

Anadili Kürtçe Olan Öğrencilerde Yabancı Dil Kaygısı ve Öğrenme Süreci: Cihan Üniversitesi Örneği*

Kawar ABDULQADER¹

Geliş Tarihi: 15.01.2025
Kabul Tarihi: 17.04.2025
Yayın Tarihi: 24.06.2025
Değerlendirme: İki Dış Hakem /
Çift Taraflı Körleme
Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf Bilgisi:

Abdulqader, Kawar (2025). Anadili Kürtçe Olan Öğrencilerde Yabancı Dil Kaygısı ve Öğrenme Süreci: Cihan Üniversitesi Örneği. *International Journal of Language and Translation Studies*, 5/1, 1-33.

Benzerlik Taraması: Yapıldı –
iThenticate

Etik Bildirim:
lotusjournal@selcuk.edu.tr

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans Yazarlar: Dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Öz

Bu çalışma, Cihan Üniversitesi'nde anadili Kürtçe olan öğrencilerin yabancı dil (Türkçe ve İngilizce) öğrenme süreçlerinde yaşadıkları dil kaygısını ve bu kaygının öğrenme süreçlerine etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Dil kaygısının, bireylerin dil öğrenme sürecinde önemli bir engel teşkil ettiği ve bu kaygının sosyo-kültürel faktörlerle derin bir ilişki içinde olduğu literatürde geniş bir şekilde tartışılmaktadır. Bu bağlamda araştırma, çokdilli bireylerin farklı dillerde yaşadıkları kaygı deneyimlerini, sosyal ve kültürel bağlamlarını göz önünde bulundurarak değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışma, anadili Kürtçe olan öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğrenirken karşılaştıkları dil kaygıları ile bu kaygılarla başa çıkmak için kullandıkları iletişim stratejilerini ele alarak bu alandaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Araştırma, karma yöntem yaklaşımıyla yürütülmüş olup, katılımcılara anketler uygulanarak hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Bulgular, dil kaygısının öğrencilerin akademik başarıları ve sosyo-kültürel bağlamları üzerinde belirgin ve anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilere yönelik kaygıyı azaltmaya yönelik çeşitli stratejiler (teknolojik araçlar, sosyal pratikler, bireysel çalışmalar) kullanıldığı ve etkili materyallerin (altyazılı filmler, konuşma kulüpleri, kitaplar) bu süreçte kaygıyı azalttığı bulunmuştur. Bu çalışma, dil kaygısını azaltmaya yönelik stratejiler geliştirilmesi ve çokdilli bireyler için öğrenme süreçlerinde daha etkili desteklerin sağlanması gerektiğini güçlü bir şekilde vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kürtçe, dil kaygısı, yabancı dil öğrenimi, sosyo-kültürel faktörler, öğrenme Süreci

* Etik Beyan: * Bu çalışma, bilimsel ve etik ilkelere uygun olarak hazırlanmış olup, katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmış ve gerekli etik izinler temin edilmiştir. Çalışma tamamen özgün bir araştırmanın ürünüdür ve yararlanılan tüm kaynaklar kaynakçada belirtilmiştir.

¹ Öğretim Görevlisi, Zaho Üniversitesi, İnsani Bilimler Fakültesi, Türk Dili, Duhok, Irak, Kawar.abdulqader@uoz.edu.krd, ORCID ID: 0009-0002-5956-142X

Foreign Language Anxiety and the Learning Process in Kurdish Native Speakers: The Case of Cihan University*

Kawar ABDULQADER²

Date of Submission: 15.01.2025

Date of Acceptance: 17.04.2025

Date of Publication: 24.06.2025

Review: Double-blind peer review

Article Type: Research Article

Citation:

Abdulqader, Kawar (2025). Foreign Language Anxiety and the Learning Process in Kurdish Native Speakers: The Case of Cihan University. *International Journal of Language and Translation Studies*, 5/1, 1-33.

