi kurallarına uygun basit bir cümle yazabilirim.	13.0	0.672
LS_3. I can write compound and complex sentences with grammatical structure.	LS_3. Dil bilgisi kurallarına uygun birleşik ve karmaşık cümleler yazabilirim.	12.0	0.276
LS_4. I can write a composition with a clear organisation or structure.	LS_4. Net bir düzene veya yapıya sahip bir kompozisyon yazabilirim.	20.5	0.301
LS_5. I can revise wordy or confusing sentences of my writing.	LS_5. Yazımda kelime kalabalığı veya karmaşası olan cümleleri gözden geçirebilirim.	13.5	0.530
LS_6. I can revise my composition to make it better organized.	LS_6. Kompozisyonumu daha iyi düzenlemek için gözden geçirebilirim.	44.5	0.083
LS_7. I can revise basic grammar errors in my writing.	LS_7. Yazımdaki temel dil bilgisi hatalarını gözden geçirebilirim.	16.5	0.234
SRE_1. I can realise my goal to improve my writing.	SRE_1. Yazma becerimi geliştirmedeki amaçlarımı fark edebilirim.	37.0	0.080

SRE_2. I can think of my goals before writing.	SRE_2. Yazmadan önce yazma amaçlarımı düşünebilirim.	32.0	0.276
SRE_3. I can think of different ways to help me to plan before writing.	SRE_3. Yazmadan önce plan yapmama yardımcı olacak farklı metotlar düşünebilirim.	20.5	0.301
SRE_4. I can evaluate whether I achieve my goal in writing.	SRE_4. Yazma becerisinde amacıma ulaştığımı veya ulaşmadığımı değerlendirebilirim.	23.0	1.000
SRE_5. I can evaluate my strength and weakness in writing.	SRE_5. Yazmadaki güçlü ve zayıf yönlerimi değerlendirebilirim.	36.0	0.802
SRE_6. I can evaluate whether a composition is good or bad.	SRE_6. Bir kompozisyonun iyi ya da kötü olduğunu değerlendirebilirim.	18.5	0.358
PS_1. I can understand the most difficult material presented in writing courses.	PS_1. Yazma derslerinde sunulan en zor materyalleri anlayabilirim.	51.0	0.097
PS_2. I can understand the basic concepts taught in writing courses.	PS_2. Yazma derslerinde öğretilen temel bilgileri anlayabilirim.	25.5	0.305
PS_3. I can understand the most complex material presented by the instructor of writing courses.	PS_3. Yazma derslerinde öğretmen tarafından sunulan en karmaşık materyalleri anlayabilirim.	31.0	0.887
PS_4. I can do an excellent job on the assignments in writing courses.	PS_4. Yazma derslerindeki ödevlerde mükemmel bir iş çıkarabilirim.	33.0	1.000
PS_5. I can master the writing knowledge and strategies being taught in writing courses.	PS_5. Yazma derslerinde öğretilen yazma bilgi ve stratejilerinde uzmanlaşabilirim.	27.0	0.220
PS_6. I can use the writing knowledge and strategies being taught in writing courses.	PS_6. Yazma derslerinde öğretilen yazma bilgi ve stratejilerini kullanabilirim.	11.0	1.000
PS_7. Considering the difficulty of the writing course, the teacher, and my skill, I can perform well in writing courses.	PS_7. Yazma dersinin zorluğunu, öğretmenini ve kendi becerimi düşündüğümde yazma derslerinde iyi performans gösterebilirim.	31.5	0.275

Not.  $H_a \mu_{\text{Measure 1}} - \mu_{\text{Measure 2}} \neq 0$

## Yapı Geçerliği

Dil geçerliğinin ardından Türkçeye çevrilmiş ölçek, DFA ve madde analizi için üniversite seviyesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere uygulanmıştır. DFA ve madde analizi için kullanılan üniversite seviyesi öğrencilerin toplam sayısı 460'tır. DFA minimum örneklem sayısı için 250 katılımcı temel alınmıştır çünkü bu sayı %8 veya daha az hata vermektedir ve sosyal bilimlerde genel kabul görmektedir (Reyes ve Ghosh, 2013). Ayrıca tahmin edilen parametre başına en az 5 gözlemin de yeterli kabul edileceği belirtilmektedir (Bentler ve Chou, 1987). Öğrencilerin 205'i kadın (%44.56), 255'i erkektir (%55.43). Katılımcıların 253'ü B1 (%52.82),

126'sı B2 (%27.39), 81'i C1 (%17.60) seviyesinde Türkçe öğrenimlerine devam etmektedir. 460 katılımcı ile yürütülen DFA'da elde edilen faktör yükleri aşağıdaki Tablo 3'te sunulmuştur. Denenen modelde teorik yapıya uyumlu olarak iki modifikasyon önerisi/iki hata kovaryansı eklenmiştir. Bunlar 9 ve 10, 14 ve 16 numaralı maddeler arasındadır. Yani aynı faktör altındaki maddelerde modifikasyon uygulanmıştır.

