



Speaking Anxiety Scale For Secondary School Education Students: Validity And Reliability Study

Tazegül DEMİR*

Deniz MELANLIOĞLU*

ABSTRACT: The development of "conversation", that one of the basic language skills is aimed in Turkish teaching . In order to develop speaking skills, the student should feel himself qualified and competent on that subject. If the student is worried about the skill he will experience difficulty both in the development of skill and in acting process. So it is thought that there is a necessity of a scale instrument to determine the "speaking anxieties" of secondary school education student. In this study, all the processes of development of "Speaking Anxiety Scale" ,which is for primary education students, take part. The data of the study has been obtained from 537 students selected randomly from ten secondary school in Yenimahalle district of Ankara. Literature review, item arrangement , content validity(reference of expert opinion), pretesting, and finally validity and reliability verification phases have been practiced in the development process of scale instrument. The data obtained has been analysed with SPSS package. In the study 33 items scale has been revealed. Cronbach alpha coefficient has been set 0.716 as internal consistency for the scale showing five factor structure following the search of factor analysis.

Key Words: Turkish education, speaking skill, speaking anxiety, speaking anxiety scale.

* Assist. Prof. Dr., Kafkas University Faculty of Education Department of Turkish Education, Kars, Turkey. Email: tazeguldemir@gmail.com

* Assist. Assist. Prof. Dr., Kırıkkale University Faculty of Education Department of Turkish Education, Kırıkkale, Türkiye. Email: denizmelanlioglu@hotmail.com

SUMMARY

Purpose and Significance: The aim of this study is to develop a “speaking anxiety scale” with the aim of revealing the anxiety in speaking felt by secondary school students.

Method: In the process of developing the scale aimed at measuring speaking anxiety levels of secondary school students, the first stage was the review of relevant resources. Then, the scope (content) validity of the scale was addressed. 66 items were prepared and then reviewed and edited by eight experts (along with the researchers, four experts in Turkish Education and two in Measurement and Evaluation) in terms of form, phraseology, presence of expressions that could lead to misunderstanding and degree of measuring speaking anxiety. Whether the items in the draft version of the scale that was prepared in line with the opinions of the experts would determine the speaking anxieties of secondary school students was asked to a group of students consisting of 50 students attending different schools in Yenimahalle, Ankara.

The data of the research were obtained from 570 students who were attending to ten randomly-selected schools in the District of Yenimahalle. SPSS software was employed in order to analyze the statistical calculations of the obtained data. The research yielded a scale composed of 5 items.

Results: In the research, the Cronbach’s Alpha reliability coefficient was calculated to be ,716 for the entire scale. This rate is enough to reveal that the scale is employable for secondary school students. Since the internal reliability coefficients of the five sub-dimensions of the scale were found to be ,60 and ,80; it is safe to conclude that the scale is highly reliable.

The items in the first factor constitute the dimension of “*prejudgment of the speaking skill*”; those in the second factor form the dimension of “*speaking self-confidence*”; those in the third factor constitute the dimension of “*enjoying speaking*”; the fourth factor constitute the dimension of “*anxiety of being evaluated*” as its items are about students’ anxieties regarding the evaluation of their speaking skills; and the fourth factor constitute the dimension of “*willingness to speak in classroom*” as its items are aimed at measuring students’ happiness levels taken from speaking in classroom.

Conclusion: Through this research, a 33-item speaking anxiety scale with proven validity and reliability was obtained. The scale consists of 14 negative and 19 positive items. Findings to be obtained from this scale when administered to secondary school students might reveal the relationship between speaking anxiety and speaking skill and to determine the variables on which students' speaking anxieties depend. Moreover, based on findings to be obtained from the scale, studies can be conducted aimed at reducing students' speaking anxiety levels.



Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Tazegül DEMİR* Deniz MELANLIOĞLU¹

ÖZ. Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinden biri olan “konuşma”nın geliştirilmesi amaçlanır. Konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için kişinin kendisini o konuda yetkin ve yeterli hissetmesi gerekir. Öğrencinin beceri düzeyine yönelik kaygıları varsa hem beceriyi geliştirme noktasında hem de eyleme dönüştürmede sıkıntı yaşayacaktır. Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin “konuşma kaygılarını” belirlemek amacıyla bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmış “konuşma kaygısı ölçeği”nin geliştirilme sürecinin bütün aşamalarına yer verilmiştir. Araştırmanın verileri Ankara ili Yenimahalle ilçesinden random yolla on ortaokuldan seçilen 537 öğrenciden elde edilmiştir. Ölçme aracının geliştirilmesinde literatür tarama, madde oluşturma, içerik geçerliği (uzman görüşüne başvurma), ön deneme, son olarak da geçerlik ve güvenirlilik hesaplama aşamaları izlenmiştir. Elde edilen verilerin istatistik hesaplamaları SPSS 15 Paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada 33 maddelik bir ölçek ortaya çıkarılmıştır. Faktör analizi sonucunda beş faktörlü bir yapı gösteren ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach Alpha katsayısı 0,716 olarak tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, konuşma becerisi, konuşma kaygısı, Konuşma Kaygısı Ölçeği.

* Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Kars, Türkiye. El-mek: tazeguldemir@gmail.com

¹Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Kırıkkale, Türkiye. El-mek: denizmelanlioglu@hotmail.com

GİRİŞ

Türkçe eğitimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini içeren bir süreçtir. Ana dili eğitimi olarak da nitelenen bu süreç, bireyin doğumu ile ailede başlar; örgün eğitim kurumlarında sistemli bir şekilde devam eder. Okullarda yürütülen Türkçe eğitiminin amacı, dilin dört temel becerisi olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın eşit şekilde geliştirilmesini sağlamaktır.

