

PAPER DETAILS

TITLE: Yurt Disindaki İki Dilli Türk Öğrencilere Yönelik Miras Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği

AUTHORS: Selçuk Emre ERGÜT, Bayram BAS

PAGES: 1285-1315

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/1928056>



Yurt Dışındaki İki Dilli Türk Öğrencilere Yönelik Miras Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği *

*Selçuk Emre ERGÜT***
*Bayram BAŞ****

Öz

Bu çalışma, Türkçeyi miras dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı konuşma kaygılarına yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Literatür taraması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması ve ön deneme aşamalarından sonra çalışma Almanya’da Türkçe ve Türk Kültürü (TTK) derslerine devam eden 260 iki dilli Türk öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Keşfedici faktör analizi sonucunda sınıf dışı konuşma kaygısı, sınıf içi konuşma kaygısı ve konuşmada rahatlık faktörlerinden oluşan 22 maddelik 3 faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin tamamı ve alt boyutları için Cronbach’s Alfa katsayılarının ,803 ile ,923 ve Pearson korelasyon katsayılarının ,337 ile ,911 arasında; madde toplam korelasyonlarının ise ,346 ile ,739 arasında değiştiği görülmüştür. Son olarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kapsamında incelenen model uyum indeksleri ölçeğin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğunu göstermiştir. DFA sonucunda standartlaştırılmış faktör yüklerinin ,558 ile ,888 arasında ve kompozit güvenirlik (CR) değerlerinin ,7’nin üzerinde olduğu görülmüştür. Tüm analizler neticesinde ilgili ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: iki dillilik, konuşma kaygısı, miras dil, Türkçe ve Türk Kültürü dersi, yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi.

Giriş

Etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasında öğrencilerin duyuşsal durumlarının değerlendirilmesi önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenciler dersin içeriği, bireysel ve çevresel etkenlere (öğretmen, diğer öğrenciler, okul vb.) yönelik olumlu veya olumsuz yönde tutum sergileme, kaygılı veya özgüvenli hissetme gibi çeşitli duyuşsal özelliklere sahip olabilmektedirler. Ders öncesi, sırası ve sonrasında öğrencilerin bu özelliklerin dikkate alınması, dersin işlenişinin buna göre planlanması ve yürütülmesi gerekmektedir.

Bu duygulardan kaygı, öğretim sürecinde ele alınması gereken bir duyuşsal durum olarak öne çıkmaktadır. Öğrenmeye karşı çeşitli sebeplerle kaygı duymak veya tamamen kaygısız olmak öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir. Dil kaygısı, matematiğe, başarısızlığa veya sınavlara karşı duyulan kaygı bunlara örnek olarak verilebilir. Aynı zamanda öğretim açısından belli orandaki kaygı olumludur ve öğrenci için itici bir güç olabilir (Tekindal, 2015). Kaygı kavramı “genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011: 1363). Genellikle tek yönlü düşünülen kaygı, bireylerin gergin olmasına sebep olsa da bir duruma

* Bu çalışma Selçuk Emre Ergüt’ün Prof. Dr. Bayram Baş danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve 28 Mayıs 2021 tarihinde III. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İkidillilik Çalışmaları Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, selcukemreergut@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6626-172X

*** Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, bayrambas@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-3569-9395

karşı gereğinden fazla rahatlık veya gevşeme yani kaygısızlık da diğer bir unsurdur (Anderson & Bourke, 2000).

Kaygı, dil öğrenme durumuyla sınırlı olduğunda, belirli anksiyete tepkileri kategorisine girer (Horwitz vd., 1986). Dil eğitimi bağlamında bakıldığında dil kaygısı (language anxiety), temelde konuşma becerilerine yönelik kaygıları ele alan Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı Ölçeği (FLCAS) geliştirildiğinden bu yana birçok araştırmanın konusu olmuştur (Horwitz vd., 1986). Gardner & Macintyre (1993: 5) bu kavramı “bireyin tam olarak yetkin olmadığı ikinci bir dili kullanması gerektiğinde yaşanan endişe” olarak tanımlamıştır. Özellikle yabancı dil sınıfı öğrencilerinin yaşadıkları endişelerin, dil eğitimini ve başarısını doğrudan etkileyebildiği ortaya çıkmıştır (Horwitz, 2001).

Konuşma Kaygısı

Horwitz ve diğerleri (1986) yabancı dil öğrenme kaygısının bir beceri, görev veya duruma karşı olabileceğini belirtmiş; Gardner & Macintyre (1993) bireyin ikinci dilde konuşurken, dinlerken, okurken veya yazarken gergin bir şekilde tepki verme eğiliminde olduğunu vurgulamıştır. Bu çerçevede ulusal ve uluslararası dil eğitimi literatüründe temel dil becerilerine yönelik kaygı durumlarını inceleyen sayısız çalışma bulunmaktadır. Dil eğitiminde kaygı kavramı incelenirken kaygının dört temel dil becerisi ile ilişkisini belirlemeye çalışan araştırmaların, dil öğrenimi ve performans arasındaki ilişkiyi açıklama yönünde katkı sağlaması muhtemeldir (Young, 1990). Dil becerileri göz önüne alındığında hedef dilde konuşmak, diğer becerilere göre dil öğreniminde için en tehdit edici beceri olarak gözükmektedir (Horwitz vd., 1986). Konuşma becerisini kullanırken yaşanan kaygı, diğer becerilere göre daha güçlü ve genel bir kaygı ögesidir (Cheng vd., 1999). Bu beceri dil derslerindeki öğrenciler için sınıf önünde veya kendi yerlerinde olmaları fark etmeksizin en büyük kaygı kaynağıdır (Young, 1990).

Diğer taraftan konuşmanın doğasına özgü kaygı türleri yalnızca yabancı dil sınıflarında değil ana dili konuşucuları tarafından da çoğu zaman kaygıya sebep olabilen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir kişinin başkalarıyla sözel etkileşimde bulunmaya yönelik yaşadığı sözlü iletişim kaygısı bunun tipik örneklerinden biridir (McCroskey, 1977). Diğer taraftan herhangi bir topluluğun önünde konuşma gibi durumlarda yaşanan çeşitli anksiyete belirtileri de yine konuşmanın sınıf dışında yarattığı kaygılar arasında sayılabilir. Toparlanacak olursa “ses, ton vurgu, telaffuz yanlışları; psikolojik (topluluk karşısında konuşamama, birebir ilişkilerde konuşamama), konuşma duraksaması, dil bilgisi kurallarını uygulayamama, bilgi eksikliği, konuşmaya odaklanamama, fiziksel nedenlerle toplumsal engeller” konuşma becerisi özelinde kaygıya sebep olacak etkenler arasında sayılabilir (Akkaya, 2012; Gölpinar vd., 2018).

Özetle konuşma kaygısı bireyin sınıf ortamında veya sınıf dışında ana dilinde veya yabancı bir dilde konuşması gerektiği durumlarda yaşadığı kaygı durumu olarak tanımlanabilir. Dil kaygısı çalışmaları incelendiğinde bireylerin konuşma kaygısına yönelik eğiliminin dinleme, okuma veya yazma gibi becerilere yönelik kaygılara göre daha yüksek olabildiği söylenebilir.

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi

Her hedef kitlenin dil öğreniminde ve temel dil becerilerinde farklı koşullara, deneyimlere, özelliklere sahip olduğu varsayımından hareketle yurt dışında büyüyüp ana dilini veya bir başka deyişle miras dilini öğrenen öğrencilerin de (heritage language learners) kendine özgü durumlara sahip olduğu söylenebilir. Miras dil konuşucuları olarak tanımlanan grup göçmen, azınlık veya mülteci konumundaki iki dilli bireylerdir. İki dilliler, günlük yaşamda birden fazla dilin sürekli kullanıcıları olarak tanımlanabilir (Grosjean, 2008). Dil öğretimi literatüründe aile ve yakın çevreden edindikleri birinci dilleri ana dili-miras dil-aile/ev dili (heritage veya home language), yaşadıkları ülkenin dili ise çoğunluk dili-toplum dili (majority-societal language) olarak ifade edilmektedir (Sevinç & Dewaele, 2018). Bu bireyler ana dillerini aile ve yakın çevre ile kullanırken toplumun genelinde, eğitim ve kamu alanlarında çoğunluk diline maruz kalmaktadırlar. Son dönemde diğer dil öğretim gruplarından farklı olarak ev dilini öğrenmekte olan göçmen kökenli öğrenciler, ana dili veya yabancı dil öğrencilerinden farklı bir hedef kitle olarak ele alınmaktadır.

Türkçe açısından bakıldığında özellikle yoğun olarak Avrupa’da yaşayan Türkler Türkçeyi ana dili/miras dil olarak edinen en büyük hedef kitledir. Miras dil olarak Türkçe öğretimi veya bir başka

deyişle yurt dışındaki Türk çocuklarına (YTÇ) Türkçe öğretimi alanındaki araştırmalar Türklerin yoğun olarak yaşadığı Avrupa ülkelerinde yoğunlaşmaktadır (Ortaköylü vd., 2020). 1960'lı yıllardan itibaren Avrupa'ya ve özellikle yoğun olarak Almanya'ya işçi olarak göçen Türkler, burada yeni ve kalıcı bir hayat kurmuştur. Göçmen Türkler ve aileleri, özellikle ilk kuşaklarda Türkiye'de yaşamış ve Türkçe eğitim görmüş bireyler olsa da göç edilen ülkede dünyaya gelen yeni kuşaklar Türkçeyi yalnızca yakın çevrelerinde kullanmakta; okul, hastane, gündelik ortam gibi eğitim ve kamu alanlarında ağırlıklı olarak çoğunluk diline maruz kalmaktadır. Ana dili ile olan bağları her geçen gün azalmakta olan Avrupa'daki yeni kuşak Türklerin, Türkiye ve Türkçe ile ilişkilerini sürdürebilmesi için o bölgelerde Türkçenin eğitim ve öğretimi çok büyük önem taşımaktadır.

Avrupa'ya genel bir bakışta bulunulursa buradaki Türk öğrencilerle resmî okullarda haftada 2-3 saat Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) veya bazı bölgelerde merkezî veya yerel yönetimin görevlendirdiği öğretmenlerin yürüttüğü Türkçe ve Türk Kültürü (TTK) dersiyle, ayrıca çeşitli kamu ve sivil toplum kuruluşları aracılığıyla Türkçe öğretimi yapıldığı görülmektedir. MEB tarafından materyalleri hazırlanan TTK dersi, hedef kitlesi farklı olmasına rağmen dil eğitiminin bütünlüğü ilkesince tıpkı yabancı dil ve ana dili öğrencileri gibi temel dil becerisini esas almaktadır (MEB, 2018). Karadağ & Baş (2019) TTK dersinin ve öğretmenlerinin oradaki öğrencilerin kimlik sorunlarını aşabilmesi, özgüven ve aidiyet duygusunu kazanabilmesi, asimile olmaması konularında hayati bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Şu anda sadece Almanya'da 800.000 civarı okul çağı Türk kökenli öğrenci bulunduğu tahmin edilmektedir (Yıldız, 2020) ve bunların yalnızca 89.000'i TTK dersi alma imkânına sahiptir (Yıldız, Arslan, & Thomas, 2021). Mevcut durum göz önüne alındığında miras dil öğrencilerinin Türkçe ve temel dil becerilerindeki yetkinliklerinin özellikle doğal olmayan becerilerde daha az maruz kaldıklarından dolayı Türkiye'deki akranlarından geri kaldığı söylenebilir. Diğer taraftan göç olgusunun getirdiği aidiyet duygusundaki ikilem, baskın dil ve kültürün etkileri, ilgili ülke veya eyalet politikaları, öğrencilerin eğitim hedefleri, ailelerin ana dili bilinci, iki dillik üzerindeki yanlış algılar (ana dili öğreniminin çoğunluk dilini öğrenmede sorun yaşatacağı düşüncesi gibi) Türkçeyi miras dil olarak öğrenenleri farklı çıkmazlara sürükleyebilmektedir.

Belirtilenlere ek olarak dil öğreniminde kaygının ortaya çıkmasındaki sebeplerden en önemlisi o dilde yetkin olmamaktan ileri gelmektedir (Gardner & MacIntyre, 1993). Kaygı unsuru çoğunlukla yabancı dil öğretimi alanında ele alınsa da bu bilgiden hareketle özellikle yarım iki dillilik (iki dilde de akranların gerisinde kalma) veya bir dile hâkimken diğer dilde geri kalma (İleri, 2008; Güzel, 2010) gibi sorunlar yaşayan iki dilli bireylerin de birinci veya ikinci dillerini öğrenirken kaygı yaşayabileceği söylenebilir. Aynı zamanda göçmen kökenli iki dilli öğrenciler koşullar gereğince ailesinden edindiği "anne dilini" (mother tongue) en iyi bildikleri dil olan ana dili (native language) seviyesinde bilmemektedirler. Dahası bu öğrenciler sözlü anlatımda telaffuz, söz dağarcığı gibi konularda sorun yaşamaktadırlar (İnce, 2011). Bu durumda iki dilli öğrencilerin anne diline yönelik formal bir eğitim ortamında tıpkı yabancı dil öğrencileri gibi kaygı yaşamasının muhtemel olduğu söylenebilir.

