



Turkish Writing Attitudes of Bilingual Turkish Children: A Scale Development Study¹

İsa GÜNDOĞDU² & Ülker ŞEN³

Abstract

This study aims to develop a valid and reliable scale to assess bilingual Turkish children's attitudes toward writing in Turkish. The participants comprised two groups: 309 students from grades 5 to 8 in Hamburg, Schleswig-Holstein, Lower Saxony, and North Rhine-Westphalia, and 155 students from Hamburg and Schleswig-Holstein. Data were analyzed using IBM SPSS V23 and IBM AMOS V23. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to identify the scale's structure, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to confirm its construct validity. Internal consistency was evaluated using Cronbach's Alpha. The final version of the scale consists of 24 items across four factors: "Challenge," "Awareness," "Implementation," and "Willingness," explaining 55.82% of the total variance. The Cronbach's Alpha values for the four factors ranged from 0.739 to 0.904, indicating high reliability. A significant difference was found between the lower and upper group medians, supporting the scale's discriminatory power. The findings demonstrate that the developed scale is both valid and reliable for measuring the Turkish writing attitudes of bilingual Turkish students.

Keywords Writing Attitude Bilingual Turkish Children Scale Development Writing Attitude Scale.

İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Yazma Tutumları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Özet

Bu çalışmanın amacı, iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumlarına yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek aracı geliştirmektir. Araştırmanın birinci çalışma grubunu Almanya'nın Hamburg, Schleswig-Holstein, Aşağı Saksonya ve Kuzey Ren-Vestfalya eyaletlerinde öğrenim gören 5-8. sınıf düzeyindeki 309 iki dilli Türk öğrenci; ikinci çalışma grubunu ise Hamburg ve Schleswig-Holstein eyaletlerinde öğrenim gören 5-8. sınıf seviyesindeki 155 iki dilli Türk öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, IBM SPSS V23 ve IBM AMOS V23 ile analiz edilmiştir. Ölçeğe ait yapıların belirlenmesinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Ölçeğe ait yapı geçerliğinin doğrulanmasında ise Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Ölçeğe ait iç tutarlılık, Cronbach's Alfa katsayısı ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, 24 maddeden oluşan 4 boyutlu bir ölçek yapısı ortaya çıkmıştır. 4 faktörlü yapı, toplam varyansın %55,82'sini açıklamaktadır. Birinci faktör "Zorlanma", ikinci faktör "Farkındalık", üçüncü faktör "Uygulama" ve dördüncü faktör "İsteklilik" olarak adlandırılmıştır. Faktör 1'e ait Cronbach's alfa katsayısı 0,904, Faktör 2'ye ait Cronbach's alfa katsayısı 0,816, Faktör 3'e ait Cronbach's alfa katsayısı 0,739, Faktör 4'e ait Cronbach's alfa katsayısı 0,786 olarak elde edilmiştir. Alt ve üst gruplara göre ölçek maddelerinin ortanca değerleri farklılık olduğu bulunmuştur. Araştırma bulguları, ölçeğin iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumlarını değerlendirmek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler Yazma Tutumu İki Dilli Türk Çocukları Ölçek Geliştirme Yazma Tutum Ölçeği

Article Info Makale Bilgisi	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
	27.02.2025	01.05.2025	30.06.2025	10.29228/ijlet.1647944

Reference Kaynakça	Gündoğdu, İ., & Şen, Ü. (2025). İki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumları: Bir ölçek geliştirme çalışması. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i> , 13(2), 162-184.
-----------------------	---

¹ Bu araştırma makalesinde "İki Dilli Türk Çocuklarının Yazma Beceri, Tutum ve Kaygıları" adlı doktora tez çalışmasının verilerinden yararlanılmıştır.

² Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, gundogdu-55@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0301-6169

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, ulkersen@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1855-6336



Giriş

Tutumlar, bir kişi veya nesneye karşı olumlu ya da olumsuz bir değerlendirmeyi kapsayan tepkilerle ifade edilir. Olumlu bir tutuma sahip olan bireyler genellikle olumlu tepkiler verirken, olumsuz bir tutum sergileyen kişiler daha çok olumsuz tepkilere yönelir. Bu tepkiler, açıkça görülebilen ya da örtük şekilde ortaya çıkabilen geniş bir davranış yelpazesini kapsar. Genel anlamda, bu yanıtlar bir şeyi onaylama ya da reddetme, yakınlaşma ya da uzaklaşma ve sevmeye ya da hoşlanmama gibi değerlendirmelerle kendini gösterir (Eagle ve Chaiken, 1998). Bireyin tutumları, sahip olduğu deneyimlerin ve kazandığı bilgilerin bir araya gelerek düzenlenmesi sonucunda şekillenir. Bu düzenleme süreci, belirli değerlendirme mekanizmalarına dayandığından, bireyin deneyimlerinde veya bilgilerinde meydana gelen değişiklikler tutumların da değişmesine yol açabilir. "Tutumların, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır ve bu ögeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır" (Tavşancıl, 2018, s.72). Tutumlar, kişilik, inanç, değer, davranış ve motivasyon gibi unsurların bir araya gelerek oluşturduğu karmaşık bir yapıdır. Örneğin, bir bireyin koruyucu tıbbı karşı geliştirdiği tutum; konuyla ilgili sahip olduğu inançları (bakış açısını), bu konuda hissettiklerini (duygularını) ve sağlık sorunlarını önlemeye yönelik sergilediği davranışları içerir. Bu yapı, literatürde "üç bileşenli tutum modeli" olarak tanımlanmıştır (Ostrom, 1969). İnanç, bilgi yapısı, algısal tepki ve düşünce tutumun bilişsel ögesini; tutum nesnesinin uyandırdığı duygu ve hisler tutumun duygusal ögesini; açıkça görülebilen eylem, davranışsal niyet ve davranışla ilgili sözlü ifade tutumun davranışsal ögesini ifade eder (Breckler, 1984).

Tutum kavramı, sosyoloji, psikoloji ve eğitim alanında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Bain, 1928). Bu nedenle araştırmacılar, insanların tutumlarını anlamak için tarihsel süreçte ve günümüzde farklı yöntemlerden yararlanmıştır. Tutum ölçümü siyaset, sosyoloji, ekonomi gibi çeşitli alanlarda yaygın bir şekilde yapılmaktadır (Krodnick vd., 2018). Bu ölçümün esas amacı, insanların tutumlarını anlamak ve bu sayede bireylerin davranışlarını önceden tahmin edip yönlendirebilmektir (Krech ve Chutchfield, 1980; Eren, 2001, aktaran Tavşancıl, 2018). Bu eğilim kendini eğitim alanında da göstermekte ve yapılan tutum ölçümleri eğitim-öğretim uygulamalarında gerekli önlemlerin alınması sağlamaktadır (Tavşancıl, 2018). Eğitim-öğretim uygulamalarında tutum ölçümlerinin yapıldığı alanlardan biri de dil öğretimidir. Dehbozorgi (2012) dil öğretiminde tutumların başarı ile başarısızlık arasındaki farkı belirleyen unsurlar olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda Oroujlou ve Vahedi (2011) dil öğretimindeki verimliliğin olumlu tutum ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte Tódor ve Dégi (2016) dile ve o dili konuşan insanlara karşı olumlu bir yaklaşım geliştirilmesinin motivasyonu arttırdığını, Baker (1992) dil öğretiminde başarılı öğrencilerin genellikle hedef dile yönelik olumlu bir tutum sergilediğini, Çakır (2007) benzer doğrultuda, dile ve o dilin konuşulduğu kültüre yönelik olumlu tutumların öğrenmeyi kolaylaştırdığını, olumsuz tutumların ise öğrenmeyi zorlaştırdığını vurgulamaktadır. Alan yazınında da dil öğretimi ve tutum ilişkisini inceleyen birçok çalışmanın (Gardner ve Lambert, 1972; MacIntyre ve Charos, 1996; MacIntyre vd., 1997; Sakui ve Gaies, 1999; Csizér ve Dörnyei, 2005) olduğu görülmektedir. Aynı zamanda temel dil becerileri ve tutum ilişkisini araştıran çeşitli çalışmalarda (Stokmans, 1999; Graham vd., 2007; Khoiriyah, 2016; Karakus Taysi, 2019) öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma tutumlarına yönelik tespitler yapılarak dil öğretiminde tutumların önemi belirtilmiştir.

