



## The Views of Prospective English Teachers on Pronunciation Anxiety: A Mixed Research Model

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ<sup>1</sup>, Sibel ASLAN<sup>2</sup>, & Şule ERDEM<sup>3</sup>

### Abstract

The aim of this research is to examine the pronunciation anxiety levels of prospective English language teachers in the foreign language classroom in terms of their demographic characteristics and to identify their opinions on pronunciation anxiety and the factors influencing it. The embedded design from mixed approaches was used. The study group consists of 170 students enrolled in the English Language Teaching Bachelor's Program during the fall semester of the 2021/2022 academic year. For the qualitative dimension of the research, 25 prospective teachers were reached. As the data collection tool, the "Pronunciation Anxiety Scale in Foreign Language Classroom," a valid and reliable scale adapted to Turkish language and culture by Yağız (2018) and developed by Baran-Lucarz (2016), was used. An interview form was used as qualitative data tool. Kolmogorov-Smirnov (K-S) normality test was performed, and it was found that the distribution of the data was normal. Independent groups t test was used in two-variable comparisons and one-way analysis of variance was used in cases with more than two variables. In the analysis of qualitative data; content analysis method was used. Significant differences were observed in demographic characteristics of prospective English language teachers.

**Keywords** English Language Teaching Pronunciation Anxiety Foreign Language Anxiety

## İngilizce Öğretmeni Adaylarının Telaffuz Kaygılarına İlişkin Görüşleri: Bir Karma Araştırma Modeli

### Özet

Bu araştırmanın temel amacı, İngilizce Öğretmen Adaylarının yabancı dil sınıfında telaffuz kaygı düzeylerinin demografik özellikleri açısından incelemek ve öğretmen adaylarının telaffuz kaygıları ve onları etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada karma yaklaşımlardan gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021/2022 eğitim öğretim yılı, güz döneminde İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına devam eden 170 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutu için toplamda 25 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Çalışmanın her iki boyutunda da gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Baran-Lucarz (2016) tarafından geliştirilen ve Yağız (2018) tarafından Türk diline ve kültürüne uyarlanan geçerli ve güvenilir bir ölçek olan "Yabancı Dil Sınıfında Telaffuz Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel veri aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilere Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi yapılmış verilerin dağılımının normal olduğu görülmüştür. Bu yüzden iki değişkenli karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla değişkene sahip durumlarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde; nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının bazı demografik özelliklerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Araştırma sonuçlarıyla bağlantılı olarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler** İngilizce Öğretmenliği Telaffuz Kaygısı Yabancı Dil Kaygı

Article Info Makale Bilgisi	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
	24.09.2024	27.12.2024	30.12.2024	10.71084/ijlet.1553610

**Reference  
Kaynakça** Gömleksiz, M. N., Aslan, S., & Erdem, Ş. (2024). İngilizce öğretmeni adaylarının telaffuz kaygılarına ilişkin görüşleri: Bir karma araştırma modeli. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(4), 46-73.

<sup>1</sup> Profesör Doktor, Fırat Üniversitesi, nurigomleksiz@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-8268-0163

<sup>2</sup> İngilizce Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, sibelaslan2123@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9361-4321

<sup>3</sup> Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, suleerdem23@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3894-1039



## Giriş

Günümüzde yabancı dil öğretiminde sadece bilişsel değil aynı zamanda duygusal faktörler de gün yüzüne çıkmıştır. Bu duygusal faktörlerden bir tanesi kaygı kavramıdır (Scovel, 1978). Kaygı, insanda belirsiz bir tehlikenin korku yansıması olarak ortaya çıkan tedirginlik ya da sebepsiz korku durumu olarak tanımlanabilir (Manav, 2011: s. 202). TDK sözlüğünde (2023) kötü bir şey olacaktı hissi uyandıran sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak tanımlanan kaygı yabancı dil öğrenimini de olumsuz etkileyen yaygın psikolojik bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Horwitz, 2001: s. 113). Yabancı dil öğrenimini etkileyen bu kaygı türü genel kaygı türlerinden farklıdır (Gardner, Moorcroft ve MacIntyre, 1987: s. 20).

Yabancı dil kaygısı dil öğrenme sürecinin biricikliğinden kaynaklanan sınıf içi dil öğrenmeyle ilgili öz algılar, inançlar, duygular ve davranışlardan meydana gelen ayrı karmaşık bir yapı olarak tanımlanır. Yabancı dil kaygısını etkileyen faktörler arasında öğrencinin etnik kökeni, önceki dil deneyimi, kişiliği ve sınıf koşulları yer almaktadır (Young, 1991: s. 434). Yabancı dil kaygısı hem istikrarlı bir karakteristik özellik hem de çeşitli faktörlerin neden olduğu geçici durum olarak görülebilir (Kralova ve Mala, 2018: s. 1322). Yabancı dil kaygısı, akademik performans değerlendirmesi ile ilgili olduğu için iletişim kaygısı, test kaygısı ve olumsuz değerlendirme korkusu ile yakından bağlantılıdır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986: s.128).

Yabancı dil kaygısı alt becerilerle bağlantılı olarak alan yazında dinleme, (Kim, 2002) konuşma, (Young, 1990) okuma (Saito, Garza ve Horwitz, 1999) ve yazma kaygısı (Cheng, 2002) olarak özel kaygı türleri olarak incelenmiştir. Yabancı dilin kendi içinde de telaffuz kaygısı bir kaygı türü olarak çok uzak olmayan bir geçmişte ortaya çıkmıştır (Baran-Lucarz, 2013). Bununla birlikte telaffuz kaygısı diğer dil kaygılardan bağımsız bir kaygı türü değildir. Alan yazın incelendiğinde telaffuz kaygısının konuşma kaygısını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Öztürk ve Gürbüz, 2014: s.7).

Telaffuz bir dilde ses ve sözcüklerin ifade edilme biçimidir ve yabancı dil öğretiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Telaffuz öğrenimi, kelime bilgisi ve dilbilgisi öğreniminden hafıza veya bilişsel süreçleri içermesinin yanı sıra, işitsel algımızın eğitimini ve ses organlarımızın kontrolünü gerektiren motor duysal yeteneklerimizi de devreye sokması bakımından farklılaşmaktadır (Grauberg, 1997: s. 141). Demirel (2021: s.106) telaffuz öğretiminde takip edilecek aşamaları; dinleme, ayırt etme, tanıma, sesi telaffuz etme ve düzeltme olarak sıralar. Telaffuz öğretiminde üç yaklaşım dikkate alınır. Bunlar, sezgisel-taklit yaklaşım; analitik-dilbilimsel yaklaşım ve güncel bütünleştirici yaklaşımdır.

Dil öğretiminde telaffuz 1940'larda önemsenmiş, 1970'lerde ihmal edilmiş, 1980'den itibaren ise iletişimsel yeterliliğin temel bir bileşeni olarak tekrar değer görmeye başlamıştır (Şahin, Dörtkulak ve Bozoğlan, 2015: s. 63). Türk eğitim sisteminde telaffuz eğitiminin yerine baktığımızda ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarında (MEB, 2018a; MEB, 2018b) telaffuz eğitiminin ayrı bir kazanım olarak programda yer alması 9. sınıfı bulmaktadır. 9. sınıfta başlayan telaffuz öğretimi, 12.sınıf da dâhil olmak üzere 12. sınıfa kadar devam etmektedir. İlköğretim kademesinin İngilizce öğretim programında ise telaffuz öğretimi bir kazanım olarak yer almamaktadır (MEB, 2018a).

Baran-Lucarz (2014: s. 453) yabancı dilde telaffuz kaygısını, anadili İngilizce olmayanlar tarafından olumsuz veya düşük telaffuz öz algısı ile telaffuza ilişkin korku ve inançlar nedeniyle sözel-iletişimsel durumlarda deneyimlenen, endişe hissiyle ilgili çok boyutlu bir yapı olarak tanımlar. Yabancı dilde telaffuz kaygısının belirtilerini tipik bilişsel, fizyolojik veya somatik ve davranışsal semptomlarla açıklar. Baran-Lucarz (2014) yabancı dilde telaffuz kaygısının bileşenlerini; telaffuz öz yeterlik ve öz değerlendirme, telaffuz öz-imajı, olumsuz değerlendirme korkusu ve inançlar olarak

listelemiştir. Bunlar Young'ın (1991: s. 427) sıraladığı yabancı dil kaygısının kaynakları ile örtüşmektedir. Bu kaynaklar, kişisel ve kişilerarası kaygılar; dil öğrenimi ile ilgili öğrenci inançları; dil öğretimi ile ilgili öğretmen inançları; öğretmen-öğrenci arası eylemler; sınıf süreçleri ve dil testidir.

Öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri duyuşsal giriş özellikleri öğrenme üzerinde belli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin başarılarının artması için öğrenme ortamına getirdikleri olumsuz duyuşsal özelliklerin tespit edilip giderilmeye çalışılması büyük önem taşımaktadır (Senemoğlu, 2020: s.449). Öğrencilerin sahip olduğu kaygı düzeyi onların özgüven düzeylerini de olumsuz etkilemektedir (Park ve Lee, 2005: s.197). Bu bağlamda öğrencilerin sahip olduğu telaffuz kaygısının öğrenmeyi olumsuz etkileyecek düzeyde olup olmadığını tespit etmek ve bu kaygıyı gidermeye çalışmak da önem arz etmektedir. Alan yazında bu kaygıyı gidermek için çeşitli yollar öne sürülmüştür.

