

The Journal of Academic Social Science Studies



International Journal of Social Science

Volume 6 Issue 3, p. 389-404, March 2013

**TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCILAR İÇİN KONUŞMA KAYGISI
ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE FORMUNUN GEÇERLİK VE
GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

*A STUDY ON THE VALIDITY AND RELIABILITY OF THE TURKISH FORM OF
SPEECH ANXIETY SCALE FOR FOREIGN TURKISH LEARNERS*

Yrd. Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Yrd. Doç. Dr. Tazegül DEMİR

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Abstract

The goal of this study is to have an analysis on the Turkish adaptation, validity and reliability of "the Scale for Second Language Speaking Anxiety" developed by Woodrow (2006) in order to measure speech anxieties of foreign students of Turkish language. The study group of the research consisted of 75 students studying in TÖMER, Gazi University. The rotated principal components factor analysis was done on the data collected to have an idea about the validity of the scale. At the end of the analysis, a structure of 2 sub-factor was reached as it was in the original scale. As an evidence for material validity, the total material correlations of tests were calculated. It was determined that material test correlations varied between 0,55 and 0,72. The internal consistency coefficient Cronbach alfa was calculated in order to measure the validity of the scale. It was seen that the scale consisted of two factors composed of speech anxiety within the classroom and speech anxiety outside the classroom. The speech anxiety inside the classroom was 90, and that outside the classroom was 93, which composed a validity of 91 in total. The retest reliability coefficient was found to be 0,90. Under

the light of these findings, the scores got in the Turkish forum of “the Scale for Second Language Speaking Anxiety” were found to be valid and reliable. Moreover, the speech anxiety of learners of Turkish as a second language did not show a significant difference in accordance with their gender, country or age variables. This showed that speech anxiety had no relation to individuals’ personal features and it was perceived as a case associated with skills.

Key Words: Teaching Turkish to foreigners, speaking anxiety, validity, reliability.

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerinin konuşma kaygılarını ölçmek amacıyla Woodrow (2006) tarafından geliştirilen “İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği”nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Araştırmanın çalışma grubu, Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 75 öğrenciden oluşmaktadır. Elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda orijinal ölçekteki gibi 2 alt faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Madde geçerliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Madde test korelasyonlarının 0,55 ile 0,72 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin sınıf içi konuşma kaygısı ve sınıf dışı konuşma kaygısı olmak üzere 2 faktörden oluştuğu ve sınıf içi konuşma kaygısının ,90; sınıf dışı konuşma kaygısının ,93 ve toplamda ,91 güvenilir bulunduğu görülmüştür. Tüm ölçek için test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, “İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği”nin Türkçe formundan elde edilen puanların geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir. Ayrıca araştırmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerinin konuşma kaygıları cinsiyete, ülke değişkenine ve yaş değişkenine göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bu durum konuşma kaygısının bireylerin kişisel özellikleriyle bir ilgisi olmadığını ve beceri boyutunda bir durum olarak algılandığını göstermesi bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, konuşma kaygısı, geçerlik, güvenilirlik.

Giriş

Dil, dört beceriden (dinleme, konuşma, okuma, yazma) meydana gelmektedir. Gerek ana dili gerekse yabancı dil öğretiminde dinleme, okuma, konuşma ve yazma temel becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Türkiye’nin içinde bulunduğu konum itibariyle Türkçenin yabancılara öğretilmesi ihtiyacı her geçen gün biraz daha artmaktadır. Bugün bu ihtiyacın gerek Türkiye’de bulunan yabancılar gerekse Türkiye dışında Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için daha da belirginleştiği gözlenmektedir. Bu gelişmeler doğrultusunda Türkçenin yabancılara nasıl öğretileceği,

hangi materyallerden yararlanılacağı, öğreticilerin niteliklerinin neler olması gerektiği vb. sorulara verilecek cevapların oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

Ay (2007)'a göre yabancı dil öğretimi sosyal bağlamdan hareketle gerçekleştirilmelidir. Sosyal bağlam kapsamında yürütülecek bir dil eğitiminde konuşma becerisinin diğer beceriler dikkate alındığında daha önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Aynı zamanda konuşma, iletişim sürecinde kodlamayı gerçekleştiren asıl öge olması bakımından da dil öğretiminde oldukça önemli bir yere sahiptir.