Birey dinleme ve konuşma becerisini edinerek okul hayatına başlar. İlk okuma yazma çalışmalarıyla da okuma ile yazmayı edinir. Dinleme ve konuşmayı okul çağına kadar edinmesi, bireyin bu iki beceride kendini yeteri kadar geliştirdiği anlamına gelmemektedir. Bu durumun yapılan araştırmalarda da vurgulandığı görülmektedir (Dülger, 2011; Sallabaş, 2011). Özbay'a (2007:99) göre sözlü iletişimdeki başarı düzeyinin etkin dinleme ve konuşmaya bağlı olmasına karşılık yeterince gelişmemiş konuşma ve dinleme becerileri, iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle iletişimin en temel unsurunu teşkil eden bu iki becerinin geliştirilmesi için çaba sarf edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kişinin kendini ifade etmek için en fazla kullandığı beceri konuşmadır. Konuşmanın bebeklik çağında edinilmeye başlanması ve günlük hayatta aktif olarak kullanılmasına rağmen okul ve toplumda gerek hazırlıklı gerekse hazırlıksız konuşmalarda birtakım problemlerle karşılaşıldığı görülmektedir. Bu problemlerin başında çeşitli nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan "konuşma kaygısı" gelmektedir.

Konuşma Kaygısı

Türkçe Sözlük'te kaygı; üzüntü, endişe duyulan düşünce şeklinde açıklanmaktadır. Günlük dilde kaygı kavramı daha çok endişe yerine kullanılırken Türkiye'de psikiyatri uzmanları bunun yerine orijinal terimi (anxiety), Türkçeye "anksiyete" biçimde aktarmakta ve bu şekilde kullanmayı tercih etmektedirler (Dağ 1999: 180). Kaygı; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, yargılanma gibi heyecanların birini veya birçoğunu içerebilen, sonunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belli belirsiz bir korkudur (Ünlü, 2001). Bireylerin bir kere ya da birden fazla yaşadığı kaygı başka bir ifadeyle tedirginlik, kişinin kendini, şüpheli ve gergin hissetmesine neden olur (Woolfolk, 2007: 387). Bu nedenle kaygının insanı rahatsız eden bir süreci içerdiği söylenebilir. Kaygının yansıtılma biçimi endişe ya da duygusal olarak ortaya çıkmaktadır (Leibert ve Morris, 1967; Zeidner, 1998).

İnsanın temel duygu ve heyecanlarından biri olan kaygı, her insan tarafından farklı nedenlerle sık sık yaşanmakta ve insan yaşamını etkilemektedir (Özdal ve Aral, 2005). Kaygı bir soruna tepki olarak doğar. Bireyler işlerin iyi gitmediğini veya belki bir durumun pek hoş bir şekilde sonuçlanmayacağını anladıkları zaman kaygılanırlar. Kaygının nasıl oluştuğu, nedenleri ile kaynakları birey tarafından bilinmez fakat kaygı bireyin farkına vardığı ve varlığından hoşlanmadığı bir duygudur (Ültaş, 2005:8).

Woolfolk (2007: 387), kaygının akademik başarı üzerinde oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Kaygı öğrenmeye olumlu ya da olumsuz etkide bulunabilir (Scovel, 1991). Bu etki, kaygının derecesine göre değişmektedir. Öğrencinin sahip olduğu kaygı düzeyi yükse, öğrenmenin gerçekleşmesi zorlaşacaktır (Zeidner, 1998). Dolayısıyla böyle bir durumda kaygı öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyecektir. Bununla birlikte Tekindal (2009), bir miktar kaygının güdüleyici olabileceğini ifade etmektedir. Bu durum özellikle beceriye yönelik kaygılarda geçerlidir. Çünkü beceri tekrarlar geliştirilen ve süreklilik isteyen bir özellik gösterir. Diğer becerilerde olduğu gibi konuşma becerisinde de aynı durum söz konusudur. Konuşma kaygısı düşük olan öğrencilerin konuşmaya karşı olan tutumlarının olumlu olduğu, konuşma konusunda kendilerine güvendikleri ve konuşma etkinliklerinden hoşlandıkları söylenebilir.

Konuşmaya karşı geliştirilen bir tepki olan *konuşma kaygısı*; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterebilir. Konuşmaya karşı geliştirilen bu tepki, verilen bir hazırlıklı konuşma ödevi, derste yapılan bir konuşma etkinliği ya da sınav amacıyla hazırlıklı/ hazırlıksız konuşma gibi konuşmanın zorunlu olduğu hâllerde kendini gösterdiği gibi konuşmadan kaçınma şeklinde konuşmanın zorunlu olmadığı durumlarda da ortaya çıkabilir.

