

YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGISI ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Gökhan BAŞ*

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarını belirleyebilmek için kullanılacak olan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmada geliştirilen ölçek, Niğde ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan toplam 374 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Alanyazın taranması ve alan uzmanlarının yardımıyla 30 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerliğini belirlemek üzere, açımlayıcı faktör analizi ile güvenilirlik analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analiz sonuçlarına göre geliştirilen ölçek toplam üç boyuttan (kişilik, iletişim ve değerlendirme) ve 27 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin, KMO değeri 0.932 ve Bartlett testi sonucu ise $3620.662/sd=492$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde faktör yükleri 0.817 ile 0.433 arasında değişiklik göstermiş olup, madde toplam korelasyon değerleri ise 0.67 ile 0.41 arasında değişmiştir. Ayrıca, araştırmada ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.93, Spearman-Brown iki yarı testi korelasyonu ise 0.83 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise 0.89 ile 0.83 arasında hesaplanmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen sonuçlar itibarı ile geliştirilen ölçeğin ilköğretim öğrencilerine uygulanabilecek geçerli, güvenilir ve kuramsal temeli sağlam bir ölçek olduğu kanısına varılmıştır.

***Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil öğrenme kaygısı, ilköğretim öğrencileri, ölçek geliştirme.*

FOREIGN LANGUAGE LEARNING ANXIETY SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract

The purpose of the study was to develop a valid and reliable scale in order to evaluate elementary students' foreign language learning anxiety. The research was carried out on totally 374 elementary school students studying in Niğde province. While developing the scale, composed of 30 items, related literature was searched and experts' ideas were benefited. In order to determine the validity of the scale the exploratory factor analysis was conducted. According to the findings of the exploratory factor analysis, the scale consisted of 27 items and three sub-dimensions (personality, communication and evaluation). KMO results of the scale

* Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, gokhanbas51@gmail.com

was found out as 0.932 and the Bartlett result of the scale was calculated as $3620.662/df=492$. The factor loadings of the scale were observed between 0.817 and 0.433. Also, the item total correlation of the scale was determined between 0.67 and 0.41. The Cronbach's Alpha value of the total scale was found as 0.93 and the Spearman-Brown split half correlation of the scale was calculated as 0.83 in the study. Besides these, it was also found out that the sub-dimensions of the scale were calculated as changing between 0.89 and 0.83. At the end of the study, it was understood that the findings showed that the scale was a valid and reliable that can be applied on elementary students.

Keywords: *Foreign language learning anxiety, elementary students, scale development.*

Giriş

İçinde bulunulan yirmi birinci yüzyılda bilim ve teknoloji başta olmak üzere tüm alanlarda sürekli değişme ve yenileşme gerçekleşmektedir. Son yıllarda bu değişme ve yenileşme ile birlikte söz edilen kavram bilgi toplumdur. Bilgi toplumu kavramının çok fazla konuşulmasının nedeni, özellikle bilim ve teknolojide bilginin hızla artması ve bu bilgiden yoğun biçimde yararlanılmasıdır. Bireylerin ve toplumun bu sürece uyum gösterebilmeleri için çeşitli niteliklere sahip olmaları gerekmektedir (Aydemir, 2007). Bireylerin sahip olmaları gerekli olan niteliklerden birini de yabancı dil kullanma becerisi teşkil etmektedir (Demirel, 1998). Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, toplumlararası ilişkilerin giderek yaygınlık kazanması, yabancı dil bilmenin önemini daha da arttırmış, böylelikle iki ya da daha çok yabancı dil bilme akademik ya da mesleki yaşamda bir önkoşul olarak aranır olmuştur (Er, 2006). İnternet ve bilişim dizgeleriyle kaçınılmaz bir elektronik köye dönüşen, ekonomik bakımdan da küreselleşen dünyada, bilişim devrimine ayak uydurabilmek için çok iyi düzeyde yabancı dil bilmek şart haline gelmektedir (Köksal, 2000).

İşeri'ye (1996) göre yabancı dil öğrenmek sadece o dili konuşmak değil, aynı zamanda o dili kullanan toplulukla duygu, düşünce ve kültür alışverişinde de bulunmak demektir. Artık değişen dünya koşullarında bir yabancı dili bilmek yeterli olmayıp, ikinci bir yabancı dili öğrenme gereksinimi bulunmaktadır. Ancak, bir yabancı dilin öğrenimi ve öğretimi öğrencilerin o dile yeni ve yabancı olmalarından dolayı pek kolay olmamaktadır (Anning, 1998; Oğuz, 1999; Spada ve Lightbown, 2000; Harmer, 2001; Baş, 2012). Bununla birlikte, yapılan tüm çalışmalara ve bu konuya gösterilen özene rağmen eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil derslerinden istenilen verimin elde edilemediği bir gerçektir (Aydemir, 2007). Gerek eğitim sisteminden, gerekse öğretim programı esaslarından kaynaklanan yanlışlıklardan dolayı beklenen yararın sağlanamaması ve öğrencilere kalıcı izli bir yabancı dilin öğretilmemesi artık bir Türkiye gerçeği haline gelmiş bulunmaktadır (Bağçeci, 2004). Bunun yanında, yabancı dil öğrenen bireylerin sahip oldukları bireysel farklılıklar da yabancı dil öğrenme sürecinde önemli etkilere sahip olabilmektedir (Ayдын ve Zengin, 2008).