Bütün bu etkenler göz önüne alındığında YTÇ'nin dil öğretiminde kaygı yaşayabileceği ve bu durumun incelenmesi gerektiği söylenebilir. Sevinç & Dewaele (2018) Hollanda'da yaşayan üçüncü kuşak Türklerin ana dilleri/miras dilleri olan Türkçeye yönelik kaygılarının diğer kuşaklara göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Xiao ve Wong (2014) Amerika'daki Çince miras dil öğrencilerinin dil becerisi temelli kaygılarını araştırmış ve öğrencilerin yazmadaki kaygılarının diğer becerilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalarda ilgili öğrencilerin diğer hedef kitlelerden farklı dil kaygıları olduğu savunulmuştur. Avrupa'daki üçüncü ve sonraki kuşak Türklerin Türkçeye konuşmaya karşı sınıf içi ve sınıf dışındaki kaygı durumlarının yapısı ise henüz araştırılmamıştır ve bu konuda bir ölçme aracı geliştirilmemiştir. Avrupa'daki Türk öğrencilerin, iletişimin temel öğelerinden konuşmaya yönelik kaygılarının ne düzeyde olduğunu belirleyecek bir ölçme aracı geliştirmek önem kazanmaktadır. Batı Avrupa ülkelerinin özellikle miras dilin öğrenilmesi ve konuşması yönündeki yaygın olumsuz tutumu (Yağmur, 2006) ve yeni kuşak Türklerin her geçen gün Türkçede daha az yetkin oldukları ve seyrek bir biçimde kullandıkları düşünüldüğünde öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisini geliştirmek ve bu noktada öncelikle konuşmaya yönelik kaygılarını ölçmek değerlidir. Diğer taraftan miras dil öğrencilerinin kaygı durumlarını ölçmeye yönelik uluslararası literatürde yeterli bir ölçek bulunmamaktadır. Xiao & Wong (2014), Tallon, (2006)'dan adapte ederek 6 maddelik bir "Ön Miras Dil

Kaygısı Ölçeği” uygulasa da bunun yeterli olmadığını ve miras dili öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alan bir ölçek geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda bir ölçek geliştirilmesi literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılan yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe konuşmaya yönelik sınıf içi ve sınıf dışındaki kaygılarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektedir. Bu kapsamda “Yurt Dışındaki İki Dilli Türk Öğrencilere Yönelik Miras Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği geçerli ve güvenilir midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılan yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe konuşmaya yönelik kaygılarını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmek amacıyla Likert Tipi ölçek geliştirme çalışması yürütülmüştür. “Likert yöntemi, kolay oluşturulabilmesi, yüksek güvenilirliği, geçerliğin sağlanabilmesi ve birçok duyuşsal özelliğin ölçülmesinde başarı ile kullanılabilmesi gibi nedenlerle oldukça çok kullanılan bir yöntemdir” (Tekindal, 2015).

Çalışma Grubu

Çalışma Almanya’da MEB tarafından yürütülen TTK derslerine katılan 260 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Gorsuch (1983), ölçek geliştirmede her madde başına en az 5 katılımcının yer alması ve 100 katılımcının altına düşülmemesi gerektiğini belirtmektedir. Comrey (1988) ise 40 değişkeni (maddeyi) aşmayan çalışmalar için 200 katılımcının oldukça yeterli olduğu görüşündedir. Genel bir değerlendirme yapıldığında, gözlenen madde sayısının her biri için 5 katı örneklem büyüklüğünün yeterli olacağı ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). 6,5:1 katılımcı oranına (madde başına 6,5 kişi) sahip olan bu çalışmanın örneklem büyüklüğü koşullarını karşıladığı söylenebilir.

Almanya’daki TTK derslerine katılan okul çağı öğrencilerinin sınıf düzeyleri 1 ile 13 arasında değişmektedir. 1.sınıf öğrencileri okuma yazmayı yeni öğrendiği için araştırma dışında bırakılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi 2-13 arasında değişmektedir. Çalışma grubu 140 kız (%53,8), 120 erkek (%46,2) öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem hedef popülasyonun her bir üyesinin eşit ve bağımsız seçilme şansının olduğu örneklemedir (Fraenkel & Wallen, 2009). Bu yöntemin amacı evreni temsil eden kişileri seçmek ve bu sayede yanlılığı ortadan kaldırmaktır (Creswell, 2012). Bu çalışmada Almanya’da TTK derslerine katılan Türk öğrencilerin tamamına veri toplama aracı ulaştırılmıştır ve her bir öğrencinin cevap verme olasılığı eşit, yansız ve bağımsız olacak şekilde elde edilmiştir.

Ölçek Geliştirme Süreci

Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde havuzunun oluşturulmasında ulusal ve uluslararası dil eğitiminde konuşma kaygısı araştırmaları, “TTK Dersi Öğretim Programı” konuşma becerisine yönelik kazanımları ve YTÇ’ye Türkçe öğretimi alanındaki çeşitli araştırmalar dikkate alınmıştır (Güler Arı, 2015; Horwitz vd., 1986; İnce, 2011; MEB, 2018; Sevinç & Dewaele, 2018; Xiao & Wong, 2014; Yaikhong & Usaha, 2012). İlgili çalışmalardan doküman analizi tekniğiyle veriler elde edilmiş ve bu veriler doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur.

Uzman Görüşünün Alınması

İçerik geçerliliğini sağlamak için uzman görüşünün alınmasında Lawshe tekniği kullanılmıştır (Lawshe, 1975). Türkçe eğitimi, psikoloji/psikolojik danışmanlık, ölçme ve değerlendirme, eğitim bilimleri alan uzmanları ve TTK dersi öğretmenlerinden oluşan toplam 17 kişilik uzman grubuna 71 maddelik taslak ölçek maddeleri sunulmuştur. Taslak madde havuzu bu hedef kitle için ilk kez geliştirilen bir ölçek olmasından dolayı en doğru maddelere ulaşabilmek adına geniş tutulmuştur. Her

bir madde için içerik geçerlilik oranı (CVR) 0,529 olarak kabul edilmiştir (Ayre & Scally, 2014). CVR'nin altında kalan maddeler ölçekten çıkartılmış, 6 madde düzeltilmiş ve 34 madde uzmanlar tarafından doğrudan kabul edilmiştir. Son aşamada elde edilen ve yeniden/baştan numaralandırılan 40 maddelik taslak ölçeğe dair CVR değerleri ve İçerik Geçerlilik İndeksi (CVI) Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Lawshe Analizi Tablosu

Eski Madde No	Yeni Madde No	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkartılmalı	CVR	Eski Madde No	Yeni Madde No	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkartılmalı	CVR
1	1.	13	4	0	0,529	36	21.	16	1	0	0,882
2	2.	15	2	0	0,765	37	22.	16	1	0	0,882
3	3.	14	3	0	0,647	40	23.	15	0	2	0,765
6	4.	13	2	2	0,529	41	24.	15	1	1	0,765
8	5.	14	3	0	0,647	42	25.	15	1	1	0,765
12	6.	14	0	3	0,647	49	26.	14	1	2	0,647
15	7.	15	2	0	0,765	50	27.	14	1	2	0,647
18	8.	16	1	0	0,882	51	28.	15	1	1	0,765
20	9.	17	0	0	1	52	29.	16	0	1	0,882
21	10.	16	0	1	0,882	53	30.	17	0	0	1
22	11.	15	1	1	0,765	54	31.	17	0	0	1
23	12.	17	0	0	1	55	32.	14	2	1	0,647
24	13.	15	2	0	0,765	56	33.	14	1	2	0,647
25	14.	13	2	2	0,529	57	34.	16	1	0	0,882
26	15.	14	2	1	0,647	61	35.	13	4	0	0,529
30	16.	13	4	0	0,529	63	36.	13	2	2	0,529
31	17.	15	1	1	0,765	64	37.	13	2	2	0,529
32	18.	15	0	2	0,765	65	38.	14	1	2	0,647
33	19.	13	3	1	0,529	66	39.	16	1	0	0,882
34	20.	14	2	1	0,647	67	40.	14	3	0	0,647
Toplam Uzman Sayısı: 17											
CVR: 0,529											
CVI: 0,729											

Ön Deneme Uygulaması

Ön deneme uygulaması hedef kitleye uygun 33 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Ön deneme sonucunda ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin 5'li likert tipindeki "Tamamen katılıyorum-katılmıyorum" veya "Hiç Katılmıyorum-Katılmıyorum" gibi puanlamalar arasındaki farkı yeterince ayıramadıkları gözlenmiştir. Bunun sonucunda 5'li likert tipi yerine asıl uygulamanın 3'lü likert tipi ölçek aracılığıyla yapılmasına karar verilmiştir. Literatür incelendiğinde 3'lü likert tipi ölçeklerin yeterince geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği (Alan & Atalay Kabasakal, 2020; González-Betanzos vd., 2012; Jacoby vd., 1971) ve K-12 düzeyi çocuklarda cevap seçeneklerinin artırılmasının dil gelişim düzeyi, sözel hafıza ve anlama becerilerindeki sınırlılıklar sebebiyle güvenilirliği düşürebileceği belirtilmiştir (Hox & Borgers, 2001).

Diğer taraftan maddelerin oluşturulmasında basit ve sade bir dil tercih edilse de özellikle Türkçe becerileri yeterince gelişmemiş olan Almanca baskın iki dilli öğrencilerin ölçekteki bazı maddeleri anlamakta güçlük çektiği tespit edilmiştir. Bu sebeple asıl Türkçe formun altına açıklama niteliğinde parantez içerisinde Almanca çevirileri eklenmiştir. Çeviri aşamasında çeviri-tekrar çeviri tekniği kullanılmıştır. Bir uzman aracılığıyla ölçeğin Türkçe formu Almancaya tercüme edilmiş; sonrasında ulaşılan Almanca form başka bir uzman aracılığıyla Türkçeye tercüme ettirilerek ilk form ve son form karşılaştırılmıştır. İkinci çeviri aşamasında asıl formdaki maddelere büyük ölçüde ulaşılmıştır. İkinci aşamada çeviri farklılığı görülen 2 madde uzman grubu tarafından ortak bir şekilde yeniden ele

alınmış ve düzeltilmiştir. Ölçek maddelerinin her birinin altına öğrencilerin Türkçe formu anlamadıklarında destek sağlaması için konulan Almanca açıklamalar bu işlem sonrasında tamamlanmıştır. Yönergede katılımcıların Türkçe formu anlamadıkları takdirde Almanca açıklamayı dikkate alması gerektiği belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri setinin çözümlenmesinde SPSS 26.0 ve AMOS 24.0 programlarından yararlanılmıştır (Arbuckle, 2016; IBM, 2019). Analiz öncesinde ilk olarak çoklu uç değerler incelenmiştir. Bu kapsamda Mahalanobis uzaklık ve olasılık değerleri incelenmiş; olasılık değeri ,01 olanlar veri setinden çıkartılmıştır. Ayrıca normalliğin incelenmesinde basıklık-çarpıklık değerleri ve Barlett Küresellik Testi esas alınmıştır. Her bir madde için çarpıklık ve basıklık değerleri +/- 2 aralığında ve Barlett testinin anlamlılık değeri ,05'ten küçük olduğundan veri setinin normalliği karşıladığı kabul edilmiştir (George & Mallery, 2020). Doğrusallığın incelenmesinde saçılma diyagramı kullanılmış ve doğrusallıktan aşırı bir sapmanın olmadığı görülmüştür.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ile Bartlett Küresellik Testi (Bartlett test of Sphericity) yapıldıktan sonra keşfedici faktör analizi (KFA) yapılmıştır. KFA'da Maksimum Olasılık (Maximum Likelihood) faktörleştirme tekniği; Maksimum Değişkenlik (Varimax) dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Sonrasında güvenilirliğin incelenmesi için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach's Alfa), korelasyon katsayıları (Pearson), madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve alt ve üst %27'lik gruplar arasında bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Son olarak doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) veri analizi süreci tamamlanmıştır.

Bulgular

Keşfedici Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Araştırmanın KFA'ya uygunluğunu değerlendirmek için öncelikle KMO ve Barlett testleri yapılmıştır. Ayrıca çalışmada KMO değerinin ,935 (mükemmel) ve Barlett Küresellik Testi'nin 6481,133 ($p<,000$) olarak sonuçlanmasına dayanılarak verilerin KFA yapılmaya uygun olduğuna karar verilmiştir (Hutcheson & Sofroniou, 1999; Snedecor & Cochran, 1989). Taslak madde formundaki 40 maddenin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alfa) ,956 olarak bulunmuş, güvenilirlik katsayısını düşüren bir değişkenle karşılaşılmamıştır. Ek olarak bu formdaki madde-toplam korelasyonlarının ,30 ile ,74 arasında değiştiği ve ölçek maddelerinin ayırt edicilik açısından yeterli olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2020).

