



Anxiety in a Foreign Language: A Scale Development Study¹

Ahmet Egemen AKMENÇE²

Murat TUNCER³

To cite this article:

Akmençe, A. E., & Tuncer, M. (2023). Yabancı dilde kaygı: Bir ölçek geliştirme çalışması [Anxiety in a foreign language: A scale development study] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 12(23), 33-46. DOI: 10.55605/ejedus.1233586

Research article

Received: 2023-01-13

Accepted: 2023-04-06

Abstract

The aim of this research is to develop a scale to measure the anxiety levels of high school students towards the English course. The study group consists of a total of 302 high school students from 9th, 10th, 11th and 12th grades studying in Anatolian, science, vocational, sports and private high schools located in the city center of Elazığ. The "Foreign Language Anxiety Questionnaire" developed by Doğan (2008) was used as a data collection tool in the research. The questionnaire consists of a total of 27 items and was prepared in a likert form, in which the answers are given as "Strongly Agree", "Agree", "No Idea", "Disagree", "Strongly Disagree". In order to convert the questionnaire into a scale and to ensure its validity and reliability, first of all, the questionnaire items were subjected to Exploratory Factor Analysis on the data obtained from 153 students. At the beginning, questionnaire had a five-point Likert structure consisting of 27 items and 11 of them were found to be overlapping and were removed from the scale, and a three-factor structure consisting of 16 items was obtained. These factors are named as "Speaking Anxiety", "Failure Anxiety" and "Exposure Anxiety". It was determined that the total explained variance of the scale was 60.82%. Then, Confirmatory Factor Analysis was performed on the data obtained from 149 students different from the first group, and the internal consistency coefficient obtained for the whole scale was determined as .94. Thanks to this scale, the anxiety levels of individuals studying at high schools can be revealed and which situations increase their anxiety levels towards the English course can be determined. Therefore, the effectiveness of foreign language lessons can be increased by taking necessary precautions for students with high foreign language anxiety.

Keywords: English Course, Anxiety, High School Students, Anxiety Scale

¹ This article is derived from the author's doctoral thesis prepared within the supervision of co-author titled as "Determination Of Foreign Language Learning Barriers And Evaluation Of Their Status In Terms Of Foreign Language Academic Achievement"

²  Dr. Ministry of Education, egemenakmence@gmail.com ORCID NO: [0000-0001-7523-4061](https://orcid.org/0000-0001-7523-4061)

³  Prof. Dr. Firat University, mtuncer@firat.edu.tr ORCID NO: [0000-0001-9136-6355](https://orcid.org/0000-0001-9136-6355)



Yabancı Dilde Kaygı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması⁴

Ahmet Egemen AKMENÇE⁵ Murat TUNCER⁶

Atf:

Akmençe, A. E., & Tuncer, M. (2023). Yabancı dilde kaygı: Bir ölçek geliştirme çalışması [Anxiety in a foreign language: A scale development study] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 12(23), 33-46. DOI: 10.55605/ejedus.1233586

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2023-01-13

Kabul Tarihi: 2023-04-06

Öz

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygılarının düzeylerini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmektir. Çalışma grubunu Elazığ il merkezinde bulunan Anadolu, fen, meslek, spor ve özel liselerde öğrenim gören 9,10,11 ve 12. sınıf toplam 302 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Doğan (2008) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Kaygı Anketi” kullanılmıştır. Anket toplam 27 maddeden oluşmaktadır ve “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Fikrim Yok”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” cevaplarının alındığı likert formunda hazırlanmıştır. Kullanılan anketin ölçeğe dönüştürülmesi ve geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması için öncelikle anket maddeleri, 153 öğrenciden alınan veriler üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizine tabi tutulmuştur. Başlangıçta 27 maddeden oluşan beşli likert yapıya sahip anketin 11 maddesinin binişik olduğu tespit edilerek ölçekten çıkarılmıştır ve 16 maddeden oluşan, üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörler “Konuşma Kaygısı”, “Başarısızlık Kaygısı” ve “Maruziyet Kaygısı” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin toplam açıklanan varyansının % 60.82 olduğu belirlenmiştir. Daha sonra ilk gruptan farklı 149 öğrenciden alınan veriler üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış, ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .94 olarak belirlenmiştir. Geliştirilen bu ölçek sayesinde liselerde öğrenim gören bireylerin kaygı seviyeleri ortaya konulabilir ve hangi durumların İngilizce dersine karşı kaygı seviyelerini artırdığı belirlenebilir. Bu sayede, yüksek yabancı dil kaygısı taşıyan öğrenciler için gerekli önlemler alınarak, yabancı dil derslerinin etkililiği artırılabilir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce Dersi, Kaygı, Lise Öğrencileri, Kaygı Ölçeği

⁴ Bu çalışma sorumlu yazarın "YABANCI DİL ÖĞRENME BARIYERLERİNİN BELİRLENMESİ VE YABANCI DİL AKADEMİK BAŞARISI AÇISINDAN DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

⁵ Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, egemenakmençe@gmail.com ORCID: [0000-0001-7523-4061](https://orcid.org/0000-0001-7523-4061)

⁶ Prof. Dr. Firat Üniversitesi, mtuncer@firat.edu.tr ORCID: [0000-0001-9136-6355](https://orcid.org/0000-0001-9136-6355)