İnsanlar arasındaki iletişimin sağlanmasında en çok kullanılan dil becerisi olan konuşma, bireyin duygu ve düşüncelerini sözle bildirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Kavcar vd., 1998:57). Sözlü iletişimdeki başarı düzeyinin etkin dinleme ve konuşmaya bağlı olmasına karşılık yeterince gelişmemiş konuşma ve dinleme becerileri, iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir (Özbay, 2007:99). Yabancılar Türkçenin öğretilmesi sürecinde konuşma becerisinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin Türkçe olarak kendilerini ifade etme düzeyi, onların iletişim becerilerini de geliştirecektir. Kendilerini yeteri kadar ifade edemeyen öğrencilerin ise kaygı düzeyi yükselecek; bu durum genelde Türkçeye özeldir ise konuşmaya yönelik olumsuz tutuma neden olacaktır. Çevresiyle sağlıklı iletişim kuramayan bireyin, beceriye yönelik kaygı düzeyi artacak ve bu kaygı giderek sosyal fobiye dönüşecektir (Gerlinde vd., 2003). Böyle bir durumla karşılaşmamak için Türkçe öğrenen yabancıların konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Konuşma Kaygısı

Kaygı; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, yargılanma gibi heyecanların birini veya birçoğunu içerebilen, sonunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belli belirsiz bir korkudur (Ünlü, 2001: 92). Başka bir ifadeyle sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan korkudur (Morgan, 1998). Türkçe Sözlük'te ise kaygı; üzüntü, endişe duyulan düşünce şeklinde açıklanmaktadır. İnsanın temel duygu ve heyecanlarından biri olan kaygı, her insan tarafından sık sık yaşanmakta ve insan yaşamını etkilemektedir (Özdal ve Aral, 2005).

Kaygı bir soruna tepki olarak doğar. Bireyler işlerin iyi gitmediğini veya belki bir durumun pek hoş bir şekilde sonuçlanmayacağını anladıkları zaman kaygılanırlar. Kaygının nasıl oluştuğu, nedenleri ve kaynakları birey tarafından bilinmez fakat kaygı bireyin farkına vardığı ve varlığından hoşlanmadığı bir duygudur (Ültaş, 2005:8). Kaygının yansıtılma biçimi endişe (bilişsel tepkiler, kendini küçümseme gibi) ya da duygusal (fiziksel tepkiler, kalp atışlarının hızlanması, yüzün kızarması gibi) olarak ortaya çıkmaktadır (Leibert ve Morris, 1967; Zeidner, 1998).

Kaygının olumsuz yönlerine rağmen organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de vardır. Kişinin yaralanma, acı, cezalandırılma, ayrılık, düş kırıklığı gibi durumlara karşı kendisini hazırlaması kaygının uyarıcı özelliğine; tedbir alması, olumsuzluklar yaşanırca daha kolay atlatması koruyucu özelliğine ve başarısız olma endişesi ile kendini daha çok çalışmaya sevk etmesi ise motive edici özelliğine

verilebilecek örneklerdir (Akgün vd., 2007). Kaygının hangi durumlarda yararlı, hangi durumlarda zararlı olduğunu anlayabilmek için kaygının derecesi ve başarılması amaçlanan işin zorluk düzeyi bilinmelidir. Tekindal (2009), bir miktar kaygının güdüleyici olabileceğini ifade etmektedir. Bu durum özellikle beceriye yönelik kaygılarda geçerlidir. Çünkü beceri tekrarla geliştirilen ve süreklilik isteyen bir özellik gösterir. Diğer becerilerde olduğu gibi konuşma becerisinde de aynı durum söz konusudur. Konuşma kaygısı düşük olan öğrencilerin konuşmaya karşı olan tutumlarının olumlu olduğu, konuşma konusunda kendilerine güvendikleri ve konuşma etkinliklerinden hoşlandıkları söylenebilir.

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

Konuşma hakkındaki olumlu tutum, konuşma becerisindeki başarılı gelişime ve konuşmadaki akıcılığa bağlıdır. Eğitim sürecinde konuşma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili aksaklıklar ve konuşmada akıcılığın olmaması konuşmaya karşı olumsuz tutumlara neden olmaktadır. Konuşma kaygısı, bireyi konuşma becerisinin her aşamasında etkiler ve kaygı düzeyi arttıkça birey konuşmaktan hoşlanmaz. Bu durum bir kez gerçekleştiğinde bireyin konuşma kaygısını belirlemek ve konuşma becerisini geliştirmek için geç kalınmış olabilir. Özellikle ana dili dışında ikinci bir dili öğrenen bireylerin konuşma kaygısı yaşaması, bu beceri alanında gelişme göstermeyi önemli ölçüde etkiler.

Türkçe öğrenen yabancılar açısından bu durum ele alındığında Türkçe konuşmada problem yaşayan öğrencilerin kaygı düzeyinin artacağı ifade edilebilir. Öğrencilerin konuşma konusunda başarısız olmalarının zamanla yüksek düzeyde konuşma kaygısına sebep olduğu belirlenmiştir (Huang, 1994; Pribly vd. 2001).