Bir ölçek geliştirme çalışması olan bu çalışmada, örtük bir yapının ortaya çıkarılması hedeflendiği için faktörleştirme tekniği olarak Maksimum Olasılık; ölçekte hazırlanan maddelerin birçoğu ilk defa test edildiği ve aralarındaki ilişkilere dair kesin bir yorum yapılamadığından dik (ortogonal) döndürme yöntemlerinden Varimax tercih edilmiştir (Seçer, 2015). Her bir maddenin seçilmesinde faktör yük değerinin minimum ,32 olmasına ve birden fazla faktöre yüklenen maddelerde ,10'dan yüksek bir fark olmasına dikkat edilmiştir (Çokluk vd., 2021). KFA sonucunda bu şartları karşılamayan maddeler ölçek dışı bırakılmıştır (2, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 17, 18, 20, 22, 25, 28, 34, 39, 40). Bununla birlikte 1. madde tek başına ayrı bir faktöre yüklenmiştir. Raubenheimer, (2004) çok boyutlu bir ölçekte her faktöre en az üç maddenin yüklenmesi gerektiğini belirtmiş; Worthington & Whittaker, (2006) ve Samuels (2017) böyle bir durumla karşılaşıldığında ilgili faktörün silinmesi gerektiğini belirtmektedir. İlgili faktörün silinmesi doğrultusunda herhangi bir faktöre ,32 düzeyinde yüklenmediği için madde 1 ve binişik yüklenme sebebiyle madde 32 de ölçekten çıkartılmıştır. KFA sonrasında döndürülmüş faktör matrisi sonuçları ve faktör yükleri raporlanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2.

Maddelere Ait Faktör Yükleri

Madde	Faktör		
	F1	F2	F3
37. Günlük hayatta Türkçe konuşurken bana gülünmesinden korkuyorum.	,739		
30. Türkiye'de Türkçe konuşulan bir ortamda söz almaktan çekiniyorum.	,717		
29. Yaşadığım ülkede Türkçe konuşulan bir ortamda söz almaktan çekiniyorum.	,711		
33. Yaşadığım ülkede Türkçe konuştuğumda dışlanmaktan endişeleniyorum.	,660		
27. Yaşadığım ülkede biri bana Türkçe soru sorduğunda tedirgin hissediyorum.	,654	,404	
36. Günlük hayatta Türkçe sesleri yanlış çıkardığımda utanıyorum.	,652		
35. Günlük hayatta Türkçeyi yaşadığım ülkenin aksanıyla konuştuğum için rahatsızlık hissediyorum.	,649		
38. Günlük hayatta Türkçeyi iyi konuştuğumda yaşadığım ülke dilinde başarısız olmaktan korkuyorum.	,630		
24. Türkiye'deki akrabalarımın Türkçe konuşurken geriliyorum.	,518		
26. Yaşadığım ülkede evimin dışında Türkçe konuşmaktan kaçınıyorum.	,490		
14. Türkçe öğretmeni hazırladığım konuşmayı yapmamı istediğinde geriliyorum.		,714	
19. Türkçe dersinde konuşurken dil kurallarına uymadığımda gergin hissediyorum.		,676	
13. Konuşma etkinliği yaparken bildiğim şeyleri unutuyorum.		,649	
16. Türkçe dersinde konuşmayı beklerken endişeli hissediyorum.	,387	,632	
9. Konuşurken Türkçe öğretmenimin yanlışlarımı düzeltmesi beni kaygılandırıyor.		,628	
6. Türkçe dersinde hazırlıksız konuşma yaparken elim titriyor.		,615	
4. Türkçe dersinde düşündüklerimi anlatamadığımda ne diyeceğimi bilemiyorum.		,584	
31. Türkiye'ye gittiğimde insanlarla rahatlıkla iletişim kurabiliyorum. (Ters Madde)			,733
15. Türkçe dersinde konuşmaktan hiçbir korkum yok. (Ters Madde)			,651
23. Yaşadığım ülkedeki akrabalarımın Türkçe konuşmaktan hiçbir kaygım yok. (Ters Madde)			,614
12. Türkçe öğretmeni bana soru sorduğunda rahatlıkla cevaplıyorum. (Ters Madde)			,605
21. Ailemle Türkçe konuşurken kendimi rahat hissediyorum. (Ters Madde)			,579

Tablo 2 incelendiğinde faktör yüklerinin tamamının ,32'den büyük olduğu ve en büyük faktör yükünün ,739 olduğu görülmektedir. KFA sonrasında 3 faktörlü 22 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Faktör 1 incelendiğinde tüm maddelerin sınıf dışı konuşma kaygısı durumlarını ve Faktör 2'nin ise sınıf içi konuşma kaygısı durumlarını yansıttığı görülmektedir. Woodrow (2006)'daki isimlendirmeye uygun gözükten bu durumdan dolayı faktör 1 "Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı"; faktör 2 ise "Sınıf İçi Konuşma Kaygısı" olarak adlandırılmıştır. Diğer taraftan faktör 3 incelendiğinde ölçekteki ters maddelerin tek bir faktörde toplandığı görülmektedir. Bu faktördeki maddelerin tamamı konuşmaya dair rahatlık/kaygısızlık/güven durumunu yansıtmaktadır. Yaikhong & Usaha (2012) çalışmasındaki konuşmada rahatlık olarak tanımlanan 4. Faktörle benzer görülmesinden dolayı faktör 3 "Konuşmada Rahatlık" olarak adlandırılmıştır.

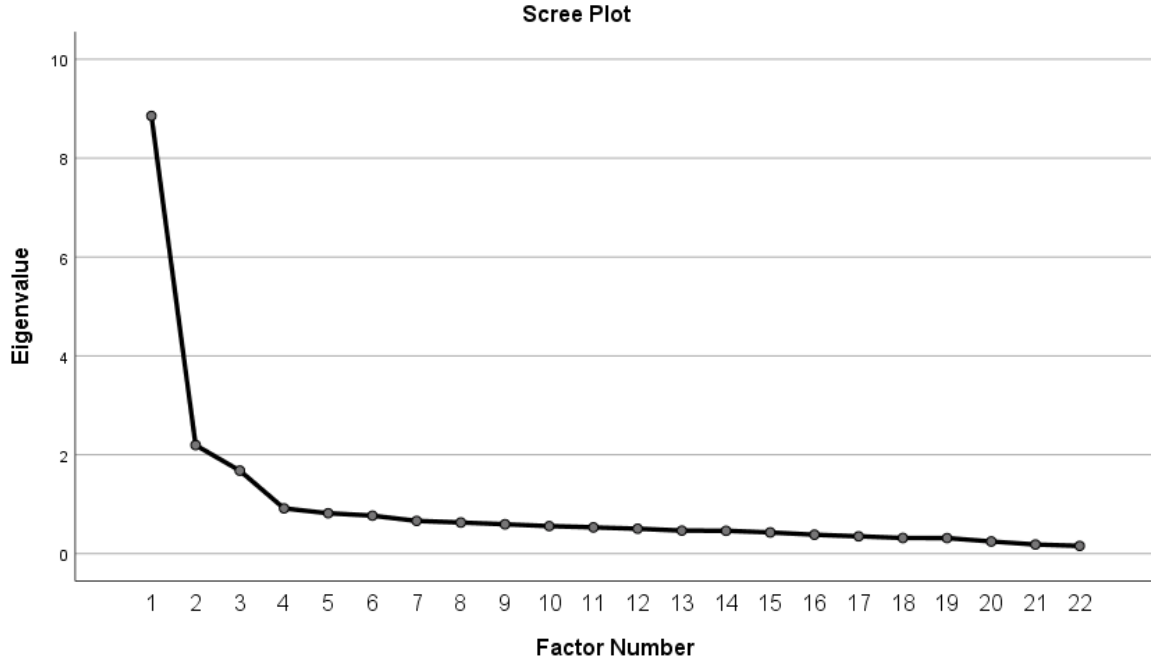
Tablo 3.

Öz Değer ve Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			F. Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Top.	Vary%	Küm%	Top.	Vary%	Küm%	Top.	Vary%	Küm%
F 1	8,854	40,246	40,246	8,387	38,123	38,123	4,884	22,199	22,199
F 2	2,194	9,975	50,221	1,681	7,640	45,763	3,710	16,865	39,064
F 3	1,679	7,630	57,850	1,174	5,337	51,100	2,648	12,036	51,100

Tablo 3 incelendiğinde Maksimum Olasılık yöntemiyle ortaya çıkan 3 faktörün toplam varyansın %51,100'ini açıkladığı görülmektedir. Faktör 1 bu varyansın %22,199'unu, faktör 2 %16,865'ini, faktör 3 ise 12,036'sını oluşturmaktadır. Çok faktörlü yapılarda açıklanan varyansın %40 ile %60 yeterli görülmesinden hareketle, bu değerlerin yeterli olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005; akt. Çokluk vd., 2021).

Yamaç birikinti grafiği (Scree Plot) baskın faktörleri ortaya çıkarmaktadır ve faktör azaltmaya yardımcı olmaktadır (Çokluk vd., 2021). Şekil 1. incelendiğinde ölçeğin 4.faktörden itibaren plato yapmaya başladığı ve dolayısıyla herhangi bir faktör çıkarımına gerek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 1. Öz Değerlere İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği

Güvenilirliğe Yönelik Bulgular

Ölçeğin güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla, öncelikle ölçek ve faktörlerin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach's Alfa) hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci alt boyutu için $\alpha=,915$, ikinci alt boyutu için $\alpha=,868$; üçüncü alt boyutu için $\alpha=,803$, tamamı için ise $\alpha=,923$ olarak bulunmuştur (Tablo 4). Psikolojik bir test için Cronbach's Alfa değerinin 0,70 üzerinde olması genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu sebeple ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 4.

Ölçeğe Ait Cronbach's Alfa Katsayıları

Faktör	Cronbach's Alfa
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	,915
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	,868
Konuşmada Rahatlık	,803
Toplam	,923

Maddelerin iç tutarlılığını analiz etmek için madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Madde toplam korelasyonlarının $r=,346$ ile $r=,739$ arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 5). Madde toplam korelasyonlarının ,30'dan büyük olduğu durumlarda iyi derecede ayırt ediciliğe sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020).

Tablo 5.

Madde Toplam Test Korelasyonları

Madde	r_{jx}	Madde	r_{jx}
Madde 37	,739	Madde 19	,565
Madde 30	,715	Madde 13	,584
Madde 29	,759	Madde 16	,653
Madde 33	,605	Madde 9	,581
Madde 27	,733	Madde 6	,525
Madde 36	,710	Madde 4	,425
Madde 35	,648	Madde 31	,528
Madde 38	,492	Madde 15	,460
Madde 24	,557	Madde 23	,499
Madde 26	,524	Madde 12	,451
Madde 14	,589	Madde 21	,346

 r_{jx} =Madde Toplam Korelasyonları

Güvenilirlik analizlerine madde ayırt edicilik analizleriyle devam edilmiştir. Maddelerin ham puanlara göre alt ve üst %27'lik grupları ayırt etme gücünün hesaplanması amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Alt ve üst grupların maddelere verdiği puan ortalamaları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda tüm maddelerin ,00 düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca alt ve üst %27'lik dilimde yer alan öğrencilerin hem toplam puan hem de faktör puanları açısından anlamlı farklılaşma olduğu gözlenmiştir ($p<,000$)(Tablo 6). Bu sonuçlardan yola çıkarak ölçeğin alt ve üst grupları manidar bir biçimde ayırt ettiği söylenebilir.

Tablo 6.

Ölçeğin % 27'lik Üst ve Alt Grupların Faktör Ortalamaları İçin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sınıf Dışı	Üst	70	2,06429	,519207	,062057	16,140	138	,000
Konuşma Kaygısı	Alt	70	1,05000	,082970	,009917			
Sınıf İçi Konuşma	Üst	70	2,28980	,421944	,050432	22,132	138	,000
Kaygısı	Alt	70	1,11020	,144241	,017240			
Konuşmada	Üst	70	2,06857	,520742	,062241	16,308	138	,000
Rahatlık	Alt	70	1,03429	,101989	,012190			
Toplam	Üst	70	2,13701	,314108	,037543	28,027	138	,000
	Alt	70	1,06558	,060260	,007202			

Güvenilirlik analizlerine son olarak faktörler arası ve ölçek toplam puan ortalamaları arasındaki ilişkilerin Pearson Korelasyonu ile tespit edilmesiyle devam edilmiştir (Tablo 7). Sonuçlar, faktörlerin birbirleriyle ve ölçekle ilişkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ölçeğin aynı yapıyı ölçtüğü söylenebilir. Ek olarak, çalışmada 3. faktördeki maddeler ters kodlanarak analiz edilmiştir. Bu sebeple “Konuşmada Rahatlık” faktörü aslında diğer faktörlerle ters bir korelasyon içindedir.

Tablo 7.

