

## PAPER DETAILS

TITLE: INGILIZCE DİL ÖĞRENİMİNDE GÜÇLÜKLER ÖLÇEGİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK  
ÇALIŞMASI

AUTHORS: Esmira MEHDIYEV,Celal Teyyar UGURLU,H Gonca USTA

PAGES: 411-429

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/330368>

# THE VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING DIFFICULTIES SCALE

(İNGİLİZCE DİL ÖĞRENİMİNDE GÜÇLÜKLER ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE  
GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI)

Esmira MEHDİYEV<sup>1</sup>  
Celal Teyyar UĞURLU<sup>2</sup>  
H.Gonca USTA<sup>3</sup>

## ABSTRACT

This study aims to develop a valid and reliable scale that can be used to determine the university students' level of perception on the difficulties in learning English as a foreign language. During the study process, the scale was applied to 147 students for the preliminary assessment, and after validity and reliability analysis, it was rearranged to be ready for the actual application. In the examination of the validity of English Language Learning Difficulties Scale (ELLDS), an exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were conducted in order to determine its structural validity. AFA was carried out on the data obtained from the first group of participants (275 students), and CFA was carried out on the data obtained from the second group of participants (331 students). According to the value obtained as a result of the scale The total reliability value of the scale was found to be .89. In this study, the load value of each factor was calculated, and as a result, Cronbach's Alpha value for the items under the application factor was seen to be .85, and Cronbach's Alpha value for the items under environment – material factor was seen .77, and for the items under interest – willingness factor Cronbach's Alfa value was found .80, and for the items under social facilities factor Cronbach's Alfa value was found to be .71. In the examination of the structural validity of the ELLDS; according to the data obtained from the results of the confirmatory factor analysis  $\chi^2=247,23$ ,  $sd=80$ , and  $p$  value was found significant ( $p=.000$ ).The calculated value was  $\chi^2/sd=3,09$ . This value was regarded as an indicator of a good harmony of the ELLDS in general. development, 15 items were classified under four factors. When evaluations are made considering all the findings; it can be said that, the scale, the validity and the reliability of which were tested, can be used at determining students' level of perception of difficulties in English language learning.

**Keywords:** Scale for language learning difficulty, validity, reliability.

## ÖZET

Bu araştırma Üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin algılarının betimlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma sürecinde ön değerlendirme için 147 öğrenciye ölçek uygulanmış ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra ölçek yeniden düzenlenerek asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir. İngilizce Öğreniminde Güçlükler Ölçeğinin (İÖGÖ) geçerliliğinin incelenmesinde yapı geçerliliğinin belirlenmesi için AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulamalı Faktör Analizi) yapılmıştır. Katılımcılardan oluşan birinci gruptan (275 öğrenci) elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi, ikinci gruptan (331 öğrenci) elde edilen verilerle de doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek geliştirme sonucunda elde edilen değerlere göre, dil öğrenmede güçlükler ölçeği 15 madde dört faktör altında toplanmıştır. Ölçeğin toplam güvenirlik değeri .89 olarak bulunmuştur. Çalışmada her faktörün yük değerleri hesaplanmış ve uygulama başlığı altında toplanan maddelerin Cronbach Alpha değeri .85; ortam-material başlığı altında toplanan maddelerin Cronbach Alpha

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı. Email: emehdiyev@cumhuriyet.edu.tr

<sup>2</sup> Doç. Dr. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. Email: cugurlu@cumhuriyet.edu.tr

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı. Email: gusta@cumhuriyet.edu.tr

değerinin .77; ilgi-istek başlığı altında toplanan maddelerin Cronbach Alpha değerinin .80 ve sosyal imkanlar başlığı altında toplanan maddelerin Cronbach Alpha değerinin .71 olduğu görülmüştür. İÖGÖ'nin yapı geçerliğinin incelenmesinde; doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre  $\chi^2/df=247.23$ ,  $sd=80$ ,  $p$  değeri ise manidar bulunmuştur ( $p=.000$ ). Hesaplanan değer  $\chi^2/df=3.09$  olarak bulunmuştur. Bu değer İÖGÖ'nin genel olarak iyi uyum gösterdiğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Bütün bulgular dikkate alınarak değerlendirmeler yapıldığında; geçerlik/güvenirlik çalışmaları yapılan ölçeğin öğrencilerin İngilizce öğretiminde dil öğrenmeye ilişkin güçlük algılarının düzeylerini belirlemede kullanılabilecek bir ölçek olduğu söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Dil Öğrenimi için güçlük ölçeği, geçerlik, güvenirlik

## SUMMARY

### Introduction

Learning and using English, which has become the language of the century, is now a prerequisite in all aspects for all the nations in the globalizing world. (Crystal, 2003). There are many challenges to overcome the issue affecting Turkey as well. It has been argued that efforts to overcome the challenges in teaching and learning a second language haven't reached their aims yet and the studies have been continued by the researchers all over the world. (Can ve Işık can, 2014; Demirel, 1983; Gömleksiz, 2002; Oğuz, 2002; Paker, 2006; Sözer, 1986).

It must be taken for granted that the problems encountered in teaching and learning a second language arise not only from the education system itself, administration or curriculum but also a variety of individual, social, legal, pedagogic, administrative and cultural factors. (Can ve Işık Can, 2014). Language learning is influenced by several different factors including learning environment, individual student characteristics, the learning process itself and the local environment. These prominent factors influence language learning positively or negatively.

The problems encountered in learning a second language may result from the level of motivation as well as a number of different learning difficulties. For instance, the notion that English is hard to learn not only reflects the negative perceptions towards English language but also creates negative attitudes towards the process of learning English (Despaigne, 2010).

The problems encountered in language learning have been described in various studies as low motivation, not living in the country where the language is spoken, the characteristics of the instrumental and environmental factors related to verbal and written meanings and expressions and teaching methodologies. (Kyriacou ve Kobori, 1998; Kumral, 2002). The results of another study performed in this field provide support for these conceptions. In general, a number of factors including providing encouragement and motivation, age, gender, personality, life experiences and learning styles have a profound impact on those learning a language during the process. (Tok 2007, s.196).

One of the most important reasons why people in Turkey fail to learn a second language is that they lose their motivation to learn due to using wrong methodologies. It can be argued that teaching foreign language based on grammatical issues leads to the formation of psychologically certain prejudices in foreign language learners in Turkey (Arslan and Akbarov, 2010). It is emphasized that the correctness of the choice of method is influential in foreign language teaching and it is an important

factor in reaching at aims directly in language teaching (Gömleksiz, 2002). However, language teaching is not a static process based on any method, definite rule and procedure that the teacher will be always adhere to without assessing the output. On the contrary, a process is dynamic, creative and shaped according to the characteristics of student groups (Ülserver, 1998, Acat, 2000, Acat and Demiral, 2002). The learning motivation of learners could be improved by lessening the difficulty of language learning in English language learning. Gopang, Bughio, and Paathan (2015) pointed out that English education caused a great deal of anxiety for college students, thereby leading to decreased academic performance due to anxiety related to learning process. Gökdemir (2005) expresses some of the factors that make language learning difficult in the following: **1)** Predominantly teaching theoretical concepts and patterns in English lessons, lack of practice or putting practice on the second plan **2)** Not encouraging students' participation in English classes, the teacher being the absolute center of the learning process, giving no assignments to the students **3)** The belief that universities are not the best place to learn foreign languages **4)** The fact that administrators do not attach importance to foreign language learning **5)** The fact that universities with proficiency programs are unable to adequately provide the tools and equipment necessary to teach this language to their students. Knowing the causes of the difficulties in learning English can help practitioners and administrators to overcome them.