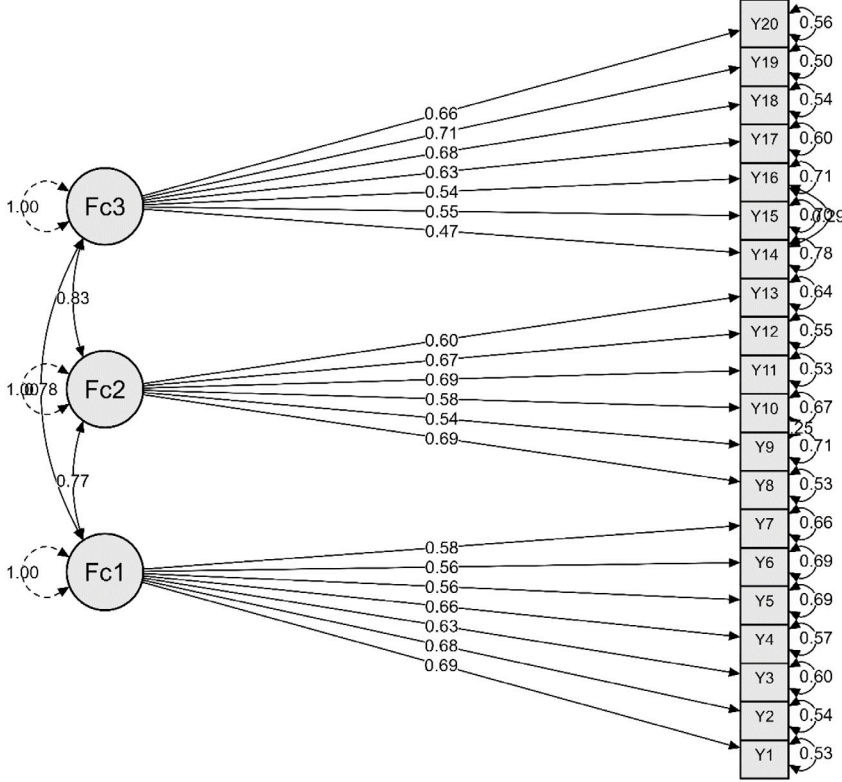
**Tablo 3.** D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği DFA faktör yükleri

Faktör	Madde	B	SE	Z	p	%95 GA		$\beta$
						Alt	Üst	
F1	Y1	1.061	.068	15.698	< .001	0.928	1.193	.688
	Y2	1.006	.065	15.505	< .001	0.879	1.133	.681
	Y3	0.959	.068	14.076	< .001	0.825	1.092	.632
	Y4	0.891	.061	14.724	< .001	0.772	1.010	.655
	Y5	0.747	.062	12.112	< .001	0.626	0.867	.559
	Y6	0.839	.069	12.115	< .001	0.704	0.975	.560
	Y7	0.866	.068	12.719	< .001	0.732	0.999	.583
F2	Y8	1.032	.066	15.551	< .001	0.902	1.162	.685
	Y9	0.837	.073	11.496	< .001	0.694	0.980	.539
	Y10	0.874	.070	12.456	< .001	0.736	1.011	.576
	Y11	0.948	.061	15.654	< .001	0.829	1.066	.689
	Y12	0.999	.066	15.047	< .001	0.869	1.129	.670
	Y13	0.892	.068	13.128	< .001	0.759	1.025	.599
F3	Y14	0.753	.076	9.896	< .001	0.604	0.903	.470
	Y15	0.779	.065	11.901	< .001	0.651	0.907	.550
	Y16	0.803	.069	11.610	< .001	0.668	0.939	.540
	Y17	0.937	.066	14.188	< .001	0.808	1.067	.634
	Y18	1.010	.066	15.395	< .001	0.881	1.138	.679
	Y19	1.004	.061	16.379	< .001	0.884	1.124	.709
	Y20	0.903	.060	15.049	< .001	0.785	1.021	.664

Not. F1: dil bilgisel öz yeterlik, F2: öz düzenleme yeterliği, F3: performans öz yeterliği