Giriş

Yabancı dil öğreniminde kaygının etkili olup olmadığı, etkili ise olumlu mu ya da olumsuz mu olduğu, etkisinin ne düzeyde olduğu veya hangi değişkenlerde ne sonuçlar doğurduğu yıllardır eğitimcilerin ve dil bilimcilerin odağında olan bir konudur. Alan yazın incelendiğinde konuyla ilgili yurt içinde ve dışında onlarca çalışma yapıldığı görülebilmektedir. Bunun en önemli sebebi yabancı dilin teknolojik ve bilimsel ilerlemeleri takip edip, günümüz küresel dünyasına ayak uydurabilmek adına, önemi bir yeri ve bu süreçte bir araç olmasıdır. Harmer (1991) dil öğrenmenin öncelikli motivasyon kaynaklarının bireylere göre değiştiğini ifade eder. Bu motivasyon kaynaklarından bazıları; farklı kültürleri tanıma isteği, farklı bir toplumda sürekli veya geçici yaşama zorunluluğu, mesleki kariyerinde ilerleme isteği ve okul derslerinde başarılı olma isteği olarak sıralamaktadır.

Yetenek, zeka düzeyi, genel uyarılmışlık hali, motivasyon düzeyi, tutum, kaygı gibi faktörler, yabancı dil öğrenim sürecine etki eden bireysel farklılıklardandır (Senemoğlu, 2005). Bunlar arasında, yabancı dil öğrenimini etkileyen en önemli unsurlardan biri kaygıdır. Kaygı uzun yıllardır araştırmacıların odak noktası olmuştur (Kapıkıran, 2006). Sapir ve Aranson (1990) kaygıyı belirsizlik durumlarında hissedilen, korku, endişe, sıkıntı, huzursuzluk, kontrol kaybı gibi hoş olmayan duygu durumu olarak tanımlamışlardır. Yabancı dil kaygısına gelindiğinde ise, yabancı dil öğrenilen ortamlarda, özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin sergilendiği durumlarda, öğrenmeyi etkileyen gerilim ve korku durumu olarak tanımlanmaktadır (MacIntyre & Gardner, 1994). Akademik ve mesleki kariyerinde çok iyi noktalara gelmiş pek çok kişinin yoğun kaygı yaşaması sebebiyle yabancı dil konusunda başarıya ulaşamıyor olmasının pek çok örneği bulunmaktadır (Baş, 2013). Arnold ve Brown (1999) kaygıyı yabancı dil öğrenim sürecini olumsuz etkileyen en önemli faktör olduğu görüşündedirler.

Öğrenme ortamında kaygıya sebep olacak pek çok durum olabilir. Bunlardan, öğrenenden kaynaklı problemler, iletişim problemleri, düşük öz güven, rekabet ortamı, gerçekçi olmayan hedef ve inançlar kaygı oluşumuna sebep olmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin, ders sırasında ve özellikle öğrenci hata yaptığında sergilemiş oldukları tutum çok önemlidir. Hata karşısında sert, küçük düşürücü ve ceza ya da olumsuz pekiştireç kullanan öğretmenler, öğrencideki kaygı seviyesini artırır (Batumlu, 2007).

Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1991) göre yabancı dil öğrenimi, öğrencinin yabancı dile yönelik tutumunu, inanç ve beklentilerini ve yabancı dil öğrenimi sırasındaki davranışlarını içeren karmaşık bir süreçtir. Kişiler, çoğu zaman ana dilleriyle bir şey ifade ederken zorlanmaz ve kendilerini güvende hissederler ancak kendilerini yabancı dilde ifade etmeleri istendiğinde zorlanırlar ve tehdit altında hissederler. Ana dilleriyle iletişim kurmakta her ne kadar başarılı ve özgüvenli olsalar da yabancı dil kullandıklarında çekingen, korkulu ve panik halinde olabilmektedirler (Horwitz, Horwitz, & Cope 1986).

Horwitz'e (1986) göre, yabancı dil kaygısı performans ile ilişkilendirilebilir ve üç farklı kaygı türü sınıf içindeki performansı olumsuz etkilemektedir. Bunlar, '*iletişim korkusu*', '*sınav kaygısı*' ve '*olumsuz değerlendirilme korkusu*' şeklinde isimlendirilmektedir. İletişim korkusu, kişinin yabancı dil kullanarak iletişime geçtiği durumlarda duyulan korku, kaygı ya da utangaçlık olarak ifade edilebilir. Değerlendirilme korkusu, öğrencinin sınıf içinde yapmış olduğu hatalar nedeniyle öğretmeni ya da arkadaşları tarafından olumsuz değerlendirilme ya da eleştirilme korkusu olarak tanımlanır. Birey olumsuz değerlendirileceği korkusuyla derse katılmak gibi hata yapma ihtimalini arttıran durumlardan kaçınır. Üçüncü kaygı türü ise 'sınav

kaygısı' dır ve akademik ortamlarında yapılan sınavlardan başarısız olma düşüncesiyle duyulan korku olarak tanımlanır (Horwitz, Horwitz & Cope, 1991).

Ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalar kaygının dil öğretimi üzerinde etkisi konusunda farklılaşmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları kaygının akademik başarıyı olumsuz etkilediğini savunurken diğerleri kaygının başarı üzerinde etken bir faktör olmadığını ifade eder. Bu çalışmalara örnek olarak Sarıgül (2000), İngilizce dersi alan üniversite birinci sınıf öğrencilerinin 'sürekli kaygı' ve yabancı dil kaygısının yabancı dil becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını belirlemiştir. Bu araştırmanın aksine, Dalkılıç (2001) İngiliz Dili Eğitimi öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada, öğrencilerin yabancı dil kaygı ortalamaları ile okuma, yazma, konuşma becerilerindeki başarıları arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki olduğunu raporlaştırmıştır.