Konuşma kaygısı, öğrencilerin konuşma isteği ya da konuşmadan kaçınma eğilimleriyle ilişkilidir. Konuşma kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda konuşmaya karşı geliştirilen bu tepkinin, konuşmanın niteliği ve konuşma başarısı üzerinde olumsuz etkileri olduğu ve konuşmaktan kaçınma, konuşmak istememe gibi durumlara sebep olduğu tespit edilmiştir. Konuşma konusunda kaygılı olan öğrencilerin konuşma etkinliklerinden hoşlanmadıkları hatta konuşmayı bir “ceza” olarak algıladıkları ifade edilmiş aynı zamanda bu durumun konuşma sınavlarındaki başarıyı da olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Phillips, 1992; Spielberger, 1978).

Konuşma kaygısı olan öğrenciler;

- Konuşma becerisini gerektiren durumlardan korkarlar,

• Olumsuz eleştiriler alacakları düşüncesiyle konuşmalarının değerlendirilmesinden endişelenirler,

- Konuşmaktan mümkün olduğunca kaçınırlar,
- Konuşmada zorlandıklarında kendilerini kötü hissederler.

Woodrow (2006) konuşma kaygısı çalışmalarının pek çoğunun sınıf içi konuşmalara yöneldiğini ancak sınıf içi konuşmalar kadar sınıf dışı konuşmaların da öğrenciler için önemli olduğunu belirtmekte ve ikinci dilde konuşma kaygısının sınıf içi ile sınıf dışı olmak üzere iki bileşenin olduğunu açıklamaktadır.

Türkçe öğrenen yabancıların konuşma kaygısını ortaya çıkaran birçok neden olabilir. Aydın (1999: 66-76) yabancı dilde konuşma kaygısının nedenlerini dört ana başlık altında değerlendirmektedir:

- Kişisel nedenler (Konuşma becerisine yönelik algısı, sınıftaki öğrencilerden konuşma becerisinde daha kötü olduğu düşüncesi, değerlendirmelerin negatif olacağı endişesi vb.),
- Kişisel beklentilerin yüksek olması (Konuşmasının mükemmel olmasını istemesi vb.),
- Öğrenmeye yönelik inanışlar (Konuşurken yanlış yapma, kelime bilgisi vb.),
- Öğretmenin sınıf yönetimi (Öğrencilerin hatalarına yaklaşımı vb.).

Yukarıda sıralanan her bir madde ayrıntılı olarak ele alındığında maddelerin sınıf içi konuşma kaygısıyla ilgili olduğu şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Oysa genelde yabancı dil özelde ise Türkçe konuşma becerisinin geliştirilmesi, bu beceriye yönelik kaygı düzeyinin artmaması için sınıf dışı etkilerin de önemli yer tuttuğu unutulmamalıdır. Sınıf dışı konuşma durumlarının, iletişimin gerçekleşmesi için öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları bir durum olduğu böyle bir durumda konuşma kaygı düzeyinin belki sınıf içi düzeyden daha çok yükseldiği hatırlanmalıdır.

Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde dil öğretiminde kullanılacak metin türleri açıklanırken konuşma başlığı altında kamu ilanları ve talimatlar, topluluk huzurunda konuşmalar (dersler, sunumlar vb.), ayinler (törenler, resmî ve dinî hizmetler, eğlence (drama, gösteriler, okumalar, şarkılar)), spor yorumları (futbol, basketbol, boks vb.), haber yayınları, halka açık münazaralar ve konuşmalar, kişiler arası diyaloglar ve sohbetler, telefon görüşmeleri, iş görüşmeleri sıralanmaktadır. Metin türlerine bakıldığında genelinin sınıf dışı etkinlikleri kapsadığı görülmektedir.

Son yirmi yıldır ikinci dil öğreniminde oluşan kaygı üzerine yapılan çalışmaların sayısının attığı gözlenmektedir. Bu araştırmaların birçoğunda kaygı, öğrenmeyi etkileyen bir "tehdit" olarak nitelenmektedir. İkinci dilde konuşma kaygısı üzerine yapılan araştırmalarda konuşmanın öğrenenler için bir problem olduğu dile getirilmektedir (Horwitz vd., 1986; Scott, 1986; Phillips, 1989; Phillips, 1990; Price, 1991). Öğrenciler hedef dildeki konuşma becerisinde kendilerini geliştirmek için çaba

sarf etmelerine rağmen konuşmaya yönelik sahip oldukları kaygı düzeyleri, becerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemekte; bu durum konuşma sınavlarının sonuçlarına da yansımaktadır (Tobias, 1980).