Tablo 3'te DFA ile elde edilen standardize faktör yükleri sunulmuştur. Standardize faktör yükleri .47 ile .70 arasında değişmektedir. Yapılan DFA'da (ML) ayrıca şu uyum indeks değerlerine ulaşılmıştır:  $\chi^2/sd = 2.60$ , RMSEA = .059, SRMR = .044, CFI = .91, TLI = .90, NNFI = .90, IFI = .91, GFI = .97. Elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içeri-

sinde olduğu görülmektedir. Ayrıca DWLS yöntemi ile yapılan DFA'da da iyi düzeyde uyum indeksi değerlerine ulaşılmıştır:  $\chi^2/sd = 2.42$ , RMSEA= .056, SRMR= .049, CFI= .98, TLI= .98. Test edilen yapının path diyagramı (ML) aşağıda Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği yol diyagramı

Ayrıca ölçeğin tek faktör altındaki uyum indeksleri de incelenmiştir. Buna göre  $\chi^2/sd = 4.12$ , RMSEA= .08, SRMR= .05, CFI= .83, TLI= .81, NNFI = .81, IFI= .83, GFI= .96 olarak tespit edilmiştir. Uyum indeksleri birlikte değerlendirildiğinde üç faktörlü modelin uyumunun daha iyi olduğu görülmektedir. Bu da teorik yapının eldeki verilerle desteklendiği şeklinde yorumlanabilir.

Yapı geçerliğinin son aşamasında yakınsak geçerlik kontrol edilmiştir. Bunun için AVE, CR, faktör korelasyonları ve HTMT değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler aşağıdaki Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre

yabancı dil yazma ölçeği faktörlerinin CR değerlerinin .70 üzerinde olduğu görülmektedir. Buna karşın AVE değerleri .50 altındadır. Ancak CR değerlerinin .60 üzerinde olması ile .50 altında olan AVE değerlerinin de kabul edilebileceği belirtilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Böylelikle ölçeğin yakınsak geçerliği sağladığı söylenebilir. Ayrıca, faktörler arası korelasyonlar F1-F2 için .62, F1-F3 için .63 ve F2-F3 için .65 düzeyindedir. HTMT değerleri ise sırasıyla .77, .77 ve .82 olarak bulunmuştur. Bu değerler, yakınsak ve ayırt edici geçerliğin sağlandığını göstermektedir.

**Tablo 4.** Ölçeğin AVE, CR, r, HTMT değerleri

Faktör	AVE	CR	F1 (r, HTMT)	F2 (r, HTMT)	F3 (r, HTMT)
F1	.39	.81	-		
F2	.39	.79	.62, .77	-	
F3	.37	.80	.63, .77	.65, .82	-
Genel	-	-	.87, -	.86, -	.88, -

Not. F1: dil bilgisel öz yeterlik, F2: öz düzenleme yeterliği, F3: performans öz yeterliği

### Madde ve Güvenirlik Analizi

Yakınsak geçerlikten sonra, madde analizi ve güvenirlik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği madde ve güvenirlik analizi

Madde	Madde silinirse		Madde Toplam Korelasyonu	Ortalama	SS
	McDonald $\omega$	Cronbach $\alpha$			
Y1	.902	.902	.580	5.039	1.543
Y2	.903	.902	.576	5.700	1.478
Y3	.903	.903	.556	4.835	1.518
Y4	.903	.903	.559	5.020	1.361
Y5	.905	.904	.488	5.022	1.338
Y6	.904	.904	.520	5.102	1.500
Y7	.904	.904	.514	4.941	1.486
Y8	.902	.902	.602	5.172	1.508
Y9	.905	.904	.494	5.413	1.556
Y10	.904	.904	.519	5.154	1.520
Y11	.902	.902	.604	4.959	1.377
Y12	.903	.903	.554	5.004	1.492
Y13	.903	.903	.548	4.911	1.490

Y14	.906	.906	.442	4.420	1.606
Y15	.904	.904	.524	5.302	1.418
Y16	.905	.904	.503	4.604	1.489
Y17	.903	.903	.562	4.822	1.480
Y18	.903	.902	.571	4.670	1.489
Y19	.901	.901	.625	5.017	1.417
Y20	.902	.902	.590	5.083	1.362

Not. McDonald  $\omega$ : .90, %95 GA: [.89, .92]; Cronbach  $\alpha$ : .90, %95 GA: [.89, .91]

Tablo 5'te görüldüğü üzere ölçeğin McDonald  $\omega$  ve Cronbach  $\alpha$  değerleri .90 olarak tespit edilmiştir. Sınır kabul edilen .70 (Field, 2017) üzerinde değerler bulunduğu için ölçeğin güvenilirliği sağladığı söylenebilir. Ayrıca madde toplam korelasyonu değerleri de .44 ile .62 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu değerlerinin .30 üzerinde olması kabul görmektedir (Field, 2017). Böylelikle incelenen maddelerin belirli bir yapı etrafında toplandığı belirtilebilir.

