



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 15/1 2026 s. 287-302, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

OSMANLICA TÜRKÇESİ DERSİNE YÖNELİK KAYGI ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Volkan TUNÇ**

Mehmet ŞATA***

Mehmet KARACA****

Geliş Tarihi: 20 Haziran 2025

Kabul Tarihi: 1 Kasım 2025

Öz

Bu çalışmada, lisans düzeyinde en az bir dönem zorunlu olarak okutulan Osmanlıca Türkçesi dersine yönelik kaygı düzeylerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmiş ve psikometrik özellikleri incelenmiştir. Bu amaca yönelik olarak araştırmada tarama modeli (nicel araştırma yaklaşımlarından biri) benimsenmiştir. Araştırma kapsamında ilk olarak açımlayıcı faktör analizi (n=270) daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi (n=217) için olmak üzere iki kez veri toplanmıştır. Veri analiz sürecinde betimleyici istatistikler, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, güvenirlik analizi, madde-toplam puan korelasyonu ve standart belirleme amacıyla iki aşamalı kümeleme analizi uygulanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin tek faktörlü ve 25 maddeden oluştuğu belirlenmiş, daha sonra bu tek faktörlük yapı doğrulayıcı faktör analizi aracılığıyla doğrulanmıştır. Bulgular, geliştirilen ölçeğin Osmanlıca Türkçesi dersi alan lisans öğrencilerinin ders sürecinde ve sonrasında yaşadıkları kaygı düzeylerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, Osmanlıca Türkçesi dersini alan öğrencilerin kaygı düzeylerini tanımlamada kullanabilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Osmanlıca Türkçesi, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenirlik, standart belirleme.

* Bu araştırmada, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığının 23.05.2024 tarihli toplantısında alınan 60 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır.

** Dr. Öğr. Üyesi; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, volkan_tunc23@hotmail.com, ROR ID: [041jvzp61](https://orcid.org/041jvzp61).

*** Doç. Dr.; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, mehmetsata@yyu.edu.tr, ROR ID: [041jvzp61](https://orcid.org/041jvzp61).

**** Yüksek Lisans Öğrencisi; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tcsultan2001@gmail.com, ROR ID: [041jvzp61](https://orcid.org/041jvzp61).

ANXIETY SCALE FOR OTTOMAN TURKISH COURSE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract

This study aimed to develop a scale to measure anxiety levels related to the Ottoman Turkish course, a compulsory undergraduate subject taught for at least one semester, and to examine its psychometric properties. A survey model, one of the quantitative research approaches, was adopted. Data were collected in two stages: first for exploratory factor analysis (n=270) and then for confirmatory factor analysis (n=217). During data analysis, descriptive statistics, exploratory and confirmatory factor analyses, reliability analysis, item-total correlation, and two-step cluster analysis for standard setting were conducted. The exploratory factor analysis showed that the scale had a single-factor structure consisting of 25 items, and this structure was confirmed by confirmatory factor analysis. The findings indicated that the developed scale is a valid and reliable tool for measuring undergraduate students' anxiety levels during and after the Ottoman Turkish course and can be used to identify their anxiety levels related to this course.

Keywords: Ottoman Turkish, scale development, validity, reliability, standard setting.

Giriş

Öğrenciler çeşitli nedenlerden dolayı sorumlu oldukları derslere karşı bazı kaygı durumları yaşayabilmektedir. Örneğin dersten geçme endişesi, öğretmen tutumu, ebeveyn davranışları, ezbere dayalı eğitim, ders müfredatının bireysel seviyeleri göz ardı edecek düzeyde ağır olması bu nedenlerden sadece birkaçı olarak verilebilir. Bu kaygılar öğrencinin hayatını genel bir çerçevede olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Freud, kaygıyı mercek altına alarak kendince bir tanımlama yapmıştır. Freud kaygıyı “Tehlikeli bir olay karşısında etkili bir davranışta bulunamama ve karşı koyma direnci gösterememe sonucu psikolojik yapıda bilinçsizce gelişen bir duygu.” şeklinde ifade etmiştir (Ünal-Karagüven, 1999; Yıldırım, 2015). Kaygı, çeşitli kaynaklarda iki farklı sınıflandırma veya alt boyuta ayrılmaktadır. Kaygı türleri, “sürekli kaygı” ve “durumluk kaygı” şeklinde tanımlanmaktadır (Spielberger, 1972; Dede ve Dursun, 2008). Bireyin yaşamış olduğu kaygının düzeyi öğrenme sürecinde etkilidir. Yüksek kaygı düzeyi, bireyin daha basit ve katı davranışlar sergilemesine, aşırı endişelenmesine ve başkalarını memnun etmeye odaklanmasına yol açmaktadır. Ancak orta düzeydeki kaygı, kişiyi uyarıcı, koruyucu ve motive edici bir şekilde etkiler. Bu bağlamda doğru bir şekilde yöneltilen kaygı, eğitim sürecinde bulunan bireyin daha fazla çalışarak başarılı olmasına ve böylece süreçte yaşanabilecek olumsuzluklara karşı önlem almasına katkı sağlamaktadır (Akgün vd., 2007).

Kaygının bireyin öğrenme sürecindeki rolü önem teşkil ettiğinden, eğitim alanındaki birçok farklı disiplinde kaygıya yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Kaygı ve öğrenme arasındaki ilişki incelendiğinde öğrenci tarafından öğrenilmesi istenen konu veya olay kolay olduğunda yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenci konuyu hızlı bir şekilde öğrenmekte iken öğrenilmesi istenen konu zor veya karmaşık olduğunda kaygı burada engelleyici bir duruma girerek öğrenme sürecini yavaşlatmaktadır (Cüceloğlu, 1996). Kaygı üzerine yapılan bazı çalışmalarda eğitim sürecinde en fazla kaygıyı taşıyan kademenin üniversite olduğu (Martinez vd., 2011) ve bu öğrencilerin de en fazla yazma kaygısına sahip oldukları (Cheng, 2004) bundan dolayı da performanslarının olumsuz yönde etkilendiği bildirilmiştir.

Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde derslere yönelik yaşadığı kaygı türü daha çok durumsal (geçici) kaygı türü olarak tanımlanmaktadır. Öner ve Le Compte'nin (1985) bahsettikleri üzere bireyler kendilerini alakadar eden çeşitli anlık durumlar karşısında o durumun etkisi altında kaldıkları süreçte kaygı duyabilirler (Akt. Şanlı Kula ve Saraç, 2016). Bununla birlikte bireyin anlık olarak karşılanmayan isteğinin ya da ihtiyacının oluşması durumunda ortaya çıkan durumsal kaygı, bireyin ihtiyacı karşılandığı anda azalıp ortadan kalkmaktadır. Fakat kaygının diğer bir türü olan sürekli kaygıda bireyin ihtiyacı veya gereksinimi daha yüksek düzeyde ve güvenliğini tehdit edecek boyutta olduğunda karşılanması uzun zaman aldığından bu kaygının azalması ve yok olması uzun zaman almaktadır. Öğretmen adaylarının durumsal kaygı yaşamlarındaki önemli nedenlerden biri de ders içeriklerinin çok karmaşık ve kapsamlı bir yapıya sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin matematiğe yönelik kaygı (Dede ve Dursun, 2008), yazma becerilerine yönelik kaygı (İşeri ve Ünal, 2012) ve sınav kaygısı (Baştürk, 2007) gibi birçok farklı disiplin alanında çalışmaların olduğu görülmektedir.

