

İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanma Çalışması * **

Adaptation of the Second Language (English) Speaking Anxiety Scale into Turkish

Hale ALKAN¹, Nilay T. BÜMEN² ve Öner USLU³

¹Ege Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu. e-posta: hale.cetin@gmail.com

²Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. nilay.bumen@ege.edu.tr

³Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. oner.uslu@ege.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 21.07.2018

Yayına Kabul Tarihi: 11.02.2019

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Woodrow'un (2006) geliştirdiği (İkinci Dil) İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamaktır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliği için, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda orta düzeyde İngilizce öğrenmekte olan bir öğrenci grubuna (n=54) 15 gün ara ile İngilizce ve Türkçe form çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Bu uygulamada pozitif ve anlamlı bir ilişki elde edilmiş (.882, p<.01), Türkçe form aynı üniversitede farklı düzeylerde İngilizce öğrenen 778 öğrenciye uygulanarak açımlayıcı faktör analizi yapılmış, toplam varyansın %64.14'ünü açıklayan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliği için yapılan korelasyon analizleri sonucunda anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapmak üzere aynı okulda orta düzeyde İngilizce öğrenen farklı bir gruba (n=455) ölçek yeniden uygulanmıştır. Orijinal ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulanmış, elde edilen uyum indekslerinin mükemmel uyum sınırları içerisinde olduğu görülmüştür. Bu çalışmadaki ölçümlere ilişkin güvenilirlik katsayıları sınıf içinde konuşma kaygısı boyutunda .83, sınıf dışında ise .85 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçları, ölçeğin Türkiye'de kullanılabilceğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce konuşma kaygısı, İngilizce konuşma kaygısı ölçeği, Kültürel uyarlanma

ABSTRACT

The purpose of this study is to adapt the Second Language (English) Speaking Anxiety Scale developed by Woodrow (2006) into Turkish. In order to determine linguistic equivalence, the

* **Ahntılama:** Alkan, H., Bümen, N., ve Uslu, N. (2019). İngilizce konuşma kaygısı ölçeği'nin Türkçeye uyarlanma çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1157-1180.

** Bu çalışma 9-11 Mayıs 2018 tarihlerinde Manisa'da düzenlenen 8. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

scale was applied online to 54 students studying English at CEFR B1 level at Ege University School of Foreign Languages 15 days apart, and a significant positive correlation was found (.882, $p < .01$). Then Turkish form of the scale was applied to 778 students studying English at different levels at the aforementioned university; exploratory factor analysis was performed; and a two-factor structure explaining 64.14% of the total variance was uncovered. Significant correlations were determined through the correlation analyses done for criterion-related validity of the scale. The scale was re-applied to a different group of students ($n=455$) at CEFR B1 level at the same school to perform confirmatory factor analysis. The two-factor structure of the original scale was confirmed, and the fit indices corresponded to perfect fit. Reliability coefficients regarding the factors of the scale were calculated to be .83 for in-class speaking anxiety and .85 for out-of-class speaking anxiety. The results of these analyses indicate that this scale can be used in Turkey.

Keywords: English speaking anxiety, English speaking anxiety scale, Cultural adaptation

GİRİŞ

Bilindiği gibi, Türkiye'deki okullarda yabancı dil olarak ağırlıklı bir biçimde İngilizce öğretilmektedir. Dil öğretiminde alıcı ve üretici beceriler olarak adlandırılan iki beceri grubu vardır. Alıcı (pasif) beceriler dinleme ve okuma becerileriyken; üretici, (aktif) beceriler konuşma ve yazma becerilerine işaret etmektedir. Pasif beceriler öğrenenleri bir şey üretmeye zorlamamaktadır, fakat aktif beceriler ilgili dilde üretimi gerçekleştireceği için daha çok enerji gerektirmektedir (Golkova ve Hubackova, 2014). Konuşarak ya da yazarak dilin kullanımı, dil üzerindeki hâkimiyetin net bir göstergesi olduğundan (Bhatt ve Lilian, 2016), dili üretmek iletişim kurmak dil öğrenenler için oldukça büyük önem taşımaktadır. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ($n=696$), öğrencilerin iletişim kurdukları zamanın %11.4'ünde yazdıkları, %16.1'inde konuştuqları, %17.1'inde okudukları ve %55.4'ünde dinledikleri saptanmıştır (Emanuel ve diğerleri, 2008). Konuşma becerileri işe koşulmadığı zaman dinleme becerilerinin aktif olarak kullanılamayacağı göz önünde bulundurulduğunda, konuşma becerilerinin iletişim kurmadaki önemi daha net anlaşılabilir. Çünkü konuşma; bire bir, yüz yüze iletişime girmede kullanılan bir beceri olmasından, günlük hayatta kullanılmasından ve bir dili öğrenmenin sonucunda uygulamaya yansıtmanın önemli bir göstergesi olmasından dolayı büyük önem arz eden bir beceridir (Gömleksiz ve Özkaya,

2012, s. 498). Ayrıca “öğrenciler sıklıkla en önemli öğrenme amaçlarının hedef dili konuşmak” olduğunu belirtmektedir (Volle, 2005, s. 146).

Türkiye’de İngilizce öğretiminde/öğreniminde sorunlar yaşandığı bilinen bir gerçektir (Işık, 2008). Özellikle konuşma becerilerinin öğretiminde bilişsel sorunların yanında birçok duyuşsal sorunla da karşılaşmaktadır. Minghe ve Yuan (2013), öğrenme sürecini zorlaştıran büyük olasılıkla en büyük duyuşsal faktörün kaygı olarak kabul edildiğini ve “en kaygı uyandıran dil etkinliğinin başkaları önünde konuşmak” olduğunu belirtmişlerdir (s. 59). Xiuqin (2006) de konuşma kaygısının nedenlerini İngilizcede çok yeterli olmama, hata yapmaktan korkma ve alay edilme, sınıfın kalabalık olması, risk almaya isteksizlik, belirsizliğe karşı pek toleranslı davranmama ve rekabet olarak belirlemiştir. Öğrencilerin çoğunun sadece konuşma becerileri derslerinde pratik yapma imkânı olması, fakat sınıf mevcutlarının fazla ve ders saatlerinin az olması, hedef dilde konuşma pratiği yapma fırsatlarını azaltmaktadır (Sun, 2009).