### **Ölçüt Geçerliği**

Ölçüt geçerliği aşaması ayrı bir çalışma olarak ele alınmıştır. Uyarlanan ölçeğin DFA, madde analizi, güvenirlik analizi, yakınsak geçerlik analizi tamamlandıktan sonra yeni bir öğrenci grubuna uygulanarak incelenmiştir. Bu aşamada öğrencilere uyarlama çalışması yapılan iki ölçek uygulanmış ve öğrencilerin yüzlük sisteme göre bitirdikleri kur sınav puanı toplanmıştır. Bu katılımcılar aynı öğretim setine göre öğrenim görmektedirler. Uygulanan sınavlar da aynı set kapsamında uygulanan standart sınavlardır. Ölçüt geçerliğinin test edilmesi amacıyla diğer aşamalara katılmayan 117 gönüllü öğrenciye uygulanmıştır. Bu aşamadaki katılımcıların 52'si Kadın (%44.4), 65'i erkektir (%55.6). Katılımcıların 50'si B2 (%42.7), 67'si C1 (%57.3) seviyesinde öğrenim görmektedir. Yazma öz yeterliği, sınav başarı puanı ve yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen korelasyon analizi aşağıdaki Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Korelasyon analizi sonuçları

		YK		KSP		YÖY
YK	Pearson r	—				
	N	—				
KSP	Pearson r	-.304	**	—		
	N	81		—		
YÖY	Pearson r	-.349	***	.233	*	—
	N	117		81		—

Not. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ , YK: İkinci Dilde Yazma Kaygısı, KSP: Kur Sınavı Notu (100'lük sistem), YÖY: D2 Yazma Öz Yeterliği, Son girdikleri kur sınavı puanını paylaşmayı 81 öğrenci tercih ettiğinden analizlere yalnızca bu öğrenciler dâhil edilmiştir.

Tablo 6'da yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve kur sınavı notu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre, yazma kaygısı ve yazma öz yeterliği arasında orta düzeyde negatif ilişki tespit edilmiştir ( $r = -.349$ ,  $p < .001$ ). Yazma kaygısı ve kur sınavı notları arasında da negatif yönlü ilişki bulunmuştur ( $r = -.304$ ,  $p < .01$ ). Yazma öz yeterliği ve kur sınavı başarıları arasında ise pozitif yönlü ilişki görülmüştür ( $r = .233$ ,  $p < .05$ ). Bu bulgular, ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında ölçeğin Türkçedeki geçerliğini değerlendirmek amacıyla incelenmiştir. Yazma öz yeterliği ölçeğinin kaygı ile negatif, kur sınavı notları ile pozitif yönlü ilişki sergilemesi ölçeğin akademik başarı ile tutarlı bir yapı ortaya koyduğunu desteklemektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin Türkçede beklenen psikometrik özellikleri taşıdığını ve ölçüt bağıntılı geçerlik açısından uygun olduğunu göstermektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği'nin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında Türkçeye uyarlanması süreci yürütülmüştür. Ölçeğin uyarlanma sürecinde dilsel eş değerlik, yapısal geçerlik, yakınsak geçerlik, ayırt edici geçerlik, güvenilirlik, madde analizi, ölçüt geçerliği incelenmiştir.

D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği'nin Türkçe çevirisi bulunmadığı için sürece geri çeviri yöntemiyle başlanmıştır. Bu süreçte ölçeğin özgün maddelerinin “cümle kurabilme”, “kompozisyonu düzenleme” veya “temel dilbilgisi hatalarını gözden geçirme” gibi herhangi bir dile özgü olmayan yazma süreçlerini içerdiği görülmüştür. Maddeler genel ve bağlamdan bağımsız yapı sergilediği için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme bağla-

mına doğrudan uygulanabilirliği sağlanmıştır. Bu nedenle kültürel veya içeriksel bir değişikliğe gidilmeden dilsel eş değeriğe odaklanan çeviri süreci yürütülmüştür. Bu çeviriden sonra Türkçe ve İngilizce form belirli aralıklarla iki dile de hâkim olan aynı öğrencilerle dil geçerliği çalışması bağlamında uygulanmıştır. Her maddeden alınan puanlar karşılaştırılmış ve anlamlı fark bulunmaması nedeniyle dil geçerliği çalışmasının hedefine ulaştığı sonucuna varılmıştır.