Young 1991 yılında yazdığı makalesinde bu kaygıyı yenmek için çeşitli yollar öne sürmüştür. Bunlar öğrencilerin korkularını keşfetmeleri ve üstüne gitmeleri, yetersizlik duygusunu tanımaları için günlük yazmaları, rol oynama, kendi kendine konuşma, dil ile ilgili ekstra faaliyetlere katılma ve öğretmenlerle dil hakkında konuşmadır. Öğrencilerin kaygıyı yenmeleri için öğretmenlere de bazı görevler düşmektedir. Bunlar öğretmenlerin tüm dil becerilerine gerektiği kadar önem vermeleri, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturma, öğrencilere yönelik tutumlarında olumlu olmaları ve sınıf etkinliklerini öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak oluşturmalarıdır. Bunların dışında kullandıkları yöntem, teknik ve yaklaşımlarda da kaygı düzeyini düşürecek seçimler yapabilirler. Basit dil oyunları oynatmak, daha fazla akran ya da grup çalışması yaptırmak bunlardan birkaçıdır. Ayrıca Krashen'in (1981: s. 110) doğal yaklaşımından duyuşsal filtre kavramını göz önünde bulundurmaları onlara yardımcı olacaktır.

Türkiye'de ve dünyada son birkaç yılda yabancı dil öğrenimini etkileyen çok önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bunlar 2020, yılından itibaren pandeminin etkisiyle eğitimde dijitalleşmenin yaşanması (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024), 2020 yıllarına doğru ve sonrasında yapay zekâ teknolojilerinin yaygınlaşması (Karakoç Keskin, 2023; Ghufon ve Rosyida, 2018) ve dil öğrenmeye yardımcı küresel uygulamaların yaygınlaşmasıdır (Loewen, Crowther, Isbell, Kim, Maloney, Miller ve Rawal, 2019). Bu önemli gelişmelerin yabancı dil öğrenimini duyuşsal boyutta da etkilediği kaçınılmaz bir gerçektir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil öğreniminde duyuşsal boyut ile ilgili yapılan çalışmaların güncelliğini yitirmiş olabileceği ve bu sebeple güncel çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışma bu ihtiyacın giderilmesine katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır. İlgili alanyazında yazılı ve basılı kaynaklar tarandığında bu konuyla ilgili yapılmış güncel nicel çalışmalara rastlamak mümkündür (Temur ve Tuncer, 2024; Erdel, 2023). Bu çalışma ise hem nicel hem de nitel yöntemleri bir araya getiren karma yöntem yaklaşımıyla yürütüldüğü için ilgili alan yazına özellikle nitel boyutuyla önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma bu yönüyle alan yazındaki yöntembilimsel çeşitliliği de arttırmayı hedeflemektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, İngilizce Öğretmen Adaylarının yabancı dil sınıfında telaffuz kaygı düzeylerinin demografik özellikleri açısından incelemek ve öğretmen adaylarının telaffuz kaygıları ve onları etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Karma yaklaşımda gömülü desende gerçekleştirilen bu çalışmada nitel ve nicel olmak üzere iki farklı boyutta ele alınan araştırmanın alt amaçları şunlardır:

Nicel boyuta ilişkin amaçlar

1. İngilizce Öğretmeni adaylarının yabancı dil sınıfında sınıf kaygısı ve sözlü performans kaygı düzeyleri arasında cinsiyet, sınıf, mezun olunan okul türü, yaş, lisede eğitim görülen alan/dal/bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır.

2. İngilizce Öğretmeni adaylarının yabancı dil sınıfında negatif değerlendirilme korkusu kaygı düzeyleri arasında cinsiyet, sınıf, mezun olunan okul türü, yaş, lisede eğitim görülen alan/dal/bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. İngilizce Öğretmeni adaylarının yabancı dil sınıfında öz yeterlik ve öz değerlendirme kaygı düzeyleri arasında cinsiyet, sınıf, mezun olunan okul türü, yaş, lisede eğitim görülen alan/dal/bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. İngilizce Öğretmeni adaylarının yabancı dil sınıfında öz imaja ilişkin kaygı düzeyleri arasında cinsiyet, sınıf, mezun olunan okul türü, yaş, lisede eğitim görülen alan/dal/bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. İngilizce Öğretmeni adaylarının yabancı dil sınıfında inançlara ilişkin kaygı düzeyleri arasında cinsiyet, sınıf, mezun olunan okul türü, yaş, lisede eğitim görülen alan/dal/bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Nitel boyuta ilişkin amaçlar

1. İngilizce Öğretmen adaylarının; yabancı kelimelerin telaffuzunda yaşadığı sıkıntıların kaynaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. İngilizce Öğretmen adaylarının; yabancı kelimeleri yanlış telaffuz ettiğinde ya da hiç telaffuz edemediğinde hocalarından ve sınıf arkadaşlarından genelde ne tür tepkiler aldıklarına dair görüşleri nelerdir?

3. İngilizce Öğretmen adaylarının; yabancı dil eğitimleri boyunca aldıkları telaffuz eğitiminin yeterliliğine dair görüşleri nelerdir?

4. İngilizce Öğretmen adaylarının; telaffuzlarını düzeltmek ya da geliştirmek için başvurdukları yollara ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Karma Amacı

1. İngilizce öğretmen adaylarında telaffuz kaygısına neden olan geri plandaki etmenler nelerdir?

2. İngilizce öğretmen adayları telaffuz kaygısını yenmek için ekstra eğitsel girişimlerde bulunuyor mu?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

İngilizce Öğretmen adaylarının yabancı dil sınıfında telaffuz kaygılarının demografik özellikleri açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma modeli kullanılmıştır. Karma araştırma modelinde ise nicel verilerin desteklenmesi ve açıklanması için nitel verilerden yararlanıldığı için gömülü (içyerleşik) desen kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s.326). Araştırmanın nicel boyutunda genel tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2014: s.79). Araştırmanın nitel boyutunda ise telaffuz kaygısı olgusu irdelendiği için olgubilim deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 69).

### Evren/örneklem/çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2021/2022 eğitim öğretim yılı, güz döneminde Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma evreninin tümüne ulaşmak amaçlandığından ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir. Çalışmada toplam 170 öğrenciye ulaşılmıştır fakat bazı öğrencilerin ölçek maddelerini eksik doldurduğu gözlemlenmiştir. Bilgisayar destekli istatistik paket programı yardımıyla yapılan kayıp veri analizi sonucunda bu kayıp verilerin rassal olmadığı (.03) görülmüştür. Bu yüzden bu katılımcılar araştırmadan çıkarılmadan her analizde sadece kayıp verinin olduğu değişken devre dışı bırakılmıştır (Kürşad ve Nartgün, 2015: s. 255). Nicel çalışmaya katılan İngilizce öğretmeni adaylarına ilişkin betimsel veriler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Nicel çalışmaya katılan İngilizce öğretmeni adaylarına ilişkin betimsel veriler

Değişken	Değişken düzeyleri	f	Yüzde	Toplam
Cinsiyet	Kadın	118	69,4	170
	Erkek	52	30,6	
Sınıf	Hazırlık	25	14,7	170
	1. Sınıf	47	27,6	
	2. Sınıf	39	22,9	
	3. Sınıf	47	27,6	
	4. Sınıf	12	7,1	
Okul türü	Anadolu Lisesi	142	83,5	170
	Diğer Liseler	28	16,5	
Alan	Yabancı dil	139	81,8	170
	Diğer alanlar	31	18,2	
Yaş	18-19	46	27,1	170
	20-21	96	56,5	
	22 ve üstü	28	16,5	
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>170</b>	<b>100,0</b>	<b>170</b>

Araştırmaya 118 kadın ve 52 erkek öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 142 tanesi Anadolu Lisesi, 28 tanesi diğer okullardan mezun olmuştur. Araştırmaya katılan 139 öğretmen adayı yabancı dil, 31 tanesi de diğer alan mezunudur. Araştırmaya katılan 170 öğretmen adayından 46 tanesi 18-19, 96 tanesi 20-21 yaş aralığındadır, kalan 28 tanesi de 22 ve üstü yaş grubundadır.

Araştırmanın nitel boyutu için amaçlı örnekleme yönteminden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada her sınıf grubundan 5 öğretmen adayı olmak üzere toplamda 25 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutuna gönüllülük esasına göre katılmak isteyen öğretmen adayları demografik özellikleri bakımından çeşitlilik gösterecek şekilde çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubuna katılan öğretmen adaylarından beş tanesi diğer liselerden ve 20 tanesi de Anadolu lisesinden mezun olmuştur. Çalışma grubuna katılan öğretmen adaylarından altı tanesi diğer alanlardan ve 19 tanesi de yabancı dil alanından mezun olmuştur. Çalışma grubuna katılan öğretmen adaylarından beş tanesi 18-19 yaş aralığında, sekiz tanesi 20-21 yaş aralığında ve 11 tanesi 22 ve üstü yaş aralığında yer almaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Baran-Lucarz (2016) tarafından geliştirilen ve Yağız (2018) tarafından Türk diline ve kültürüne uyarlanan geçerli ve güvenilir bir ölçek olan “Yabancı Dil Sınıfında Telaffuz Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5 faktör ve 25 maddeden oluşmaktadır. Bu

faktörler: sınıf kaygısı ve sözlü performans, telaffuzun negatif değerlendirilme korkusu, telaffuza ilişkin öz yeterlik ve öz değerlendirme algısı, telaffuza ilişkin öz imaj ve inançlardır. Yabancı Dil Sınıfında Telaffuz Kaygısı Ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ölçek geneli için 0.84, 1. Alt faktör olan sınıf kaygısı ve sözlü performans, için .77, 2. alt faktör telaffuzun negatif değerlendirilme korkusu için .90, 3. Alt faktör telaffuza ilişkin öz yeterlik ve öz değerlendirme algısı için .79, 4. Alt faktör telaffuza ilişkin öz imaj için .71 ve 5. Alt faktör inançlar için .74 olarak belirlenmiştir. Mevcut araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ölçek geneli için 0.93, 1. Alt faktör olan sınıf kaygısı ve sözlü performans, için .81, 2. alt faktör telaffuzun negatif değerlendirilme korkusu için .88, 3. Alt faktör telaffuza ilişkin öz yeterlik ve öz değerlendirme algısı için .65, 4. Alt faktör telaffuza ilişkin öz imaj için .80 ve 5. Alt faktör inançlar için .70 olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin model yapısını doğrulamaktadır ve uyum değerleri kabul edilebilir niteliktedir (RMSEA, .060;  $\chi^2/df=2.23$ ; NFI=.95; NNFI=.97; IFI=.97; CFI=.97; RFI=.94).