Yurt dışında yabancı dil (İngilizce) konuşma kaygısı üzerine yapılmış birçok çalışma ve geliştirilmiş bazı ölçme araçları bulunmaktadır. Türkiye’de ise İngilizce konuşma kaygısıyla ilgili çalışmalarda (Atas, 2015; Baş, 2014; Çağatay, 2015; Öztürk ve Gürbüz, 2014; Yalçın ve İnceçay, 2013; Yıldırım, 2007) nitel yöntem ya da bir ölçekten seçilen bazı maddelerin kullanıldığı görülmektedir. Türkiye’de öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını ölçmeye yönelik bir aracın geliştirilmemesi ya da uyarlanmaması nedeniyle bu çalışmada konuyla ilgili bir ölçek uyarlaması sunulmaktadır.

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kaygının nesnesinin hiçlik olması, onu korkudan ayıran temel unsurdur çünkü korku duyan birey ne ile başa çıkması gerektiğini bilirken, kaygı duyan birey ne ile mücadele edeceğini bilememektedir (Manav, 2011). Dolayısıyla bu belirsizlik bireyi rahatsız etmektedir. Kaygı, bireyi karar vermek için harekete geçmeye hazırlayarak hem olumlu bir özellik taşır; hem de karar almak kişiyi rahatlık bölgesinden uzaklaştıracağından ve belirsiz sonuçlar rahatsız edici olduğundan olumsuz bir özellik taşır. Bu ayrım

kolaylaştırıcı (facilitating) ve engelleyici (debilitating) kaygı olarak tanımlanmaktadır. Scovel (1978) kolaylaştırıcı kaygının öğreneni duygusal olarak yeni öğrenme göreviyle mücadele etmeye motive ettiğini, engelleyici kaygının ise bunun aksine öğreneni duygusal olarak sakınma davranışını benimsemeye ve yeni öğrenme görevinden kaçmaya motive ettiğini belirtmiştir.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), yabancı dil kaygısını iletişim korkusu, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olarak üçe ayırmışlardır. İlk olarak, iletişim korkusu bireyler ister ikili ister grupça iletişim kuruyor olsunlar isterse de topluluk önünde konuşuyor olsunlar, başka bireylerle iletişim kurarken ortaya çıkar. Bu kaygı türü hem dinlenen mesajın anlaşılmasını hem de bu mesaja yanıt vermeyi güçleştirir. Özellikle yabancı dil sınıflarında hedef dilde sözlü iletişim kurmaya çalışırken, öğrencilerin hem dinleme hem de konuşma becerilerini işe koşmaları iletişim korkusunu artırıcı bir faktör olarak ortaya çıkabilir. İkinci olarak, öğrenme sürecinin genel olarak ayrılmaz bir parçası değerlendirilmez ve öğrenciler sıklıkla sınavlarla değerlendirilir. Horwitz ve diğerlerine (1986) göre sınav kaygısı başarısız olma korkusundan kaynaklanmaktadır. Özellikle sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin mükemmel bir başarı gösterme isteği, sınavda yapacakları en küçük bir hatayı dahi büyük bir yıkım olarak algılamalarına, dolayısıyla da kaygı seviyelerinin artmasına neden olmaktadır. Sözlü sınavların yapılması da bazı öğrencilerin hem sınav hem de sözlü iletişim kaygısını aynı anda yaşamalarına yol açmaktadır. Son olarak ise, olumsuz değerlendirilme korkusu, sınav kaygısı ile benzerlik göstermesine rağmen, bu kaygıyı yaşayan bireyler sadece sınavlarla değerlendirilmekten değil, değerlendirilebilecekleri herhangi sosyal bir durumdan dolayı kaygı duyarlar.

Uluslararası alan yazın incelendiğinde, İngilizce konuşma kaygısının nedenlerinin (Abdullah ve Abdul Rahman, 2010; Juhana, 2012; Mak, 2011; Occhipinti 2009; Rafada ve Madini, 2017; Woodrow, 2006), bu kaygıyı azaltmaya yönelik girişimlerin (Minghe ve Yuan, 2013), konuşma kaygısıyla başa çıkma yollarının (Woodrow, 2006; Zhiping ve Paramasivam, 2013) ve konuşma kaygısını gidermeye yönelik bazı girişimlerin (Osboe, Fujimura ve Hirschel, 2007; Qian ve Seepho, 2012) ele alındığı görülmektedir.

Ayrıca birçok çalışmada yabancı/ikinci dille (konuşma) ilgili kaygılar ile yabancı/ikinci dil performansı arasında olumsuz ilişki olduğu belirlenmiştir (Aida, 1994; Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999; Horwitz, 1986; Philips, 1992; Woodrow, 2006; Chen, 2015; Hewitt ve Stephenson, 2012; Park ve Lee, 2005; Suleimenova, 2013 ve Tóth, 2012). Hatta MacIntyre (1999), yabancı dil başarısında en önemli yordayıcılardan birinin kaygı olduğunu vurgulamıştır.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerinin (Çağatay, 2015; Tüm ve Kunt, 2013), bu kaygının nedenlerinin (Baş, 2014; Öztürk ve Gürbüz, 2014; Tüm ve Kunt, 2013; Yıldırım, 2007) ve konuşma kaygısını gidermeye yönelik bazı girişimlerin (Atas, 2015; Han ve Keskin, 2016; Hamzaoğlu, 2015; Koçak, 2010; Yalçın ve İnceçay, 2013) incelendiği tespit edilmiştir.