Literatür taraması sonucu Türkçe öğrenen yabancıların konuşma becerilerine yönelik sahip oldukları kaygı düzeylerini belirlemek için herhangi bir ölçeğin olmadığı tespit edilmiştir. Türkçenin ikinci dil olarak öğreniminin yaygınlaştığı günümüz koşullarında bu eksiklikten hareketle araştırmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerine ilişkin kaygı düzeylerini Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki düzeylere ve metin türlerine göre otaya koyabilecek bir ölçeğin Türkçeye uyarlamasını yapmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Çeviri Çalışması

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde ilk olarak ölçeği geliştiren araştırmacılardan Dr. Lindy Woodrow'dan e-posta yoluyla izin alınmıştır. APA (1999) kriterleri doğrultusunda ilk olarak çeviri eşitliği düşünülmüş ve bu eşitliğe kanıt sağlamak üzere ölçek, üç alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. En uygun çeviri için üç İngiliz dili eğitimi uzmanı ve lisansüstü eğitimlerini Amerika Birleşik Devletleri'nde tamamlamış iki alan uzmanından görüş alınmış ve çeviride gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra bu Türkçe çeviri, İngilizceye tercüme edilmiş; üç İngiliz dili eğitimi uzmanından ölçeğin orijinal formu ile Türkçeden İngilizceye çevrilen formunu karşılaştırmaları istenmiş ve yapılan değerlendirmede iki formun aynı şeyi ifade ettiği sonucuna varılmıştır.

Çeviri esnasında ölçeğin 1, 8, 9 ve 10. maddelerinde yer alan "İngilizcede" ifadesi yerine "Türkçede"; 7. maddedeki "İngiltere'de" ifadesi yerine "Türkiye'de" ve 2. maddedeki "İngilizce öğretmenim" ifadesi yerine "Türkçe öğretmenim" ifadesi kullanılmıştır.

Türkçe çeviri süreci tamamlandıktan sonra dil geçerliğini incelemek için her iki dili de çok iyi bilen en az 30 kişilik bir gruba testin uygulanması sağlanmıştır. Bu uygulama için hedef kitle ya da buna yakın bir yaş grubunda her iki dili de çok iyi bilen bireyleri bulmak güç olduğundan uygulama, her iki dili de çok iyi bilen üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kafkas Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü üçüncü sınıfta öğrenim gören toplam 30 öğrenciye bir ay arayla ölçeğin orijinal formu ve Türkçe formu uygulanmıştır. Aşağıdaki tabloda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır:

Tablo 1: Çeviri Geçerliği Sonuçları

<i>İngilizce form</i>	
Türkçe form	0,92*
N	30

*p<0,05

Yukarıda verilen tabloda da görüldüğü gibi bu uygulama sonunda her iki formdan elde edilen puanların birbiriyle ne derece tutarlı olduğunu belirlemek amacıyla korelasyon analizi uygulanmış ve iki formdan elde edilen puanlar arasında 0,92 düzeyinde anlamlı bir korelasyon elde edilmiştir.

Araştırma Grubu

“Konuşma Kaygısı Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Gazi Üniversitesi TÖMER’de 2011–2012 eğitim öğretim yılının bahar döneminde öğrenim gören 75 öğrenciyle yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Konuşma Kaygısı Ölçeği

Woodrow (2006) tarafından yapılan çalışmada ikinci dilde konuşma kaygısı kavramı, ikinci dili konuşma performansı ve kaygısı arasındaki ilişki ile ikinci dil konuşma kaygısının nedenleri araştırılmıştır. İkinci dil konuşma kaygısı ölçeği bu çalışma için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ölçek, dil öğrenme sınıfları içinde ve dışındaki sözel iletişimin kaygı yansımalarını ikili kavramsallaştırması için kanıt sağlamıştır. Araştırma sonucuna göre kaygının en sık karşılaşıldığı durum, ana dili İngilizce olan kişilerle iletişim kurulduğunda yaşanmaktadır. Ölçeğin sınıf içi konuşma kaygısı ve sınıf dışı konuşma kaygısı olmak üzere 2 faktörden oluştuğu ve sınıf içi konuşma kaygısının ,87; sınıf dışı konuşma kaygısının ,87 ve toplamda ,94 güvenilir bulunduğuna görülmüştür.

Woodrow (2006) tarafından ölçeğe yönelik olarak yapılan yapısal eşitlik modeli analizi sonuçları şöyledir: RMSEA .11; GFI.90; AGFI.83; CFI.93, NFI.84; NNFI .90. Bu değerler ölçeğin iki faktörlü bir yapı gösterdiğinin kanıtıdır. Bu faktörler sınıf içi konuşma kaygısı ve sınıf dışı konuşma kaygısı şeklindedir.

İşlem

Katılımcılara araştırmanın amacı konusunda bilgi verildikten sonra, ölçek araştırmacılar tarafından uygulanmış ve verilerin istatistikî anlamları için SPSS (16,0) ve LISREL (8,71) programları kullanılmıştır.