### **Purpose**

The difficulties encountered in foreign language education in Turkey arise from much more basic factors such as crowded classes, inadequate physical conditions and problems related to qualified teacher education as well as approaches to language politics and language teaching. The case in learning languages is even worse because of the high number of students and many mistakes made in language politics and contemporary language teaching approaches. Undoubtedly, the mass of teachers directly affected by the decisions taken but not directly or comprehensively involved in the decision-making process on foreign language teaching, but responsible for all in-class regulations, represent a group that is difficult to assume a role in this process. The perspectives of different researchers and the results of the research reveal that the difficulties in learning languages are multidimensional.

The questions like "What can be the ways to increase the motivation for language learning and to reduce the difficulties in language learning? What are the difficulties in learning languages?" require the involvement of different methods and perspectives on second language learning in teaching-learning activities. In the context of the above explanations, it is aimed to develop a scale for determining the perceptions of university students about language learning difficulties in this study. It is thought that the data obtained from the application of the developed scale will guide both the practitioners and the researchers. Is there any relationship between computer programming students' attitudes towards programming and their self-efficacy levels by gender, grade, and education type?

## Method

### Samples

#### Working group I

The data were obtained from 147 students attending Faculty of Education, Cumhuriyet University in 2014-2015 academic year. The data collected from the students were used for preliminary application.

#### Working group II

Following preliminary assessment with the first study group, another dataset was collected from 275 students attending the Faculty of Education to get more precise results after the Explanatory Factor Analysis (EFA).

#### Working group III

A new sample was identified for performing Confirming Factor Analysis (CFA) on a new sample group.

### Data Collection Tool

A pool of items was formed by examining books and articles (Bahattin ve Demiral, 2002; Gömleksiz, 2002; Kumral, 2002; Richards ve Rodgers, 2014) pertaining to difficulties encountered in language learning in a qualitative study (Ugurlu, Mehdiyev and Usta, 2016) carried out by the researchers. There were 38 items measuring the opinions of the learners regarding their language learning difficulties in the scale. These items were evaluated by the experts and 11 items from 38 in total, which are similar, not very well expressed, unclear and meaningless, were eliminated and the number of items was reduced to 27. The final draft of the scale was arranged on a Likert style response consisting of five options (5 = Totally agree, 4 = Mostly agree, 3 = Moderately agree, 2 = Partially agree, 1 = Totally disagree.)

### Data Analysis

Explanatory and confirmatory factor analyzes were performed to provide construct validity of the scale. According to Hinkin (1995), the construct validity refers to the relationship between the properties to be measured and the measurement tool. The Varimax rotation method was used to interpret the factors found. As a result of the explanatory factor analysis, the factor load values were required to be over .30. Factors determined by explanatory factor analysis were tested by confirmatory factor analysis. Confirmatory factor analysis (DFA) is based on the results of many compliance indexes and decisions are made in accordance with them. According to Büyüköztürk (2011), the construct produced by confirmatory factor analysis and exploratory factor analysis is tested with high-level analyzes. The Cronbach-alpha internal consistency coefficient and test semi-estimates were used for the reliability calculations of the difficulty scale for foreign language teaching.

## Findings

The opinions of the students about the difficulties in learning the language were examined according to the variables of gender, longest resided place and education level of the father. The findings are shown in Table 3. the Likert type five-point scale evaluation intervals are in the following: 1,00-1.80 "incongruent"; Between 1.81-2.60 "Less incongruent "; 2.61-3.40 "Partially incongruent "; 3.41-4.20 "congruent" and 4.21-5.00 " Fully congruent". It has been shown that students with moderate and low difficulty in learning English on the scale are experiencing a low level of difficulty in learning a language. The perceptions of students' about difficulties in learning English were not significantly different in terms of gender ( $t(329) = 1.700, p = .090 > .05$ ). The perceptions of teachers' about language learning difficulty [ $F = 1,927, p > .05$ ] did not show any significant difference in terms of residence and father's education level. [ $F = 298 p > .05$ ].

### **Discussion and Conclusion**

Despite the efforts to increase the quality of foreign language teaching in our country, it seems that language teaching has not reached the expected standards today. Experts are striving to describe the problems encountered by individuals learning a second language in this process and seek ways to minimize them. This study required a valid and reliable scale development study that could be used to describe students' perceptions of difficulties encountered in language teaching.

At the end of the scale development process, with 23 items at the beginning, the items with low common load value and overlapping items were excluded from the scale. A scale was finally developed in which difficulties encountered by university students' in learning language were arranged in a four-dimensional structure explaining 65.87% of the total variance. According to the values obtained as a result of the scale development, the language learning difficulty scale consisted of 15 items and the total reliability value of the scale with four-subcales was found as .89.

The first subscale of the language difficulty scale had a value between .539 and .776, and the Cronbach Alpha value of these items in the subscale "Practice" was .85. The second subscale "setting-material" had four items, and the item load values of them were .532 to .849 and the Cronbach Alpha value of these items was .77. The third subscale "Interest-Motivation" was composed of three items, and the item load values of these items changed between .711 and .873 and the Cronbach Alpha value was .80. The factor loadings of the items in the fourth subscale "social opportunities" varied between .654 and .800 and the Cronbach Alpha value was .71. The total variance of the scale was explained by respectively 20.28% the first factor; 16.03% the second factor, 16.02% the third factor, and 65.87% the fourth factor.

The factor analysis was performed to examine the construct validity of the scale, revealing  $\chi^2 = 247.23, sd = 80$  A, and  $p$  value was significant ( $p = .000$ ).  $\chi^2 / sd$  was calculated for evaluating the model fit, revealing  $\chi^2 / sd = 3.09$ . This value showed that the scale had a perfect model fit in general. When the results of the study are taken into consideration, the developed scale could be used to determine the difficulties encountered by the students in learning a language.

When the results of the study are examined, the students' perceptions were found to be "partially congruent" with the judgments about difficulties in learning English language in terms of gender, place of residence and father's education level among university students. There were no statistically significant differences in terms of gender, place of residence and father's education level. The results of the study suggest that the perceptions of university students' about difficulties in learning English language are moderate (partially sleeping) and do not vary according to independent variables. The results of the study seems to show that the perceptions about difficulties in learning English are not very high.

## GİRİŞ

İnsanların millet ve kimliği ile hiçbir ilişkisi olmadan dünyada İngilizcenin birinci dil dışında kullanımı giderek artmaktadır (Can ve Işık Can, 2014; Kachru, 1992. Küreselleşen dünyada ulusların kendi dillerinin dışında, yüzyılın dili haline gelen İngilizceyi öğrenmeleri ve kullanmaları her açıdan zorunluluk olmuştur (Crystal, 2003). Türkiye'yi de etkileyen bu zorunluluğun üstesinden gelmede birçok zorlukla karşılaşmaktadır Yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde karşılaşılan zorlukları ortadan kaldırmak adına yapılan çabaların henüz amacına ulaşmadığı ve bilim adamlarının bu alanda araştırmalarını devam ettirdiği anlaşılmaktadır (Can ve Işık can, 2014; Demirel, 1983; Gömleksiz, 2002; Oğuz, 2002; Paker, 2006; Sözer, 1986).