D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği'nin yapı geçerliğine DFA ile başlanmıştır. Çünkü yapı özgün çalışmada halihazırda oluşturulmuş ve doğrulanmıştır. Elde edilen uyum indeksi değerleri ve madde faktör yüklerinin kabul edilebilir değerler içerisinde olması yapı geçerliğinin ilk aşamasının sağlandığını göstermektedir. Yakınsak geçerlikte kabul edilebilir CR değerleri tespit edilmiş, AVE değerleri sınırdan düşük bulunmuştur. CR değerlerinin .60 üzeri olması ile AVE değerlerinin de kabul edilebilir olduğu saptanmıştır. Yakınsak geçerliğe ek olarak ayırt edici geçerlik kanıtları da incelenmiştir. Faktörler arası korelasyonların (.62 - .65) ve HTMT değerlerinin (.77 - .82) kabul edilebilir sınırlar içinde bulunduğu görülmüştür. Bunlar da ölçeğin üç boyutlu yapısının birbirinden yeterince ayrıştığını göstermiştir. Güvenirlik analizinde .70 üzerinde McDonald  $\omega$ , Cronbach  $\alpha$  değerleri tespit edilmiştir. Yapılan madde analizinde ise madde-toplam korelasyonlarının (.44 - .62) yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Böylelikle ölçeğin yapısal olarak geçerli olduğu ve iç tutarlılık açısından da güvenilir olduğu söylenebilir.

Son aşama kapsamında ölçek farklı bir gruba uygulanarak ölçüt geçerliği açısından incelenmiştir. Bu aşamada öz yeterlik ölçeği, yazma kaygısı puanları ve kur başarı puanları ile ilişkisel incelenmiştir. Ölçeğin beklenen teorik yapılarla tutarlı sonuçlar verdiği görülmüştür. Ölçüt geçerliği analizleri, yazma kaygısı ile yazma öz yeterliği arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ( $r = -.349$ ) ve yazma kaygısının kur sınav notları ile de negatif ilişkili olduğunu göstermektedir ( $r = -.304$ ). Öte yandan, yazma öz yeterliği ile kur sınav notları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ( $r = .233$ ). Bu bulgular, literatürdeki çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin Botes vd. (2020) meta-analiz çalışmasında, yabancı dil sınıfı kaygısının akademik başarıyla (okuma, dinleme, konuşma, yazma) orta düzeyde negatif ilişkili olduğu belirtilmiştir. Li'nin (2022) yürüttüğü başka bir meta-analizde ise, yabancı dilde yazma kaygısının yazma öz yeterliği ve yazma performansı ile orta düzeyde negatif ilişkili olduğu rapor

edilmiştir. Benzer şekilde, Tay ve Doğan-Kahtalı (2023), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde yazma kaygısı ve öz yeterlik arasında negatif yönlü ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Ölçeğin orijinal geliştirilme süreçlerinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Teng vd. (2018) yazma öz yeterliği ölçeğinin geliştirilme çalışmasında öz yeterlik ile yazma performansı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu durum, uyarlanan ölçeğin orijinal ölçeğin ölçtüğü psikolojik yapıları başarılı bir şekilde yansıttığını göstermektedir. Ölçüt geçerliği analizleri uyarlanan ölçeğin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yazma öz yeterliğini değerlendirmede güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada, Teng vd. (2018) tarafından geliştirilen İkinci Dil Yazma Öz Yeterliği Ölçeği Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında Türkçeye uyarlanmıştır. Yürütülen analizler, ölçeğin Türkçe formunun Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterliklerini ölçmede psikometrik açıdan geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Uyarlanan ölçeğin kullanıma hazır nihai Türkçe formu ek olarak sunulmuştur.

Bunlarla birlikte çalışmanın belirli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle çalışma, ölçeğin orijinal maddelerinin evrensel yapısının Türkçeyi öğrenme bağlamı için uygun olduğu varsayımına dayanarak dilsel eş değeriğe odaklanmıştır. Bu yaklaşım psikometrik sonuçlarla desteklenmiş olsa da gelecekteki çalışmalarda öğrencilerin maddeleri yorumlama biçimlerini derinlemesine inceleyen nitel yöntemler kullanılarak bu varsayım daha da güçlendirilebilir. İkinci sınırlılık olarak çalışmanın katılımcı grubunun uluslararası üniversite öğrencilerinden oluştuğu söylenebilir. Bu nedenle ölçeğin farklı öğrenim bağlamlarındaki (ör. lise öğrencileri, yurt dışındaki Türkoloji bölümleri) öğrenciler üzerindeki geçerliği ve güvenilirliği ek çalışmalarla test edilebilir. Son olarak bu çalışmada test tekrar test gibi zamana yayılan güvenilirlik analizleri yapılamamıştır. Ölçeğin ölçümlerinin kararlılığını test etmek için gelecekteki çalışmalarda bu tür analizlerin yapılması faydalı olabilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışma kapsamında yürütülen tüm süreçlerde bilimsel araştırma ve yayın etiğine uygun davranılmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında detaylı bilgi verilmiş, çalışmaya katılımın gönüllülük