Analizler

Veri toplama işlemi bitirildikten sonra elde edilen veriler uygun istatistiksel işlemleri bilgisayarda yapmak üzere düzenlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS-16 kullanılmıştır. Daha sonra ölçeğin geçerliğine ilişkin olarak;

a. Ölçeği oluşturan maddelerin geçerliğine kanıt sağlayabilmek için madde puanları ve toplam ölçek puanları arasında korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Burada madde seçme ve maddenin uygunluğuna ilişkin karar vermeye dayanak sağlayan kriter madde toplam test korelasyon değeri 0,30 ve üzeri olarak alınmıştır.

b. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak ve ölçeğin faktör yapısını incelemek için temel bileşenler faktör analizi uygulanmış ve burada madde seçme ve maddenin uygunluğuna ilişkin karar vermeye dayanak sağlayan kriter faktör yük değeri 0,40 ve üzeri olarak alınmıştır. Özdeğeri 1'den büyük olan faktörler üzerinde işlem yapılmıştır (Kaiser, 1960; Tabachnick ve Fidell,2001). Ayrıca ölçeğin Pajares ve diğerleri tarafından tespit edilen iki faktörlü yapıya sahip olduğunu doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Model data uyum iyiliğine IFI, CFI, NFI, GFI, AGFI VE NNFI değerlerinin 0,90'dan büyük olup olmadığına bakılarak karar verilmiştir (Bentler ve Bonnet, 1980; Crocker, Luhtanen, and Cooper, 2003).

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin olarak ise;

a. Ölçeğin maddelerinin birbiriyle ve toplam test puanlarıyla ne derece tutarlı sonuç ürettiğini (iç tutarlık) belirlemek amacıyla ölçeğe ve alt ölçeklere ait *Cronbach alfa* güvenirlik katsayıları.

b. Ölçekten elde edilen puanların değişen zaman ve koşullara rağmen ne derece tutarlı sonuçlar ürettiğini belirlemek amacıyla Test - Tekrar Test güvenirlik katsayısı. Güvenirlik katsayılarının tatmin edici olduğuna ilişkin kesme değeri, 0,70 olarak alınmıştır (Nunally,1978; Kline, 1986; Rothbard ve Edwards, 2003).

Bulgular ve Tartışma

Ölçeğin Geçerliği

Madde Analizi ve Ölçeğin Faktör Yapısının İncelenmesi

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla 75 öğrencinin ölçeğe verdiği tepkilerden elde edilen puanlara *varimax* rotasyon yöntemi kullanılarak temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Bu analizler yapılmadan önce verilerin bu analizlere uygunluğunu belirlemek üzere *KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri* ve verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip bir evrenden gelip gelmediğini kontrol etmek için *Barlett Sphericity* testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2: Konuşma Kaygısı Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Örneklem Yeterlilik Ölçümü		,877
Bartlett Test of Sphericity	Kay-Kare sd	462,471
	p	,000

Tablo 2 incelendiğinde *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) değeri 0,87 olarak oldukça kabul edilebilir bir düzeyde bulunmuştur. Bu değer elde edilen verilerin, faktör analizine çok uygun olduğunu göstermektedir. Parametrik çoğu yöntemi kullanabilmek, ölçülen özelliğin evrende normal dağılıma sahip olmasına bağlıdır. *Barlett Sphericity Testi* verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılacak istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen *chi-square* test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda *Barlett Testi* anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=462,471$; $p<0.01$).

Varimax rotasyon yöntemi kullanılarak yapılan temel bileşenler faktör analizi işlemi sonucunda özdeğerleri 1'den büyük 2 faktör elde edilmiştir (özdeğerler sırasıyla: 6,10, 1,22,). Bu iki faktörün toplam varyansın yaklaşık %61'ini açıkladığı gözlenmiştir (varyansı açıklama oranları sırasıyla: %61,08, %34,70,). Ölçek maddelerine ilişkin temel bileşenler faktör analizi sonucunda elde edilen yük değerleri ve madde test korelasyonları Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'e göre birinci bileşene ait maddelerin faktör yük değerleri 0,798 ile 0,508 arasında, madde-test korelasyonları ise 0,55 ile 0,72 arasında değişirken ikinci bileşene ait maddelerin faktör yük değerleri 0,787 ile 0,580 arasında, madde-test korelasyonları ise 0,47 ile 0,75 arasında değişmektedir. Bu bulgular ışığında her iki alt bileşene ait maddelerin geçerli olduğu, ilgili alt bileşeni temsil ettiği diğer bir ifade ile ölçeğin maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü ve amaca hizmet ettiği söylenebilir.