İnsanların sahip oldukları dil yetisi ve onu kullanma biçimiyle dilbilimciler ve araştırmacılar ilgilenmektedirler. Bireylerin konuştuğu dili nasıl edindiğini bilim adamları farklı bakış açılarıyla yanıtlamaya çalışmaktadırlar (Bozavlı, 2012; Chomsky, 1959; Ellis, 1985; Freeman & Long, 1991; Piaget, 1951; Skinner, 1957; Vygotsky, 1978). Bireyin dili nasıl öğrendiği sorusu, bireyin ikinci bir dili öğrenmesi ile de ilişkilidir. Lightbown ve Spada'ya (2006, 26) göre, birinci dil ediniminde olduğu gibi ikinci dil ediniminde de bazı kuramlar öğrencilerin doğuştan gelen yetilerinin önemini vurgulamaktadır. Bazıları ise çevrenin rolü, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması gibi dilin konuşularak ortamında etkileşim yoluyla edinilmesine vurgu yapmaktadırlar. Dil öğrenimini farklı değişkenlerin etkisi altında olduğu kabul edilmektedir. Bireyin yapısal özellikleri ile çevre etkenlerinin sonucu olarak ikinci bir dilin öğrenilmesi kolaylaşabilmekte ya da zorlaşabilmektedir.

İkinci yabancı dil öğretimi ve öğreniminde karşılaşılan olumsuzlukların sadece sistem, yönetim ya da müfredat kaynaklı olmadığı, aynı zamanda bireysel, toplumsal, yasal, pedagojik, yönetsel ve kültürel nedenlerinin de bulunduğu dikkate alınmalıdır (Can ve Işık Can, 2014). Dil öğrenme farklı değişkenlerden etkilenmektedir. Dil öğrenmenin etkilendiği değişkenler ortam, öğrenci özellikleri, süreç, çevre gibi değişkenler olabilmektedir. Dil öğreniminde öne çıkan değişkenler dil öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

Dil öğrenmeye ilişkin güçlükler dil öğrenmenin sonuçlarını etkileyebilir (Lightbown ve Spada, 2006). Bir dili öğrenme doğal süreci içerisinde kendiliğinden oluşmaktadır. Ancak ikinci bir dile ilişkin öğrenme doğal sürecinde ve ortamında

gerçekleşmediğinde farklı öğrenme sorunlarının doğmasına neden olabilir. Dil öğrenmede karşılaşılan sorunlar motivasyona dayalı nedenlerden kaynaklanabileceği gibi farklı dil öğrenme güçlüklerine dayalı olarak da gelişebilir. Örneğin, İngilizcenin zor bir dil olduğu düşüncesi İngiliz diline karşı olumsuz algıyı ortaya çıkardığı gibi, İngilizce öğrenim sürecine karşı da olumsuz tutum yaratmaktadır (Despaigne, 2010). Dil öğrenmeye ilişkin güçlükler; motivasyon düşüklüğü, dilin konuşulan ortamında bulunmamak, sözlü ve yazılı anlama ve anlatıma ilişkin ortamsal ve araçsal etkenlerin niteliği, kullanılan yöntemler (Kyriacou ve Koberi, 1998; Kumral, 2002) şeklinde farklı çalışmalarda vurgulanmıştır. Bu alanda yapılmış başka bir çalışma sonucu da bu yorumları desteklemektedir. Genellikle isteklendirme ve yönetime dayalı yaş cinsiyet, kişilik, motivasyon, yaşam deneyimleri ve öğrenme stilleri gibi etkenler yabancı dil öğrenenleri öğrenme sürecinde etkilemektedir (Tok 2007, s.196).

Türkiye’de bireylerin yabancı dil öğrenememelerinin sebeplerinden biri de uygulanan yanlış yöntemler sebebiyle bireylerin motivasyonlarını yitirmeleridir. Yabancı dilin dilbilgisi konuları temel alınarak öğretilmesinin Türkiye’de yabancı dil öğrenenlerde psikolojik olarak belli ön yargıların oluşmasına sebep olduğu ileri sürülebilir (Arslan ve Akbarov, 2010). Yöntem seçiminin doğru yapılmasının yabancı dil öğretiminde ne kadar etkili olduğu ve dil öğretiminde doğrudan amaca ulaşmakta önemli bir etmen olduğu bu alanda yapılmış çalışmalarla vurgulanmaktadır (Gömleksiz, 2002). Fakat dil öğretimi süreci öğretmenin körü körüne bağlı kalacağı herhangi bir yöntem, kesin kural ve işlemlere dayalı durağan bir süreç değildir. Aksine dinamik, yaratıcı ve öğrenci gruplarının özelliklerine göre şekillenen bir süreçtir (Ülsever, 1998; Acat, 2000; Acat ve Demiral 2002). İngilizce dil öğreniminde dil öğrenme gücü azaltılarak öğrencilerin öğrenme motivasyonları artırılabilir. Gopang, Bughio ve Paathan (2015) İngilizce öğretiminin üniversite öğrencileri üzerinde kaygı yarattığı, oluşan kaygı sonucunda öğrencilerin akademik performanslarının düştüğünün gözlemlendiğine dikkat çekmişlerdir. Sınıf ortamında dil öğrenme ile ilgili birçok davranışın öğrencilerin kaygıları sonucunda olumsuz bir şekilde ortaya çıktığı da vurgulanmaktadır. Bu görüşe göre kaygı bir dil öğrenme gücü yaratan etken olarak kabul edilebilir. Gökdemir (2005) İngilizce dil öğreniminde dil öğrenmeyi güçleştiren etkenlerden bazılarını şöyle ifade etmektedir: i. İngilizce derslerinde ağırlıklı olarak teoriye yer verilmesi, uygulamanın ya ikinci plana atılması ya da buna hiç yer verilmemesi ii. İngilizce derslerinde öğrenci katılımına yer verilmemesi, dersin sürekli olarak öğretmen merkezli işlenmesi, öğrenciye dersin işlenişyle ilgili görevler verilmemesi iii. Yabancı dil öğrenmede üniversitelerin en uygun yer olduğuna inanılmaması iv. Yöneticilerin yabancı dil öğrenme konusuna önem vermemesi v. İngilizce hazırlık veren üniversitelerin bu dili öğretmek için gerekli araç- gereçleri yeterince sunamaması.

