

Emre ÇALIŞKAN

Dr. | PhD
Milli Eğitim Bakanlığı, Denizli-TÜRKİYE
Ministry of National Education, Denizli-TURKIYE
ORCID: 0000-0002-6665-7510
emre.uygula@gmail.com

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Sesletim Kaygı Düzeyleri

Öz

Yabancı dil öğretiminde etkili bir iletişim için özellikle konuşma ve dinleme becerileri için tamamlayıcı özelliğe sahip bir diğer dil becerisi de sesletim (telaffuz) becerisidir. Yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde hedef dilde sesletim bilgisinde yetkinlik, hedef dilin ses ve ritimlerini uygun kullanmaya ve dolayısıyla daha etkili bir iletişim kurulmasına yardımcı olur. Son zamanlarda yapılan çalışmalar yabancı dil öğrenenlerin konuşma ve sesletim bağlamlarında birtakım kaygılar yaşadığı ve bu kaygıların da dil öğrenme sürecine etki ettiğini öne sürmüşlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için bu kaygı düzeyleri üzerine bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu araştırma alanına pek odaklanılmadığı görülmüştür. Buradan hareketle, bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin Türkçe telaffuz kaygısı yaşayıp yaşamadıklarını ve bunun derecesinin ne düzeyde olduğunu araştırmayı amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden keşfedici durum çalışması deseninde tasarlanan bu çalışmanın katılımcıları farklı nedenlerle Türkiye'ye göç etmiş ve ikinci dil olarak Türkçe öğrenen 98 kişiden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından çevrilen telaffuz kaygı ölçeği ile verileri toplanan bu çalışmanın bulguları katılımcıların çok büyük çoğunluğunun telaffuz kaygısı yaşadığını ancak düzeyinin yüksek olmadığı belirlenmiştir. Bu bakımdan Türkçe eğitimi veren kurumlar açısından değerlendirildiğinde Türkçe sesletim üzerine kapsayıcı eğitimlerin verilmesi öğrencilerin sesletim kaygısını azaltmada yardımcı olmasının mümkün olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sesletim, Kaygı, Türkçe Öğrenimi.

Phonetical Anxiety Levels of Turkish Learners as a Foreign Language

Abstract

Another language skill that is complementary to speaking and listening skills for effective communication in foreign language teaching is pronunciation skill. Competency in pronunciation in the target language in the process of foreign language learning and teaching helps to use the sound and rhythms of the target language properly and thus facilitates more effective communication. Recent studies have suggested that foreign language learners experience some anxieties in speaking and pronunciation skills, which also affects the language learning process. When the relevant literature is examined, it is seen that some studies have been conducted on the anxiety levels of English learners as a foreign language. However, it has been observed that there is not much focus on this research area in teaching Turkish as a foreign language. Based on this, the present study aims to investigate whether individuals learning Turkish as a foreign language experience Turkish pronunciation anxiety and at what level. The participants of this study, which was conducted using an exploratory case study design of quantitative research methods, consist of 98 people who migrated to Turkey for different reasons and learn Turkish as a foreign language. The findings of this study, which collected its data using a Turkish-translated pronunciation anxiety scale, determined that the vast majority of the participants experience pronunciation anxiety, but the level is not high. In this regard, when evaluated from the perspective of institutions providing Turkish education, it is thought that it is possible to provide comprehensive training on Turkish pronunciation to help students reduce pronunciation anxiety.

Keywords: Pronunciation, Anxiety, Turkish Learning.

Giriş

Genellikle yabancı dil öğretiminde öncelikli bir beceri olarak ele alınmasa da konuşma becerisinin akıcı ve iletişimin sorunsuz olabilmesi için yabancı dil öğrenme sürecinde sesletimin (telaffuz) önemli bir rolü vardır. Öğrenilen yabancı dildeki her bir sesin üretiminin, sözcük ve cümlede vurgunun, ritim ve tonlamanın nasıl ve nerede yapılacağı gibi bilgileri de içeren sesletim bilgisi yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde etkili ve anlaşılır iletişim kurabilmesi için dört temel