Dil öğretim sürecinde öğrencilerin, diğer becerilere kıyasla yazma becerisinde daha çok zorlandığı birçok çalışmada (Spicer-Escalante, 2005; Belet, 2009; Alarcón, 2010 Çakır, 2010; Şen, 2011; Melanlıoğlu vd., 2013; Tok ve Ünlü, 2014; Arslan ve Kiliç, 2015; Sánchez-Muñoz, 2016; Sönmez ve Akıncı, 2022; Şengül ve Çetin, 2022) ifade edilmektedir. İki dilli Türk çocuklarının da hem öğretmen

hem de veliler tarafından diğer becerilere kıyasla yazmada daha çok güçlük çektikleri (Belet, 2009) ve yazma becerilerinin düşük olduğu (Şengül ve Çetin, 2022; Sönmez ve Akıncı, 2022) belirtilmektedir. Belet (2009) Norveç'teki iki dilli Türk öğrencilerin Türkçe yazarken yanlış ya da eksik yazdıklarını ifade etmiştir. Şen (2011) Belçika'daki iki dilli Türk çocuklarının yazma hatalarını "konuşma dilinin ve ağız özelliğinin yazı diline yansımalarından kaynaklı yanlışlar, ikinci dilin (Flamanca/Fransızca) etkisinden kaynaklı yanlışlar, noktalama yanlışları, yazım yanlışları, ses olayları yanlışları, ifade yanlışları ve cümleye ait unsurlara yönelik yanlışlar" başlıkları altında açıklamıştır (s. 211). Sönmez ve Akıncı (2022) ise Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarının "harf düzeyinde Fransızca harflerle karıştırma, doğru yazma, sesli harfleri yazma; sözcük düzeyinde sözcüğü cümlede kullanma, sözcüğü tanıma, sözcükteki kökü tanıma; cümle düzeyinde kısa-basit cümle yazma, cümlede zaman kullanma, cümle öğelerini kullanma, ters bir madde olan cümleyi eksik yazma" göstergelerinde zorlandıklarını belirtir (s. 724). Uluslararası çalışmalarda da iki dilli çocukların yazma becerisinde zorlandıkları ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, Spicer-Escalante (2005) ve Song (2019) iki dilli çocukların diğer becerilere kıyasla yazma becerisinde daha zayıf olduğunu belirtir. Carreira ve Kagan (2011) iki dilli çocukların ana dillerinde oldukça az yazdığını ve bu dilin çoğunlukla sadece ev ortamında kullanıldığını açıklar. Bu nedenle iki dilli öğrencilerin yazılıları genellikle resmi olmayan bir yapıya sahip ve kurallara uygunluk açısından hatalar içerdiği belirtilmektedir (Escobar ve Potowski, 2015). İki dilli çocukların; dil bilgisi, yazım ve noktalama (Torres vd., 2020; Tallon, 2009; Zetterholm ve Lindström, 2022) ve kelime dağarcığı yetersizliği (Xiao ve Wong, 2014; Torres vd., 2020) hususlarından kaynaklı yazmada zorlandıkları ve hata yaptıkları ifade edilmektedir.

Dil öğretim sürecinde yazma becerisine yönelik olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmenin oldukça önemli olduğu araştırmalar tarafından ortaya konmaktadır. Bir birey yazma becerisine ne kadar sahip olursa olsun, başarısız olacağına inanır veya yazma derslerine katılmak istemezse bu yetenek yeterince etkili olamayacaktır (Holladay, 1981). Alan yazınında yazma becerisi ve tutum ilişkisi bağlamında çeşitli araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin yazma becerisi ve yazmaya yönelik tutumları arasında olumlu bir ilişki olduğu (Al-Sobhi vd., 2018), öğrencilerin yazma görevlerinde başarılı oldukça yazmaya yönelik tutumlarının da arttığı (Buhrke vd., 2002), düzenli yazma ile yazma tutumu ve yazma seviyesi arasında pozitif bir korelasyon olduğu (Gau vd., 2003) ifade edilmektedir. Graham vd. (2007) de benzer şekilde, yazma tutumu ve yazma başarısı arasındaki ilişkinin çift taraflı ve karşılıklı etkileşimi içerdiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte yazma tutumları üzerine yapılan çalışmaların daha çok tek dilli öğrenciler ve yabancı dil/ikinci dil öğrenenler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. İki dilli öğrencilerin yazma tutumlarını inceleyen az sayıda çalışmanın olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak iki dillilik ve tutum ilişkisi bağlamında yapılan çalışmaları; iki dillilerin ana dillerine yönelik tutumları (Beaudrie ve Ducar, 2005; Yağmur, 2006; Broermann, 2007; Belet, 2009; Şen, 2011; Wen, 2011; Kagan, 2012; Temples, 2013; Oh ve Nash, 2014; Dones-Herrera, 2015; LaRotonda, 2015; Lee-Smith, 2016; Rao, 2016; Sánchez-Muñoz, 2016; Bican, 2017; Gilmore, 2017; Gurbuz, 2017; Titus, 2018; Yang vd., 2018; Gavriilidou ve Mitits, 2019; Del Carpio, 2021), ebeveynlerin ana dile yönelik tutumları (Park ve Sarkar, 2007; LaRotonda, 2015, Budiyana, 2017) ve iki dillilerin ana dillerindeki dil becerilerine yönelik tutumları (Yi, 2008; Alarcón, 2010; McCarthey ve García, 2005; Song, 2019; Leena, 2020; Smith ve Li, 2022) olarak sınıflandırmak mümkündür. Bu bilgiler doğrultusunda iki dilli öğrencilerin yazma tutumlarını ele alan araştırmalar, doğrudan yazma tutumlarını ölçen çalışmalar, ana dile yönelik tutumların incelendiği ve bu kapsamda yazma tutumlarının da değerlendirildiği çalışmalar olarak sınıflandırılabilir. Söz konusu çalışmalarda daha çok İspanyol, Çinli, Koreli, Rus ve Türk iki dilli öğrencilere yoğunlaşıldığı ve öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını değerlendirmede anket

tasarlama, tek dilli öğrenciler için geliştirilen ölçeklerin uyarlaması ya da yarı yapılandırılmış görüşme yoluna gidildiği görülmüştür. İki dillik ve yazma tutumuna ilişkin Smith ve Li (2022) iki dilli Çinli öğrencilerin okulda Çince yazma oranlarının evde Çince yazmaya göre daha yüksek olduğu ve öğrencilerin en çok dijital ortamda Çince yazmayı tercih ettiğini belirtir. Alarcón (2010) iki dilli İspanyol öğrencilerin bazılarının İspanyolca yazarken kendilerini rahat hissedemediklerini, bazılarının çok rahat ya da kısmen rahat hissettiklerini belirtmiştir. Dones-Herrera (2015) iki dilli İspanyol öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde okuma ve yazma becerilerinden daha rahat hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Lee-Smith (2016) iki dilli Koreli öğrencilerin yazmaya göre konuşmada kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmektedir. McCarthey ve García (2005) iki dilli İspanyol ve Çinli öğrencilerin yazma uygulamaları ve yazmaya yönelik tutumlarının ev ortamı ve sınıf bağlamından etkilendiğini ifade etmiştir. Şen (2011) Belçika'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarını ve yazma becerileri incelemiştir. Yazma tutumlarıyla ilgili araştırma sonuçları; Türkiye doğumlu öğrencilerin Belçika doğumlu öğrencilere göre konuşma ve yazma tutumlarının daha yüksek olduğunu ve gazete okumanın konuşma ve yazma tutumlarını üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Song (2019) iki dilli Koreli öğrencilerin yazma tutumlarını incelediği çalışmada yeterlik açısından yazma becerisinin en düşük sırada olduğunu ve yazmanın gelecekteki öğrenme hedefleri açısından en düşük sırada yer aldığına yönelik sonuca ulaşmıştır. Yang vd., (2018) Çince-İngilizce çift daldırma okulundaki öğrencilerin tutumları ve Çince dil yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada; kızların, Çince okuma, yazma ve konuşma sınavlarında erkeklerden daha iyi performans sergilediğini ifade etmektedir.

İki dilli Türk çocukları ve tutum ilişkisi bağlamında araştırmalar (Yağmur, 2006; Belet, 2009; Gurbuz, 2017; Bican, 2017) yapılmış ancak bu araştırmalarda iki dilli Türk çocuklarının yazma tutumlarına yönelik bir değerlendirme yapılmamıştır. Şen (2011) tarafından yapılan çalışmada ise iki dili Türk çocuklarının yazma tutumlarına yönelik çeşitli bulgulara yer verilmiştir. Söz konusu bulgular, araştırmacı tarafından geliştirilen "Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dillerine Yönelik Tutum Ölçeği" (Şen, 2011) ile elde edilmiştir. Bu çalışmanın dışında iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumlarının değerlendirildiği başka bir çalışma tespit edilememiştir. Ayrıca iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma becerisine yönelik tutumlarını ölçen herhangi bir ölçek geliştirme çalışmasına da rastlanmamıştır. Bu çalışmada iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumlarını ölçmek amacıyla "İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Yazma Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği" geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışmada, iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma becerilerine ilişkin tutumlarını tespit etmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirme hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, çalışma grubunun oluşturulması, ölçek geliştirme süreci, veri toplama ve veri analizi aşamalarına yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, iki ayrı çalışma grubuyla yürütülmüştür. Birinci çalışma grubunu, Almanya'nın Hamburg, Schleswig-Holstein, Aşağı Saksonya ve Kuzey Ren-Vestvalya eyaletlerindeki 5-8. sınıf düzeyindeki 309 iki dilli Türk çocuğu oluşturmaktadır. İkinci çalışma grubu, Almanya'nın Hamburg yönve Schleswig-Holstein eyaletlerindeki 5-8. sınıf düzeyindeki 155 iki dilli Türk çocuğu oluşturmaktadır. Katılımcı sayısının belirlenmesinde taslak ölçekteki madde sayısı dikkate alınmıştır. Tavşancıl (2018, s. 142) ölçek geliştirmede "anamlı ve güvenilir sonuçların alınması amacıyla uygulanan grubun sayısının, maddelerin sayısından birkaç kat (en az beş) fazla olması" gerektiğini

ifade etmektedir. Benzer şekilde, Gorsuch (1983) da her madde başına en az beş katılımcı olması ve 100 katılımcının altına düşülmemesi gerektiğini belirtir. Ölçek geliştirme aşamasında faktör analizi için 200 katılımcının yeterli olduğunu ise Comrey ve Lee (1992) tarafından ifade edilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda ölçek geliştirme aşamasında gözlenen madde sayısının en az beş katı oranında bir örneklem büyüklüğünün yeterli olacağı anlaşılmaktadır. Bu çalışmada, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ayrı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Birinci grupta, geliştirilen taslak ölçek 48 maddeden oluşmakta ve 309 katılımcıya uygulanmıştır. Madde başına ortalama olarak 6,4 kişi düşmektedir. Birinci gruptan elde edilen veriler Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için kullanılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Toplam 24 maddeden oluşan ölçek 155 katılımcıya uygulanmıştır. Madde başına ortalama olarak 6,46 kişi düşmektedir. Çalışmanın örneklem büyüklüğü için gerekli koşulları sağladığı görülmektedir. Taslak ölçeğin uygulandığı çalışma grubunun seçiminde basit rastgele/seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit rastgele/seçkisiz örnekleme yönteminde tüm bireylerin seçilme olasılığı eşittir. Bir bireyin seçimi diğerini etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2023).