İngilizce dil öğrenmede güçlük yaratan etkenlerin neler olduğunu bilmek o güçlüklerin ortadan kaldırılması ya da yönetilmesi açısından gerek uygulayıcılara gerek yöneticilere yön gösterebilir. Lembo (1981) yabancı bir dilin öğrenilmesinde güçlük yaratan etkenleri programa ya da ortamsal, yöntemsel etkenlere bağlamakla birlikte bunda bireyin kendi yetenek yapısının da ciddi bir etken olduğunun gözden kaçırılmaması gerektiğine dikkat çekmektedir (akt. Gökdemir, 2005). Tok’a (2007)



göre de, Türkiye’de de dil öğreniminde karşılaşılan güçlüklerin sadece okul imkanları, öğretmen nitelikleri, ders işleme süreci ile ilgili olmayıp, bazı sorunların öğrencilerden kaynaklandığı da görülmektedir. Benzer bir şekilde Haznedar’a (2010) göre, Türkiye’de yabancı dil eğitimi konusunda yaşanan zorluklar, kalabalık sınıflar ve fiziksel koşulların yetersizliği ile nitelikli öğretmen eğitimi konusundaki sorunlarla birlikte, dil politikaları ve dil öğretimine yaklaşımları gibi çok daha temel etkenlerden de kaynaklanmaktadır. Dil öğrenmedeki söz konusu durum, dil politikaları ve çağdaş dil öğretim yaklaşımlarında yapılan yanlışlar ve öğrenci sayısının çokluğu nedeniyle daha da kötü bir duruma gelmektedir. Kuşkusuz, alınan kararlardan doğrudan etkilenen ancak yabancı dil eğitimi konusunda karar alma süreçlerine doğrudan ya da kapsamlı bir biçimde dahil edilmeyen ancak sınıf-içi tüm düzenlemelerden sorumlu olan öğretmen kitlesi bu akışta yer bulmakta zorlanan bir gruba temsil etmektedir. Farklı araştırmacıların bakış açıları ve araştırma sonuçları dil öğrenmede güçlüklerin çok boyutlu olduğunu ortaya koymaktadır.

“Dil öğrenmeye ilişkin motivasyonun artırılması ve dil öğrenmeye ilişkin güçlüklerin azaltılmasının yolları neler olabilir? Dil öğrenme güçlükleri nelerdir?” gibi sorular ikinci dil öğrenmeye ilişkin farklı yöntem ve bakış açılarına öğrenme-öğretme etkinliklerinde yer verme gerekliliğini doğurmaktadır. Yukarıda yer alan açıklamalar doğrultusunda üniversite öğrencilerinin dil öğrenme güçlüklerine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçeğin uygulamasından elde edilecek verilerin hem uygulamacılara hem de araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Katılımcılar

#### *Desen*

Üniversite öğrencilerinin İngilizce dil öğreniminde karşılaştığı güçlüklerle ilişkin algılarının betimlenebilmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir yabancı dilde güçlükler ölçeği geliştirilmesini amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışması olarak desenlenmiştir.

#### *Çalışma grubu I*

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden 2014-2015 akademik yılında 147 öğrenciden veriler toplanmıştır. Öğrencilerden toplanan veriler ön uygulama için kullanılmıştır.

#### *Çalışma grubu II*

Birinci çalışma grubu ile yapılan ön değerlendirme sonrası Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrası daha sağlıklı olması için Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşan 275 veri toplanmıştır.

#### *Çalışma grubu III*

Doğrulayıcı Faktör Analizi'nin (DFA) yeni bir örneklem grubu üzerinde yapılması gerekliliği için yeni bir örneklem belirlenmiştir.

**Tablo 1. Araştırma Grubunun Dağılımı**

| Değişken           | Kategori   | Deneme Uygulaması |      | Uygulama-1 |      | Uygulama-2 |      |
|--------------------|------------|-------------------|------|------------|------|------------|------|
|                    |            | f                 | %    | f          | %    | f          | %    |
| Cinsiyet           | Erkek      | 96                | 65.3 | 185        | 67.3 | 234        | 71   |
|                    | Kız        | 51                | 34.7 | 90         | 32.7 | 96         | 29   |
| Yerleşim Yeri      | Köy        | 18                | 12.2 | 38         | 13.8 | 63         | 19   |
|                    | İlçe       | 32                | 21.8 | 71         | 25.8 | 89         | 26.9 |
|                    | İl         | 97                | 66.0 | 166        | 60.4 | 179        | 54.1 |
| Baba Eğitim Durumu | İlöğretim  | 73                | 49.7 | 170        | 61.8 | 181        | 54.7 |
|                    | Lise       | 42                | 28.6 | 75         | 27.3 | 89         | 26.9 |
|                    | Üniversite | 32                | 21.8 | 30         | 10.9 | 61         | 18.4 |
| Toplam             |            | N=147             |      | N=275      |      | N=331      |      |

### Veri Toplama Araçları

Ölçek geliştirme çalışmalarında öncelikle deneme uygulaması, ikinci olarak deneme uygulaması sonucu elde edilen yeni ölçek ile toplanan verilerle açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması işlemlerine yer verilmiştir.

Alanyazın taraması (Bahattin ve Demiral, 2002; Gömleksiz, 2002; Kumral, 2002; Richards ve Rodgers, 2014) sonucunda dil öğrenmede güçlüklerle ilgili makaleler ve kitaplar incelenmiştir. İncelenen makale ve kitaplarda dil öğrenmede güçlükleri ifade eden yargılar araştırmacılar tarafından yapılan nitel araştırmanın (Uğurlu, Mehdiyev ve Usta, 2016) sonuçlarından yola çıkılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Öğrencilerin dil öğrenme güçlüklerine ilişkin görüşlerini ölçek 38 yargı ile madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler alan uzmanlarının görüşlerine sunularak tartışılmıştır. Yapılan tartışmalar sonucunda benzer, iyi ifade edilmemiş, açık ve anlamlı olmayan 38 maddeden 11 madde elenerek 27 maddeye indirgenmiştir. Düzenlenen taslak form ölçekte yer alan 27 maddenin her birinin karşısına beş seçenekten oluşan bir cevaplama çizelgesi yerleştirilmiş ve seçenekler birden beşe doğru sıralanmıştır. Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; 5=Tamamen Katılıyorum, 4=Çoğunlukla Katılıyorum, 3=Orta Düzeyde Katılıyorum, 2=Kısmen Katılıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir.

### Verilerin Analizi

#### *Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*

##### *a) Geçerlik çalışmaları*

Uzman görüşü geçerliği sağlamada önemli bir başvuru kaynağı olduğundan (Tavşancıl, 2010; Kline, 2011) taslak formda yer alan maddeler eğitim yönetimi ve ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından yeniden gözden geçirilerek değerlendirildi. Bu değerlendirme sonucunda 27 olan ölçek maddesi olduğu gibi korunmuştur. Taslak formda yer alan 27 maddelik form 143 öğrenciye uygulanmış ön uygulama sonucunda 20 maddeye indirgenmiştir. Yirmi yedi maddelik ölçeğin güvenirlik düzeyi .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddeleri olumlu olarak ifade edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Hinkin'e (1995) göre, yapı geçerliği ölçülmek istenilen özelliklerin ölçme aracı ile ilişkisini ortaya koymaktadır.

### ***Açımlayıcı faktör analizi***

Verilerin uygunluğunu test etmek için açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile değişken azaltma ve ortaya çıkan faktörleri isimlendirmenin ötesinde, faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin kavramsal temelle benzer olup olmadıklarını ortaya koyar (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Faktör analizi için verilerin uygunluğu Barlett Sphericity and Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testlerine bakılmıştır.

KMO değerinin .60'ın üzerinde, Barlett Spricity testinin ise anlamlı olması durumunda verilerin faktör analizi için uygunluğundan söz edilir (Büyüköztürk, 2011). Bulunan faktörleri yorumlamak için Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde yük değerlerinin .30 ve üzerinde olması şartı aranmıştır.