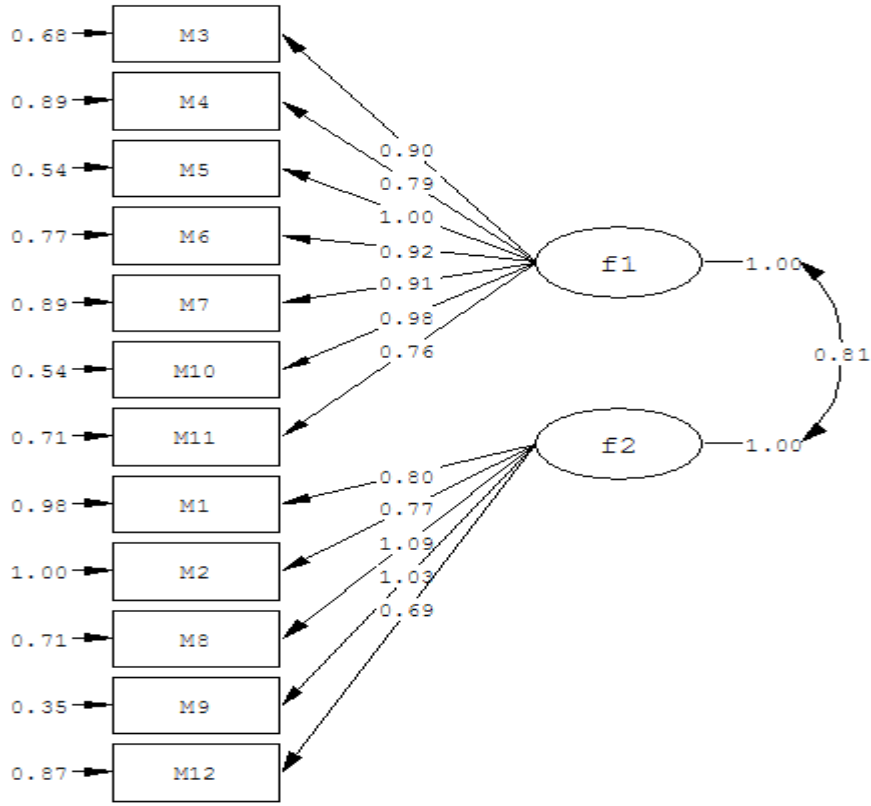
Tablo 3: Konuşma Kaygısı Ölçeği Faktör Yükleri

Madde	Faktör Yükü ve Madde Test Korelasyonu*	
	1.Faktör	2.Faktör
1. Öğretmen, bana sınıfta Türkçe bir soru sorduğunda		,580 (0,61)
2. Sınıf dışında Türkçe öğretmenimle konuştuğumda		,776 (0,53)
8. Sınıf dışında ana dili Türkçe olan birden fazla kişi ile konuştuğumda		,613 (0,69)
9. Ana dili Türkçe olan bir arkadaş ya da meslektaşım ile sınıf dışında konuşmaya başladığımda		,720 (0,75)

12. Ana dili Türkçe olan birinin bana ne sorduğunu anlamadığımda	,787 (0,47)	
3. Sınıfta bir grup tartışmasına katıldığımda	,728 (0,67)	
4. Sınıfın önünde bir diyaloga ya da dramaya katıldığımda	,791 (0,55)	
5. Sınıftaki arkadaşlarıma sözlü bir sunum yaptığımda	,798 (0,72)	
6. Sınıftaki akademik bir tartışmaya katkıda bulunmak istediğimde	,728 (0,64)	
7. TÖMER'deki idari çalışanlarla konuştuğumda	,646 (0,67)	
10. Bir öğretim elemanı bana fakülte çalışmalarındaki amaçlarıma yönelik Türkçe bir soru sorduğunda	,734 (0,72)	
11. Fakülte çalışmalarına yönelik üniversiteden bir öğretim elemanından Türkçe tavsiyeler istediğimde	,508 (0,63)	
Özdeğer	6,10	1,22
Toplam varyansı açıklama oranı (%)	50,84	10,23
Cr α güvenilirlik kat sayısı (alt ölçek)	,90	,93
Cr α güvenilirlik kat sayısı (tüm ölçek)		0,91
Test- tekrar test güvenilirlik katsayısı (alt ölçek)	0,95	0,95
Test- tekrar test güvenilirlik katsayısı (tüm ölçek)		0,99

* Madde-test korelasyonları parantez içerisinde verilmiştir.

Ayrıca ölçeğin Woodrow (2006) tarafından tespit edilen 2 faktörlü teorik yapıya sahip olduğunu doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve buna ilişkin diyagram aşağıda verilmiştir:



Şekil 1: İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Diyagramı

Diyagram incelendiğinde her iki faktörü temsil eden madde puanlarının gizil değişkeni yordama düzeylerinin 0,69 ile 1,09 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca Modele ilişkin RMSA değeri 0,065; $p < 0,01$ olarak bulunmuştur. Model data uyum indeksleri ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Model-Data Uyum İndexleri

Model Data Uyum İndexi	Değer
Comparative Fit İndex (CFI)	0.97
Incremental Fit İndex (IFI)	0.97
Normed Fit İndex (NFI)	0.93
Non Normed Fit İndex (NNFI)	0.97
Goodnes of Fit (GFI)	0.86
Adjusted Goodnes of Fit Index (AGFI)	0.80