Tablo 1. Birinci çalışma grubuna ait demografik bilgiler

	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Kız	160	51,78
Erkek	149	48,22
Sınıf		
5. Sınıf	80	25,89
6. Sınıf	75	24,27
7. Sınıf	60	19,42
8. Sınıf	94	30,42

Tablo 2. İkinci çalışma grubuna ait demografik bilgiler

	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Kız	70	45,2
Erkek	85	54,8
Sınıf		
5. Sınıf	30	19,4
6. Sınıf	27	17,4
7. Sınıf	23	14,8
8. Sınıf	75	48,4

Ölçek Geliştirme Aşamaları

Tutum ölçeği geliştirme aşamasında ilk olarak alan yazındaki yazma tutumuna yönelik ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiş ve tutum ölçekleri geliştirilirken hangi aşamaların takip edildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki yazma becerisine yönelik tutum ölçeği geliştirme sürecinde ölçek maddelerinin hazırlanması, uzman görüşüne başvurulması, ön deneme uygulamanın gerçekleştirilmesi, verilerin düzenlenmesi, ölçeğin uygulanması ve geçerlik ve güvenirlik aşamaları takip edilmiştir.

Madde havuzunun hazırlanması: Madde havuzu oluşturulmasında Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı'nda (2018) yer verilen yazma becerisine ilişkin kazanımlar, ulusal ve uluslararası literatürdeki yazma becerisine yönelik tutum araştırmaları (Öztürk ve Alan, 2019; Denis ve diğerleri, 2000; Kırmızı, 2009; Abbas, 2016; Okasha, ve Hamdi, 2014; O'neal ve diğerleri, 1984; Erdoğan, 2013;

Akaydın ve Kurnaz, 2015; Emre ve Ünal, 2019; Karahan, 2020; Setyowati ve Qibtiyah, 2017; Rose 1984; Ismail, 2011; Erarslan 2011; Graham ve diğerleri, 2012; Setyowati ve diğerleri, 2016; Knudson, 1995; Song, 2019; Yi, 2008; Alarcón, 2010; Gilmore, 2017; Al-Sobhi, 2018; Agesty ve diğerleri, 2021) ve yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarına ilişkin araştırmalar (Şen, 2011; Yağmur, 2006; Belet, 2009; Gurbuz, 2017; Bican, 2017) dikkate alınmıştır.

Madde havuzu tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarına göre oluşturulmaya çalışılmıştır. Taslak ölçekteki maddelerinin açık ve anlaşılır bir dilde yazılmasına dikkat edilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda toplam 69 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddeler ölçeğe rastgele yerleştirilmiştir. Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil seviyeleri arasında farklılıklar olduğu bilinmektedir. Ölçeğin uygulama aşamasında bu sınırlılığın önüne geçmek için ölçek maddeleri ve ilgili diğer açıklamalar Türkçe ve Almaca hazırlanmıştır. Almanca çeviriler için uzman görüşüne başvurulmuş ve güvenilirliği sağlamak için çeviri-tekrar çevirisi tekniği kullanılmıştır.

Uzman görüşünün alınması: Türkçe eğitimi alanında 2 ve ölçme değerlendirme alanında 3 uzmandan ölçekteki maddelerin iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumlarını ölçmede uygun olup olmadığına dair değerlendirme yapımları istenmiştir. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda 48 maddenin ölçekte yer almasına karar verilmiştir.

Ön deneme uygulamasının yapılması: Ölçeğin uygulanma aşamasından önce 5-8. sınıf seviyesindeki iki dilli 30 Türk öğrenciyle birlikte ön deneme uygulaması yapılmıştır. Bu aşamada öğrencilerden hem Türkçe hem de Almanca olarak hazırlanan maddeleri dikkatlice okumaları, anlamadıkları maddeleri ya da maddelerde yer alan kelime ve ifadeleri işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerden gelen dönütler neticesinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve taslak ölçekteki 48 madde uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin Uygulanması: Hazırlanan 48 maddelik ölçek Almanya'nın Hamburg, Schleswig-Holstein, Aşağı Saksonya ve Kuzey Ren-Vestvalya eyaletlerinde Türkçe ve Türk Kültürü derslerine giden ve hafta sonu çeşitli derneklerde ders gören 5-8. sınıf düzeyindeki iki dilli 309 Türk öğrencisine uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında ölçeğin uygulanması süresi hem ön deneme hem de ana uygulamada bir ders saati (40-45 dakika) olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesinde, katılımcılara çalışmanın amacı açıklanmış ve yalnızca gönüllü katılımcılarla bu çalışmanın yapılacağı ifade edilmiştir. Bununla birlikte, bu çalışmanın bir sınav ya da değerlendirme niteliği taşımadığı ve ölçek formlarına isim yazılmayacağı belirtilmiştir. Öğrencilere ölçek formları dağıtıldıktan sonra, onlardan yönergeyi dikkatlice okumaları istenmiştir.

Veri analizine geçmeden önce bütün ölçek formları toplanıp incelenmiştir. Tespit edilen eksik ya da hatalı formlar (eksik işaretleme ve/veya bir maddede birden fazla seçeneğin işaretlenmesi) veri setinden çıkarılmıştır. Geriye kalan ölçek formlarına numara atanarak analiz sürecine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, IBM SPSS V23 ve IBM AMOS V23 programıyla yapılmıştır. Ölçeğin yapısal özelliklerini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Faktör çıkarımı için temel bileşenler analizi metodu kullanılmıştır. Döndürme işlemi ise Varimax yöntemi ile yapılmıştır. Ölçeğe ait yapı geçerliliğinin incelenmesinde Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Normal dağılıma uyan ölçeğe ait Doğrulamalı Faktör Analizi için hesaplama yöntemi olarak Maksimum

Likelihood Yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı, Cronbach's alfa katsayısı ile değerlendirildi ve anlamlılık düzeyi $p < 0,050$ olarak belirlendi. Alt ve üst gruplara göre ölçeğin iç tutarlılığının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanıldı. Analiz sonuçları nicel veriler için ortalama (minimum-maksimum) olarak sunuldu. Önem düzeyi $p < 0,050$ olarak alındı.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulundan alınan 27.02.2024 tarihli ve E-77082166-302.08.01-900472 sayılı etik kurul izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bulgular bölümünde, ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini belirlemeye yönelik yapılan işlemlere yer verilmiştir. Bu işlemler, aşağıda verilen başlıklar altında açıklanmıştır.

Yüzey Geçerliği

Yüzey geçerliği, bir ölçek maddesinin yüzey geçerliği açısından uygun olması, ifadelerin düzgün ve anlamlı bir şekilde yazılmasıyla ilişkilidir. Bu süreçte doğru terimlerin seçilmesi, açık ve net bir anlamın sağlanması, belirsiz veya birden fazla yoruma açık kelimelerden kaçınılması büyük önem taşır (Şencan, 2005). "Yüzey geçerliği bir ölçme aracının hangi özelliği ölçtüğü hakkındaki uzman görüşüdür ve geçerlik düzeyi sayısal değerlerle belirlenmez, kanaatlere göre bir kabul söz konusudur. Bu geçerlik türü, ölçme aracının ne ölçtüğüyle değil ne ölçüyor görüldüğüyle ilgilidir" (Tavşancıl, 2018, s.37-38). Bu çalışmada, yüzey geçerliğinin sağlanması için ilk olarak araştırmacı tarafından ölçek maddeleri incelenmiştir. Bununla birlikte Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin, ön deneme uygulamasına katılan öğrencilerin ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçek maddelerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Kapsam Geçerliği

Bir testin veya ölçekteki maddelerin, değerlendirilmesi amaçlanan davranışların bütününe ne kadar iyi temsil ettiği kapsam geçerliği ile ilgilidir. Bu bağlamda, "Test/ölçek maddeleri, hedeflenen davranışı yeterince yansıtıyor mu?" sorusuna yanıt aranır (Büyüköztürk vd., 2023). Ölçme aracındaki maddelerin, ölçmeyi hedefleyen konuları dengeli ve kapsamlı bir şekilde temsil etme derecesi kapsam geçerliği ile sağlanır. Kapsam geçerliğinde ölçme aracını geliştiren kişinin tümüyle yapacağı değerlendirme sağlıklı olmayabilir. Bu sebeple kapsam geçerliği için alan uzmanlarıyla iş birliği yapmayı gerektirir (Tavşancıl, 2018). Büyüköztürk vd. (2023) de kapsam geçerliği incelemede kullanılan yollardan birinin uzman görüşüne başvurmak olduğunu ifade eder. Bu doğrultuda Türkçe eğitimi alanında 2 ve ölçme değerlendirme alanında 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan, her bir maddeyi "uygun, düzeltilmeli, uygun değil" olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca araştırmanın amacına uygun bulmadıkları veya dil açısından (yazım, noktalama ve anlatım doğruluğu) hatalı olduğunu düşündükleri maddelerin üzerinde düzeltme yaparak ölçeğe dahil edilebilir buldukları maddeler için öneride bulunmaları istenmiştir. Uzmanların yanıtları her madde için değerlendirilmiş ve en az üç uzmanın "uygun" olarak değerlendirildiği maddeler taslak ölçekte yer almıştır. "Düzeltilmeli" olarak işaretlenen maddeler ise düzeltilip tekrar ilgili uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Yapılan değerlendirmeler neticesinde uzmanların 21 maddede uyuşmadıkları, 48 maddede ise uyum sağladıkları görülmüştür.