Konuşma hakkındaki olumlu tutum, konuşma becerisindeki başarılı gelişime ve konuşmadaki akıcılığa bağlıdır. Eğitim sürecinde konuşma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili aksaklıklar ve konuşmada akıcılığın olmaması konuşmaya karşı olumsuz tutumlara neden olmaktadır. Konuşma kaygısı, öğrenciyi konuşma becerisinin her aşamasında etkiler ve öğrencinin beceriye yönelik kaygı düzeyi arttıkça öğrenci konuşmaktan hoşlanmaz. Bu durum bir kez gerçekleştiğinde öğrencinin konuşma kaygısını belirlemek ve konuşma becerisini geliştirmek için geç kalınmış olabilir. Dolayısıyla öğrencinin toplumda bir birey olarak kendini ifade edebilmesi açısından ortaokul yıllarının bu bakımdan çok önemli olduğu söylenebilir. Ortaokulda konuşma becerisine ilişkin öğrencilere kazandırılacaklar Türkçe öğretim

programında belirtilmektedir. Programda konuşma becerisiyle ilgili şunlar ifade edilmektedir (2006:6):

Konuşma becerisi, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak onları, bu çalışmalara katması gerekmektedir. Hayatın her alanında doğru, güzel, etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, onların diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır. Bu nedenle konuşma becerisinin okuma, yazma ve dinleme gibi diğer becerilerle desteklenmesi gerekmektedir.

Programda belirtilen bu ifadeler, konuşma becerisinde istenen insan niteliklerini göstermesi bakımından önemlidir. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için konuşma kaygısına sahip öğrencilerin, bu kaygılarının yok edilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekir. Ancak öncelikle öğrencilerin konuşma kaygısı taşıyıp taşımadıkları, taşıyorlarsa düzeyi ve bu kaygının sınıf içinde mi dışında mı yoğunlaştığının tespitine ihtiyaç vardır. Çünkü öğrencilerin konuşma konusunda başarısız olmaları, zamanla yüksek düzeyde konuşma kaygısı taşımalarıyla sonuçlanır.

Konuşma kaygısı, öğrencilerin konuşma isteği ya da konuşmadan kaçınma eğilimleriyle ilişkilidir. Konuşma kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda konuşmaya karşı geliştirilen bu tepkinin, konuşmanın niteliği ve konuşma başarısı üzerinde olumsuz etkileri olduğu ve konuşmaktan kaçınma, konuşmak istememe gibi durumlara sebep olduğu tespit edilmiştir (Pribly vd., 2001; Akın ve Kunzman, 1974). Konuşma kaygısı olan öğrenciler;

- Konuşma becerisini gerektiren durumlardan korkarlar,
- Olumsuz eleştiriler alacakları düşüncesiyle konuşmalarının değerlendirilmesinden endişelenirler,
- Konuşmaktan mümkün olduğunca kaçınırlar,
- Konuşmada zorlandıklarında kendilerini kötü hissederler.

Yukarıda sıralanan bütün bu özellikler, çevresiyle sağlıklı iletişim kuramayan öğrencinin, beceriye yönelik kaygı düzeyini arttıracak ve bu kaygı giderek sosyal bir fobiye dönüşecek (Gerlinde vd., 2003); bu tip bir fobi ise öğrencinin yaşamının her anını olumsuz yönde etkileyecektir.

İlköğretim öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri ve nedenleri birbirinden farklılık gösterir. Kaygı nedenleri; kişisel beklentiler, öğrenmeye yönelik inanışlar, Türkçe öğretmeni ya da diğer öğretmenlerin derste tutumu gibi pek çok etmenden kaynaklanabilir. Önemli olan bu nedenin ortadan kaldırılması için çaba sarf etmektedir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi ve bu beceriye yönelik kaygı düzeyinin artmaması için sınıf

dışı etkinliklerin de önemli yer tuttuğu unutulmamalıdır. Sınıf dışı konuşma durumlarının, öğrencilerin konuşma kaygılarını, belki sınıf içi düzeyden daha çok yükselttiği hatırlanmalıdır.

2005 Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme ve kendini sözlü olarak ifade etme amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmektedir (2006: 21-25). Belirtilen amaçlara ulaşma düzeyinde kaygı faktörünün nasıl bir etkisi olduğu üzerinde durulması gereken bir noktadır. Literatür taraması sonucu ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik sahip oldukları kaygı düzeylerini belirlemek için herhangi bir ölçeğin olmadığı tespit edilmiştir. Bu eksiklikten hareketle araştırmada ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerine ilişkin kaygı düzeylerini programda ifade edilen amaç ve kazanımlara göre ortaya koyabilecek bir ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik çalışmasını yapmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Ölçeğin geliştirilmesinde aşağıdaki süreçler izlenmiştir.

Maddelerin Hazırlanması

İlköğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarını ölçmeye yönelik aracın geliştirilmesi sürecinde ilk aşamayı konuyla ilgili kaynakların gözden geçirilmesi oluşturmaktadır. Daha sonra konuşma kaygısını ortaya çıkarabilecek cümlelerden bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin dil bilgisi bakımından herhangi bir anlatım bozukluğu içerip içermediği Türkçe kurallarına uygunluk açısından kontrol edilmiştir.

Böylece ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları varsa bunu ortaya çıkarabilecek 76 madde yazılmıştır. Deneme maddelerinin sayısının olabildiğince fazla olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacıların amacı, önceden belirlenmiş bir yapıda ölçek geliştirmek olmadığından herhangi bir şekilde konuşma kaygısını ortaya koyacak olası bütün maddelerin alınması yoluna gidilmiş ve sonunda araştırmacılar tarafından konuşma kaygısını ifade ettiği düşünülen 66 madde üzerinde karar kılınmıştır.