becerinin yanı sıra kazanılması ve öğrenilmesi gereken becerilerden birisidir. Yabancı dil öğrenenler hedef dilde kelime ve dilbilgisi kurallarına yönelik yeterli donanıma sahip olsalar da sesletim yönünden yeterli alt yapıya sahip olmadıkları durumlarda hem dinleme hem de konuşma becerilerinin yeterince gelişemeyeceği açıktır. Çünkü yabancı dil öğrenen bireyde sesletim bilgisi zayıf olduğunda, hedef dildeki sözcüklere yüklenen mesajları tam olarak anlayamama ve bu doğrultuda etkili bir iletişim kuramama sorunu yaşanması kaçınılmazdır. Hedef dilin sesletim bilgisini öğrenmek, hedef dilin seslerine ve ritimlerine odaklanarak konuşulan dilin daha iyi anlaşılmasına da yardımcı olur. Ayrıca, yabancı dil öğrenenlerin hedef dilin sesletimini öğrenmeleri onların daha iyi bir aksan geliştirmelerine ve ana dillerinden taşıdıkları aksanlarını azaltmalarına yardımcı olarak öğrenenlerin etkili iletişim ve genel dil yeterliliğinin gelişmesine katkı sağlar. Sonuç olarak, hedef dilde iyi ve doğru bir sesletim becerisine sahip olmak, yabancı dil öğrenenlerin ilettikleri mesajların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur ve bu da genel dil yeterliliklerini ve öz güvenlerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Yabancı dil öğrenenlerin yabancı dil öğrenme, konuşma ve sesletim kaygısı gibi birtakım duygusal düzeyde sıkıntılar yaşadıkları ve bu sıkıntıların da onların etkili bir yabancı dil öğrenme sürecinden uzaklaşmasına neden olduğu yönünde görüşler vardır (Horwitz, 2001; Piechurska-Kuciel, 2008). Ayrıca, bazı çalışmalar (Baran-Łucarz, 2017; Kafes, 2018) bu tür duygusal filtrelerin yabancı dil öğrenmede motivasyon ve iletişim kurmada istekliliğe etki yaptığını da ortaya koymuştur. Hedef dilde sesletim öz algısı, olumsuz değerlendirilme endişesi ve hedef dilde seslerin artikülasyonuna ilişkin olumsuz inançlar öğrenende sesletim kaygısı oluşmasına neden olabilir. Baran-Łucarz (2014), sesletim kaygısını, genellikle olumsuz benlik algılarından kaynaklanan kaygı ve endişe duygusu ile özellikle sesletim ile ilgili inanç ve korkuları ifade eden çok yönlü bir yapı olarak tanımlamıştır. Yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde kendi sesletim düzeyleri hakkındaki inançları ile doğru ve kabul edilebilir bir aksan ve sesletim becerisine sahip olma istekleri bu tür kaygıyı tetiklediği düşünülebilir. Baran-Łucarz'a (2014) göre sesletim, öğrenilen bir dilde belki de en çok duygu yüklenen boyut olduğundan, öğrenilmesi ve etkili kullanımı birçok duygusal filtreyi de hareketlendirir. Sonuç olarak, yabancı dil öğrenenlerin hatalı bir sesletim nedeniyle kişisel imajlarının zarar göreceğini düşünmesi ve sesletim açısından anadili konuşurlarıyla karşılaştırılma ihtimali onların sesletim kaygısı yaşamalarının nedenleri arasında sayılabilir. Bir başka ifade ile yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde konuşurken ürettikleri ya da üretmedikleri sesler yüzünden nasıl algılandıklarını düşünmeleri ve bu durumun onların kişisel imajlarına zarar vereceğini düşünmeleri sesletim kaygısına yol açabilir. Özellikle de başarılı bir etkileşim ve iletişim için doğru sesletim yapmanın önemli olduğunu düşünen bireylerde sesletim kaygısının görülme ihtimali yüksek olabilir.

Hedef dildeki sesleri üretip üretemeyeceğine yönelik olumsuz tutum ve inançları olan öğrencilerin o dili konuşurken nasıl algılandıkları hakkındaki endişeleri onlarda bir sesletim kaygısı gelişmesine dolayısıyla da hedef dilde başarısız olma hissine neden olabilir. Gilakjani ve Sabouri'ye (2016) göre hedef dilde sözcükleri doğru sesletememe öğrencilerin özgüvenini azaltarak onların hedef dildeki sosyal etkileşimlerini sınırlar ve hedef dildeki iletişim yeterliliği ve performansını olumsuz etkiler. Krashen (1982) ve MacIntyre ve Gardner (1991) gibi bazı araştırmacılar da bir tür duygusal filtre olarak da kabul edilen sesletim kaygısı düzeyinin yabancı dil öğrenenlerin genel dil öğrenme süreçlerini de etkilediğini belirtmektedirler.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında bazı araştırmacılar (Baran-Łucarz, 2014; Baran-Łucarz & Lee, 2021; Ermağan, 2021; Hişmanoğlu, 2006; Kafes, 2018; Szyszka, 2011; Wei, 2006) yabancı dilde sesletim konusu üzerine kayda değer çalışmalar yapmış ve yabancı dil öğretiminde sesletim öğretimi konusunun ihmal edildiği ve kendi kendine gelişmesi beklenen bir alt beceri olarak düşünüldüğünün ortaya koymuştur. Kafes'e (2018) göre konuşmayı algılama ve tanımadaki rolü ve yanlış sesletimin utanma ve kaygıya yol açığının gözlemlenmesi nedeniyle

yabancı dil öğretimi alanında sesletim çalışmalarına olan ilgiyi artırmıştır, ancak bugüne kadar özellikle Türkiye'de sesletim kaygı düzeyleri üzerine yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır.

İlgili alanyazında yabancı dil kaygısı ve hatta sesletim kaygısı ile ilgili çalışmalar bulunmakla birlikte bu çalışmaların büyük çoğunluğun yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi alanında yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla ulaşılabilen alanyazında genel olarak yabancı dil öğrenenlerin sesletim kaygı düzeylerini belirlemeye ve bu kaygı düzeylerinin farklı değişkenler açısından değerlendirmesine odaklanan çalışmalar olsa da yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde sesletim üzerine odaklanan pek çalışmaya rastlanmamaktadır.

Alanyazında belirlenen bu eksikliği gidermek amacıyla bu çalışma öncelikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesletim kaygısına odaklanmayı amaçlamaktadır. Bir başka ifade ile bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesletim kaygı düzeylerine odaklanarak sesletim kaygısının öğrencilerin daha iyi Türkçe öğrenmelerine yardımcı olup olmadığı sorusuna yanıt arayacaktır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet, milliyet, daha önce Türkiye'de bulunma, Türkçe konuşan kişilerle iletişimde geçirilen süre ve anadili gibi değişkenlere bağlı olarak sesletim kaygı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini derinlemesine incelemek bu çalışmanın hedefleri arasındadır. Bu çalışmanın öncülü olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe sesletim kaygı ölçeğinin de ileride yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılacak sesletim kaygısıyla ilgili çalışmalarda veri toplama aracı olarak kullanılma olasılığı bu çalışmanın alana bir katkısı olarak değerlendirilmektedir.