Faktörler Arası ve Faktör Toplam Korelasyonları

Puanlar		1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	Toplam
(1) Sınıf Dışı	r	1	,618**	,503**	,911**
Konuşma	p		,000	,000	,000
Kaygısı	n	260	260	260	260
	r	,618**	1	,337**	,815**
	p	,000		,000	,000

(2) Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	n	260	260	260	260
(3) Konuşmada Rahatlık	r	,503**	,337**	1	,694**
	p	,000	,000		,000
	n	260	260	260	260
	r	,911**	,815**	,694**	1
	p	,000	,000	,000	
Toplam	n	260	260	260	260

** $p < ,01$

Doğrulamalı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Model, doğrulamalı faktör analizi ile sınanmıştır (Şekil 2). DFA yürütülürken ölçek modelinin uyumunun incelenmesinde mutlak (absolute), sıkı (parsimonious) ve karşılaştırmalı (comparative) uyum indeksleri incelenmiştir ve her türden en az bir indeks değerine yer verilmiştir (Brown, 2015). Buna göre χ^2 / df değeri 2,244'tür ve 3'ün altında olması modelin iyi bir uyum içerisinde olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan ölçeğin uyumunu doğrulamak için hesaplanan uyum indeksleri değerleri sırasıyla şu şekildedir: RMR=0,026, SRMR=0,050, RMSEA=0,071, CFI=0,916, TLI =0,906 (Tablo 8). Tüm değerler incelendiğinde modelin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu söylenebilir (Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2016).

Tablo 8.

Model Uyum İstatistikleri

Model	χ^2	df	χ^2/df	RMR	SRMR	RMSEA	CFI	TLI
DFA	462,261	206	2,244	0,026	0,050	0,071	0,916	0,906

DFA sonucunda 22 madde için standartlaştırılmış yol katsayılarının (path estimates) ,558 ile ,888 arasında değiştiği ve tamamının ,5'ten büyük ve ortalamasının ,7'nin üzerinde görülmektedir (Hair vd., 2019)(Tablo 9). Bununla birlikte faktörlerin iç tutarlılığını analiz etmek amacıyla yalnızca kompozit/karma güvenilirliği yansıtan CR (composite reliability) değerleri incelenmiştir. CR değerleri faktör 1 için ,925, faktör 2 için ,879 ve faktör 3 için ,814'tür. Faktörlere ait tüm CR değerlerinin ,7'nin üzerinde olduğu karma güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir (Malhotra & Satyabhusan, 2016).

Tablo 9.

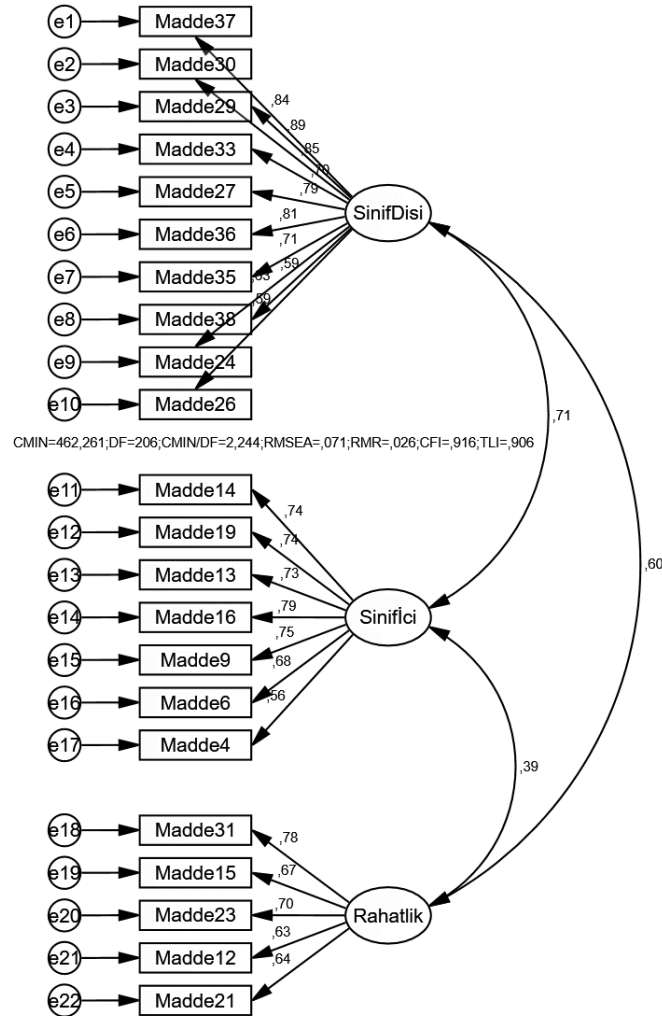
Model Geçerlilik ve Güvenilirlik Tablosu

Faktör	Yol	Madde	β_1	β_0	SE	CR	P	CR
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	→	M37	1	0,843				
	→	M30	1,084	0,846	0,064	16,889	<0,001	
	→	M29	1,029	0,888	0,056	18,398	<0,001	
	→	M33	0,814	0,701	0,064	12,697	<0,001	
	→	M27	0,897	0,794	0,059	15,247	<0,001	
	→	M36	0,96	0,809	0,061	15,695	<0,001	
	→	M35	0,843	0,708	0,065	12,875	<0,001	
	→	M38	0,652	0,594	0,064	10,202	<0,001	
	→	M24	0,764	0,626	0,07	10,896	<0,001	
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	→	M26	0,71	0,588	0,071	10,058	<0,001	
	→	M14	1	0,742			<0,001	
	→	M19	0,965	0,744	0,084	11,482	<0,001	
	→	M13	0,951	0,725	0,085	11,172	<0,001	
	→	M16	1,051	0,786	0,086	12,155	<0,001	
	→	M9	0,921	0,75	0,08	11,576	<0,001	
	→	M6	0,89	0,681	0,085	10,463	<0,001	
	→	M4	0,803	0,558	0,095	8,494	<0,001	
	→	M31	1	0,777			<0,001	

Yurt Dışındaki İki Dilli Türk Öğrencilere Yönelik Miras Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği

	→	M15	0,88	0,666	0,089	9,851	<0,001
Konuşmada	→	M23	1,006	0,7	0,097	10,35	<0,001
Rahatlık	→	M12	0,77	0,628	0,083	9,278	<0,001
	→	M21	0,85	0,64	0,09	9,462	<0,001

β_1 =Stardartlaştırılmamış yol katsayıları β_0 =Stardartlaştırılmış yol katsayıları



Şekil 2. DFA Diyaqramı

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada “Yurt Dışındaki İki Dilli Türk Öğrencilere Yönelik Miras Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği”nin geçerlilik ve güvenilirliği incelenmiştir. Literatür taraması, uzman grubunun onayı ve pilot uygulama sonrasında hazırlanan 40 maddelik taslak ölçeğin esas uygulaması, Almanya’da aktif olarak TTK derslerine katılan 2-13. sınıf düzeyi aralığındaki 260 Türk öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Keşfedici faktör analizi sonucunda 18 madde silinerek 3 faktörden oluşan 22 maddelik bir ölçek formuna ulaşılmıştır. *Sınıf dışı konuşma kaygısı* faktörü 10 maddeden; *sınıf içi konuşma kaygısı* faktörü 7 maddeden; *konuşmada rahatlık* faktörü 5 maddeden meydana gelmektedir. 3’lü likert tipinde olan bu ölçekte alınabilecek en yüksek puan 66; en düşük puan ise 22’dir. KFA sonrasında ulaşılan 22 maddelik ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarına ait güvenilirlik katsayıları (Cronbach’s Alfa); madde toplam korelasyonları; ölçeğin % 27’lik alt-üst gruplarının madde, faktör ve toplam puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık (bağımsız gruplar t-testi sonuçları); ölçeğin alt boyutları ve toplam puanların arasındaki ilişkiler (Pearson korelasyonu sonuçları) ölçeğin güvenilir, ayırt edici ve aynı olguyu ilişkili şekilde ölçen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu incelemeler doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. DFA’da incelenen uyum indeksleri ölçeğin kabul edilebilir bir uyuma

sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca yol katsayıları ve CR değerleri de gereken şartları karşılamaktadır. Sonuç olarak ilgili ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

TTK dersi öğrencilerin göçmen kökenli olan olmaları, ulusötesi kimlikleri mevcut konuşma kaygısı ölçeklerini bu grup için yetersiz kılmaktadır (Sevinç, 2020). Özellikle bu grubun sosyal bağlamlardaki kaygı durumlarını da dikkate alan bir ölçme aracı geliştirilmesi gerekmektedir (Xiao & Wong, 2014). Bu bağlamları dikkate alan bu araştırma, ilgili alandaki literatürü tarayarak sınıf dışı konuşma kaygılarını ölçen bir yapıya ulaşmıştır. *Sınıf dışı konuşma kaygısı* faktörü, öğrencilerin ev sahibi ülke ve asıl ülkelerindeki, aile ve çevrelerine yönelik sınıf dışında yaşadıkları durumlara yönelik konuşma kaygılarını yansıtmaktadır. Woodrow (2006)'daki sınıf dışı konuşma kaygısı faktörüyle aynı isimlendirme kullanılsa da o çalışmada yabancı dil öğrencilerinin hedef dilin konuşulduğu ülkeyi ve yabancı dil öğrenme durumunu esas almaktadır. Bu çalışmada ise sınıf dışı konuşma kaygısı faktöründeki maddeler sadece öğrenme durumundan kaynaklı durumları değil, göçmen kökenli iki dilli öğrencilerin bireysel özelliklerini ve miras dil bağlamını ortaya koymuştur.

Diğer taraftan araştırmadaki çalışma grubu miras dilini öğrenmekte olan Türkçe dersi öğrencileridir. Sınıf dışı bağlamların yanı sıra özellikle miras dil öğrencilerinin kaygılarını sınıf içinde yani dil öğretimi bağlamında da inceleyen çeşitli araştırmalar vardır (Coryell & Clark, 2009; Prada vd., 2020; Michael Tallon, 2009; Xiao & Wong, 2014). Benzer çalışmalarda özellikle yabancı dil öğretimi sınıfları için geliştirilen ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir (Horwitz vd., 1986; Woodrow, 2006; Yaikhong & Usaha, 2012). TTK dersi öğretim programı incelendiğinde buradaki dil öğretimi kazanımlarının da dört temel dil becerisini geliştirmeyi amaçladığı ve bu yönden yabancı dil öğretimi ile benzeştiği söylenebilir (MEB, 2018). Dil öğretiminin bir bütün olması ilkesinden hareketle ilgili çalışmalar dikkate alınarak sınıf içi bağlamlar için taslak ölçeğe 20 madde eklenmiş bunların 7 tanesi *sınıf içi konuşma kaygısı* olarak adlandırılan faktörde toplanmıştır. Bu faktör öğretmen, sınıf arkadaşı ve konuşma etkinliği gibi eğitimle ilgili konuşma durumlarını ortaya koymaktadır.

Sınıf içi ve sınıf dışı konuşma durumlarından 6'sı taslak ölçekte ters madde olarak ölçeğe eklenmiştir ve ters kodlanarak analiz edilmiştir. KFA sonucunda bu 6 maddeden 1'i (18) binişik yüklenme sebebiyle ölçekten çıkartılırken 5 madde (12, 15, 21, 23, 31) tek bir faktörde toplanmıştır. Bu maddeler genel olarak öğrencilerin sınıf içi veya dışı durumlara karşı kaygısızlığını, rahatlığını ortaya koymaktadır. Kaygının bir diğer yönü olan kaygısızlık veya rahatlığın, kaygı ile zıt bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir. Önceki çalışmalarda "konuşmada rahatlık" veya "konuşmaya yönelik özgüven" gibi faktörlerin olduğu görülmektedir (Demir & Melanlıoğlu, 2014; Yaikhong & Usaha, 2012). Hem bu çalışmalar hem de ilgili maddeler göz önünde bulundurularak bu faktör *konuşmada rahatlık* olarak adlandırılmıştır. Bu ölçeği kullanan gelecek çalışmaların, ilgili ters maddeleri analiz ederken bu maddelerin ters madde olduğunu ve ters olarak kodlanması gerektiğini göz önünde bulundurmalıdır.

Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi alanı, Türkçe eğitimi içerisinde bir alt alan olarak ortaya çıkmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi, tek dilli ana dili olarak Türkçe öğrencileri ve Türkçe öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçekleri hazırlansa da bu alt alanda öğrenim gören öğrenciler için henüz bir kaygı ölçeği geliştirilmemiştir. Bu çalışma kaygı çalışmalarında ön plana çıkan "konuşma" becerisine yönelik olarak geliştirilen ilk çalışmalardandır. Bu çalışmaya ek olarak YTC'ye yönelik dinleme, yazma ve okuma becerilerine yönelik kaygı ölçekleri geliştirilebilir. Bu ölçekle birlikte YTC'nin diğer becerilerdeki kaygı durumlarını ve bu beceriler arası ilişkileri inceleyen çalışmalar, YTC'ye Türkçe öğretimi alanına katkı sağlayacaktır. Ek olarak bu alan, henüz yeterince çalışılmadığı için ortaya konacak her çalışma bu grubu tanımak ve bu gruba yönelik öğretim araçları tasarlamak yolunda önem taşıyacaktır.