Uzman Görüşünün Alınması (İçerik Güvenirliği):

Hazırlanan ölçeğin kapsam (içerik) geçerliği açısından yeterliliği bu aşamada incelenmiştir. Bir ölçme aracının, bireylerin davranışlarını tahmin etmedeki başarısı büyük ölçüde geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır (Büyüköztürk, 2004). Bir ölçü aracının, ölçtüğünü öne sürdüğü değişkeni ne

derece doğru ölçtüğü *geçerlik* olarak ifade edilir. *Kapsam (içerik)*, *uyum* ve *yapı* geçerliliği olmak üzere üç çeşit geçerlik vardır (Tyler, 1971). İçerik geçerliği, ölçme aracının kullanılacağı amaç için uygun olup olmadığına dair uzman görüşlerine başvurularak ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğinin kararlaştırılmasıdır (Karasar, 2002). Araştırmada ölçeğin kapsam (içerik) geçerliliğine bakılmıştır. Hazırlanan 66 madde araştırmacılar dışında dördü Türkçe Eğitimi, ikisi de Ölçme Değerlendirme alanında çalışan altı uzman tarafından biçim, anlatım özelliği, yanlış anlamalara sebep olabilecek ifadelerin var olup olmadığı ve konuşma kaygısını belirtip belirtmediği bakımından incelenmiştir. Uzman görüş ve önerileri doğrultusunda içerik ve biçim açısından düzeltmeler yapılarak 10 madde çıkarılmış ve 56 maddelik aday ölçek ön deneme aşamasına hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçme aracının kapsam (içerik) geçerliği bu sayede sağlanmaya çalışılmıştır.

Ön Deneme Uygulaması

Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda geliştirilen taslak ölçekteki maddelerin ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarını ortaya koyup koymadığı, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde çeşitli okullarda öğrenim gören 50 öğrenciden oluşan bir öğrenci grubuna sorulmuştur. Bu uygulamanın ardından öğrencilerin yanıtladığı her bir ölçek maddesi üzerindeki görüş ve önerileri dikkate alınarak ölçek üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırmacılar tarafından bu maddelere yönelik 5 dereceli Likert tipi bir ölçme formu hazırlanmıştır. Böylece ölçeği cevaplayan öğrenciler için her bir maddeye beş alt düzeyde cevaplayabilecekleri seçenekli bir yapı oluşturulmuştur. Araçta bulunan kaygı için olumlu maddeler 5-4-3-2-1 şeklinde ve kaygı için olumsuz maddeler ise 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanmıştır. Böylece her bir veri toplama aracı için bir kaygı puanı elde edilmiştir. Puanın yüksek olması, konuşma kaygısının yüksek olduğunu belirtmektedir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturan sayının belirlenmesi konusunda, Tabachnick ve Fidell'in (1996) faktör analizi için verdiği kriterler dikkate alınmıştır. Yazarlara göre faktör analizi için 300 kişi "*iyi*", 500 kişi "*çok iyi*" ve 1000 kişi "*mükemmel*" olarak değerlendirilmektedir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğrenimlerine devam ettikleri sınıf seviyelerinin sayısal dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 1: Çalışma Grubuna Yönelik Sayısal Dağılım

Sınıf Düzeyi	f	%	Okul Sayısı
6. sınıf	209	38,9	
7. sınıf	167	31,1	
8. sınıf	161	30,0	10
Toplam	537	100,0	

Tablo 1'e göre Ankara ili Yenimahalle ilçesinde 2011-2012 eğitim öğretim yılında 10 okulda 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 537 öğrenciden veri toplandığı ve bu sayının faktör analizi için "çok iyi" düzeyde olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunun 6, 7 ve 8. sınıftan oluşması, araştırmaya şu açıdan katkı sağlamaktadır: Çalışma grubunun ve dolayısıyla ölçeğin benzer gruplar için temsil gücünün yaş bakımından varyansı geniş olacaktır. Sınıf düzeylerinde, her ne kadar oranların farklı olması söz konusu olsa da bu durumun araştırma kapsamında kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

BULGULAR VE YORUM

Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini belirlemeye yönelik toplanan veriler üzerinde uygulanan analizler, asıl ölçek maddelerini ve bu maddelerin özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Önce bu 56 maddeden madde toplam korelasyonuna dayanarak madde seçilmiş, toplam puanla .30'un altında ilişki gösteren 23 madde faktör analizine alınmamıştır. Kalan 33 maddeden 14 tanesi konuşma kaygısı için olumsuz madde niteliğindeki (4, 5, 6, 11, 15, 16, 21, 31, 36, 45, 47, 49, 51, 52) ölçekteki 19 madde ise konuşma kaygısı için olumlu ifadelerdir (3, 10, 12, 17, 18, 19, 24, 26, 28, 32, 34, 38, 39, 41, 42, 44, 50, 53, 54). Ölçekten elde edilebilecek en yüksek kaygı puanı 110, en düşük kaygı puanı ise 94 olmaktadır.

Asıl uygulamada kullanılması öngörülen aracın 33 maddesi arasındaki en uygun yapıyı ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizinin ortaya koyduğu yapı içinde yer alan maddelerin madde analizleri yapılmıştır.