İlgili araştırmalar değerlendirildiğinde, ders içerisinde ya da sınavda konuşma performansı sergilemek durumunda kalma; yanlış yapma, alay edilme ve bunların sonucunda olumsuz değerlendirilme korkusu; dilbilgisi, kelime bilgisi ve telaffuz sorunları; yabancı dil sınıfında anadil kullanımına izin verilmemesi ve anadili İngilizce olanlarla konuşmanın yabancı dil konuşma kaygısını artırdığı görülmektedir. Ayrıca kaygılanma durumu yalnızca sınıf içindeyken değil, günlük yaşamda iletişim kurarken de ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda yurt dışında yabancı dil (İngilizce) konuşma kaygısı üzerine yapılmış birçok çalışma ve geliştirilmiş bazı ölçme araçları bulunmaktadır. Türkiye’de ise İngilizce konuşma kaygısıyla ilgili çalışmalarda ya nitel desenler temele alınmış (Baş, 2014; Koçak, 2010; Öztürk ve Gürbüz, 2014, Yıldırım, 2007) ya da Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından hazırlanan Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği’nin (YDSKÖ) konuşmaya ilişkin bazı maddeleri kullanılmıştır (Atas, 2015; Çağatay, 2015; Han ve Keskin, 2016; Yalçın ve İnceçay, 2013). Söz konusu ölçek özel olarak İngilizce konuşma kaygısına odaklanmamakta ve çalışmada sadece ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar sunulmaktadır. Dolayısıyla Türk öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını ölçmeye yönelik bir aracın geliştirilmediği ya da uyarlanmadığı görüldüğünden, böyle bir ölçeğe ihtiyaç duyulduğu düşünülmüştür.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bir dili bilmek, sıklıkla onu konuşmakla özdeşleştirilir. Yabancı bir dil öğrenmenin nihai amacı, bilgi alışverişi sağlayarak iletişim kurmak olduğu için (Mahripah, 2014), dil öğrenenlerin konuşma becerisine diğer becerilerden daha çok değer verdiği belirtilmektedir. Ancak Türkiye'de yapılan bazı araştırmalar İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma kaygısının yüksek olduğunu göstermektedir (ör. Baş, 2014; Öztürk ve Gürbüz, 2014, Yıldırım, 2007). İngilizce konuşma kaygısının giderilebilmesine yönelik çözümler üretilebilmesi için, söz konusu yapının sağlam ölçme araçlarıyla ölçülmesi gerekmektedir. Ancak Türkiye'de İngilizce konuşma kaygısını ölçmeye yönelik, psikometrik özellikleri incelenmiş bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı Woodrow (2006) tarafından geliştirilmiş olan iki boyutlu ve beşli Likert tipinde derecelendirilen 12 maddelik (İkinci Dil) İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin (İKKÖ) Türkçeye uyarlanmasıdır.

Çalışmada uyarlanan İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin hem ulusal alan yazına katkıda bulunacağı hem de İngilizce öğretiminde ve programlarında İngilizce konuşma kaygısını düşürmeye yönelik girişimlere yön verebileceği düşünülmektedir. Ayrıca yurt dışında yapılan güncel çalışmalarda İngilizce konuşma kaygısının, İngilizce konuşma performansı üzerinde önemli etkileri olduğu tespit edilmiştir (Chen, 2015; Hewitt ve Stephenson, 2012; Park ve Lee, 2005; Suleimenova, 2013 ve Tóth, 2012). Bu çalışmalarda, hedef dilde iyi performans göstermek isteyen -özellikle dil yeterliği düşük olan- öğrencilerin kaygı düzeyleri ne kadar yüksekse, yabancı dil konuşma performansları da o kadar düşük bulunmuştur. Yabancı dil konuşmaya karşı olumlu tutum takınan ve konuşmaya daha hevesli olan öğrenciler, daha iyi performans gösterme eğilimindedir. İyi hazırlanmış konuşma etkinliklerine katılarak pratik yapma imkânı bulan öğrenciler, konuşma kaygısıyla daha kolay başa çıkabilmekte ve daha iyi performans gösterebilmektedir. Dolayısıyla Türkiye'de İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma kaygısını gidermek üzere yapılacak uygulamalarda İKKÖ'nün kullanılması, ilgili çalışmaların artmasını sağlayabilir.

YÖNTEM

Bu çalışmada İKKÖ'nün Türkçe formunun yapısının ortaya çıkarılması ve psikometrik niteliklerinin incelenmesi amaçlandığından, aşağıda katılımcılar üzerinde yapılan işlemler, orijinal ölçek hakkında bilgiler ve ölçüt bağıntılı geçerlik için kullanılan Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Katılımcılar ve İşlem

İKKÖ'nün yapı geçerliğini incelemek üzere yapılan açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları bağımsız üç örneklem (1. 2. ve 3. grup) üzerinde gerçekleştirilmiştir (Erkuş, 2016). Çalışmada öncelikle e-posta yoluyla ölçek yazarı Dr. Lindy Woodrow'dan izin alınmış, daha sonra üç İngiliz dili uzmanı ölçeği Türkçeye çevirmiş, bu çeviriler iki İngiliz dili uzmanı tarafından kontrol edilerek tek bir Türkçe form haline getirilmiştir. Elde edilen Türkçe form bir Türk dili uzmanının onayı alındıktan sonra üç tecrübeli İngiliz dili uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. İki alan uzmanı da bu çevirileri ölçeğin orijinaliyle kıyaslayarak ölçeğin geri-çeviri tekniği ile ilk düzeltmelerini yapmışlardır.

Hem İngilizceye hem de Türkçeye hâkim bir öğrenci grubu, rastlantısal olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir ve ön deneme bu öğrencilerden (1. grup) elde edilen verilerle yapılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı, ihtiyaç duyulan veriyi sağlayabileceğini düşündüğü bir örnekleme seçmek için bir yargıda bulunur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu nedenle, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda (EÜ YDYO) orta düzeyde (intermediate, CEFR B1) İngilizce öğrenmekte olan bir öğrenci grubu, sınıflarında ders veren öğretim elemanlarından destek alınarak belirlenmiştir. Öğrencilere çalışmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü olanlardan veri toplanmıştır. Bu süreçte ölçeğin orijinali 15 Nisan 2015'te, Türkçe formu ise 3 Mayıs 2015'te çevrimiçi olarak uygulanmış, yanıtız ya da iki uygulamaya da katılmayan formlar çıkarıldıktan sonra, 54 öğrencinin yanıtları analize alınmıştır.

İKKÖ'nün orijinali ve Türkçe formu arasındaki ilişkiyi incelemek için basit korelasyon yöntemi kullanılmış ve Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Orijinal form ile Türkçe form arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = 0.88, p < .01, r^2 = 0.77$). Diğer bir deyişle, İngilizce form ve Türkçe form arasında dilsel eşdeğerlik sağlanmıştır.