MacIntyre ve Gardner (1991) yapmış oldukları çalışmalarda kaygının yabancı dil öğrenme süreci öncesinde var olmadığını ancak zaman içinde yaşanan olumsuzluklar neticesinde geliştiğini ortaya koymuşlardır. Bu tespit yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda da desteklenir biçimde gözlenebilmektedir. Öğrencilerin en büyük kaygı sebeplerinden biri akranları önünde küçük düşme korkusudur. Bu korku pek çok öğrenci için düşük not almaktan ya da öğretmenin gözünde küçük düşmekten öte bir korkudur. Öğrencilerin doğal olmayan bir yolla yabancı dil öğrenimine tabi tutulması onların baskı altında hissetmelerine sebep olmaktadır (Littlewood & William, 1984).

Sınıf içinde öğrencinin en fazla baskı altında hissettiği konu belki de ilk defa duydukları kelimeleri, kendi ana dillerinde olmayan sesleri telaffuz etmeye çalışmaktır. Çoğu zaman yazıldığı gibi okunmayan, Türkçe'den çok farklı sesletime sahip olan İngilizce bu sebeple öğrencilerin en çok zorlandıkları ders olmaktadır. Sınıf ortamında farklı sesler çıkartmaya çalışmak doğal olarak gülünç durumlara sebebiyet vermektedir. Böyle durumlarda kimi öğrenciler diğer arkadaşları gibi gülüp geçmekte, kimi öğrenciler için ise bu durum çok ciddi kaygı ve utanç duygusuna sebep olmaktadır. Bu da öğrencinin psikolojik olarak kendini soyutlamasına ve yabancı dili öğrenmesinde engellere sebebiyet vermektedir. MacIntyre (1995) de yapmış olduğu çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öner (1990) ise yapmış olduğu çalışmada daha çok dışsal kaygı üzerinde durmuştur. Bu noktada katı, kuralcı, antidemokratik ve eleştirel tarza sahip olan öğretmen ve okul yönetimi, okullardaki kaygının asıl sebepleri arasındadır. Eğitim öğretim sürecinde sürekli not tehdidi altında olan öğrencilerin kaygı duymaları kaçınılmaz bir durumdur.

Yabancı dil öğreniminde kaygı duyan öğrencilerde gözle görülür davranışlar izlenebilmektedir. Horwitz ve arkadaşlarına (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) göre derse yönelik devamsızlık veya geç kalma eğilimi, verilen ödevleri önemsememe, yapmama veya geç yapma ve sınıf içi aktivitelere katılmakta isteksizlik, öğrencideki kaygının gözlenen sonuçları arasında sıralanabilir. Elbette ki öğrenci yabancı dilde yaşadığı gibi diğer derslerde de kaygı yaşayabilir ancak yabancı dil çok boyutlu bir konudur. Öğrenciyi duyuşsal, duygusal ve davranışsal olarak etkilemektedir. Bu nedenle yabancı dil öğreniminde yaşanan kaygıyı, diğer ders kaygılarıyla bir tutmamak gerekir (Allwright, Allwright ve Bailey, 1991). Tamamen yabancı bir ortama girmek, korku ve yaygıyı da beraberinde getirir. Yabancı dil derslerinde pek çokları için bu durum böyleyken, çocuklarda durum biraz daha farklıdır. Kontrol mekanizmasının gelişmemesi, onlarda daha az başarısızlık kaygısına sebep olur. Bu nedenle yetişkinlere kıyasla yabancı dil öğretiminde kaygı, çocuklarda en düşük seviyededir ve bu durum onların oldukça hızlı ve başarılı bir dil edinim sürecinden geçmelerini sağlar (Brown, 1994).

Konuşma, okuma, yazma ve dinleme gibi alt dalları olan İngilizce dersinde en fazla hangisinin kaygıya yol açtığına yönelik yapılan çalışmalar (MacIntyre & Gardner, 1994), en büyük kaygının konuşma kaygısı olduğunu öne sürmektedir. Bunun en temel sebebi konuşma sırasında insanlarla iletişime geçme zorunluluğudur. Diğer alanlarda da kaygı üzerine çalışmalar yapılmış, öğrenenin yazma kaygısının sebebi onun öz yeterlik algısının düşük olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir (Rogers, 1979).

Yabancı dil öğreniminde kaygının olumsuz etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bu gerçeği destekler nitelikte yapılmış olan çalışmalardan biri de Ganschow ve Sparks (1996) tarafından yayınlanmıştır. Bu çalışmada kişilerin ana dili öğrenmekteki yeterlikleri ve bunun yabancı dil kaygısına olan etkisi araştırılmış ve sonuç olarak kaygı seviyesinin düşük olmasının ders başarısını olumlu etkilediği ortaya konmuştur.