Yapı Geçerliği

Bir ölçeğin, ölçmeyi amaçladığı olguyu (boyutu) ne kadar doğru bir şekilde ölçebildiğini yapı geçerliği ile ilgilidir. Bireylerin psikolojik niteliklerini (tutum, güdü ya da yetenek vb.)

değerlendirebilmek için ölçülebilir ve gözlemlenebilir sorular geliştirilir. Geliştirilen soruların, hedeflenen nitelikleri doğru bir şekilde ölçme derecesi yapı geçerliğiyle açıklanır. Faktör analizi, küme analizi, iç tutarlılık analizi ve hipotez testi gibi teknikler yapı geçerliğini belirlemek için kullanılabilir (Büyüköztürk, 2023). Bu çalışmada ölçeğe ait yapıların belirlenmesinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır.

Açıklayıcı faktör analizi, araştırmacının ölçme aracının kaç farklı faktörü ölçtüğüne dair bir ön bilgisi olmadığı durumlarda kullanılan bir inceleme yöntemidir. Bu yöntem, belirli bir hipotezi test etmekten ziyade, ölçme aracının değerlendirdiği faktörlerin doğası ve yapısı hakkında bilgi edinmeyi amaçlar (Tavşancıl, 2018). “Yapı geçerliğini incelemenin amacı, ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak ise açıklayıcı faktör analizi tekniği kullanılır” (Büyüköztürk vd., 2023, s.124).

Tablo 3. Ölçeğe ait açıklayıcı faktör analizi sonucu

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Extraction (Çıkarım)	Anti-Image Korelasyon Katsayısı
T16	0,821				0,700	0,888
T6	0,803				0,654	0,908
T7	0,780				0,625	0,875
T15	0,769				0,612	0,885
T17	0,766				0,609	0,908
T5	0,760				0,587	0,932
T14	0,749				0,601	0,910
T12	0,695				0,528	0,898
T19	0,708				0,529	0,871
T18		0,696			0,520	0,859
T9		0,664			0,466	0,848
T8		0,661			0,455	0,829
T20		0,659			0,518	0,838
T13		0,649			0,461	0,835
T1		0,582			0,389	0,915
T29		0,527			0,455	0,885
T47			0,731		0,611	0,810
T48			0,717		0,55	0,818
T35			0,700		0,516	0,804
T42			0,661		0,469	0,828
T37			0,591		0,455	0,726
T46				0,797	0,686	0,787
T45				0,77	0,739	0,827
T43				0,719	0,661	0,842
Özdeğer	4,941	3,712	2,724	2,018		
VAO	20,589	15,467	11,349	8,406		
KVAO	20,589	36,056	47,405	55,812		

VAO: Varyans açıklama oranı, KVAO: Kümülatif varyans açıklama oranı, K-M-O=0,867; Bartlett's Testi ($X^2= 2924,426$; $p<0,001$)

Açıklayıcı faktör analizinde faktörlerin belirlenmesi için temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmıştır Döndürme işlemi ise varimax yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Maddelerin faktör yükleri değerlendirildiğinde bir maddenin birden fazla faktörde yer alması faktör analizi açısından uygun kabul edilmemektedir. Ayrıca, bir maddenin farklı faktörler altındaki yükleri arasındaki farkın 0,1'den az olması durumunda, ilgili maddeler ölçekten çıkarılmalıdır. Bu kapsamda T41, T30, T3, T4, T34 ve T40 maddeleri iki farklı faktörde bulunduğu için, T2 ise faktör 8'de tek madde olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bununla birlikte bileşik madde oldukları belirlenen T31, T25, T27, T26, T32, T10, T33, T36,

T28, T24, T44, T11, T23, T22, T38, T39 ve T21 maddeleri de ölçekten çıkarılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Bu maddelerin çıkarılmasının ardından KMO değeri 0,867 ve Bartlett testi ki-kare değeri 2624,426 ($p < 0,001$) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca, 24 maddeden oluşan ölçeğin Extraction değerlerinin tamamının 0,3 ve üzerinde olduğu, Anti-image korelasyon matrisindeki köşegen değerlerinin ise 0,5'in üzerinde olduğu belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Analiz sonucunda 4 faktörlü bir yapı ortaya konmuştur. Faktör 1 toplam varyansın 20,589'unu, Faktör 2 toplam varyansın 15,467'sini, Faktör 3, 11,349'unu ve Faktör 4 toplam varyansın 8,406'sını açıklamaktadır. Toplamda 4 boyut ile toplam varyansın %55,82'lik kısmı açıklanmaktadır. Faktör 1 "Zorlanma", Faktör 2 "Farkındalık", Faktör 3 "Uygulama" ve Faktör 4 "İsteklilik" olarak isimlendirilmiştir. Ölçek maddelerinin faktörlere göre sınıflandırılması Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ölçek maddelerinin faktörlere göre gruplandırılması

Zorlanma Boyutu
T5 Türkçe yazarken fikirlerimi ifade etmek benim için zordur.
T6 Türkçe yazdığımda yardıma ihtiyaç duyarım.
T7 Türkçe yazarken çok zorlanırım.
T12 Çabalasam bile Türkçe iyi yazılar yazamam.
T14 Türkçe uzun yazı yazmak benim için zordur.
T15 Türkçe kelimeleri doğru şekilde yazmak benim için zordur.
T16 Türkçe uzun cümleler kurmak benim için zordur.
T17 Dilbilgisi kurallarını bilmediğim için Türkçe yazmak benim için zordur
Farkındalık Boyutu
T1 Türkçe yazı yazmak benim için faydalıdır.
T8 Türkçeyi doğru yazabilmek benim için önemlidir.
T9 Yazma çalışmaları yapmak Türkçemin gelişmesi için yararlıdır.
T3 Düzenli yazma çalışması yaparsam daha iyi Türkçe yazabileceğimi biliyorum.
T18 Yazdıklarımın değerlendirilmesi hatalarımı fark etmem için önemlidir.
T19 Türkiye'deki tanıdıklarımla Türkçe yazışmalar yapmak faydalıdır.
T20 Almanya'daki Türk arkadaşlarımla Türkçe yazışmak faydalıdır.
T29 Türkiye'deki tanıdıklarımla Türkçe yazışmak hoşuma gider.
Uygulama Boyutu
T35 Her gün Türkçe yazı yazarım.
T37 Gün içinde yaptıklarımı Türkçe olarak bir günlüğe yazarım.
T42 Almanya'daki Türk arkadaşlarımla daha çok Türkçe yazışırım.
T47 Sosyal medyada Türkçe yazmayı tercih ederim.
T48 Türk arkadaşlarımla çevrim içi oyunlar oynarken mesajlarımı Türkçe yazarım.
İsteklilik Boyutu
T43 Türkçe dilbilgisi kurallarına uygun yazı yazmayı öğrenmek isterim.
T45 Türkçede kelimelerin doğru şekilde nasıl yazıldığını öğrenmek isterim.
T46 Türkçe günlük yazışmaların nasıl yazıldığını öğrenmek isterim.