Bugün, öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının son derece önemli olduğu, her bireydeki öğrenmenin diğerinkinden farklı bir şekilde gerçekleştiği ve öğrenmenin parmak izi kadar kişisel olduğu bilinmektedir (Batumlu, 2006; Boydak, 2008; Horwitz, 1986). Aynı zamanda, bireyin sahip olduğu tutum, motivasyon, yetenek, zeka düzeyi, genel uyarılmışlık hali gibi duyuşsal etkenler de öğrenme sürecinde önemli etkilere sahip bulunmaktadır (Senemoğlu, 2004; Schunk, 2008; Yeşilyaprak, 2011). Bu etkenler, doğrudan ya da dolaylı olarak bireyin öğrenmesinde olumlu ya da olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Bireyin öğrenmesinde ifade edilen bu etkenlerin yanı sıra bireyin sahip olduğu kaygı düzeyi de öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz olarak etkileme gücüne sahiptir. Yüksek kaygı düzeyine sahip olmanın yanı sıra düşük kaygı düzeyine sahip olmak da bireyin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Nitekim, pek çok araştırmacı (Krashen, 1985; Horwitz, 1986; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Young, 1986; Horwitz ve Young, 1991; MacIntyre ve Gardner, 1994; Ganschow ve Sparks, 1996; Von Wörde, 1998; Aydın, 1999), bireyin sahip olduğu kaygı düzeyinin öğrenmede rol oynayan önemli etkenlerden birini teşkil ettiğini tespit etmiştir. Aynı şekilde, yabancı dil öğrenmede de bireyin sahip olduğu kaygı düzeyi öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu haliyle kaygı düzeyinin bireyin yabancı dil başarısında önemli bir etken olduğu ifade edilebilir (Krashen, 1985; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Horwitz ve Young, 1991; MacIntyre ve Gardner, 1994; Cheng, Horwitz ve Shallert, 1999; Aydın ve Zengin, 2008; Batumlu, 2006; Çelebi, 2009).

Kaygı, uzun zaman önce araştırılmaya başlanmış ve hala da araştırmalarda önemini yitirmemiş olan bir değişken konumundadır (Kapıkıran, 2006). Taş'a (2006) göre kaygı, bireyin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık halidir. Kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak da tanımlanabilir (Aydın ve Zengin, 2008). Sapir ve Aranson (1990) ise kaygıyı, belirsizlik, korku, endişe, sıkıntı, huzursuzluk, kontrol kaybı ve kötü bir şey olacağı beklentisiyle hoş olmayan duygu durumu olarak tanımlamaktadır. Sahip olunan kaygı, sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belli belirsiz bir korku halidir (Morgan, 1981). Kyosti (1992), kaygının tehdit edici bir durumla ilişkili olduğunu ve kaygının bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını içeren karmaşık bir durum olduğunu ileri sürmektedir. Diğer yandan, yabancı dil kaygısı ise yabancı dil ortamlarıyla özdeşleşen, konuşma, dinleme ve öğrenmeyi etkileyen gerilim ve korku durumu olarak tanımlanmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1994). Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1986) göre ise yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenme sürecinin belirsizliklerinden kaynaklanan, yabancı dil sınıflarına özgü bir benlik algısı, duygu ve davranışlar bütünüdür.

Yabancı dil kaygısının yabancı dil öğrenmeye özgü bir olgu olduğunu ilk olarak Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) ele alarak kavramsal alt yapıyı oluşturmuştur. Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1986) göre, yabancı dil sınıfları yüksek dü-

zeyli kaygı yaşanan ortamlardır. Diğer alanlarda yüksek başarı gösteren bireyler, yabancı dil sınıflarında yüksek düzeyli kaygıya sahip olarak başarısız olabilmektedirler (MacIntyre ve Gardner, 1994; Cheng, Horwitz ve Shallert, 1999). Anadillerinde kendilerini ifade etmekte ve başkalarını anlamakta zorlanmayan bireyler yabancı bir dilde de bunları yaparken zorlanmakta ve yabancı dilde gerçekleştirmeleri beklenen her türlü performansı benlik algıları için bir tehdit olarak algılamaktadırlar. Başarılı bir iletişimci oldukları yolundaki benlik algıları yabancı dil ortamlarında yerini çekingenlik, korku, kendinden emin olamama ve hatta paniğe bırakabilmektedir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Bununla birlikte, Krashen da (1985) yabancı dil ortamlarında bireyin sahip olduğu yüksek kaygı düzeyinin bireyin dili almasını veya dil edinimi sürecini gerçekleştirmesini engellediğini ifade etmektedir. Zira, Gardner ve MacIntyre (1992) gerçekleştirdikleri bir araştırmada kaygının dil öğrenmede oldukça önemli bir etken olduğunu tespit etmişlerdir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde de, pek çok araştırmada kaygı düzeyi ile yabancı dil başarıları arasında anlamlı ve negatif bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür (MacIntyre ve Gardner, 1994; Gülsün, 1997; Sarıgül, 2000; Dalkılıç, 2001; Oya, Manola ve Greenwood, 2004; Akpur, 2005; Batumlu, 2006; Öner ve Gedikoğlu, 2007). Bir diğer ifade ile, bireyin sahip olduğu kaygı düzeyi yükseldikçe yabancı dil öğrenmedeki başarı düzeyinin de azaldığı söylenebilir. Nitekim, Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) gerçekleştirdikleri araştırmalarında, bireylerin yabancı dil derslerinde kendilerini gergin, sinirli ve stresli hissettiklerini ve bu kişilerin yabancı dil öğrenmek istediklerinde yüksek kaygı düzeyinden dolayı zihinsel olarak engellendiklerini saptamışlardır. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) yaptıkları bu çalışmada, ayrıca, müzik, matematik, fen gibi alanlarda oldukça istekli ve motivasyonu yüksek olan bireylerin bile yabancı dil alanında motivasyonlarını kaybettiklerini, bunun da sınıf ortamında yabancı dil öğrenmekten kaynaklandığını tespit etmişlerdir.