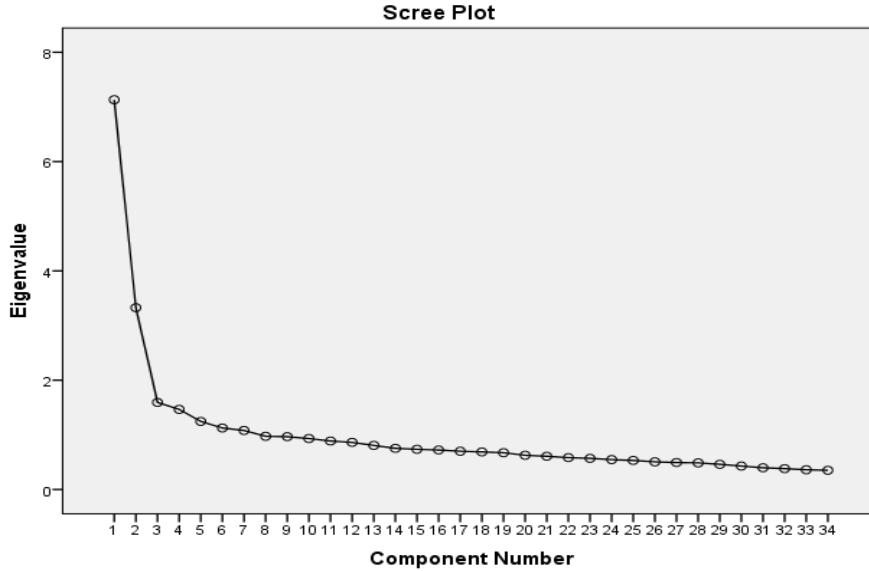
Faktör Analizi

Bu çalışmada amaç, ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarıyla ilgili olduğu düşünülen çok sayıda maddenin içinden anlamlı bir bütün

oluşturacak maddeleri seçebilmektir. Araştırmacıların amacı, çok boyutlu bir ölçme aracı geliştirmek olmadığından madde yazılımında belli bir yapıya uygun maddeler değil olası bütün maddeler değerlendirilmiştir.

Ortaya çıkacak olan yapının farklı eksenlerde ölçüm yapması yerine, aynı yapıyı oluşturan temel bileşenler olması planlanmıştır. Diğer taraftan burada maddelerin önceden belirlenmiş bir yapıya uygunluğunun sorgulanması değil ampirik olarak var olanın ortaya çıkarılması gözetilmiş ve Temel Bileşenler Analizi daha uygun görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 1996). Gerek adı geçen kaynak, gerekse bu alandaki diğer kaynaklar (Tatlıdıl, 1992) hem Temel Bileşenler Analizini hem de Temel Eksenler Analizini, faktör analizi adı altında incelemiş ve kaynaklar, sadece farklılaşma durumunda özgün adı ile atıfta bulunmuşlardır. Çünkü bu iki teknik arasında, matematiksel olarak hangi tür varyansın kullanılacağından başka bir fark bulunmamaktadır. Denek sayısının artması durumunda bu farklılığın sonuçlara yansması minimal düzeye inmektedir (Hovardaoglu, 2000)

56 madde faktör analizine sokulmuş ve hiçbir faktörde yer almayan ya da birden çok faktörde birbirinden ayırt edilemeyecek kadar yakın yükler alan maddeler analizden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Kalan 33 madde 5 faktör altında toplanmış ve herhangi bir madde dışarıda kalmamıştır. Faktörlere ilişkin bilgiler aşağıdaki grafikte belirtilmektedir:



Şekil 1: Yamaç-Birikinti Grafiği (Scree Plot)

Yamaç-Birikinti grafiğine bakıldığında ölçekte özdeğeri bir ve birden fazla olan beş faktör olduğu anlaşılmaktadır.

Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla KMO ve Bartlett Testi sonuçlarına bakılmıştır. Aşağıdaki tabloda KMO ve Bartlett Testi sonuçları gösterilmektedir:

Tablo 2: *Konuşma Kaygısı Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları*

KMO Örneklem Yeterlilik Ölçümü		
		,890
Bartlett's Test of Sphericity	Kay-Kare	4641,079
	sd	528
	p	,000

Verilerin faktör analizine uygunluğunda Bartlett testinin anlamlı çıkması ve KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısının ,50'den yüksek olması gerekir (Akgül ve Çevik, 2003: 428). KMO katsayısının ,80'in üzerinde olması verilerin faktör analizinde kullanımı için çok uygun olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde KMO değerinin ,890 olduğu görülmektedir. Bartlett testi sonucu ise anlamlıdır.

Maddeler arasındaki ilişkileri az sayıda ve en etkin şekilde ortaya koyabilecek faktör sayısını belirlemek için özdeğer kriterlerinden faydalanılmıştır (Büyüköztürk, 2004). Bryman ve Cramer (1999), özdeğeri 1 veya 1'den büyük olan faktörlerin önemli faktör olarak nitelendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çerçevede ölçek faktörlerine ait özdeğer verileri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır:

Tablo 3: *Faktörlere Yönelik Özdeğer ve Varyans Oranları*

Faktör	Dönüştürülmüş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplam %
1	7,018	21,266	21,266
2	3,262	9,885	31,151
3	1,568	4,751	35,902
4	1,435	4,348	40,250
5	1,244	3,770	44,020

Sosyal bilimlerde kabul edilebilir toplam varyans oranı Scherer (1988'den akt. Tavşancıl, 2002)'e göre %40 ile %60 arasında, Kline'ye göre (akt. Deveci, 2002) %41 ve üstü olarak belirtilmektedir. İlgili kaynaklara göre hazırlanan ölçeğin özdeğerler için birikimli varyans miktarının toplam varyansın %44,020'sini açıklaması ölçeğin beş faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine olanak vermektedir. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının ne denli iyi ölçüldüğünün göstergesidir (Büyüköztürk, 2004).