### ***Doğrulayıcı faktör analizi***

Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktörler, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilir. Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) birçok uyum indeksi sonuçlarına bakılarak karar verilir. Büyüköztürk'e (2011) göre, doğrulayıcı faktör analizi ile açımlayıcı faktör analizi ile oluşturulan yapının üst düzey analizlerle sınanmasıdır.

Doğrulayıcı faktör analizi kuramsal bilginin doğrulanması amacıyla kullanılmaktadır (Albright ve Park, 2009; Şencan, 2005). DFA modelinin kabul edilebilir olması için "uyum iyiliği kriterleri" ne bakılmaktadır. Kriterlerin önerilen kabul aralığı aşağıdaki tablo 2'de sunulmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007; Sümer, 2000; Uzun, Gelbal ve Öğretmen, 2010).

**Tablo 2. Standart Uyum İyiliği Ölçütleri**

| Uyum İyiliği İndeksleri | Ölçütler                    |
|-------------------------|-----------------------------|
| $\chi^2/sd(406.65/246)$ | <5                          |
| RMSEA                   | $0.00 \leq RMSEA \leq 0.10$ |
| RMR                     | $0.00 \leq RMR \leq 0.10$   |
| GFI                     | $0.80 \leq GFI \leq 0.95$   |
| CFI                     | $0.90 \leq CFI \leq 0.97$   |
| NFI                     | $0.80 \leq NFI \leq 0.95$   |
| NNFI                    | $0.95 \leq NNFI \leq 0.97$  |
| AGFI                    | $0.80 \leq AGFI \leq 0.90$  |

Tablo 2'de yer alan değerler incelendiğinde; Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation- RMSEA) 0 ile 1 değerleri arasında değişmektedir. Elde edilen değerler 0.05'e eşit veya küçük ise mükemmel uyum, 0.10'a kadar olan değerler ise kabul edilebilir olduğunu gösterir. Uyum İyiliği İndeksi (Goodness Of Fit Katsayı-GFI): 0 ile 1 değerleri arasında değişmektedir. 0.90 ve üzeri iyi uyum olarak kabul edilir ve 0.85'in üstündeki değerler ise kabul edilebilir değerlerdir. Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index- AGFI): Örneklem genişliği dikkate alınarak düzeltilmiş GFI değeridir. 0 ile 1

değerleri arasında değer almaktadır ve 0.90 üzeri iyi uyum olarak kabul edilir. Karşılaştırmalı uyum katsayısı (Comparative Fit Katsayı-CFI): Model uyumunun değerlendirilmesinde örneklem büyüklüğünü ve modeldeki serbestlik derecesini dikkate alan bir kriterdir. CFI değerinin 0.90 üzerinde olması yeterli uyuma, 0.95 üzerinde olması ise mükemmel uyum olarak kabul edilmektedir. Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) 0 ile 1 arasında değişir. 1'e yaklaşması mükemmel uyuma işaret eder (Uzun, Gelbal ve Öğretmen, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2007; Sümer, 2000).

#### **b) Güvenirlilik çalışmaları**

Yabancı dil öğretiminde güçlükler ölçeğinin (İİÖ)'nin güvenilirlik hesaplamaları için Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayısı ve test yarı hesaplamaları yapılmıştır.

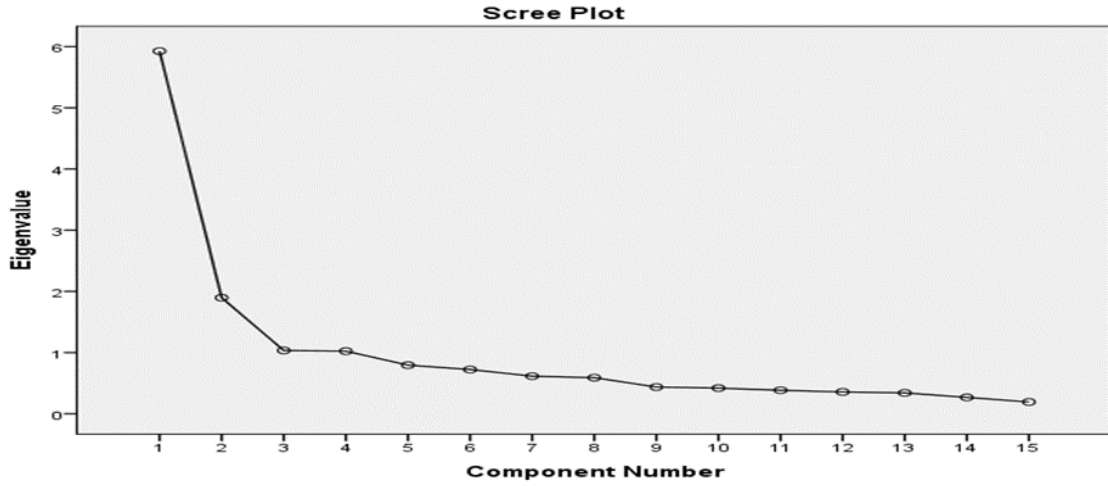
### **BULGULAR**

Bu bölümde ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin ayrıntılara yer verilmiş, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular tartışılmıştır.

#### **Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular ve Yorum**

*Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçları:* Açımlayıcı faktör analizi kapsamında kullanılan yöntemlerden biri de Temel Bileşenler Analizidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Ölçek, temel bileşenler analizine tabi tutularak eldeki verilerin analiz için uygunluğu test edilmiştir. Bu çerçevede değişkenler arası korelasyon, uç ve kayıp değerlerden arınlık ve veri setinin normal dağılımı, örneklem büyüklüğü ve örnekleme yeterliliğidir (KMO ve Bartlett's küresellik testi; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2007). Geçerlik ölçme aracının amaca hizmet etme ve ölçülmek istenilen şeyi gerçekten ölçüyor olması durumudur (Karasar, 2003).

Öğrencilerin dil öğrenme güçlüklerine ilişkin ölçme aracının faktör analizi 20 madde için yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, KMO değeri .88; Bartlett Sphericity Testi sonucu 1829,027 ( $p<0,05$ )dur. KMO değerinin .50'nin altına düştüğü zaman faktör analizi yapılamayacağı yorumu yapılır. 0,80 ile 0,90 arasındaki değerler “iyi” düzeyde kabul edilir. KMO değerinin .80'den büyük olması ve 150 civarında örneklem büyüklüğünü yeterli sayan görüşlere göre bu çalışmada açıklayıcı faktör için kullanılan örneklem sayısı olarak 275 sayının yeterli olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010). Bartlett Sphericity testi sonucu ki-kare değerinin ise  $p<0,01$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.



Şekil 1. AFA ScreePlot Grafiği

Bu bulgular veri setinin AFA için uygun olduğunu göstermektedir. Analiz sonucunda elde edilen Scree Plot grafiği Şekil 1’de verilmiştir.