Yabancı dil kaygısı pek çok şekilde ortaya çıkabilmektedir. Örneğin; hata yapmaktan korkmak, konuşurken mükemmel olmaya çalışmak gibi ortak bir takım etkenler yabancı dil kaygısında görülebilmektedir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Yabancı dilde pek çok etkenin kaygıya sebep olabilmesinin yanı sıra, özellikle dinleme ve konuşma gibi becerilerinin kullanılması daha yüksek düzeyde kaygıya neden olabilmektedir (MacIntyre ve Gardner, 1994; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Aynı zamanda, bireylerin kendilerini arkadaşlarına göre yabancı dil öğrenmede yetersiz görmesi/bulması (Bailey, 1983; Sparks ve Ganschow, 1991), olumsuz öğretmen davranışları (Ellis ve Rathbone, 1987), dil derslerinin zorluk düzeyi (Young, 1990; Price, 1991), yaş (Gardner ve diğerleri, 1976) ve kültür (Aydın, 1999) gibi etkenler de yabancı dil öğrenmede kaygıya sebep olabilmektedir. Sonuç olarak, kaygı düzeyi yüksek bireyler yabancı dil derslerinde alay edilmekten, hata yapmaktan, komik duruma düşmekten, kendilerine gülünmesinden korkmakta ve arkadaşlarıyla istenildiği biçimde iletişim kurmaktan çekinmektedir (Price, 1991). Ayrıca, yabancı dil derslerinin hazırlık gerektirmesi, öğrencilerin anında istenilenleri gerçekleştirme ve başarılı olma istekleri, anadili konuşanlar gibi ko-

nuşma istekleri, vb. kaygı yaratan durumlar arasında sayılabilir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1994).

Konuşma, yazma ve söylenenleri anında anlama istekleri de yüksek kaygıya sebep olabilmekte ve bu da bireylerin yabancı dildeki başarılarını, dolayısıyla da yabancı dil derslerine yönelik olan tutumlarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğrenme ortamlarında bireylerin/öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinin belirlenerek anlaşılmasının, daha etkili ve kaygıdan uzak bir yabancı dil öğrenme sürecini beraberinde getireceği düşünülmektedir.

İlgili alanyazın tarandığında, yabancı dil öğrenme kaygısını belirlemeye yönelik olarak yapılmış olan bazı ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarıyla (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Scovel, 1991; Phillips, 1992; Saito, Horwitz ve Garza, 1999) karşılaşılmaktadır. Ancak, geliştirilen bu ölçeklerin yabancı kaynaklı olduğu ve bazılarının ise (Örn.; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986) Türkçe'ye çevrilerek uyarlandığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, uyarlama çalışmalarının kültürler arasında farklı sonuçlar doğurabileceği unutulmamalıdır. Bu sebeple, farklı kültürlerde geliştirilmiş olan ölçekleri uluslararası karşılaştırmalar hariç kullanmak her zaman doğru bir yol olmayabilir. Zira Hambleton ve Patsula (1999), ölçek uyarlamasının ölçek geliştirmeye göre tercih edilmesinin her zaman doğru olmadığını vurgulamış, kültürlerarası karşılaştırmalar söz konusu olmadığında yeni bir ölçek geliştirmenin hem daha kolay, hem de daha uygun olabileceğini belirtmişlerdir. Bu sebeple, alandaki önemli bir boşluğu dolduracağı gerekçesi ile öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesine karar verilmiştir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarını tespit etmeye hizmet etmesi beklenen bu çalışmanın, eğitim politikacılarına, eğitim ve okul yöneticilerine, program geliştirme uzmanlarına ve öğretmenlere kullanabilecekleri geçerli ve güvenilir bir ölçek sunması ve bu konuda yapılacak olan diğer araştırmalara da ışık tutması beklenmektedir.

Yöntem

Yapılan bu araştırma, bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu çalışma, ilköğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarını tespit edebilmek amacıyla geliştirilmiş olan “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan ilköğretim ikinci kademe (6., 7. ve 8. sınıf) öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada geliştirilen ölçek, Niğde ili merkez ilçesinde devlete bağlı ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan toplam 374 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Örneklem seçiminde, amaçsal örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi benimsenmiş, bu bağlamda evrenin temsil yeteneği göz önünde bulundurularak okulların seçilmesinde üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettiği okullarda öğrenim gören öğrenciler örnekleme seçilmeye çalışıl-

mıştır (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu tür örnekleme yönteminde, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Kline (1994) ve Şencan (2005), ölçek geliştirmede örneklem büyüklüğünün 100-200 arasında olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu haliyle, seçilen örneklem oranının ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirleyebilmek için oldukça yeterli olduğu belirtilebilir.