Genel hatlarıyla bu çalışma Antalya'da bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Halk Eğitimi Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe sesletim kaygılarının olup olmadığını ortaya koyarak yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerinin, öğrencilerin sesletim öz algıları, özgüvenleri, kaygı ve tutum gibi duygusal değişkenler hakkında fikir sahibi olmalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda, bu çalışma ile aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin telaffuz kaygı düzeyleri nedir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin telaffuz kaygı düzeyleri ile aşağıda sıralanan değişkenler arasında her hangi bir ilişki var mıdır?
 - Cinsiyet
 - Türkçe Yeterlik düzeyi
 - Bugüne kadar toplam Türkçe öğrenme süresi (yıl)
 - Ortalama Türkçe öğrenme/çalışma süresi (Hafta/Saat)
 - Türkçe öğrenme şekli (Türkçeyi öğrendim)
 - Türkçe konuşulan bir ülkede bulunma süresi
 - Türkçe konuşan bireylerle, dersler dışında, yüz yüze Türkçe konuşma sıklığı
 - Türkçe konuşan bireylerle internet üzerinden Türkçe konuşma sıklığı Türkçe telaffuz düzeyi
 - Türkçe telaffuzumun olduğunu düşünüyorum) Türkçe telaffuz kaygı düzeyi
 - (Türkçe doğru telaffuzla ilgili kaygı seviyemin olduğunu düşünüyorum) Türkçe 'de doğru telaffuza ilgi

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma Türkiye’de yerleşik yabancıların Türkçe öğrenme süreçlerinde sesletim kaygısı yaşayıp yaşamadıklarını nicel araştırma yöntemleriyle belirleyerek bu kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler bazında incelenmesini amaçlamaktadır. Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmış bir araştırmadır. Gerçekleşen olaylara objektif olarak bakmayı sağlayan, kişilerin toplumsal davranışlarını gözlem, test ve deney yolu ile, ölçümleyebilen ve nicel olarak ortaya koyan araştırma türüne nicel araştırma denir. İlişkisel tarama modelinde ise halen var olan durumu var olduğu haliyle, iki veya daha çok sayıdaki değişkenle birlikte bu değişimin varlığını veya değişimin boyutunu betimlemeyi amaçlayan araştırmadır. Burada araştırılan konu kendi ortamında tanımlanması amaçlanır (Erişti vd., 2013). Sesletim kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenlerin katılımcıların kaygı düzeyleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunun incelenmesi amacıyla bazı testler uygulanmış ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeyi kontrol edilmiş ve anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın katılımcıları Antalya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir Halk Eğitimi Merkezi’nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve farklı nedenlerle farklı ülkelerden gelerek araştırma yapılan şehirde yerleşik hayata geçen yaşları 19 ile 68 yaş arasında değişen ($x = 42.55$) 98 (83 kadın; 15 erkek) ilk nesil yetişkin göçmenden oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde rastgele örneklem tekniği kullanılarak şehir merkezindeki bir halk eğitimi merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden yetişkinler seçilmiştir. Ancak, katılımcıların uygulanacak veri toplama aracını cevaplayacak düzeyde Türkçe yetkinliğine sahip olmasını sağlamak amacıyla Halk eğitimi merkezi müdürlüklerince yapılan merkezi sınavda Türkçe düzeyleri B1 altında olan ve öğretmen görüşleri doğrultusunda Türkçesi yeterli olmayabilecek katılımcılar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Tüm katılımcılar çalışmanın amacı, katılımcı kimliklerinin gizliliği, katılımın gönüllülük temelli olduğu ve toplanacak verilerin sadece akademik bir çalışma için kullanılacağı hakkında bilgilendirilmiştir. Geldikleri ülkelere göre katılımcıların dağılımları ise Suriye ve Tunus’dan 1’er, Amerika, Türkmenistan, Irak ve Kırgızistan’dan 2’şer; Filistin ve Özbekistan’dan 3er; Belarus ve Moldova’dan 4’er; Suudi Arabistan’dan 5; İran’dan 6; Kazakistan’dan 13; Ukrayna’dan 22 ve Rusya’dan 29 kişidir. Katılımcılara ilişkin diğer demografik bilgiler Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

| Dil Düzeyleri | n | % |
|------------------------------|----|-------|
| Orta seviye (B1) | 7 | 7.14 |
| Orta seviye üstü (B2) | 90 | 91.84 |
| Üst seviye (C) | 1 | 1.02 |
| Türkçe Öğrenme Süresi | n | % |
| 0-1 yıl arası | 72 | 73.5 |
| 1-5 yıl arası | 20 | 20.04 |
| 5-10 yıl arası | 3 | 3.1 |
| 10 yıl ve üzeri | 3 | 3.1 |

| Haftalık Türkçe çalışma Süresi | n | % |
|--------------------------------|----|------|
| Haftada 0-1 saat arası | 4 | 4,1 |
| Haftada 1-2 saat arası | 11 | 11,2 |
| Haftada 2-4 saat arası | 23 | 23,5 |
| Haftada 4-6 saat ve üzeri | 60 | 61,2 |

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, aslı Kralova et al. (2017) tarafından İngilizce geliştirilen telaffuz kaygı ölçeğinden yararlanılmış ve ölçeğin Türkçeleştirme çeviri süreci tamamlandıktan sonra katılımcılara öğrenim gördükleri halk eğitim merkezlerinde sınıf ortamında yüz yüze uygulanmıştır. Ölçeğin Türkçeleştirme sürecinde ilk aşama olarak ölçeğin yazıldığı dile ve Türkçeye hâkim olan (Şeker & Gençdoğan, 2014, s. 27) iki uzmandan yararlanılarak çeviri süreci tamamlanmıştır. İkinci aşama olarak Türkçe'ye çevirilen ölçek geri çeviri yöntemi kullanılarak asıl ölçek ile örtüşüklüğü kontrol edilmiştir. Son aşama olarak da hedef kitleyi temsil gücü olan ve çalışma kapsamında kullanılmayan küçük bir örneklem grubu (n=50) ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamasından elde edilen nicel veriler aynı zamanda ölçeğin genel yapısı, anlaşılabilirliği ve süreci hakkında dönütler alınması (Hambleton & Patsula, 1999) amacıyla da kullanılmıştır.