Xiao & Wong (2014) tarafından Tallon (2006)'dan adapte edilerek hazırlanan Miras Dil Kaygısı Ön Ölçeği'nden sonra bu çalışmanın doğrudan miras dil öğrencilerinin özelliklerini esas alan ilk kaygı ölçeklerinden biri olduğu söylenebilir. Bu anlamda iki dilliler ve miras dil öğrencilerine yönelik gelecek çalışmaların yeni gizil değişkenleri veya durumları ortaya çıkarması kuvvetle muhtemel olsa da mevcut durumda bu çalışmanın ilgili alana katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Yıldız Teknik Üniversitesi

Karar tarihi= 09.01.2021

Belge sayı numarası= E-73613421-604.01.02- 2101090022

Uygulama İzni

Kurul adı = Millî Eğitim Bakanlığı

Karar tarihi= 05.03.2021

Belge sayı numarası= E-49614598-605.01-21829913

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya birinci yazarın katkı oranı %60; ikinci yazarın ise %40’tır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Teşekkür

Nurdan Yıldız Gündüz, Sezin Kavak, Talha Göktentürk, Tamer Çınar ve Zekiye Durmuşkaya’ya çalışmamıza verdikleri dil desteği için teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405–420.
- Alan, Ü., & Atalay Kabasakal, K. (2020). Effect of number of response options on the psychometric properties of Likert-type scales used with children. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100895>
- Anderson, L. W., & Bourke, S. F. (2000). *Assessing Affective Characteristics in the Schools*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arbuckle, J. L. (2016). Amos (Version 24.0) [Bilgisayar Programı]. Chicago: IBM SPSS.
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe’s content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis For Applied Research* (2nd ed.). Newyork: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (32), 470–483.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve Yorum* (28th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety : Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, 49(3), 417–446.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (6th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Comrey, A. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(5), 754–761.

- Coryell, J. E., & Clark, M. C. (2009). One Right Way, Intercultural Participation, and Language Learning Anxiety: A Qualitative Analysis of Adult Online Heritage and Nonheritage Language Learners. *Foreign Language Annals*, (42), 483–504.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Pearson.
- Demir, T., & Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103–124.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A Student's Contributions to Second-Language Learning. Part II: Affective Variables. *Language Teaching*, 26(1), 1–11. <https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>.
- George, D., Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. New York: Routledge.
- González-Betanzos, F., Leenen, I., Lira-Mandujano, J., & Vega-Valero, Z. (2012). The Effect of the Number of Answer Choices on the Psychometric Properties of Stress Measurement in an Instrument Applied to Children. *Evaluar*, 12, 43–59.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor Analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E., & Bayat, N. (2018). Konuşma Kaygı Düzeyi ile Konuşma Başarımı Arasındaki İlişki*. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75–85. <https://doi.org/10.31464/jlere.425224>
- Güler Arı, T. (2015). *İki Dilli Türk Çocuklarının ve Velilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Tutumları (Aisne Bölgesi-Fransa Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güzel, A. 2010. *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. 2. bs. Ankara: Öncü Kitap.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.). Hampshire: Cengage Learning.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/s0267190501000071>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hox, J. J., & Borgers, N. (2001). Item nonresponse in questionnaire research with children. *Journal of Official Statistics*, 17(2), 321–335.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. London: SAGE.
- IBM Corp. (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0*. Armonk, New York: IBM Corp
- İleri, E. 2008. İki Dilli Ortamda Dil Edinimi ve Eğitimde Şans Eşitliği. *Die Gaste*. (3): 3.
- İnce, B. (2011). *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Jacoby, J., Matell, M. S., Pruden, H. O, Peterson, R. A., Darden, W. R., Reynolds, F. D., & Crocker, D. C. (1971). Three-Point Likert Scales Are Good Enough. In *Journal of Marketing Research*.
- Karadağ, Ö., & Baş, B. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, (28), 563–575.
- Malhotra, N. K., & Satyabhusan, D. (2016). *Marketing research: An applied orientation* (7th ed.). Chennai: Pearson.

- McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4(1), 78–96.
- MEB. (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Retrieved from https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/30092244_TTKD_YYretim_ProgramY-TYrkYe.pdf
- Ortaköylü, S., Satılmış, S., & Eyüp, B. (2020). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Yönelik Yapılan Araştırmalar Üzerine Bir Analiz Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 87–112. <https://doi.org/10.16916/aded.625414>
- Prada, J., Guerrero-Rodriguez, P., & Pascual y Cabo, D. (2020). Heritage Language Anxiety in Two Spanish Language Classroom Environments: A Comparative Mixed Methods Study. *Heritage Language Journal*, 17(1), 92–113. <https://doi.org/10.46538/hlj.17.1.4>
- Raubenheimer, J. (2004). An item selection procedure to maximize scale reliability and validity. *SA Journal of Industrial Psychology*, 30(4), 59–64.
- Samuels, P. (2017). *Advice on exploratory factor analysis*. Birmingham: Birmingham City University
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling* (4th ed.). New York: Routledge.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci: Spss ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevinç, Y. (2020). Anxiety as a negative emotion in home language maintenance and development. In *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (pp. 84–108). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-005>
- Sevinç, Y., & Dewaele, J. M. (2018). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 159–179. <https://doi.org/10.1177/1367006916661635>
- Snedecor, G. W., & Cochran, W. G. (1989). *Statistical Methods* (8th ed.). Iowa City: Iowa State University Press.
- Tallon, Michael. (2006). *Foreign language anxiety in heritage students of Spanish: To be (anxious) or not to be (anxious)? That is the question* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Graduate School of The University of Texas at Austin. Erişim Adresi: <http://www.library.utexas.edu/etd/>
- Tallon, Michael. (2009). Foreign Language Anxiety and Heritage Students of Spanish: A Quantitative Study. *Foreign Language Annals*, 42(1), 112–137. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01011.x>
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük* (11th ed.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma* (3rd ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308–328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Xiao, Y., & Wong, K. F. (2014). Exploring Heritage Language Anxiety: A Study of Chinese Heritage Language Learners. *The Modern Language Journal*, 98(2), 589–611. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12085.x>
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa’da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Dil Dergisi*, 134, 31–48.
- Yaikhong, K., & Usaha, S. (2012). A measure of EFL public speaking class anxiety: Scale development and preliminary validation and reliability. *English Language Teaching*, 5(12), 23–35. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n12p23>



Heritage Language Speaking Anxiety Scale for Bilingual Turkish Students Living Abroad*

Selçuk Emre ERGÜT**
Bayram BAŞ***

Abstract

This study aims to develop a valid and reliable scale to measure the in-class and out-of-class speaking anxieties of Turkish learners as a heritage language. The study was conducted with 260 bilingual Turkish students attending Turkish Language and Culture (TLC) courses in Germany after the literature review, developing the item pool, collecting expert opinions, and pre-plot stages. As a result of exploratory factor analyses, it has been achieved a three-factor structure with 22 items consisting of factors that in-class speaking anxiety, out-of-class speaking anxiety, and comfort in speaking. For the full-scale and the sub-dimensions, it was observed that the Cronbach's Alpha coefficients range from .803 to .923, the Pearson coefficients from .337 to .911, and item-total correlation coefficients range from .346 to .739. Lastly, the model fit indices in the scope of confirmatory factor analysis (CFA) demonstrate that the scale has an acceptable goodness-of-fit. CFA results indicate that standardized loading estimates are between .558 and .888, and composite reliability (CR) values are above .7. In conclusion, the scale is presented as a valid and reliable instrument.

Keywords: bilingualism, heritage language, speaking anxiety, Turkish Language and Culture course, teaching Turkish to heritage language learners

Introduction

Evaluating the affective characteristics of students plays a vital role in establishing an effective learning environment. Students may have various affective attributes such as adopting a positive or negative attitude towards individuals and/or environmental factors (teacher, other students, school, etc.), feeling anxious or confident. These attributes of students should be considered before, during, and after the class, and the instruction should be planned and executed accordingly.

Anxiety is a prominent affective characteristic that must necessarily be handled in the learning process. Having anxiety about learning for various reasons or being completely unconcerned can influence the learning process negatively. Language anxiety, the anxiety for mathematics, failure, or exams are some of the examples. At the same time, a certain level of anxiety is positive in teaching and can be a driving force for the student (Tekindal, 2015). The description of anxiety is "a feeling of tension that usually arises with the idea that something bad is going to happen without any reason" (TDK, 2011: 1363). Although anxiety is usually considered one-way as it causes individuals to be nervous, on the other hand, it causes excessive comfort or relaxation against a situation (Anderson & Bourke, 2000).

* This study was produced from the master's thesis carried out by Res. Asst. Selcuk Emre Ergut under the supervision of Prof. Dr. Bayram Bas and was presented as an oral presentation at III. International Congress of Bilingualism Studies and European Turks on 28 May 2021.

** Res. Asst., Yildiz Technical University, Faculty of Education, Istanbul, selcukemreergut@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6626-172X

*** Prof. Dr., Yildiz Technical University, Faculty of Education, Istanbul, bayrambas@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-3569-9395

When we consider anxiety as limited to language learning, we can put it in the category of specific anxiety responses (Horwitz et al., 1986). In the context of language education, language anxiety has been the main problem of numerous studies since Horwitz's scale which mainly discusses concerns about speaking skills (Horwitz et al., 1986). Gardner & Macintyre (1993: 5) define this concept as "the apprehension experienced when a situation requires the use of a second language with which the individual is not fully proficient in". It has been revealed that the anxiety experienced by especially foreign language students can directly affect language education and achievement (Horwitz, 2001).

Speaking Anxiety

Horwitz et al. (1986) noted that the anxiety for foreign language learning may be against a skill, task, or situation; Gardner & Macintyre (1993) emphasized that an individual tends to react nervously when speaking, listening, reading, or writing in a second language. In this framework, there are numerous studies in the national and international literature on language education that examine states of anxiety for four basic language skills. While studying the concept of anxiety in language education, studies that attempt to determine the relationship of anxiety with four basic language skills are likely to contribute to explaining the relationship between language learning and performance (Young, 1990). Speaking in the target language appears to be the most threatening ability in language learning compared to other skills (Horwitz et al., 1986). Anxiety experienced when using speaking skills is a general and stronger factor of anxiety compared to other skills (Cheng et al., 1999). This skill is a major anxiety factor for students in language courses, regardless of whether they are in front of the class or their place (Young, 1990).

On the other hand, anxiety types that are specific to the nature of speaking are often encountered as a skill that can cause anxiety not only in foreign language classes but also for native speakers. The oral communication apprehension, which is experienced by a person in verbal interaction with others, is one of the typical examples of this (McCroskey, 1977). On the other hand, various anxiety symptoms experienced in situations such as speaking in front of any community can also be counted among the speaking anxieties outside the classroom. "Voice, intonation, stress, pronunciation errors; psychological features (inability to speak in front of the community, inability to speak in one-to-one relationships), speech pause, inability to apply grammar rules, lack of knowledge, inability to focus on speaking, social barriers and physical reasons " are among the factors that will cause anxiety in speaking skills (Akkaya, 2012; Gölpınar et. al., 2018).

In summary, speaking anxiety (SA) can be defined as a state of anxiety that a person experiences inside or outside a classroom environment when they need to speak in their first language or a second language. In the previous studies, the tendency of individuals for SA may be higher than anxieties for skills like listening, reading, or writing.

Teaching Turkish to Heritage Language Learners

With the assumption that each target group has different conditions, experiences, and characteristics in language learning and proficiency in basic language skills, it is possible to say for heritage language learners who grow abroad and learn their mother tongue, or in other words heritage language, have their specific states. The group identified as heritage speakers are bilingual individuals who are immigrants, minorities, or refugees in a country. Bilinguals can be defined as constant users of languages or dialects in daily life (Grosjean, 2008). In the language teaching literature, their first language acquired from family and surrounding community are expressed as heritage or home language, and the language of the country they live in is expressed as the majority or societal language (Sevinç & Dewaele, 2018). These individuals are exposed to the majority language in society, education, and public areas while they use their mother tongue with family and the close circle. Recently, students with an immigrant background who are learning their home language, unlike other language teaching groups, are treated as a different target group than native or foreign language learners.

With regards to Turkish, the largest target audience that acquires Turkish as a heritage language is especially Turkish individuals living in Europe. The studies in Teaching Turkish to Heritage

Learners are mostly conducted in European countries in which Turkish people live extensively (Ortaköylü, Satılmış, & Eyüp, 2020). Since the 1960s, Turkish people who emigrated to Europe and especially to Germany as workers have established a new and permanent life there. Although immigrant Turks and their families are individuals who lived in Turkey especially in the earlier generations and received Turkish education, new generations born in the emigrated country speak Turkish only in their immediate family; they are mainly exposed to the majority language in educational, vocational, and public domains like schools, hospitals, etc. For the new generation of Turks in Europe whose connection to their heritage language is weakening day by day, the education of Turkish has great importance to maintain the relationship with Turkey and the Turkish language in these regions.