Diyagram ve Tablo 4'teki değerler incelendiğinde tüm model data uyum indeksleri kriter değer olarak kabul edilebilir bir değer göstermiştir. Buna göre ikinci dil

konuşma kaygısı ölçeğinin Woodrow (2006) tarafından tespit edilen iki faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlerle Yordanması

Ölçekteki ifadelerin cinsiyet, ülke ve yaş değişkeniyle olan ilişkisi incelenmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5: Türkçe Öğrenen Yabancıların Konuşma Kaygılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Erkek	33	28,8	9,9	73	,986	,327
Kız	42	26,4	11,0			

*p>,05

Bu sonuçlara göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerinin konuşma kaygıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=,986$, $p > 0,05$). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 6: Türkçe Öğrenen Yabancıların Konuşma Kaygılarının Ülke Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	413,2	34	12,1	,746	,808	
Gruplar İçi	651,8	40	16,2			YOK
Toplam	1065,1	74				

*p>,05

Tablo 6'da yer alan ANOVA sonuçlarına göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerinin konuşma kaygıları ülke değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($F=,746$, $p > 0,05$). Buna göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencileri hangi ülkeden Türkiye'ye geldikleriyle yaşadıkları konuşma kaygısı arasında istatistikî bir farklılık yoktur.

Tablo 7: Türkçe Öğrenen Yabancıların Konuşma Kaygılarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	48,2	3	16,0	,139	,937	
Gruplar İçi	8228,5	71	115,8			YOK
Toplam	8276,7	74				

*p>,05

Tablo 7’de yer alan ANOVA sonuçlarına göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerinin konuşma kaygıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=,139, p > 0,05). Buna göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencileri yaşları onların Türkçeyi konuşurken yaşadıkları kaygıya istatistikî olarak etki etmemektedir.

Woodrow (2006)’ a göre konuşma kaygısı, ikinci dil olarak başka bir dili konuşanların sözel performanslarında zayıflatıcı bir etkiye sahiptir. Ancak bu araştırmada öğrencilerin konuşma kaygılarına cinsiyet, ülke ve yaş değişkeninin istatistikî anlamda bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Başka araştırmalarda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerinin konuşma kaygılarının sebepleri daha detaylı olarak araştırılabilir.

Sonuç

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin kaygı düzeylerini belirlemek için Woodrow (2006) tarafından geliştirilen 12 maddelik “İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği”nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu elde edilen bulgular, ölçeğin 12 maddelik hâlinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analitik yöntemlerden temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Uygulanan faktör analizi sonucunda, 12 maddeden oluşan ölçeğin 1, 2, 7, 8, 9 ve 10. maddelerinde Türkçeye uygun özellikler yer almadığından çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Ardından 12 madde özdeğeri 1’in üzerinde olan 2 alt faktörlü bir yapı oluşturduğu görülmüştür. Birinci alt faktör 7, ikinci alt faktör de 5’er maddeden oluşmaktadır. Bu iki faktörün birlikte ölçeğe ilişkin varyansın % 61’ini açıkladığı ve birinci bileşene ait maddelerin faktör yük değerleri birinci bileşene ait maddelerin faktör yük değerleri 0,798 ile 0,508 arasında, madde-test korelasyonları ise 0,55 ile 0,72 arasında değişirken ikinci bileşene ait maddelerin faktör yük değerleri 0,787 ile 0,580 arasında, madde-test korelasyonları ise 0,47 ile 0,75 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ayrıca test tekrar test yöntemleriyle

elde edilen korelasyon katsayısı 0,99 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular, uyarlama çalışması yapılan ölçme aracının oldukça güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Nitekim Woodrow (2006), bu ölçeğe yönelik bulguları, ölçeğin sınıf içi konuşma kaygısı ve sınıf dışı konuşma kaygısı olmak üzere 2 faktörden oluştuğu ve sınıf içi konuşma kaygısının ,87; sınıf dışı konuşma kaygısının ,87 ve toplamda ,94 güvenilir bulunduğu görülmüştür. Bu bulgular, araştırmada ulaşılan bulgularla karşılaştırıldığında maddelerin faktör dağılımlarının birebir uygun olması, her bir faktör için α güvenilirlik katsayılarının örtüşmesi ölçeğin Türkçeye uygunluğunu ortaya koymak için yeterli kanıtlardır.

Bunun yanında ölçeğin Woodrow (2006) tarafından tespit edilen iki faktörlü yapıya sahip olduğunu doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve her iki faktörü temsil eden madde puanlarının gizil değişkeni yordama düzeylerinin 0,69 ile 1,09 arasında değiştiği görülmüştür. Modele ilişkin RMSA değeri 0,065; $p < 0,01$ olarak tespit edilmiştir.