Yabancı dil öğrenim sürecinde kaygı unsurunun var olup olmadığını, sebeplerini ve sonuçlarını anlamak ve onların farkında olmak yapılacak olan yabancı dil öğretim sürecine yön verebilir ve kalitesin artmasına olanak sağlayabilir. Bu çalışma, yabancı dil öğrenen bireylerin kaygı durumlarının saptanmasına yardımcı olacak bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Lise öğrencilerin kaygı düzeylerini belirlemeyi mümkün kılan bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma nicel niteliktedir. Elazığ ilinde öğrenim gören lise öğrencileri üzerinde iki farklı gruptan veri toplanarak yürütülen çalışma Doğan (2008) tarafından anket türünde kullanılmış olan Yabancı Dilde Kaygı veri toplama aracını ölçeğe dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada alan yazında kabul görmüş ölçek geliştirme adımları (Tavşancıl, 2006; Tekindal, 2009; DeVellis, 2003) takip edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri belirlenmiş, faktör yük ve dağılımlarını saptamak üzere Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmış ve bu yapının doğruluğunu kanıtlamak üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Ölçek geliştirme sürecinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için iki farklı örneklem belirlenmiştir. Araştırmanın birinci uygulamasında Elazığ ilinde bulunan Anadolu, fen, meslek, spor ve özel liselerinde öğrenim gören 153 öğrenci, ikinci uygulamada yine aynı ilde bulunan ve birinci uygulamanın yapıldığı okullardan farklı Anadolu, fen, meslek, spor ve özel liselerden 149 9,10,11 ve 12. sınıf öğrencilerine ulaşılmıştır. Bu çalışmanın tamamlanması yaklaşık olarak bir yıl sürmüş, alan yazın taramalarının ve daha önce yapılan çalışmaların irdelenmesi sonrasında uygulamalara geçilmiştir. Uygulama öncesinde araştırmanın amacı, önemi, alana sağlayacağı faydalar, verilen cevaplarda dürüstlüğü ve içtenliğin önemi, uygulamanın alacağı süre gibi etik öneme sahip bilgiler uygulamanın yapıldığı okul idarecileri, öğretmen ve öğrencilere ayrıntılı olarak verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Doğan'ın (2008) anket olarak kullanmış olduğu ölçme aracının ölçeğe dönüştürülmesi amacıyla öncelikle ankette yer alan maddeler, konu alanı ve alan eğitim uzmanı olan üç öğretim elemanına incelenmek üzere sunulmuştur. Uzman görüşü öncesinde içinde ters madde bulunmayan ve 27 maddeden oluşan anket ifadeleri uzmanlar tarafından

değerlendirilirken dil ve anlaşılabilirlik açısından gözden geçirilmiştir. Daha sonra ölçme aracı, yapı geçerliği ve güvenilirlik katsayısı değerlerini belirleme amacıyla tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak 153 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Karasar (1995) tarafından, bir ölçek geliştirilirken ön deneme aşaması için en az 50 kişi gerektiği belirtilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin bazılarının istenildiği gibi çalışmadığı görülmüş ve bu maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçemediği anlaşıldığından 11 madde ölçekten çıkarılmıştır. Madde çıkarma işlemi sonrasında Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılarak işlem sonlandırılmış, ölçek 16 madde ve üç boyuttan oluşan son halini almıştır.

Veri toplama aracı öğrencilerin İngilizce'ye karşı kaygı düzeylerini ortaya koymak için geliştirilmiş ve öğrencilerden ölçekte yer alan maddeye katılım düzeyi esas alınarak "Kesinlikle Katılıyorum" için 5 "Katılıyorum" için 4, "Fikrim Yok" için 3, "Katılmıyorum" için 2, "Kesinlikle Katılmıyorum" için 1 şeklinde katılım düzeylerini belirtmeleri gerekmektedir.

Etik kurul izni

"Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu" tarafından 31.10.2019 tarih ve 97132852/302.14.01/ sayılı yazı gereğince etik açısından uygun bulunmuştur.

Bulgular

Geliştirilen ölçme aracının yapı geçerliğinin ortaya konulması için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu analizin amacı ölçülmek istenen yapının ne derecede ölçüldüğünün, ölçekte yer alan boyut sayısının ve iyi çalışmayan maddelerin belirlenmesidir. Tablo 1'de geliştirilen ölçeğe ilişkin faktör yükleri verilmiştir.

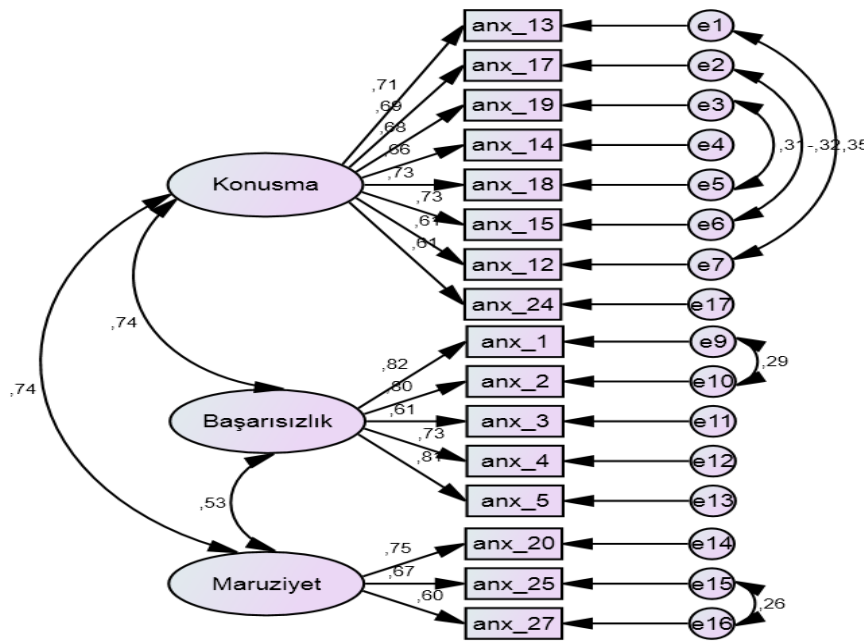
Tablo 1. Yabancı Dilde Kaygı Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri

Madde No		Faktörler		
		F1	F2	F3
1	İngilizce dersinde konuşma sırası bana geldiğinde elim ayağım titrer	,852		
2	İngilizce dersinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığım zaman telaşa kapılırım	,824		
5	İngilizce derslerinde bana söz verildiğinde kalbimin çarptığını hissederim	,779		
4	İngilizceyi diğer öğrencilerin önünde konuşmak konusunda çok çekingenim	,673		
3	Kendi anadili İngilizce olan biriyle konuşmak beni huzursuz eder	,626		
13	İngilizce öğretmenimin yaptığım her hatayı düzeltmek için hazır beklediği düşüncesi beni korkutur.		,702	
17	İngilizce dersinde dinlediğimiz ses kayıtlarını anlayamazsam endişelenirim		,687	
19	İngilizce soru sormam istendiğinde cümle kuramam diye endişelenirim		,687	
14	İngilizce derslerinde iyi hazırlanmış olsam bile, yine kaygı duyarım.		,675	
18	İngilizce öğretmenim hazırlıklı olmadığım konularda sorular sorduğunda kendimi huzursuz hissederim		,654	
15	İngilizce derslerine iyi hazırlanmak için üzerimde baskı hissederim		,605	
12	Öğretmenimin İngilizce dersinde konuşurken yaptığım hataları düzeltmesi durumunda üzülürüm		,576	
24	Sürekli olarak diğer öğrencilerin İngilizce düzeylerinin benden daha iyi olduğunu düşünürüm		,539	

20	İngilizce sınavına ne kadar fazla çalışırsam kafam o kadar fazla karışır			,808
25	İngilizce ders saatlerinin artırılması beni rahatsız eder			,791
27	Çoğu zaman İngilizce derslerine gitmekten çekinirim			,660
Faktör Öz Değerleri		7,071	1,573	1,087
Açıklanan Varyans		23,931	21,846	15,043
Toplam Açıklanan Varyansın %		60,820		
KMO Yeterlilik Ölçütü		,909		
Bartlett's Testi		5166,001	,000	
Faktörlerin Cronbach's Alpha Katsayısı ,		,871	,871	,737
Tüm Değişkenlerin Cronbach's Alpha Katsayısı		,914		

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda öz değeri 1'in üzerinde olan üç faktörlü bir yapı belirlenmiştir. Kaygı ölçeğinin faktörel dağılımına bakıldığında; 1,2,3,4 ve 5. maddeler ,852 ile ,626 arasında faktör yükleriyle birinci faktör, 12,13,14,15,17,18,19 ve 24. Maddeler ,702 ile ,539 faktör yükleriyle ikinci faktör, 20, 25 ve 27. maddeler ,808 ile ,660 arasında faktör yükleriyle üçüncü faktör altında toplandığı görülmektedir. Ölçeğin toplam açıklanan varyansının % 60.82 olduğu belirlenmiştir. AFA yapıldıktan sonra elde edilen yapının doğrulanması amacıyla farklı bir örneklem olan 149 öğrenciden veri toplanmış ve bu veriler üzerinden DFA yapılmıştır. DFA'ya ilişkin bulgular Şekil 1 'de sunulmuştur.

Şekil 1. Yabancı Dilde Kaygı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları



Tablo 2. Yabancı Dilde Kaygı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

CMIN	sd	P	CMIN/SD	GFI	CFI	AGFI	IFI	RMSEA	SRMR
538,555	96	,000	5,61	,904	,913	,864	,914	,085	,050

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygılarının üç boyutlu bir yapı ile konuşma kaygısı boyutunda .87, başarısızlık kaygısı

boyutunda ise .87 ve maruziyet kaygısı .73 güvenilirlik katsayısına sahiptir. Ölçeğin toplam Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .91'dir. Uyum indeks değerlerine bakıldığında GFI, CFI ve IFI değerleri sırasıyla 0.90, 0.91 ve 0.91 olarak, SRMR 0,50 ve RMSEA değeri 0.085 olarak hesaplanmıştır. Konuşma kaygısı boyutunda 8, başarısızlık kaygısı boyutunda 5 ve maruziyet kaygısı boyutunda 3 maddeyle ölçek toplam 16 maddeyle son halini almıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ölçek, bilimsel araştırma süreçlerinde sistematik olarak toplanan çeşitli nitelikte bilginin işlenmesi ve sınanması için kullanılan araçtır. Davidshofer ve Murphy (2005)' a göre ölçek geliştirme üç aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamalar; ölçeğin oluşturulması, standizasyonu ve güncellenmesi şeklinde devam eder. Crocker ve Algina (1986) bu süreci daha da detaylandırmak suretiyle ölçek geliştirme sürecini sırasıyla ölçek puanlarının kullanım amacının belirlenmesi, davranışların tanımlanması, belirtke tablosunun hazırlanması, madde havuzunun oluşturulması, madde redaksiyonu, ön deneme uygulaması, deneme uygulaması, madde analizleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile standardizasyon adımları olarak sıralamıştır. Clark ve Watson (2016)'da ölçek geliştirme sürecini temsil yeteneği güçlü bir grupta madde havuzunun test edilmesi ve sonrasında maddeler arasında korelasyon hesaplamaları, faktörleştirme ve boyutlandırma ve son olarak geçerlik ve güvenilirliğin hesaplanması şeklinde sıralamaktadır.