Ölçek altılı likert tarzında hazırlanmıştır. Ölçek skalası “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Kısmen Katılmıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir. Ölçekte yer alan “kesinlikle katılıyorum” seçeneği 5.18-6.00 arasında değerlere, “katılıyorum” seçeneği 4.34-5.17 arasında değerlere, “kısmen katılıyorum” seçeneği 3.51-4.33 arasında değerlere, “kısmen katılmıyorum” seçeneği 2.68-3.50 arasında değerlere, “katılmıyorum” seçeneği 1.84-2.67 arasında değerlere ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği 1.00-1.83 arasında değerlere tekabül etmektedir. Ölçekte yer alan 1 olumsuz madde tersten puanlanmaktadır. Ölçeği Türk diline ve kültürüne uyarlayan araştırmacıdan ölçeğin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu için araştırmacılar tarafından gerekli alan yazın taraması yapıldıktan sonra araştırmanın genel amacına uygun olarak dört maddelik “Yabancı Dil Sınıfında Telaffuz Kaygısı Görüşme Formu” oluşturulmuştur. Dört madde yarı yapılandırılmış formatta oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra görüşme esnasında katılımcılara ek açıklamalar da yapılmıştır. Görüşme formu eğitim bilimleri alanında bir doçent doktor, bir öğretim üyesiyle paylaşılarak uzman görüşü alınmış ve iki İngilizce öğretmenleriyle soruların anlaşılabilirliği üzerinde durulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucu bu formlarda sadeleştirme ve daha yaygın ifadelerin kullanılması suretiyle birkaç değişiklik yapılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için ilgili kurumdan ölçeğin uygulanması ve görüşmelerin yapılması için izin alınmıştır. Sınıflara gidilerek veri toplama araçları öğretmen adaylarına elden dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için gönüllü olan öğretmen adaylarına görüşme formları verilmiş ve yine gerekli açıklamalar yapılmıştır. Tüm veri toplama süreci boyunca araştırmacı katılımcılarla iletişim halinde olmuştur. Katılımcılara veri toplama araçlarını doldurmaları için yaklaşık 40 dakikalık bir süre verilmiş ve bu sürenin sonunda bu araçlar yine aynı yolla toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Veriler araştırmacı tarafından bilgisayar destekli bir istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak veri seti üzerinde kayıp veri analizi yapılmış ve ölçekte yer alan bir maddenin ters kodlanması yapılmıştır. Sonra güvenilirlik testi yapılarak ölçeğin genelini ve tek tek faktörlerin güvenilirlik kat sayıları belirlenmiştir. Daha sonra elde edilen veri setinin parametrik mi nonparametrik mi olduğuna karar verebilmek için normallik testi yapılmıştır. Grup büyüklüğü 50’den büyük olduğu için (50<170) Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi dağılımın normalliği hakkında karar vermek için kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Normal dağılım değerlendirmelerinde çarpıklık ve basıklık (skewness-kurtosis) değerleri de verilerin normal dağılım gösterip göstermediği konusunda

fikir verdiği için çalışmada bu değerler de göz önüne alınmıştır. Tablo 2’de verilerin çarpıklık, basıklık değerleri ve K-S testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 2.** Puanların çarpıklık-basıklık değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları

Ölçek	N	Çarpıklık	Basıklık	P
YDSTKÖ toplam puanları		.128	-.377	.200
Sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı		-.065	-.915	.060
Telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusu	170	.210	-.530	.200
Telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi		.071	-.693	.001
Telaffuz Öz-ımanı		.666	-.211	.000
İnançlar		-.111	-.693	.010

Tablo 2 incelendiğinde K-S testinde elde edilen değerlerin ölçeğin genelinde ve Sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı ile Telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusu alt boyutlarında anlamlı olmadığı ( $p > .05$ ) görülmüştür. Ölçeğin yalnızca Telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi, Telaffuz Öz-ımanı ve İnançlar alt boyutlarında anlamlı olduğu ( $p < .05$ ) ve bu yüzden bu alt boyutlarda normallik varsayımını ihlal ettiği görülmektedir. Fakat bu durum büyük örneklerde sıklıkla görüldüğünden bir diğer normal dağılım belirleme kriteri olan çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir (Pallant, 2020).  $\pm 1.0$  arasındaki bir çarpıklık ve basıklık değeri puanların normalden çok sapma göstermediğini belirtir (Büyüköztürk, 2016; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Ölçeğin toplam ve alt boyut, basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 1.0$  aralığında olduğu görülmektedir. Bu değerlere bakılarak verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu yüzden ölçekten alınan puanların iki değişkenli karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla değişkene sahip durumlarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. İki den fazla değişkenin karşılaştırılmasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağını tespit edebilmek için post-hoc testlerden yararlanılmıştır. Levene testi sonuçlarına bakılarak varyansların homojen olmadığı durumlarda Anova yerine Welch testi sonuçları dikkate alınmıştır. Post-hoc testlerinden ise varyansların eşitliği sağlandığında Games-Howell, sağlanmadığında ise gruplardaki örneklem sayısı birbirine yakın olduğu için Gabriel testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Nitel veri desenine uygun olarak içerik analizi yöntemiyle dört basamakta analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 243). Öğretmen adaylarının görüşleri kod haline getirilmiş ve bu kodlar arasındaki kavramsal ilişkiye bakılarak uygun kategoriler oluşturulmuştur. Kodlar bu kategorilere yerleştirilmiş ve tablolar aracılığıyla gösterilmiştir. Böylece elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Örneğin: “hata yapmam öğrenmenin bir parçası olduğunun farkındayım” görüşünden faydalı bulma kodu üretilmiş, bu kod sırasıyla tepkinin etkisi, bilişsel, olumlu kategori ve alt kategoriler altında toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde geçerliği sağlamak için Lincon ve Guba’nın (1985), uzman incelemesi ve ayrıntılı betimleme stratejileri kullanılmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 276). Eğitim programları ve öğretim alanında uzmanlıklarından yararlanmak için araştırmaya dahil olmayan bir uzmandan geri dönütler alınmıştır. Böylece bulguların tutarlığının ve yorumların geçerliğinin test edilmesine olanak sağlanmıştır. Ayrıntılı betimleme tekniği ise katılımcılardan doğrudan alıntılar verilerek uygulanmıştır.

## Bulgular

### Nicel Bulgular

Bu bölümde çalışma sürecinde elde edilen nicel verilerin çözümlemesine ve buna ilişkin ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Katılımcıların cinsiyetine göre telaffuz kaygısı ölçek puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	Levene	t	p
Sınıf ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı	Erkek	52	2,90	1,05	168	F	2,413*	0,017
	Kadın	118	3,33	1,06		0,000		
Olumsuz değerlendirme korkusu	Erkek	52	3,03	1,19	168	F	0,558	0,578
	Kadın	118	3,14	1,29		0,622		
Telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi	Erkek	52	3,08	1,20	168	F	0,804	0,422
	Kadın	118	3,25	1,27		1,073		
Telaffuz Öz- imajı	Erkek	52	2,66	1,36	168	F	-0,079	0,937
	Kadın	118	2,64	1,23		1,676		
İnançlar	Erkek	52	3,41	1,29	168	F	0,956	0,342
	Kadın	118	3,61	1,29		0,045		
<b>Toplam</b>		170						

\*p<0.05

İngilizce öğretmen adaylarının telaffuz kaygılarının cinsiyet değişkenine göre incelendiği tabloya bakıldığında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı ( $t_{168}=2,413$ ;  $p<0.05$ ) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusu ( $t_{168}=0,558$ ;  $p>0.05$ ), telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi ( $t_{168}=0,804$ ;  $p>0.05$ ), telaffuz öz-imajı ( $t_{168}=-0,079$ ;  $p>0.05$ ) ve inançlar ( $t_{168}=0,956$ ;  $p>0.05$ ) alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kadın ve erkek gruplarının ortalama puanlarına bakıldığında sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı ( $\bar{x}=3,33$ ) alt boyutunda farklılaşmanın kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre sözlü performanslarda bulunurken ve genel olarak sınıfta daha fazla kaygı yaşamaktalar.



**Tablo 4.** Katılımcıların sınıfına göre sınıf ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (Games - howell)	
Sınıf ve Yabancı Dilde Sözlü Performans Kaygısı	Hazırlık	25	2,873	0,89	Gruplar Arası	16,86	4	4,215	3,855	0,002*	Hazırlık <1.sınıf	
	1.sınıf	47	3,650	0,85								
	2.sınıf	39	2,930	1,11	Gruplar İçi	180,405	165	1,093				2.sınıf <1.sınıf
	3.sınıf	47	3,246	1,22								
	4.sınıf	12	2,821	1,05								
	<b>Toplam</b>	<b>170</b>	<b>3,200</b>	<b>1,08</b>	<b>Toplam</b>	<b>197,266</b>	<b>169</b>					

Levene= 3,854 p= 0,002

\*Varyansların homojenliği şartı sağlanmadığı için anova değil welch testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı alt boyutunda aldıkları puanlarının sınıflarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $F_{(4-165)}=3,855$ ;  $p<0,05$ ). Öğretmen adaylarının sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı puanlarında farklılaşmanın, hazırlık ile 1. sınıf, 2. sınıf ile 1. sınıf öğretmen adaylarının arasında olduğu görülmektedir. Sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 1. sınıf öğretmen adaylarıyken ( $\bar{x}=3,650$ ), bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 4. sınıf öğretmen adayları ( $\bar{x}=2,821$ ) oluşturmaktadır.

