

PAPER DETAILS

TITLE: Exploring English Major Students' Pronunciation Anxiety

AUTHORS: Didem Erdel

PAGES: 522-548

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2972732>



Exploring English Major Students' Pronunciation Anxiety

Didem Erdel^a 

^a Assist. Prof. Dr., Iğdır University, Iğdır, Türkiye, didemerdel@gmail.com

ABSTRACT

This paper reports a descriptive account of English language learners' perceived pronunciation anxiety, which is a relatively underexplored area of foreign language learning anxiety. The participants of the study were English Language and Literature students studying at a public university in Türkiye in the 2022-2023 academic year. The research data were collected through a questionnaire survey form consisting of the Measure of Pronunciation Anxiety in Foreign Language Classroom (MPA-FLC) and a personal information section and were analyzed via statistical tests in SPSS. The findings indicated that the students felt mild-to-moderate levels of pronunciation anxiety and that the pronunciation anxiety component with the highest rating was beliefs about pronunciation and its importance as a communicative skill. The study also sought to examine the effects of some learner characteristics on pronunciation anxiety. The findings demonstrated that the students' gender, perceived English proficiency and previous language learning experiences influenced their anxiety levels whereas the variables of age and year of study in the department had no significant effects on student responses. The females, those students with lower levels of perceived proficiency, and those who received intensive English language education at the foreign language departments at high school reported higher pronunciation anxiety. The results are discussed in the light of available literature providing implications and recommendations for further research.

Article Type Research

Article Background

Received:

24.02.2023

Accepted:

12.04.2023

Keywords

Pronunciation Anxiety,
Foreign Language
Learning Anxiety,
English Language
Learning

To cite this article: Erdel, D. (2023). Exploring English major students' pronunciation anxiety. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 11 (21), 522-548.

Corresponding Author: Didem Erdel, e-mail: didemerdel@gmail.com

Introduction

Earlier studies scrutinizing the influence of affective agencies on learning emerged in the second half of the twentieth century, and anxiety as an affective factor received substantial scholarly attention within the scope of second language acquisition (SLA) in the later decades. Horwitz et al. (1986, p. 128) conceptualized second/foreign language (L2) learning anxiety as a situation-specific construct with performance-impeding effects and described it as “distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom learning arising from the uniqueness of the language learning process”. L2 learners with this type of anxiety exhibit differences from their peers by having more stringent criteria in the evaluation of their personal performance, especially errors, displaying procrastinating behaviors more frequently, and worrying more about being evaluated by others (Gregersen & Horwitz, 2002). Relevant SLA research has addressed anxiety both with reference to L2 learning in general (Cheng et al., 1999; Gregersen & Horwitz, 2002; Horwitz, 2001, 2010; Horwitz et al., 1986; Scovel, 1978) and to the discrete L2 skills of speaking (Woodrow, 2006; Young, 1990), listening (Bekleyen, 2009; Chang, 2008; Elkhafaifi, 2005; Vogely, 1998), reading (Saito et al., 1999), and writing (Atay & Kurt, 2006; Cheng, 2002; Cheng et al., 1999). It has eventually been acknowledged that all language skill anxieties differ from the general foreign language anxiety to varying extents (Horwitz, 2001).

Oral performance has been identified as the language area where anxiety is observed most severely or at the highest frequency (Baran-Łucarz, 2013; Horwitz, 2010; Phillips, 1992). Pronunciation is an important aspect of oral communication due to its function in word recognition (Kafes, 2018) and clear understanding of utterances, and it has been argued to be in a robust association with language ego (Guiora et al., 1972), identity, and self-confidence (Kralova et al., 2017). On account of this association, incorrect pronunciation is perceived as ego-threatening by some L2 learners, and consequently lead to anxiety (Baran-Łucarz, 2014), which in return impedes the correct use of segmental (vowels and consonants) and supra-segmental (stress, intonation, rhythm, etc.) aspects of communication due to the adverse effects of anxiety on the neuromuscular system (Szyszka, 2017). Thus, anxiety pertaining to pronunciation has been approached with academic scrutiny (Suzukida, 2021).

Baran-Łucarz (2013) stands out as the first scholar to approach pronunciation anxiety (PA hereafter) as a discrete type of L2 skill anxiety. She defined PA as a “multidimensional construct referring to the feeling of apprehension experienced by non-native speakers in oral-communicative situations, due to negative/ low pronunciation self-perception and to beliefs and fears related to pronunciation” (Baran-Łucarz, 2014, p. 453). According to her conceptualization, PA was grounded on two theoretical bases. The first was the theory of anxiety as a psychological construct characterized with three dimensions (cognitive, physiological, and behavioral) whereas the latter was the more specific language anxiety approaching the anxieties in different language areas as separate constructs (Baran-Łucarz, 2014). PA itself has been theorized to be a joint outcome of four basic components in a model developed by Baran-Łucarz (2014): self-perceptions, namely self-assessment and self-efficacy related to pronunciation skills, fear of being negatively evaluated, pronunciation self-image, and finally beliefs regarding the pronunciation learning process and its significance for the development of communicative skills.

PA is accounted for the cases where some language learners with necessary phonetic abilities, high motivation for sounding like native speakers, and positive attitudes towards L2 learning still display

limited progress in their pronunciation (Baran-Łucarz, 2013). PA may be observed both inside the L2 classroom and in authentic conversations outside the classroom (Baran-Łucarz, 2016). It is considered to be an emotional rather than linguistic construct (Kafes, 2018) and is reported to arouse most frequently as a result of the embarrassment the L2 learners feel when they assume that they have bad accent (Price, 1991). It is also attested to be a major determinant of willingness to communicate and the amount of oral output in L2 learning context (Baran-Łucarz, 2014).

Empirical research on pronunciation anxiety is limited to several studies conducted in the past decade. The pioneer works on PA included several successive studies conducted by Baran-Łucarz (2013, 2014, 2016). Later, Kralova et al. (2017) conducted an intervention study providing a group of Slovakian learners of English language with intensive pronunciation instruction combined with psycho-social training. The students' PA was measured before and after the training and a decrease was identified in anxiety levels after the intervention. In a recent study, Baran-Łucarz and Lee (2021) investigated the factors potentially correlating PA and found that willingness to communicate in the target language was the most substantial determinant of PA and that L2 enjoyment was the other factor with significant association with PA particularly for those students at the lower levels of self-perceived L2 proficiency.

In Turkey, according to the best knowledge of the researcher, two empirical research articles and two master's theses focused on PA as an independent construct. In one of the articles, Yağız (2018) adapted and revised the Measure of Pronunciation Anxiety in Foreign Language Classroom (MPA-FLC) developed by Baran-Łucarz (2016) with the aim of obtaining a measure appropriate for Turkish language and culture. In the other article published in the same year, Kafes (2018) explored the PA of 75 pre-service English language teachers. The results revealed a moderate level of PA and significant effects of prior L2 learning experiences, perceived pronunciation competence and perceived PA on the reported PA levels. The two master's theses were completed in the successive years. Yılmaz (2019) carried out a descriptive survey on PA levels of preparatory year EFL students and reported mild PA for the participations students as well as significant effects of some variables on perceived anxiety levels. In the following year, Tekten (2020) examined PA within the framework of *reconceptualised L2 motivational system* concluding that PA determined future L2 pronunciation self-concept and that gender, proficiency, overseas experience and duration of L2 learning were among the variables affecting PA.

Evidence has been gathered suggesting the debilitating impact of anxiety on learning and using L2 (Baran-Łucarz & Lee, 2021; Horwitz, 2001, 2010; MacIntyre & Gardner, 1989; Onwuegbuzie et al., 1999), and pronunciation has been reported as an anxiety-provoking area by apprehensive L2 learners (Szyszka, 2011). Relevant scholarly work, which is apparently inadequate in quantity and diversity, has called for more L2 learning anxiety research with specific reference to the area of pronunciation (Bosmans & Hurd, 2016; Kralova et al., 2017). New studies appear to be necessary for not only extending and augmenting the available literature by providing descriptive data about different subject groups in different learning contexts, but also for informing all parties involved in teaching and learning about the extent of the anxiety experienced, stimulating them to develop strategies to deal with it. Hence, this study set out to explore the pronunciation anxiety of students majoring in English language and literature and examine the effects of some learner characteristics on pronunciation anxiety. The overarching research questions for the study were as follows:

1. What are the pronunciation anxiety levels of English major students?

2. Does PA of English major students differ across different groups of gender, age, year of study, perceived English proficiency, and prior L2 learning experience?

Method

Research Design

The present research was designed as a descriptive case study utilizing a questionnaire survey. Questionnaires are extensively used in quantitative research as they provide the convenience of obtaining sizeable data in a short period of time through easily processible forms (Dörnyei, 2011). This methodological approach was adopted in this study as the purpose of the current study was to obtain average results for a group derived from the perceptions of its individual members.

Participants

The participants of this study were undergraduate students majoring in English language and literature in a state university in eastern region of Türkiye in the 2022-2023 academic year. Total population sampling was adopted in the determination of the participants; that is, all students in the department were included in the study, excluding the seniors who were only four in total and Ghanaian in majority. Learner characteristics determined to be tested in terms of their relation to PA were determined as gender, age, year of education, perceived English proficiency and high school department (foreign language department or others). Age, gender and level of education were included as learner variables since they have been suggested to be among the biological/experiential factors associated with phonological attainment (Moyer, 2004). Year of study and high school department (foreign language department or others) were also included as it was recommended in previous research that L2 learning experiences should be elucidated with regard to their potential relation with PA (Baran-Lucarz & Lee, 2021). The frequencies and percentages of participant characteristics are given in Table 1 below.