Bu sonuçlar veriler üzerinde faktör analizi yapılabileceğinin göstergesi olarak kabul edilir. Her bir madde için faktörlerce açıklanan ortak varyansının, .30’dan düşük olmaması beklenir. Ortak varyans yük değerlerinin .55 ile .81 arasındadır. Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk’e (2010) göre, bir maddenin binişik olması için iki durumun gerçekleşmesi gerekir. Bunlardan birincisi, bir maddenin birden fazla faktörde kabul düzeyinden (.32) yüksek yük değerine sahip olmasıdır. İkincisi ise maddenin iki ya da daha fazla faktörde sahip olduğu yük değerleri arasındaki .10 dan küçük olmasıdır. Bu duruma göre ölçek ön uygulaması sonucunda 23 madde olarak belirlenen ve ana uygulaması yapılan veriler üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 8 madde (1,2,3,4,5,6,7,14) düşük faktör yük değeri ve binişik olma özellikleri gereğince ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda 15 maddeli ve dört bileşenli tek faktör altında toplandığı görülmüştür. Açımlayıcı faktör bulguları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

|                 |      |      |                   |      |
|-----------------|------|------|-------------------|------|
| <b>Uygulama</b> | .769 | .758 | Madde 12          | .776 |
|                 | .730 | .731 | Madde 11          | .768 |
|                 | .634 | .676 | Madde 13          | .720 |
|                 | .568 | .626 | Madde 15          | .703 |
|                 | .559 | .683 | Madde 16          | .539 |
|                 |      |      | CronbachAlfa:.85  |      |
| <b>Ortam</b>    |      |      | Explained         |      |
|                 |      |      | Variance:20.28    |      |
|                 | .740 | .544 | Madde 18          | .849 |
|                 | .680 | .624 | Madde 19          | .742 |
|                 | .507 | .525 | Madde 17          | .644 |
|                 | .585 | .722 | Madde 20          | .532 |
| <b>Materyal</b> |      |      | Cronbach Alfa:.77 |      |
|                 |      |      | Explained         |      |
|                 |      |      | Variance:16.03    |      |
|                 |      |      |                   |      |

|                                  |      |      |                   |      |
|----------------------------------|------|------|-------------------|------|
| <b>İlgi-İstek</b>                | .813 | .552 | Madde 9           | .873 |
|                                  | .772 | .597 | Madde 10          | .830 |
|                                  | .559 | .534 | Madde 8           | .711 |
|                                  |      |      | Cronbach Alfa:.80 |      |
|                                  |      |      | Explained         |      |
|                                  |      |      | Variance:16.06    |      |
| <b>Sosyal İmkanlar</b>           | .654 | .467 | Madde 22          | .800 |
|                                  | .718 | .651 | Madde 23          | .741 |
|                                  | .592 | .637 | Madde 21          | .654 |
|                                  |      |      | Cronbach Alfa:.71 |      |
|                                  |      |      | Explained         |      |
|                                  |      |      | Variance:13.53    |      |
| Toplam Cronbach Alpha : 89.00    |      |      |                   |      |
| Toplam Açıklanan Varyans : 65.87 |      |      |                   |      |

Tablo 3’de verilen değerlere göre, dil öğrenme güçlüğü ölçeği 15 madde dört bileşenli ölçeğin toplam güvenirlik değeri .89 olarak bulunmuştur. Başlangıçta yer alan 23 madde ile işlemler yürütülerek otak yük değeri düşük ve binişik olan maddeler ölçek dışı bırakılmıştır. Kalaycı (2008)’ ya göre, Cronbach alfa değeri  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  değerleri arasında yer alıyorsa ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğu kabul edilir.

Dil öğrenme güçlüğü ölçeğinin birinci bileşeni beş maddeden oluşmaktadır. Bu faktörde madde yük değerlerinin .539 ile .776 arasında değer aldığı görülmüştür. *Uygulama* başlığı altında toplanan bu maddelerin Cronbach Alpha değeri .85 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin ikinci bileşeni de dört maddeden oluşmaktadır. İkinci faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri .532 ile .849 arasında değişmektedir. *Ortam-Materyal* başlığı altında toplanan bu maddelerin Cronbach Alpha değeri .77 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin üçüncü bileşeni üç maddeden oluşmaktadır. Üçüncü faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri .711 ile .873 arasında değişmektedir. *İlgi-istek* başlığı altında toplanan bu maddelerin Cronbach Alpha değeri .80 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin dördüncü bileşeni üç maddeden oluşmaktadır. Üçüncü faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri .654 ile .800 arasında değişmektedir. *Sosyal imkanlar* başlığı altında toplanan bu maddelerin Cronbach Alpha değeri .71 olarak bulunmuştur.

Tablo 3’de görüldüğü gibi birinci bileşen ölçeğin toplam varyansının % 20.28’ini; ikinci bileşen ölçeğin toplam varyansının % 16.03’ini, üçüncü bileşen ölçeğin toplam varyansının % 16.02’ünü; dördüncü bileşen ölçeğin toplam varyansının % 13.53’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise, % 65.87’dir.

İÖGÖ’nin bileşenlerinin birbirileri ve ölçek toplam puanı ile arasındaki korelasyon değerlerinin yer aldığı korelasyon matrisi Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4. DÖGÖ Bileşenleri Korelasyon Matrisi**

|                      | DÖGÖ  | B1 | B2 | B3 |
|----------------------|-------|----|----|----|
| <b>Uygulama (B1)</b> | .88** |    |    |    |

|                     |       |       |       |       |
|---------------------|-------|-------|-------|-------|
| Ortam-materyal (B2) | .78** | .57** |       |       |
| İlgi-istek (B3)     | .66** | .29** | .56** |       |
| Sosyal imkanlar(B4) | .73** | .271* | .51** | .53** |

\*\* p<.01

Tablo 4 incelendiğinde İÖGÖ'nin tüm alt bileşenleri ile ölçek toplam puanı pozitif yönde yüksek düzeyde manidar ilişkiye sahiptir. İlişki düzeyi açısından incelendiğinde İÖGÖ ölçek puanı ile en yüksek ilişkiye sahip değişken ,88 ile “Uygulama” bileşenidir. İÖGÖ ile ilişkisi en düşük olan bileşen ise “İstek-ilgi” bileşenidir. Tüm bileşenlerin pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişkiye sahip olması İÖGÖ'nin yapı geçerliğini desteklemektedir.