Plagiarism Check: Yes - iThenticate

Complaints: lotusjournal@selcuk.edu.tr

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

Grant Support: The author(s) acknowledges that they received no external funding to support this research.

Copyright & License: Authors publishing in the journal retain the copyright to their work and their work is licensed under the CC BY-NC 4.0.

Abstract

This study aims to examine the language anxiety experienced by Kurdish native-speaking students at Cihan University in the process of learning a foreign language (Turkish and English) and its effects on their learning process. Language anxiety, which constitutes a significant obstacle in the language learning process, is deeply intertwined with socio-cultural factors, as extensively discussed in the literature. In this context, the study seeks to evaluate the anxiety experiences of multilingual individuals in different languages, considering their social and cultural contexts. This research aims to address a significant gap by exploring the language anxiety experienced by Kurdish native-speaking students while learning Turkish and English, along with the communication strategies they employ to cope with this anxiety. Conducted using a mixed-methods approach, the study collected both quantitative and qualitative data through surveys administered to participants. The findings reveal that language anxiety has a significant and meaningful impact on students' academic performance and socio-cultural contexts. Additionally, it was found that various strategies (technological tools, social practices, individual efforts) are used to reduce anxiety, and effective materials (subtitled films, speaking clubs, books) play an essential role in alleviating it. This study strongly emphasizes the need to develop strategies for reducing language anxiety and providing more effective support for multilingual individuals in their learning processes.

Keywords: Kurdish, language anxiety, foreign language learning, socio-cultural factors, learning Process

* Ethical Statement: * This study has been prepared in compliance with scientific and ethical principles, with informed consent obtained from the participants, and all necessary ethical approvals secured. The study is entirely the product of original research, and all sources utilized have been duly cited in the references section.

² Lecturer, University of Zakho, Faculty of Humanities, Turkish Language Department, Duhok, Iraq, Kawar.abdulqader@uoz.edu.krd, ORCID ID: 0009-0002-5956-142X

1. Giriş

Dil kaygısı, bireyin dil öğrenme sürecinde yaşadığı korku, endişe ve gerginlik gibi duygularla ortaya çıkan önemli bir duygusal öge olarak tanımlanır. Bu kaygı, bireyin dil öğrenme deneyimlerini önemli ölçüde etkileyen sosyo-kültürel faktörlerle yakından ilişkili olması nedeniyle dil öğretimi alanında yoğun bir şekilde araştırılmaktadır. Horwitz ve arkadaşları (1986), yabancı dil kaygısının sınav kaygısı, iletişim kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu gibi farklı bileşenlerden oluştuğunu ifade etmiştir (s. 125-126). Gardner ve MacIntyre (1993) ise bu kaygıyı, bireyin dil sınıfında veya dilin kullanıldığı herhangi bir durumda hissettiği endişe olarak tanımlamıştır.

Sosyo-kültürel faktörlerin bireylerin dil öğrenme sürecinde yaşadıkları kaygı üzerindeki etkisi, alanyazında önemli bir konu olarak öne çıkmıştır. Argaman ve Abu-Rabia (2002), bireyin sosyal ve kültürel çevresinin, dil öğrenme sürecindeki performansını etkileyen kümülatif bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Türkçe öğrenen bireylerin dil edinim süreçlerinde yalnızca formal eğitim ortamları yeterli olmamakta, dilin sosyo-kültürel bağlamda kullanımı da kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında dil kullanım deneyimlerini artırmaya yönelik etkinliklerin tasarlanması gerekliliği dikkat çekmektedir (Sönmez ve Özden, 2024, s. 102).

Bu çalışma, Irak'ın Kürdistan Federal Bölgesi'ne bağlı Duhok şehrinde bulunan Cihan Üniversitesi'nde anadili Kürtçe olan öğrencilerin hem Türkçe hem de İngilizce öğrenme sürecinde yaşadıkları dil kaygısının sosyo-kültürel boyutlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Cihan Üniversitesi, 2013 yılında kurulmuş olup³, eğitim-öğretim dili İngilizce'dir. Bununla birlikte, öğrenciler günlük yaşamlarında Kürtçe ve Arapça gibi yerel dilleri de kullanmaktadır.