Table 1

Descriptive Values of Participant Characteristics

Variable		f	%
Gender	Female	107	73.3
	Male	35	24.0
	Missing	4	2.7
Age	18-22	118	80.8
	23 and above	26	17.8
	Missing	2	1.4
Year of Study	Preparatory	52	35.6
	Freshmen	33	22.6
	Sophomores	34	23.3
	Juniors	27	18.5
Perceived L2 proficiency	Low	19	13.0
	Intermediate	117	80.1
	High	9	6.2
	Missing	1	0.7
High school department	Language Department	112	76.7
	Others	30	20.5

Total	146	100
-------	-----	-----

As shown in Table 1, approximately three-fourths (73.3 %) of the participant group consisted of female students, whereas males composed only one-fourth (24.0 %) of the population. As regards their age, the majority of the students were between 18-22 (80.8 %) while the other students were determined to be over 23 (17.8). A relatively balanced distribution was observed in the year of study variable. The grade with the highest number of students was the preparatory year (35.6 %), followed by second year (23.3 %), first year (22.6 %) and third year (18.5 %), respectively. With respect to the students' perceptions about their proficiency levels in English, it was observed that the majority (80.1 %) reported to be of intermediate level proficiency. Those with low and high proficiency perceptions were quite few in number (13.0 % and 6.2 %, respectively). The students were also asked to provide information regarding the department they studied at high school so that their prior L2 learning experiences could be elicited. The students graduating from the foreign language departments of high schools (76.7 %) were in majority in the study, whereas students of other departments (sciences, social sciences or others) constituted only one-fifth (20.5 %) of the total group of participants.

Data Collection

With the aim of obtaining data about the PA levels and the predetermined characteristics of the participants, a questionnaire survey form was prepared. The survey form consisted of two sections, first interrogating personal information and the latter presenting the Turkish version (Yağız, 2018) of the Measure of Pronunciation Anxiety in Foreign Language Classroom (MPA-FLC) developed by Baran-Łucarz (2016). Although the students were majoring in English language, the version in their native language was preferred due to concerns over the intelligibility and cultural transferability of the English items.

The original MPA-FLC was a 6-points Likert-type scale comprising 5 subscales and 40 items, whereas in the revised version, 15 items were removed due to validity concerns while the 5-factor construct was preserved. The MPA-FLC subscales were determined as "classroom anxiety and FL oral performance apprehension, fear of negative evaluation related to pronunciation, pronunciation self-efficacy and self-assessment, pronunciation self-image, and beliefs" (Yağız, 2018, p. 1520). The conformability of the revised Turkish version was tested via validity and reliability tests. Validity of the scale was assured with confirmatory factor analysis resulting with the values of RMSEA=.60, RMR=.53, NFI=.95, NNFI=.97, CFI=.97, IFI=.97, RFI=.94, GFI=.90, AGFI=.85, collectively indicating perfect fit. Scale reliability was determined via internal consistency test of Cranbach's Alpha, the results ranging between .71-.90 for the subscales, and being .84 for the overall scale, demonstrating high reliability (Yağız, 2018). The Cronbach's Alpha internal consistency value of the scale was found .90 in the present study.

Once necessary permissions were obtained from Yağız and the research ethics approval was granted by Iğdır University Scientific Research and Publication Ethics Committee with the document number E-37077861-900-87068 on December 16, 2022, the researcher proceeded to the administration of the survey.

Data Analysis

The collected research data were transferred into SPSS program. Missing values were replaced with the mean values for scale items after confirming that their percentage in the overall data set was

fewer than 2 % (Seçer, 2015). Then the first item in the scale was reverse coded as it was negatively worded. Testing the normality of population distribution was the next step, and the results are provided in Table 2 below.

Table 2

Results for Normality of Distribution

Scale /Subscale	N	Kolmogorov-Smirnov <i>p</i>	Skewness	Kurtosis
MPA-FLC	146	.023*	.129	-.841
Classroom Anxiety & Oral Perf. Apprehension	146	.017*	.212	-.448
Fear of Negative Evaluation	146	.082	.162	-.760
P. Self-Efficacy & Self-Assessment	146	.000**	-.213	-1.016
Pronunciation Self-Image	146	.000**	.403	-.768
Beliefs	146	.000**	-.445	-.324

* $p < .05$; ** $p < .001$

As shown in Table 2, although the skewness and kurtosis values were between the acceptable range (Tabachnick & Fidell, 2013), the Kolmogorov-Smirnov results ($p < .05$, $p < .001$) indicated that population distribution was non-normal for the overall scale and four subscales excluding the subscale of fear of negative evaluation ($p > .05$). Therefore, both parametric and non-parametric tests were used in the analysis of the relationship between learner variables and responses to the scale and subscales.

Findings

With the aim of answering the first research question, descriptive values (mean, standard deviation, minimum and maximum values) were determined on scale and subscale basis. The results are displayed in Table 3 below.

Table 3

Descriptive Results for MPA-FLC and its Subscales

Scale /Subscale	N	Min	Max	<i>X</i>	SD
MPA-FLC	146	1.36	5.32	3.17	.88
Classroom Anxiety & Oral Perf. Apprehension	146	1.00	6.00	3.42	1.01
Fear of Negative Evaluation	146	1.00	6.00	3.03	1.19
P. Self-Efficacy & Self-Assessment	146	1.00	5.33	3.15	1.09
Pronunciation Self-Image	146	1.00	5.25	2.63	1.07
Beliefs	146	1.00	6.00	3.72	1.15

Descriptive results given in Table 3 demonstrated that the overall PA of the research participants was at a mild-to-moderate level ($M=3.17 \pm 0.88$). Regarding the subscale scores, it was found that the sub-component with the highest mean value was "beliefs" ($M=3.72 \pm 1.15$), which was found to be at a moderate level, followed by "classroom anxiety and FL oral performance apprehension" ($M=3.42 \pm 1.01$), "pronunciation self-efficacy and self-assessment" ($M=3.15 \pm 1.09$), and "fear of negative evaluation" ($M=3.03 \pm 1.19$), respectively. The PA component with the lowest rating, on the other hand, was "pronunciation self-image" ($M=2.63 \pm 1.07$), which was found to be at a mild level for the participating students.

With an attempt to address the second research question, inferential statistics were used so as to determine the differences across student groups of different characteristics. Independent samples t test and one-way ANOVA were used to measure the differences across variable groups for the subscale of “fear of negative evaluation,” whereas Mann Whitney U and Kruskal Wallis H were administered for the overall scale and the other four subscales.

Table 4

Inferential Results for Differences across Gender Groups

Scale /Subscale	Gender	N	Mean rank	Sum of ranks	U	p
MPA-FLC	Female	107	75.86	8117.50	1405.50	.027*
	Male	35	58.16	2035.20		
Classroom Anxiety & FL Oral Perf. Apprehension	Female	107	77.72	8316.00	1207.00	.002**
	Male	35	52.49	1837.00		
Pronunciation Self-Efficacy& Self-Assessment	Female	107	76.62	8198.50	1324.50	.009**
	Male	35	55.84	1954.50		
Pronunciation Self-Image	Female	107	72.56	7764.00	1759.00	.590
	Male	35	68.26	2389.00		
Beliefs	Female	107	76.75	8212.50	1310.50	.008**
	Male	35	55.44	1940.50		
			X	SD	t	p
Fear of Negative Evaluation	Female	107	3.07	1.21	.914	.362
	Male	35	2.85	1.18		

*p<.05; **p<.01

As Table 4 displays, statistically significant differences were revealed between the responses of female and male students for the overall MPA-FLC (U=1405.50; p<.05) and for three subscales, namely “classroom anxiety and FL oral performance” (U=1207.00; p<.01), “pronunciation self-efficacy and self-assessment” (U=1759.00; p<.01), and “beliefs” (U=1310.50; p<.01). The mean rank values indicated that the female students had higher anxiety than the male students did on both general pronunciation anxiety and subcomponent basis.

Table 5

Inferential Results for Differences across Age Groups

Scale /Subscale	Age	N	Mean rank	Sum of ranks	U	p
MPA-FLC	18-22	118	73.64	8690.00	1399.00	.483
	23≥	26	67.31	1750.00		
Classroom Anxiety & Oral Perf. Apprehension	18-22	118	74.58	8800.50	1288.50	.202
	23≥	26	63.06	1639.50		
P. Self-Efficacy& Self-Assessment	18-22	118	72.33	8535.00	1514.00	.917
	23≥	26	73.27	1905.00		
Pronunciation Self-Image	18-22	118	71.87	8480.50	1459.50	.698
	23≥	26	75.37	1959.50		
Beliefs	18-22	118	71.50	8436.50	1415.50	.536
	23≥	26	77.06	2003.50		
			X	SD	T	p
Fear of Negative Evaluation	18-22	118	3.07	1.23	1.533	.132
	≥23	26	2.74	.93		

The second participant characteristic interrogated in the study was age. As obvious in Table 5,

responses of students from different age groups showed difference according to neither the overall scale nor any of the subscales ($p>.05$). The result indicated that age was not a significant factor in the students' perceptions regarding their pronunciation anxiety.