Ölçüm aracında yer alan boyutların birbirlerinden ayrık olup olmadığını, yani içerdiği maddelerin aynı boyutu ölçüp ölçmediği anlamak için DFA'ya ihtiyaç duyulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde oluşturulan model için uygunluk indeksleri, modeldeki örneklem büyüklüğü ve ifade sayısına göre farklılık gösterdiğinden, modele yapılan uygunluk testi sonucunda tek bir doğru ya da değer söz konusu olmamaktadır, bu sebeple modelin uygunluğu için birçok değere beraber bakmak gerekir (Hair et al. 2010; Byrne, 2010). Modelin uygunluğu; χ^2 /sd (CMIN/df), RMSEA, GFI ve AGFI, değerleri ile ölçülmüştür.

Ki-Kare testi (χ^2 /sd -CMIN/DF): Oluşturulan modelin uygunluğunun test edilmesinde en temel değerdir. Ki-Kare testi Gözlenen kovaryans matrisi ile beklenen kovaryans matrisleri arasındaki fark olup olmadığı hakkında bilgi verir. Bu aşamada incelenen p değerinin mandar olmaması beklenir. Bu değer .01 düzeyinde manidardır. Ki-Kare (χ^2)'nin sınırlılıkları sebebiyle serbestlik derecesine (sd) oranlanarak değerlendirilir. Büyük örneklemelerde χ^2 /sd oranınının 3'ün altında olması mükemmel uyuma; 5'in altında olması orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir. Çalışmada 3.36 olarak saptanan değer orta düzeyde bir uyuma işaret etmektedir. Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA): Optimal olarak planlanmış olan parametrelerin, modelin kovaryans matrisi ile ne kadar uyumlu olduğu hakkında bilgi veren uyum indekstir. Son zamanlarda en bilgilendirici uyum indeksi olarak görülmektedir. 05'e eşit ya da daha küçük olan değerler mükemmel, .08 ve altındaki değerler iyi uyum olarak kabul edilir (Baumgartner & Homburg, 1995; Sümer, 2000; Hooper et al., 2008; Byrne, 2010; Çokluk vd., 2012). Bu değer .06 olarak saptanmış ve yeterli olarak kabul edilmiştir. GIF (İyilik Uyum İndeksi): Modelin kovaryans ve varyans matrisinin, ölçülen kovaryans ve varyans matrisine oranlanması sonucu elde edilen değerdir. Modelin açıkladığı örneklem varyansı olarak da kabul edilebilir. AGFI (Ayarlanabilen İyilik Uyum İndeksi) ise örneklem büyüklüğü göz önüne alınarak düzeltilmiş olan bir GFI değeridir. GFI ve AGFI indekslerinin örneklem büyüklüğünden etkilendiği, RMSEA'nın tersine büyük modellerde azalma eğilimi gösterdiğini belirtmişlerdir. Örneklem grubu dikkate alınarak bu çalışmada GFI ve AGFI parametrelerine bakılmıştır. GFI ve AGFI indekslerinin sıfır ile 1 arasında olması istenirken, 1'e yakın olması kabul edilebilir iyi uyumu gösterir (Schumacker & Lomax, 2010; Byrne, 2010). Bu kurala ek olarak .80 ile .89

arasındaki değerlerinde iyi uyumu temsil ettiği kabul edilebilir (Doll et al., 1994; Çokluk vd., 2012), .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir. Hem GFI .90 hem de AGFI .91 olarak belirlendiğinden ölçüm modelinin iyi uyum içerisinde olduğu saptanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), bu parametreler yardımıyla gözlenen değişkenlerden önerilen, gizil değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayarak, oluşturulan modellerin uyumuna ilişkin istatistikler sunar ve ifadelerin faktör ağırlıklarının yanında faktörlerin ve modelin geçerliliği hakkında bilgi vermektedir (Sümer, 2000; Çokluk vd., 2012).

Ayrıca geliştirilen telaffuz kaygı ölçeğinin geçerliliğini tespit etmek adına uzman görüşü alınarak kapsam geçerliğine ve pilot çalışma kapsamında toplanan veriler kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılarak da ölçeğin yapı geçerliliğine bakılmıştır. Yapı geçerliği kapsamında kullanılan ölçeğin yapısı, ölçekteki maddelerin yer aldığı faktörler belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik iç tutarlılık katsayısı olarak Cronbach-Alfa hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi uygulaması yapılmadan önce, örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Kaiser (1974) KMO değerini .80 civarında olmasını değerli olarak tanımlamaktadır. Analiz sonucunda KMO değerinin .81 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulanan Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür, $\chi^2(190) = 661,2, p < .001$. Bu doğrultuda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Yapılan analizler sonucunda, analize temel olarak alınan 20 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan 5 bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin toplam varyansa yaptıkları katkı % 59,20 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu bu 5 bileşen gerek açıklanan toplam varyans tablosu ve gerek yamaç birikinti grafiği de incelenerek, toplam varyansa yaptıkları katkının önemi çerçevesinde değerlendirildiğinde, 4 bileşenin varyansa önemli bir katkı yaptığı, 4. bileşenden sonra katkının hem küçük hem de yaklaşık olarak aynı olduğu görülmüştür. Bu çerçevede, analiz dört faktör olarak tekrarlanmıştır.