With a general overview of Europe, it has been seen that Turkish education is carried out with Turkish students through 2-3 hours Turkish Language and Culture courses in a week conducted by teachers employed by the Ministry of National Education of Turkey (MoNE/Turkish: MEB) or by the central or local government in some regions. Also, it is carried out through various public and non-governmental organizations. Although the target group is different, the TLC course whose materials are prepared by the MoNE is based on four basic language skills, just like foreign language and native language students, according to the principle of the unity of language education (MEB, 2018). Karadağ & Baş (2019) states that the TLC course and the teachers have great importance for students living there to be not assimilated, to overcome identity problems, to gain self-confidence, and a sense of belonging. Currently, it is estimated that there are about 800.000 school-age students of Turkish origin in Germany (Yıldız, 2020), and only 89.000 of them have the opportunity to take a TLC course (Yıldız, Arslan, & Thomas, 2021). Given the current situation, heritage language students' competencies in standard Turkish and basic language skills, especially unnatural skills, lag behind their peers in Turkey as they are less exposed to the language. On the other hand, the dilemma in the sense of belonging caused by the phenomenon of migration, the effects of the dominant language and culture, the relevant country or state policies, the educational goals of students, the awareness of families about the home language, misperceptions about bilingualism (such as the idea that home language learning will cause problems in learning the majority language) can lead those who learn Turkish as a heritage language to different stalemates.

In addition to what has been stated, the most important reason for the emergence of anxiety in language learning is the lack of competence in that language (Gardner & MacIntyre, 1993). Although the concept of anxiety is mostly addressed in the field of foreign language teaching, bilingual people who experience problems like semi-bilingualism (lagging behind peers in both languages) or lagging behind in one language while having good control of another language (İleri, 2008; Güzel, 2010), may also experience anxiety while learning their first or second language. Besides, bilingual students with immigrant backgrounds do not know the “mother tongue” acquired from their family at the native language level, which is the language they know best. Furthermore, they have some problems in spoken production in terms of pronunciation, vocabulary, etc (Ince, 2011). In this case, one may argue that bilingual students are likely to experience anxiety for the mother tongue in a formal education environment, just like foreign language students.

Given all these factors, heritage language learners may have anxiety in language teaching, and consequently, this situation should be examined. Sevinç & Dewaele (2018) stated that third-generation Turks living in the Netherlands have more anxiety for Turkish which is their heritage language than other generations. Xiao and Wong (2014) studied the language skill-based anxieties of Chinese heritage language students in America and concluded that students' writing anxieties were higher than anxieties of other skills. In these studies, it has been declared that heritage language students have different language anxieties contrasting other target groups. The structure of Turkish speaking anxiety states inside and outside the classroom of the third and next generations of Turks in Europe has not yet been investigated sufficiently and a measurement tool has not been developed on this issue. It is important to develop a measurement instrument that will determine the level of anxiety of Turkish students in Europe for speaking, one of the most important communication skills. It becomes significant to improve the Turkish speaking skills of students and to measure the SA at this point when

considering the widespread negative attitude towards learning and speaking the heritage language in Western European countries (Yağmur, 2006) and the fact that the new generation of Turks become less competent in Turkish day by day and rarely speak Turkish. On the other hand, there is not a sufficient scale in the international literature to assess the anxiety level of heritage language learners. Although Xiao & Wong (2014) developed a 6-item preliminary scale by adapting from Tallon (2006), they stated that it is not enough; and that a scale should be developed for the needs of heritage language students. Developing a scale in this context will make a substantial contribution to the field.

The Purpose of Study

The purpose of this study is to develop a valid and reliable scale in order to measure the heritage language speaking anxiety for inside and outside the classroom of bilingual Turkish children living abroad and attending Turkish Language and Culture (TLC) courses. In this context, it was looked for an answer to the question "Is Heritage Language Speaking Anxiety Scale for Bilingual Turkish Students Living Abroad valid and reliable?".

Method

Research Design

In this study, developing a Likert-type scale study was carried out to measure the Turkish speaking anxiety of bilingual Turkish children living abroad and attending Turkish Language and Culture (TLC) courses in a valid and reliable manner. "Likert is a very widely used method for reasons such as ease to be generated, having high reliability and validity level, and being successfully used in measuring many affective properties" (Tekindal, 2015).

Study Group

The study was conducted with 260 students attending TLC courses offered by the MoNE in Germany. Gorsuch (1983), recommends five subjects per item, with a minimum of 100 subjects in the scale development. Comrey (1988), on the other hand, thinks that 200 subjects are quite sufficient for studies not exceeding 40 variables (items). With a general assessment, it is stated that the five times larger sample size will be sufficient for each of the observed number of items (Büyüköztürk, 2002). For this reason, this study, which has a 6.5:1 participant ratio (6.5 people per item), meets the requirements for sample size.

The grade levels of school-age students attending TLC courses range from 1 to 13. 1st-year students were excluded from the research because they had just acquired literacy. The students attending the study ranged from 2 to 13. The study group consists of 140 females (%53.8) and 120 males (%46.2) students.

Simple random sampling method was used to determine the study group. In this method, each member of the target population has an equal and independent chance of being selected (Fraenkel & Wallen, 2009). The purpose of this method is to select people who represent the universe and thus, to minimize the potential for bias (Creswell, 2012). In this study, a data collection instrument was delivered to all Turkish students who attend TLC classes in Germany. The probability of each student's answer was obtained in such a way that they were equal, impartial, and independent.

Scale Development Process

Developing The Item Pool

The studies for SA in national and international language education, speaking objectives of "TLC course curriculum" and studies of "Teaching Turkish to Heritage Learners" field were considered while developing the item pool (Güler Arı, 2015; Horwitz et al., 1986; İnce, 2011; MEB, 2018; Sevinç & Dewaele, 2018; Xiao & Wong, 2014; Yaikhong & Usaha, 2012). The item pool was developed in accordance with the data obtained by using the document analysis technique from the related studies.

Getting Expert Opinion (Content Validity)

The Lawshe technique was used to get expert opinions to ensure content validity (Lawshe, 1975). 71-item draft scale items were presented to a 17-people expert group consisting of experts in Turkish education, psychology/psychological counseling, assessment and evaluation in education and educational sciences, and TLC course teachers. The scope of the draft item pool was enlarged to reach the most accurate items since it is the first scale developed for this target population. The content validity ratio (CVR) for each item was assumed to be 0.529 (Ayre & Scally, 2014). The items below CVR were removed from the scale, six items were corrected, and 34 items were directly accepted by the experts. CVR values and content validity index (CVI) for the 40-item draft scale obtained in the final stage and numbered over again are shown in Table 1.

Table 1.

Lawshe Analysis

Former Item No	New Item No	Proper	Should be corrected	Should be removed	CVR	Former Item No	New Item No	Proper	Should be corrected	Should be removed	CVR
1	21.	13	4	0	0.529	36	41.	16	1	0	0.882
2	22.	15	2	0	0.765	37	42.	16	1	0	0.882
3	23.	14	3	0	0.647	40	43.	15	0	2	0.765
6	24.	13	2	2	0.529	41	44.	15	1	1	0.765
8	25.	14	3	0	0.647	42	45.	15	1	1	0.765
12	26.	14	0	3	0.647	49	46.	14	1	2	0.647
15	27.	15	2	0	0.765	50	47.	14	1	2	0.647
18	28.	16	1	0	0.882	51	48.	15	1	1	0.765
20	29.	17	0	0	1	52	49.	16	0	1	0.882
21	30.	16	0	1	0.882	53	50.	17	0	0	1
22	31.	15	1	1	0.765	54	51.	17	0	0	1
23	32.	17	0	0	1	55	52.	14	2	1	0.647
24	33.	15	2	0	0.765	56	53.	14	1	2	0.647
25	34.	13	2	2	0.529	57	54.	16	1	0	0.882
26	35.	14	2	1	0.647	61	55.	13	4	0	0.529
30	36.	13	4	0	0.529	63	56.	13	2	2	0.529
31	37.	15	1	1	0.765	64	57.	13	2	2	0.529
32	38.	15	0	2	0.765	65	58.	14	1	2	0.647
33	39.	13	3	1	0.529	66	59.	16	1	0	0.882
34	40.	14	2	1	0.647	67	60.	14	3	0	0.647
Total Number of Experts: 17											
CVR: 0.529											
CVI: 0.729											

Pre-Plot Stage

The pre-plot was carried out with 33 students suitable for the target group. As a result of the pre-plot, we observed that primary school pupils could not adequately perceive the difference between rates of the 5-point Likert-type scale. Therefore, it was decided to use the 3-point Likert-type scale in the main implementation. Additionally, 3-point Likert-type scale gives sufficiently valid and reliable results (Alan & Atalay Kabasakal, 2020; González-Betanzos, Leenen, Lira-Mandujano, & Vega-Valero, 2012; Jacoby et al., 1971) and it has been noted that increasing response options in children at K-12 levels can reduce reliability due to limitations in language development, verbal memory, and comprehension skills (Hox & Borgers, 2001).

Although a simple language was preferred to create items, it was observed that especially German-dominant bilingual students whose Turkish skills are not sufficiently developed had difficulty understanding some of the items on the scale. Therefore, German translations have been added in parentheses as a description under the original Turkish form. The translation-retranslation technique was used at the translation stage. The Turkish version of the scale was translated into German by an

expert; then the German version was translated into Turkish by another expert. After, the first version and the last version were compared. At the second stage of translation, the items in the original form were considerably achieved. 2 items that differed in translation were reviewed and corrected by the expert group at the second stage. The German explanations placed under each of the scale items to provide support to students when they do not understand the Turkish form were completed after this process. In the directive, it was stated that participants should take the German explanation into account if they do not understand the Turkish version of the scale.

Data Analysis

SPSS 26.0 and AMOS 24.0 were chosen to analyze the data (Arbuckle, 2016; IBM, 2019). Before the analysis, the multivariate outliers are controlled firstly. The Mahalanobis distances and probability were examined, and observations that have probability values lower than .01 were excluded from the data set. Also, Skewness-Kurtosis coefficients were found within the ranges of ± 2 for each item in the scale, and Bartlett's test significance value was $<.05$. Therefore, the data set were accepted to meet normality (George & Mallery, 2020). The scattering diagram was analyzed for linearity, and it was seen that there is no excessive deviation from linearity.

Exploratory factor analysis (EFA) was performed after the Bartlett test of Sphericity and the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) tests were done. Maximum likelihood factorization and varimax orthogonal rotation methods were used in EFA. In order to investigate the reliability; internal consistency coefficients (Cronbach's Alpha), correlation coefficients (Pearson), item-total correlations were calculated; and an independent samples T-test was performed between the lower and upper 27% groups. Finally, the data analysis process has been completed with confirmatory factor analysis (CFA).

Findings

Findings for EFA

KMO and Bartlett's tests were conducted primarily to determine the conformity of the research to EFA. It has been decided that the data is convenient for EFA based upon the conclusion that KMO value is .935 (perfect) and Bartlett Test of Sphericity's result is 6481.133 of the ($p<.000$) (Hutcheson & Sofroniou, 1999; Snedecor & Cochran, 1989). The reliability coefficient of 40 items in draft item form (Cronbach's Alpha) was found to be .956, and no variable was encountered that lowered the reliability coefficient. In addition, we observed that the item-total correlations in this form ranged from .30 to .74 and the scale items were sufficiently distinctive (Büyüköztürk, 2020).

In this research, which is a scale development study, Maximum Likelihood was preferred as a factorization method since it is aimed to reveal the latent structure; Varimax -one of the orthogonal rotation methods- was preferred since many of the items on a scale was tested for the first time and it is not possible to make a strict interpretation about the relationships between them (Seçer, 2015). Attention has been given to select each item that the factor loading's minimum is .32 and there is a difference higher than .10 in items loaded to more than one factor (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2021). Items that do not meet these criteria have been removed from the scale (2, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 17, 18, 20, 22, 25, 28, 34, 39, 40). However, item 1 was loaded on a separate factor by itself. Raubenheimer, (2004) states that at least three items must be loaded into each factor on a multidimensional scale; Worthington & Whittaker, (2006) and Samuels (2017) note that the relevant factor must be removed in case of such a situation. In accordance with removing the related factor, item 1 was removed as it is not loaded to any factor at the level of .32, and item 32 was removed because of cross-loading. After EFA, rotated factor matrix results and factor loadings were reported (Table 2).

Table 2.