Table 6

Inferential Results for Differences According to the Year of Study

Scale /Subscale	Year of study	N	Mean rank		X ²	p
MPA-FLC	Prep.	52	72.86		.930	.818
	Freshmen	33	70.33			
	Sophomores	34	79.37			
	Juniors	24	71.22			
Classroom Anxiety & Oral Perf. Apprehension	Prep.	52	67.15		5.190	.158
	Freshmen	33	69.50			
	Sophomores	34	87.47			
	Juniors	24	73.02			
P.Self-Efficacy& Self-Assessment	Prep.	52	72.78		1.671	.643
	Freshmen	33	74.74			
	Sophomores	34	79.57			
	Juniors	24	65.72			
Pronunciation Self-Image	Prep.	52	74.12		1.039	.792
	Freshmen	33	79.11			
	Sophomores	34	70.43			
	Juniors	24	69.33			
Beliefs	Prep.	52	82.02		4.394	.222
	Freshmen	33	68.24			
	Sophomores	34	74.07			
	Juniors	24	62.80			
			X	SD	F	p
Fear of Negative Evaluation	Prep.	52	3.14	1.15	.213	.887
	Freshmen	33	2.91	1.24		
	Sophomores	34	3.09	1.35		
	Juniors	24	3.14	1.03		

As the third participant characteristic, the students' year of study at the department was tested with respect to its effect on students' perceptions about their PA. The results displayed in Table 6 above demonstrated that the students' year of study was not a significant determinant of their perceived PA ($p>.05$).

Table 7

Inferential Results for Differences According to Perceived L2 Proficiency

Inferential Results for Differences According to Perceived L2 Proficiency						
Scale /Subscale	Perceived L2 Proficiency	N	Mean rank		X ²	p
MPA-FLC	Low	19	76.92		12.952	.002**
	Intermediate	117	76.12			
	High	9	24.22			
Classroom Anxiety & Oral Perf. Apprehension	Low	19	75.34		16.708	.000***
	Intermediate	117	76.88			
	High	9	17.67			
P.Self-Efficacy& Self-Assessment	Low	19	72.71		8.370	.015*
	Intermediate	117	76.03			
	High	9	34.17			
Pronunciation Self-Image	Low	19	91.66		13.486	.001**
	Intermediate	117	73.32			
	High	9	29.50			
Beliefs	Low	19	68.58		7.361	.025*
	Intermediate	117	76.42			
	High	9	37.83			
			X	SD	F	p
Fear of Negative Evaluation	Low	19	3.11	.98	2.234	.111
	Intermediate	117	3.09	1.23		
	High	9	2.23	.84		

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

The students' perceptions regarding their proficiency in English language was another learner variable tested in relation to PA in the study. According to the results in Table 7, the students' perceptions about their PA were affected by their perceptions about their L2 levels. For the general MPA-FLC, it was found that anxiety decreased as L2 proficiency increased ($X^2= 12.952$; $p<.01$). Excluding "fear of negative evaluation" ($p>.05$), all subscales demonstrated statistically significant differences across perceived proficiency levels. The subscale with the greatest significant differences in responses was determined as "classroom anxiety and FL oral performance apprehension" ($X^2= 16.708$; $p<.001$). For both the overall scale and the subscales, the mean rank values for students with low and intermediate proficiency perceptions was much greater than that of those with high proficiency perceptions.

Table 8

Inferential Results for Differences According to High School Department

Scale /Subscale	Department	N	Mean rank	Sum of ranks	U	p
MPA-FLC	FL	112	75.09	8410.00	1278.00	.044*
	other	30	58.10	1743.00		
Classroom Anxiety & Oral Performance	FL	112	75.05	8405.50	1282.50	.047*
	other	30	58.25	1747.50		
P.Self-Efficacy& Self-Assessment	FL	112	72.36	8104.00	1584.00	.630
	other	30	68.30	2049.00		
Pronunciation Self-Image	FL	112	73.28	8207.00	1481.00	.319
	other	30	64.87	1946.00		
Beliefs	FL	112	76.14	8527.50	1160.50	.009**
	other	30	54.18	1625.50		
			X	SD	t	p
Fear of Negative Evaluation	FL	112	3.10	1.20	1.897	.060
	other	30	2.65	.007		

*p<.05; **p<.01

The final learner variable examined in relation to PA was the students' prior English learning experiences, and in order to obtain relevant data, the students were asked to specify whether they were in the foreign language department or other departments at high school. The analysis results presented in Table 8 above indicated significantly higher PA levels for those studying at the foreign language classes ($U=1278.00$; $p<.05$). The L2 classroom anxiety and oral performance apprehension were also higher for these students ($U= 1282.50$; $p<.05$). Lastly, beliefs of FL department graduates about the pronunciation learning process and its significance for communication were also found to be significantly different and rather negative when compared to those from the non-FL high school departments ($U= 1160.50$; $p<.01$).

Discussion

It is very common among Turkish EFL learners to hold the belief that correct pronunciation is about native-like accent, and furthermore, those who totally confuse the concept of pronunciation with accent are not few. With the belief that they do not sound natural, even when they pronounce words accurately, some students feel stressed and embarrassed due to their non-native, or Turkish-English, accent. The study results demonstrating that the students did not suffer from high levels of PA might be evaluated as satisfactory although mild or moderate levels should also be approached with caution as relevant research has shown that increasing PA may lead to lower pronunciation performance. Baran-Łucarz (2013) examined the association between phonetics learning anxiety and pronunciation performance of a group of tertiary-level Polish EFL students and revealed significant negative correlation between the students' apprehensive reactions and their pronunciation test scores. As Young (1991, p. 428) asserts, this might be explained with the case that some students may regard pronunciation as the most important element of communication, and become discouraged and distressed when they cannot attain fluency in the target language in a short time, as a result of which anxiety arouses as "beliefs and reality clash". Speaking of beliefs, the results showed that L2 learner beliefs about pronunciation learning and its function in communication was the PA subcomponent with the highest rating in the study. The subscale items subsumed under beliefs

involved the assertion of the weirdness of some sounds in English or the difficulty of English pronunciation, and scoring higher in this subscale indicated that the students held some negative preconceptions about pronunciation. It is possible to alleviate these negative student perceptions by L2 educators' guidance on acquiring sound and accurate knowledge about the place and importance of pronunciation among other communicative skills so that the students' PA would not amount to a debilitating extent.

As another noteworthy result of the study, female students were found to have higher PA than their male peers did. Among previous works addressing PA and gender relationship, two studies reported supporting results, i.e. higher pronunciation anxiety levels for female students (Tekten, 2020; Yılmaz, 2019), whereas one study found no significant association between PA and gender (Kafes, 2018). The higher PA results for female students might be explained with a general tendency of females toward L2 anxiety as highlighted in previous L2 anxiety research (Park & French, 2013; Piniel & Zólyami, 2022).

The students' age and year of study did not produce significant differences in their PA levels. Apparently, the students' perceptions regarding their PA did not change as the years advanced. Among all PA studies reviewed thus far, Tekten's (2020) was the only work addressing the age-PA relationship, which was found insignificant in the same vein as the present study. Concerning the year of study and PA relationship, no comparable results were found in available literature.

Another learner characteristic in significant relationship with PA was the students' perceived L2 proficiency. The participants with the perception of lower levels of English proficiency reported greater PA, whereas those regarding themselves as high-level L2 learners reported much less PA. This result does not appear surprising since, as mentioned earlier, PA is considered to be quite associated with language ego and self-confidence. That the pronunciation self-image, self-efficacy and self-assessment aspects of PA were also found to be lower for the high-level students confirms the premise that the students' self-perceptions affect their pronunciation anxiety. Previous PA research lends support to these results. Yılmaz (2019) similarly found that those students with high-level perceived L2 proficiency had lower PA. Kafes (2018) more specifically focused on the perceived pronunciation competence and PA relationship and found that the students who perceive their pronunciation skills weak had the highest PA while those perceiving their pronunciation skills as more advanced reported the lowest PA. Aside from the perceived proficiency levels, the actual L2 proficiency was also found to be in a meaningful relationship with pronunciation anxiety. Tekten (2020), for instance, demonstrated higher PA for students of lower proficiency levels.

The final factor tested with reference to its relationship with PA was high school department (foreign language or others), which was interrogated with the aim of obtaining information about the students' prior L2 learning experiences. The foreign language department students, who received more intensive L2 education at high school, reported higher PA. They also reported higher L2 classroom anxiety and oral performance apprehension and more apprehensive beliefs about pronunciation. Similar to the present study, Kafes (2018) found that the students taking intensive English language courses before entering university had demonstrated higher PA than their peers did. These results might be related to the negative learning experiences, particularly inside the classroom, which may have developed over-sensitivity in these students toward correct pronunciation since, as mentioned above, it is quite common in language classrooms to be ridiculed for speaking Turkish-accented English. The students receiving more intensive language education carry the potential to experience negative, mocking, or even humiliating reactions more frequently

and may develop higher anxiety accordingly.

Conclusion and Recommendations

This study sought to explore pronunciation anxiety, a relatively underexplored territory of foreign language learning anxiety, by examining the relevant self-perceptions of a group of English major students at a state university in Türkiye. The research also involved determining the effects of some learner variables on perceived PA. The results eventually revealed mild-to-moderate PA for the participant students and significant differences in students' PA depending on gender, perceived L2 proficiency and prior L2 learning experiences.

There is a general consensus among many educational psychologists that anxiety to an extent may be facilitating. Preventing anxiety from reaching a debilitating intensity may be accomplished with teacher support and guidance (Horwitz, 2001; Martin et al., 2022). As advocated by Horwitz et al. (1986), teachers might help their students cope with anxiety by teaching them how to handle situations inducing anxiety and by creating less stressful learning environments. As regards anxiety specific to pronunciation, the issue that language teachers should pay attention to first and foremost is correct pronunciation modelling, which will enable students to acquire correct forms in the target language subconsciously, thus eliminate the risk of discouraging reactions from their interlocutors and enhance their pronunciation self-confidence. Secondly, teachers should spare time in their classes for elaborating on the current approaches highlighting the precedence of the intelligibility of a message and effective communication over accurate pronunciation within such frameworks as World Englishes and English as a lingua franca (ELF). This might reduce the possibility of PA by relieving the students of inaccurate assumptions and negative beliefs.