Telaffuz kaygı ölçeğinin Türkçeleştirilmiş halinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir. Dört faktör için tekrarlanan analizde, faktörün toplam varyansa yaptığı katkının birinci faktör için % 29.07 olduğu, ikinci faktör için %9.66, üçüncü faktör için %7.37 ve dördüncü faktör için %7 olduğu görülmüştür. Belirlenen dört faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %53.09 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan açıklayıcı faktör analizinde, faktör yük değeri için kabul düzeyi .30 olarak belirlenmiştir. Dört faktör için yapılan analizde sonucunda, elde edilen faktör deseni, maddelerin faktör yük değerleri Tablo 2. de verilmiştir.

Tablo 2

Telaffuz Kaygı Ölçeğinin Faktör Yükleri

| Maddeler | Faktör1 | Faktör2 | Faktör3 | Faktör4 |
|----------|---------|---------|---------|---------|
| Madde1 | .68 | | | |
| Madde 2 | .38 | | | |
| Madde 3 | .65 | | | |
| Madde4 | .66 | | | |
| Madde5 | | .49 | | |
| Madde 6 | | .57 | | |
| Madde 7 | | .59 | | |
| Madde 8 | | .73 | | |
| Madde 9 | | | .67 | |
| Madde10 | | | .76 | |
| Madde11 | | | .4 | |
| Madde12 | | | .61 | |
| Madde13 | | | .49 | |
| Madde14 | | | .62 | |
| Madde15 | | | .64 | |
| Madde16 | | | .65 | |
| Madde17 | | | | .61 |
| Madde18 | | | | .54 |
| Madde19 | | | | .76 |
| Madde20 | | | | .63 |

Yapılan analiz sonucunda, teorik olarak tanımlanan maddelerin dört faktör altında toplandığı görülmüştür. Tablo 2’de görüldüğü üzere, faktör yük değerleri .38 ile .76 arasında, değişmektedir. Çok faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilir (Çokluk, vd., 2012). Bu çerçevede, tanımlanan bir faktörün, toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu görülmektedir. Telaffuz kaygı ölçeğinin güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı incelenmiştir. Güvenirlik katsayısının, ölçüt değer .70’ten yüksek olması istenmektedir. Uygulama sonucunda hesaplanan Cronbach-Alpha iç tutarlık .86’dır. Elde edilen sonuçlar ışığında ölçeğin iç tutarlık noktasında güvenilir olduğunu söyleyebiliriz.

Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe sesletim kaygılarının olup olmadığını ortaya koyarak yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerinin, öğrencilerin sesletim öz algıları, özgüvenleri, kaygı ve tutum gibi duygusal değişkenler hakkında fikir sahibi olmalarına katkı

sağlamayı amaçlayan bu çalışmanın bulguları, cevap aranan araştırma hipotezleri doğrultusunda sunulmuştur.

Bu bağlamda ilk araştırma hipotezi ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların telaffuz kaygı düzeylerinin ne olduğuna cevap aranmıştır. Ancak öncelikle araştırma sorularını cevaplamak için kullanılacak testlerin parametrik ya da non-parametrik olmasına karar vermek için verilerin dağılımları kontrol edilmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Yapılan normallik dağılımı analizleri için testlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. İstatistiksel gerekler sağlandığı tespit edilmesi sonucu araştırma sorularının cevaplarını bulmak için analizlere geçilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir. Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Verilerin Gruplara Göre Ortalamaları, Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

| | n | x | Çarpıklık | Basıklık |
|-----------------------|----|-------|-----------|----------|
| Telaffuz Kaygı Ölçeği | 98 | 54.18 | .36 | -.12 |

Çalışmanın araştırma hipotezlerine anlamlı cevaplar elde etmek için öncelikle Türkçe telaffuz kaygı ölçeğinden elde edilen toplam puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 3'te görüldüğü üzere Türkçe telaffuz kaygı ölçeğinden elde edilen toplam puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların kaygı düzeylerini belirlemek ve katılımcıların kaygı düzeyleri ile bazı değişkenler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler için parametrik testlerden yararlanılmıştır. Ayrıca ikinci araştırma sorusu ve alt sorularına anlamlı cevaplar bulabilmek amacıyla gruplar arası anlamlı bir fark olup olmadığını bakılmış ve bu analizler için de bağımsız gruplar için T testi ve tek faktörlü ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuş ve yorumlamaları yapılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların Türkçe telaffuz kaygı düzeyleri nedir sorusunun cevabı için yapılan analizler doğrultusunda katılımcıların kaygı puanları 20 ile 120 puan arasında değişmekte ve daha yüksek kaygı puanları daha fazla kaygıyı yansıttığı belirlenmiştir. Türkçe telaffuz kaygı puanı sınıflandırmasında 20-45 puan aralığı düşük seviye, 46-60 puan arası hafif düzey, 61-95 puan arası orta düzey ve 96-120 puan arası yüksek kaygı düzeyini ifade ettiği (Beck et al., 1988) kabul edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda katılımcılardan elde edilen ölçek toplam puanları 32 ile 85 arasında olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların Türkçe kaygı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcı Kaygı Düzeyleri

| Kaygı düzeyi | n | % |
|--------------|----|------|
| Düşük | 21 | 21,4 |
| Hafif | 54 | 55,1 |
| Orta | 23 | 23,5 |
| Yüksek | - | - |