esasına dayandığı açıkça belirtilmiştir. Veriler anonim olarak toplanmış, kişisel bilgiler gizli tutulmuş ve yalnızca akademik amaçlarla kullanılmıştır. Katılımcılar istedikleri zaman araştırmadan çekilme hakkına sahip olmuştur.

### **Etik Kurul İzni**

Bu araştırma, Ordu Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 29/12/2023 tarihli, 2023-18 belge numarası ile onaylanmıştır.

### **Çıkar Çatışması**

Yazarlar, bu çalışmanın hazırlanması, yürütülmesi veya yayımlanması sürecinde herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

### **Yazar Katkı Oranı**

Çalışmanın tüm aşamalarında (konunun belirlenmesi, veri toplama, analiz, yazım, raporlama ve son okuma) yazarlar eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

### **Finansman**

Bu araştırma için herhangi bir fon veya mali destek alınmamıştır.

### **Yapay Zekâ Kullanımı**

Bu çalışmada literatür, veri analizi, sonuçların yorumlanması ve makalenin yazımı süreçlerinde yapay zekâ araçları kullanılmamıştır. Yalnızca makalenin Türkçe/İngilizce dil denetimi amacıyla Gemini 3 Pro'dan yararlanılmıştır.

### **Kaynakça**

[1] Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

[2] Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0)

[3] Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223>

[4] Bentler, P. M., & Chou, C.-P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 78-117. <https://doi.org/10.1177/0049124187016001004> (Original work published 1987)

- [5] Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the psychology of language learning*, 2(1), 26-56. <http://www.jppl.org/index.php/journal/article/view/botesetal>
- [6] Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1, 185-216. <https://doi.org/10.1177/135910457000100301>
- [7] Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- [8] 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.
- [9] Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- [10] Büyükikiz, K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 69-80. <https://izlik.org/JA29EU82GK>
- [11] Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign language annals*, 35(6), 647-656. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x>
- [12] 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>
- [13] Çinpolat, E. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çok kaynaklı grup yazma konferansının uygulanması: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ordu Üniversitesi.
- [14] Dewaele, J. M. (2013). Affect and language teaching. In C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 32-36). Wiley-Blackwell, 1-5.
- [15] Doyumğaç, İ. ve Börekçi, M. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe

Öğrenenler İçin Cümle Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 69-93. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.69490>

[16] Field, A. (2017). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.

[17] Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>

[18] Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.

[19] Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.

[20] Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.

[21] Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. Oxford University Press.

[22] Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

[23] Li, R. (2022). Understanding foreign language writing anxiety and its correlates. *Frontiers in Psychology*, 1, 10315143. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1031514>

[24] Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139–158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>

[25] Plonsky, L., Sudina, E., & Teimouri, Y. (2022). Language learning and emotion. *Language Teaching*, 55(3), 346-362. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000434>

[26] Reyes, E. M., & Ghosh, S. K. (2013). Bayesian average error-based approach to sample size calculations for hypothesis testing. *Journal of Biopharmaceutical Statistics*, 23(3), 569–588. <https://doi.org/10.1080/10543406.2012.755994>

[27] Richards, J. C. (2022). Exploring Emotions in Language Teaching. *RELC Journal*, 53(1), 225-239. <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>

- [28] Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.12784>
- [29] Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631–649). Academic Press.
- [30] Schunk, D. H., & Pajares, F. (2010). Self-efficacy beliefs. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 668–672). Elsevier.
- [31] Sun, T., Wang, C., Lambert, R. G., & Liu, L. (2021). Relationship between second language English writing self-efficacy and achievement: A meta-regression analysis. *Journal of Second Language Writing*, 53, 100817. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100817>
- [32] Tay, İ. ve Doğan Kahtalı, B. (2023). Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1627-1650. <https://doi.org/10.17679/inu-efd.1393410>
- [33] Teng, L. S., Sun, P. P., & Xu, L. (2018). Conceptualizing writing self-efficacy in English as a foreign language contexts: Scale validation through structural equation modeling. *Tesol Quarterly*, 52(4), 911-942. <https://doi.org/10.1002/tesq.4326>
- [34] Turanlı, A. (2007). Yabancı dil öğrencilerinin sözel katılımını etkileyen etmenler ve algılanan etki düzeyleri (Öğrenci ve öğretmen algıları). *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 39-53. <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/746>
- [35] White, C. J. (2018). The emotional turn in applied linguistics and TESOL: Significance, challenges and prospects. In Martínez Agudo, J. (eds.) *Emotions in second language teaching*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_2)
- [36] Zhang, L. J. (2022). L2 writing: toward a theory-practice praxis. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of practical second language teaching and learning* (pp. 331-343). Routledge.