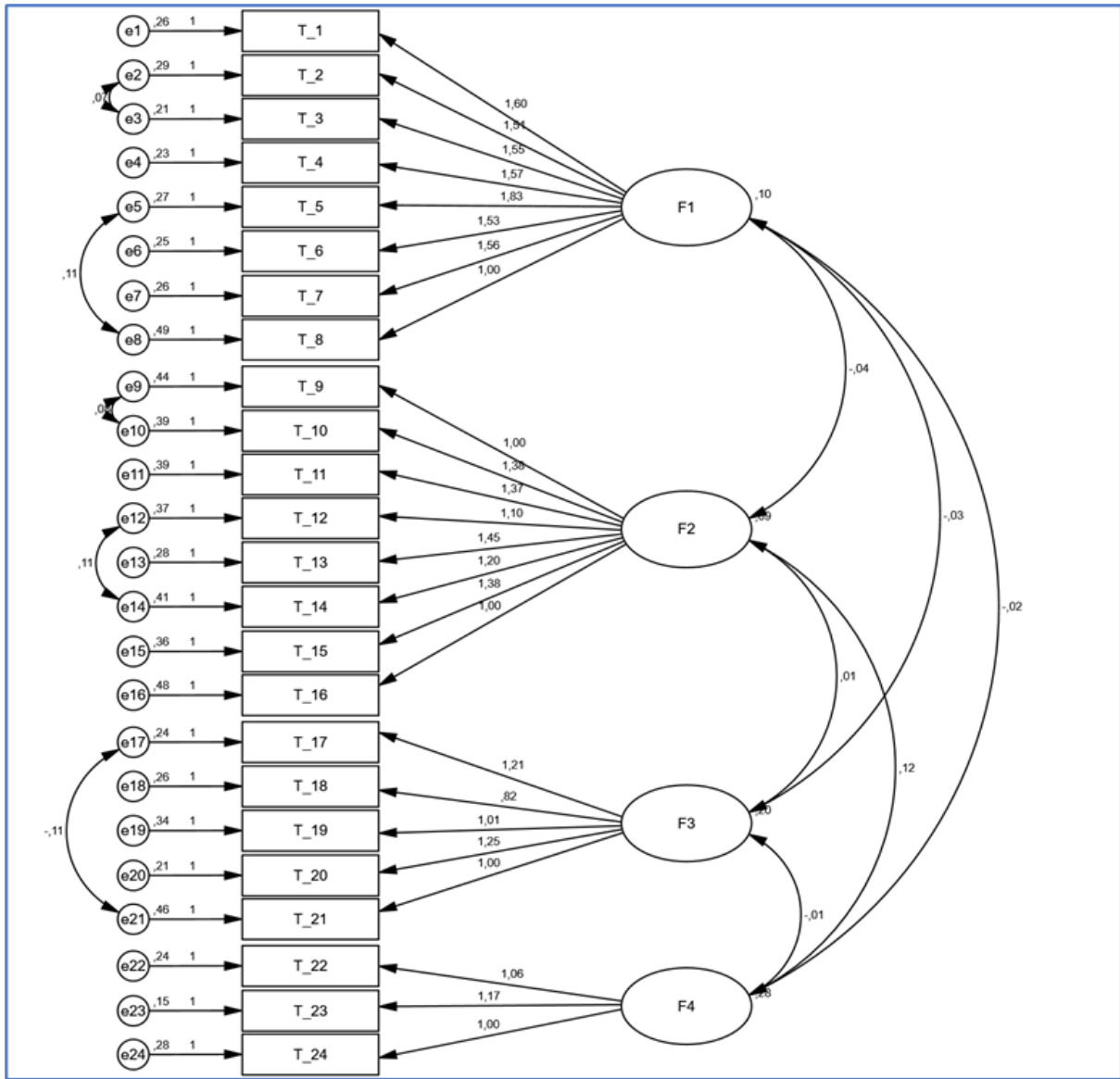
Yapı geçerliğini sağlamanın yollarından biri de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) tekniğidir. "Yapı geçerliğini incelemede amaç, daha önce belirlenen ölçek faktör yapısının doğrulanması ise doğrulayıcı faktör analizi tekniği kullanılır" (Büyüköztürk vd., 2023, s.124). Çalışma grubu bölümünde de açıklandığı gibi bu araştırmada DPA için ayrı veri setinden yararlanılmıştır.

Tablo 5: Ölçeğine ait DFA sonuçları

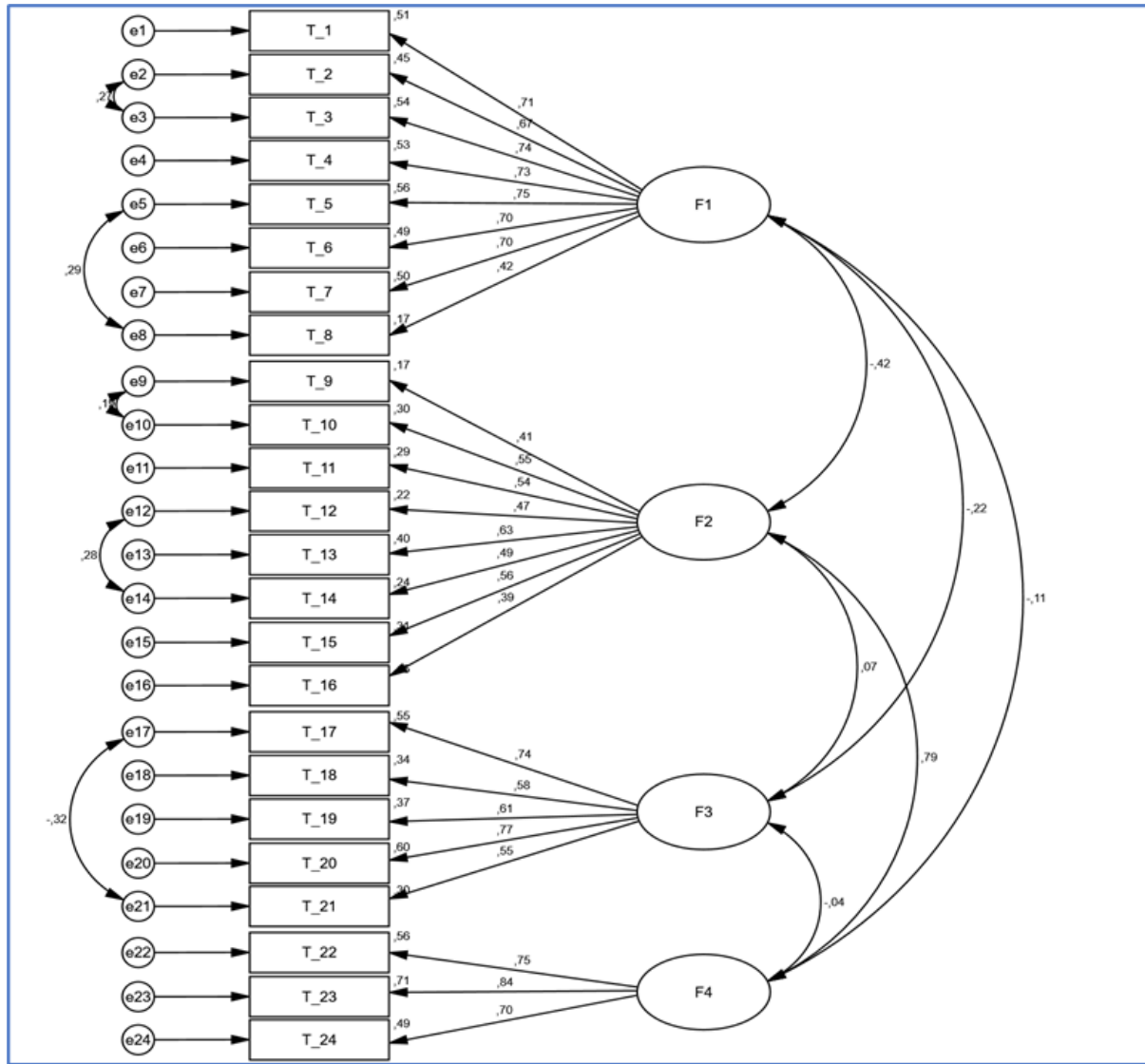
			β^1	β^2	S.Hata	Test İstatistiği	p	R ²
T_1	<---	F1	1,596	0,713	0,335	4,767	<0,001	0,508
T_2	<---	F1	1,505	0,672	0,323	4,659	<0,001	0,452
T_3	<---	F1	1,548	0,736	0,322	4,809	<0,001	0,542
T_4	<---	F1	1,569	0,727	0,327	4,797	<0,001	0,528
T_5	<---	F1	1,829	0,748	0,336	5,446	<0,001	0,560
T_6	<---	F1	1,527	0,698	0,322	4,734	<0,001	0,487
T_7	<---	F1	1,564	0,704	0,329	4,748	<0,001	0,496
T_8	<---	F1	1	0,416	---	---	---	0,173
T_9	<---	F2	1,000	0,408	0,295	3,392	<0,001	0,166
T_10	<---	F2	1,382	0,548	0,352	3,928	<0,001	0,301
T_11	<---	F2	1,366	0,540	0,350	3,907	<0,001	0,291
T_12	<---	F2	1,103	0,469	0,301	3,659	<0,001	0,220
T_13	<---	F2	1,452	0,630	0,351	4,141	<0,001	0,397
T_14	<---	F2	1,204	0,486	0,323	3,725	<0,001	0,236
T_15	<---	F2	1,383	0,559	0,349	3,964	<0,001	0,313
T_16	<---	F2	1	0,391	---	---	---	0,153
T_17	<---	F3	1,213	0,744	0,230	5,278	<0,001	0,553
T_18	<---	F3	0,815	0,581	0,160	5,086	<0,001	0,337
T_19	<---	F3	1,010	0,608	0,194	5,218	<0,001	0,369
T_20	<---	F3	1,251	0,773	0,217	5,755	<0,001	0,598
T_21	<---	F3	1	0,549	---	---	---	0,301
T_22	<---	F4	1,061	0,750	0,131	8,108	<0,001	0,562
T_23	<---	F4	1,167	0,844	0,135	8,666	<0,001	0,713
T_24	<---	F4	1,000	0,702	---	---	---	0,492

β^1 : Standart olmayan yol katsayıları; β^2 : Standart yol katsayıları

Tutum ölçeğine ait verilerin normal dağılıma uygunluğu çoklu normallik varsayımı ile incelenmiş ve verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür (Kritik değer=7,014). Hesaplama yöntemi olarak Maximum Likelihood Yöntemi kullanılmıştır. Modele ait uyum değerleri yapılan modifikasyonlardan sonra şu şekilde elde edilmiştir; CMIN/DF=1,655, GFI= 0,831, CFI= 0,876, RMSEA= 0,065, SRMR= 0,090. Uyum değerleri kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almaktadır. Modele ait yol katsayılarının tümü anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$).



Şekil 1. Ölçeğe ait standart olmayan yol katsayıları



Şekil 2. Ölçeğe ait standart yol katsayıları

İç Tutarlık Güvenirliği

Bir testin hedeflediği özelliği ne kadar doğru ölçtüğü ve bireylerin test maddelerine verdikleri yanıtların tutarlılığı güvenirlik kavramıyla ilgilidir (Büyüköztürk, 2023). Bu çalışmada, ölçeğin iç tutarlılığını incelemek için Cronbach's Alfa (α) katsayısı kullanılmıştır. Cronbach's Alfa (α) katsayısı, maddelere ait puanların toplam test puanlarıyla ne kadar tutarlı olduğunu gösteren bir ölçüttür ve genellikle derecelendirme ölçeklerinde elde edilen yanıtlar için kullanılır (Büyüköztürk vd., 2023). Psikolojik bir testin güvenirlik katsayısının .70 ve üzeri olması, testin güvenilir kabul edilmesi için yeterli bir değer olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2023).