İKKÖ'nün faktör yapısının incelenmesi ve ölçüt bağıntılı geçerlik analizlerinin yapılması amacıyla EÜ 'de farklı düzeylerde (CEFR A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeylerinde) öğrenim görmekte olan 778 öğrenciden (2. grup) veri toplanmıştır. Cinsiyetle ilgili soruya verilen yanıtlara göre, katılımcılardan 496'sının kadın, 278'inin de erkek olduğu görülmekteyken, katılımcıların 31'i bu soruyu yanıtlamamıştır. Bununla birlikte katılımcıların 180'i 18 yaşında, 269'u 19 yaşında, 176'sı 20 yaşında ve 135'i de 21 yaş ve üzerinde olduğunu belirtmiş, 18 katılımcı ise bu soruyu yanıtlamamıştır. Öğrenim gördükleri bölümü belirten öğrencilerin fakültelere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Fakültelere Göre Dağılımı (2. grup)

Fakülteler/ MYO	Öğrenci sayısı
Edebiyat Fakültesi	98
Eğitim Fakültesi	46
Fen Fakültesi	161
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	150
Mühendislik Fakültesi	128
Sağlık Hizmetleri MYO	175
Belirtilmemiş	20
TOPLAM	778

Hem Hazırlık Okulu'nda hem de fakültelerde farklı düzeylerde İngilizce dersleri veren öğretim görevlileri ölçekleri, ders esnasında çalışmanın amacından bahsettikten sonra gönüllü öğrencilere uygulamışlardır. Analizler öncesinde verinin rastgele dağılıp dağılmadığı, tam gözlemlerin kullanılması yolu ile incelenmiş ve eksik veriler seri ortalamaları ile değiştirilmiştir (Kalaycı, 2008). Çarpıklık ve basıklık değerleri +1/-1 aralığında değiştiğinden, normal dağılım varsayımının karşılandığı sonucuna varılmıştır

(bkz. Tablo 2). Maddeler arası korelasyon değerleri .90'ın altında olduğundan çoklu doğrusal bağlantının olmadığı sonucuna varılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012). KMO değeri ise (.89) veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2008, Leech, Barrett ve Morgan, 2014).

Açımlayıcı faktör analizi ve ölçüt bağımlı geçerlik incelemeleri için yapılan çalışmaların ardından, doğrulayıcı faktör analizi yapmak (DFA) üzere ölçek, EÜ YDYO'da CEFR B1 düzeyinde İngilizce öğrenen farklı bir gruba (n=455) yeniden uygulanmıştır (3. grup). Bu uygulamada da öncekinde olduğu gibi, derse giren öğretim görevlilerinin desteğiyle her sınıfta ölçek dağıtımı yapılarak, cevaplayıcıların içtenlikle yanıt verebilmesi için çalışmanın amacı ve önemi açıklanmıştır.

Orijinal Ölçek Hakkında Bilgiler

Orijinali Woodrow (2006) tarafından geliştirilmiş olan iki boyutlu ve beşli Likert tipinde derecelendirilen 12 maddelik İKKÖ'nün birinci boyutu sınıf içindeki konuşma kaygısını (altı madde), diğer boyutu ise sınıf dışındaki konuşma kaygısını ölçmekte olup (altı madde), Avustralya'da çoğu Asya kökenli 275 öğrenci üzerinde denenerak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğe yanıt verecek kişilerden belirtilen 12 durumda kendilerini ne derece kaygılı hissettiklerini (5) Aşırı kaygılı, (4) Çok kaygılı, (3) Kaygılı, (2) Biraz kaygılı ve (1) Hiç kaygılı değil seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı seçerek ifade etmeleri beklenmektedir. Woodrow (2006) yaptığı uygulamada doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanarak iki faktörlü bir model elde etmiştir. İKKÖ 12 madde üzerinden hazırlanmış olsa da, yapılan analizlerde yedinci madde her iki faktörde de birbirine çok yakın yükler verdiği için elenmiştir. Woodrow ile yapılan yazışmada 12 maddelik form iletildiğinden, bu çalışmada yedinci maddenin de yer aldığı 12 maddelik form uyarlanmıştır. DFA sonuçlarından elde edilen uyum indekslerinin orta derecede uyum sınırları içerisinde olduğu belirtilmektedir (RMSEA: 0.11, CFI: 0.93, NNFI: 0.90, GFI: 0.90, RMR: 0.07). Sınıf içinde konuşma kaygısı alt boyutu için elde edilen güvenilirlik katsayısı .89, sınıf dışında konuşma kaygısı alt boyutu için .87 ve tüm ölçek için ise .94'tür (Woodrow, 2006, s. 316). Alan yazında İKKÖ'nün farklı yazarlar tarafından İngilizce konuşma kaygısının belirlenmesi ve/veya

karşılaştırılması amacıyla kullanıldığı görülmektedir (ör. Dewaele ve Petrides, 2008; Sheen, 2008; Peng ve Woodrow, 2010).

Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği

Ölçüt bağımlı geçerlik incelemesi amacıyla, İKKÖ ile Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği (YDSKÖ) (Gürsu, 2011) arasındaki korelasyon incelenmiştir. Orijinali Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilmiş olan Yabancı Dil Sınıfı Kaygı ölçeği, Gürsu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yabancı dil sınıflarındaki kaygının diğer kaygılardan farklı olduğunu belirten Horwitz ve diğerleri (1986), ölçmeye çalıştıkları yapının “öğrencilerin dil öğrenme yönelik olumsuz duygusal tepkilerinden sorumlu” olduğunu belirtmektedir. Buna göre belirli kaygı yapılarının farklı gruplarda değişik özellikler göstermesinden hareketle, yeni bir ölçeğe ihtiyaç duyulduğuna işaret edilmektedir (Gürsu, 2011, s. 40). Birbirlerine yakın olsalar da, yabancı dil sınıfı kaygı ölçeği dil öğrenme sınıflarındaki kaygıya odaklanırken, İKKÖ ise sadece İngilizce konuşma kaygısını ölçmektedir.

Üç faktör (Dil Sınıfında Konuşma Kaygısı, İlgi, Anadili İngilizce Olanlar ile Konuşma Kaygısı) ve 24 maddeden oluşan Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği toplam varyansın %36'sını açıklamakta ve madde faktör yükleri .39 ila .67 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da kabul edilebilir uyum indekslerine ulaşılmıştır ($\chi^2/df=2.06$, RMSEA=.06).