[37] Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>

## Ekler

### 1. İkinci Dil Yazma Öz Yeterliği Ölçeği Türkçe Formu

Yönerge:

Aşağıdaki ifadeler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinizdeki yazma deneyimleriniz ile ilgilidir. Her maddeyi 1 (Benim için hiç doğru değil) ile 7 (Benim için çok doğru) arasında size ne kadar uygun olduğunu düşünerek işaretleyiniz. Doğru/yanlış yoktur. Kişisel değerlendirmenizi belirtiniz. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız.

Yanıt seçenekleri (7'li Likert):

1 = Benim için hiç doğru değil, 2 = Benim için pek doğru değil, 3 = Benim için biraz doğru, 4 = Benim için kısmen doğru, 5 = Benim için oldukça doğru, 6 = Benim için büyük ölçüde doğru, 7 = Benim için tamamen doğru

Kodu	Madde	1	2	3	4	5	6	7
LS_1	Dilde yer alan kelime birimlerini (ör. isimler, fiiller, sıfatlar) yazıda doğru bir şekilde kullanabilirim.	o	o	o	o	o	o	o
LS_2	Dil bilgisi kurallarına uygun basit bir cümle yazabilirim.	o	o	o	o	o	o	o
LS_3	Dil bilgisi kurallarına uygun birleşik ve karmaşık cümleler yazabilirim.	o	o	o	o	o	o	o
LS_4	Net bir düzene veya yapıya sahip bir kompozisyon yazabilirim.	o	o	o	o	o	o	o
LS_5	Yazımda kelime kalabalığı veya karmaşası olan cümleleri gözden geçirebilirim.	o	o	o	o	o	o	o
LS_6	Kompozisyonumu daha iyi düzenlemek için gözden geçirebilirim.	o	o	o	o	o	o	o
LS_7	Yazımdaki temel dil bilgisi hatalarını gözden geçirebilirim.	o	o	o	o	o	o	o
SRE_1	Yazma becerimi geliştirmedeki amaçlarımı fark edebilirim.	o	o	o	o	o	o	o
SRE_2	Yazmadan önce yazma amaçlarımı düşünebilirim.	o	o	o	o	o	o	o
SRE_3	Yazmadan önce plan yapmama yardımcı olacak farklı metotlar düşünebilirim.	o	o	o	o	o	o	o
SRE_4	Yazma becerisinde amacıma ulaştığımı veya ulaşmadığımı değerlendirebilirim.	o	o	o	o	o	o	o
SRE_5	Yazmadaki güçlü ve zayıf yönlerimi değerlendirebilirim.	o	o	o	o	o	o	o
SRE_6	Bir kompozisyonun iyi ya da kötü olduğunu değerlendirebilirim.	o	o	o	o	o	o	o
PS_1	Yazma derslerinde sunulan en zor materyalleri anlayabilirim.	o	o	o	o	o	o	o
PS_2	Yazma derslerinde öğretilen temel bilgileri anlayabilirim.	o	o	o	o	o	o	o
PS_3	Yazma derslerinde öğretmen tarafından sunulan en karmaşık materyalleri anlayabilirim.	o	o	o	o	o	o	o
PS_4	Yazma derslerindeki ödevlerde mükemmel bir iş çıkarabilirim.	o	o	o	o	o	o	o
PS_5	Yazma derslerinde öğretilen yazma bilgi ve stratejilerinde uzmanlaşabilirim.	o	o	o	o	o	o	o
PS_6	Yazma derslerinde öğretilen yazma bilgi ve stratejilerini kullanabilirim.	o	o	o	o	o	o	o

**PS\_7** Yazma dersinin zorluğunu, öğretmenini ve kendi becerimi o o o o o o o düşünüşümdede yazma derslerinde iyi performans gösterebilirim.

### Extended Abstract

Foreign language learning is a complex, multidimensional process influenced by external and internal factors, including affective variables such as anxiety, motivation, and self-efficacy (Turanlı, 2007; Hyland, 2003; Richards, 2022). In particular, writing in a second language (L2) is a cognitive skill and an emotional experience, with learners encountering varying degrees of confidence and anxiety (Cheng, 2002; Plonsky et al., 2022). Among the motivational factors affecting the writing process, self-efficacy (defined by Bandura (1997) as the belief in one's ability to succeed in specific tasks) plays a crucial role in shaping learners' behaviors, efforts, and perseverance during writing tasks (Pajares, 2003; Schunk & Pajares, 2010).