Günümüzde lisans düzeyinde birçok programda bulunan “Osmanlı Türkçesi” dersine yönelik kaygı bu çalışmanın yapıtaşını temsil etmektedir. Öğrenciler ile kurulan iletişimlerin sonucu Osmanlı Türkçesine kaygı duyulmasının altında yatan birçok etken olduğu tespit edilmiş olup çalışma kapsamında geliştirilen kaygı ölçeği bu etkenler dikkate alınmak suretiyle hazırlanmıştır. Kaynaklarda XV. ve XX. yüzyıllar arasında kalan dönem “Osmanlı Türkçesi Dönemi” olarak ifade edilmektedir (Ergin, 1997; Kahya, 2020). Osmanlı Türkçesi Arapça, Farsça ve Türkçenin bileşiminden oluşan bir dil olarak karşımıza çıkmaktadır (Calp, 2017; Ergin, 2004). Geçmiş eskilere dayanan bu dil ile yazılmış ve arşivlerde yer tutan edebiyat, tarih, felsefe, din, tıp, hukuk ve iktisat alanında eserler mevcuttur (Özkan, 2007). Bu gibi sebepler Osmanlı Türkçesini okuyup yazabilmeyi bazı alanlar için âdeta bir zorunluluk hâline getirmiştir. Buna karşın Osmanlı Türkçesinin öğrenciler tarafından telaffuzunun zor olarak değerlendirilmesi, farklı alfabe ile yazılması, kullanılan birçok kelimenin şu an aktif olarak kullanılmaması, bazı kelime ve metinlerin bire bir günümüz Türkçe çevirisinin yapılamaması gibi daha birçok nedenden dolayı söz konusu bu dilin öğrenilmeye çalışılması öğrencilerde kaygıya sebep olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda kaygıların önüne geçmek oldukça önem teşkil etmektedir. Çünkü Osmanlı Türkçesi özellikle tarih ve edebiyat gibi sosyal bilimlerde kritik rol oynamaktadır. Öğrenci programdan mezun olduktan sonra istenilen düzeyde Osmanlı Türkçesini öğrendiği zaman mesleki, sosyal ve akademik alanlarda oldukça donanımlı bir hâle gelmektedir. Geleceğe donanımlı nesiller aktarmak sadece ulusal düzeyde değil evrensel düzeyde insanlık tarihi açısından da önemlidir.

Osmanlı Türkçesi öğrenme sürecinde karşılaşılan kaygılar, öğrenenlerin dil bilgisi yapıları, kelime dağarcıkları ve eski metinlerle başa çıkma yetenekleri hakkında belirsizlik ve endişe duymalarına neden olabilir. Bu çalışmada, Osmanlı Türkçesi öğrenme kaygısını anlamak için akademik bir perspektif sunulmuş ve yönetim stratejileri tartışılmıştır. Osmanlı Türkçesi öğrenme kaygısı, öğrenenlerin Osmanlı Türkçesi ile ilgili dilbilgisi, kelime dağarcığı ve eski metinlerle ilgili belirsizlik ve endişe duymalarını içerir. Bu kaygı, öğrenme sürecinde motivasyon kaybına, başarı beklentilerinin düşmesine ve öz güven eksikliğine yol açabilir (Kahya, 2022; Yıldız & Güneş, 2023). Osmanlı Türkçesi öğrenme kaygısının temel kaynakları arasında dilbilgisi karmaşıklığı, kelime dağarcığı zorlukları, eski metinlerin anlaşılması ve başarı beklentileri bulunmaktadır (Ak, 2017; Baran, 2018). Örneğin eski metinlerde kullanılan dil ve söylem yapıları, modern öğrenenler için anlamakta zorluklar yaratabilir ve bu durum

kaygıyı artırabilir. Osmanlı Türkçesi öğrenme kaygısı, öğrenenlerin akademik başarılarını, öz güvenlerini ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Başkan & Altunkaya, 2019; Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013). Ayrıca bu kaygı, öğrenme sürecinde dikkat dağınıklığına, öğrenme isteksizliğine ve derslere olan ilginin azalmasına neden olabilir. Osmanlı Türkçesi öğrenme kaygısını yönetmek için çeşitli stratejiler kullanılabilir. Bu stratejiler arasında düzenli pratik yapma, destek almak, olumlu düşünme ve kendine güveni artırma bulunmaktadır (Calp, 2019). Örneğin öğrenenler düzenli olarak eski metinler üzerinde pratik yaparak anlama becerilerini geliştirebilir ve bu da kaygıyı azaltabilir.

Osmanlı Türkçesi öğrenme kaygısının kökenleri, dilbilgisi karmaşıklığı, eski metinlerin anlaşılması ve dilin tarihî gelişimi gibi çeşitli faktörlere dayanabilir. Bu kaygının temelinde, modern Türkçe ile Osmanlı Türkçesi arasındaki yapısal farklılıklar yer alır. Örneğin Osmanlı Türkçesi'nde kullanılan Arapça ve Farsça kökenli kelimeler, modern Türkçe konuşmacılar için anlamı belirsiz hâle getirebilir (Ak, 2017). Osmanlı Türkçesi öğrenme kaygısı, öğrenenlerin akademik başarılarını, motivasyonlarını ve öz güvenlerini etkileyebilir. Araştırmalar, bu kaygının öğrencilerin derslere olan katılımını azaltabileceğini ve öğrenme sürecindeki performanslarını olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir (Koca & Dadandı, 2019). Osmanlı Türkçesi öğrenme kaygısını yönetmek için çeşitli stratejiler geliştirilebilir. Bunlar arasında, dilbilgisi ve kelime dağarcığını güçlendirmeye yönelik düzenli çalışma, eski metinler üzerinde pratik yapma ve öğretmen veya dil uzmanlarından destek alma bulunur. Ayrıca olumlu düşünme ve başarı beklentilerini makul düzeyde tutma da önemlidir (Gürbüztürk & Ünal, 2022).

Bu araştırma “Osmanlı Türkçesi” dersini zorunlu olarak almakta olan üniversite öğrencilerinin ders sürecinde ve sonrasında yaşadıkları kaygının psikolojik yapısını temsil eden bir ölçme aracını geliştirme amacı taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen ölçme aracının psikometrik özellikleri sunulmuş ve elde edilen bulgulardan hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur. Araştırma kapsamı sonucunda ulaşılan bulgular ile alan yazınına katkı sağlaması açısından ilgili çalışmanın önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca sık sık tekrara düşmemek için geliştirilen ölçme aracı OTKO (Osmanlı Türkçesi Kaygı Ölçeği) olarak kısaltılmıştır.