A number of limitations should be acknowledged with respect to the present study. As the research was administered in a single setting with a limited number of participants, the results may not be transferable to different contexts or wider populations. Another source of ambiguity is the supposition that all participants responded to the self-report scale honestly and sincerely and that all possible measurement errors were discarded. Notwithstanding these drawbacks, this study offers insights into and lay premise for the areas related to both language learning anxiety and teaching/learning pronunciation. More research is required in order to specify the determinants or predictors of PA and effective approaches to alleviate it.

Ethics Committee Approval: Research ethics approval for this study was granted by Iğdır University Scientific Research and Publication Ethics Committee with the document no E-37077861-900-87068 on December 16, 2022.

Author Contributions: The whole process was carried out by the author.

Conflict of Interest: The author has no conflict of interest to declare.

Acknowledgment: The author extends her thanks to all students volunteering to participate in the study.

İngilizce Ana Dal Öğrencilerinin Telaffuz Kaygısı

Didem Erdel^a 

^a Dr. Öğr. Üyesi, Iğdır Üniversitesi, Iğdır, Türkiye, didemerdel@gmail.com

ÖZET	MAKALE BİLGİSİ
Bu çalışma, İngilizce öğrenenlerin telaffuz kaygısını betimsel bir yaklaşımla araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın katılımcıları, 2022-2023 akademik yılında Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören İngilizce Dili ve Edebiyatı Lisans Programı öğrencileridir. Araştırma verileri, Yabancı Dil Sınıfında Telaffuz Kaygısı Ölçeği (MPA-FLC) ve kişisel bilgiler bölümünden oluşan bir anket formu aracılığıyla toplanmış ve SPSS'de istatistiksel testler aracılığıyla analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin hafif ile orta düzeyde telaffuz kaygısı hissettiklerini ve en yüksek derecedeki telaffuz kaygısı alt boyutunun, telaffuz ve onun iletişimsel bir beceri olarak önemine dair inançlar olduğunu göstermiştir. Çalışma ayrıca bazı öğrenen özelliklerinin telaffuz kaygısı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Sonuçlar, öğrencilerin cinsiyetinin, algılanan İngilizce yeterliliğinin ve önceki dil öğrenme deneyimlerinin kaygı düzeylerini etkilediğini, yaş ve bölümdeki öğrenim yılı değişkenlerinin ise öğrenci yanıtları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Kadınlar, yeterlik algısı daha düşük olan öğrenciler ve liselerde yabancı dil bölümlerinde yoğun İngilizce dil eğitimi alanlar daha yüksek telaffuz kaygısı bildirmiştir. Sonuçlar, mevcut alan yazın ışığında tartışılarak gelecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.	Makale Türü Araştırma Makale Geçmişi Gönderim tarihi: 24.02.2023 Kabul tarihi: 12.04.2023 Anahtar Kelimeler Telaffuz Kaygısı, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, İngilizce Öğrenimi

Atıf Bilgisi: Erdel, D. (2023). İngilizce ana dal öğrencilerinin telaffuz kaygısı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (21), 522-548.

Sorumlu yazar: Didem Erdel, e-posta: didemerdel@gmail.com

Giriş

Duyuşsal faktörlerin öğrenme üzerindeki etkisini inceleyen ilk çalışmalar, yirminci yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkmış, takip eden yıllarda duyuşsal bir faktör olan kaygı ikinci dil edinimi kapsamında araştırmacıların büyük ilgisini çekmiştir. Horwitz ve diğerleri (1986, s. 128) ikinci/yabancı dil (D2) öğrenme kaygısını öğrenci performansını engelleyen, duruma özgü bir yapı olarak kavramsallaştırmış ve onu “dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan, sınıfta öğrenmeyle ilgili öz-algıların, inançların, duyguların ve davranışların farklı bir birleşimi” olarak tanımlamıştır. Bu tür kaygıya sahip yabancı dil öğrencileri, kişisel performanslarının değerlendirilmesinde daha katı kriterlere sahip olarak, özellikle hatalar yaparak, daha sık erteleme davranışları sergileyerek ve başkaları tarafından değerlendirilme konusunda daha fazla endişe duyarak akranlarından farklılık gösterirler (Gregersen ve Horwitz, 2002). Bu alanda yapılan araştırmalar, kaygıyı hem genel olarak D2 öğrenimi (Cheng ve diğerleri, 1999; Gregersen ve Horwitz, 2002; Horwitz, 2001, 2010; Horwitz ve diğerleri, 1986; Scovel, 1978) hem de konuşma (Woodrow, 2006; Young, 1990), dinleme (Bekleyen, 2009; Chang, 2008; Elkhafaifi, 2005; Vogely, 1998), okuma (Saito ve diğerleri, 1999) ve yazma (Atay ve Kurt, 2006; Cheng, 2002; Cheng ve diğerleri, 1999) becerileri bağlamında ele almıştır. Sonuç olarak, tüm dil becerine dair kaygıların genel yabancı dil kaygısından, değişen derecelerde, farklılık gösterdiği kabul edilmiştir (Horwitz, 2001).

Sözlü performans, kaygının en şiddetli veya en sık görüldüğü dil alanı olarak tanımlanmıştır (Baran-Łucarz, 2013; Horwitz, 2010; Phillips, 1992). Telaffuz, kelimeleri tanıma (Kafes, 2018) ve ifadelerin net bir şekilde anlaşılmasındaki işlevi nedeniyle sözlü iletişimin önemli bir parçası olmakla birlikte, telaffuzun dil egosu (Guiora ve diğerleri, 1972), kimlik ve özgüven ile güçlü bir ilişki içinde olduğu ileri sürülmüştür (Kralova ve diğerleri, 2017). Bu ilişkiye bağlı olarak, yanlış telaffuz, bazı yabancı dil öğrencileri tarafından bir ego tehdidi olarak algılanıp kaygıya yol açabilmektedir (Baran-Łucarz, 2014). Bu durum ise kaygının nöro-müsküler sistem üzerindeki olumsuz etkileri sebebiyle iletişimin parçasal (ünlüler ve ünsüzler) ve parçalar üstü (stres, tonlama, ritim vb.) birimlerinin kontrolünü zorlaştırmaktadır (Szyszka, 2017). Tüm bu sebeplerden dolayı, telaffuz kaygısı akademik olarak araştırılmaya başlanmıştır (Suzukida, 2021).

Baran-Łucarz (2013), telaffuz kaygısına (bundan sonra TK) münferit bir ikinci dil beceri kaygısı türü olarak yaklaşan ilk isim olarak öne çıkmaktadır. TK'yı “olumsuz/düşük telaffuz öz algısı ve telaffuzla ilgili inanç ve korkular nedeniyle sözlü-iletişimsel durumlarda anadili olmayanların yaşadığı endişe duygusuna karşılık gelen çok boyutlu bir yapı” olarak tanımlamakta (Baran-Łucarz, 2014, s.453) ve onu iki kuramsal temel üzerinde kavramsallaştırmaktadır. Bunlardan birincisi, üç boyutlu (bilişsel, fizyolojik ve davranışsal) karakterize edilen psikolojik bir yapı olan kaygı teorisi iken, ikincisi, farklı dil alanlarındaki kaygıları ayrı yapılar olarak ele alan, daha dar kapsamlı bir dil kaygısı olarak açıklanabilir (Baran-Łucarz, 2014). TK, Baran-Łucarz (2014) tarafından geliştirilen bir model ile dört temel bileşenin ortak bir sonucu olarak kuramlaştırılmıştır. Bu bileşenler öz algılar, yani telaffuz becerileriyle ilgili öz değerlendirme ve öz yeterlilik, olumsuz değerlendirilme korkusu, telaffuz öz imgesi, ve son olarak telaffuz öğrenme süreci ve bunun iletişimsel becerilerin gelişimi için önemi ile ilgili inançlar olarak belirlenmiştir (Baran-Łucarz, 2014).

TK, gerekli fonetik yeteneklere, anadili İngilizce olanlar gibi konuşmak için yüksek motivasyona ve ikinci dil öğrenmeye yönelik olumlu tutumlara sahip bazı dil öğrencilerinin telaffuzlarında hala sınırlı ilerleme görülmesinin sebebi olarak değerlendirilmektedir (Baran-Łucarz, 2013). TK, hem D2

sınıfında hem de sınıf dışındaki gerçek yaşam diyaloglarında gözlemlenebilmektedir (Baran-Łucarz, 2016). TK, dilden ziyade duygu temelli bir kavram olarak kabul edilir (Kafes, 2018) ve en sık olarak yabancı dil öğrenen kişilerin aksanlarının kötü olduğunu düşündüklerinde hissettikleri utanç sonucu ortaya çıktığı bildirilmektedir (Price, 1991). Ayrıca, TK'nın ikinci dil öğrenme bağlamında iletişim kurma isteğinin ve sözlü çıktı miktarının önemli bir belirleyicisi olduğu kanıtlanmıştır (Baran-Łucarz, 2014).