Tablo 6. Ölçeğe ait güvenirlik sonuçları

Faktörler	Madde	Ortalama	S. Sapma	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alfa	Cronbach's Alfa
Faktör 1	T5	1,819	0,814	0,672	0,894	0,904
	T6	1,887	0,779	0,723	0,889	
	T7	1,673	0,785	0,682	0,893	
	T12	1,663	0,758	0,620	0,898	
	T14	1,825	0,815	0,693	0,892	
	T15	1,767	0,746	0,708	0,891	
	T16	1,760	0,786	0,769	0,885	
	T17	1,767	0,780	0,697	0,892	
Faktör 2	T1	2,353	0,757	0,500	0,799	0,816
	T8	2,369	0,743	0,549	0,792	
	T9	2,291	0,772	0,535	0,794	
	T13	2,320	0,792	0,486	0,801	
	T18	2,262	0,755	0,571	0,789	
	T19	2,337	0,808	0,609	0,783	
	T20	2,162	0,798	0,557	0,791	
	T29	2,291	0,777	0,454	0,806	
Faktör 3	T35	1,689	0,782	0,518	0,688	0,739
	T37	1,375	0,656	0,340	0,747	
	T42	1,761	0,730	0,488	0,699	
	T47	1,696	0,776	0,597	0,656	
	T48	1,864	0,798	0,567	0,668	
Faktör 4	T43	2,104	0,795	0,630	0,704	0,786
	T45	2,214	0,798	0,658	0,673	
	T46	2,071	0,819	0,588	0,750	

Faktör 1'in Cronbach's alfa katsayısı 0,904 olarak hesaplanmış ve bu boyutun yüksek güvenirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Faktör 2 için Cronbach's alfa katsayısı 0,816 olarak bulunmuş olup bu boyut da yüksek güvenirlikte elde edilmiştir. Faktör 3'ün Cronbach's alfa katsayısı 0,739 olarak hesaplanmış ve oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Faktör 4 için ise Cronbach's alfa katsayısı 0,786 olarak bulunmuş ve bu boyutun da oldukça güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, madde toplam korelasyonlarının 0,3'ün üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Guttman, 1945; Cronbach, 1951). Yapılan incelemeler sonucunda, ölçek maddelerinin tamamının madde toplam korelasyon katsayısının 0,3'ten büyük olduğu görülmüştür. Tukey's toplanabilirlik testi ile ölçeğin toplanabilirliği değerlendirilmiş ve test sonucunda ölçeğin toplanabilir bir yapıya sahip olmadığı bulunmuştur ($F=20,460$; $p<0,001$). Bu nedenle her bir boyutun kendi içinde ayrı olarak değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplara Göre Ölçek Maddelerinin İç Tutarlılığının Karşılaştırılması

Alt ve üst gruplara göre ölçek maddelerinin iç tutarlılığının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. "Mann-Whitney U Testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder" (Büyüköztürk, 2023, s. 164).

Tablo 7. Gruplara göre ölçek maddelerinin iç tutarlılığının karşılaştırılması

Ölçek Maddeleri	Alt Grup	Üst Grup	Toplam	Test İstatistiği	p
T1	2 (1 - 3)	3 (1 - 3)	3 (1 - 3)	1794,5	<0,001
T5	1 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1424	<0,001
T6	1 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1474,5	<0,001
T7	1 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1 (1 - 3)	1559,5	<0,001
T8	2 (1 - 3)	3 (1 - 3)	3 (1 - 3)	1830,5	<0,001
T9	2 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1526	<0,001
T12	1 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1636	<0,001
T13	2 (1 - 3)	3 (1 - 3)	3 (1 - 3)	1904,5	<0,001
T14	1 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1422,5	<0,001
T15	1 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1725	<0,001
T16	1 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1210	<0,001
T17	1 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1416,5	<0,001
T18	2 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1211	<0,001
T19	1 (1 - 3)	3 (1 - 3)	3 (1 - 3)	1462,5	<0,001
T20	1 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1089,5	<0,001
T29	2 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1951,5	<0,001
T35	1 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2027,5	<0,001
T37	1 (1 - 3)/75,02	1 (1 - 3)/89,73	1 (1 - 3)	2740,5	0,004
T42	1 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2134,5	<0,001
T43	1 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	875	<0,001
T45	1 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	891	<0,001
T46	1 (1 - 3)	3 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1082	<0,001
T47	1 (1 - 3)	2 (1 - 3)	1 (1 - 3)	2038,5	<0,001
T48	1 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2 (1 - 3)	2071,5	<0,001

Alt grubun 1.ölçek sorusu ortancası 2 iken üst grubun ortancası 3'tür. Gruplara göre 1.ölçek sorusu ortanca değerleri farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 5.ölçek sorusu ortanca 1 iken üst grubun ortancası 3'tür. Gruplara göre 5.ölçek sorusu ortanca değerleri farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 6.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun ortancası 2'dir. Gruplara göre 6.ölçek sorusu ortanca değerleri farklılık göstermektedir. Alt grubun 7.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun ortancası 2'dir. Gruplara göre 7.ölçek sorusu ortanca değerleri farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 8.ölçek sorusu ortancası 2 iken üst grubun ortancası 3'tür. Gruplara göre 8.ölçek sorusu ortanca değerleri farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 9.ölçek sorusu ortancası 2 iken üst grubun ortancası 3'tür. Gruplara göre 9.ölçek maddesi ortanca değerleri farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 12.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun ortancası 2'dir. Gruplara göre 12.ölçek sorusu ortanca değerleri farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 13.ölçek sorusu ortancası 2 iken üst grubun ortancası 3'tür. Gruplara göre 13.ölçek sorusu ortanca değerleri farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 14.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun ortancası 2'dir ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 15.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun ortancası 2'dir ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 16.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun ortancası 3'tür ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 17.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun ortancası 3'tür ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 18.ölçek sorusu ortancası 2 iken üst grubun ortancası 3'tür ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 19.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun 3'tür ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 20.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun 3'tür ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 29.ölçek sorusu ortancası 2 iken üst grubun 3'tür ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 35.ölçek

sorusu ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun 2'dir ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 37.ölçek sorusu ortanca değeri 1 ve üst grubunda 1'dir ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p=0,004$). Ortancaları eşit olsa bile farklılık vardır ve bu farklılık sıra ortalamalarından gelmektedir ve ortancaların yanında ifade edilmiştir. Alt grubun 42.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun 2'dir ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 43.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun 3'tür ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 45.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun 3'tür ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 46.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun 3'tür ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 47.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun 2'dir ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Alt grubun 48.ölçek sorusu ortancası 1 iken üst grubun 2'dir ve gruplara göre ortanca değerler farklılık göstermektedir ($p<0,001$).

Sonuç

Bu çalışma, iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumlarını değerlendirmeye yönelik ölçme aracını geliştirme amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda ilk önce madde havuzu oluşturmak için alan yazını taraması yapılmıştır. Oluşturulan maddelerin yüzey ve kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneri ve düzeltmelerle 69 olan madde sayısı 48'e indirilmiştir. Daha sonra 48 maddeyi test etmek amacıyla bir ön deneme uygulaması yapılmıştır. Ön deneme uygulamasında öğrencilerden anlamadıkları kelime, ifade ya da ölçek maddelerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrenci dönütlerine göre ölçek maddelerine son şekli verilmiş ve ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin uygulanması Almanya'nın Hamburg, Schleswig-Holstein, Aşağı Saksonya ve Kuzey Ren-Vestfalya eyaletlerinde, 5-8. sınıf düzeyindeki iki dilli Türk öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasından önce uygulanan ölçek formları incelenmiş yanlış ya da eksik formlar veri setinden çıkarılarak toplam 309 öğrencinin cevapları analiz edilmiştir.