Diğer taraftan, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik nitelikleri incelendiğinde; öğrencilerin 154'ünün (%41.17) kız, 220'sinin ise (%58.83) erkek, 106'sının (%28.34) 6. sınıfta, 158'inin (%42.24) 7. sınıfta ve 110'unun ise (%29.42) 8. sınıfta öğrenim görüyor oldukları görülmüştür. Son olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarının 12-14 arasında değişmekte olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Öncelikle, ilgili alanyazın (Krashen, 1985; Horwitz, 1986; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Young, 1986; Horwitz ve Young, 1991; MacIntyre ve Gardner, 1994; Ganschow ve Sparks, 1996; Von Wörde, 1998; Cheng, Horwitz ve Shallert, 1999; Batumlu, 2006; Aydın ve Zengin, 2008; Çelebi, 2009) gözden geçirilerek, alanyazındaki yabancı dil öğrenme kaygısı kavramına dayalı olarak deneme amaçlı maddeler yazılmıştır. Yazılan maddelerden oluşan toplam 30 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra, oluşturulan ölçek maddelerinin kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için söz konusu maddeler alanında uzman dört akademisyen tarafından incelenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği bağlamında öncelikle Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, İngiliz Dili ve Eğitimi ve Türk Dili ve Edebiyatı alanındaki uzmanların görüşlerine başvurularak ölçekte yer alan maddelerin uygunluluk/geçerlilik düzeyleri tespit edilmiştir. Uzman görüşleri ışığında, havuzdaki 30 maddenin hepsinin de yabancı dil öğrenme kaygısını belirlemeye ilişkin oldukları belirlenmiş ve geri bildirimler ışığında yanlış anlamaları giderecek şekilde ölçek maddeleri üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu haliyle ölçeğin ön uygulama formu 30 maddeden oluşmuştur. Ölçekteki maddeler, “kesinlikle katılmıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde belirtilen beşli dereceleme şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekteki maddeler için en olumsuz 1, en olumlu 5 olmak üzere düzenlenmiştir. Oluşturulan nihai ölçek, seçilen 374 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlayabilmek amacıyla temel bileşenler analizine dayalı olarak açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır (Kline, 1994, 2005; Tabaschinck ve Fidell, 2001; Büyüköztürk, 2007; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ilk aşamasında açıklayıcı faktör analizi çalışmasına yer verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinin değerlendirilmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi kullanılmıştır. İlgili alanyazında, KMO değerinin 0.60'dan yüksek olması dağılımın faktör analizi için yeterli olduğu ve Bartlett küresellik testinin ise anlamlı çıkmasının verilerden anlamlı faktör çıkarılabileceğinin bir göstergesi olduğu belirtilmektedir

(Reuterberg ve Gustafsson, 1992; Kline, 1994; Fraenkel ve Wallen, 2000; Tabaschinck ve Fidell, 2001). KMO değerinin 0.80-0.90 arasında çıkması çok iyi olarak değerlendirilirken, 0.90 ve üzerinde çıkması mükemmel olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, faktör analizinde özdeğeri (eigenvalue) 1 ve 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak kabul edilmektedir (Murphy ve Davidshofer, 1991; Kline, 1994; Tabaschinck ve Fidell, 2001; Thompson, 2004). İlgili alanyazında, faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Şencan, 2005; Büyüköztürk, 2007; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Alanyazında, alt faktör yük değeri sınırının 0.30 ve 0.40 arasında olması gerektiğine ilişkin görüşler bulunmasına karşın, Tabaschinck ve Fidell (2001), bu değer in en asgari 0.32 olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Ancak Ferguson ve Takane (1989), faktör örüntüsünün oluşturulabilmesi için 0.40'ın alt kesme noktası olarak alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu sebeple, bu çalışmada alt kesme noktası olarak 0.40 kabul edilmiştir. Diğer taraftan, bu çalışmada faktör sayısına herhangi bir sınırlama getirilmemiş ve özdeğeri (eigenvalue) 1.00'dan büyük olan faktörler ölçüğe alınmıştır. Alanyazında, faktör analizinde özdeğeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu çalışmada özdeğer 1.00 olarak alınmış ve sonucunda da üç faktör belirlenmiştir. Sonuç olarak, çalışmada ölçüğün iç tutarlılığını test edebilmek amacıyla Cronbach Alpha ve Spearman-Brown iki yarı testi hesaplanarak ölçüğün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bitirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri kapsamında açıklayıcı faktör analizi ve madde analizi çalışmaları yer verilmiştir. Araştırmanın açıklayıcı faktör analizi ve madde analizi çalışmaları SPSS 17.0 paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, elde edilen bulgular; (i) açıklayıcı faktör analizine ilişkin bulgular ve (ii) güvenirlige ilişkin bulgular başlıkları altında incelenecektir.

Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Oluşturulan deneme ölçüğü seçilen öğrenci grubuna uygulandıktan sonra, yabancı dil öğrenme kaygısı ölçüğünün yapı geçerliğinin belirlenmesi için açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonunda, madde toplam korelasyon değeri 0.40 ve üzerindeki maddeler ölçekte bırakılmıştır. Yapılan analizde, ölçekteki 27 maddenin faktör yük değerlerinin 0.40'ın üzerinde olduğu, 3 maddenin ise 0.40 değerinin altında olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple, ölçekteki üç madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin, 0.40 ve üzerinde olan maddelerine ikinci

bir faktör analizi daha uygulanmış ve bu kez ölçeğin KMO değeri ve Bartlett küresellik testi sonucu bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin KMO değerinin 0.932 olduğu saptanmıştır. KMO değeri, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmakta olup, 0.80 ve 0.90 aralığı çok iyi, 0.90 ve üzeri değerler ise mükemmel olarak nitelendirilmektedir (Kline, 1994; Büyüköztürk, 2007). Ayrıca, KMO değerinin 1'e yakın bir değer alması halinde çalışma grubunun sayısının yeterli olduğu kanısına varılmaktadır (Murphy ve Davidshofer, 1991; Kline, 1994; Fraenkel ve Wallen, 2000). Bunun yanında, hesaplanan Bartlett küresellik testi sonucuna göre ölçeğin bu değeri [$X^2=3620.662/sd=492$] olarak bulunmuştur. Bartlett küresellik testinin anlamlı çıkması ölçüm yapılan değişkenin evren parametresinde çok değişkenli olduğunu göstermektedir (Thompson, 2004). Sonuç olarak, bu çalışmada elde edilen KMO değeri mükemmel anlama gelen 0.932 şeklinde, Bartlett küresellik testi sonucu da anlamlı [$X^2=3620.662/sd=492, p<0.000$] olarak saptanmıştır. Çalışmada gerçekleştirilen bu analizlerin bir neticesi olarak açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceğine karar verilmiştir. Faktör analizinde özdeğeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu araştırmada özdeğer 1.00 olarak alınmış ve özdeğeri 1.00'dan büyük üç faktör belirlenmiştir. Bu amaçla, ölçeğe uygulanan döndürülmüş bileşenler analizi sonuçlarına ilişkin olarak elde edilen faktörler ve bu faktörlerde yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Ölçeğin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Yöntemindeki Maddelerin Faktör Yükleri