Türkçe öğrenen yabancıların konuşma kaygıları cinsiyete, ülke ve yaş değişkenine göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bu durum konuşma kaygısının bireylerin kişisel özellikleriyle bir ilgisi olmadığını ve beceri boyutunda bir durum olarak algılandığını göstermesi bakımından önemlidir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde uyarlama çalışması yapılan “İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği”nin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıtların oldukça yeterli olduğu, orijinal formuyla benzer sonuçlar ürettiği söylenebilir. Ancak teknolojik, sosyal ve kültürel gelişmeler sonucunda oluşabilecek değişimler göz önüne alınarak ölçeğin her kullanımında temel geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının tekrarlanması, toplanan bilgilerin bilimselliği açısından gerekli olacağı düşünülmektedir.

Farklı coğrafyalardan gelip Türkiye’de Türkçe öğrenim merkezlerinde ya da kendi ülkelerinde Türkçe öğrenen yabancıların çeşitli değişkenlere göre konuşma becerilerini değerlendirmeye yönelik yapılacak çalışmalarda uyarlaması yapılan bu ölçeğin kullanılması, araştırmacılara bir öneri olarak sunulabilir.

KAYNAKÇA

- AKGÜN, A., GÖNEN, S. ve AYDIN, M. (2007). “İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- APA (1999). *Standard’s for Educational and Psychological Testing*, Washington: American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association, National Council on Measurement an Education.
- AY, S. (2007). “Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Günce Kullanımı”. *Dil Dergisi*. 60-71.

- AYDIN, B. (1999). *Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BALCI, A.(2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- ÇOKLUK, Ö., Şekercioğlu, G.ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lirselle Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- GERLINDE, C. H. vd., (2003). "Behavioral Assessment of Public-Speaking Anxiety Using a Modified Version of the Social Performance Rating Scale". *Behaviour Research and Therapy* 41 (2003) 1373–1380.
- HORWITZ E. K. vd., (1986). "Foreign Language Classroom Anxiety". *Modern Language Journal*. 70. 125-132.
- HUANG, H. (1994). *The Relationship between Learning Motivation and Speaking Anxiety among EFL non-English Major Freshmen in Taiwan* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tayvan: Chaoyang University of Technology.
- KAVCAR, C. vd., (1998). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- LEIBERT R. M.vd. (1967). "Cognitive and Emotional Components of Anxiety: A Distinction and Some Initial Data". *Psychological Reports*. 20. 975-78.
- MEB (tarihsiz). Diller İçin Ortak Başvuru Metni. Ankara.
- MORGAN, CLIFFORD T. (1998). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- ÖZBAY, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZDAL, F. ve ARAL, N. (2005). "Baba Yoksunu Olan Ve Anne-Babası İle Yaşayan Çocukların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi". *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 255-267.
- PHILLIPS, E. (1989). "Anxiety and Speaking in the Foreign Language Classroom". *Texas Papers in Foreign Language Education*. 1. 191-206.
- PHILLIPS, E. (1990). "Anxiety and Oral Proficiency Tests". *Paper, Modern Language Association Annual Meeting*. Chigago.
- PHILLIPS, E. (1992). "The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes". *The Modern Language Journal*. 76. 14-26.

- PRIBLY, C. B. vd. (2001). "The Effectiveness of a Skills-based Program in Reducing Public Speaking Anxiety". *Japanese Psychological Research*. 43 (3). 148-155.
- PRICE, M. L. (1991). *The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Anxious Students. Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Ed. Elaine K., Horwitz and Dolly J. Young. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall. 101-108.
- SCOTT, P. L. (1986). "Student Affective Reactions to Oral Language Tests". *Language Testing*. 99-108.
- SPIELBERGER, C. D. vd., (1978). "Examination Stres and Anxiety". "*Stres and Anxiety*". Ed. C. D. Spielberger and I. G. Sarason. Washington: Hemisphere. 115-143.
- TAVŞANCIL, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- TEKİNDAL, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*. Ankara: PegemA.
- TOBIAS, S. (1980). Anxiety and Instruction. *Test Anxiety: Theory, Research and Applications*. Ed. Irwin G. Sarason. Hillsdale NJ:Erlbaum. 289-307.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ÜLDAŞ, İ. (2005). *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği Geliştirilmesi ve Matematik Kaygısına İlişkin Bir Değerlendirme (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÜNLÜ, E. (2007). "İlköğretim Okullarındaki Üçüncü, Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutum Ve İlgilerinin Belirlenmesi". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 129-148.
- WOODROW, L. (2006). "Anxiety and Speaking English as a Second Language". <http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/3/308> (Erişim tarihi: 12.10.2011).
- ZEIDNER, M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. New York: Plenum Press.
- <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/spring2008/bby208/bby208-12-faktor-analizi.ppt> (Erişim Tarihi: 20/01/2012)
- http://www.istatistikanaliz.com/faktor_analizi.asp (Erişim Tarihi: 20/01/2012)
- <http://www.kaliteofisi.com/dosyalar/spss.pdf> (Erişim Tarihi: 20/01/2012)