BULGULAR

Betimsel İstatistikler

Açımlayıcı faktör analizinin (AFA) yapıldığı uygulamaya (2. grup) katılan 778 öğrenci üzerinde yapılan betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İKKÖ'ye İlişkin Betimsel İstatistikler (n=778)

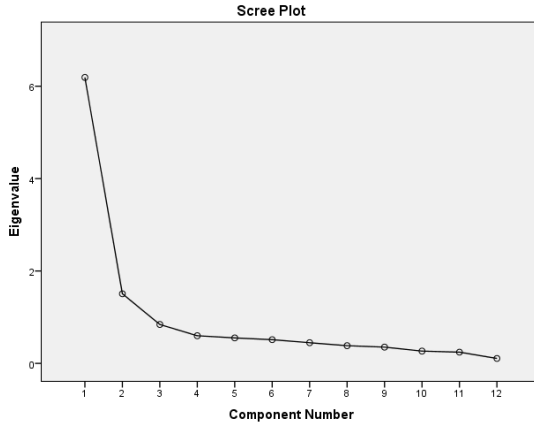
Ölçeğin Boyutları	Ortalama	Standart Sapma	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	2.3735	.88049	.775	.575	-.168
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	2.6597	1.00870	1.017	.352	-.562

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Veri setinin faktör analizine uygun olduğuna karar verildikten sonra, ilk olarak en yüksek olabilirlik yöntemi ile açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve toplam varyansın %64.14'ünü açıklayan iki boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ancak maddelerin iki faktörde de birbirlerine yakın yük verdikleri görülmüş, bu durumda faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu sonucuna varılmış ve Obliqu (Direct Oblimin) döndürme yapılarak analiz tekrar edilmiştir. Bu durumda da toplam varyansın %64.14'ünü açıklayan iki faktörlü yapı elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3'te, faktör analizi çizgi grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.

Tablo 3. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri (n=778)

Maddeler	Faktör Yükleri (Türkçe Form)		Faktör Yükleri (Orijinal Form)	
	1	2	1	2
m1	.599	.231	.85	
m2	.503	.087	.70	
m3	.852	.113	.73	
m4	.898	.069	.75	
m5	.797	.011	.74	
m6	.760	.051	.74	
m7	.324	.526		
m8	.086	.950		.64
m9	.129	.977		.62
m10	.319	.613		.93
m11	.258	.608		.85
m12	.004	.816		.73



Şekil 1. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Çizgi Grafiği

Ölçüt Bağıntılı Geçerlik

Ölçüt bağıntılı geçerliğin incelenmesi amacıyla İKKÖ ile YDSKÖ arasındaki korelasyon incelenmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, İKKÖ'nün alt boyutları ile YDSKÖ'nün alt boyutları arasında olumlu ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinin sınıf içi ve sınıf dışı konuşma kaygısı boyutları, Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği'nin "dil sınıfında konuşma kaygısı" boyutu ile yüksek derecede ilişkilidir ($r=.64, p<.05, r=.60, p<.05$). Bahsedilen korelasyonların etki büyüklüklerinin de orta düzeyde olduğu görülmektedir ($d=.41, d=.36$). Bununla birlikte, İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeğine ait "İlgi" ve "Anadili İngilizce Olanlar ile Konuşma Kaygısı" boyutları arasındaki korelasyon anlamlı olmasına rağmen ($r=.19, p<.05, r=.13, p<.05$), etki büyüklükleri oldukça düşüktür ($d=.04, d=.02$).

Tablo 4. İngilizce Konuşma Kaygısı İle Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği Arasındaki Korelasyon (n=778)

		Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği Boyutları			
		Dil Sınıfında Konuşma Kaygısı	İlgi	Anadili İngilizce Olanlar ile Konuşma Kaygısı	
İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Boyutları	Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	Pearson Korelasyon Katsayısı	.641*	.187*	.134*
		<i>p</i>	.000	.000	.000
	Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	Pearson Korelasyon Katsayısı	.597*	.227*	.141*
		<i>p</i>	.000	.000	.000

* $p < .001$ **Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Farklı bir gruba yeniden uygulanan İKKÖ üzerinde yapılan DFA sonuçlarına göre, orijinal ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulanmış, boyutların Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 5'te yer alan uyum indeksleri incelendiğinde, elde edilen değerler test edilen modelin onaylandığını ve dolayısıyla ölçeğin model uyumuna sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Değerler (n=455)

Uyum indeksi	Kabul edilebilir uyum*	Mükemmel uyum*	Ölçeğe ilişkin değerler
NFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.96
NNFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.96
IFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.97
RFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.95
CFI	=.95 ve üzeri	=.97 ve üzeri	0.97
GFI	=.85 ve üzeri	=.90 ve üzeri	0.93
AGFI	=.85 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.89
RMR	=.050 ve <.050	=.080 ve <.08	0.069
RMSEA	=.050 ve <.050	=.080 ve <.08	0.084
χ^2/sd	≤ 5	≤ 3	4.24

* Marcholudis ve Schumacher, 2007, akt. Seçer, 2015.

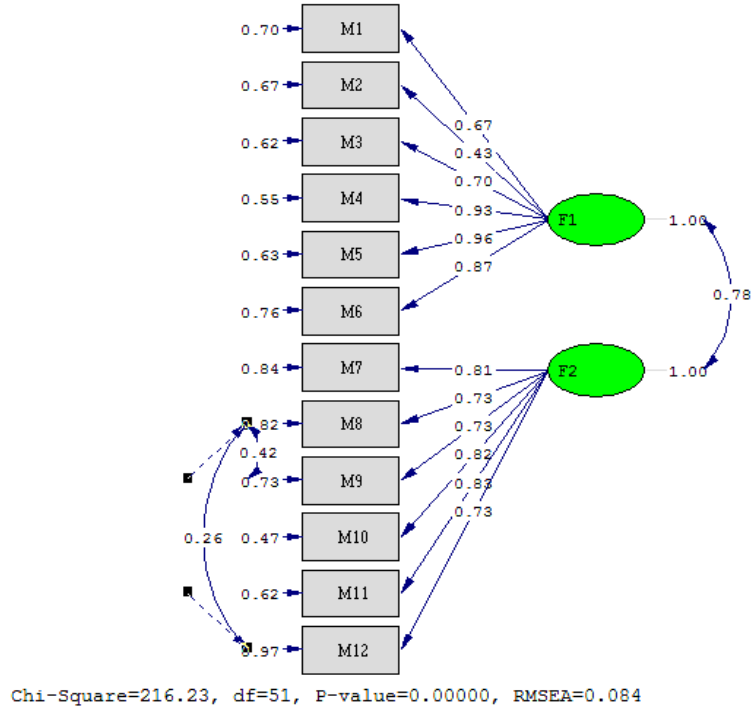
Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarından elde edilen uyum indekslerinin mükemmel uyum sınırları içerisinde olduğu görülmektedir (RMSEA: 0.084, CFI: 0.97, NNFI: 0.96, GFI: 0.93, RMR: 0.069, SRMR:0.051) (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Şimşek, 2007). Ki kare/serbestlik derecesi oranının da 4.24 çıkması, orta düzeyde bir uyuma işaret etmektedir ve bu oran kabul edilebilir bir orandır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Şimşek, 2007). DFA'dan elde edilen regresyon ve t-değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. DFA Sonucu Elde Edilen Regresyon, Hata, Etki Büyüklüğü ve t-Değeri Sonuçları