Bir ölçeğin uygulanabilirlik göstergelerinden biri geçerliktir. Bir ölçme aracının geçerli olması, o ölçeğin ölçmek istediği özelliğin derecesini, başka bir özellikte karıştırmadan ölçebilme derecesidir (Tekin, 1977). Bu anlamda karşımıza çıkan üç farklı geçerlik türleri kapsam, yapı ve ölçüt geçerliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapsam geçerliği, ölçekte yer alan maddelerin davranış alanını temsil etme gücü ile ilgilidir. Kapsam geçerliğinin sağlandığı kanıtını sunmak için uzman görüşüne başvurulmaktadır. Ölçüt geçerliği ise her bir maddenin amacına ne ölçüde hizmet ettiğinin göstergesidir (Cureton, 1951). Bir başka tanımla ölçüt geçerliği, ölçekten elde edilen puanlar ile belirlenen kriter arasındaki ilişkidir (Thorndike, Cunningham, Hagen, 1991). Yapı geçerliği ise kullanılan ölçeğin, ölçülmek istenen yapıyı ölçme derecesidir (Kline, 1994). Cronbach ve Meehl (1955), yapı geçerliği ile ilgili kanıtlar sunabilmek için grup farklılıkları, korelasyon matrisleri ve faktör analizi, iç yapı çalışmaları, şartlarının değişiminin incelendiği çalışmalar ve süreç çalışmaları gibi yöntemlere başvurulabileceğini ifade etmiştir.

Ölçeğin kullanılabilir olması için taşınması gereken bir diğer özellik güvenilir olmasıdır. Güvenirlik, bir ölçme aracının aynı şartlar altında birden fazla kullanımı sonucunda benzer sonuçlar verebilme gücüdür (Carmines & Zeller, 1982). Ölçekle elde edilen bilgilerin kararlı olması, ölçeğin hatadan arınmış olduğuna, başka bir ifade ile güvenilir olduğuna kanıt olarak gösterilebilir (Tekin, 1977). Alan yazında en sık başvurulan güvenilirlik aracı Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısıdır. Cronbach (1951) tarafından geliştirilen bu katsayı ölçekte yer alan maddelerin varyans toplamının, genel varyansa oranlanarak ağırlıklı bir standart değişim ortalamasıdır. Bu çalışmada ölçeğin geneline yönelik Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı .914 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenilirlik ölçütü bakımından yeterli olduğunun göstergesidir.

Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki farklı süreçte değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu her iki yöntemde faktör analizi kavramı yer aldığından bu kavramın açıklanması yararlı olabilir. Faktör analizi, ölçeklerin analizinde kullanılan en yaygın yöntemdir. Korelasyon veya kovaryans matrisleri temel olarak çalışan bu analizler ölçek maddelerini daha basitleştirmek ve gruplamak için kullanılmaktadır.

Ölçek yapısının oluşması ve benzer içerikli maddelerin aynı faktör ve alt faktörler altında toplanması için gerekli bir araçtır. Faktör analizinde açımlayıcı ve doğrulayıcı adı altında iki analiz yapılmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinde (AFA), araştırmacılar en uygun faktör sayısını belirlemek ve ölçülen değişkenlerin (maddelerin) çeşitli boyutların uygun göstergeleri olup olmadığını ortaya koymaya çalışır (Brown, 2015). Doğrulayıcı faktör analizi (Jöreskog, 1967, 1971) ise oluşturulmuş bir faktör yapısının, değişkenler ile gözlenen kovaryans yapısına uygunluğunu doğrular (Floyd & Widaman, 1995).

Açımlayıcı faktör analizini (AFA) uygulamak için takip edilmesi gereken bazı işlemler bulunmaktadır. İlk olarak örneklem büyüklüğünün yerli olup olmadığına bakılır. Daha sonra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett test sonuçları incelenir. KMO örneklem büyüklüğünün uygunluğunu test ederken, Bartlett test verilerin normal dağılımını inceler. Yamaç grafiği ve faktör yüklerinin incelenmesi sonrasında faktör döndürme yöntemi uygulanarak faktörler adlandırılıp faktör bilgileri ve toplam açıklanan varyans rapor edilir. Açımlayıcı faktör analizi için örneklem büyüklüğü üzerine alan yazında farklı görüşler olsa da, genel olarak 100'ün az, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500 ve üzerinin çok iyi olduğu yaygın bir şekilde kabul edilmektedir (Comrey & Lee, 1992; Tabachnick & Fidell, 2012).

Ölçeğin uygun faktör yapısına ulaşması için madde veya faktör çıkartma işlemleri uygulanır. Alan yazında farklı faktör çıkartma yöntemleri olsa da en sık kullanılanlar TBA (Temel Bileşenler Analizi) ve TFA (Temel Faktör Analizi)'dir (Henson & Roberts, 2006; Tabachnick & Fidell, 2012). TFA genel olarak çok değişkenli ve normallik varsayımlarının sağlanmadığı durumlarda tercih edilmektedir.

Faktör yapısının daha iyi yorumlanması ve maddelerin faktör yüklerini en üst seviyeye çıkarmak için dik ve eğik döndürme işlemleri uygulanır (Rummel, 1988; Yong & Pearce, 2013). Eğik döndürme faktörlerin birbirleri ile ilişkili olduğu durumlarda kullanılırken, dik döndürme ilişkinin az olduğu durumlarda tercih edilir (Costello & Osborne, 2005; Rummel, 1988). En sık tercih edilen dik döndürme yöntemleri Quartimax ve Varimax'tır. Bu yöntemlerden Quartimax faktör sayısını, Varimax ise madde sayısını en aza indirmeyi amaçlar (Gorsuch, 1983; Yong & Pearce, 2013).