**Tablo 5.** Katılımcıların sınıfına göre olumsuz değerlendirme korkusu alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Olumsuz Değerlendirme Korkusu	Hazırlık	25	2,930	0,92	Gruplar Arası	12,42	4	3,107	1,997	0,097	-
	1.sınıf	47	3,478	1,15							
	2.sınıf	39	3,096	1,23	Gruplar İçi	256,686	165	1,556			
	3.sınıf	47	3,021	1,45							
	4.sınıf	12	2,473	1,29							
	<b>Toplam</b>	<b>170</b>	<b>3,112</b>	<b>1,26</b>	<b>Toplam</b>	<b>269,115</b>	<b>169</b>				

Levene= 2,396 p= 0,097

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusu alt boyutunda aldıkları puanlarının sınıflarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $F_{(4-165)}= 1,997$ ;  $p> 0,05$ ). Telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusu alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 1. Sınıf öğretmen adaylarıyken ( $\bar{x}=3,478$ ), bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 4. Sınıf öğretmen adayları ( $\bar{x}=2,473$ ) oluşturmaktadır.

**Tablo 6.** Katılımcıların sınıfına göre telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	Varyansı n Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (Gabriel)
Telaffuz Öz Yeterliği ve Öz Değerlendirmesi Kaygısı	Hazırlık	25	3,306	1,04	Gruplar	17,12	4	4,282	2,840	0,026	2.sınıf< 1.sınıf
	1.sınıf	47	3,553	1,12	Arası						
	2.sınıf	39	2,769	1,24	Gruplar İçi	248,740	165	1,508			
	3.sınıf	47	3,283	1,39							
	4.sınıf	12	2,666	1,16							
	<b>Toplam</b>	170	3,200	1,25	Toplam	265,866	169				

Levene= 1,138 p= 0,026

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi alt boyutunda aldıkları puanlarının sınıflarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $F_{(4-165)} = 2,840$ ;  $p < 0,05$ ). Öğretmen adaylarının telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi puanlarında farklılaşmanın, 1 sınıf ile 2. sınıf öğretmen adaylarının arasında olduğu görülmektedir. Telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 1. Sınıf öğretmen adaylarıyken ( $\bar{x}=3,553$ ), bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 4. Sınıf öğretmen adayları ( $\bar{x}=2,666$ ) oluşturmaktadır.

**Tablo 7.** Katılımcıların sınıfına göre telaffuz öz-imaı alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Telaffuz Öz-imaı	Hazırlık	25	2,830	1,09	Gruplar	9,824	4	2,456	1,547	0,191*	-
	1.sınıf	47	2,741	1,13	Arası						
	2.sınıf	39	2,292	1,11	Gruplar İçi	261,880	165	1,587			
	3.sınıf	47	2,861	1,54							
	4.sınıf	12	2,291	1,23							
	<b>Toplam</b>	170	2,652	1,26	Toplam	271,704	169				

Levene= 3,172 p= 0,191

\*Varyansların homojenliği şartı sağlanmadığı için anova değil welch testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin telaffuz öz-imaı alt boyutunda aldıkları puanlarının sınıflarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $F_{(4-165)} = 1,547$ ;  $p > 0,05$ ). Telaffuz öz-imaı alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 3. Sınıf öğretmen adaylarıyken ( $\bar{x}=2,861$ ), bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 4. sınıf öğretmen adayları ( $\bar{x}=2,291$ ) oluşturmaktadır.

Tablo 8. Katılımcıların sınıfına göre inançlar alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (Games - howell)	
İnançlar	Hazırlık	25	3,746	1,19	Gruplar Arası	38,43	4	9,608	6,514	0,000*	2.sınıf<1.sınıf	
	1.sınıf	47	4,241	0,85								
	2.sınıf	39	3,153	1,12	Gruplar İçi	243,371	165	1,475				3.sınıf<1.sınıf
	3.sınıf	47	3,255	1,55								
	4.sınıf	12	2,916	1,20								
Toplam	170	3,552	1,29	Toplam	281,802	169						

Levene= 4,879 p= 0,000

\*Varyansların homojenliği şartı sağlanmadığı için anova değil welch testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin inançlar alt boyutunda aldıkları puanlarının sınıflarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $F_{(4-165)}=6,514$ ;  $p<0,05$ ). Öğretmen adaylarının inançlar puanlarında farklılaşmanın, 1. sınıf ile 2.,3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının arasında olduğu görülmektedir. İnançlar alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 1. sınıf öğretmen adaylarıyken ( $\bar{x}=4,241$ ), bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 4. sınıf öğretmen adayları ( $\bar{x}=2,916$ ) oluşturmaktadır.

Tablo 9. Katılımcıların okuluna göre telaffuz kaygısı ölçek puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	Levene	t	p
Sınıf ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı	Anadolu Lisesi	142	3,14	1,07	168	F	-1,555	0,122
	Diğer Liseler	28	3,48	1,06		0,440		
Olumsuz değerlendirme korkusu	Anadolu Lisesi	142	3,07	1,26	168	F	-0,990	0,324
	Diğer Liseler	28	3,32	1,23		0,239		
Telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi	Anadolu Lisesi	142	3,23	1,21	168	F	0,702	0,483
	Diğer Liseler	28	3,04	1,43		1,976		
Telaffuz Öz- imajı	Anadolu Lisesi	142	2,61	1,25	168	F	-0,891	0,374
	Diğer Liseler	28	2,84	1,33		0,147		
İnançlar	Anadolu Lisesi	142	3,50	1,27	168	F	-0,990	0,323
	Diğer Liseler	28	3,77	1,37		0,298		
Toplam		170						

İngilizce öğretmen adaylarının telaffuz kaygılarının mezun olunan okul türü değişkenine göre incelendiği tabloya bakıldığında Anadolu lisesi ve diğer liselerden mezun olan öğretmen adayları arasında sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı ( $t_{168}=-1,555$ ;  $p>0.05$ ), telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusu ( $t_{168}=-0,990$ ;  $p>0.05$ ), telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi ( $t_{168}=0,702$ ;  $p>0.05$ ), telaffuz öz-imajı ( $t_{168}=-0,891$ ;  $p>0.05$ ) ve inançlar ( $t_{168}=0,990$ ;  $p>0.05$ ) alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

**Tablo 10.** Katılımcıların alanına göre telaffuz kaygısı ölçek puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	Levene	t	p
Sınıf ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı	Yabancı Dil	139	3,20	1,05	168	F	0,142	0,887
	Diğer Alanlar	31	3,17	1,19		0,572		
Olumsuz değerlendirme korkusu	Yabancı Dil	139	3,14	1,23	168	F	0,695	0,488
	Diğer Alanlar	31	2,97	1,37		0,538		
Telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi	Yabancı Dil	139	3,28	1,22	168	F	1,948	0,053
	Diğer Alanlar	31	2,80	1,33		0,365		
Telaffuz Öz-ımağı	Yabancı Dil	139	2,65	1,25	168	F	0,116	0,908
	Diğer Alanlar	31	2,62	1,33		0,004		
İnançlar	Yabancı Dil	139	3,57	1,24	168	F	0,533	0,595
	Diğer Alanlar	31	3,44	1,50		2,892		
Toplam		170						

İngilizce öğretmen adaylarının telaffuz kaygılarının mezun olunan alan değişkenine göre incelendiği tabloya bakıldığında yabancı dil alanı ve diğer alanlardan mezun olan öğretmen adayları arasında sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı ( $t_{168}=0,142$ ;  $p>0,05$ ), telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusu ( $t_{168}=-0,695$ ;  $p>0,05$ ), telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi ( $t_{168}=1,948$ ;  $p>0,05$ ), telaffuz öz-ımağı ( $t_{168}=-0,116$ ;  $p>0,05$ ) ve inançlar ( $t_{168}=0,533$ ;  $p>0,05$ ) alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

**Tablo 11.** Katılımcıların yaşına göre sınıf ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (Gabriel)
Sınıf ve Yabancı Dilde Sözlü Performans Kaygısı	18-19	46	3,618	1,02	Gruplar Arası	12,492	2	6,246	5,645*	0,004	20-21 <18-19
	20-21	96	2,986	1,03							
	22 ve üstü	28	3,250	1,15	Gruplar İçi	184,775	167	1,106			
	Toplam	170	3,200	1,08	Toplam	197,266	169				

Levene= 0,702 \*p= 0,004

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı alt boyutunda aldıkları puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $F_{(2-167)}= 5,645$ ;  $p< 0,05$ ). Öğretmen adaylarının ölçeğin sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı puanlarında farklılaşmanın, 18-19 yaş aralığındaki öğretmen adayları ile 20-21 yaş aralığındaki öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir. Sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 18-19 ( $\bar{x}=3,618$ ) yaş aralığıyken, bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 20-21 ( $\bar{x}=2,986$ ) yaş aralığı oluşturmaktadır.