Maddeler	Regresyon değerleri	Hata	R ²	t-değerleri
m1	.67	.70	.39	13.90*
m2	.43	.67	.21	9.72*
m3	.70	.62	.44	15**
m4	.93	.55	.61	18.78*
m5	.96	.63	.59	18.39*
m6	.87	.76	.50	16.30*
m7	.81	.84	.44	14.84*
m8	.73	.82	.40	13.87*
m9	.73	.73	.42	14.50*
m10	.82	.47	.59	18.11*
m11	.83	.62	.52	16.68*
m12	.73	.97	.36	13.02*

* $p < .01$

Şekil 2'deki Path diyagramı incelendiğinde, Türkçe formun orijinalinde olduğu gibi iki alt boyuta ayrıldığı görülmektedir. Ölçeğin faktör yük değerleri 0.43 ile 0.96 arasında sıralanmaktadır, dolayısıyla ölçeğin madde faktör yük değerlerinin istenen düzeyde olduğu söylenebilir. Bu çalışmada yapılan ölçümlere dayalı güvenilirlik katsayıları sınıf içinde konuşma kaygısı boyutunda 0.83, sınıf dışında konuşma kaygısı boyutunda 0.85 olarak hesaplanmıştır.



Şekil.2 İKKÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Path Diyagramı

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, Woodrow (2006) tarafından geliştirilen İKKÖ'nün, üniversite öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. İKKÖ'nün dilsel eşdeğerliliği için yapılan uygulama sonucunda (n=54) İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon ($r=.882, p<.01$) olduğu görülmüştür. Bu sonuç, ölçeği Türkçe olarak cevaplayan bireylerin, ölçeğin İngilizce formundaki içeriğin benzerini anlayabileceğini göstermektedir.

İKKÖ'nün faktör yapılarını belirlemek üzere yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre (n=778), toplam varyansın %64.14'ünü açıklayan iki boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Sosyal bilimlerde bir ölçeğin çok boyutlu olabilmesinin kriterlerinden birisi, birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerinin yaklaşık 3-3,5 katından daha büyük olmasıdır (Büyüköztürk, 2002; Büyüköztürk, 2004). İKKÖ için bu fark Şekil 1'de sunulan faktör analizi çizgi grafiğinde açıkça görülmektedir. İKKÖ'nün orijinalinde olduğu gibi (Woodrow, 2006), Türkçe formunda da iki faktör (sınıf içi konuşma kaygısı ve sınıf dışı konuşma kaygısı) elde edilmiştir. Bununla birlikte, Woodrow'un (2006) yaptığı DFA'da yedinci madde her iki faktörde de birbirine yakın yükler verdiği için elenmiş olsa da, Türkçe'ye uyarlama çalışmasında yedinci maddenin "sınıf dışı konuşma kaygısı" boyutunda daha yüksek faktör yükü verdiği ve elenmesine gerek olmadığı görülmüştür.

Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde (n=778) ölçüt bağıntılı geçerlik incelemesi amacıyla, İKKÖ ile YDSKÖ (Gürsu, 2011) arasındaki korelasyon incelenmiştir. YDSKÖ, İKKÖ'den farklı olarak yabancı dil sınıflarındaki kaygıyı ölçmekte; İKKÖ ise özel olarak sınıf içi ve dışında İngilizce konuşmada yaşanan kaygıyı ölçmektedir. Yapılan analizlere göre, İKKÖ'nin her iki boyutu da YDSKÖ'nin "sınıf içi konuşma kaygısı" boyutu ile yüksek derece korelasyona sahiptir ve bu korelasyonun etki büyüklüğü orta düzeydedir. Bunun yanında, İKKÖ'nün her iki boyutunun YDSKÖ'ne ait "İlgi" ve "Ana Dili İngilizce Olanlar ile Konuşma" boyutları ile korelasyonu anlamlı olmasına rağmen etki büyüklükleri oldukça düşüktür. Bunun nedeninin YDSKÖ'de "İlgi" boyutunda üç, "Anadili İngilizce Olanlarla Konuşma" boyutunda ise sadece iki madde olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. İKKÖ'nün benzer bir yapıyı ölçen Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği'nin (Gürsu, 2011) 19 maddelik "sınıf içi konuşma kaygısı" boyutu ile yüksek, olumlu ve anlamlı düzeyde ilişkili sonuçlar vermesinden dolayı, ölçüt bağıntılı geçerliğin büyük ölçüde sağlandığı söylenebilir.

İKKÖ'nün aynı üniversitede farklı bir örneklem üzerinde tekrar uygulanmasıyla elde edilen veriler üzerinde yapılan DFA sonuçları (n=455), iki boyutlu modeli doğrulamaktadır ve model mükemmel uyum sınırları içerisindedir (RMSEA: 0.084,

CFI: 0.97, NNFI: 0.96, GFI: 0.93, RMR: 0.069, SRMR:0.051) (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Şimşek, 2007). Ki kare / serbestlik derecesi oranının da 4.24 çıkması, orta düzeyde bir uyuma işaret etmektedir ve bu oran kabul edilebilir bir orandır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Şimşek, 2007). Bu çalışmadaki ölçümlere dayalı güvenilirlik katsayılarının sınıf içinde konuşma kaygısı boyutunda 0.83, sınıf dışında konuşma kaygısı boyutunda 0.85 olarak bulunması, güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğunu düşündürmektedir. Zira araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyi 0.70'tir (Anastasi, 1982). Bu sonuçların İKKÖ'nün İngilizce formundan hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları ile benzer olduğu da görülmektedir (Woodrow, 2006).