Telaffuz kaygısına ilişkin deneysel araştırmalar, son on yılda yapılan çeşitli çalışmalarla sınırlıdır. TK ile ilgili öncül çalışmalar, Baran-Łucarz (2013, 2014, 2016) tarafından yürütülen birkaç ardışık çalışmayı içermektedir. Daha sonra Kralova ve diğerleri (2017), bir grup Slovak İngilizce öğrencisine psiko-sosyal eğitimle birlikte yoğun telaffuz eğitimi sağlayan bir müdahale çalışması yürütmüştür. Eğitimden önce ve sonra öğrencilerin TK'sı ölçülmüş ve uygulamadan sonra kaygı düzeylerinde bir azalma tespit edilmiştir. Yakın tarihli bir çalışmada ise Baran-Łucarz ve Lee (2021), TK ile ilişkilendirilen faktörleri araştırmış ve hedef dilde iletişim kurma isteğinin TK'nın en önemli belirleyicisi olduğunu ve ikinci dilden alınan zevkin özellikle algılanan L2 yeterliliği daha düşük seviyedeki öğrenciler için TK ile anlamlı ilişkisi olan diğer bir faktör olduğunu bildirmişlerdir.

Türkiye'de, yapılan alan yazın araştırmasına göre, bağımsız bir yapı olarak TK'ya odaklanan iki deneysel araştırma makalesi ve iki yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Makalelerden birinde Yağız (2018), Baran-Łucarz (2016) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıfında Telaffuz Kaygısı Ölçeği'ni (MPA-FLC) Türk dili ve kültürüne uygun bir ölçek elde etmek amacıyla uyarlamış ve revize etmiştir. Aynı yıl yayınlanan diğer makalede Kafes (2018), 75 hizmet öncesi İngilizce öğretmeninin TK'sını araştırmıştır. Sonuçlar, orta düzeyde TK'nın ve önceki D2 öğrenme deneyimlerinin, algılanan telaffuz yetkinliğinin ve algılanan TK'nın asıl TK seviyeleri üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yüksek lisans tezleri ise takip eden yıllarda tamamlanmıştır. Yılmaz (2019), hazırlık sınıfındaki İngilizce öğrencilerinin TK seviyelerine ilişkin betimsel bir araştırma gerçekleştirmiş ve katılan öğrenciler için hafif düzeyde TK'nın yanı sıra bazı değişkenlerin algılanan kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı etkileri olduğunu bildirmiştir. Bir yıl sonra Tekten (2020), TK'yı *yeniden kavramsallaştırılmış D2 motivasyon sistemi* çerçevesinde incelemiş ve TK'nın gelecek D2 telaffuz benlik kavramını belirlediği ve cinsiyet, dil yeterliliği, yurtdışı deneyimi ve D2 öğrenme süresinin TK'yı etkileyen değişkenler arasında olduğu sonucuna varmıştır.

Kaygının D2'yi öğrenme ve kullanma üzerindeki olumsuz etkileri yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Baran-Łucarz ve Lee, 2021; Horwitz, 2001, 2010; MacIntyre ve Gardner, 1989; Onwuegbuzie ve diğerleri, 1999) ve kaygılı öğrenciler için telaffuzun endişe uyandıran bir dil alanı olduğu gösterilmiştir (Szyzka, 2011). Bu alanda yeterli sayıda ve farklı çalışmaların olmayışı özellikle telaffuz öğrenimi bağlamında yabancı dil öğrenme kaygısının araştırılmasını gerekli kılmaktadır (Bosmans ve Hurd, 2016; Kralova ve diğerleri, 2017). Farklı öğrenme bağamlarındaki farklı öğrenen grupları hakkında betimsel veriler sağlayarak mevcut literatürü genişletmek ve desteklemenin yanı sıra, aynı zamanda öğretme ve öğrenmeye dahil olan tüm tarafları yaşanan kaygının boyutu hakkında bilgilendirmek, onları bu kaygıyla başa çıkmak için stratejiler geliştirme konusunda harekete geçirmek için yeni araştırmalar gerekli görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışma, İngiliz dili ve edebiyatı alanında lisans eğitimi alan öğrencilerin telaffuz kaygılarını araştırmak ve bazı öğrenci özelliklerinin telaffuz kaygıları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın başlıca araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. İngilizce alanı öğrencilerinin telaffuz kaygı düzeyleri nedir?

2. İngilizce alanı öğrencilerinin TK'sı cinsiyet, yaş, öğrenim yılı, algılanan İngilizce yeterliliği ve önceki D2 öğrenme deneyimi gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, bir anket araştırmasının kullanıldığı betimsel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Anketler, kolayca işlenebilir yapıda olmaları sayesinde kısa sürede büyük miktarda veri elde etme kolaylığı sağladığı için nicel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Dörnyei, 2011). Bu çalışmanın amacı, bir grubun bireysel üyelerinin algılarından elde edilen ortalama sonuçlara ulaşmak olduğundan, çalışmada bu metodolojik yaklaşım benimsenmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları, 2022-2023 eğitim öğrenim yılında Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesindeki bir devlet üniversitesinde İngiliz dili ve edebiyatı bölümünde okuyan lisans öğrencileridir. Katılımcıların belirlenmesinde tam sayım örnekleme benimsenmiş; diğer bir deyişle, bölümdeki tüm öğrenciler (toplamda sadece dört kişiden oluşan ve çoğunluğu Ganalı olan son sınıf öğrencileri hariç) çalışmaya dahil edilmiştir. TK ile ilişkisi açısından test edilmek üzere belirlenen öğrenen özellikleri cinsiyet, yaş, öğrenim yılı, algılanan İngilizce yeterliliği ve lise bölümü (yabancı dil bölümü veya diğerleri) olarak belirlenmiştir. Yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyinin fonolojik kazanımla ilişkili biyolojik/deneysel faktörler arasında olmaları sebebiyle öğrenen değişkenleri olarak araştırmaya dahil edilmiştir (Moyer, 2004). Öğrenim yılı ve lise bölümü (yabancı dil bölümü veya diğerleri) değişkenleri ise önceki araştırmalarda ikinci dil öğrenme deneyimlerinin TK ile olası ilişkileri açısından açıklanması gerektiği dile getirilmiş olduğundan (Baran-Lucarz & Lee, 2021) araştırma kapsamında bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Katılımcı özellikleri yüzde ve frekans değerleri ile aşağıda yer alan Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Özelliklerine Ait Betimsel Değerler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	107	73.3
	Erkek	35	24.0
	Belirtilmemiş	4	2.7
Yaş	18-22	118	80.8
	23 ve üzeri	26	17.8
	Belirtilmemiş	2	1.4
Öğrenim yılı	Hazırlık	52	35.6
	1.Sınıf	33	22.6
	2.Sınıf	34	23.3
	3.Sınıf	27	18.5
Algılanan D2 yeterliliği	Düşük	19	13.0
	Orta	117	80.1
	Yüksek	9	6.2
	Belirtilmemiş	1	0.7
Lise bölümü	Y. Dil bölümü	112	76.7
	Diğer	30	20.5
Toplam		146	100

Tablo 1'de, katılımcı grubun yaklaşık dörtte üçünü (%73,3) kız öğrenciler oluştururken, erkeklerin toplam sayının sadece dörtte birini (%24,0) oluşturduğu görülmektedir. Yaşlarına bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğu 18-22 (% 80,8) arasında iken, diğer öğrencilerin 23 ve üzerinde (17,8) olduğu belirlenmiştir. Öğrenim yılı değişkeninde nispeten daha dengeli bir dağılım gözlenmiştir. En fazla öğrencinin bulunduğu sınıf hazırlık sınıfı (%35,6) iken, onu ikinci sınıf (%23,3), birinci sınıf (%22,6) ve üçüncü sınıf (%18,5) takip etmektedir. Öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeylerine ilişkin algılarına bakıldığında ise çoğunluğun (%80,1) orta düzeyde yeterliliğe sahip olduğu ve yeterlilik algısı düşük ve yüksek olanların oldukça az olduğu (sırasıyla %13,0 ve %6,2) görülmüştür. Öğrencilerin önceki D2 öğrenme deneyimlerini belirlemek amacıyla lisede okudukları bölümle ilgili bilgi vermeleri istenmiştir. Araştırmada liselerin yabancı dil bölümlerinden mezun olan öğrenciler (%76,7) çoğunlukta iken, diğer bölümlerin (fen bilimleri, sosyal bilimler veya diğer) öğrencileri toplam katılımcı grubunun yalnızca beşte birini (%20,5) oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Katılımcıların TK düzeyleri ve belirlenen bireysel özellikleri hakkında veri elde etmek amacıyla bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formu, Baran-Lucarz (2016) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıfında Telaffuz Kaygısı Ölçeği'nin (MPA-FLC) Türkçe versiyonu (Yağız, 2018) ve kişisel bilgilerin talep edildiği iki bölümden oluşmaktadır. Öğrencilerin İngilizce dilinde eğitim almalarına rağmen, İngilizce maddelerin anlaşılabilirliği ve kültürel olarak aktarılabilirliği konusundaki endişeler nedeniyle ölçeğin Türkçeye uyarlanmış versiyonu tercih edilmiştir.

Orijinal MPA-FLC, 5 alt ölçek ve 40 maddeden oluşan 6'lı Likert tipi bir ölçek iken, revize edilmiş versiyonunda geçerlilik gerekçe gösterilerek 15 madde çıkarılmış, ancak 5 faktörlü yapı korunmuştur. MPA-FLC alt ölçekleri "sınıf kaygısı ve yabancı dil sözlü performans endişesi, telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirilme korkusu, telaffuza dair öz yeterlik ve öz değerlendirme, telaffuz öz imgesi ve inançlar" olarak belirlenmiştir (Yağız, 2018, s. 1520). Revize edilen Türkçe versiyonun uygunluğu geçerlilik ve güvenilirlik analizleri ile test edilmiştir. Ölçeğin geçerliği doğrulayıcı faktör analizi sonucunda (RMSEA= .60, RMR=.53, NFI=.95, NNFI=.97, CFI=.97, IFI=.97, RFI=.94, GFI=.90, AGFI=.85) çok iyi uyum göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cranbach's Alpha iç tutarlılık testi ile belirlenmiş, hem alt ölçekler için ($\alpha =.71-.90$) hem de ölçeğin tamamı için ($\alpha =.84$) olması yüksek güvenilirlik göstermiştir (Yağız, 2018). Bu çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık değeri .90 olarak bulunmuştur.