**Tablo 5. İÖGÖ Alt Bileşenlere Göre Maddeler**

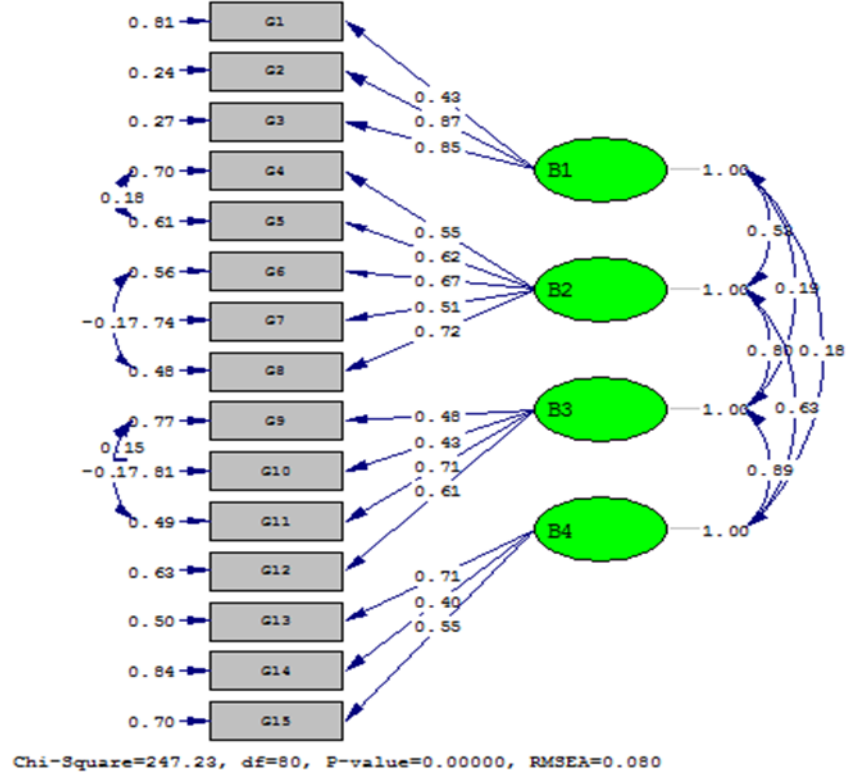
|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| İlgi-istek      | Derslerin açık/basit anlatılmaması<br>Öğretmenlerin isteksiz olması<br>Öğretmenlerin ilgisiz olması                                                                                                                                                                                            |
| Uygulama        | Derslerde farklı yöntem ve tekniklere yer verilmemesi<br>Derslerde uygulamaya yeterince yer verilmemesi<br>Öğretmenlerin derslerin işlenişinde yeterli materyal kullanmaması<br>Öğretmenlerin İngilizce konuşmak için öğrencileri cesaretlendirmemesi<br>Etkili dil öğrenme ortamının olmaması |
| Ortam-materyal  | Kitap içeriklerinin mesleğe yönelik olmaması<br>Ders saatlerinin sınırlı olması<br>Uygulama yapacak ortamın olmaması<br>Yeterli materyal olmaması                                                                                                                                              |
| Sosyal imkanlar | Okulda ders dışında dil öğrenimine destek olacak ortamın olmaması<br>Okul kütüphanesinde İngilizce kaynaklarının olmaması<br>Okulun İngilizce öğrenmeye ilişkin sosyal etkinliklerinin olmaması                                                                                                |

#### ***Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları***

İÖGÖ'nün yapı geçerliğinin incelenmesinde 331 öğrenciden oluşan bir araştırma grubundan yararlanılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda  $\chi^2=247.23$ ,  $sd=80$ ,  $p$  değeri ise manidar bulunmuştur ( $p=.000$ ). Model uyum iyiliğinin değerlendirilmesi için  $\chi^2/sd$  hesaplanmıştır. Hesaplanan  $\chi^2/sd=3.09$ 'dur. Bu değer İÖGÖ'nün genel olarak iyi uyum gösterdiğinin bir göstergesidir (Kline, 2011; Şimşek, 2007). Diğer model uyum iyiliğini ölçütleri ve hesaplanan değerler Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6'da verilen ölçütler ve hesaplanan değerlerin karşılaştırılması sonucunda hesaplanan değerlerin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir.

**Tablo 6. DFA Modeli Uyum İyiliği Ölçütleri ve Hesaplanan Değerler**

| Uyum İyiliği İndeksleri | Ölçütler                    | Hesaplanan Değer |
|-------------------------|-----------------------------|------------------|
| $\chi^2/sd$             | <5                          | 247.23/80=3.09   |
| RMSEA                   | $0.00 \leq RMSEA \leq 0.10$ | 0.080            |
| RMR                     | $0.00 \leq RMR \leq 0.10$   | 0.060            |
| GFI                     | $0.80 \leq GFI \leq 0.95$   | 0.91             |
| CFI                     | $0.90 \leq CFI \leq 0.97$   | 0.93             |
| NFI                     | $0.80 \leq NFI \leq 0.95$   | 0.90             |
| NNFI                    | $0.95 \leq NNFI \leq 0.97$  | 0.90             |
| AGFI                    | $0.80 \leq AGFI \leq 0.90$  | 0.86             |



Şekil 2. İÖGÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi DFA Modeli

### İngilizce dil öğrenme güçlüklerine ilişkin bulgular ve yorum

Bu başlık altında öğrencilerin dil öğrenmede güçlüklerle ilişkin görüşleri cinsiyet, en uzun süre yaşanan yer ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. İngilizce dil öğrenmede güçlüklerle ilişkin betimsel istatistikler

| İngilizce Öğrenmede Güçlükler |       | N   | X    | Ss  |
|-------------------------------|-------|-----|------|-----|
| Cinsiyet                      | Kadın | 235 | 3.28 | .63 |
|                               | Erkek | 96  | 3.15 | .69 |
| Yaşanılan yer                 | Köy   | 63  | 3.22 | .59 |
|                               | İlçe  | 89  | 3.14 | .61 |
|                               | İl    | 179 | 3.30 | .68 |



|                           |                              |     |      |     |
|---------------------------|------------------------------|-----|------|-----|
| <b>Baba eğitim durumu</b> | İlköğretim(ilkokul+ortaokul) | 181 | 3.27 | .60 |
|                           | Lise                         | 89  | 3.20 | .74 |
|                           | Yüksek Öğretim               | 61  | 3.24 | .66 |

Likert tipi beşli dereceleme ölçeği değerlendirme aralıklarına göre; 1,00–1.80 arası “Hiç uymuyor”; 1.81–2.60 arası “Az uyuyor”; 2.61–3.40 arası “Kısmen uyuyor”; 3.41–4.20 arası uyuyor, 4.21–5.00 arası “Tam uyuyor” olarak değerlendirilmektedir. Dereceli ölçeğe göre İngilizce dil öğrenmede güçlüklerin öğrenciler tarafından orta düzeyde ve altında yer aldığı öğrencilerin yüksek olmayan bir dil öğrenme gücüne yaşadıkları görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin dil öğrenme güçlüklerine ilişkin algılarının cinsiyet, yaşanan yer ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre; öğrencilerin İngilizce dil öğrenme güçlükleri algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t_{(329)} = 1.700$ ;  $p=.090 > .05$ ). Yaşanılan yer değişkenine göre, öğretmenlerin dil öğrenme gücüne ilişkin algıları [ $F=1,927$ ,  $p> .05$ ], anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Baba eğitim durumu değişkenine göre de; [ $F=298$   $p> .05$ ], öğretmenlerin dil öğrenme gücüne ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizde yabancı dil öğretiminin niteliğini artırmak yönünde gösterilen çabalara rağmen günümüzde dil öğretiminin beklenen standartlara ulaşmadığı görülmektedir. Uzmanlar bu alanda yapılan çalışmalarla ikinci bir dili öğrenen bireylerin bu süreçte karşılaştıkları zorlukları betimlemeye çalışarak onları minimuma indirmek yollarını araştırarak çözüm önermeye çalışmaktadırlar. Bu çalışma dil öğretiminde öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin algılarının betimlenebilmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme çalışmasına gereksinim duyulmuştur.

Dil öğrenmeye yönelik güçlük ölçeği geliştirme süreci sonucunda; başlangıçta yer alan 23 madde ile işlemler yürütülerek ortak yük değeri düşük ve binişik olan maddeler ölçek dışı bırakılmıştır. Üniversite öğrencilerinin dil öğrenmeye ilişkin güçlüklerinin dört boyutlu bir yapı ile toplam varyansın % 65.87’ini açıklandığı bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sonucunda el edilen değerlere göre, dil öğrenme gücüne ölçeği 15 madde dört bileşenli ölçeğin toplam güvenilirlik değeri .89 olarak bulunmuştur.