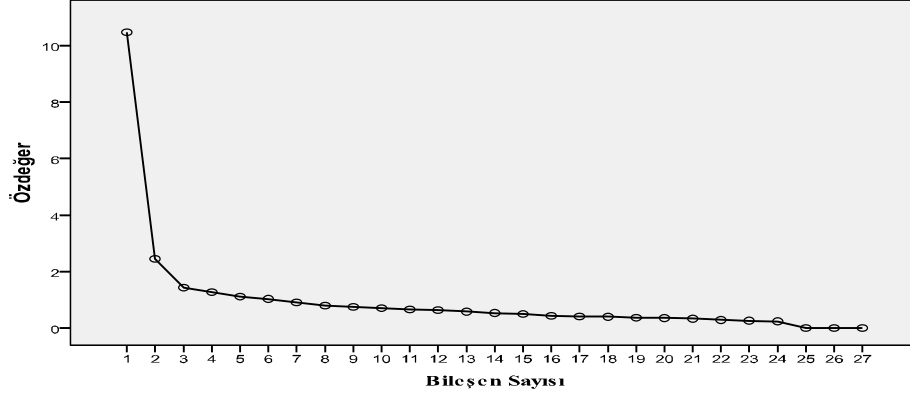
Maddeler	Faktörler		
	Kişilik	İletişim	Değerlendirme
M25. Okulda, daha fazla yabancı dil dersinin olması beni rahatsız ederdi.	0.817		
M8. Yabancı dil dersinde genellikle rahatımdır.	0.817		
M3. Yabancı dil dersinde oldukça heyecanlanırım.	0.768		
M26. Yabancı dile karşı yeteneğim olmadığını düşünürüm.	0.767		
M6. Yabancı dil dersinde hata yapmaktan oldukça korkarım.	0.616		
M1. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime fazla güvenirim.	0.613		
M7. Okulda yabancı dil derslerinin daha fazla olmasını isterdim.	0.599		
M2. Yabancı dil öğrenme konusunda üzerimde herhangi bir baskı hissetmem.	0.563		
M11. Kendimi yabancı dil konuşan insanlar arasında bulsam asla tedirginlik duymam.	0.433		
M20. Yabancı dil dersinde herhangi bir konuda konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.		0.741	
M27. Sınıfta arkadaşlarımla yabancı dilde benden daha iyi iletişim kurduklarımı düşünürüm.		0.741	

YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGISI ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

M23. Yabancı dil dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok endişe duyarım.	0.702
M12. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime oldukça güvenirim.	0.667
M16. Diğer öğrencilerin yanında yabancı dilde konuşurken rahatsız olmam.	0.629
M9. Öğretmenim, sınıfta bana yabancı dilde soru sorduğunda cevap vermekte zorlanırım.	0.587
M15. Yabancı dil dersinde geçen her kelimeyi veya cümleyi anlayamazsam tedirgin olurum.	0.575
M14. Yabancı dilde konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından korkarım.	0.523
M4. Yabancı dil dersinde konuşurken heyecanlanır ve tedirgin olurum.	0.473
M13. Yabancı dil dersinde gönüllü olarak sorulara cevap vermekte istekliyimdir.	0.455
M21. Yabancı dil dersinde sınıfta kalmak beni endişelendirir.	0.711
M22. Yabancı dil dersindeki sınavlarda kendimden emin ve rahatımdır.	0.679
M10. Yabancı dil sınavlarında oldukça heyecanlıyım ki, sınavlarda bildiklerimi de unuturum.	0.650
M17. Yabancı dil sınavlarına hazırlanmak beni oldukça heyecanlandırır.	0.569
M5. Yabancı dil dersinde başarısız olmam durumunda karşılaşılabileceğim sorunlar beni endişelendirir.	0.562
M18. Yabancı dil dersinin sınavlarına iyi hazırlansam bile, yine de kaygı duyarım.	0.505
M19. Yabancı dil sınavlarında hazırlıklı olmadığım konulardan soru sorulduğunda kendimi rahatsız hissedirim.	0.459
M24. Yabancı dil sınavlarına girmekten oldukça mutlu olurum.	0.444
Açıklanan Varyans	
Kişilik: %19.379	
İletişim: %18.135	
Değerlendirme: %15.411	
Toplam: %52.925	

Tablo 1'deki bulgular doğrultusunda ölçeğe ilişkin birinci faktörde (kişilik) yer alan maddelerin yüklerinin 0.817 ile 0.433, ikinci faktördeki (iletişim) maddelerin faktör yük değerlerinin 0.741 ile 0.455 ve üçüncü faktördeki (değerlendirme) maddelerin faktör yük değerlerinin ise 0.711 ile 0.444 arasında değiştiği görülmektedir. Diğer taraftan, birinci faktörün açıkladığı varyans oranı %19.379, ikinci faktörün açıkladığı varyans oranı %18.135 ve üçüncü faktörün açıkladığı varyans oranı ise %15.411 olarak bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin toplam açıkladığı varyans oranı ise %52.925 olarak saptanmıştır. Faktör analizinde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak kabul edilmektedir (Kline, 1994). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin madde analiz çözümüyle varimax faktör analiz tekniği ile yapılan döndürme işlemi sonunda, ölçeğin üç boyutlu olduğuna karar verilmiştir.

Ancak, ortaya çıkan bu durumu daha net görmek amacıyla Cattell'in scree sınaması (Kline, 1994) yapılarak maksimum anlamlı faktör sayısı ile ilgili olarak Grafik 1 elde edilmiştir.