Yağız'dan gerekli izinler alındıktan ve Iğdır Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 16 Aralık 2022 tarih ve E-37077861-900-87068 belge numarası ile araştırma etiği onayı alındıktan sonra araştırmacı tarafından anketin uygulanmasına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan araştırma verileri SPSS programına aktarılmıştır. Eksik değerler, toplam veri setindeki yüzdelere %2'den az olduğu doğrulandıktan sonra, ölçek maddelerinin ortalama değerleri ile değiştirilmiştir (Seçer, 2015). Daha sonra ölçekteki ilk madde olumsuz ifade edildiği için ters kodlanmıştır. Bir sonraki adımda popülasyon dağılım normalliği test edilmiştir ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Dağılım Normalliğine Dair Sonuçlar

Ölçek/Alt ölçek	N	Kolmogorov-Smirnov <i>p</i>	Çarpıklık	Basıklık
MPA-FLC	146	.023*	.129	-.841
Sınıf Kaygısı ve Y. Dil Sözlü Perf. Endişesi	146	.017*	.212	-.448
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	146	.082	.162	-.760
T. Öz Yeterlik & Öz Değerlendirme	146	.000**	-.213	-1.016
Telaffuz Öz İmgesi	146	.000**	.403	-.768
İnançlar	146	.000**	-.445	-.324

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tablo 2'de görüldüğü gibi çarpıklık ve basıklık değerleri kabul edilebilir sınırlar arasında olmasına rağmen (Tabachnick & Fidell, 2013), Kolmogorov-Smirnov sonuçlarına göre ($p < .05$, $p < .001$) olumsuz değerlendirilme korkusu alt ölçeği ($p > .05$) hariç olmak üzere ölçeğin tamamı ve dört alt boyutu için popülasyon dağılımının normal olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrenen değişkenleri ile ölçek ve alt ölçeklere verilen yanıtlar arasındaki ilişkinin analizinde hem parametrik hem de parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci araştırma sorusunu cevaplamak amacıyla ölçek ve alt ölçek bazında betimsel bulgular (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) elde edilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3

MPA-FLC ve Alt Ölçekleri İçin Betimsel Bulgular

Ölçek/Alt ölçek	N	Min	Max	X	SS
MPA-FLC	146	1.36	5.32	3.17	.88
Sınıf Kaygısı ve Y. Dil Sözlü Perf. Endişesi	146	1.00	6.00	3.42	1.01
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	146	1.00	6.00	3.03	1.19
T. Öz Yeterlik & Öz Değerlendirme	146	1.00	5.33	3.15	1.09
Telaffuz Öz İmgesi	146	1.00	5.25	2.63	1.07
İnançlar	146	1.00	6.00	3.72	1.15

Tablo 3'te verilen betimsel analiz sonuçları, araştırma katılımcılarının genel TK'sının hafif-orta düzeyde olduğunu göstermiştir ($M=3.17 \pm 0.88$). Alt ölçek puanlarına bakıldığında ortalama değeri en yüksek olan alt bileşenin orta düzeyde bulunan "inançlar" ($M=3.72 \pm 1.15$) olduğu ve onu "sınıf kaygısı ve sözlü performans endişesi" ($M=3.42 \pm 1.01$), "telaffuza dair öz yeterlik ve öz değerlendirme" ($M=3.15 \pm 1.09$) ve "olumsuz değerlendirilme korkusunun" ($M=3.03 \pm 1.19$) takip ettiği görülmüştür. En düşük değerler "telaffuz öz imgesi" ($M=2.63 \pm 1.07$) için belirlenmiş olup, öğrencilerde bu TK boyutu hafif düzeyde bulunmuştur.

İkinci araştırma sorusunu cevaplamak amacıyla, farklı özelliklere sahip öğrenci grupları arasındaki farklılıkları belirlemek için çıkarımsal istatistikler kullanılmıştır. "Olumsuz değerlendirilme korkusu" alt ölçeğinde değişken gruplar arası farklılıkları ölçmek için bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü ANOVA kullanılırken, ölçek geneli ve diğer dört alt boyut için Mann Whitney U ve

Kruskal Wallis H uygulanmıştır.

Tablo 4

Cinsiyet Grupları Arasındaki Farklılıklara Dair Çıkarımsal Sonuçlar

Ölçek/Alt ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
MPA-FLC	Kadın	107	75.86	8117.50	1405.50	.027*
	Erkek	35	58.16	2035.20		
Sınıf Kaygısı ve Y. Dil Sözlü Perf. Endişesi	Kadın	107	77.72	8316.00	1207.00	.002**
	Erkek	35	52.49	1837.00		
T. Öz Yeterlik & Öz Değerlendirme	Kadın	107	76.62	8198.50	1324.50	.009**
	Erkek	35	55.84	1954.50		
Telaffuz Öz İmgesi	Kadın	107	72.56	7764.00	1759.00	.590
	Erkek	35	68.26	2389.00		
İnançlar	Kadın	107	76.75	8212.50	1310.50	.008**
	Erkek	35	55.44	1940.50		
			X	SS	t	p
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Kadın	107	3.07	1.21	.914	.362
	Erkek	35	2.85	1.18		

*p<.05; **p<.01

Tablo 4'te görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğrenciler arasında hem genel MPA-FLC (U=1405.50; p<.05) hem de “sınıf kaygısı ve sözlü performans endişesi” (U= 1207.00; p<.01), “telaffuz öz yeterlik ve öz değerlendirme” (U=1759.00; p<.01) ve “inançlar” (U=1310.50; p<.01) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Kadın öğrencilerin hem genel telaffuz kaygısı hem de alt bileşenler için erkek öğrencilere göre daha yüksek kaygıya sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 5

Yaş Grupları Arasındaki Farklılıklara Dair Çıkarımsal Sonuçlar

Ölçek/Alt ölçek	Yaş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
MPA-FLC	18-22	118	73.64	8690.00	1399.00	.483
	23≥	26	67.31	1750.00		
Sınıf Kaygısı ve Y. Dil Sözlü Perf. Endişesi	18-22	118	74.58	8800.50	1288.50	.202
	23≥	26	63.06	1639.50		
T. Öz Yeterlik & Öz Değerlendirme	18-22	118	72.33	8535.00	1514.00	.917
	23≥	26	73.27	1905.00		
Telaffuz Öz İmgesi	18-22	118	71.87	8480.50	1459.50	.698
	23≥	26	75.37	1959.50		
İnançlar	18-22	118	71.50	8436.50	1415.50	.536
	23≥	26	77.06	2003.50		
			X	SS	t	p
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	18-22	118	3.07	1.23	1.533	.132
	≥23	26	2.74	.93		

Çalışmada incelenen diğer bir öğrenci özelliği yaş olmuştur. Tablo 5'te görüldüğü gibi, farklı yaş gruplarından öğrencilerin cevapları ölçeğin geneline veya herhangi bir alt boyuta göre farklılık göstermemiştir (p>.05). Sonuç, öğrencilerin telaffuz kaygılarına ilişkin algılarında yaşın önemli bir faktör olmadığını göstermiştir.

Tablo 6

Öğrenim Yılına Dair Çıkarımsal Sonuçlar

Ölçek/Alt ölçek	Öğrenim Yılı	N	Sıra Ort.		X ²	p
MPA-FLC	Hazırlık	52	72.86		.930	.818
	1.Sınıf	33	70.33			
	2.Sınıf	34	79.37			
	3.Sınıf	24	71.22			
Sınıf Kaygısı	Hazırlık	52	67.15		5.190	.158
ve Y. Dil Sözlü	1.Sınıf	33	69.50			
Perf. Endişesi	2.Sınıf	34	87.47			
	3.Sınıf	24	73.02			
T. Öz Yeterlik	Hazırlık	52	72.78		1.671	.643
& Öz	1.Sınıf	33	74.74			
Değerlendirme	2.Sınıf	34	79.57			
	3.Sınıf	24	65.72			
Telaffuz Öz	Hazırlık	52	74.12		1.039	.792
İmgesi	1.Sınıf	33	79.11			
	2.Sınıf	34	70.43			
	3.Sınıf	24	69.33			
İnançlar	Hazırlık	52	82.02		4.394	.222
	1.Sınıf	33	68.24			
	2.Sınıf	34	74.07			
	3.Sınıf	24	62.80			
			X	SS	F	p
Olumsuz	Prep.	52	3.14	1.15	.213	.887
Değerlendiril	Freshmen	33	2.91	1.24		
me Korkusu	Sophomores	34	3.09	1.35		
	Juniors	24	3.14	1.03		

Üçüncü katılımcı özelliği olarak, öğrencilerin bölümdeki öğrenim yılı, öğrencilerin TK'larına ilişkin algıları üzerindeki etkisi açısından test edilmiştir. Tablo 6'da gösterilen sonuçlar, öğrencilerin öğrenim yılının algılanan TK düzeylerinde önemli bir etkisi olmadığını göstermiştir ($p>.05$).