Tablo incelendiğinden on beş maddeden oluşan birinci faktör toplam varyansın % 21,266'sını açıklamakta ve özdeğeri 7, 018 olarak görülmektedir. Yedi maddeden oluşan ikinci faktör toplam varyansın % 9,885'ini açıklamakta ve özdeğeri 3,262 şeklindedir. Dört maddeden oluşan üçüncü faktör toplam varyansın % 4,751'ini açıklamakta ve özdeğeri 1,568 olarak tespit edilmiştir. Üç maddeden oluşan dördüncü faktör toplam varyansın % 4,348'ini açıklamakta ve özdeğeri 1,435 şeklinde belirlenmiştir. Dört maddeden oluşan beşinci faktör toplam varyansın % 3,770'ini açıklamakta ve özdeğeri 1,244 olarak ortaya çıkmaktadır. Ölçeğin toplamda %44,020'sini açıklaması yeterli bir oran olarak değerlendirilmektedir.

Aşağıda maddelerin faktörlere dağılımları, faktör yükleriyle birlikte verilmektedir:

Tablo 4: Konuşma Kaygısı Ölçeği Faktör Analizi Bilgileri

Madde No	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör
M50	,647				
M54	,615				
M41	,603				
M28	,577				
M26	,570				
M32	,560				
M39	,551				
M53	,549				
M17	,532				
M42	,527				
M38	,521				
M34	,505				
M24	,490				
M18	,489				
M44	,478				
M47		,740			
M51		,720			
M36		,641			
M49		,625			
M45		,524			
M52		,476			
M31		,470			
M15			,634		
M21			,615		
M16			,582		
M11			,552		
M12				,728	
M10				,682	
M19				,640	
M4					,602
M6					,591
M3					,583
M5					,581

Bu çalışmada madde faktör analizinde ,40 yük değeri temel alınmıştır. Ayrıca söz konusu maddenin birinci faktörde aldığı yük değeri ile diğer faktörlerden aldığı yük değerinin farkının ,10 ve daha yüksek olmasına (Büyüköztürk, 2005: 125) dikkat edilerek böyle binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki 1, 2, 7, 8, 9, 13, 14, 20, 22, 23, 25, 27, 29, 30, 33, 35, 37, 40, 43, 46, 51. maddeler ise yukarıda ifade edilen dört boyutun dışında yer almıştır. Bu sebeple ifade edilen maddeler ölçekten çıkarılarak 33 maddelik bir ölçek elde edilmiş ve araştırmada kullanılmıştır.

Tablo incelendiğinde birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri ,647 ilâ ,478 arasında değişmektedir. Birinci faktör altında yer alan maddelere bakıldığında bu maddelerin daha çok öğrencinin kendi sözlü anlatımına yönelik ön yargılarıyla ilgili olduğu görülmüş ve bu faktör, hem araştırmacılar hem de araştırma sürecinde alınan uzman görüşleriyle “*konuşma becerisine yönelik ön yargı*” olarak adlandırılmıştır.

Yedi maddeden oluşan ikinci faktörde bulunan maddelerin yük değerleri ,740 ilâ ,470 arasında değişmektedir. İkinci faktör altında yer alan maddeler incelendiğinde bu maddelerin daha çok konuşma becerisine yönelik öz güven hissini ifade ettiği düşünülerek hem araştırmacılar hem de araştırma sürecinde alınan uzman görüşleri doğrultusunda bu faktör “*konuşma öz güveni*” olarak nitelenmiştir.

Dört maddeden oluşan üçüncü faktöre ait maddelerin yük değerleri ,634 ilâ ,552 arasında değişmektedir. Bu faktör altında yer alan maddeler incelendiğinde maddelerin konuşmaktan zevk almaya yönelik olduğu görülmüş ve bu faktör, hem araştırmacılar hem araştırma sürecinde alınan uzman görüşleriyle “*konuşmaktan zevk alma*” olarak açıklanmıştır.

Üç maddeden oluşan dördüncü faktörde yer alan maddelerin yük değerleri ,728 ilâ ,640 arasında değişmektedir. Bu faktör altında yer alan maddeler incelendiğinde maddelerin öğrencilerin konuşma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik kaygılarıyla ilgili olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda faktör hem araştırmacılar hem araştırma sürecinde alınan uzman görüşleriyle “*değerlendirilme kaygısı*” olarak isimlendirilmiştir.

Dört maddeden oluşan dördüncü faktör kapsamındaki maddelerin yük değerleri ,602 ilâ ,581 arasında değişmektedir. Bu faktör altında yer alan maddeler incelendiğinde maddelerin öğrencilerin özellikle sınıf içinde konuşmaktan mutlu olduklarıyla ilgili olduğu görülmüştür. Bundan dolayı faktör, hem araştırmacılar hem araştırma sürecindeki uzman görüşleriyle “*sınıf içi konuşmaya istekli olma*” olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin Güvenirliğinin İncelenmesi

Ölçeğin ölçmek istediği özelliği (bu ölçek için konuşma kaygısını) ne derece doğru ölçtüğünü, kısacası ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla

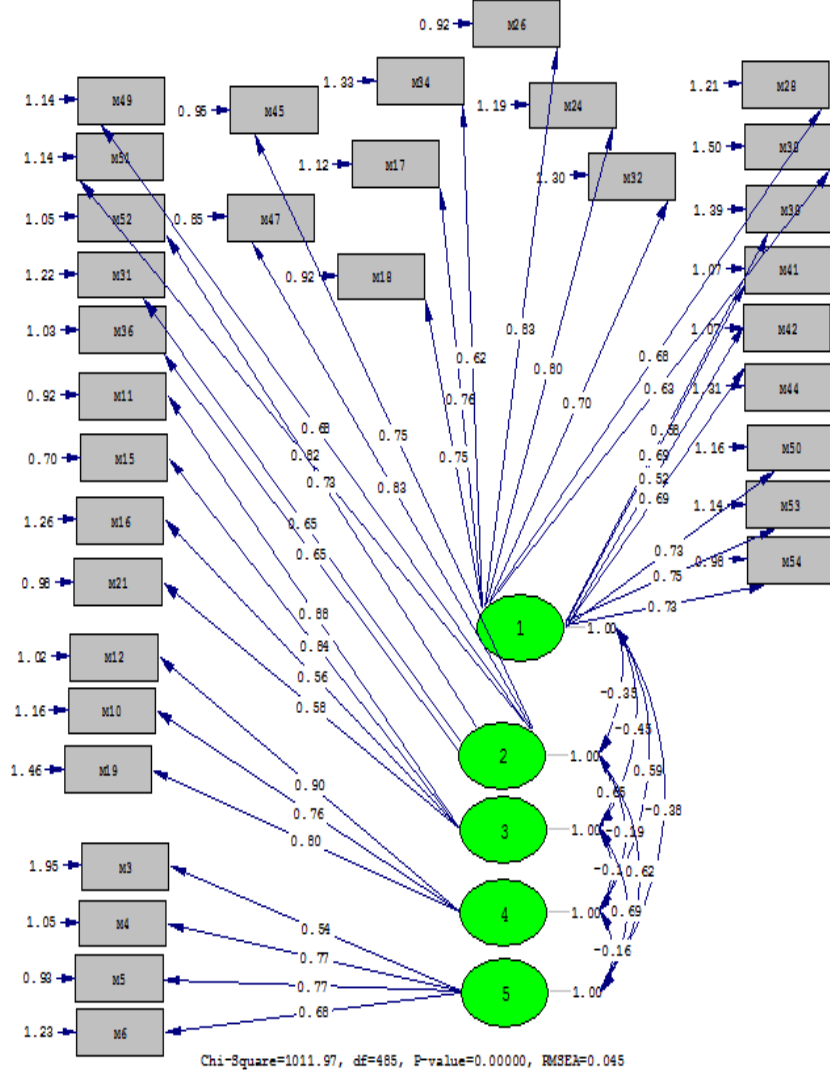
Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Büyüköztürk vd.'ne (2008: 110) göre bu katsayı maddelere ait puanların toplam test puanlarıyla tutarlılığının bir ölçüsüdür. Bu katsayı; ,60 ile ,80 arasında olduğunda ölçek oldukça güvenilir, ,80 ile 1,00 arasında olduğunda ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Akgül ve Çevik, 2003: 436). Buna göre ölçeğe ait güvenirlilik analizi bulguları aşağıda yer almaktadır:

Tablo 5: *Konuşma Kaygısı Ölçeği güvenirlilik analizi bulguları*

Faktör	Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı	Toplam %
1	,860	
2	,777	
3	,617	,716
4	,672	
5	,601	

Yapılan analizde tüm ölçek için Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı ,716 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; birinci faktör için ,860, ikinci faktör için ,777, üçüncü faktör için ,617, dördüncü faktör için ,672, beşinci faktör için ,601 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğuna, ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılığının da oldukça yüksek olduğuna bir kanıt olarak gösterilebilir.

Ölçeğin beş faktörden oluşan yapıya sahip olduğunu doğrulamak amacıyla LISREL88 Programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve buna ilişkin diyagram aşağıda verilmiştir:



Şekil 2: “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği” Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Diyagram incelendiğinde beş faktörü temsil eden madde puanlarının gizil değişkeni yordama düzeylerinin 0,54 ile 0,90 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca Modele ilişkin RMSA değeri 0,045; $p < 0,01$ olarak bulunmuştur. Model data uyum indeksleri ise Tablo 6’da gösterilmektedir:

Tablo 6: Model-data Uyum Indexleri

Model Data Uyum İndeksi	Değer
Comparative Fit İndex (CFI)	0.96
Incremental Fit İndex (IFI)	0.96
Normed Fit İndex (NFI)	0.92
Non Normed Fit İndex (NNFI)	0.95
Goodnes of Fit (GFI)	0.90
Adjusted Goodnes of Fit Index (AGFI)	0.88

Diyagram ve Tablo 6'daki değerler incelendiğinde tüm model data uyum indeksleri kriter değer olarak alınan 0.85'in üzerindedir. Buna göre konuşma kaygısı ölçeğinin beş faktörlü yapısının doğrulandığı ifade edilebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda tüm ölçek için Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı ,716 olarak hesaplanmıştır. Bu oran ölçeğin ortaokul düzeyindeki öğrenciler için kullanımının uygunluğunu ortaya koymak için yeterlidir. Ölçeğin beş alt boyutu için de iç tutarlılık katsayıları, ,60 ile ,80 arasında olduğundan ölçek oldukça güvenilir demek mümkündür. Bu bulgular doğrulayıcı faktör analiziyle de desteklenmiştir. Tüm model data uyum indeksleri kriter değer olarak alınan 0.85'in üzerindedir. Ayrıca beş faktörü temsil eden madde puanlarının gizil değişkeni yordama düzeylerinin 0,54 ile 0,90 arasında değiştiği ve modele ilişkin RMSA değerinin 0,045; $p < 0,01$ olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışma ile ortaokul öğrencileri için geçerlik ve güvenirliliği kanıtlanmış 33 maddelik bir konuşma kaygısı ölçeği elde edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerden on dört tanesi kaygı için olumsuz maddeyken on dokuzu kaygı için olumlu maddedir.