**Tablo 12.** Katılımcıların yaşına göre olumsuz değerlendirme korkusu alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (Gabriel)
Olumsuz Değerlendirme Korkusu	18-19	46	3,564	1,24	Gruplar	13,271	2	6,636	4,331*	0,015	20-21 <18-19
	20-21	96	2,913	1,16	Arası						
	22 ve üstü	28	3,053	1,46	Gruplar İçi	255,844	167	1,532			
	<b>Toplam</b>	170	3,112	1,26	<b>Toplam</b>	269,115	169				

Levene= 1,187 \*p= 0,015

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusu alt boyutunda aldıkları puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $F_{(2-167)}= 4,331$ ;  $p < 0,05$ ). Öğretmen adaylarının ölçeğin telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusu puanlarında farklılaşmanın, 18-19 yaş aralığındaki öğretmen adayları ile 20-21 yaş aralığındaki öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir. Sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 18-19 ( $\bar{x}=3,564$ ) yaş aralığıyken, bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 20-21 ( $\bar{x}=2,913$ ) yaş aralığı oluşturmaktadır.

**Tablo 13.** Katılımcıların yaşına göre telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (Gabriel)
Telaffuz Öz Yeterliği ve Öz Değerlendirmesi	18-19	46	3,717	1,16	Gruplar	21,911	2	10,95	7,500	0,001	20-21 <18-19
	20-21	96	2,899	1,22	Arası						
	22 ve üstü	28	3,381	1,20	Gruplar İçi	243,955	167	1,461			
	<b>Toplam</b>	170	3,200	1,25	<b>Toplam</b>	265,866	169				

Levene= 0,180 \*p= 0,001

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi alt boyutunda aldıkları puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $F_{(2-167)}= 7,500$ ;  $p < 0,05$ ). Öğretmen adaylarının ölçeğin telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi puanlarında farklılaşmanın, 18-19 yaş aralığındaki öğretmen adayları ile 20-21 yaş aralığındaki öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir. Telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 18-19 ( $\bar{x}=3,717$ ) yaş aralığıyken, bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 20-21 ( $\bar{x}=2,899$ ) yaş aralığı oluşturmaktadır.

**Tablo 14.** Katılımcıların yaşına göre telaffuz öz-imağı alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Telaffuz Öz-imağı	18-19	46	3,029	1,30	Gruplar Arası	9,300	2	4,650	2,959	0,055	-
	20-21	96	2,543	1,19							
	22 ve üstü	28	2,410	1,36	Gruplar İçi	262,405	167	1,571			
	<b>Toplam</b>	170	2,652	1,26	Toplam	271,704	169				

Levene= 0,014 p= 0,055

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin telaffuz öz-imağı alt boyutunda aldıkları puanlarının sınıflarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $F_{(4-165)}= 2,959$ ;  $p> 0,05$ ). Telaffuz öz-imağı alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 18-19 ( $\bar{x}=3,029$ ) yaş aralığıyken, bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 22 ve üstü ( $\bar{x}=2,410$ ) yaş aralığı oluşturmaktadır.

**Tablo 15.** Katılımcıların yaşına göre inançlar alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
İnançlar	18-19	46	4,152	1,05	Gruplar Arası	26,72	2	13,365	8,750	0,000	<
	20-21	96	3,232	1,21							
	22 ve üstü	28	3,666	1,53	Gruplar İçi	255,073	167	1,527			
	<b>Toplam</b>	170	3,552	1,29	Toplam	281,802	169				

Levene= 3,240 p= 0,000

\*Varyansların homojenliği şartı sağlanmadığı için anova değil welch testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin inançlar alt boyutunda aldıkları puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $F_{(2-167)}= 8,750$ ;  $p< 0,05$ ). Öğretmen adaylarının ölçeğin inançlar puanlarında farklılaşmanın, 18-19 yaş aralığındaki öğretmen adayları ile 20-21 yaş aralığındaki öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir. İnançlar alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 18-19 ( $\bar{x}=4,152$ ) yaş aralığıyken, bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 20-21 ( $\bar{x}=3,232$ ) yaş aralığı oluşturmaktadır.

### Nitel Bulgular

Çalışmanın nitel boyutu sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Ulaşılan bulgular tablolar yoluyla gösterilmiştir. Güvenirliği sağlamak için katılımcılardan direkt alıntılara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının her biri "ÖA-1, ÖA-2" şeklinde numaralandırılmıştır. Kadın katılımcılar için "K" erkek katılımcılar için "E" kısaltmaları, sınıf için sınıfın yanında "s" kısaltması, hazırlık sınıfı için "H" kısaltması, Anadolu lisesi için "AL" diğer okul türleri için "Do" kısaltmaları kullanılmıştır. Yabancı dil alanı için "Yd" ve diğer alanlar "Da" kısaltmaları kullanılmıştır. Katılımcıların yaşlarının yanına "y" ibaresi konulmuştur.

İngilizce öğretmen adaylarının telaffuz sorunlarına ilişkin görüşleri, uygulamadaki hata ve eksiklerden kaynaklanan sorunlar; eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar, duygusal etkenlerden

kaynaklanan sorunlar; çevresel/kültürel etkenlerden kaynaklanan sorunlar ve toplumsal etkenlerden kaynaklanan sorunlar olmak üzere beş kategori başlığı altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının bu kategorilerde belirttikleri görüşleri Tablo 16'da verilmiştir. Öğretmen adayları birden fazla kategoride görüş bildirdikleri için toplam görüş sayısı katılımcı sayısından fazla olabilir.

**Tablo 16.** *Telaffuz sorunlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Uygulamadaki hata ve eksikler	Pratik eksikliği	15	24
	Yetersiz maruz kalma	4	
	Telaffuz ihmali	1	
	Dinleme ve konuşma yapılmaması	1	
	Geri bildirim eksikliği	1	
	Öğretmenin yanlış telaffuzu	1	
	Okumada anlama yüklenmek	1	
Eğitim sistemi	Telaffuz eğitiminin olmaması	5	15
	Gramer ağırlıklı öğretim programı	4	
	Sınav odaklı eğitim	2	
	Kelime bilgisi ağırlıklı öğretim programı	2	
	Yabancı dille geç tanışma	1	
	Fonetik bilmeme	1	
Duygusal etkenler	Stres	2	7
	Heyecan	1	
	Özgüven eksikliği	1	
	Utanma	1	
	Hata yapma korkusu	1	
	Travmalar	1	
Çevresel/kültürel etkenler	Kitap okumama	1	5
	Az kullanılan kelimeler	1	
	Aksan farklılığı	1	
	Dilin doğal ortamında bulunmamak	1	
	Ağız ve gırtlak yapısının uygun olmaması	1	
Toplumsal etkenler	İnsanların yargılaması	1	3
	Dalga geçilmesi	1	
	Arkadaşların yanlış telaffuzu	1	
	Türkçe karşılığı olmayan sesler	1	
Dilin yapısı	Uzun kelimeler	1	3
	Dilin yapısı	1	
		1	
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>57</b>	

Uygulamadaki hata ve eksiklerden kaynaklanan sorunlarda 15 öğretmen adayı pratik eksikliğinden dolayı, dört öğretmen adayı yabancı dile yetersiz miktarda maruz kaldığı için, bir öğretmen adayı uygulamada telaffuz becerisi ihmal edildiği için sorun yaşadığını belirtmiştir. Bir öğretmen adayı sınıfta dinleme ve konuşma yapılmadığı için, bir öğretmen adayı konuşmada telaffuza ilişkin geri bildirim sağlanmadığı için sorun yaşadığını belirtmiştir. Bir öğretmen adayı öğretmenlerin kelimeyi yanlış telaffuz ettiği için, bir öğretmen adayı da okuma etkinliklerinde telaffuza değil sadece anlama yoğunlaştığı için sorun yaşadığını belirtmiştir.

Eğitim sistemine ilişkin sorunlarda beş öğretmen adayı üniversite öncesi eğitim sisteminde telaffuz için özel bir eğitimin olmamasından dolayı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Dört öğretmen adayı eğitimin gramer ağırlıklı olmasından dolayı sorun yaşadıklarını, iki öğretmen adayı sınav odaklı



bir eğitim yapılmasından ve iki öğretmen adayı da kelime bilgisi ağırlıklı bir öğretim programı olmasından dolayı telaffuzda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Duygusal etkenlerden kaynaklanan sorunlarda iki öğretmen adayı stresten dolayı ve bir öğretmen adayı heyecandan dolayı telaffuz yaparken zorlandığını ifade etmiştir. Bir öğretmen adayı telaffuz yaparken özgüven eksikliği yaşadığını, bir öğretmen adayı ise utandığını belirtmiştir. Bir öğretmen telaffuz yaparken hata yapma korkusu taşıdığını ve bir öğretmen adayı da geçmişteki telaffuzla ilgili travmalarından dolayı telaffuz yaparken zorlandığını belirtmiştir. Çevresel kültürel etkenlerden kaynaklanan sorunlarda bir öğretmen adayı yabancı dilde kitap okumadığı için, bir öğretmen adayı ise az kullanılan kelimelerin telaffuzunda sorun yaşadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Sınav odaklı eğitime vurgu yapan bir öğretmen adayı “*Daha önce aldığımız eğitimler sınav odaklıydı. Bu yüzden dinleme ve konuşma yapmıyorduk. Bu yüzden telaffuz çalışmaları da yapmıyorduk.*” (ÖA-2, K, H, Al, Yd, 18y) diyerek düşüncelerini dile getirmiştir. Bir başka öğretmen adayı öğretmen ve arkadaşlarının yanlış telaffuzuna vurgu yaparak şunları söylemiştir: “*İlkokuldan beri İngilizce eğitiminde öğretmenlerim ve arkadaşlarımdan duyduğum telaffuzlar tamamen doğru olmadığı için kendi yaşadığım telaffuz sıkıntılarını gidermekte zorluk çektim.*” (ÖA-24, E, 4s, Al, Yd, 25y).