Literatürde, birden fazla yabancı dil öğrenen bireylerin kaygı durumlarına ilişkin sosyo-kültürel faktörleri ele alan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle, çokdilli bireylerin farklı dillerde yaşadıkları öğrenim deneyimlerini sosyo-kültürel bir çerçevede ele almak, bu alandaki önemli bir boşluğu doldurma potansiyeline sahiptir. Cihan Üniversitesi'nin çokdilli yapısı, bu çalışmanın özgünlüğünü ve önemini artırmaktadır. Özellikle anadili Kürtçe olan öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğrenirken yaşadıkları kaygıların incelenmesi, dil öğretimi alanında önemli bir katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma iki temel katkı sunmayı hedeflemektedir. Birincisi, çokdilli bireylerin dil öğrenme sürecindeki kaygılarını sosyo-kültürel bir bağlamda inceleyerek literatüre yenilikçi bir bakış

³ Erbil'de de bir Cihan Üniversitesi bulunmakla birlikte, bu çalışma kapsamında ele alınan Duhok Cihan Üniversitesi bağımsız bir yükseköğretim kurumudur.

açısı kazandırmak. İkincisi ise, bu bulguların ışığında dil öğretiminde kaygıyı azaltmaya yönelik etkili stratejiler geliştirmek için pratik öneriler sunmaktır.

2. Literatür Taraması

2.1.Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı

Kaygı kavramı ile ilgili ilk çalışmaların 19. yüzyılın ortalarına doğru başladığı ve psikoloji alanında bu terimi ilk kullananın Sigmund Freud olduğu görüşü hâkimdir" (Şen ve Boylu, 2015, s. 15). Aydın ve Zengin (2008, s. 84) ise yabancı dil kaygısının, özellikle öğrencilerin öğrenme sürecinde akademik başarılarını, dil yeterliliklerini ve motivasyonlarını etkileyen temel faktörlerden biri olduğunu vurgulamaktadır.

2.2.Yabancı Dil Kaygısı ve Etkileri

Yabancı dil öğreniminde kaygı, öğrencilerin başarılarının önünde önemli bir engel teşkil etmektedir. İletişimsel odaklı dil öğretimde, amaç hedeflenen dilde iletişim becerisini geliştirmektir. Bu iletişim yetisini kazandırırken anlatma ve anlama becerilerini eşit kullanarak iletişim kurabilmelidir. Demircan bu bağlamdan hareketle *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri* kitabında "İletişimsel Yaklaşımda herhangi bir beceriye öncelik tanınmaz. Öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarından yaptıkları iletişimsel seçimlere göre izlenice düzenlenir." (Demircan, akt. Sönmez ve Özden, 2024, s. 74). Bu görüş, Al-Shboul ve ark. (2013) ile Genç (2009) tarafından da desteklenerek, kaygının akademik başarıyı olumsuz etkilediği ve öğrencilere kaygıyla başa çıkma stratejilerinin sunulmasının önemini vurgulamaktadır. Ancak, Cheng (2002) ve Genç & Yaylı (2019) gibi araştırmalar kaygının bazı durumlarda motivasyonu artırıcı bir rol oynayabileceğini öne sürerek, literatürde kaygının çift yönlü etkisi üzerine çelişkili görüşler olduğunu göstermektedir. Bu çelişki, kaygının yapısı ve yoğunluğu ile ilişkili olabilir; düşük düzeyde kaygının motivasyonu artırırken, yüksek düzeyde kaygının olumsuz etkiler yaratması mümkündür.