Birinci faktördeki maddeler, daha çok öğrencinin konuşma becerisine yönelik ön yargılarıyla ilgilidir ve ölçeğin "*konuşma becerisine yönelik ön yargı*" boyutunu oluşturmaktadır.

İkinci faktör altında yer alan maddeler öğrencinin konuşma becerisine yönelik öz güven duygusunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda bu faktör "*konuşma öz güveni*" olarak adlandırılmıştır.

Üçüncü faktör konuşmaktan zevk almaya yönelik maddelerden oluşmaktadır. Bu bakımdan ölçeğin "*konuşmaktan zevk alma*" boyutunu ifade etmektedir.

Dördüncü faktör öğrencilerin konuşma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik kaygılarıyla ilgili olduğundan “*değerlendirilme kaygısı*” olarak isimlendirilmiştir.

Son olarak beşinci faktör, öğrencilerin özellikle sınıf içi konuşmalardan mutlu olmalarıyla ilgili maddeleri içermektedir ve ölçeğin “*sınıf içi konuşmaya istekli olma*” boyutunu oluşturmaktadır.

Sevim (2012: 934) de öğretmen adayları için yirmi maddeden oluşan bir konuşma kaygısı ölçeği geliştirmiştir. Üç faktörden oluşan ölçekte birinci faktör, konuşmacı odaklı kaygı; ikinci faktör, çevre odaklı kaygı; üçüncü faktör ise konuşma psikolojisi olarak adlandırılmıştır. Öğretmen adaylarında görülen kaygının utanma, endişelenme, hoşlanmama, korkma, heyecanlanma, çekinme, öfkelenme, gerilme ve üzülmeye gibi duygusal kaynakları olduğu çalışmada belirtilmiştir. Konuşma kaygısıyla ilgili çalışmaların gerekliliği Arslan (2012: 230) tarafından yapılan çalışmanın sonucundan anlaşılmaktadır. Araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun topluluk karşısında konuşmak istediği fakat Türkçeye hâkim olunmaması, yanlış veya eksik bilgi verme korkusu, dinleyicilerin alaycı davranışları, özgüven eksikliği, diksiyon problemleri, anlaşılma endişesi gibi çeşitli sebeplerden dolayı ellerine fırsat geçse bile topluluk karşısında konuşmadıkları veya topluluk karşısında konuşmayı gerektiren görevlerden kaçındıkları belirlenmiştir. Bu bulgular, konuşma kaygısının nedenleri şeklinde de ele alınabilir. Dolayısıyla konuşma kaygısının tespitine ve giderilmesine yönelik çalışmaların her sınıf seviyesi ya da her öğretim kademesiyle ilişkilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada konuşma kaygısı, ortaokul öğrencileri düzeyinde ele alınmış ve hedef kitlesi ortaokul öğrencileri olan bir konuşma kaygısı ölçeği geliştirilmiştir. İfade edilen kademeye yönelik kaygı çalışmaları, genellikle yazma becerisiyle ilgilidir (Yaman, 2010; Zorbaz, 2010; Özbay ve Zorbaz, 2011; Tiryaki, 2012). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği bu çalışma ile literatüre kazandırılmıştır. Bu ölçeği ortaokul öğrencilerine uygulamakla elde edilecek bulgular, konuşma kaygısı ile konuşma becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak, öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik olan kaygılarının ne tür değişkenlere bağlı olduğunu belirlemek için kullanılabilir. Bu ölçeğin kullanılması ile elde edilen verilere bağlı olarak öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri spss'te işletme yönetimi uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Akın, C. ve Kunzman, G. G. (1974). "A group desensitization approach to public speaking anxiety". *Canadian Counsellor*. 8 (2). 106-111.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin "topluluk karşısında konuşma" ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*. 7 (3): 221-231.
- Bryman, A. ve Cramer, D. (1999). *Quantitative data analysis with spss release 8 for windows*, London and New York, Taylor & Francis e-Library, Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 4. Baskı, Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2) (133-148).
- Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E. B.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*. (6).
- Deveci, H. (2002). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dülger, M. (2011). Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gerlinde, C. H., Richard G. H. (2003). Behavioral assessment of public-speaking anxiety using a modified version of the social performance rating scale. *Behaviour Research and Therapy* 41 (2003) 1373-1380.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için istatistik*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Leibert R. M.vd. (1967). Cognitive and emotional components of anxiety: a distinction and some initial data. *Psychological Reports*. 20. 975-78.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(16): 33-48
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdal, F. ve Aral, N. (2005). Baba yoksunu olan ve anne-babası ile yaşayan çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 255-267.

- Pribly, C.B., Keaten, J., and Sakamoto, M. (2001). The effectiveness of a skills-based program in reducing public speaking anxiety. *Japanese Psychological Research*. 43 (3). 148-155.
- Sallabaş, M. E. (2011). Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. In E. K. Horwitz and D. J. Young, *Language Anxiety: From Theory and research to Classroom Implications*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*. 7 (2): 927-937.
- Tatlıdil, H. (1992). *Çok değişkenli istatistiksel analiz*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3 Ed.). New York: Harpercollins College Publishers.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Ankara: PegemA.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 1 (1): 14-21.
- Tyler, L. E. (1971). *Test and measurement*, Second Edition Prentice- Hall.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ültaş, İ. (2005). *Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeği geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünlü, E. (2007). *İlköğretim okullarındaki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve ilgilerinin belirlenmesi*. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 129-148.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology*. Boston: Pearson.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *IOJES*. 2 (1): 267-289.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The State of the Art*. New York: Plenum Press.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.