Ölçeğin yapısının belirlenmesinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Uyum indeksleri, DFA bulguları doğrultusunda değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar, modelin veriyle yeterli düzeyde örtüştüğünü ortaya koymuştur. Analizler sonucunda, ölçeğin 4 boyuttan ve 24 maddeden oluştuğu ve iyi uyum değerlerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Faktörler sırasıyla "Zorlanma", "Farkındalık", "Uygulama" ve "İsteklilik" olarak adlandırılmıştır. Faktör 1 toplam varyansın %20,589'unu, Faktör 2 toplam varyansın %15,467'sini, Faktör 3 toplam varyansın %11,349'unu ve Faktör 4 ise toplam varyansın %8,406'sını açıklamaktadır. Toplamda 4 boyut, ölçeğin toplam varyansının %55,82'sini açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach's alfa katsayısı ile değerlendirilmiştir. Faktör 1 için 0,904, Faktör 2 için 0,816, Faktör 3 için 0,739 ve Faktör 4 için 0,786 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin faktörlerine ait iç tutarlılık katsayılarının yüksek ve oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ölçek maddelerinin tamamının madde toplam korelasyon katsayısının 0,3'ün üzerinde olduğu belirlenmiştir. Gruplara göre ölçek maddelerinin iç tutarlılığını karşılaştırmak amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmış ve alt-üst gruplara göre ölçek maddelerinin ortanca değerlerinde farklılık olduğu bulunmuştur. Yapılan analiz sonuçları, geliştirilen ölçeğin iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Yazma becerisine yönelik tutumlar üzerine yapılan araştırmalarda yazma süreci ile öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları arasında olumlu bir ilişki olduğunu, yazmaya yönelik olumlu bir tutum sergileyen öğrencilerin olumsuz tutuma sahip olanlara göre daha fazla yazma eğiliminde olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır (Al-Sobhi vd., 2018). Graham vd. (2007) yazma tutumu ve yazma

başarısının etkilerinin iki yönlü ve karşılıklı olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin gerçekçi yazma görevlerinde başarılı oldukça yazma tutumlarının da arttığı (Buhrke vd., 2002) ve öğrencilere düzenli yazma fırsatı verildiğinde yazmaya yönelik tutumlarının ve yaz becerilerinin de artacağı (Gau, vd., (2003) ifade edilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının bilinmesi onların yazma sürecine yönelik eğilimlerinin ve ihtiyaçlarının anlaşılmasına yardımcı olarak motivasyonlarının artmasını sağlayacaktır. Bu durumun, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimlerini açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma tutumlarının belirlenmesine yönelik bir çalışma tespit edilememiştir. İki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazmaya yönelik tutumlarının bilinmesi onların yazma sürecine yönelik eğilimlerinin ve ihtiyaçlarının anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu çalışmada geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçeğin, iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma becerilerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı ve alan yazınındaki boşluğun giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yazar Katkıları: Bu makaleye birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Abbas, S. H. (2016). The effect of reflection-supported process-based writing teaching on Iraqi EFL students' writing performance and attitude. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7(4), 42-62. Doi: 10.24093/awej/vol7no4.4.
- Agesty, E., Inderawati, R., & Eryansyah, E. (2021). Writing attitude and emotional intelligence as determinants in boosting EFL learners' writing performance. *English review: Journal of English Education*, 10(1), 245-254. Doi: 10.25134/erjee.v10i1.5384.
- Akaydın, Ş., & Kurnaz, H. (2015). Lise öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 246-261.
- Alarcón, I. (2010). Advanced heritage learners of Spanish A sociolinguistic profile for pedagogical purposes. *Foreign Language Annals*, 43(2), 269-288.
- Al-Sobhi, B., Md. Rashid, S., & Abdullah, A. N. (2018). Arab ESL secondary school students' attitude toward English spelling and writing. *Sage Open*, 8(1). Doi: 2158244018763477.
- Arslan, M. Ve Kiliç, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.
- Bain, R. (1928). An attitude on attitude research. *American Journal of Sociology*, 33(6), 940-957.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual Matters.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180). Doi: 10.15390/EB.2015.4279.
- Beaudrie, S., & Ducar, C. (2005). Beginning level university heritage programs: Creating a space for all heritage language learners. *Heritage Language Journal*, 3(1), 1-26.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.

- Bican, G. (2017). *Danimarka' da Türkçe-Danca konuşan öğrencilerin dil görünümünün iki dillilik temelinde incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191. Doi: 10.1515/IJSL.2007.053.
- Broermann, M. (2007). Language attitudes among minority youth in Finland and Germany. *International Journal of the Sociology of Language*, H. 187-188, S. 129-160.
- Budiyana, Y. E. (2017). Students' parents' attitudes toward Chinese heritage language maintenance. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(3), 195. Doi: 10.17507/tpls.0703.05
- Buhrke, L., Henkels, L., Klene, J., & Pfister, H. (2002). Improving fourth grade students' writing skills and attitudes. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED471788>.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E., & Ünal, F. T. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 203-212.
- Carreira, M., & Kagan, O. (2011). The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign language annals*, 44(1), 40-64. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. Comrey, & H. B. Lee (Eds.), in A.L. *A first course in factor analysis* (pp. 240-262). Lawrence Erlbaum.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. Doi: 10.1007/BF02310555.
- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613-659. Doi: 10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 164-176.
- Dehbozorgi, E. (2012). Effects of attitude towards language learning and risk-taking on EFL student's proficiency. *International Journal of English Linguistics*, 2(2), 41. Doi: 10.5539/ijel.v2n2p41.
- Del Carpio, L. (2021). Heritage Language Learners' Attitudes Towards Familiar Varieties of Spanish. *Spanish and Portuguese Review*, 7, 105-118.
- Dennis J. Kear, Gerry A. Coffman, Michael C. McKenna and Anthony L. Ambrosio (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 54(1), 10-23. doi:10.2307/20204872
- Dones-Herrera, V. (2015). *Heritage vs. non-heritage language learner attitudes in a beginning-level mixed Spanish language class*. Master's thesis, Arizona State University, Tempe, AZ.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2005). Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge. B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), in D. Albarracín, *The handbook of attitudes* (pp. 743-767). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Erarslan, A. (2011). *Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma dersine karşı algı ve tutumları ve yazma dersindeki tutum-başarı ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Erdoğan, T. (2013). The Effect of creative drama method on pre-service classroom teachers' writing skills and attitudes towards writing. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 45-61. Doi: 10.14221/ajte.2013v38n1.5.
- Escobar, A. M., & Potowski, K. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gau, E., Hermanson, J., Logar, M., & Smerek, C. (2003). Improving student attitudes and writing abilities through increased writing time and opportunities. (Report No. CS512508). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED481441>.
- Gavriilidou, Z., & Mitits, L. (2019). Profiling Greek heritage language speakers in the USA and Russia. *European Journal of Language Studies Vol*, 6(1), 28-42.
- Gilmore, M. (2017). Insider perspective: attitude and motivational orientation among heritage learners of Japanese at colleges in the Philadelphia-area. *Journal of Critical Education Policy Studies at Swarthmore College*, 2(1), 3. Doi: 10.24968/2473-912X.2.1.3.
- Gorsuch, Richard L. 1983. *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graham, S., Berninger, V., & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 51-69.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary educational psychology*, 32(3), 516-536. Doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.01.002.
- Gurbuz, O. (2017). Fransa'da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumları ve Fransa'daki anadil eğitim politikaları. *The Journal of Social Sciences*. 13. 354-378. Doi: 10.16990SOBIDER.3605.
- Guttman, L. (1945). A basis for scaling qualitative data. *American Sociological Review*, 10(6), 706-716. Doi: 10.2307/2086306
- Holladay, S. A. (1981). Writing anxiety: What research tells us. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English*, 71st, Boston, MA, November 20-25. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED216393>.
- Ismail, S. A. A. (2011). Exploring students' perceptions of ESL writing. *English language teaching*, 4(2), 73-83.
- Kagan, O. (2012). Intercultural competence of heritage language learners: Motivation, identity, language attitudes, and the curriculum. *Paper presented at th at the Third International Conference on the Development and Assessment of Intercultural Competence*, Tucson, AZ, January 2012. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c960ce3675d9e32c3c888e0ad62426741743e391>.
- Karahan, B. (2020). Yazmaya yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bugu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(3), 314-324.

- Karakus Taysi, E. (2019). The Effect of Listening attitude and listening anxiety on listening comprehension: A regression model. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 356-364.
- Khoiriyah, S. L. (2016). The correlation among attitude, motivation and speaking achievement of college students across personality factors. *OKARA: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 10(1), 78-92. Doi: 10.19105/ojbs.v10i1.813
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *The Journal of Educational Research*, 89(2), 90-97. Doi: 10.2466/pr0.1992.70.3.711.
- Krosnick, J. A., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2018). The measurement of attitudes. Albarracín, D., Johnson, B.T., Zanna, M.P. (Eds.), in the *Handbook of attitudes* (pp. 21-78). Lawrence Erlbaum.
- LaRotonda, A. (2015). *Attitudes of parents and children toward maintaining their heritage language*. Doctoral dissertation, State University of New York at Fredonia Fredonia, New York.
- Leena, A. T. (2020). *Attitudes to writing and writing performance among bilingual and monolingual children*. Doctoral dissertation, University of Oxford, Oxford.
- Lee-Smith, A. (2016). Exploring Korean heritage learners' perceptions of heritage language and learning. *The Korean Language in America*, 20(2), 152-165. Doi: 10.5325/korelangamer.20.2.0152.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of language and social psychology*, 15(1), 3-26. Doi: 10.1177/0261927X960151001.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language learning*, 47(2), 265-287. Doi: 10.1111/0023-8333.81997008.
- McCarthy, S. J., & García, G. E. (2005). English language learners' writing practices and attitudes. *Written Communication*, 22(1), 36-75. Doi: 10.1177/0741088304271830.
- Melanlıoğlu, D., Tayşi, E. K. Ve Özdemir, B. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde karikatür kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 241-256.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı. (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler)*. http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/30092244_TTKD_YYretim_ProgramYTYrkYe.pdf sayfasından erişilmiştir.
- O'Neal, M.R.; Guttinger, H.I. and Morris, C.M. (1984). Validation of a writing attitude scale. *Paper presented at the thirteenth annual meeting of the mid-south educational research associations, November 14-16. New Orleans, Louisiana.*
- Oh, J. S., & Nash, B. A. (2014). Attitudes and motivations of adult Spanish language learners A comparison of heritage language learners and second language learners. *Heritage Language Journal*, 11(1), 29-44.
- Okasha, M. A., & Hamdi, S. A. (2014). Using strategic writing techniques for promoting EFL writing skills and attitudes. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 674-681. Doi: 10.4304/jltr.5.3.674-68.

- Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000. Doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.333.
- Ostrom, T. M. (1969). The relationship between the affective, behavioral, and cognitive components of attitude. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5(1), 12-30. Doi: 10.1016/0022-1031(69)90003-1.
- Öztürk, J., & Alan, Y. (2019). 4+ 1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 221-250.
- Park, S. M., & Sarkar, M. (2007). Parents' attitudes toward heritage language maintenance for their children and their efforts to help their children maintain the heritage language: A case study of Korean-Canadian immigrants. *Language, culture and curriculum*, 20(3), 223-235. Doi: 10.2167/lcc337.0.
- Rao, R. (2016). On the nuclear intonational phonology of heritage speakers of Spanish. *Advances in Spanish as a heritage language*, 51-80. Doi: 10.1075/sibil.49.04rao.
- Rose, M. (1984). *Writer's block: The cognitive dimension*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Sakui, K., & Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27(4), 473-492. Doi: 10.1016/S0346-251X(99)00046-9.
- Sánchez-Muñoz, A. (2016). Heritage language healing? Learners' attitudes and damage control in a heritage language classroom. *Advances in Spanish as a heritage language*, 49, 205-217. Doi: 10.1075/sibil.49.11san.
- Setyowati, L., & Qibtiyah, M. (2017). The eight graders writing attitude toward EFL writing in Indonesian context. *International Journal of Languages' Education*, 1, 422-433.
- Setyowati, L., & Sukmawan, S. (2016). EFL Indonesian students' attitude toward writing in English. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7(4). Doi: 10.24093/awej/vol7no4.24.
- Smith, S. A., & Li, Z. (2022). Closing the enjoyment gap: heritage language maintenance motivation and reading attitudes among Chinese-American children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1070-1087. Doi: 10.1080/13670050.2020.1742653.
- Song, J. (2019). Writing in Korean as an additional language: Learners' attitudes, perceptions, and informal practices. *International Multilingual Research Journal*, 13(2), 116-132. Doi: 10.1080/19313152.2019.1578610.
- Sönmez, H., & Akıncı, M. A. (2022). Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin gözlemlenmesi (Paris ve Normandiya örnekleri). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 718-737. Doi: 10.16916/aded.1111145.
- Spicer-Escalante, M. (2005). Writing in two languages/living in two worlds: A rhetorical analysis of Mexican-American written discourse. In M. Farr (Ed.), *Latino language and literacy in ethnolinguistic Chicago*, 1 (pp. 217-244). Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Stokmans, M. J. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26(4), 245-261.
- Şen, Ü. (2011). *Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ve yazma becerileri*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şencan H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.

- Şengül, K., & Çetin, G. İki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme sorunları: Almanya Örneği. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7(1), 117-149.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. 5th edition. Allyn & Bacon, Boston.
- Tallon, M. (2009). Foreign language anxiety and heritage students of Spanish A quantitative study. *Foreign Language Annals*, 42(1), 112-137. Doi: 10.1111/j.19449720.2009.01011.x
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Temples, A. L. (2013). *Constructing Arabic as heritage: investment in language, literacy, and identity among young US learners*. Doctoral dissertation, Georgia State University, Atlanta.
- Titus, J. (2018). Russian heritage learners' goals and motivation. In P. P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education* (pp. 149-163). Cham: Springer.
- Tóodor, E. M., & Dégi, Z. (2016). Language attitudes, language learning experiences and individual strategies what does school offer and what does it lack. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 8(2), 123-137.
- Tok, M. & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (50), 73-95. Doi: 10.17755/esosder.04506.
- Torres, K. M., Arrastia-Chisholm, M. C., & Tackett, S. (2020). Perceptions of writing anxiety and self-efficacy among Spanish heritage language learners. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(1), 84-98. Doi: 10.1177/1538192718775175.
- Wen, X. (2011). Chinese language learning motivation A comparative study of heritage and non-heritage learners. *Heritage Language Journal*, 8(3), 333-358.
- 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. Doi: 10.1111/modl.12085.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi*, (134), 31-48.
- Yang, L., Leung, G., Tong, R., & Uchikoshi, Y. (2018). Student attitudes and Cantonese proficiency in a Cantonese dual immersion school. *Foreign language annals*, 51(3), 596-616.
- Yi, Y. (2008). Voluntary writing in the heritage language: A study of biliterate Korean-heritage adolescents in the US. *Heritage Language Journal*, 6(2), 224-245. Doi: 10.46538/hlj.6.2.5.
- Zetterholm, E., & Lindström, E. (2022). The writing process of bilingual students with focus on revisions and spelling errors in their final texts. *Languages*, 7(1), 61. Doi: 10.3390/languages7010061.

Extended Abstract

Introduction

Attitudes are generally defined as evaluative responses toward people or objects, reflecting either a positive or negative disposition. Individuals with favorable attitudes typically exhibit affirmative reactions, while those with unfavorable attitudes tend to respond negatively (Eagly & Chaiken, 1998). According to Tavşancıl (2018, p. 72), “Attitudes comprise three fundamental components: cognitive, affective, and behavioral,” and these components are generally assumed to maintain internal consistency.

Attitude measurement is widely applied across disciplines such as political science, sociology, and economics (Krodnick et al., 2018). The primary aim of such assessments is to identify individuals’ attitudes in order to predict and guide their behavior (Krech & Crutchfield, 1980; Eren, 2001, as cited in Tavşancıl, 2018). This practice is also common in education, where attitude assessments inform the design of targeted interventions. A prominent domain for attitude measurement is language education. Dehbozorgi (2012) emphasizes that learners’ attitudes toward language learning play a pivotal role in determining their success or failure.

A substantial body of research highlights that students often face greater challenges in developing writing skills compared to other language competencies. Furthermore, empirical evidence indicates that attitudes toward writing significantly influence writing performance. However, most studies on writing attitudes have focused on monolingual or second/foreign language learners, with relatively little attention paid to bilingual students.

Studies examining the relationship between bilingualism and language attitudes can be categorized into three areas: bilingual individuals’ attitudes toward their native language, parental attitudes toward the native language, and bilingual individuals’ self-perceived linguistic competence in their native language. Similarly, research on bilingual students’ writing attitudes falls into three groups: direct assessments of writing attitudes, broader studies on native language attitudes that include writing, and general linguistic studies in which writing is a subcomponent. Existing studies in this area have mostly focused on students with Spanish, Chinese, Korean, Russian, or Turkish backgrounds, using instruments such as adapted questionnaires, scales developed for monolinguals, or semi-structured interviews.

Although some research has explored language attitudes among bilingual Turkish children, no study to date has specifically examined their attitudes toward writing in Turkish. Moreover, a standardized instrument designed for this purpose is lacking. This study addresses this gap by developing a valid and reliable measurement tool: *The Attitude Scale for Bilingual Turkish Children’s Writing Skills in Turkish*.

Method

This study employs a scale development methodology to construct a psychometrically sound instrument for assessing bilingual Turkish children’s attitudes toward writing in Turkish. The research design includes participant selection, scale development stages, data collection procedures, and statistical analyses.

The first sample consisted of 309 bilingual Turkish students in grades 5 to 8 from the German federal states of Hamburg, Schleswig-Holstein, Lower Saxony, and North Rhine-Westphalia. The

second sample comprised 155 bilingual Turkish students in grades 5 to 8 from Hamburg and Schleswig-Holstein.

Initially, a comprehensive review of existing writing attitude scales was conducted to determine an appropriate methodological framework. The development process included item generation, expert review, pilot testing, item refinement, scale administration, and psychometric evaluation focusing on validity and reliability.

The scale was administered during a single 40–45 minute class session for both the pilot and main applications. Prior to administration, participants were informed of the study's purpose and assured that participation was voluntary. They were explicitly told that the scale was not a test and that no personally identifiable information would be collected. Participants were instructed to read the directions carefully before completing the scale.

Data were analyzed using IBM SPSS and AMOS (Version 23). Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted using principal components analysis and Varimax rotation to identify the scale's underlying structure. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed using maximum likelihood estimation to assess construct validity. Internal consistency was evaluated using Cronbach's alpha, with significance set at $p < .05$. To assess the discriminatory power of the scale, the Mann–Whitney U test was used to compare the responses of lower and upper scoring groups. Quantitative data were reported as medians with minimum–maximum values.

Results and Discussion

The findings indicate that the final version of the scale consists of 24 items across four dimensions, demonstrating strong psychometric properties. Factor 1 accounted for 20.589% of the total variance, Factor 2 for 15.467%, Factor 3 for 11.349%, and Factor 4 for 8.406%, together explaining 55.82% of the total variance. Internal consistency coefficients were as follows: 0.904 for Factor 1, 0.816 for Factor 2, 0.739 for Factor 3, and 0.786 for Factor 4, indicating high reliability across all dimensions. In addition, all items showed item-total correlation coefficients above 0.3, demonstrating strong item coherence. Statistically significant differences were found in median scores between the lower and upper subgroups.

These results confirm that the developed scale is a valid and reliable tool for measuring bilingual Turkish children's attitudes toward writing in Turkish. Previous studies have shown that writing attitudes are positively associated with academic performance (Al-Sobhi et al., 2018; Buhrke et al., 2002; Gau et al., 2003; Graham et al., 2007). However, the literature reveals a notable gap regarding the writing attitudes of bilingual Turkish children in particular. Understanding these attitudes is essential for identifying learners' needs and shaping appropriate instructional strategies.

This study contributes to the field by introducing a new instrument specifically designed for bilingual Turkish learners. By clarifying the attitudinal dimensions that influence writing experiences, the findings offer practical insights that can inform more effective pedagogical practices and policymaking aimed at supporting bilingual literacy development.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.