2.3. Dil Becerileri ve Kaygı

Dil becerileri üzerindeki kaygı etkileri, farklı çalışmalarda çeşitli şekillerde incelenmiştir. Alsowat (2016), yabancı dil kaygısını azaltmaya yönelik pratik bir çerçeve sunarken, özellikle öğrencilerin dil pratiği yapmalarını teşvik eden etkinliklerin ve sınıf içi/sınıf dışı etkileşimlerin kaygıyı azaltmada etkili olduğunu belirtmiştir (s. 193). Barış ve Şen (2019) yazma kaygısının yazı yazma sıklığı ve çevresel faktörlerle ilişkisini ortaya koymuştur. Bu bulgular, pratik yapmanın ve uygun çevresel desteklerin kaygıyı azaltmada ortak bir noktada buluştuğunu göstermektedir (s. 79-80)., Öte yandan, Ameen ve Uslu Üssüten (2021) konuşma kaygısının

hazırlanmış konuşma etkinlikleri ile azalabileceğini belirtirken, Altunkaya (2017) dinleme ve okuma kaygılarının metin anlama eksikliği ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, dil becerilerine yönelik farklı kaygı türlerinin spesifik stratejilerle ele alınması gerektiğini öne sürmektedir. Genel olarak, dil pratiği ve uygun öğretim yöntemlerinin kaygıyı azaltmada ortak etkili faktörler olduğu görülmektedir.

2.4. Teknolojik Yaklaşımlar ve Yenilikler

Teknolojik yöntemlerin yabancı dil kaygısını azaltmadaki rolü literatürde farklı görüşlerle ele alınmaktadır. Pan ve ark. (2022), MOOC⁴ ve ters yüz öğrenim yöntemlerinin konuşma kaygısını azalttığını belirtirken (s. 5-6), Bailey ve Almusharraf (2022) ise teknolojik araçların aşırı kullanımının kaygıyı artırabileceği konusunda uyarıda bulunmuştur. Bununla birlikte, Özkan, Demir ve Özdemir (2017), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çağdaş seviyeye ulaşmanın en önemli koşulunun bilgiyi teknolojiyle harmanlamak olduğunu vurgulamaktadır (s. 148).

Bu çalışmalar, teknolojinin yabancı dil öğreniminde etkili bir araç olabileceğini ancak kullanım biçiminin belirleyici olduğunu göstermektedir. Dengeli ve bilinçli kullanıldığında teknoloji kaygıyı azaltıcı bir etkiye sahip olabilirken, aşırı ve kontrolsüz kullanımının olumsuz sonuçlara yol açabileceği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde teknolojik yaklaşımların uygulanmasında denge ve bilinçli kullanımın önemi ön plana çıkmaktadır.

2.5. Sosyo-Kültürel Faktörler

Sosyo-kültürel faktörler, dil öğreniminde kaygı düzeylerini etkileyen önemli unsurlardır. Pan ve Akay (2015), ebeveyn eğitim düzeyi, dil öğrenmeye başlama yaşı ve yabancı dil yayınları takip etme alışkanlığının kaygı üzerindeki etkilerini incelerken, Dewaele & MacIntyre (2014) ve Gültekin Çakar (2009) yurt dışı deneyimlerinin bireylerin hedef dile maruz kalarak özgüvenlerini artırdığını belirtmiştir. Zambak (2024) ise altyazılı film izleme, yabancı dilde şarkılar dinleme ve oyun oynama gibi etkinliklerin kaygıyı azalttığını ve dil becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu çalışmalar, sosyo-kültürel etkileşimlerin ve dil maruziyetinin kaygı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyarken, aynı zamanda farklı sosyo-kültürel çevrelerin kaygı düzeylerini nasıl şekillendirdiği konusunda da çeşitli perspektifler sunmaktadır.

2.6. Demografik ve Bireysel Faktörler

⁴ MOOC: Massive Open Online Course (Kitlese Açık Çevrim İçi Ders) anlamına gelir. Geniş katılımcı kitlesine hitap eden, internet üzerinden erişilebilen çevrim içi derslerdir.