Yapılan analiz sonuçları, üniversitelerin hazırlık sınıfında İngilizce öğrenmekte olan öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını ölçmek için Woodrow (2006) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan İKKÖ'nün Türkiye'de kullanılabilirliğini göstermektedir (bkz. Ek-1). Ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe form için de doğrulandığı söylenebilir. Türkiye'deki öğrencilerin özel olarak İngilizce konuşma kaygılarını ölçmeye yönelik herhangi bir aracın geliştirilmediği ya da uyarlanmadığı görüldüğünden, İKKÖ'nün hem kuramsal hem de uygulamalar açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Zira birçok çalışmada yabancı/ikinci dilde konuşma ile ilgili kaygılar ile yabancı/ikinci dil performansı arasında olumsuz ilişki olduğu belirlenmiştir (Aida, 1994; Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999; Horwitz, 1986; Philips, 1992; Woodrow, 2006; Chen, 2015; Hewitt ve Stephenson, 2012; Park ve Lee, 2005; Suleimenova, 2013 ve Tóth, 2012). Yapılacak araştırmalarda farklı seviyelerde dil yeterliği olan ya da farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin konuşma kaygıları İKKÖ ile belirlenebilir. Ayrıca İKKÖ kullanılarak farklı ülkelerdeki üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları karşılaştırılabilir, bu kaygının giderilmesine yönelik girişimlerde ölçekten yararlanılabilir. İKKÖ'nün ilköğretim veya ortaöğretim öğrencilerine uyarlanması da yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abdullah, K. I. & Abdul Rahman, N. R. (2010). A study on second language speaking anxiety among UTM students. <http://eprints.utm.my/id/eprint/10275/> adresinden 4.7.2018 tarihinde elde edildi.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78(2), 155-67.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing*. New York: Mac Millan Publishing Co. Inc.
- Atas, M. (2015). The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 176, 961-969.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 101-109.
- Bhatt, D. ve Lilian, L. (2016). An analysis of receptive and productive skills of English language with special reference to indigenous people in Odisha. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies*, 3, 633-639.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chen, Y. (2015). *ESL Students' language anxiety in in-class oral presentations*. Master's dissertation, Marshall University, The United States of America.
- Cheng, Y.S., Horwitz, E.K. & Schallert, D.L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-46.
- Çağatay, S. (2015). Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 199, 648-656.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Deweale, J.M. ve Petrides, K.V. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911-960.
- Emanuel, R., Adams, J., Baker, K., Daufin, E. K., Ellington, C., Fitts, E., Himsel, J., Holladay, L., ve Okeowo, D. (2008). How college students spend their time communicating. *International Journal of Listening*, 22(1), 13-28.
- Erkuş, A. (2016). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.) *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı*. (s. 1211-1224) içinde. Ankara: Pegem.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Gilman, R.A. & Moody, L.M. (1984). What practitioners say about listening: Research implications for the classroom. *Foreign Language Annals*, 17, 331-334.
- Golbakova, D. ve Hubackova, S. (2014). Productive skills in second language learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 143, 477-481.
- Gömleksiz, M. N., ve Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine yönelik görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 495-513.
- Gürsu, F. (2011). *The Turkish equivalence, validity, and reliability study of the foreign language classroom anxiety scale*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe University, İstanbul.
- Hamzaoğlu, H. (2015). *The effects of asynchronous CMC on speaking proficiency and anxiety: Podcasts*. Master's dissertation, Yeditepe University, İstanbul.
- Han, T. & Keskin, F. (2016). Using a mobile application (WhatsApp) to reduce EFL speaking anxiety. *Gist Education and Learning Research Journal*, 12, 29-52.
- Hewitt, E. & Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 96, 170-189.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-64.
- Horwitz E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Horwitz, E.K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. In E.K. Horwitz and D.J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory to research to classroom practices*. (p. 559-562) New York: Prentice Hall.

- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistics*, 4(2), 15-26.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Juhana, J. (2012). Psychological factors that hinder students from speaking in English class. *Journal of Education and Practice*, 3(12), 100-110.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Koçak, M. (2010). A novice teacher's action research on EFL learners' speaking anxiety. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 138-143.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2014). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. (2nd ed.). New Jersey, London.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39, 202-214.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri*, 5(9), 201-211.
- Minghe, G. & Yuan, W. (2013). Affective factors in oral English teaching and learning. *Higher Education of Social Science*, 5(3), 57-61.
- Occhipinti, A. (2009). *Foreign language anxiety in in-class speaking activities*. Master's dissertation, The University of Oslo, Norway.
- Osboe, S., Fujimura, T. & Hirschel, R. (2007). Student confidence and anxiety in L2 speaking activities. *Proceedings of the Independent Learning Association 2007 Japan Conference: Exploring Theory, Enhancing Practice: Autonomy across the Disciplines*. Kanda University of International Studies, Chiba, Japan.
- Öztürk, G. ve Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: the case at a state university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 1-17.
- Park, H. & Lee, A. R. (2005). L2 learners' anxiety, self-confidence and oral performance. *Proceedings of the 10th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, Edinburgh University.
- Peng, J. ve Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, 60(4), 834-876.
- Phillips, E. (1992). The effects of language anxiety on student test oral performance. *The Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- Qian, L. & Seepho, S. (2012). Foreign language speaking anxiety reduction through a jigsaw activity. *Arab World English Journal*, 3(4), 297-305.
- Rafada, S. H. & Madini, A. A. (2017). Major causes of Saudi learners' speaking anxiety in EFL classrooms. *International Journal of English Language Education*, 5(1), 54-71.

- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-141.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sheen, Y. (2008). Recasts, language anxiety, modified output and L2 learning. *Language Learning*, 58(4), 835-874.
- Suleimenova, Z. (2012). Speaking anxiety in a foreign language classroom in Kazakhstan. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93, 1860-1868.
- Sun, Y. C. (2009). Voice blog: An exploratory study of language learning. *Language Learning & Technology*, 13(2), 88-103.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks.
- Tüm, D. Ö. ve Kunt, N. (2013). Speaking anxiety among EFL student teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 385-399.
- Tóth, Z. (2012). Foreign language anxiety and oral performance: Differences Between high- vs. low-anxious EFL students. *US-China Foreign Language*, 10(5), 1166-1178.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168-176.
- Volle, L. M. (2005). Analyzing oral skills in voice e-mail and online interviews. *Language Learning & Technology*, 9(3), 146-163.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *Regional Language Centre Journal*, 37(3), 308-328.
- Xuiqin, Z. (2006). Speaking skills and anxiety. *CELEA Journal*, 1(29), 34-39.
- Yalçın, Ö. & İnceçay, V. (2013). Foreign language speaking anxiety: The case of spontaneous speaking activities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 2620-2624.
- Yıldırım, S. (2007). Foreign language anxiety: Listening and speaking. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 178-206.
- Zhiping, D. & Paramasivam, S. (2013). Anxiety of speaking english in class among international students in a Malaysian university. *International Journal of Education and Research*, 1(11), 1-16.