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, bir ölçme aracı geliştirmeye yönelik olduğundan dolayı uygulamalı araştırma niteliği taşımaktadır. Bununla birlikte, mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymayı hedeflediğinden, nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama modeli doğrultusunda gerçekleştirilmiştir (Şata, 2020). Tarama araştırmaları, genellikle geniş örneklemeler üzerinde yürütülen ve araştırmacının sürece herhangi bir müdahalede bulunmadığı, mevcut durumu nesnel bir biçimde analiz etmeye yönelik çalışmalardır.

1.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada, evren olarak lisans eğitimi sürecinde “Osmanlıca Türkçesi” dersini almakta olan üniversite öğrencilerinden oluşmakta iken örneklemi ise ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmaya katılımda bireylerin gönüllüğü dikkate alınmış ve gönüllülük esasına bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilme kriteri olarak lisans eğitiminde en az bir dönem zorunlu “Osmanlıca Türkçesi” dersini alıyor veya almış

olmak ve örgün eğitimde eğitim alıyor olmak durumu dikkate alınmıştır. Araştırmaya dâhil edilmeme kriteri olarak ise uzaktan veya açıktan okuyup “Osmanlıca Türkçesi” dersini alıyor olmak durumu dikkate alınmıştır. Belirlenen ölçütler doğrultusunda araştırmacılar Türkiye’deki altı farklı üniversitedeki öğrencilere ulaşarak veri toplama sürecini gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında iki kez veri toplanmış ilk olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) toplam 276 lisans öğrencisine ulaşılmıştır. Daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için ise 217 lisans öğrencisine ulaşılmıştır. Veri temizleme ve inceleme sürecinde AFA için toplanan örneklemde altı bireyin normalliğin dışında ve uçdeğerlere sahip olduğu tespit edilmiş bu bağlamda araştırmadan çıkartılmıştır. Her iki örneklem sosyodemografik değişkenlerine ait betimleyici istatistik ölçüleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Lisans Öğrencilerin Sosyodemografik Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Değişken düzeyi	AFA için örneklem		DFA için örneklem	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	201	74.4	163	75.1
	Erkek	69	25.6	54	24.9
Sınıf düzeyi	1. sınıf	98	36.3	62	28.6
	2. sınıf	93	34.4	74	34.1
	3. sınıf	48	17.8	40	18.4
	4. sınıf	31	11.5	41	18.9
Yaş düzeyi	19 yaş ve altı	47	17.4	24	11.1
	20 yaş	55	20.4	35	16.1
	21 yaş	55	20.4	33	15.2
	22 yaş	35	13.0	38	17.5
	23 yaş ve üstü	78	28.9	87	40.1
Okunan bölüm	Coğrafya	24	8.9	151	69.6
	Tarih	43	15.9	24	11.1
	Tarih öğretmenliği	5	1.9	14	6.5
	Türk dili ve edebiyatı	52	19.3	11	5.1
	Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği	8	3.0	17	7.8
Fakülte	Türkçe öğretmenliği	138	51.1	151	69.6
	Edebiyat	125	46.3	164	75.6
	Eğitim	145	53.7	53	24.4
Toplam		270	100.0	217	100.0

Tablo 1 incelendiğinde hem AFA için hem DFA için cinsiyet dağılımlarında kadınların erkeklerden daha fazla olduğu, 1. sınıf ile 2. sınıf öğrencilerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Yaş dağılımlarına bakıldığında ise en fazla 23 yaş ve üstü en az ise 19 yaş ve altı olduğu tespit edilmiştir. Lisans öğrencilerin okudukları bölümlere ilişkin dağılımlarında en fazla Türkçe öğretmenliği en az ise Tarih öğretmenliğinde olduğu görülmektedir. AFA verisinde eğitim fakültesi öğrencisi daha fazla iken DFA verisinde Edebiyat fakültesi öğrencisinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

1.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda lisans öğrencilerinin Osmanlıca Türkçesine yönelik kaygı düzeyini belirlemek için geliştirilen ölçme aracının geliştirime aşamaları sistematik bir süreç içinde ele alınmıştır. İlk olarak alan yazını taraması yapılarak daha önce bir ölçme aracının geliştirilip geliştirilmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan alan yazını taraması sonucunda, farklı derslere yönelik birçok kaygı ölçeğinin geliştirilmiş olduğu fakat Osmanlıca Türkçesi dersine yönelik herhangi bir ölçme aracının olmadığı tespit edilmiştir. İkinci aşama olarak lisans eğitiminde Osmanlıca Türkçesi dersini alan öğrencilere Osmanlıca dersine yönelik kaygı düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemek için nitel görüşmeler yapılmış ve yaklaşık 30 öğrenciye kompozisyon yazdırılmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından

kompozisyonlar tek tek incelenmiş ve ölçme aracının madde havuzu hazırlanmıştır. İlk olarak 77 maddelik bir taslak form hazırlanmış daha sonra araştırmacılar tarafından gözden geçirilerek birbirine benzeyen maddeler çıkartılarak 54 maddeye düşürülmüştür. 54 maddelik taslak form yeniden iki araştırmacı tarafından incelenmiş ve 31 maddelik taslak form hâline dönüştürülmüştür. Taslak form için toplam sekiz uzman (iki ölçme ve değerlendirme uzmanı, iki dil bilimi uzmanı ve dört alan uzmanı) seçilmiştir. Uzman görüşü Lawshe tekniği kullanılarak yapılmıştır (Lawshe, 1975). Lawshe tekniğinde sekiz uzman için her bir maddenin eşik değeri .693 olduğu belirlenmiş (Wilson vd., 2012) ve bu eşik değer altındaki maddeler taslak formdan çıkartılmıştır. Kapsam geçerlik oranları incelendiğinde, 3., 16. ve 24. maddelerin .693'lük kabul eşiğini karşılamadığı belirlenmiş ve bu nedenle söz konusu maddelerin ölçme aracından çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin gerekli ama düzeltilmeli dediği iki madde (1 ve 4 numaralı maddeler) düzeltilmiş ve bir madde ise uzman görüşleri doğrultusunda (28 numaralı madde) iki yargı taşıdığı için iki maddeye bölünmüştür. Sonuç olarak uzmanlara 31 madde olarak gönderilen taslak form 29 maddeye dönüşmüş ve uygulama öncesi son hâlini almıştır. Ölçme aracının geliştirme süreci tamamlandıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir.

1.4. Verinin Toplanması

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme aracı, Google formlar aracıyla çevrim içi olarak katılımcılara uygulanmıştır. Veri toplanan hedef kitlenin çevrim içi veri toplama sürecine uygun olması araştırma kapsamındaki verinin çok hızlı bir şekilde toplanmasına katkı sağlanmıştır. AFA verisi yaklaşık 15 gün DFA verisi de yaklaşık 20 gün içinde toplanmıştır.