Tablo 7

Algılanan L2 Yeterliliğine Dair Çıkarımsal Sonuçlar

Ölçek/Alt ölçek	Algılanan L2 Yeterliliği	N	Sıra Ort.	X ²	p	
MPA-FLC	Düşük	19	76.92	12.952	.002**	
	Orta	117	76.12			
	Yüksek	9	24.22			
	Düşük	19	75.34	16.708	.000***	
	Orta	117	76.88			
	Yüksek	9	17.67			
Sınıf Kaygısı ve Y. Dil Sözlü Perf. Endişesi	Düşük	19	72.71	8.370	.015*	
	Orta	117	76.03			
	Yüksek	9	34.17			
T. Öz Yeterlik & Öz Değerlendirme	Düşük	19	91.66	13.486	.001**	
	Orta	117	73.32			
	Yüksek	9	29.50			
Telaffuz Öz İmgesi	Düşük	19	68.58	7.361	.025*	
	Orta	117	76.42			
	Yüksek	9	37.83			
İnançlar			X	SS	F	p
	Düşük	19	3.11	.98	2.234	.111
	Orta	117	3.09	1.23		
	Yüksek	9	2.23	.84		

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

Öğrencilerin İngilizce yeterliliklerine ilişkin algıları, çalışmada telaffuz kaygısı ile ilgili olarak test edilen bir başka öğrenci değişkeni olarak belirlenmiştir. Tablo 7'deki sonuçlara göre, öğrencilerin TK'larına ilişkin algıları, İngilizce seviyelerine ilişkin algılarından etkilenmiştir. Genel MPA-FLC için ikinci dil yeterliliği arttıkça kaygının azaldığı bulunmuştur ($X^2= 12.952$; $p<.01$). “Olumsuz değerlendirilme korkusu” ($p>.05$) hariç tüm alt ölçekler ile algılanan yabancı dil yeterlilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Cevaplar arasında en büyük anlamlı farklılığın olduğu alt ölçek “sınıf kaygısı ve sözlü performans endişesi” olarak belirlenmiştir ($X^2= 16.708$; $p<.001$). Hem genel ölçek hem de alt boyutlar için, düşük ve orta yeterlilik algısına sahip öğrencilerin cevaplarında sıra ortalama değerlerinin, yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerinkinden çok daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 8

Lise Bölümüne Dair Çıkarımsal Sonuçlar

Ölçek/Alt ölçek	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
MPA-FLC	Yab.Dil	112	75.09	8410.00	1278.00	.044*
	Diğer	30	58.10	1743.00		
Sınıf Kaygısı ve Y. Dil Sözlü Perf. Endişesi	Yab.Dil	112	75.05	8405.50	1282.50	.047*
	Diğer	30	58.25	1747.50		
T. Öz Yeterlik & Öz Değerlendirme	Yab.Dil	112	72.36	8104.00	1584.00	.630
	Diğer	30	68.30	2049.00		
Telaffuz Öz İmgesi	Yab.Dil	112	73.28	8207.00	1481.00	.319
	Diğer	30	64.87	1946.00		
İnançlar	Yab.Dil	112	76.14	8527.50	1160.50	.009**
	Diğer	30	54.18	1625.50		
			X	SS	t	p
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Yab.Dil	112	3.10	1.20	1.897	.060
	Diğer	30	2.65	.007		

*p<.05; **p<.01

Araştırmaya dahil edilen son öğrenen değişkeni, daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin önceki İngilizce öğrenme deneyimleri olmuştur ve ilgili verileri elde etmek için öğrencilerden lise mezuniyet alanlarını (yabancı dil ya da diğer) belirtmeleri istenmiştir. Tablo 8'de sunulan analiz sonuçları, yabancı dil sınıflarında okuyan öğrencilerin telaffuz kaygılarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu işaret etmektedir (U=1278.00; p<.05). Sınıf kaygısı ve sözlü performans endişesi de bu öğrenciler için daha yüksek bulunmuştur (U= 1282.50; p<.05). Son olarak, yabancı dil bölümü mezunlarının telaffuz öğrenme süreci ve bunun iletişim için önemine ilişkin inançlarının da diğer lise bölümlerinden mezun olanlara göre anlamlı derecede farklı olduğu bulunmuştur (U= 1160.50; p<.01).

Tartışma

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler arasında doğru telaffuzun bir dili ana dili olarak konuşanlar ile aynı aksana sahip olmak anlamına geldiği inancı oldukça yaygındır. Öyle ki telaffuz kavramını aksan ile tamamen karıştıranlar az değildir. Bazı öğrenciler, kelimeleri doğru telaffuz etseler bile kulağa doğal gelmediği inancıyla Türkçe-İngilizce aksanlarından dolayı stresli ve mahcup hissedebilmektedir. Öğrencilerin çok yüksek düzeyde telaffuz kaygısı yaşamadığını gösteren bu araştırmanın sonuçları tatmin edici olarak değerlendirilebilir, ancak hafif veya orta düzeylerdeki TK'ya da dikkatle yaklaşılmalıdır, zira ilgili araştırmalar artan TK'nın telaffuz performansının düşmesine yol açabileceğini göstermiştir. Baran-Lucarz (2013), bir grup Leh üniversite öğrencisinin fonetik öğrenme kaygısı ile telaffuz performansı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğrencilerin endişeli tepkileri ile telaffuz testi puanları arasında önemli bir negatif korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, Young'ın (1991, s. 428) da belirttiği gibi, bazı öğrencilerin telaffuzu iletişimin en önemli unsuru olarak görmeleri ve kısa sürede hedef dilde akıcılık kazanamadıkları zaman cesaretlerinin kırılması, stres yaşamaları ve sonuç olarak "inançlar ve gerçekler çatıştığı için" kaygı hissetmeleri ile açıklanabilir. İnançlar ele alındığında, araştırma sonuçlarının, telaffuz öğrenimi ve bunun iletişimdeki işlevi hakkındaki öğrenci inançlarının, çalışmada en yüksek puana sahip TK alt bileşeni olduğu görülmüştür. İnançlar alt ölçeğindeki

maddeler, İngilizcedeki bazı seslerin tuhaf olduğu veya İngilizce telaffuzun zor olduğu iddiasını içermektedir ve bu alt ölçekten alınan yüksek puanlar, öğrencilerin telaffuzla ilgili bazı önyargılara sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenci kaygılarının ileri bir boyuta varmaması için telaffuzun diğer iletişim becerileri arasındaki yeri ve önemi hakkında sağlam ve doğru bilgi edinme konusunda eğitimciler tarafından yapılacak yönlendirmelerle bu olumsuz öğrenci algılarını hafifletmek mümkündür.

Araştırmanın bir diğer dikkat çekici sonucu olarak, kadın öğrencilerin erkek akranlarına göre TK'larının daha yüksek bulunmasıdır. TK ve cinsiyet ilişkisini ele alan önceki çalışmalar arasında, iki çalışma benzer şekilde kadınlarda daha yüksek telaffuz kaygısı bildirirken (Tekten, 2020; Yılmaz, 2019), bir çalışmada TK ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Kafes, 2018). Kadın öğrencilerde daha yüksek telaffuz kaygısı bulunması, daha önceki yabancı dil öğrenme kaygısına dair yapılan önceki çalışmalarda da vurgulandığı gibi, kadınların ikinci dil kaygısına yönelik genel eğilimi ile açıklanabilir (Park & French, 2013; Piniel & Zólyami, 2022).

Öğrencilerin yaşı ve öğrenim yılına göre TK düzeylerinde önemli farklılıklar tespit edilmemiştir. Bu durumda, öğrencilerin TK'larına ilişkin algılarının yıllar geçtikçe değişmediği sonucuna varmak mümkündür. İncelenen tüm TK çalışmaları arasında, Tekten'in (2020) çalışması, bu çalışma ile aynı doğrultuda önemsiz bulunan yaş-TK ilişkisini ele alan tek çalışmadır. Öğrenim yılı ve TK ilişkisi ile ilgili olarak ise karşılaştırılabilir sonuçlar mevcut alan yazında bulunamamıştır.

Telaffuz kaygısı ile anlamlı bir ilişki içinde olan bir başka öğrenci özelliği, öğrencilerin algılanan İngilizce yeterlilikleri olmuştur. Daha düşük düzeyde İngilizce yeterlilik algısı olan öğrenciler daha yüksek telaffuz kaygısı bildirirken, daha ileri dil seviyesine sahip olduğunu düşünen öğrenciler çok daha düşük düzeyde kaygı bildirmişlerdir. Bu sonuç, daha önce de belirtildiği gibi telaffuz kaygısı, dil egosu ve kendine güven ile oldukça ilişkili olarak kabul edildiğinden şaşırtıcı görünmemektedir. Telaffuz öz imgesi, öz-yeterliği ve öz-değerlendirme gibi TK boyutlarının da ileri düzeydeki öğrenciler için daha düşük olması, öğrencilerin benlik algılarının telaffuz kaygılarını etkilediği önermesini doğrulamaktadır. Önceki TK araştırmaları da bu sonuçları desteklemektedir. Yılmaz (2019), benzer şekilde, yüksek D2 yeterlilik algısına sahip öğrencilerin daha düşük TK yaşadığını bulmuştur. Kafes (2018) daha spesifik olarak algılanan telaffuz yeterliliği ve TK ilişkisine odaklanmıştır ve telaffuz becerilerini zayıf gören öğrencilerin en yüksek TK'ya sahip olduklarını, telaffuz becerilerini daha ileri seviyede gören öğrencilerin ise en düşük TK bildiren öğrenciler olduklarını bildirmiştir. Algılanan yeterlilik düzeylerinin yanı sıra, gerçek D2 yeterliliğinin de telaffuz kaygısı ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Tekten (2020), örneğin, daha düşük yeterlilik seviyelerine sahip öğrenciler için daha yüksek PA göstermiştir.