Grafik 1. Scree Sınaması Grafiği

Grafikte dikey eksen özdeğer miktarlarını, yatay eksen ise faktörleri göstermektedir. Grafik faktörlerin özdeğerleriyle eşleştirilmesi sonucunda bulunan noktaların birleştirilmesi ile elde edilir. Grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör önemli faktör sayısını vermektedir. Yatay çizgiler faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007; Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk, 2010). Scree sınama grafiğinde (Bkz. Grafik 1), grafik eğrisinin hızlı bir düşüş gösterdiği nokta üçüncü faktörün olduğu yerdir. Üçüncü noktadan sonra eğitim bir plato yapmaktadır. Nitekim, bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük, hem de yaklaşık olarak aynıdır (Fabrigar ve diğerleri, 1999). Bu sebeple geliştirilen ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca, belirlenen üç faktöre ilişkin korelasyon değerleri ise Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin Faktörleri Arasındaki İlişki

Faktörler	X	Sx	Pearson Korelasyon		
			1	2	3
Kişilik	4.15	7.06	-	0.632**	0.613**
İletişim	3.78	8.28	0.632**	-	0.703**
Değerlendirme	3.79	6.75	0.613**	0.703**	-

** $p < 0.01$

Tablo 2'de verilen yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin faktörleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, ölçeğin faktörleri arasında pozitif ve doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları arası korelasyonların tümü anlamlıdır

($p < 0.01$). Dolayısıyla, ölçeğin alt boyutları arasında tutarlılığın olduğu sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Güvenirlilik Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin iç geçerliliğinin tespiti için bağımsız gruplar-t test uygulanmıştır. Öncelikle ölçek puanları küçükten büyüğe doğru sıralanmış ve grubun %27'lik alt ve üst kısmı hesaplanmıştır. %27'lik alt ve üst dilimde kalan 100'er öğrencinin aldığı toplam puanlar Tablo 3'de karşılaştırılmıştır.

Tablo 3. Ölçeğin İç Geçerliliğinin Kestirilmesi

Maddeler	Gruplar	X	Sx	t	p
M1	Üst%27	4.66	0.58	5.749**	.000
	Alt%27	3.44	1.44		
M2	Üst%27	4.85	0.35	5.479**	.000
	Alt%27	3.72	1.47		
M3	Üst%27	4.70	0.46	8.162**	.000
	Alt%27	3.25	1.21		
M4	Üst%27	4.25	0.87	8.386**	.000
	Alt%27	2.57	1.19		
M5	Üst%27	4.68	0.50	10.091**	.000
	Alt%27	2.85	1.23		
M6	Üst%27	4.62	0.62	8.260**	.000
	Alt%27	2.96	1.34		
M7	Üst%27	4.75	0.43	10.090**	.000
	Alt%27	2.98	1.22		
M8	Üst%27	4.81	0.61	6.751**	.000
	Alt%27	3.48	1.31		
M9	Üst%27	4.62	0.55	8.097**	.000
	Alt%27	3.09	1.27		
M10	Üst%27	4.51	0.74	8.616**	.000
	Alt%27	2.74	1.32		
M11	Üst%27	4.94	0.23	7.816**	.000
	Alt%27	3.42	1.40		
M12	Üst%27	4.61	0.56	9.122**	.000
	Alt%27	2.81	1.33		
M13	Üst%27	4.81	0.39	9.182**	.000
	Alt%27	3.09	1.32		
M14	Üst%27	4.55	0.81	9.764**	.000
	Alt%27	2.50	1.31		
M15	Üst%27	4.40	0.92	6.543**	.000
	Alt%27	2.92	1.38		
M16	Üst%27	4.72	0.56	8.794**	.000
	Alt%27	3.07	1.25		
M17	Üst%27	4.72	0.45	9.469**	.000
	Alt%27	2.72	1.48		
M18	Üst%27	4.87	0.33	8.566**	.000

	Alt%27	3.12	1.45		
M19	Üst%27	4.61	0.56	8.534**	.000
	Alt%27	2.96	1.30		
M20	Üst%27	4.42	0.74	9.366**	.000
	Alt%27	2.68	1.14		
M21	Üst%27	4.66	0.47	12.907**	.000
	Alt%27	2.46	1.16		
M22	Üst%27	4.50	0.84	7.502**	.000
	Alt%27	2.77	1.46		
M23	Üst%27	4.68	0.46	8.962**	.000
	Alt%27	2.88	1.39		
M24	Üst%27	4.40	0.83	5.754**	.000
	Alt%27	3.12	1.40		
M25	Üst%27	4.81	0.61	6.751**	.000
	Alt%27	3.48	1.31		
M26	Üst%27	4.70	0.46	8.162**	.000
	Alt%27	3.25	1.21		
M27	Üst%27	4.42	0.74	9.366**	.000
	Alt%27	2.68	1.14		

Tablo 3 incelendiğinde, madde ayırt ediciliğinin belirlenmesi için ölçekten elde edilen ham puanların büyükten küçüğe doğru sıralandığı görülmektedir. Bu sıralama sonucuna alt %27 ve üst %27'yi oluşturan grupların, puan ortalamaları bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonucunda maddelerden elde edilen puanların üst ve alt grup ortalamaları arasında tüm ölçek maddeleri için $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, maddelerin kendi içinde ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu ve iç geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, hazırlanan yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin güvenilirliği iki yolla hesaplanmıştır. Bunlar; (i) Cronbach Alpha katsayısı ve (ii) Spearman Brown iki yarı testidir. Bunlardan birincisi olan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur. İlgili alanyazında birden fazla derecelendirmeye sahip ölçeklerine ilişkin güvenilirlik çalışmalarında 0.60 ile 0.70 düzeyindeki katsayıların yeterli olduğu ileri sürülmektedir (Cronbach, 1990). Bu açıdan, ölçeğin elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı mükemmel olarak değerlendirilebilir. İkincisi ise testi yarılama yöntemiyle ölçeğin güvenilirliği hesaplanmış, testin Spearman Brown iki yarı testi korelasyonu 0.83 olarak bulunmuştur. Bu katsayı ilgili alanyazında iyi kabul edilen değerler içerisindedir. Alanyazında 0.80'in üzerindeki değerler iyi olarak nitelenmektedir (Büyüköztürk, 2002). Testi yarılama güvenilirliği, bir testi iki kere uygulamanın veya bir testin iki eşdeğer formunun hazırlanmasının güç olduğu ve testin tek bir değişkeni ölçtüğü durumlarda başvurulması gereken bir yöntemdir (Özen, Gülaçtı ve Kandemir, 2006). Testi yarılama