1.5. Veri Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda gerçekleştirilen veri analizi aşamaları şu şekildedir. İlk olarak araştırmaya katılan bireylerin sosyodemografik değişkenlerini betimlemek için betimsel istatistiklere başvurulmuştur. Ölçme aracının psikometrik açıdan geçerlik ve güvenilirliğini değerlendirmek üzere kapsam geçerlik oranı, faktör analizleri (AFA ve DFA), iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alfa ve McDonald omega) ile madde-toplam puan korelasyon katsayılarından yararlanılmıştır.

AFA yapılmadan önce ölçme aracının maddelerinin faktörleşebilir yapıda olup olmadığını belirlemek için “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)” ve “Barlett küresellik testi” kullanılmıştır. Yapılan ön analizler sonucunda ölçek maddelerin faktörleşebilir yapıda olduğu tespit edilmiştir (KMO = .974; Bartlett testi χ^2 (sd) = 7078.802 (300); $p < .001$). KMO değerinin .50 ve üzerinde olması ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması verinin faktörleşebilir yapıda olduğuna işaret etmektedir (Field, 2009; Büyüköztürk, 2012). AFA’da yapının kaç faktör içerdiğini belirlemek için faktör özdeğerleri, saçılma grafiği (Scree Plot), paralel analiz, uzman görüşleri ve maddelerin içeriklerine başvurulmuştur. Her bir maddenin ilgili faktörle olan bağlantısını gösteren faktör yükü için 0,40 değeri sınır olarak kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca madde-toplam korelasyon katsayısının .20 veya daha yüksek olması, maddenin ölçeğin genel yapısına uygun şekilde işlediğini gösterir (Crocker ve Algina, 2006).

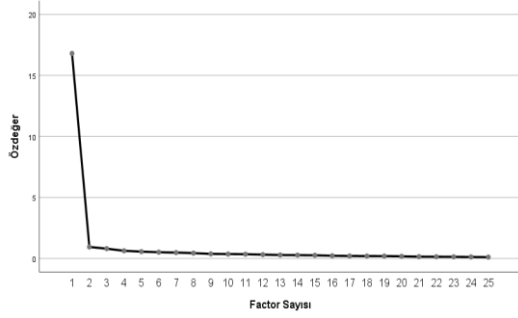
DFA’ya geçilmeden önce, analiz sonuçlarının sağlıklı yorumlanabilmesi için bazı temel varsayımların incelenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, ilk olarak veri setinde aykırı değerlere (uç değerler) rastlanıp rastlanmadığı kontrol edilmelidir. Uçdeğer için toplam puanlar z-

puanlarına dönüştürülmüş ve uçdeğere sahip katılımcının olmadığı tespit edilmiştir. Kayıp veri olmadığından kayıp veri analizi yapılmamıştır. “Verinin çok değişkenli normalliğini belirlemek için Mardia testi, çok değişkenli çarpıklık ve basıklık değerlerinin standartlaştırılmış hâli, “çok değişkenli çarpıklık (Z_c)” ve “basıklık (Z_b)” için χ^2 değeri ve “relative multivariate kurtosis (RMK)” değeri hesaplanmıştır.” Yapılan analizler sonucunda DFA verisinin çok değişkenli normallik sergilemediği belirlenmiştir (Mardia testi = 51.393; $p < .001$; $Z_c = 32.160$ $p = .000$; $Z_b = 16.818$ $p = .000$; RMK = 1.290). Çok değişkenli normalliğin sağlanamaması nedeniyle, DFA’da parametrik olmayan varsayımlara daha dayanıklı ve güçlü olan en çok olabilirlik (MLR) yöntemi tercih edilmiştir (Brown, 2015). Veri setinde çoklu bağlantı sorununa ilişkin bir riskin bulunup bulunmadığını değerlendirmek amacıyla, maddeler arasındaki ikili korelasyonlar analiz edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, korelasyon katsayılarının .80’in üzerine çıkmadığı görülmüş ve bu doğrultuda çoklu bağlantı probleminin söz konusu olmadığı değerlendirilmiştir. Son varsayım olan yeterli örneklem büyüklüğü için madde başı en az beş katılımcının olması gerektiği belirtildiğinden (25 madde x 5 = 125 katılımcı) bu varsayımın da sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca alan yazınında yapısı karmaşık olmayan DFA’da 100 ile 200 aralığındaki bir örneklemin yeterli olduğu yönünde genel bir kabul bulunmaktadır (Brown, 2015; Bentler & Chou, 1987). Veri analizinde SPSS (versiyon 25), JASP (versiyon 0.18.1.0) ve LISREL (Versiyon 8.80) paket programları kullanılmıştır.

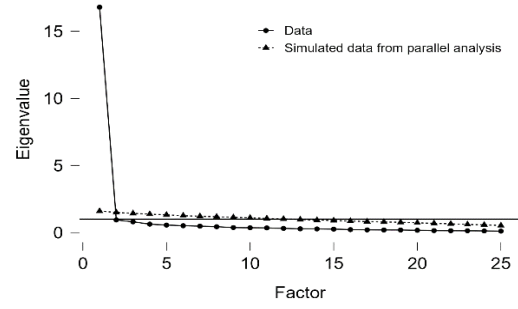
2. Bulgular

Araştırma kapsamında ilk olarak toplanan veri seti kullanılarak AFA gerçekleştirilmiştir. AFA’nın varsayımlarının sağlandığı belirlendikten sonra hiçbir sınırlandırma konulmadan analiz gerçekleştirilmiştir. AFA sonuçları, özdeğeri 1’in üzerinde olan üç faktörün bulunduğunu ve bu faktörlerin birlikte toplam varyansın yaklaşık %67.619’unu açıkladığını ortaya koymuştur. Maddelerin faktör yükleri incelendiğinde, bir maddenin (2 numaralı madde) faktör yükünün .40 ve altında olduğu belirlendiğinden ilgili madde çıkartılmış ve faktör analizi tekrarlanmıştır. İkinci kez gerçekleştirilen faktör analizinde, özdeğerleri 1’in üzerinde olan iki ayrı faktörün veri yapısında anlamlı yer tuttuğu gözlemlenmiştir. Birinci faktörün özdeğerinin (18.29) ikinci faktörün özdeğerinden (1.12) beş kattan daha fazla olduğu tespit edilmiş ve ölçeğin tek faktörlü yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Yapının tek faktörlü olup olmadığını değerlendirmek amacıyla paralel analiz gerçekleştirilmiştir. Analiz bulguları, ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ancak 6, 10 ve 11 numaralı maddelerin bu baskın faktör altında yeterince temsil edilmediği anlaşılmış ve bu nedenle söz konusu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu işlemler sonucunda 25 maddeden oluşan ve tek faktörlü bir yapıya sahip bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracına ait saçılma grafiği ve paralel analiz saçılma grafiği Şekil 1 ve Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 1: Saçılma Grafiği