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda Yabancı Dilde Kaygı Ölçeğinde üç faktörlü bir yapıya karar verilmiş olmasının nedeni öz değeri 1'in üzerinde çıkan üç bileşenli bir yapı ortaya çıkmasıdır. Bu duruma ek olarak, faktör yapısının belirlenmesinde esas unsur, her faktörün toplam varyansa sunduğu katkıdır (Çokluk, vd. 2010). Bu çalışmada bileşenlerin toplam varyansa katkısı 60,820 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmayla geliştirilen yabancı dilde kaygı ölçeğinin faktör yükleri .539 ile .852 arasında değişmektedir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2001) her bir faktör yükünün .32 olması, faktör yüklerinin uygunluğunu doğrulamaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi ile faktör yapısı hakkında bilgi edinilen ölçeğin bu yapısının Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmesi gerekmektedir. DFA'da da açımlayıcı faktör analizinde olduğu gibi incelenmesi gerek test ve sonuçlar bulunmaktadır. Bunları; örneklem büyüklüğü, varsayımların kontrolü, parametre kestirim yöntemleri, yol diyagramı, t değerleri, faktör yükleri, χ^2 (Kay-kare), χ^2 /Serbestlik Derecesi (sd) ve uyum indeksleri değerleri şeklinde sıralamak mümkündür. Alan yazında raporlanan uyum indeksleri araştırmadan araştırmaya farklılık göstermekle birlikte, sık karşılaşılan indeksler; RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation / Yakınsama hatalarının kareleri ortalamalarının karekökü), RMR (Root Mean Square Residual / Artıkların kareleri ortalamasının karekökü), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual / Standartlaştırılmış artıkların kareleri

ortalamasının karekökü, NFI (Normed Fit Index / Normalleştirilmiş uyum indeksi, NNFI (Non-normed Fit Index / Normalleştirilmemiş uyum indeksi, CFI (Comparative Fit Index / Karşılaştırılmalı uyum indeksi, GFI (Goodness of Fit Index / Uyum iyiliği indeksi, AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index/ Ayarlanmış uyum iyiliği indeksi, IFI (Incremental Fit Index / Fazlalık uyum indeksi, RFI (Relative Fit Index / Göreli uyum indeksi), PNFI (Parsimonious Normed Fit Index / Sıkı normalleştirilmiş uyum indeksi), PGFI (Parsimonious Goodness of Fit Index / Sıkı normalleştirilmiş uyum iyiliği indeksi) şeklinde sıralamak (Kline, 2016) mümkündür.

Yukarıda bahsedildiği gibi model uyumunu değerlendirirken kullanılan pek çok indeks bulunmaktadır ve alan yazında bu indekslerin hangilerinin sunulması konusunda da farklı görüşler mevcuttur. Kline (2016), DFA çalışmalarında, RMSEA ve %90 güven aralığı, χ^2 değeri, CFI ve SRMR değerlerinin mutlaka sunulması gerektiğini savunmaktadır. Cabrera-Nguyen (2010) en az iki indeksin verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Brown (2015) ise uyum indekslerini üç gruba ayırmış (mutlak-sıkı-karşılaştırılmalı) ve her gruptan en az bir indeksin sunulması gerektiğini savunmuştur. Hu ve Bentler (1999) iki indeks stratejisini savunarak, NNFI ve SRMR, RMSEA ve SRMR, CFI ve SRMR ikililerinden birinin kullanımını yeterli bulmuştur. Crowley ve Fan (1997) ise her bir indeksin ölçek yapısının farklı bir yönünü ele aldığını ve mümkün olan en fazla indeksin kullanılması gerektiğini savunmaktadır.

Programın çıktıları olan fit indekslerin her birinin verilmesi hem okuyucuya hem de değerlendiricilere yük bindirmektedir. Bu indekslerin her birinin de raporlanması ne gerekli ne de gerçekçi olmayacaktır. Fit indekslerin raporlanmasında genelde uygulananı uygulamak raporlaştırmanın doğru olduğu anlamına gelmemekle beraber, bu konuya ilişkin altın kurallar da bulunmamaktadır (Crowley & Fan 1997).