Factor Loadings of Items

Item	Factor		
	F1	F2	F3
37. I am afraid I'll be laughed at when I speak Turkish in daily life.	.739		
30. I am afraid to begin to speak in a Turkish-speaking environment in Turkey.	.717		
29. I am afraid to begin to speak in a Turkish-speaking environment in the country I live in.	.711		
33. I worry about being excluded when I speak Turkish in the country I live in.	.660		
27. I feel nervous when someone asks me a question in Turkish in the country I live in.	.654	.404	
36. I am ashamed when I pronounce Turkish sounds wrong in daily life.	.652		
35. I feel uncomfortable as I speak with the accent of the country in which I live in daily life.	.649		
38. When I speak Turkish well in daily life, I am afraid to fail in the language of the country I live in.	.630		
24. I get nervous talking in Turkish to my relatives in Turkey.	.518		
26. I avoid speaking Turkish outside my home in the country I live in.	.490		
14. I get nervous when the Turkish teacher asks me to give the speech I have prepared.		.714	
19. I feel nervous when I do not follow the language rules when I speak in Turkish class.		.676	
13. I forget what I know while doing a speaking activity.		.649	
16. I feel anxious while waiting to speak in Turkish class.	.387	.632	
9. I am concerned that my Turkish teacher corrects my mistakes when I speak.		.628	
6. I have shaky hands when I make an impromptu speech in Turkish class.		.615	
4. I don't know what to say when I can't express what I think in Turkish class.		.584	
31. I can easily communicate with people when I go to Turkey. (Reversed Item)			.733
15. I'm not afraid to speak in Turkish class. (Reversed Item)			.651
23. I have no worries about talking Turkish to my relatives in the country I live in. (Reversed Item)			.614
12. When the Turkish teacher asks me a question, I answer it easily. (Reversed Item)			.605
21. I feel comfortable talking to my family in Turkish. (Reversed Item)			.579.

In Table 2 it has been observed that the factor loadings are higher than .32 and the highest factor loading is .739. A three-factor structure with 22 items was achieved after EFA. When 1st factor is examined, it is found out that all items reflect states of out-of-class SA, and 2nd factor reflects states of in-class SA. Due to this situation which seems appropriate to the “out-of-class” and “in-class” anxiety nomenclature of Woodrow (2006), the 1st factor was called “out-of-class speaking anxiety” and the 2nd factor was called “in-class speaking anxiety”. On the other hand, when the 3rd factor is examined, it is found that the reversed items on the scale are collected under a single factor. All of the items in this factor reflect a state of comfort/non-concern/confidence in speaking. Factor 3 was called "Comfort in speaking" since it is seen similar to the 4th factor in the study of Yaikhong & Usaha (2012).

Table 3.

Table of Eigenvalue and Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
F 1	8.854	40.246	40.246	8.387	38.123	38.123	4.884	22.199	22.199
F 2	2.194	9.975	50.221	1.681	7.640	45.763	3.710	16.865	39.064
F 3	1.679	7.630	57.850	1.174	5.337	51.100	2.648	12.036	51.100

It has been seen that the 3 factors resulting from the Maximum Likelihood method explain 51.100% of the total variance (Table 3). Factor 1. accounts for 22.199% of this variance, Factor 2. accounts for 16.865%, and Factor 3. accounts for 12.036%. Based on the fact that the variance described in multi-factor structures is considered sufficient by 40% to 60%, observed values of the study are sufficient (Tavşancıl, 2005 cited in Çokluk et al., 2021).

The scree plot reveals the dominant factors and helps reduce the number of factors (Çokluk et al., 2021). When Figure 1 is examined, it has been concluded that the curve reaches a plateau by the 4th factor in the scale, and therefore no factor is required to be removed.

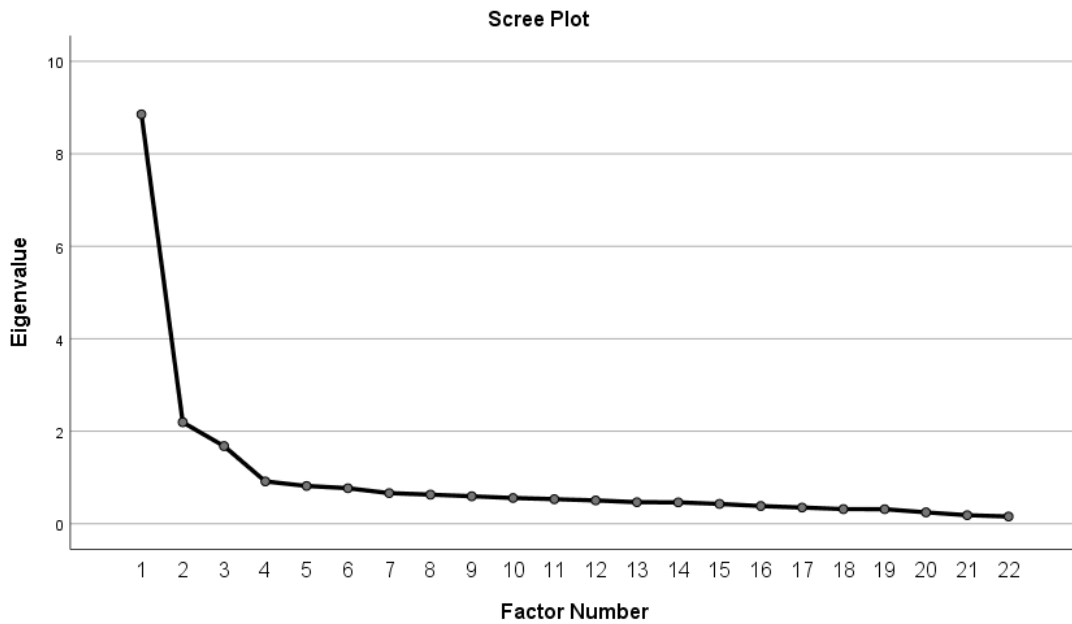


Figure 1. Scree Plot of Eigen Values

Reliability Findings

The internal consistency coefficients (Cronbach's Alpha) of the scale and factors were calculated first to examine the reliability of the scale. It was found that α of first sub-dimension is .915, α of second sub-dimension is .803, and α of third sub-dimension is .923 (Table 4). Generally, it is sufficient that Cronbach's Alpha value is above 0.70 for a psychological test (Büyüköztürk, 2020). Because of that, the scale is reliable.

Table 4.

Cronbach's Alpha Coefficients of The Scale

Factor	Cronbach's Alpha
Out-Of-Class Speaking Anxiety	.915
In-Class Speaking Anxiety	.868
Comfort in Speaking	.803
Total	.923

To analyze the internal consistency of items, the item-total correlations were studied. It has been observed that item-total correlations range from $r=.346$ to $r=.739$ (Table 5). When item-total correlations are above .30, it indicates good discrimination (Büyüköztürk, 2020).

Table 5.

The Item-total Test Correlations

Item	r_{jx}	Item	r_{jx}
Item 37	.739	Item 19	.565
Item 30	.715	Item 13	.584
Item 29	.759	Item 16	.653
Item 33	.605	Item 9	.581
Item 27	.733	Item 6	.525
Item 36	.710	Item 4	.425
Item 35	.648	Item 31	.528
Item 38	.492	Item 15	.460
Item 24	.557	Item 23	.499
Item 26	.524	Item 12	.451
Item 14	.589	Item 21	.346

r_{jx} =The Item-total Correlations

Reliability analyses were continued with item discrimination analyses. An independent samples t-test was performed to determine the distinctiveness of each item for the lower and upper 27% groups according to raw scores. Independent samples T-test shows that all items have a significant difference at the .00 level. In addition, it was observed that students in the lower and upper 27% significantly differed in terms of both the total score and factor scores ($p < .000$) (Table 6). In light of these findings, it is noteworthy that the scale significantly discriminates the lower and upper groups.

Table 6.

Independent samples T-test results for item means of upper 27%-lower 27% groups of the scale

Score	Groups	N	$\bar{x}$	ss	$Sh \bar{x}$	t	t-Test Sd	p
Out-Of-Class Speaking Anxiety	Upper	70	2.06429	.519207	.062057	16.140	138	.000
	Lower	70	1.05000	.082970	.009917			
In-Class Speaking Anxiety	Upper	70	2.28980	.421944	.050432	22.132	138	.000
	Lower	70	1.11020	.144241	.017240			
Comfort in speaking	Upper	70	2.06857	.520742	.062241	16.308	138	.000
	Lower	70	1.03429	.101989	.012190			
Total	Upper	70	2.13701	.314108	.037543	28.027	138	.000
	Lower	70	1.06558	.060260	.007202			

Finally, reliability analyses were continued by determining the relationships between inter-factor and mean total scores with the Pearson correlation (Table 7). The results indicate that the factors are correlated to each other and total scale. Therefore, we can say that the scale measures the same structure. Furthermore, Factor 3 was coded inversely before the analysis and hence the factor has a negative correlation with others, in fact.

Table 7.

Inter-factor and Factor-total Correlations

Scores		1. Factor	2. Factor	3. Factor	Total
(1) Out-Of-Class Speaking Anxiety	r	1	.618**	.503**	.911**
	p		.000	.000	.000
	n	260	260	260	260
	r	.618**	1	.337**	.815**
	p	.000		.000	.000

(2) In-Class Speaking Anxiety	n	260	260	260	260
(3) Comfort In Speaking	r	.503**	.337**	1	.694**
	p	.000	.000		.000
	n	260	260	260	260
Total	r	.911**	.815**	.694**	1
	p	.000	.000	.000	
	n	260	260	260	260

** $p < .01$

Findings for CFA

Absolute, parsimonious, and comparative fit indices have been examined while studying the scale model's goodness-of-fit during CFA execution, and at least one index value of each type was included (Brown, 2015). Accordingly, the value of χ^2/df is below 3 indicates the model's goodness-of-fit, and the value for this study met this criterion ($\chi^2/df = 2.244$). On the other hand, the fit indices calculated to confirm the goodness-of-fit of the scale are as follows, respectively: RMR=0.026, SRMR=0.050, RMSEA=0.071, CFI=0.916, TLI=0.906 (Table 9). When all values are examined, it may be noted that the model has an acceptable goodness-of-fit. (Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2016).

Table 8.

Model-fit Statistics

Model	χ^2	df	χ^2/df	RMR	SRMR	RMSEA	CFI	TLI
DFA	462.261	206	2.244	0.026	0.050	0.071	0.916	0.906

It has been seen that the standardized loading estimates for 22 items range from .558 to .888, all are higher than .5, and the average is above .7 (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2019) (Table 9). In the meantime, only CR (composite reliability) values were studied to analyze the composite reliability of factors. CR value for 1st factor is .925, for 2nd factor is .879 and for 3rd factor is .814. Being all CR values of factors are above .7 indicates that the CR has been achieved (Malhotra & Satyabhusan, 2016). The model is presented in Figure 2.

Table 9.

Model Validity and Reliability

Factor	Path	Item	β_1	β_0	SE	CR	P	CR
Out-Of-Class Speaking Anxiety	→	I37	1	0.843				
	→	I30	1.084	0.846	0.064	16.889	<0.001	
	→	I29	1.029	0.888	0.056	18.398	<0.001	
	→	I33	0.814	0.701	0.064	12.697	<0.001	
	→	I27	0.897	0.794	0.059	15.247	<0.001	
	→	I36	0.96	0.809	0.061	15.695	<0.001	
	→	I35	0.843	0.708	0.065	12.875	<0.001	
	→	I38	0.652	0.594	0.064	10.202	<0.001	
	→	I24	0.764	0.626	0.07	10.896	<0.001	
	→	I26	0.71	0.588	0.071	10.058	<0.001	
In-Class Speaking Anxiety	→	I14	1	0.742			<0.001	
	→	I19	0.965	0.744	0.084	11.482	<0.001	
	→	I13	0.951	0.725	0.085	11.172	<0.001	
	→	I16	1.051	0.786	0.086	12.155	<0.001	
	→	I9	0.921	0.75	0.08	11.576	<0.001	
	→	I6	0.89	0.681	0.085	10.463	<0.001	
	→	I4	0.803	0.558	0.095	8.494	<0.001	
Comfort	→	I31	1	0.777			<0.001	0.814

Heritage Language Speaking Anxiety Scale for Bilingual Turkish Students Living Abroad

In Speaking	→	I15	0.88	0.666	0.089	9.851	<0.001
	→	I23	1.006	0.7	0.097	10.35	<0.001
	→	I12	0.77	0.628	0.083	9.278	<0.001
	→	I21	0.85	0.64	0.09	9.462	<0.001