Şekil 2: Paralel Analiz Sonucu



Şekil 1 ve Şekil 2 incelendiğinde hem AFA sonucunda hem de paralel analiz sonucunda geliştirilen ölçeğin tek faktörlü / bileşenli bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Ölçme aracının AFA sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: AFA Analizi

Eski madde numarası	Yeni madde numarası	Faktör Yüğü	Eski madde numarası	Yeni madde numarası	Faktör Yüğü
M1	M1	0.815	M18	M14	0.755
M3	M2	0.816	M19	M15	0.818
M4	M3	0.811	M20	M16	0.861
M5	M4	0.780	M21	M17	0.879
M7	M5	0.697	M22	M18	0.763
M8	M6	0.771	M23	M19	0.845
M9	M7	0.867	M24	M20	0.739
M12	M8	0.768	M25	M21	0.719
M13	M9	0.802	M26	M22	0.783
M14	M10	0.856	M27	M23	0.863
M15	M11	0.862	M28	M24	0.839
M16	M12	0.854	M29	M25	0.832
M17	M13	0.852			
Özdeğer	16.796				
Açıklanan Varyans (%)	65.853				

Tablo 2’ye bakıldığında tek faktörün açıkladığı varyansın yaklaşık %66 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Osmanlıca Türkçesi dersini alan öğrencilerin kaygı düzeylerindeki değişimin %66’sının geliştirilen ölçme aracı ile açıkladığına işaret etmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde ise .697 ile .879 aralığında değiştiği ve minimum olan .40 değerinden çok yüksek oldukları tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini destekleyen bulgular elde edilmiş; ölçme sonuçlarının iç tutarlılığını değerlendirmek amacıyla Cronbach alfa ve McDonald omega güvenirlik katsayıları dikkate alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda, α (%95 GA) = .979 (.976-.983) ve ω (%95 GA) = .980 (.976-.983) olduğu tespit edilmiş ve ölçme aracından elde edilen ölçümlerin yüksek güvenirliğe işaret ettiği belirlenmiştir (Salvucci vd., 1997). Yapı geçerliği ve iç tutarlılığa dair bulguların

ardından ölçeğin madde düzeyindeki ayırt ediciliğini değerlendirmek amacıyla madde-toplam puan korelasyonları analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 3'te raporlanmıştır.

Tablo 3: Madde-Toplam Puan Korelasyonları

Madde No	Madde Ortalaması ($\bar{X}$)	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu (r)	Madde No	Madde Ortalaması ($\bar{X}$)	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu (r)
M1	3.16	0.807	M14	3.62	0.747
M2	3.23	0.809	M15	3.27	0.809
M3	3.51	0.803	M16	3.32	0.850
M4	3.57	0.770	M17	3.56	0.869
M5	2.96	0.691	M18	3.48	0.755
M6	3.10	0.764	M19	3.64	0.835
M7	3.24	0.857	M20	3.19	0.734
M8	3.26	0.760	M21	2.77	0.714
M9	3.41	0.792	M22	3.04	0.777
M10	3.64	0.846	M23	3.38	0.854
M11	3.41	0.853	M24	3.33	0.830
M12	3.40	0.845	M25	3.21	0.822
M13	3.39	0.842			
Ölçeğin Geneli İçin Madde Ortalaması				: 3.32	
Ölçeğin Geneli Madde-Toplam Korelasyon değerleri				: 0.66	

Tablo 3 incelendiğinde, ölçme aracındaki maddelerin ortalamaları 2.77 ile 3.64 aralığında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin geneli için ortalama değer ise 3.32 düzeyinde olduğu ve kaygı düzeylerinin ortalamaya yakın oldukları tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, madde-toplam puan korelasyonlarının .691 ile .869 aralığında yer aldığı saptanmıştır. Bu bulgular, ölçek maddelerinin toplam puanı temsil etme gücünün yüksek olduğunu ve her bir maddenin ayırt ediciliğinin güçlü olduğunu ortaya koymaktadır.

Osmanlı Türkçesi dersine yönelik kaygı ölçeğinin geliştirme ve güvenilirlik-geçerlik çalışması yapıldıktan sonra yeniden veri toplanmış ve ölçme aracının faktör yapısının doğrulanması amaçlanmıştır. Yapılan DFA ile elde edilmiş olan uygunluk değerlerinin ve bunlara ait referans değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

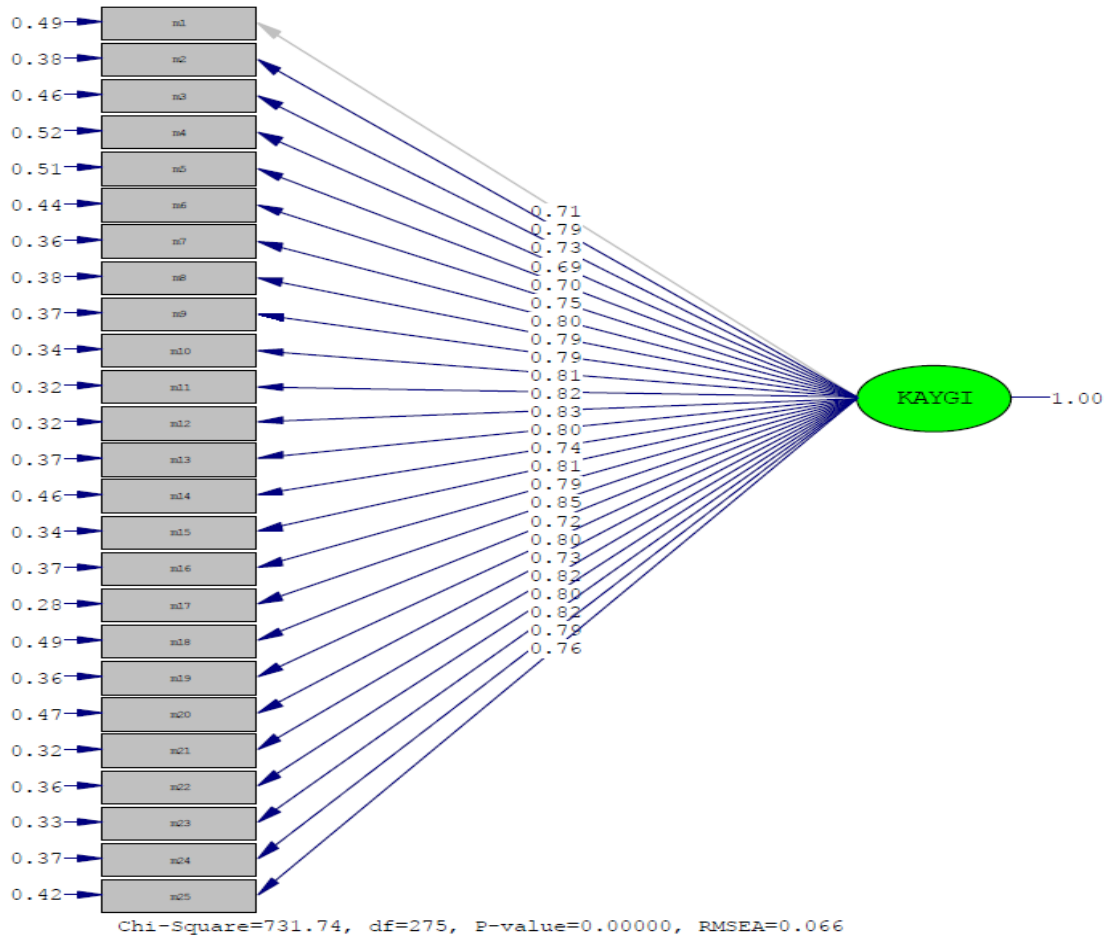
Tablo 4: Osmanlıca Türkçesi Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği (OTKO) İçin Kestirilen Uyum Değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kestirimler
S-B χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	1.927
RMSEA(%90GA)	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.066 (0.057-0.074)
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	0.997
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	0.993
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.997
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	0.995
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.047