Ek 1. İNGİLİZCE KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

Aşağıda belirtilen durumlarda *İngilizce konuştuğunuzda* kendinizi ne kadar kaygılı hissettiğinizi *Kaygı* sütununda yer alan **sayıları yuvarlak içine alarak** belirtiniz.

Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

1. Hiç kaygılı değil	2. Biraz kaygılı	3. Kaygılı	4. Çok kaygılı	5. Aşırı kaygılı
----------------------	------------------	------------	----------------	------------------

<i>Durum</i>	<i>Kaygı</i>				
1. Öğretmen derste bana İngilizce bir soru sorduğunda	1	2	3	4	5
2. İngilizce öğretmenimle ders dışında gayri resmî bir biçimde konuştuğumda	1	2	3	4	5
3. Derste bir grup tartışmasına katıldığımda	1	2	3	4	5
4. Sınıfımın önünde bir canlandırmaya ya da karşılıklı konuşmaya katıldığımda	1	2	3	4	5
5. Sınıfın geri kalanına sözlü bir sunum yaptığımda	1	2	3	4	5
6. Sınıfta akademik bir tartışmaya katkıda bulunmam istendiğinde	1	2	3	4	5
7. Dil okulunun yönetici kadrosuyla İngilizce konuştuğumda	1	2	3	4	5
8. Ders dışında anadili İngilizce olan birden çok kişiyle sohbet katıldığımda	1	2	3	4	5
9. Ders dışında anadili İngilizce olan bir arkadaş ya da meslektaşla sohbet başladığımda	1	2	3	4	5
10. Okuyacağım bölümdeki bir öğretim görevlisi/danışman bana İngilizce bir soru sorduğunda	1	2	3	4	5
11. Okuyacağım bölümdeki bir öğretim görevlisinden/danışmandan İngilizce tavsiye istediğimde	1	2	3	4	5
12. Anadili İngilizce olan tanımadığım bir kişi bana sorular sorduğunda	1	2	3	4	5

SUMMARY

Introduction

English is the most widely taught foreign language in Turkey. Students who want to communicate in English need to use the four basic language skills well. Because listening and speaking skills are predominantly used for communication, and listening skills cannot be actively used in the absence of speaking skills, speaking skills take a more important place in communication. However, it is an undeniable fact that there are several problematic aspects of English teaching/learning in Turkey as well, and English speaking anxiety is one of them.

It comes as no surprise that English speaking anxiety has been discussed in both national and international literature. Literature review shows that English speaking anxiety results from having to speaking English in class or during an exam; the fear of making mistakes, being taunted and being negatively evaluated; problems with grammar, vocabulary and pronunciation; not being able to use L1 in class; and talking with native speakers.

There are several tools to measure English speaking anxiety in international literature. Yet, in national literature, either qualitative methods are employed or some items chosen from a scale are used to assess anxiety. There need to be reliable and valid tools in order to provide solutions to alleviate English speaking anxiety; therefore, this study is thought to contribute to literature by adapting Woodrow's (2006) Second Language Speaking Anxiety Scale (SLSAS) into Turkish.

Methodology

This is a quantitative study that aims at adapting the SLSAS into Turkish. It is a 5-point Likert-scale and has 12 items measuring in-class and out-of-class English speaking anxiety. To adapt the scale into Turkish, first, the linguistic equivalence was determined; then Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were run on different data sets.

Findings

The linguistic equivalence between the original and Turkish scale was determined through correlation analysis ($n=54$), and a significant positive correlation was found (.882, $p<.01$).

Data were gathered from 778 students studying English at different levels at Ege University for EFA, and a two-factor structure explaining 64.14% of the total variance was uncovered. The criteria of normal distribution were met, and KMO value was found to be 0.89.

The correlation between the Turkish versions of SLSAS and FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale by Horwitz et al., 1986) was analyzed to determine criterion-related validity of the scale ($n=778$). Correlation coefficients for all the sub-dimensions varied from 0.13 to 0.64, and these values were found statistically significant. Therefore, criterion-related validity was established.

The scale was re-applied to a different group of students ($n=455$) at CEFR B1 level at the same school to perform confirmatory factor analysis. The two-factor structure of the original scale was

confirmed, and the fit indices corresponded to perfect fit. (RMSEA: 0.084, CFI: 0.97, NNFI: 0.96, GFI: 0.93, RMR: 0.069, SRMR:0.051). In this study, reliability coefficients regarding the factors of the scale were calculated to be 0.83 for in-class and 0.85 for out-of-class speaking anxiety.

Discussion

In this study, the validity and reliability analyses of the Turkish version of SLSAS (Woodrow, 2006) were done using data on university students studying English at Ege University, Izmir. There was a significant positive correlation ($r = .882$, $p < .01$) between the Turkish and English versions of the scale, indicating that linguistic equivalence was achieved ($n = 54$).

One of the criteria for a scale to be multi-dimensional in social sciences is that the first factor must have an eigenvalue of 3-3.5 times greater than the second factor. EFA results suggest that a two-dimensional structure explaining 64.14% of the total variance was uncovered ($n = 778$). And as in the original scale, two factors (in-class and out-of-class speaking anxiety) were determined in the Turkish version.

The criterion-related validity was established through the correlation analysis between the Turkish versions of SLSAS and FLCAS ($n = 778$). Correlation coefficients for all the sub-dimensions varied from 0.13 to 0.64, and these values were found statistically significant.

CFA results indicate that the two-factor structure of the original scale was confirmed, and the fit indices corresponded to perfect fit ($n = 455$). Assumed level of reliability of assessment tools is 0.70. Yet, reliability coefficients regarding the factors of the scale were found to be 0.83 for in-class and 0.85 for out-of-class speaking anxiety. The results of these analyses indicate that this scale can be used in Turkey.