İngilizce öğretmen adaylarının hatalı telaffuza ilişkin görüşleri, tepki; tepkinin etkisi ve tepkisizlik olmak üzere üç kategori başlığı altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının bu kategorilerde belirttikleri görüşleri Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17.** Hatalı telaffuza ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Kategoriler	Alt kategoriler	Alt kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Tepki	Arkadaş tepkisi	Olumsuz	Gülme/Alay etme	8	30
			Gülünç/komik bulma	2	
	Öğretmen tepkisi	Olumlu	Düzeltilme	5	
			Gizlice uyarma	1	
Tepkinin Etkisi	Bilişsel	Olumlu	Faydalı bulma	7	15
			Rahatsız olmama	3	
	Duygusal	Olumsuz	Olumsuz davranışları	1	
			umursamama	1	
Tepkisizlik	Arkadaş tepkisi	Nötr	Utanma	2	8
			Öğretmen tepkisi	Nötr	
<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>53</b>	<b>53</b>

Hatalı telaffuza ilişkin 30 öğretmen adayı arkadaş veya öğretmeninden tepki aldığını, sekiz öğretmen adayı hiç tepki almadığını ve on beş öğretmen adayı da aldıkları tepkinin kendilerinde nasıl bir etki yarattığı konusunda görüş bildirmişlerdir. Sekiz öğretmen adayı hatalı telaffuz yaptıklarında arkadaşlarının onlarla gülüp alay ettiklerini ifade etmişlerdir. İki öğretmen adayı arkadaşlarının hatalı telaffuzlarını gülünç veya komik bulduğunu ifade etmişlerdir. Beş öğretmen adayı hatalı telaffuz durumunda arkadaşlarının kendilerini düzelttiklerini ve bir öğretmen adayı da arkadaşlarının gizlice

uyardığını ifade etmiştir. 13 öğretmen adayı hatalı telaffuz durumunda öğretmenin kendilerini düzelttiklerini ve bir öğretmen adayı ise kızdığını ifade etmiştir.

Yedi öğretmen adayı öğretmen ve arkadaşlarının tepkisini faydalı bulduğunu, üç öğretmen adayı bu tepkilerden rahatsız olmadığını ve bir öğretmen adayı ise gülme alay etme gibi olumsuz tepkileri umursamadığını ifade etmiştir. İki öğretmen adayı tepki karşısında utandığını, bir tanesi kötü hissettiğini ve bir tanesi de gerildiğini ifade etmiştir. Beş öğretmen adayı hatalı telaffuz durumunda arkadaşlarından, üç öğretmen adayı ise öğretmenlerinden herhangi bir tepki almadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Bir öğretmen adayı “*Dersine girdiğim tüm hocaların tutumu hatalarımı düzeltmek oldu. Sınıf arkadaşlarım hatalarıma gülse de hata yapmam öğrenmenin bir parçası olduğunun farkındayım. Bu yüzden bu durumdan rahatsız değilim.*” (ÖA-17, K, 3s, Al, Yd, 22y) diyerek öğretmenlerinin hatalarını düzeltmeye yönelik tepkisini belirtmiştir. Bir başka öğretmen adayı ise “*Bugüne kadar üniversite hayatım hariç diğer okul düzeylerinde telaffuz eğitimine hocalarım pek önem vermedi bu yüzden bu konuda biraz yetersiz.*” (ÖA-21, E, 4s, Al, Yd, 22y) diyerek öğretmenlerinin hatalı telaffuzuna tepki vermediğini belirtmiştir.

İngilizce öğretmen adaylarının telaffuz eğitimine ilişkin görüşleri, yeterli ve yetersiz olmak üzere iki kategori başlığı altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının bu kategorilerde belirttikleri görüşleri Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18.** *Telaffuz eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri*

Kategoriler	Alt kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Yetersiz	Program	Programda yok/yetersiz	14	22
		Üniversitede başlaması	8	
	Önem	Önemsememe	12	18
		Sınav odaklı eğitim	4	
		Bireysel çabayla öğrenme	2	
	Diğer beceriler	Gramer/kelime	6	7
Okuma /anlama		1		
Yeterli	Yeterli	Yeterli	2	2
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>49</b>	<b>49</b>

Telaffuz eğitiminde 14 öğretmen adayı yabancı dil eğitimi almaya başladığı ilk günden beri telaffuz eğitiminin öğretim programında yer almadığını veya yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Sekiz öğretmen adayı telaffuz eğitiminin kendisi için üniversitede başladığını ifade etmiştir. 12 öğretmen adayı telaffuz eğitiminin önemsenmediğini, dört öğretmen adayı sınav odaklı eğitim yapıldığını ve iki öğretmen adayı ise bireysel çabalarıyla telaffuz öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Altı öğretmen adayı gramer/kelime ağırlıklı eğitimden dolayı telaffuza yer verilmediğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı okuma/yazma ağırlıklı eğitimden dolayı telaffuza yer verilmediğini belirtmiştir. İki öğretmen adayı ise şimdiye kadar aldıkları telaffuz eğitiminin kendileri için yeterli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Bir öğretmen adayı “*Genelde hep sınav İngilizcesi üzerinde durulduğu için çok fazla telaffuza dikkat edilmedi. Üniversitede hocalarımız bunun üzerinde çok duruyor.*” (ÖA-7, K, 1s, Al, Yd, 19y) diyerek üniversite eğitimine kadar öğretmenlerinin daha çok sınav odaklı bir eğitim yürüttüğünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen adayı ise “*Kesinlikle yeterli değildi. Telaffuzdan ziyade daha çok gramer ve okuma/anlama üzerinde duruldu. Bundan dolayı telaffuz gelişmedi.*” (ÖA-10, K, 1s, Al, Yd, 20y) diyerek aldığı yabancı dil eğitiminde öğretmenin telaffuz üzerinde durmadığını ifade etmiştir.

İngilizce öğretmen adaylarının telaffuzu geliştirmeye ilişkin görüşleri, pratik ve dinleme/izleme olmak üzere iki kategori başlığı altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının bu kategorilerde belirttikleri görüşleri Tablo 19'da verilmiştir.

**Tablo 19.** *Telaffuzu geliştirmeye ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri*

Kategoriler	Alt kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Pratik	Bireysel	Taklit/tekrar	6	20
		Kendi kendine konuşma	5	
		Sesli okuma	5	
		Fonetik	4	
	Grupla/partnerle	Anadil konuşuru	4	13
		Yabancı arkadaşlar	4	
		Sınıf arkadaşları	2	
		Sanal arkadaşlar	2	
		Konuşma kulüpleri	1	
Dinleme/izleme	İzleme	Dizi/film	11	15
		Yabancı video	4	
	Dinleme	Yabancı şarkı	5	14
		Dinleme	4	
		Sesli sözlük	3	
		Podcast	1	
		Sesli kitap	1	
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>62</b>	<b>62</b>

Telaffuzu geliştirmek için altı öğretmen adayı kendi kendilerine taklit veya tekrar yaptıklarını beş öğretmen adayı ise kendi kendilerine konuştuklarını ifade etmişlerdir. Beş öğretmen adayı sesli okuma yaptıklarını ve dört öğretmen adayı ise fonetik çalıştığını ifade etmiştir. Dört öğretmen adayı anadil konuşuru ile, dört öğretmen adayı yabancı arkadaşlarla, iki öğretmen adayı sınıf arkadaşları ile iki öğretmen adayı ise sanal arkadaşlarla pratik yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen adayı ise konuşma kulüplerine katıldığını ifade etmiştir.

Dinleme ve izleme kategorisinde 11 öğretmen adayı dizi/film, dört öğretmen adayı yabancı videolar izlediğini ifade etmişlerdir. Beş öğretmen adayı yabancı şarkı dinlediğini, dört öğretmen adayı dinleme yaptığını, üç öğretmen adayı sesli sözlük kullandığını ifade etmiştir. Bir öğretmen adayı yabancı dilde podcastleri takip ettiğini söylemiştir. Bir öğretmen adayı ise seli kitap dinlediğini söylemiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır. Bir öğretmen adayı "*Fonetik alfabe ile pratik yapmak, yabancı dizi/film izlemek, yabancı müzik dinlemek, sınıf arkadaşlarıyla pratik yapmak.*" (ÖA-11, K, 2s, A1, Yd, 20y) diyerek telaffuzunu geliştirmek için birden fazla yola başvurduğunu belirtmiştir. Bir başka öğretmen adayı ise "*Yabancı şarkı dinlerim, dizi ve film izlerim. Kendi kendime konuşup pratik yaparım. Düzenli olarak podcast'leri takip ederim.*" (ÖA-19, E, 3s, A1, Yd, 23y) diyerek aynı yönde görüş bildirmiştir.

### Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Fırat Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan alınan 29.07.2020 tarihli ve 404123 belge sayılı etik kurul izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İngilizce Öğretmen Adaylarının yabancı dil sınıfında telaffuz kaygı düzeylerinin demografik özellikleri açısından incelendiği ve öğretmen adaylarının telaffuz kaygıları ve onları etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin tespit edildiği bu çalışmada bazı alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı

farklılaşmalar görülmüştür. Çalışmanın bulgularına bakıldığında kadın öğretmen adaylarının daha fazla telaffuz kaygısı taşıdığı görülmektedir. Tekten (2020) ve Yılmaz'ın (2019) çalışmalarında da kadınların daha fazla telaffuz kaygısı taşıdığı görülmüştür. Ayrıca Temur ve Tuncer'in (2024) çalışmasında da kadın öğretmen adaylarının telaffuz kaygısı erkeklerden fazla çıkmıştır. Kadın ve erkek öğretmen adayları arasında olumsuz değerlendirilmekten korkma, telaffuzda öz yeterlik ve öz değerlendirme algılarında, öz-ımağ algılarında ve telaffuzla ilgili inançlar konusunda bir fark görülmemiştir. Kafes'in (2018) araştırmasında ise cinsiyet değişkeninin kaygı düzeyi üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha fazla kaygı düzeyine sahip olması sosyo-kültürel, psikolojik ve biyolojik faktörlerle açıklanabilir. Sözelimi bazı kadınların geldikleri kültürel arka planda kadınlara daha az söz hakkı verilmesi, topluluk içinde kendilerini ifade etme imkânlarının daha az olması gibi nedenler böyle bir sonucu ortaya çıkarabilir. Öte yandan kadınların genel kaygı düzeylerinin erkeklerden yüksek olması da bir başka sebep olabilir (National Institute of Mental Health, 2015; Anxiety and Depression Association of America, 2024).

1. Sınıftaki öğretmen adaylarının hazırlık sınıfındaki öğretmen adaylarından daha fazla telaffuz kaygısına sahip olduğu görülmüştür. Diğer sınıflar arasında bir fark görülmemiştir. Telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusunda sınıflar arasında bir fark görülmemiştir. 1. sınıf öğretmen adaylarının 2. sınıf öğretmen adaylarına göre daha fazla olumsuz öz yeterlik ve öz değerlendirme algısına sahip olduğu görülmüştür. Diğer sınıflarda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sınıflar arasında öz-ımağ algısında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Telaffuzla ilgili sahip olunan inançlarda 1. sınıf öğretmen adayları 2. 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha fazla olumsuz inanca sahiptir. Diğer sınıflar arasında sahip olunan inançlar boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmen adaylarının mezun olduğu okul türü ve mezun olunan alana göre telaffuz kaygılarının hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Mevcut araştırmanın aksine Kafes'in (2018) araştırmasında ise katılımcıların eğitim geçmişlerine göre telaffuz kaygı düzeylerinde farklılaşmalar görülmüştür. İki çalışma arasındaki bu farklılık, ikisi arasındaki zaman dilimi ve bu zaman diliminde yaşanan gelişmelerle açıklanabilir. Örneğin yapay zekâ ve küresel uygulamaların yaygınlaşmasıyla eğitimde fırsat eşitliği belirli bir noktaya kadar sağlanmış olabilir. 18-19 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının 20-21 yaş aralığındaki öğretmen adaylarından daha fazla sınıf ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı taşıdığı, daha fazla olumsuz değerlendirilme korkusuna, öz yeterlik, öz değerlendirme ve öz-ımağda daha fazla olumsuz algıya sahip olduğu görülmüştür. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kralova ve Mala'nın görev yapmakta olan yabancı dil İngilizce öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yaşı ile telaffuz kaygısı arasında pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır (2018: s. 1326). Araştırmaları bu haliyle mevcut araştırmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Çalışma deneyimi, ülkeler arası eğitim sistemi farkı gibi kontrol edilemeyen değişkenlerin bu farka sebep olduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının telaffuz kaygıları ve onları etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin tespit edildiği nitel boyutta ise öğretmen adaylarının en çok uygulamadaki hata ve eksikliklerden dolayı sorun yaşadıklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bunu sırasıyla eğitim sistemi, duygusal etkenler, çevresel/kültürel etkenler, toplumsal etkenler ve dilin yapısı izlemektedir. Marlia, Akbal ve Nur'un (2023) araştırmasında da duygusal etkenler konuşma kaygısında bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Demirel (2021) yabancı dil öğretmenlerinin hatalı telaffuz yapma ihtimalini göz önünde bulundurarak teyp, video ya da yabancı dil laboratuvarları gibi dilin anadil konuşurlarından dinlenebileceği kaynaklara vurgu yapmıştır.

Öğretmen adaylarının çoğunluğunun hatalı bir telaffuz durumunda öğretmen ve arkadaşlarından olumlu ya da olumsuz bir tepki aldıkları ve bu tepkilerin öğretmen adayları üzerinde bilişsel ve duygusal aynı zamanda olumlu veya olumsuz bir etki yarattığı görülmüştür. Öğretmenlerin hataları düzeltme yönünde verdiği tepkiler yabancı dil öğretimin genel ilkelerinden başlangıç düzeyindeki hataları anında düzeltme ilkesiyle bağdaşırken, öğretmenin kızması ve diğer öğrencilerin gülüp dalga geçtiği bir sınıf ortamı yabancı dil öğretimindeki temel ilkelerden, cesaretlendirme ilkesiyle çelişmektedir (Demirel, 2021). Öğretmen adaylarının bir kısmı hatalı telaffuz durumunda arkadaşlarının gülüp alay ettiklerini ve bu yüzden kendilerini kötü hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretimde etkili sınıf yönetiminin nitelikleri ile çelişmektedir (Taşpınar, 2010: s. 306).

Öğretmen adayları geçmişte eğitimlerinde daha çok gramer, kelime, okuma, anlama gibi beceriler üzerinde durulduğu için telaffuzun ihmal edildiğini beyan etmişlerdir. Bu durum yabancı dil öğretimindeki temel ilkelerden, dört temel beceriyi geliştirme ilkesiyle (Demirel, 2021) bağdaşmamaktadır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun eğitim programındaki eksiklik ve uygulamadaki ihmalden dolayı bugüne kadar almış oldukları telaffuz eğitimini yetersiz buldukları görülmüştür. MEB (2018b) Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı incelendiğinde telaffuzun İngilizce dersinde ayrı bir kazanım olarak ortaöğretimin her kademesinde ve her ünitesinde yer aldığı görülmektedir. Buna rağmen bazı öğrenciler üniversite eğitimlerine kadar ya hiç telaffuz eğitimini almadıklarını ya da yetersiz bir şekilde aldıklarını beyan etmişlerdir. Demirel (2021) yabancı dil eğitiminde telaffuz eğitimine çok fazla yer verilmemesini belirtmekle birlikte yeri geldikçe ve öğrenciler hatta yaptıkça bu eğitimin üzerinde durulması gerektiğini belirtmiştir. Telaffuzlarını geliştirmek için öğretmen adaylarının bireysel veya grup/partnerle pratik yaptığı, yabancı dilde dinleme ve izleme yaptıkları görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarında telaffuz kaygısına sebep olan etmenler, duygusal ve bilişsel etmenler olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu sonuç alan yazındaki yabancı dil kaygısına sebep olan birçok etmenle uyusmaktadır (Aydın ve Zengin, 2008: s. 86; Young, 1991: s. 434). İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dilde telaffuz kaygısını yenmek için birçok eğitsel etkinliğe başvurdukları görülmüştür.

Araştırma sonucunda çalışmanın her iki boyutu arasında anlamlı bir ilişki ve bütünlük gözlemlenmiştir. Örneğin nicel boyutta 1. Sınıf ve hazırlık sınıfı öğrencilerinin daha fazla telaffuz kaygısına sahip olması, nitel boyutta onların daha önceki kademelerde dilbilgisi ve kelime bilgisinin üzerinde daha fazla durulması yönünde getirdiği görüşlerle açıklanabilir. Öte yandan nicel boyuttaki sınıf ve cinsiyet arasındaki anlamlı farklılıklar nitel boyutta bilişsel ve duygusal kategorisine yapılan yüklemelerle açıklanabilir.

Çalışma sonuçlarına bakılarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Katılımcılar telaffuz öğretiminin ilk ve ortaöğretim kademelerinde ihmal edildiğini öne sürmüşlerdir. Bu kademelerde çalışan İngilizce öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak bu ihmalin sebepleri ortaya çıkarılabilir.
- Telaffuz eğitiminde öğrencilerin duygusal etkenler ve akran baskısından dolayı sorun yaşadığı görülmüştür. Akran baskısını en aza indirmek ve öğrencilerin sahip olduğu duygusal etkenleri kontrol edebilmeleri için uygulamadaki, ekstra veya örtük program kapsamında öğretmenlerin daha fazla müdahil olabilmeleri sağlanabilir.
- Yabancı dil öğretiminde gramer ve kelime bilgisi ağırlıklı, sınav odaklı bir eğitimden dolayı telaffuzun üzerinde fazla durulmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca birçok öğretmen adayı telaffuz

eğitimini çeşitli sebeplerden dolayı yetersiz bulmuştur. Uygulamadaki programda öğretmenlerin telaffuz öğretimini ihmal etmemesi ve telaffuz gelişimini etkileyen becerilere gerekli önemi vermesi için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.

- Araştırmada öğretmen adaylarının telaffuzlarını geliştirmeleri için daha çok okul dışı kaynak ve imkânlardan bahsettiği görülmüştür. İlerde yapılacak çalışmalarda bu durum irdelenebilir.
- İngilizce öğretmenliği bölümü dışında okuyan öğrencilerle aynı araştırma yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Araştırmanın daha fazla karşılaştırmanın yapılmasına olanak vermesi nedeniyle araştırma farklı üniversitelerdeki öğrencilerle yapılabilir.