Dil öğrenme güçlük ölçeğinin birinci faktörünün madde yük değerlerinin .539 ile .776 arasında değer aldığı ve *Uygulama* başlığı altında toplanan bu maddelerin Cronbach Alpha değerinin .85 olduğu, ölçeğin ikinci bileşeninin de dört maddeden oluştuğu ve *Ortam-Materyal* başlığı altında toplanan bu maddelerin madde yük değerlerinin .532 ile .849 arasında değiştiği ve bu maddelerin Cronbach Alpha değerinin .77 olduğu, üçüncü faktörünün üç maddeden oluştuğu ve *İlgi-istek* başlığı altında toplanan bu maddelerin madde yük değerlerinin .711 ile .873 arasında değiştiği ve Cronbach Alpha değerinin .80 olduğu, dördüncü faktörde yer alan maddelerin madde yük değerlerinin .654 ile .800 arasında değiştiği. *Sosyal imkanlar* başlığı altında toplanan bu maddelerin Cronbach Alpha değerinin .71 olduğu görülmüştür. Ölçeğin birinci faktörünün toplam varyansının % 20.28’ini; ikinci

faktör ölçeğin toplam varyansının % 16.03'ünü, üçüncü faktör ölçeğin toplam varyansının % 16.02'ünü açıkladığı ve ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise, % 65.87 olduğu tespit edilmiştir.

İÖGÖ'nün yapı geçerliğinin incelenmesinde faktör analizi sonucunda  $\chi^2=247.23$ ,  $sd=80$ ,  $p$  değeri ise manidar bulunmuştur ( $p=.000$ ). Model uyum iyiliğinin değerlendirilmesi için  $\chi^2/sd$  hesaplanmış, hesaplanan  $\chi^2/sd=3.09$  olarak bulunmuştur. Bu değer İÖGÖ'nün genel olarak iyi uyum gösterdiğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Uygulama sonuçları bir bütün olarak dikkate alınarak değerlendirmeler yapıldığında üniversite öğrencilerinin İngilizce dil öğrenmeye ilişkin hazırlanan ve geçerlik/güvenirlilik çalışmaları yapılan ölçeğin öğrencilerin dil öğrenmede karşılaştıkları güçlükleri belirlemede kullanılabilecek bir ölçek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin uygulama sonuçları incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaşanan yer ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre her birinin sonuçlarında öğrenci algılarının İngilizce dil öğrenmede güçlük algılarına ilişkin yargılara "kısmen uyuyor" şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin İngilizce dil öğrenmeye ilişkin güçlükleri, güçlükler toplam puanı ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre kadın, erkek; yaşanan yer değişkenine göre; köy, ilçe ve il; baba eğitim durumu değişkenine göre; ilköğretim, lise, yükseköğretim alt değişkenlerinin hiçbirinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Üniversite öğrencilerinin İngilizce dil öğrenmeye ilişkin güçlük algılarının orta düzeyde (kısmen uyuyor) olduğu ve bağımsız değişkenlere göre farklılık ortaya koymadığı araştırmanın uygulama sonuçlarıdır. Araştırmanın ölçek uygulaması sonucuna göre, İngilizce öğrenmeye ilişkin güçlük algısının çok yüksek olmadığı görülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Acat, B. (2000). *Dilin işlevselliği yaklaşımına göre düzenlenen Türkçe eğitiminin etkinliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Acat.B & Demiral, S. (2002). Türkiyede yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-324.
- Albright, J.J., ve Park, H.M. (2009). *Confirmatory factor analysis using Amos, Lisrel, Mplus, SAS/STAT CALIS*. IN: Indian University Information Technology Service Publishing.
- Arslan,M. ve Akbarov, A (2010) Türkiyede yabancı dil öğretiminde motivasyon – Yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179-191
- Bozavlı,E (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi (Psikolinguistik Model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1* (1), 31-40.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı). Ankara: PegemA.
- Can, E. ve Işık Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 43-63.

- Chomsky, N. (1959). 'Review of "verbal behavior" by B.F.Skinner'. *Language*, 35 (1), 26-58.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (Second edition).Cambridge: Cambridge University Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. Ankara: Pegem.
- Despagne, C. (2010). The difficulties of learning English: Perceptions and attitudes in Mexico. *Canadian and International Education*, 39 (2), 55-74.
- Demirel, Ö. (1983).Yabancı dil öğretiminde çağdaş ilke ve yöntemler. *Milli Eğitim*, 13, 20-23.
- Ellis, R. (1985). Understanding second language acquisition. Oxford University Press.
- Freeman, L. D. ve Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Longman 1991.
- Haznedar, B. (2010).Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.
- Hinkin, T.R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 21 (5), 967-988.
- Gopang, I.B., Bughio, F.A. ve Pathan, H. (2015). Investigating foreign language learning anxiety among students learning English in a public sector university, Pakistan. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 3 (4), 27-37.
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2) 251-264.
- Gömleksiz, M.N. (2002). *Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Fırat Üniversitesi: Sosyal Bilimler Dergisi 12 (1) 143-158.
- Kachru, B (ed .1992). *The other tongue* (Second edition). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Kalaycı, Ş. (2008) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Ankara, Asil.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Nobel.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3.Baskı)*. New York London: The Guilford Press.
- Kumral, N (2002). Polis akademisinde yabancı dil öğreniminde güdü tiplerinin tanımı ve güdüleme: Bir alan çalışması. *Polis Bilimleri Dergisi*, 5(1). 121-142.
- Kyriacou, C ve Koberi, M. (1998). Motivation to learn and teach English in Slovenia. *Educational Studies* 24 (3), 345-351.
- Lightbown, P.M ve Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Oğuz, A. (2002). Üniversitedeki öğretim elemanlarının yabancı dili geliştirme güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 27 (125) 17-27.

- Paker, T. (2006). Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. Çal Sempozyumu, 1-3 Eylül 2006, Denizli.
- Piaget, J. (1951). *Play dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3<sup>rd</sup> edition) Cambridge: Cambridge University Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- Sümer, N. ( 2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Sözer, E. (1986). Türkiye’deki üniversitelerde bilim-meslek alanlarına yönelik yabancı dil eğitimi, *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 177-202.
- Şencan, H. (2005) *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*, Ankara: Seçkin.
- Şimşek, Ö.F. (2007) *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S.(2007). *Using multivariate statistics* (5.Baskı). Boston: Pearson Education.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tok, H, (2007). Öğretmen adayların kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri. *Doğu Anadolu Bölgesel Araştırma Dergisi*, 5 (3), 191-197.
- Uğurlu, C.T., Mehdiyev, E. ve Usta, H.G. (2016). *İngilizce dil öğreniminde karşılaşılan güçlükler. TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11 (3), 2261-2272.
- Uzun, N.B., Gelbal, S. ve Öğretmen, T. (2010) TIMMS-R Başarı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 531-544.
- Ülsever, Ş. (1998). Yabancı dil öğretiminde material geliştirme ve değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8 (1-2), 161-167.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cmbridge,MA: Harvard University Press.