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda, uyum indekslerden serbestlik değerinin 96 olduğu görülmektedir. *CFI* .91 olarak bulunmuş, alan yazında .90 ve üzeri kabul edilebilir uyum olarak görülmektedir. *AGFI* .86 *GFI* ise .904 olarak bulunmuş, bu her iki indeks için .90'a yakın bir değer kabul edilebilir olduğu (Hooper vd., 2008) ifade edilmiştir. Bir başka uyum indeksi olan *IFI* .914 olarak bulunmuş, Marsh ve Hau (1996) bu değer .90 üzerinde olduğundan iyi uyum olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. DFA analizinde elde edilen *NFI* değerinin 1'e ve *RMSEA* ve *SRMR* değerlerinin 0'a yakın bulunduğu görülmektedir. *RMSEA* değeri modelin bilinmeyen parametreleri ile örneklemin kovaryans matrislerinin ne ölçüde uyumlu olduğu bilgisini vermektedir (Byrne, 1998). Browne ve Cudeck'e göre (1993) *RMSEA* değerini .08 altında olması kabul edilebilir olduğunu ifade eder. Bu çalışmada bulunan *RMSEA* değeri .085'dir. Hesaplanan bu değer virgülden sonraki iki basamak dikkate alındığında kabul edilebilir olarak değerlendirilebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte Schreiber ve arkadaşları (2006) *RMSEA* değerinin .08 ve altının kabul edilebilir olduğunu ifade etmektedirler. MacCallum ve arkadaşları (1996) .080 ve altının iyi uyum, .080 ve .10 arasının ise orta karar uyum gösterdiğini ifade etmektedirler. *SRMR* ise bu çalışmada .050 olarak bulunmuş, Hu ve Bentler (1999) .80 ve altındaki değeri iyi uyum olarak kabul etmektedir. Cabrera-Nguyen'in (2010) DFA analizi için en az iki indeksin verilmesi gerektiği görüşü dikkate alındığında hesaplanan uyum indeksleri açısından ölçeğin model uyumunun kabul edilebileceği söylenebilir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, İngilizce öğrenmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir kaygı ölçeği geliştirildiği görülmektedir. Geliştirilen bu ölçekle farklı liselerde İngilizce öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeyleri belirlenebilir ve böylelikle yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürecek uygulamalar düzenlenebilir ve yabancı dil

öğretmenlerine yabancı dilde kaygı unsurunun etkileri ve kaygı seviyesini azaltacak yollar konusunda eğitimler verilebilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 31.10.2019

Etik kurul belgesi sayı numarası: 97132852/302.14.01/

Kaynakça

- Allwright, R., Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain in J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 1- 24).Cambridge University Press.
- Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 17(2), 49-68.
- Batumlu, D., & Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents, N.J.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford publications.

- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications and Programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the Journal of the society for social work and research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2), 99-103. doi: 10.5243/jsswr.2010.8
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1982). Reliability and validity assessment. 5th printing. *Beverly Hills: Sage Publications Inc*, 9.
- Clark, L. A., & Watson, D. (2019). Constructing validity: New developments in creating objective measuring instruments. *Psychological Assessment*, 31(12), 1412.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. *Comrey AL, Lee HB. A first course in factor analysis*, 2, 1992.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-324.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin*, 52(4), 281.
- Crowley, S. L., & Fan, X. (1997). Structural equation modeling: Basic Concepts and applications in personality assessment research. *Journal of Personality Assessment*, 68(3), 508-31.
- Cureton, E. E. (1951). A Consensus as to the Validity of Polygraph Procedures. *Tenn. L. Rev.*, 22, 728.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve lisrel uygulamalı*. Ankara: PegemA Yayınları
- Dalkılıç, N. (2001). An Investigation Into The Role of Anxiety in Second Language Learning. http://www.sosyalbilimler.cukurovaom/p/articles/mi_mOFCR/is_4 adresinden indirilmiştir.
- Davidshofer, K. R., & Murphy, C. O. (2005). *Psychological testing: principles and applications*. Pearson/Prentice Hall, Upper Saddle river
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. London: Sage.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, (139), 48-67.
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological assessment*, 7(3), 286.

- Ganschow, L., & Sparks, R. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *The Modern Language Journal*, 80(2), 199-212.
- Gorsuch, R.L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. Longman Publishing, New York.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological measurement*, 66(3), 393-416.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *Tesol Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Horwitz, E.K, Horwitz, M.B., & Cope, J.A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. A. (1991). Foreign Language Classroom Anxiety. (eds. E. K. Horwitz & D. J. Young), *In Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 27-36). New Jersey: Englewood Cliffs.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jöreskog, K. G. (1971). Simultaneous factor analysis in several populations. *Psychometrika*, 36(4), 409-426.
- Kapıkıran, N. A. (2006). Başarı kaygısı ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 1-6.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. UKK Routledge:1990.
- Kline, R. B. (2016). *Principle and practice of structural equation modelling* (4th ed.). New York, NY: The Guilford Press
- Littlewood, W. & William, L. (1984). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge University Press.
- MacCallum, R. C., Browne, M.W., & Sugawara, H., M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1 (2), 130-49.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Methods And Results In The Study of Anxiety and Language Learning: A Review of Literature. *Language Learning*, 41 (1). 85-117.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.

- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (1996). Assessing goodness of fit: Is parsimony always desirable? *The Journal of Experimental Education*, 64(4), 364-390.
- Morgan, C.T. (1981). *Psikolojiye giriş ders kitabı*. (Çev. Sirel Karakaş ve diğ.) Meteksan Basımevi, Ankara.
- Öner, N. (1990). Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı. Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını: 1-2.
- Polat, M., & Erişti, B. (2018). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
- Rogers, C. (1979). *Freedom to learn*. USA. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rummel, R. J. (1988). *Applied factor analysis*. Illinois, Evanston: Northwestern University Press.
- Sapir, S., & Aronson, A. E. (1990). The relationship between psychopathology and speech and language disorders in neurologic patients. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(3), 503-509.
- Sarıgül, H. (2000). *Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2012). *Using Multivariate Statistics*. 6th ed. Pearson Education, Inc, New York, NY, U.S.A.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tekin, H. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Quantitation and evaluation in education)*. Ankara: Mars Matbaası.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. (Geliştirilmiş 2. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Thorndike, R. M., Cunningham, G. K., Thorndike, R. L., & Hagen, E. P. (1991). *Measurement and evaluation in psychology and education*. Macmillan Publishing Co, Inc.
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 9(2), 79-94.