yöntemi ile elde edilen güvenilirlik iç tutarlılık olarak da bilinmektedir. Ayrıca, yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin bütününe ilişkin madde analizi işlemleri yapılmış olup, madde analizine ilişkin bulgular Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. Ölçeğin Bütününe İlişkin Madde Analizi İşlemleri

Madde	X	Sx	Madde Toplam
M1	4.09	1.07	0.55
M2	4.43	1.00	0.58
M3	4.09	1.03	0.60
M4	3.48	1.23	0.52
M5	3.81	1.20	0.61
M6	3.87	1.16	0.55
M7	4.02	1.10	0.67
M8	4.21	1.04	0.55
M9	3.84	1.14	0.55
M10	3.54	1.32	0.47
M11	4.37	1.05	0.64
M12	3.82	1.18	0.60
M13	4.03	1.11	0.67
M14	3.65	1.33	0.57
M15	3.89	1.18	0.58
M16	3.93	1.09	0.59
M17	3.72	1.29	0.61
M18	4.11	1.19	0.61
M19	3.97	1.15	0.58
M20	3.60	1.16	0.59
M21	3.62	1.26	0.58
M22	3.68	1.36	0.50
M23	3.93	1.20	0.63
M24	3.88	1.11	0.41
M25	4.21	1.04	0.55
M26	4.09	1.03	0.60
M27	3.60	1.16	0.59

Tablo 4’de öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının değerlendirilmesine yönelik algı puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve madde toplam istatistiklerine yer verilmiştir. Ölçek puanlarının ortalaması 3.90, standart sapmalarının ortalaması ise 1.12 olarak belirlenmiştir. Madde toplam analizi için gerçekleştirilen Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda ölçekte yer alan

tüm maddelerin toplam puanla $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı ilişki sergilediği saptanmıştır. Bununla birlikte, geliştirilen ölçeğin toplam üç alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayıları ise Tablo 5’de sunulmaktadır.

Tablo 5. Ölçeğinin Faktörlerinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Madde No	Güvenirlik Katsayısı
Kişilik	1 2 3 6 7 8 11 25 26	0.89
İletişim	4 9 12 13 14 15 16 20 23 27	0.88
Değerlendirme	5 10 17 18 19 21 22 24	0.83

Tablo 5’deki bulgulara bakıldığında, ölçeğe ait faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının 0.89 ile 0.83 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirlik analizinde Alpha değerinin en az 0.70 düzeyinde olması gerektiği (Anderson, 1988; Kline, 1994; Peers, 1996) göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin tümünün yanı sıra her bir faktörünün de oldukça güvenilir değerlere sahip oldukları söylenebilir.

Sonuçlar Ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarını belirlemede kullanılabilir olan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Toplam 30 maddeye sahip olan yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği 374 ilköğretim öğrencisi grubuna uygulanmış ve yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır. Ölçekteki maddelerden faktör yükü 0.40 ve bu değer üstünde olan maddeler işler durumda kabul edilerek analiz için seçilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin toplam 27 maddeden oluştuğu saptanmıştır. Bu çalışmada özdeğer 1.00 olarak alınmış ve özdeğeri 1.00’den büyük dört faktör belirlenmiştir. Yapılan çözümlenmeye göre, deneme ölçeğindeki maddelerin dokuzu birinci faktörde, onu ikinci faktörde ve sekizi de üçüncü faktörde toplanmıştır. Asal eksnlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi sonuçlarına göre geliştirilen ölçek üç boyutlu bir ölçek olarak belirlenmiştir. Geliştirilen ölçeğin üç faktörden meydana geldiği belirlenmiş ve bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans oranı Faktör-1 (kişilik) için %19.379, Faktör-2 (iletişim) için %18.135 ve Faktör-3 (değerlendirme) için ise %15.411 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı ise %52.925 olarak tespit edilmiştir. Ulaşılan varyans oranları ne kadar yüksek olursa, ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır. Ancak, sosyal bilimlerde yüksek varyans oranına ulaşmak mümkün olmamaktadır (Tavşancıl, 2005). Alanyazında, %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak kabul edildiği düşünüldüğünde bu çalışmadan elde edilen varyans miktarının ideal düzeyde olduğu söylenebilir (Scherer, 1988). Yapılan analizde, ayrıca, ölçeğin KMO değeri 0.932, Bartlett test