TK ile ilişkisi test edilen son faktör, öğrencilerin lise mezuniyet alanları (yabancı dil veya diğerleri) olmuştur. Lisede daha yoğun yabancı dil eğitimi alan yabancı dil bölümü öğrencileri daha yüksek TK, daha yüksek yabancı dil sınıfı kaygısı ve sözlü performans endişesi, ve telaffuz hakkında daha endişe yüklü inançlar bildirmişlerdir. Bu çalışmayla benzer şekilde, Kafes (2018), üniversiteye girmeden önce yoğun İngilizce dil kursları alan öğrencilerin akranlarından daha yüksek TK gösterdiklerini bulmuştur. Bu sonuçlar, özellikle bu öğrencilerin doğru telaffuza karşı aşırı duyarlılık geliştirmiş olabilecek olumsuz öğrenme deneyimleriyle ilişkili olabilir, zira yukarıda belirtildiği gibi, yabancı dil derslerinde Türk-aksanlı İngilizce konuşulduğunda dalga geçilmesi oldukça yaygındır. Daha yoğun dil eğitimi alan öğrenciler, negatif, alaycı ve hatta aşağılayıcı tepkileri daha sık yaşama potansiyelini taşırlar ve dolayısıyla daha yüksek kaygı geliştirebilirler.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, şimdiye dek yeterince araştırılmamış bir alan olan telaffuz kaygısını araştırmak amacı ile Türkiye'deki bir devlet üniversitesindeki İngiliz dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin kaygıyla ilgili algılarını incelemiştir. Araştırma ayrıca, bazı öğrenci değişkenlerinin algılanan telaffuz kaygısı üzerindeki etkilerinin belirlenmesini de içermektedir. Sonuçlar, araştırmaya katılan öğrenciler için hafif ila orta derecede TK, ve cinsiyete, algılanan İngilizce yeterliliğine ve önceki yabancı dil öğrenme deneyimlerine bağlı olarak öğrencilerin telaffuz kaygısı düzeylerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmıştır.

Eğitim psikolojisinde kaygının bir ölçüde öğrenimi kolaylaştırılabileceğine dair genel bir fikir birliği vardır. Kaygının riskli bir seviyeye ulaşmasını önlemek, öğretmen desteği ve rehberliği ile gerçekleştirilebilmektedir (Horwitz, 2001; Martin ve diğerleri, 2022). Horwitz ve diğerlerinin de savunduğu gibi (1986), öğretmenler öğrencilere kaygı ile nasıl başa çıkacaklarını öğreterek ve daha az stresli öğrenme ortamları oluşturarak endişelerle başa çıkmalarına yardımcı olabilirler. Telaffuza özgü kaygı ile ilgili olarak, yabancı dil öğretmenlerinin her şeyden önce dikkat etmeleri gerek konu doğru telaffuz modellemesidir. Doğru modelleme ile öğrenciler hedef dilde doğru yapıları dolaylı olarak edinmiş olacak ve bu sayede telaffuzlarına dair cesaret kırıcı tepkilerle karşılaşma riskini ortadan kaldırarak telaffuza dair duydukları özgüvenin artmasını sağlayacaklardır. İkinci olarak, öğretmenler, *dünya İngilizceleri* ve ortak dil olarak İngilizce (*English as a Lingua Franca*) gibi yaklaşımlar çerçevesinde bir mesajın anlaşılabilirliğinin ve etkili iletişimin doğru telaffuzdan önce geldiğini vurgulayan konuşmalara sınıflarında zaman ayırmalıdır. Bu şekilde, öğrencilerin yanlış varsayımları ve olumsuz inançları hafifletilerek telaffuz kaygısı gelişmesi olasılığını azaltmak mümkün olacaktır.

Bu çalışmada bir dizi sınırlılıktan bahsetmek mümkündür. Araştırma, sınırlı sayıda katılımcı ile sınırlı bir bağlamda uygulandığından, sonuçların farklı bağlamlara veya daha geniş popülasyonlara aktarılması mümkün olmayabilir. Bir başka belirsizlik kaynağı ise, tüm katılımcıların ölçeğe dürüst ve içtenlikle yanıt verdikleri ve tüm olası ölçüm hatalarının ortadan kaldırıldığına dair varsayımdır. Bu sınırlılıklara rağmen, bu çalışma hem dil öğrenme kaygısı hem de telaffuz öğrenimi/öğretimi ile ilgili alanlara ilişkin bilgiler sunmaktadır. Telaffuz kaygısını yordayan faktörlerin belirlenmesi ve kaygının ortadan kaldırılmasında etkili olabilecek yaklaşımların geliştirilmesi amacıyla yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Etik Kurul Onayı: Bu araştırmanın etik kurul onayı Iğdır Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından E-37077861-900-87068 sayılı ve 16.12.2022 tarihli karar ile alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Araştırma sürecinin tüm aşamaları yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çatışma Beyanı: Yazar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Teşekkür: Yazar, araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm öğrencilere teşekkür eder.

References

- Atay, D., & Kurt, G., (2006). Prospective teachers and L2 writing anxiety. *Asian EFL Journal* 8(4), 100-118.
- Baran-Łucarz, M. (2013). Phonetics learning anxiety—results of a preliminary study. *Research in Language*, 11(1), 57-79. <https://doi.org/10.2478/v10015-012-0005-9>
- Baran-Łucarz, M. (2014). The link between pronunciation anxiety and willingness to communicate in the foreign-language classroom: The Polish EFL context. *Canadian Modern Language Review*, 70(4), 445-473. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2666>
- Baran-Łucarz, M. (2016). Conceptualizing and measuring the construct of pronunciation anxiety: results of a pilot study. In Pawlak, M. (ed.) *Classroom-oriented research. Second language learning and teaching*. (pp. 39-56). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30373-4_3
- Baran-Łucarz, M., & Lee, J. H. (2021). Selected determinants of pronunciation anxiety. *International Journal of English Studies*, 21(1), 93-113. <https://doi.org/10.6018/ijes.426411>
- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37(4), 664-675. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.010>
- Bosmans, D., & Hurd, S. (2016). Phonological attainment and foreign language anxiety in distance language learning: A quantitative approach. *Distance Education*, 37(3), 287-301. <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1233049>
- Chang, A. C. (2008). Sources of listening anxiety in learning English as a foreign language. *Perceptual and Motor Skills* 10(1), 21–34. <https://doi.org/10.2466/pms.106.1.21-34>
- Cheng, Y. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals* 35(6), 647–656. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x>
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095>
- Dörnyei, Z. (2011). *Research methods in applied linguistics*. Oxford.
- Elkhafafi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal* 89(2), 206–220. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x>
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161>
- Guiora, A. Z., Beit-Hallahmi, B., Brannon, R. C., Dull, C. Y., & Scovel, T. (1972). The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: An exploratory study. *Comprehensive Psychiatry*, 13(5), 421-428. [https://doi.org/10.1016/0010-440X\(72\)90083-1](https://doi.org/10.1016/0010-440X(72)90083-1)
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Kafes, H. (2018). A Study on Pronunciation Anxiety of Pre-service ELT teachers. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Special Issue 2), 1813-1827.

- Kralova, Z., Skovragova, E., Tirpakova, A., & Markechova, D. (2017). Reducing student teachers' foreign language pronunciation anxiety through psycho-social training. *System*, 65, 49-60. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.01.001>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Martin, S., Alvarez, I. M., & Espasa, A. (2022). Video feedback and foreign language anxiety in online pronunciation tasks. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, 19. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00324-y>
- Moyer, A. (2004). *Age, accent and experience in second language acquisition: An integrated approach to critical period inquiry*. Multilingual Matters.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20(2), 217-239. <https://doi.org/10.1017/S0142716499002039>
- Park, G. P., & French, B. F. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, 41(2), 462-471. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.04.001>
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26. <https://doi.org/10.2307/329894>
- Piniel, K., & Zólyomi, A. (2022). Gender differences in foreign language classroom anxiety: Results of a meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 173-203. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.2>
- Price, M.L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E.K. Horwitz & D.J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-108). Prentice Hall.
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016>
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Seçer, İ., (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma [Practical data analysis with SPSS and LISREL: Analysis and Reporting]*(2nd Ed.). Anı Publishing.
- Suzukida, Y. (2021). The contribution of individual differences to L2 pronunciation learning: Insights from research and pedagogical implications. *RELC Journal*, 52(1), 48-61. <http://dx.doi.org/10.1177/0033688220987655>
- Szyszk, M. (2011). Foreign language anxiety and self-perceived English pronunciation competence. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(2), 283-300. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2011.1.2.7>
- Szyszk, M. (2017). *Pronunciation learning strategies and language anxiety*. Springer.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tekten, B. (2020). *An investigation of adult EFL learners' foreign language pronunciation anxiety and reconceptualized L2 motivational self-system regarding English pronunciation in the context of a higher education institution in Turkey* [Unpublished master's thesis]. Bilkent University.
- Vogely, A. (1998). Listening comprehension anxiety: students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals* 31, 67-80. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb01333.x>
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>

-
- Yağız, O. (2018). An adaptation study of the measure of pronunciation anxiety in the foreign language classroom into Turkish language and culture. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1519-1526.
- Yılmaz, S. (2019). *Learners' perceptions of their English pronunciation anxiety at tertiary level*. [Unpublished master's thesis]. Akdeniz University.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals* 23(6), 539–553. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439. <https://doi.org/10.2307/329492>