This study aimed to adapt the Second Language Writer Self-Efficacy Scale (L2WSS), originally developed by Teng et al. (2018), into Turkish for use with learners studying Turkish as a foreign language (TFL) and to examine its psychometric properties, including validity and reliability.

Writing self-efficacy is conceptualized in the literature as a multidimensional construct encompassing linguistic knowledge, self-regulation, and performance expectations (Zimmerman & Bandura, 1994; Teng et al., 2018). Existing Turkish-language scales related to writing efficacy, such as the one developed by Büyükikiz (2012), focused on surface features of written output and were limited to high-level learners. More recent instruments like Doyumğaç and Börekçi's (2023) Sentence Writing Self-Efficacy Scale address writing on a micro level. However, there remains a need for a comprehensive, theory-based scale suitable for TFL learners at various proficiency levels. Therefore, the present study aimed to address this gap by adapting the L2WSS into Turkish and testing it among learners of different levels (B1, B2, C1).

The study was conducted in three phases. First, a translation and back-translation process (Brislin, 1970) ensured the linguistic equivalence of the adapted scale. This was followed by a pilot application to 20 bilingual participants at least B1 level in English and Turkish. Using Wilcoxon signed-rank tests, no significant differences were found between the English and Turkish versions ( $p > .05$ ), confirming the linguistic validity.

In the second phase, the Turkish version of the scale was administered to 460 university students enrolled in Turkish language programs. Participants were distributed across B1 ( $n = 253$ ), B2 ( $n = 126$ ), and C1 ( $n = 81$ ) proficiency levels. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was employed to assess the structural validity of the scale. Results supported the original three-factor model consisting of Linguistic Self-Efficacy (F1), Self-Regulatory (F2), and Performance Self-Efficacy (F3). Factor loadings ranged from .47 to .70, and model fit indices ( $\chi^2/df$ , RMSEA, SRMR, CFI, TLI) met acceptable criteria (Kline, 2023). Two within-factor modifications were made between items 9-10 and 14-16 to improve model fit.

Convergent validity was tested using Average Variance Extracted (AVE) and Composite Reliability (CR). Although AVE values were slightly below .50 (F1 = .39, F2 = .39, F3 = .37), CR values exceeded .70 (ranging from .79 to .81), which is acceptable according to Fornell and Larcker (1981). Discriminant validity was supported through inter-factor correlations (ranging from .62 to .65) and HTMT values (.77, .77, and .82). Internal consistency was also confirmed with Cronbach's alpha and McDonald's omega values both calculated as .90. Item-total correlations ranged from .44 to .62, suggesting that all items contributed meaningfully to the construct (Field, 2017).

In the third phase, criterion validity was assessed using data from 117 students. Participants completed the adapted L2WSS and the Second Language Writing Anxiety Scale (Cheng, 2004), adapted into Turkish by Çinpolat (2024). Additionally, participants' standardized course exam scores were collected. Correlation analyses revealed a significant negative relationship between writing self-efficacy and writing anxiety ( $r = -.349, p < .001$ ), and between writing anxiety and course performance ( $r = -.304, p < .01$ ). A positive correlation was found between writing self-efficacy and course performance ( $r = .233, p < .05$ ). These results are consistent with prior findings that suggest writing anxiety negatively impacts achievement, while self-efficacy supports academic performance (Botes et al., 2020; Li, 2022; Sun et al., 2021).

Based on these findings, the adapted Turkish version of the L2WSS was confirmed as a valid and reliable instrument for evaluating writing self-efficacy among TFL learners. Its multidimensional structure provides a more comprehensive assessment than earlier Turkish tools, aligning with the-

oretical frameworks and empirical findings from international literature (Schunk & Ertmer, 2000). The scale's ability to capture grammatical, strategic, and performance-based components of writing makes it suitable for diagnostic purposes, longitudinal and experimental studies aimed at improving writing outcomes through instructional interventions.

In conclusion, the adaptation of the L2WSS into Turkish fills a significant gap in the measurement of affective variables in the context of teaching Turkish as a foreign language. The adapted scale demonstrated the original version's strong psychometric properties and theoretical consistency. It can be used effectively by educators and researchers to measure, monitor, and enhance learners' writing-related self-beliefs. Future studies may focus on cross-validation with different populations, test-retest reliability, and longitudinal impact assessments in classroom-based interventions.