Browne ve Cudeck, (1992)

Tablo 4'e bakıldığında OTKO ölçme aracı için elde edilen kestirimlerin kabul edilebilir ve iyi uyuma işaret ettiği tespit edilmiştir. Buna göre test edilen tek faktörlü ölçme aracının faktör yapısının doğrulandığı belirlenmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde geçerlik kanıtlarının elde edilmesinin ardından ölçme sonuçlarının güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach alfa (α) ve McDonald omega (ω) katsayıları hesaplanmıştır. Analiz bulgularına göre, α (%95 güven aralığı) = .975 (.970-.980) ve ω (%95 güven aralığı) = .974 (.969-.979) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçekten elde edilen puanların yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Geliştirilen ölçme aracına ilişkin yapısal modelin görsel temsili ise Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3: OTKO Ölçme Aracının Faktör Yapısı İçin Tanımlanan Ölçme Modeli (Standartlaştırılmış Yol Katsayıları)



Şekil 3 incelendiğinde, OTKO ölçme aracındaki maddelere ait faktör yük değerlerinin λ = 0.69-0.85 aralığında değişim gösterdiği buna karşın hatalara ilişkin varyans değerlerinin ise ϵ = 0.28-0.52 aralığında değişim gösterdiği belirlenmiştir. Ölçme aracındaki maddelere ait faktör yük değerlerinin .30 ve üstü ve hata varyans değerlerinin 0.90 ve altı olması ölçme aracındaki maddelerin ilgili faktörü ölçmede uygun olduklarına işaret etmektedir (Kline, 2011). DFA sonuçlarına ilişkin model uyumu, yalnızca genel uyum indeksleri ve yol katsayılarıyla değil, aynı zamanda yerel uyumu değerlendiren ek analizlerle de incelenmiştir. Bu kapsamda modifikasyon indeksleri ile standartlaştırılmış artık (residual) değerler dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgular, bazı modifikasyon indekslerinin 10 ve üzerinde olduğunu; buna karşın, standartlaştırılmış artık değerlerin %5'lik kabul edilebilir sınırın altında kaldığını ortaya

koymuştur. Bu sonuçlar, test edilen modelin yerel uyum açısından kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

OTKO ölçme aracından elde edilen ölçümler için hem güvenilirlik hem de geçerlik kanıtları sağlanmış ve yeterli düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik kanıtları sağlandıktan sonra ölçek geliştirme süreçlerinde yapılması gereken aşamalardan biri olan standart belirleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu amaç için iki aşamalı kümeleme (two step cluster) analizine başvurulmuştur. İki aşamalı kümeleme analizi yapılmış ve böylece analiz sonucunda iki küme elde edilmiştir (“Kümeleme kalitesi = 0.700 ve ortalama Silhouette katsayısı = 0.686”). İki küme elde edildiğinden bir tane kesme puanı elde edilmiş ve 86.50 olarak bulunmuştur. Buna göre OTKO ölçeğinden 25.00 ile 86.50 arasında puan alan bireylerin kaygı düzeyleri düşük iken 87.00 ve üstü ise kaygı düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi dersine yönelik belirli düzeyde kaygı yaşadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin bu derse ilişkin kaygılarının temelinde dersin içeriğinin karmaşık yapısı, farklı alfabe sistemi, Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin ağırlığı ve eski metinlerin anlaşılmasında yaşanan güçlükler yer almaktadır. Bu durum, alan yazınında Osmanlı Türkçesi öğrenme kaygısının dilin yapısal özelliklerinden, dilbilgisel karmaşıklığından ve tarihî metinlerin anlamlandırılmasındaki güçlüklerden kaynaklandığını vurgulayan çalışmalarla tutarlıdır (Baran, 2018; Koca & Dadandı, 2019; Yıldız & Güneş, 2023).

Elde edilen bulgular, öğrencilerin Osmanlı Türkçesi dersine yönelik kaygı düzeylerinin genellikle orta düzeyde olduğunu, yani kaygının tamamen engelleyici değil ancak öğrenme sürecini zorlaştırıcı nitelikte olabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, kaygının öğrenme süreci üzerindeki iki yönlü etkisini açıklayan kuramsal yaklaşımlarla örtüşmektedir. Nitekim Akgün ve arkadaşları (2007) orta düzeyde kaygının motive edici bir işlev gördüğünü ancak yüksek düzeyde kaygının bireyin dikkatini dağıtarak performansını olumsuz etkileyebileceğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Cüceloğlu (1996) da öğrenme materyali zorlaştıkça kaygının öğrenme sürecinde engelleyici bir rol üstlendiğini belirtmektedir. Osmanlı Türkçesi dersi, öğrenciler açısından hem dilsel hem de bilişsel düzeyde karmaşık bir içerik barındırdığı için bu araştırmadaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin orta düzeyde seyretmesi anlamlı bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin ders içeriğine ilişkin kaygılarının, daha çok durumsal (geçici) nitelikte olduğu da söylenebilir. Çünkü bu kaygı, öğrencinin derse dair bilgi ve becerileri geliştirmesiyle birlikte azalma eğilimi göstermektedir. Bu durum, Şanlı Kula ve Saraç’ın (2016) durumsal kaygı tanımlarıyla örtüşmektedir. Osmanlı Türkçesi gibi tarihî bir dilin öğretiminde, öğrencilerin başlangıçta yaşadığı yoğun kaygının süreç içinde pratik ve destekleyici öğretim yöntemleriyle azaltılabileceği öngörülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Osmanlı Türkçesi öğrenme kaygısının yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve motivasyonel boyutlara da sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bu derse yönelik kaygıları, öz güven eksikliği, başarısızlık korkusu ve derse karşı olumsuz tutumlarla ilişkilendirilebilir (Kahya, 2022; Başkan & Altunkaya, 2019). Benzer biçimde, Cheng (2004) ile Martinez ve arkadaşları (2011) da üniversite öğrencilerinde

yazma ve dil öğrenimi kaygısının performans üzerinde olumsuz etkiler yaratabildiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla Osmanlı Türkçesi kaygısı, yabancı dil veya ikinci dil öğrenme kaygısına benzer biçimde, öğrencinin akademik başarısını ve öğrenme isteğini olumsuz etkileyebilir.