sonucu ise [$X^2=3620.662/sd=492, p<.000$] olarak bulunmuştur. Buna göre, Bartlett testinin sonucu 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bartlett testine göre değişkenler arasında bir korelasyon bulunmakta ve faktör analizi bu değişkenlere uygulanmaktadır. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci faktörünün Cronbach Alpha değeri 0.89, ikinci faktörünün 0.88, üçüncü faktörünün ise 0.83 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizinde Alpha değerinin en az 0.70 olması gerektiği (Anderson, 1988; Kline, 1994; Peers, 1996) göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da oldukça güvenilir bir düzeyde olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, ölçeğin iç geçerliliğinin tespiti için bağımsız gruplar-t test uygulanmıştır. Öncelikle ölçek puanları küçükten büyüğe doğru sıralanmış ve grubun %27'lik alt ve üst kısmı hesaplanmıştır. Madde ayırt ediciliğinin belirlenmesi için üst ve alt %27'lik gruplar içerisinde yer alan 100'er öğrencinin ölçekten elde ettikleri ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmış ve sonucunda bağımsız gruplar t-testi sonucunda maddelerden elde edilen puanların üst ve alt grup ortalamaları arasında tüm ölçek maddeleri için $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, maddelerin kendi içinde ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu ve ölçeğin iç geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlar ile ölçeğin faktörleri arasında pozitif ve doğrusal bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle, faktörler arasında bir tutarlılığın olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, geliştirilen bu ölçeğin öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarını belirlemede kullanılması önerilmektedir. Bu anlamda, elde edilen bulgular ışığında çalışmada geliştirilen ölçeğin ilgili alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurduğu ve sahip olduğu psikometrik özelliklerle gelecek çalışmalarda kullanılabileceği belirtilebilir. Bunun yanında, geliştirilen bu ölçeğin lise öğrencilerine de uyarlanarak, ölçeğin bu gruptaki geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının test edilmesi önerilmektedir. Bu çalışma, göreceli olarak sınırlı sayıda bir örneklem grubu ile gerçekleştirilmiş olup, ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarının da yapılması yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

- Akpur, U. (2005). *Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anderson L. W. (1988). Attitudes and their measurement. Keeves, J. P. (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook*. New York: Pergamon Press.

- Anning, A. (1998). Teachers' theories about children's learning. Calderhead, J. (Ed.), *Teachers' professional development*. Lewes: Falmer Press.
- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği). 6-9 Temmuz. *XIII. Ulusal eğitim bilimleri kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning. Seliger, H. W. & Long, M. H. (Eds.), *Classroom oriented research in language acquisition*. New York: Newbury House.
- Baş, G. (2012). İlköğretim İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 411-424.
- Batumlu, D. Z. U. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Boydak, A. (2008). *Öğrenme stilleri*. (2. baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (12. baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K. & Shallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-446.
- Cronbach L. J. (1990). *Essentials of psychological testing*. (5th ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- Çelebi, S. (2009). *Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demirel, Ö. (1998). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Ellis, R. & Rathbone, M. (1987). *The acquisition of German in a classroom context*. London: Ealing College of Higher Education.
- Er, K. O. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Ferguson, F. & Takane, Y. (1989). *Statistical analysis in psychology and education*. McGraw-Hill.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Ganschow, L. & Sparks, R. L. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *The Modern Language Journal*, 80, 199-212.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C., Clément, R. & Gliksmann, L. (1976). Second language learning: A social psychological perspective. *Canadian Modern Language Review*, 32, 198-213.
- Gardner, R. C., Day, J. B. & MacIntyre, P. O. (1992). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Learning*, 14, 197-214.
- Gülsün, R. (1997). *An analysis of the relationship between learners' foreign language classroom anxiety and achievement in learning English as a foreign language in the freshman classes at the university of Gaziantep*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1, 1-13.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. (3rd ed.). Harlow: Longman.
- Horwitz, E. K. & Young, D. J. (Eds.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(10), 559-562.

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- İşeri, K. (1996). Dilin kazanımı ve yabancı dil öğretimi. *Dil Dergisi*, 43, 21-27.
- Kapıkıran, A. N. (2006). Başarı kaygısı ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 3-8.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Köksal, D. (2000). Pragmatic approach to cross-cultural communication in the business world. 1-3 June. *Paper presented at the first joint international symposium on business administration*, Gökçeada, Çanakkale.
- Krashen, S. D. (1985). Applications of psycholinguistic research to the classroom. James, C. (Ed.), *Practical applications of research in foreign language teaching*. Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- Kyosti, J. (1992). *Trait and test anxiety in the FL classroom*. (Eric Document No. 345551).
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Boston: Brown and Company.
- Morgan, C. T. (1981). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Murphy K. R. & Davidshofer (1991). *Psychological testing: Principles and applications*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Oğuz, E. (1999). *İlköğretimde yabancı dil (İngilizce öğretimi sorunları)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Oya, T., Manola E. & Greenwood J. (2004). The influence of personality and anxiety on the oral performance of Japanese speakers of English. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 841-855.
- Öner, G. & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.
- Özen, Y., Gülaçtı, F. & Kandemir, M. (2006). Eğitim bilimleri araştırmalarında geçerlik ve güvenilirlik sorunsalı. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 69-89.
- Peers, I. (1996). *Statistical analysis for education and psychology researchers: Tools for researchers in education and psychology*. London: Falmer Press.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, 76, 14-26.

- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. Horwitz, E. K. & Young, D. J. (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Reuterberg, S. & Gustafsson, J. E. (1992). Confirmatory factor analysis and reliability: Testing measurement model assumptions. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 795-811.
- Saito, Y., Horwitz, E. K. & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Sapir, S. & Aronson, A. E. (1990). The relationship between psychopathology and speech and language disorder in neurological patients. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 55, 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, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Scherer, R. F. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Report*, 62, 76-770.
- Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: An educational perspective*. (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of anxiety research. Horwitz, D. J. & Young, D. J. (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (4. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Spada, N. & Lightbown, P. (2000). *How languages are learned*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Sparks, R. L. & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75, 3-16.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4th ed.). MA: Allyn and Bacon.
- Taş, Y. (2006). *Kaygı nedir?* Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington: American Psychological Association.

- Von Wörde, R. (1998). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1), 1-15.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2011). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim*. (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 16, 439-445.