## Kaynakça

- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Anxiety and Depression Association of America. (2024). *Women and anxiety: Facts and statistics*. Anxiety and Depression Association of America. <https://adaa.org/living-with-anxiety/women/facts> adresinden 16.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Baran-Łucarz, M. (2013). Foreign language pronunciation and listening anxiety: A preliminary study. In *Language in cognition and affect* (255-274). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- 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. doi: 10.3138/cmlr.70.4.445
- Baran-Lucarz, M. (2016). Conceptualizing and measuring the construct of pronunciation anxiety: Results of a pilot study. In M. Pavlak (Edt.), *Classroom-oriented research: Reconciling theory and practice*, 39-56. doi:10.1007/978-3-319-30373-4\_3
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 22. Baskı, Pegem Yayıncılık.
- Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign language annals*, 35(6), 647-656.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdel, D. (2023). Exploring English major students' pronunciation anxiety. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 11 (21), 522-548.
- Gardner, R. C., Moorcroft, R. ve MacIntyre, P.D. (1987). *The role of anxiety in second language performance of language dropouts* (Research Bulletin No. 657). London, Ontario, Canada: The University of Western Ontario.
- Grauberg, W. (1997). *The Elements of Foreign Language Teaching*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Ghufron, M. A., & Rosyida, F. (2018). The role of Grammarly in assessing English as a Foreign Language (EFL) writing. *Lingua Cultura*, 12(4), 395-403. doi: 10.21512/lc.v12i4.4582
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2014). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126.
- Kafes, H. (2018). A Study on Pronunciation Anxiety of Pre-service ELT teachers. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 1813-1827.
- Karakoç Keskin, E. (2023). Yapay Zekâ Sohbet Robotu Chatgpt ve Türkiye İnternet Gündeminde Oluşturduğu Temalar. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 7 (2), 114-131.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Kim, J. (2002). Anxiety and foreign language listening. *English Teaching*, 57(2), 3-34.
- Kralova, Z. ve Mala, E. (2018). Non-native teachers' foreign language pronunciation anxiety. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 7(2), 1322-1330.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.
- Kürşad, M. Ş. ve Nartgün, Z. (2015). Kayıp veri sorununun çözümünde kullanılan farklı yöntemlerin ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliği bağlamında karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(2), 254-267.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D. R., Kim, K. M., Maloney, J., Miller, Z. F., & Rawal, H. (2019). Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. *ReCALL*, 31(3), 293-311. doi: 10.1017/S0958344019000065
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-11.
- Marlia, M., Akbal, F. A. ve Nur, S. (2023). EFL Students' Speaking Anxiety in Indonesian Senior High School. *Lingua Didaktika: Jurnal Bahasa dan Pembelajaran Bahasa*, 17(1), 71-81. doi: 10.24036/ld.v17i1.121085
- MEB, (2018a). İngilizce Dersi Öğretim Programı 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> adresinden 31.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2018b). Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342> adresinden 31.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye uzaktan eğitim istatistikleriyle dijital dünyanın listelerini zorladı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-uzaktan-egitim-istatistikleriyle-dijital-dunyanin-listelerini-zorladi/haber/21158/tr> adresinden 16.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- National Institute of Mental Health. (2015). *Depression is more than twice as likely in women as men*. PubMed Central. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4478054/>
- Öztürk, G. ve Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. *Journal of language and Linguistic Studies*, 10(1), 1-17.
- Pallant, J. (2020). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Park, H. ve Lee, A. R. (2005). L2 learners' anxiety, self-confidence and oral performance. In *Proceedings of the 10th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* (107-208).
- Saito, Y., Garza, T. J. ve Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The modern language journal*, 83(2), 202-218. doi: 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.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, S., Dörtkulak, F. ve Bozoğlan, H. (2014). *Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi: İngilizce Alan Bilgisi- Alan Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.



- Taşpınar, M. (2010). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. (4. basım). Ankara: Data Yayınları.
- TDK, (2023). Türk Dil Kurumu Sözlükleri <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 17.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- 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*. Yayımlanmamış doktora tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Temur, M., ve Tuncer, M. (2024). Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Telaffuz Kaygılarının Araştırılması. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 8(41), 594-601. doi: 10.5281/zenodo.11117262
- 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. doi:10.24106/kefdergi.2133
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2019). *Learners' perceptions of their English pronunciation anxiety at tertiary level*. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign language annals*, 23(6), 539-553.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The modern language journal*, 75(4), 426-439.

## Extended Abstract

### Introduction

The main purpose of this research is to examine prospective English Language Teachers' pronunciation anxiety levels in terms of demographic characteristics in the foreign language classroom and to determine their opinions about pronunciation anxiety and the factors affecting it. This research, conducted using an embedded pattern within a mixed approach, explores its sub-objectives through two distinct dimensions: qualitative and quantitative, as outlined below:

#### Objectives related to the quantitative dimension

1. Is there a significant difference in the levels of class anxiety and oral performance anxiety among prospective English teachers in foreign language classes based on gender, grade, type of school attended, age, and the academic field, branch or department studied in high school?
2. Is there a significant difference in the levels of fear of negative evaluation anxiety among prospective English teachers in foreign language classes based on gender, grade, type of school attended, age, and the field/branch/department studied in high school?
3. Is there a significant difference in the levels of self-efficacy and self-assessment anxiety among prospective English teachers in foreign language classes based on gender, grade, type of school attended, age, and the field/branch/department studied in high school?
4. Is there a significant difference in the levels of anxiety related to self-image among prospective English teachers in foreign language classes based on gender, grade, type of school attended, age, and the field/branch/department studied in high school?
5. Is there a significant difference in the levels of anxiety related to beliefs among prospective English teachers in foreign language classes based on gender, grade, type of school attended, age, and the field/branch/department studied in high school?

#### Objectives related to the qualitative dimension

1. What are the opinions of prospective English Language Teachers regarding the sources of the difficulties they experience in the pronunciation of foreign words?
2. What are the opinions of prospective English Language Teachers about what kind of reactions they usually get from their teachers and classmates when they mispronounce foreign words or can't pronounce them at all?
3. What are the opinions of Prospective English Teacher about the adequacy of the pronunciation education they receive during their foreign language education?
4. What are the opinions of prospective English Language Teachers about the ways they apply to correct or improve their pronunciation?

#### The Mixed Purpose of the Research

1. What are the background factors that cause pronunciation anxiety in Prospective English Language Teachers?

2. Are Prospective English Language Teachers making extra educational attempts to overcome pronunciation anxiety?

### **Method**

Prospective English Language Teachers' pronunciation anxiety in the foreign language classroom in terms of demographic characteristics was examined in this research, a mixed research model was used in which quantitative and qualitative research patterns were used. In the mixed research model, an embedded (integrated) pattern was used because qualitative data were used to support and explain quantitative data (Yıldırım and Şimşek, 2016: p. 326). In the quantitative dimension of the research, a single screening model was used from the general screening models (Karasar, 2014, p. 79). In the qualitative dimension of the research, the phenomenon of pronunciation anxiety was examined and the phenomenological pattern was used (Yıldırım and Şimşek, 2016, p. 69).

The population of the research consists of 170 prospective teachers attending the English Teaching Undergraduate Program in the fall semester of the 2021/2022 academic year. For the qualitative dimension of the research, maximum diversity sampling from the purposeful sampling method was used. In the research, a total of 25 prospective teachers, including 5 prospective teachers from each grade group, were reached.

The "Pronunciation Anxiety Scale in Foreign Language Classroom", a valid and reliable scale developed by Baran-Lucarz (2016) and adapted to Turkish language and culture by Yağız (2018), was used as a data collection tool in the research. The data were analyzed by the researcher using a computer-aided statistical software. The analysis of the qualitative data was carried out by the researchers. In accordance with the qualitative data pattern, it was analyzed in four steps by the content analysis method (Yıldırım and Şimşek, 2016, p. 243).

### **Result and Discussion**

Prospective English Language Teachers' pronunciation anxiety levels in the foreign language classroom were examined in terms of demographic characteristics, and significant differences between groups were observed in some sub-dimensions in this study, in which prospective teachers' opinions about pronunciation anxiety and the factors affecting them were determined. When we look at the findings of the research, it is seen that female prospective teachers have more pronunciation anxiety.

It was found that the prospective teachers in the 1<sup>st</sup> grade had more pronunciation anxiety than the prospective teachers in the preparatory class. There was no difference between the other classes. There was no difference between classes in fear of negative evaluation related to pronunciation. It has been found that 1<sup>st</sup> grade prospective teachers have more negative self-efficacy and self-evaluation perceptions than 2<sup>nd</sup> grade prospective teachers. There was no significant difference in other classes. There was no significant difference in self-image perception between the classes. In the beliefs held about pronunciation, 1<sup>st</sup> grade prospective teachers have more negative beliefs than 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade prospective teachers. There was no significant difference between the other classes in the sub-dimension of beliefs held.

There was no significant difference in any of the sub-dimensions of pronunciation concerns according to the type of school that the prospective teachers graduated from and the field of graduation. In the qualitative dimension in which the opinions of prospective teachers regarding pronunciation concerns and the factors affecting them were determined, it turned out that prospective teachers most

often stated that they had problems due to errors and shortcomings in the application. It has been found that the majority of prospective teachers receive a positive or negative reaction from teachers and friends in the event of an incorrect pronunciation, and these reactions have both a cognitive/emotional and positive/negative effect on prospective teachers.

### **Recommendations**

Based on the findings, the following recommendations are proposed:

- Pronunciation instruction appears to be neglected at some levels in practice. Official curriculum adjustments may be necessary to ensure greater emphasis on pronunciation at all levels of education.
  - To mitigate peer pressure and manage students' emotional responses, teachers could play a more active role in creating supportive learning environments through additional or informal curriculum activities.
  - It has been concluded that there is insufficient emphasis on pronunciation in foreign language teaching, largely due to the focus on grammar- and vocabulary-based, exam-oriented education. Moreover, many prospective teachers have expressed that pronunciation education is inadequate for various reasons. To address this, in-service training programs can be organized to ensure that teachers place greater emphasis on pronunciation instruction and recognize the importance of developing skills that contribute to pronunciation improvement. This approach can help bridge the gap in pronunciation education and foster more comprehensive language proficiency among students.
- 

*The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.*