Bu araştırmada geliştirilen Osmanlı Türkçesi Kaygı Ölçeği (OTKO), öğrencilerin söz konusu derse yönelik kaygı düzeylerini güvenilir ve geçerli biçimde ölçmek için önemli bir araç olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin tek boyutlu yapısı, kaygının genel bir psikolojik durumu temsil ettiğini; yani bilişsel, duygusal ve davranışsal yönlerinin bir arada ortaya çıktığını göstermektedir. Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik gücünün yüksek olması, OTKO'nun farklı kaygı düzeylerine sahip öğrencileri etkin biçimde ayırt edebildiğini göstermektedir. Bu yönüyle OTKO, Osmanlı Türkçesi öğretimi bağlamında alan yazınına özgün bir katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak Osmanlı Türkçesi dersine yönelik kaygının öğrencilerin öğrenme süreçlerini, motivasyonlarını ve akademik başarılarını etkileyen önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Bu kaygının azaltılabilmesi için derslerde uygulamalı ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanılması, dilin tarihsel bağlamının anlamlandırılması, öğretim materyallerinin öğrencinin düzeyine uygun hâle getirilmesi ve olumlu öğretmen tutumlarının benimsenmesi önerilmektedir (Calp, 2019; Gürbüz Türk & Ünal, 2022). Ayrıca öğrencilere düzenli pratik yapma, hata yapma korkusunu azaltma ve öz güveni artırma yönünde rehberlik edilmesi kaygının yönetiminde etkili olacaktır.

Bu bağlamda, OTKO'nun gelecekte yapılacak araştırmalarda hem Osmanlı Türkçesi öğretimi hem de benzer dil öğretim süreçlerinde kullanılabilecek geçerli bir ölçme aracı olduğu değerlendirilmektedir. Ölçek, öğretmen adaylarının veya farklı fakülte öğrencilerinin derse yönelik duyuşsal tepkilerini belirlemede ve öğretim süreçlerini iyileştirmede önemli bir potansiyel taşımaktadır. Çalışma sonuçları ışığında bazı öneriler şu şekilde verilmiştir;

- Araştırma ekibi tarafından geliştirilen ölçek lisans programında Osmanlı Türkçesi dersi almış bireylere uygulanmış ve bireylerin kaygılarını istatistiksel olarak göz önüne çıkarmak amaçlanmıştır. Ölçeğin evren ve örneklem kapsamı daha da genişletilerek daha fazla veri ışığında genel bir değerlendirme yapılabilir.
- Ölçek maddeleri incelendikten sonra öğrencilerin genel anlamda en fazla kaygı yaşadıkları maddeler baz alınarak yaşanan kaygının sebebi tespit edilip buna göre kaygıyı azaltıcı ya da ortadan kaldırıcı çözümler üretilebilir.
- Bu çalışmanın hedef kitlesi lisans olsa da gerekli değişiklikler ve süreçlerden sonra ilköğretim veya ortaöğretim gibi farklı eğitim kademelerinde uygulanarak ilgili seviyedeki öğrencilerin kaygıları incelenebilir.
- Bireylerin kaygı yaşayabilecekleri farklı durumlar üzerine bu çalışmaya benzer çalışmalar alan yazınına kazandırılabilir.
- Çalışma ve uygulanan ölçek temel alınarak öğrencilerin kaygı yaşayabilecekleri başka dersler üzerine kaygı ölçekleri geliştirilebilir.
- Kaygıları azaltmak ve akademik başarıyı desteklemek amacıyla çalışmanın incelediği ders, dijital veya görsel materyallerle desteklenerek anlatılabilir.

• Çalışma ölçeği Eğitim ve Edebiyat fakültelerinde yer alan öğrencilere uygulanıp eğitim ve edebiyat fakülte öğrencileri arasındaki Osmanlı Türkçesi dersine yönelik kaygı seviyeleri karşılaştırılabilir.

• Çalışma ölçeği özellikle bölümler arası kaygı seviyesini ölçecek düzeyde tekrar uygulanabilir. Örneğin aynı fakültede öğrenim gören Tarih Öğretmenliği programı, Türkçe Öğretmenliği programı ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği programı kapsamındaki öğrencilere uygulanarak üç bölüm arasındaki kaygı anlayışı hakkında bulgular elde edilebilir.

• İlgili çalışma bölüm fark etmeksizin Osmanlı Türkçesi dersi ile muhatap olan bireyler arası yapılmıştır. Bu durum biraz özele indirgenebilir. Örneğin Tarih Öğretmenliği programı ile Tarih programı öğrencileri arasında yapılabilir.

• İlgili çalışma Osmanlı Türkçesi dersine yönelik yapılmıştır. Çalışma hedef durumu değiştirilerek farklılaştırılabilir. Örneğin ön lisans veya doktora programlarına yönelik kaygı ölçeği geliştirilebilir.

Beyanlar

Yazarın Katkuları: Tüm yazarlar eşit derecede katkı sunmuşlardır.

Çıkar Çatışması Açıklaması: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur.

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen / Destekleyen Kuruluşlar: Çalışmada destekleyen kuruluşlar bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Bu araştırmada, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığının 23.05.2024 tarihli toplantısında alınana 60 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği: Araştırmada kapsamında kullanılan veri ve materyaller etik ilkeler ve katılımcı gizliliği doğrultusunda kamuya açık değildir.

YZ Araçlarının Kullanımı: Yazarlar, bu makalenin oluşturulmasında Yapay Zekâ (YZ) araçlarını kullanmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

- Ak, M. (2017). Dilde birlikte yaşama tecrübesi olarak Osmanlı Türkçesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43, 17-36. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/623441>
- Akgün, A., Gönen, S., ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/69948>
- Baran, B. (2018). Osmanlı Türkçesi öğretiminde Arapça, Farsça ve eski Anadolu Türkçesinin yeri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2131-2142. <https://doi.org/10.7884/teke.4285>
- Başkan, A., & Altunkaya, H. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının Osmanlı Türkçesi dersine yönelik öğrenen güçlenmesi düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 808-815. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.511278>

- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
https://www.researchgate.net/publication/285086146_Kamu_Personeli_Secme_Sinavin_a_hazirlanan_ogretmen_adaylarinin_snav_kaygi_duzyeylerinin_incelenmesi
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (17.Baskı)*. Pegem Akademi.
- Calp, M. (2017). Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin Osmanlı Türkçesindeki okuma hataları üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1679-1705. <https://doi.org/10.7884/teke.3884>
- Calp, M. (2019). Osmanlı Türkçesi dersini alan öğrencilerin yaptıkları okuma, yazma ve gramer hatalarının sebepleri ve sağaltılmaları üzerine bir araştırma. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1757-1776. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3304>
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of second language writing*, 13(4), 313-335. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>
- Crocker, L., & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. Belmont: Wadsworth Pub Co.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı*. Remzi.
- Dede, Y., & Dursun, Ş., (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 295-312. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/article/173418>
- Ergin, M. (1997). *Türk dil bilgisi*. Bayrak.
- Ergin, M. (2004). *Osmanlıca dersleri*. Boğaziçi.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage Publications Ltd.
- Gürbüztürk, O., & Ünal, H. (2022). Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi: meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 671-702. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1081203>
- İşeri, K., & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/article/181466>
- Kahya, H. (2020). Türkçe Öğretmeni Adayları Osmanlı Türkçesi Dersi Hakkında Ne Düşünüyor?. *Türkiyat Mecmuası*, 30(1), 129-160. <https://doi.org/10.26650/iuturkiyat.664568>
- Kahya, H. (2022). Ortaöğretim Osmanlı Türkçesi dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Kız Anadolu İmam Hatip Liseleri Örneği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 427-444. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1207618>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford press.
- Koca, F., & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1), 241-252. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527207>

- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Martinez, C. T., Kock, N., & Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: Factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 351-360. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.5.5>
- Özkan, M. (2007). Osmanlı Türkçesi. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, 33, 483-485.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S. & Saba, M. (1997). *Measurement Error Studies at the National Center for Education Statistics*. NCES.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (Vol. 1) in (pp. 23-49). Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-657401-2.50009-5>
- Şanlı Kula, K. & Saraç, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 227-242. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/article/209022>
- Şata, M. (2020). Nicel araştırma yaklaşımları. E. Oğuz. (ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1. Baskı) içinde (s. 77-90). Eğiten Kitap.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Ünal-Karagüven, M. H. (1999). Açık kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği ile ilgili bir çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 203-218. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebed/article/2487>
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210. <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>
- Yıldırım, B. (2015). Fen bilimleri öğrenme kaygı ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 33-43. <https://doi.org/10.18506/anemon.71733>
- Yıldız, M. & Güneş, B. G. (2023). Lise öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi dersiyle ilgili görüşleri. *Selçuk Türkiyat*, (57), 253-285. <https://doi.org/10.21563/sutad.1285175>
- Yoğurtçu, K., & Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1115-1158. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.420>

Extended Abstract

Students may experience anxiety regarding the courses they are responsible for due to various factors. These may include concerns about passing the course, teacher attitudes, parental expectations, rote learning, and a demanding curriculum that does not account for individual differences. Such anxieties can have a negative impact on students' overall well-being. Freud analyzed anxiety in depth and provided his own definition, describing it as "an unconscious emotion that arises within the psychological structure due to an inability to act effectively or resist challenges in the face of a threatening situation" (Ünal-Karagüven, 1999; Yıldırım, 2015). Anxiety is often categorized into two subtypes in different sources: "trait anxiety" and "state anxiety." The level of anxiety an individual experiences plays a significant role in the learning process. Excessive anxiety can lead individuals to adopt more simplistic behaviors, become rigid in their approach, feel more nervous, and focus excessively on seeking approval from others. On the other hand, a moderate level of anxiety can serve as a motivator, offering protective and stimulating effects. When properly managed, anxiety can enhance a student's academic performance by encouraging greater effort and preparation, thereby helping to mitigate potential challenges in the learning process (Akgün et al., 2007).

Since this research is aimed at developing a measurement tool, it is modelled as applied research. In this research, while the population consists of university students who are taking the ‘Ottoman Turkish’ course during their undergraduate education, the sample was formed by using the criterion sampling method from non-probability sampling methods. The anxiety scale for the Ottoman Turkish course developed by the researchers was used as the data collection tool of the study. Firstly, descriptive statistics measures were used in data analysis. Then, the content validity ratio was used for the content validity of the measurements obtained from the measurement tool. Exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were conducted to provide evidence for the construct validity of the measurements obtained from the measurement tool. Cronbach alpha and McDonald omega coefficients were used to provide evidence for the reliability of the measurements obtained from the measurement tool. Finally, item-total score correlation coefficients were used.

Within the scope of the research, when all the findings presented for the reliability and validity of the measurement data obtained from the ASOT scale, which was developed with the aim of revealing the concerns about the Ottoman Turkish course in a concrete way under the guidance of statistical data, are taken into consideration, it can be said that the measurement results are consistent, the scope and structure validity are at a good level, in other words, the ASOT scale works in accordance with the purpose. Again, it can be accepted that the measurement findings obtained using the ASOT scale are reliable and the inferences based on these data are valid.

Research on anxiety indicates that university students experience the highest levels of anxiety in the context of education, with writing being a particularly prominent source of stress among them (Martinez et al., 2011; Cheng, 2004). In this regard, assessing students’ anxiety levels toward the compulsory Ottoman Turkish course in certain undergraduate programs and developing a measurement tool for this purpose form the core focus of this study. To achieve this, the ASOT scale was developed, consisting of 25 items under a single factor. The factor explains approximately 66% of the total variance, with an eigenvalue of 17%. The average score of the items in the scale is 3.32, while item-total correlation values range from 0.691 to 0.869. These findings suggest that students’ anxiety levels are close to the average and that the items in the scale demonstrate strong discriminatory power.

According to EFA, when the factor loading values of the items were examined, it was determined that they varied between .697 and .879 and were much higher than the minimum value of .40, and as a result of the measurements obtained, it was seen that the construct validity was ensured. “However, according to ASOT, the fact that the factor loading values of the items were .30 and above and the error variance values were 0.90 and below indicate that the items in the scale can be used in the function of measuring the relevant factor (Kline, 2011).

In addition, considering the analysis findings in both Table 2 (α (%95 CI) = .979 (.976-.983) and ω (%95 CI) = .980 (.976-.983)) and Table 4 (α (%95 CI) = .975 (.970-.980) and ω (%95 CI) = .974 (.969-.979)), it was concluded that the data obtained from the measurement tool had high reliability (Salvucci et al., 1997).

- The scale developed by the research team was applied to individuals who took Ottoman Turkish in their undergraduate program and aimed to statistically reveal the individuals’ anxieties. The universe and sample scope of the scale can be expanded further and a general evaluation can be made in the light of more data.

- After examining the scale items, the reason for the anxiety experienced can be determined based on the items that students generally experience the most anxiety, and accordingly, solutions can be produced to reduce or eliminate anxiety.

- Although the target audience of this study is undergraduate, it can be applied to different educational levels such as primary or secondary education after the necessary changes and processes and the anxieties of students at the relevant level can be examined.

- Similar studies can be added to the literature on different situations in which individuals may experience anxiety.

- Anxiety scales can be developed for other courses in which students may experience anxiety based on the study and the applied scale.