Tablo 4'te de görüldüğü üzere katılımcıların kaygı düzeylerinin ağırlıklı olarak (%55.1) hafif düzeyde olduğu, önemli bir kısmının ise orta (%23.5) ve düşük (%21.4) olarak ifade edildiği ve katılımcıların hiçbirinin yüksek düzeyde kaygı sahibi olmadığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada cevap aranan bir diğer hipotez ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların Türkçe kaygı düzeyleri ile bazı değişkenler arasında herhangi bir ilişki olup olmadığıdır. Türkçe telaffuz kaygı ölçeğinin demografik bilgiler kapsamında toplanan bilgilerden elde edilen veriler ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların telaffuz kaygı düzeyleri ile cinsiyet, Türkçe yeterlik düzeyi, bugüne kadar toplam Türkçe öğrenme süresi, ortalama Türkçe öğrenme/çalışma süresi, Türkçe öğrenme şekli, Türkçe konuşulan bir ülkede bulunma süresi, Türkçe konuşan bireylerle dersler dışında yüz yüze Türkçe konuşma sıklığı ve Türkçe konuşan bireylerle internet üzerinden Türkçe konuşma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda bu değişkenler bağlamında herhangi bir anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan Türkçe telaffuz düzeyine ilişkin katılımcıların kendi telaffuzları hakkındaki görüşleri ve kendi ifade ettikleri Türkçe telaffuz kaygı düzeyine ilişkin değişkenler ile ölçekten elde edilen toplam kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Demografik sorular kapsamında katılımcıların kendi Türkçe telaffuzlarını genel olarak iyi, orta ve zayıf olarak değerlendirmeleri istenmiş ve bu sorudan elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Katılımcılara Göre Türkçe Telaffuz Kaygı Düzeyleri

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-----------------|-----------------|----|--------------------|------|-----|--------------|
| Gruplar arası | 850,07 | 2 | 425,04 | 4,07 | ,02 | İyi<zayıf |
| Gruplar içi | 9913,93 | 95 | 104,36 | | | |
| Toplam | 10764 | 97 | | | | |

Tablo 5'te özetlendiği üzere gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(2,95)=4,07$; $p<.05$]. Yapılan post-hoc testi sonuçlarında Tukey HSD çoklu karşılaştırma testine göre; anlamlı farkın Türkçe telaffuz düzeyleri iyi ve zayıf olanlar arasında olduğu ve telaffuz düzeyi iyi olanların kaygı düzeylerinin ortalamasının ($M = 48,22$) telaffuz düzeyi zayıf olanların ortalamasından ($M=57,6$) istatistiksel olarak düşük olduğu görülmektedir. Bu da kendi telaffuz düzeylerini iyi olarak değerlendiren katılımcıların kaygılarının diğer katılımcılara göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Diğer yandan Scheffe ve Bonferroni çoklu karşılaştırma testlerinin Tukey HSD'ye benzer sonuçlar ürettiği görülmüştür. Burada, Tukey HSD'nin grup ortalama puanları arasında anlamlı fark belirlediği grup ya da grupları, Scheffe ve Bonferroni de aynı şekilde belirlemiştir. Benzer şekilde, Tukey HSD'nin farklı ortalamalara sahip olmayan grupları, Scheffe ve Bonferroni de onaylamıştır. Kısaca belirtmek gerekirse, Tukey HSD'nin hipotez kararları, söz konusu bu çoklu karşılaştırma test istatistikleri (Scheffe ve Bonferroni) için de paralellik göstermektedir.

Benzer şekilde demografik sorular (yaş, cinsiyet, kıdem, kendi telaffuz kaygılarına ilişkin algıları vb.) kapsamında katılımcıların kendi Türkçe telaffuz kaygılarını genel olarak yüksek, orta, düşük ve hiç yok seçenekleriyle değerlendirmeleri istenmiş ve bu sorudan elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 6 da sunulmuştur.

Tablo 6

Türkçe Telaffuz Kaygı Düzeyleri

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-----------------|-----------------|----|--------------------|-----|------|--|
| Gruplar arası | 1680,64 | 3 | 560,21 | 5,8 | .001 | Yüksek>Hiç yok Yüksek>Düşük, Yüksek>orta |
| Gruplar içi | 9083,37 | 94 | 96,63 | | | |
| Toplam | 10764 | 97 | | | | |

Tablo 6’da özetlenen bulgular doğrultusunda gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(3,94)=5,8$; $p<.05$]. Yapılan post-hoc testi sonuçlarında anlamlı farkın Türkçe telaffuzla ilgili kaygı düzeyi yüksek olanlarla, telaffuzla ilgili kaygı düzeyi orta ve düşük olanlar arasında olduğu ve telaffuzla ilgili kaygı düzeyi yüksek olanların ($M =63,71$), telaffuzla ilgili kaygı düzeyi orta ($M = 54,1$), telaffuzla ilgili kaygı düzeyi düşük ($M =50,67$) ve telaffuzla ilgili kaygısı olmayan ($M =53,78$) katılımcılardan istatistiksel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç da Türkçe telaffuzla ilgili kaygı düzeyini yüksek olarak ifade eden katılımcıların kaygılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Alanyazındaki bazı çalışmalar (Şengül, 2014) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türk alfabesinde yer alan bazı seslerin artikülasyonunda zorluk yaşadıklarını bu zorluğun da sesletim, konuşma, okuma ve dinleme becerileri üzerinde kaygı düzeyini artıran etkili bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma anında yaşadıkları zorluklar üzerine yapılan çalışmaların sistematik bir değerlendirmesini yapan Uzdu vd. (2022) inceledikleri çalışmaların büyük bir bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yaşadıkları sorunların birisinin de sesletim ile ilgili olduğunu belirlemiştir.