β_1 =The unstandardized path estimates β_0 = The standardized path estimates

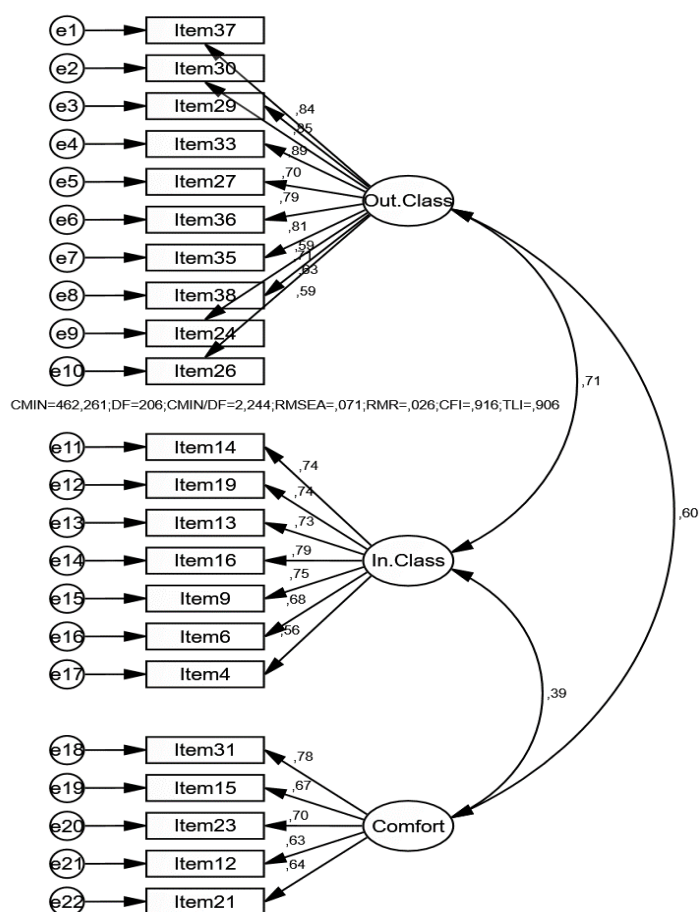


Figure 2. CFA Diagram

Result and Discussion

In this study, the validity and reliability of “The Heritage Language Speaking Anxiety Scale for Bilingual Turkish Students Living Abroad” (HLSAS) were examined. The main implementation of the 40-point draft scale, prepared after literature review, approval of the expert group, and the pilot study was conducted with 260 Turkish students actively attending TLC courses from 2-13. grades. As a result of exploratory factor analyses, it has been reached to a three-factor structure with 22 items by removing 18 items. *The factor of Out-Of-Class Speaking Anxiety* consists of 10 items; *the factor of In-Class Speaking Anxiety* consists of 7 items and *the factor of Comfort in Speaking* consists of 5 items. The highest score on this scale is 66, and the lowest score is 22. Reliability coefficients (Cronbach's Alpha) related to sub-dimensions and the total score of the 22-item scale reached after EFA; item-total correlations; significant differences between item, factor, and total scores of upper and lower 27% groups of the scale (results of independent samples T-test); the relationship among the sub-dimensions of the scale and the total score (results of Pearson correlation) shows that the scale has a structure which is reliable, distinctive and measures the same fact in a relevant way. Following these reviews, CFA was performed. The fit indices examined in the CFA show that the scale has an acceptable goodness-of-fit. In addition, path estimates, and CR values also meet the requirements. As a result, it is observed that the scale is valid and reliable.

The fact that TLC course students are of immigrant origin and their transnational identity makes the current SA scales insufficient for this group (Sevinç, 2020). Particularly, it is necessary to develop a measurement tool that also considers the anxiety states of this group in social contexts (Xiao & Wong, 2014). This research taking these contexts into account has achieved a structure that measures out-of-class SA by scanning the literature in the relevant field. *The factor of Out-Of-Class Speaking Anxiety* reflects students' speaking anxieties for the situations they experience outside the classroom, in their family and environment in the receiving country and the country of origin. Although it was used the same nomenclature as the factor of out-of-class anxiety in Woodrow (2006), that study is based on the country in which the target language is spoken, and the language learning statements of foreign language students. In this study, the items in the factor of Out-Of-Class Speaking Anxiety revealed not only the situations caused by the learning state but also the individual characteristics of bilingual students with an immigrant background and the context of the heritage language.

The study group in the research is students of Turkish language who are learning their heritage language. In addition to out-of-class contexts, several studies examine heritage language learners in language teaching contexts, particularly inside the classroom (Coryell & Clark, 2009; Prada, Guerrero-Rodriguez, & Pascual y Cabo, 2020; Tallon, 2009; Xiao & Wong, 2014). It is observed that scales developed especially for foreign language teaching classes are used in these studies (Horwitz et al., 1986; Woodrow, 2006; Yaikhong & Usaha, 2012). When the TLC course curriculum is examined, we could say the objectives related to language also aim to develop four basic language skills, and the goals are similar to foreign language teaching in this respect (MEB, 2018). With reference to the holistic approach in language teaching and considering the related studies, 20 items were added to the draft scale for classroom contexts, 7 of them were collected under the factor called *in-class speaking anxiety*. This factor presents in-class speaking states towards educational circumstances such as teacher, classmate, and speaking activity.

6 of the speaking states inside and outside the classroom were added to the draft scale as reversed items and were analyzed by encoding inversely. As a result of the EFA, 1 of these 6 items (18) were removed from the scale due to cross-loading, while 5 items were collected under a single factor. These items reveal the carelessness and comfort of students inside or outside of the classroom in general. We can safely assume another aspect of anxiety which is unconcernedness or comfort has a contrasting relationship with anxiety. In the previous studies, there are factors like "comfort in speaking" and "confidence for speaking" (Demir & Melanlıoğlu, 2014; Yaikhong & Usaha, 2012). This factor was called *comfort in speaking* by considering both these studies and the relevant items. Future studies using this scale should consider when analyzing relevant reversed items that these are reversed items and should be encoded as reversed when being analyzed.

The field of Teaching Turkish to Heritage Learners is a new sub-field in Turkish Language Education. Although speaking anxiety scales have been prepared for Teaching Turkish to Foreigners, monolingual Turkish students in Turkey, and Turkish teacher candidates; no anxiety scale has yet been developed for students studying in this sub-field. This study is one of the first studies that have been developed for "speaking" skills that stand out in anxiety studies. In addition to this study, anxiety scales for listening, writing, and reading skills of heritage learners can be developed. Along with this scale, studies that examine the anxiety of heritage learners in other skills and the relationships between these skills will contribute to the field of Teaching Turkish to Heritage Learners. In addition, as this field has not yet been adequately studied, each study will be important for recognizing this group and designing teaching aids for this group.

We can state that this study is the first anxiety scale based directly on the characteristics of heritage language students after the Preliminary Heritage Language Anxiety Scale adapted by Xiao & Wong (2014) from Tallon (2006). Although future studies of bilinguals and heritage language students are likely to reveal new hidden variables or situations, we consider that in the current situation this study may contribute to the relevant field.

Research and Publication Ethics

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been taken.

Ethical Committee Approval

Committee = Yıldız Technical University

Decision date= 09.01.2021

Document Issue Number= E-73613421-604.01.02- 2101090022

Implementation Approval

Committee = Ministry of National Education

Decision Date= 05.03.2021

Document Issue Number= E-49614598-605.01-21829913

Author Contribution

The contribution rate of the first author in this study is 60%; the contribution rate of the second author is 40%.

Conflict of Interest

There is no situation or relationship that may constitute a conflict of interest in this study.

Acknowledgment

We thank Nurdan Yıldız Gündüz, Sezin Kavak, Talha Göktentürk, Tamer Çınar and Zekiye Durmuşkaya for providing language support for this study.

Bibliography

- Akkaya, A. (2012). The Opinions of Teacher Candidates About Speech Problems. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 9(20), 405–420.
- Alan, Ü., & Atalay Kabasakal, K. (2020). Effect of number of response options on the psychometric properties of Likert-type scales used with children. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100895>
- Anderson, L. W., & Bourke, S. F. (2000). *Assessing Affective Characteristics in the Schools*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arbuckle, J. L. (2016). Amos (Version 24.0) [Computer Program]. Chicago: IBM SPSS.
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2nd ed.). Newyork: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Factor Analysis: Basic Concepts and Using to Development Scale. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (32), 470–483.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve Yorum* [Data Analysis Handbook for Social Sciences: Statistics, Research Design Spss Applications and Interpretation] (28th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, 49(3), 417–446.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* [Multivariate Statistics SPSS and LISREL Applications for Social Sciences] (6th ed.). Ankara: Pegem Akademi.

- Comrey, A. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(5), 754–761.
- Coryell, J. E., & Clark, M. C. (2009). One Right Way, Intercultural Participation, and Language Learning Anxiety: A Qualitative Analysis of Adult Online Heritage and Nonheritage Language Learners. *Foreign Language Annals*, (42), 483–504.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Pearson.
- Demir, T., & Melanlıoğlu, D. (2014). Speaking Anxiety Scale For Secondary School Education Students: Validity And Reliability Study. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 103–124.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A Student's Contributions to Second-Language Learning. Part II: Affective Variables. *Language Teaching*, 26(1), 1–11. <https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>
- George, D., Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. New York: Routledge.
- González-Betanzos, F., Leenen, I., Lira-Mandujano, J., & Vega-Valero, Z. (2012). The Effect of the Number of Answer Choices on the Psychometric Properties of Stress Measurement in an Instrument Applied to Children. *Evaluar*, 12, 43–59.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor Analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E., & Bayat, N. (2018). The Relationship Between The Level of Speaking Anxiety and Speaking Performance. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75–85. <https://doi.org/10.31464/jlere.425224>
- Güler Arı, T. (2015). *The attitudes of bilingual Turkish children and their parents towards learning native language of Turkish (Sample of Aisne region-France)*. (Unpublished Master Thesis,). Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara. Access Adress: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güzel, A. 2010. *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)* [Teaching Turkish to Bilingual Turkish Children (The Case of Germany)]. 2. bs. Ankara: Öncü Kitap.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.). Hampshire: Cengage Learning.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/s0267190501000071>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hox, J. J., & Borgers, N. (2001). Item nonresponse in questionnaire research with children. *Journal of Official Statistics*, 17(2), 321–335.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. London: SAGE.
- IBM Corp. (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0*. Armonk, New York: IBM Corp
- İleri, E. 2008. İki Dilli Ortamda Dil Edinimi ve Eğitimde Şans Eşitliği [Language Acquisition and Equal Opportunity in Education in a Bilingual Environment]. *Die Gaste*. (3): 3.
- İnce, B. (2011). *The native language expression problems of the Turkish children who live abroad - example of France*. (Unpublished Doctoral Thesis). Istanbul University Institute of Social Sciences, İstanbul. Access Adress: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Jacoby, J., Matell, M. S., Pruden, H. O, Peterson, R. A., Darden, W. R., Reynolds, F. D., & Crocker, D. C. (1971). Three-Point Likert Scales Are Good Enough. In *Journal of Marketing Research*.
- Karadağ, Ö., & Baş, B. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi* [Teaching Turkish and Turkish Culture]. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, (28), 563–575.
- Malhotra, N. K., & Satyabhusan, D. (2016). *Marketing research: An applied orientation* (7th ed.). Chennai: Pearson.
- McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4(1), 78–96.
- MEB. (2018). *Turkish Language and Turkish Culture Course Curriculum*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Retrieved from <http://abdigm.meb.gov.tr/www/yurtdisinda-yasayan-vatandas-ve-soydaslarimizin-cocuklarina-yonelik-olarak-gelistirilen-turkce-ve-turk-kulturu-dersi-ogretim-programi-revize-edilerek-ingilizce-almanca-ve-fransizca-dillerine-cevrilmistir/icerik/1087>
- Ortaköylü, S., Satılmış, S., & Eyüp, B. (2020). An Analysis of Research Studies on Turkish Children Living Abroad. *Journal of Mother Tongue Education*, 8(1), 87–112. <https://doi.org/10.16916/aded.625414>
- Prada, J., Guerrero-Rodriguez, P., & Pascual y Cabo, D. (2020). Heritage Language Anxiety in Two Spanish Language Classroom Environments: A Comparative Mixed Methods Study. *Heritage Language Journal*, 17(1), 92–113. <https://doi.org/10.46538/hlj.17.1.4>
- Raubenheimer, J. (2004). An item selection procedure to maximize scale reliability and validity. *SA Journal of Industrial Psychology*, 30(4), 59–64.
- Samuels, P. (2017). *Advice on exploratory factor analysis*. Birmingham: Birmingham City University
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (4th ed.). New York: Routledge.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci: Spss ve Lisrel Uygulamaları* [Psychological Test Development and Adaptation Process: Spss and Lisrel Applications]. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevinç, Y. (2020). Anxiety as a negative emotion in home language maintenance and development. In *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (pp. 84–108). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-005>
- Sevinç, Y., & Dewaele, J. M. (2018). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 159–179. <https://doi.org/10.1177/1367006916661635>
- Snedecor, G. W., & Cochran, W. G. (1989). *Statistical Methods* (8th ed.). Iowa City: Iowa State University Press.
- Tallon, Michael. (2006). *Foreign language anxiety in heritage students of Spanish: To be (anxious) or not to be (anxious)? That is the question* (Unpublished Doctoral Thesis). Graduate School of The University of Texas at Austin. Access Adress: <http://www.library.utexas.edu/etd/>
- Tallon, Michael. (2009). Foreign Language Anxiety and Heritage Students of Spanish: A Quantitative Study. *Foreign Language Annals*, 42(1), 112–137. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01011.x>
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* [Measuring Attitudes and Data Analysis with SPSS]. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük* [Turkish Dictionary] (11th ed.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma* [Creating an Instrument for Measuring Affective Characteristics] (3rd ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308–328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>

- Xiao, Y., & Wong, K. F. (2014). Exploring Heritage Language Anxiety: A Study of Chinese Heritage Language Learners. *The Modern Language Journal*, 98(2), 589–611. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12085.x>
- Yağmur, K. (2006). Challenges In Turkish Teaching in Western Europe and Resolution Recommendations. *Dil Dergisi*, 134, 31–48.
- Yaikhong, K., & Usaha, S. (2012). A measure of EFL public speaking class anxiety: Scale development and preliminary validation and reliability. *English Language Teaching*, 5(12), 23–35. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n12p23>