Hedef dilde seslerin doğru seslendirilmesi, vurgu ve tonlamanın uygun yapılması bilgisini de içeren sesletim yetisinin, yabancı dilde konuşma becerisinin gelişmesine ve anlaşılır bir dil kullanmaya katkı sağladığı birçok çalışma ile vurgulanmıştır. Benzer şekilde öğrenilen yabancı dilde seslerin doğru artikülasyonunun yabancı dil öğrenmeye yönelik istekliliği olumlu yönde artırdığına yönelik bulgular da alanyazında vurgulanmıştır. Ancak bu çalışma kapsamında ulaşılabilen ilgili alanyazın taraması yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesletim kaygısına yönelik her hangi bir çalışmanın yapılmadığını göstermiştir. Benzer şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların inceleyen Polatcan’ın (2019) çalışması da sesletim kaygısı üzerine bir çalışma raporlamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesletim kaygısının araştırılmasında karşılaştırmalar yapılabilecek ön çalışmaların olmaması bu çalışmanın sınırlılığı olarak değerlendirilmekle birlikte sesletim kaygısı üzerine diğer diller için yapılan çalışmalardan ulaşılabilenler bu çalışmanın bulgularını tartışmada fikir vermesi için alanyazın taraması kapsamında ele alınmıştır.

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin sesletim kaygısı ve konuşmada isteklilik arasındaki ilişkiyi inceleyen Baran-Łucarz (2014) sesletim kaygısı ile konuşmada isteklilik arasında bir ilişki olduğunu, sesletim kaygıları yüksek olan öğrencilerin konuşma etkinliklerindeki performansların ve konuşmada istekliliklerinin de düşük olduğunu belirlemiştir. Bir başka çalışmada Baran-Łucarz (2017) İngilizce öğrenen Polonyalı öğrencilerin sesletim kaygısı ve yabancı dil öğrenme motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiş ve hedef dilde anadili konuşuru düzeyde aksana sahip olma isteği ve motivasyonunun öğrencilerin telaffuz kaygısını azalttığını ancak sınıf dışı ortamlarda konuşma söz konusu olduğunda telaffuz kaygısının tüm öğrencilerde

yüksek olduğunu belirlemiştir. Kralova et al. (2017) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının İngilizce sesletim kaygıları olduğunu, 12 hafta boyunca fonetik eğitimi alan deney grubunda bu kaygı düzeyinin anlamlı bir şekilde azaldığını ve kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin hedef dilde daha başarılı sesletim yaptıklarını belirlemiştir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin sesletim kaygısındaki belirleyici unsurlarını inceleyen Baran-Łucarz ve Lee (2021) de çalışmalarında öğrencilerin sesletim kaygısı yaşadıklarını, bu kaygının en belirgin unsurunun konuşma istekliliği üzerinde olduğunu, yabancı dil öğrenme hazzının da düşük seviyedeki İngilizce öğrenenler için etkili bir unsur olduğunu belirlemiştir. İngilizce öğretmeni adaylarının sesletim kaygısı üzerine yaptığı çalışmada Kafes (2018) de üniversite öncesi ve üniversitede hazırlık sınıfında aldıkları İngilizce eğitiminin katılımcıların sesletim kaygı düzeyleri üzerinde etkileri olduğu saptamıştır.

Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen yetişkin göçmenlerin Türkçe sesletim kaygı düzeylerini ve kaygı düzeyleri ile bazı değişkenler arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada katılımcıların genel hatlarıyla Türkçe kaygı düzeylerinin yüksek olmadığı belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler katılımcıların Türkçe sesletim kaygı düzeylerinde cinsiyet bağlamında her hangi bir anlamlı fark olmadığını, Türkçe öğrenme süresi ya da Türkçe konuşulan bir ortamda (yüz yüze ya da internet) bulunma sıklığı ile kaygı düzeyi arasında her hangi bir ilişki bulunmadığını göstermiştir.

Ayrıca, bu çalışmadan elde edilen veriler ışığında kendi telaffuz düzeylerini iyi olarak değerlendiren katılımcıların kaygılarının diğer katılımcılara göre daha düşük olduğu, Türkçe telaffuzla ilgili kaygı düzeyini yüksek olarak ifade eden katılımcıların da kaygılarının daha yüksek olduğunun belirlenmesi veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin tutarlı sonuçlar ortaya çıkardığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkin göçmenlerin Türkçe sesletim kaygılarının düşük ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Verilerin istatistiksel analizleri sonucunda ulaşılan bu bulgu, Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma anında yaşadıkları zorluklar üzerine yapılan çalışmaların sistematik değerlendirmesini yapan Uzdu Yıldız ve Kahhaleh'in (2022) sesletim kaygısının yaygın olarak bir sorun olarak ifade edildiği bulgusuyla farklılaşmaktadır. Öte yandan, her ne kadar söz konusu çalışmada katılımcıların kaygı düzeyleri hakkında bir oran belirtilmese de bu çalışmada bir oran ortaya çıkması Uzdu ve diğerlerinin (2022) çalışmasına tamamlayıcı bir bilgi de sunduğu söylenebilir.

Alanyazın taraması yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesletim kaygısı üzerine yapılan her hangi bir çalışma olmadığını göstermiştir. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen verilerin alanyazında Türkçe sesletim kaygısı ile ilgili daha önceki çalışmalar ile karşılaştırma yapılması sınırlı olduğundan bulguların tartışılmasında başka yabancı dil sesletim kaygısı ile ilgili çalışmalara da yer verilmiştir. Örneğin, bu çalışmada katılımcıların Türkçe sesletim kaygılarının düşük olarak bulunması katılımcıların dilsel güvensizlik bağlamında bir sorun yaşamadığı şeklinde yorumlanacak olursa, Sevinç ve Dewaele (2018) göçmen konumundaki yabancı dil öğrenenlerin telaffuz kaygısına bağlı olarak dilsel güvensizlik hissettiklerini belirledikleri çalışma ile de farklılaşmaktadır. Benzer şekilde bu çalışmanın bulguları İngilizce öğrenen Polonyalı öğrencilerin sınıf dışı ortamlarda konuşma söz konusu olduğunda telaffuz kaygısının yüksek olduğunu belirleyen Baran-Łucarz'ın (2017) ve Baran-Łucarz ve Lee'nin (2021) çalışmalarıyla da farklılaştığı söylenebilir.

Katılımcıların sesletim kaygı düzeylerinin yüksek olmamasının nedeni, aldıkları Türkçe eğitiminden de kaynaklandığı düşünülebilir. Bu bağlamda çalışmanın bu bulgusu, verilen sesletim eğitimi sonrasında katılımcıların İngilizce sesletim kaygılarının azaldığını belirleyen Kralova, et al. (2017) üniversitede hazırlık sınıfında aldıkları İngilizce eğitiminin katılımcıların sesletim kaygı düzeylerini düşürdüğünü belirleyen Kafes'in (2018) çalışmalarıyla benzerlik gösterdiği de iddia

edilebilir. Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe sesletim kaygısı üzerine yapılan ilk çalışmalardan birisi olan bu çalışmada bir takım sınırlılıklar olsa da, yüksek olmamakla birlikte katılımcıların sesletim kaygısı hissettikleri belirlenmiştir. Katılımcıların çalışma yapılan şehirde yerleşik hayata geçen yetişkin göçmenler olduğu için günlük hayatlarında kullandıkları Türkçe için çok fazla kaygı duymadıkları ve kullandıkları Türkçeye karşı yaşadıkları toplumda her hangi bir olumsuz tepki ile karşılaşmadıkları söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesletim kaygısı üzerine yapılacak ileriki çalışmaların sadece nicel verilerle değil aynı zamanda görüşmeler ile elde edilecek nitel verilerle de desteklenecek şekilde desenlenmesi bu konuda derinlemesine bilgi elde etme için yararlı olacaktır. Çalışmanın bulguları yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren kurumlar açısından değerlendirildiğinde ise Türkçe sesletim üzerine kapsayıcı eğitimlerin verilmesi öğrencilerin sesletim kaygısını azaltmada yardımcı olacağı söylenebilir.

Kaynakça

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, 445–473.

Baran-Łucarz, M. (2017). FL pronunciation anxiety and motivation: Results of a mixed-method study. In E. Piechurska-Kuciel et al. (Eds.), *At the crossroads: Challenges of foreign language learning, second language learning and teaching*, (pp. 107-133). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-55155-57>

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>.

Baumgartner, H. & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *J. of Research in Marketing* 13(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0)

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS basic concepts, applications and programming* (Multivariate applications series). Routledge.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve lisrel uygulamaları*, Pegem Akademi Yayıncılık.

Derwing, T. M. & Rossiter, M. J. (2002). ESL learners perceptions of their pronunciation needs and strategies. *System*, 30(2), 155–166. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00012-X](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00012-X)

Doll, W. J., Xia, W. & Torkzadeh, G. (1994). A confirmatory factor analysis of the end user computing satisfaction instrument, *MIS Quarterly* 18(4), 357–369.

Erişti, B. D., Kuzu, A., Yurdakul Kabakçı, I., Akbulut, Y. & Kurt, A. A. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.

Ermağan, E. (2021). Kendi kendine Türkçe öğrenme kitaplarında telaffuz öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 214-237. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1011393>

Gilakjani, A. P. & Sabouri, N.B. (2016). How can EFL teachers help EFL learners improve their English pronunciation? *Journal of Language Teaching and Research*, 7(5), 967-972. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0705.18>

Hair, J. F. J., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education.

Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing*

Technology, 1(1), 1–16.

Hişmanoğlu, M. (2006). Current perspectives on pronunciation learning and teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 101-110.

Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit, *The Electronic Journal of Business Research Methods*. 6(1), 53-60.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>

Kafes, H. (2018). A study on pronunciation anxiety of pre-service ELT teachers. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı), 1813–1827.

Kralova, Z., Skorvagova, E., Tırpakova, 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>

Krashen, S. D. (1982). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.

MacIntyre, P. D & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>

Piechurska-Kuciel, E. (2008). *Language anxiety in secondary grammar school students*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216. <https://doi.org/10.16916/aded.483208>

Schumacker, R. E. & Lomax R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.

Sevinç, Y. & Dewaele, J. M. (2018). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 159–179. <https://doi.org/10.1177/1367006916661635>

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri, *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

Szyszka, 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>

Şeker, H & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme* (2. basım). Nobel Yayınevi.

Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339. <https://doi.org/10.7884/teke.245>

Uzdu Yıldız, F. & Kahhaleh, H. (2022). Yurt dışında Türkçe öğrenen yabancıların konuşma becerisinde karşılaştıkları zorlukların analizi (Sistemik derleme). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(2), 76-91.

Wei, M. (2006). *A literature review on strategies for teaching pronunciation*. University of Maryland Publications.

Yin, R. K. (2014). *Case study methods: Design and methods* (5. baskı). Sage Publications.