Demografik değişkenler ve bireysel özellikler, dil kaygısı üzerinde önemli etkiler göstermektedir. Mulyono ve ark. (2020), öğrencilerin yabancı dil yazma kaygısının cinsiyet ve eğitim düzeyinden bağımsız olduğunu, ancak lise öğrencilerinin üniversite öğrencilerine kıyasla daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir (s. 259). Cheng (2002) ve Woodrow (2011) algılanan yeterlilik düzeyi yüksek olan bireylerin daha düşük kaygıya sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, Pajares (2003) ve Bandura (1993) gibi araştırmalar mükemmeliyetçi tutumlar ve not odaklı yaklaşımların kaygıyı artırıcı unsurlar olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, bireysel farklılıkların ve demografik özelliklerin kaygı düzeyleri üzerinde belirleyici rol oynadığını ve dil öğreniminde kişiselleştirilmiş yaklaşımların gerekliliğini işaret etmektedir.

Yabancı dil öğreniminde kaygı, akademik başarı, dil becerileri, motivasyon ve özgüven gibi çeşitli faktörler üzerinde önemli etkilere sahip bir değişken olarak ele alınmaktadır. Literatürde, kaygının öğrenme sürecini nasıl etkilediğine dair farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bazı çalışmalar, yüksek kaygı düzeylerinin öğrencilerin dil performansını olumsuz yönde etkilediğini ve motivasyonu düşürdüğünü ortaya koyarken, bazı araştırmalar ise belirli bir seviyedeki kaygının öğrenme sürecini teşvik edici olabileceğini öne sürmektedir.

Sosyo-kültürel, demografik ve bireysel faktörlerin kaygı üzerindeki belirleyici rolü literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları kaygının şiddeti ve etkisi, onların geçmiş dil deneyimleri, çevresel faktörler ve kişisel özellikleriyle yakından ilişkilidir. Bununla birlikte, özellikle Kürtçe gibi resmi statüye sahip olsa da uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaşan dillerin öğrenilmesinde, dilin toplumsal ve politik konumu öğrencilerin kaygı düzeyini etkileyebilir. Kürtçe'nin eğitim dili olarak kullanılması, öğrencilerin dil kaygısını etkileyen önemli bir unsur olabilir. Bu bağlamda, dil politikaları, uygulamadaki farklılıklar ve toplumsal kabul gibi etkenler, öğrencilerin kaygı düzeylerini doğrudan etkileyebilir.

Bununla birlikte, teknolojik yaklaşımların yabancı dil kaygısını azaltmada nasıl bir rol oynadığı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı çalışmalar, teknolojinin etkili kullanımının kaygıyı azalttığını belirtirken, bazı araştırmalar ise aşırı ve bilinçsiz kullanımın kaygıyı artırabileceğini göstermektedir.

Bu çerçevede, literatürdeki bulgular, kaygının tek yönlü bir olgu olmadığını, farklı bağlamlarda ve bireysel faktörlere bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Dil öğrenme sürecinde kaygıyı yönetmeye yönelik yaklaşımlar, bireylerin ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmeli ve teknolojik araçların dengeli kullanımı sağlanmalıdır.

3. Yöntem

3.1.Araştırma Tasarımı

Bu araştırma, Cihan Üniversitesi'nde anadili Kürtçe olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde yaşadıkları dil kaygısının sosyo-kültürel boyutlarını incelemek amacıyla karma yöntem yaklaşımı ile yürütülmüştür. Karma yöntem deseni, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı bir araştırma deseni olup, her iki yöntemin avantajlarını birleştirerek bir olgunun daha detaylı ve kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını amaçlar (Alkan, Şimşek ve Armağan Erbil, 2019, s. 562). Bu yöntem hem nicel hem de nitel verileri bir araya getirerek araştırma sorularına kapsamlı yanıtlar sunmayı amaçlamaktadır. Nicel veriler, genel eğilimlerin ortaya konulmasını sağlarken; nitel veriler, bireysel deneyimlerin derinlemesine analizine olanak tanımıştır (Creswell, 2014).

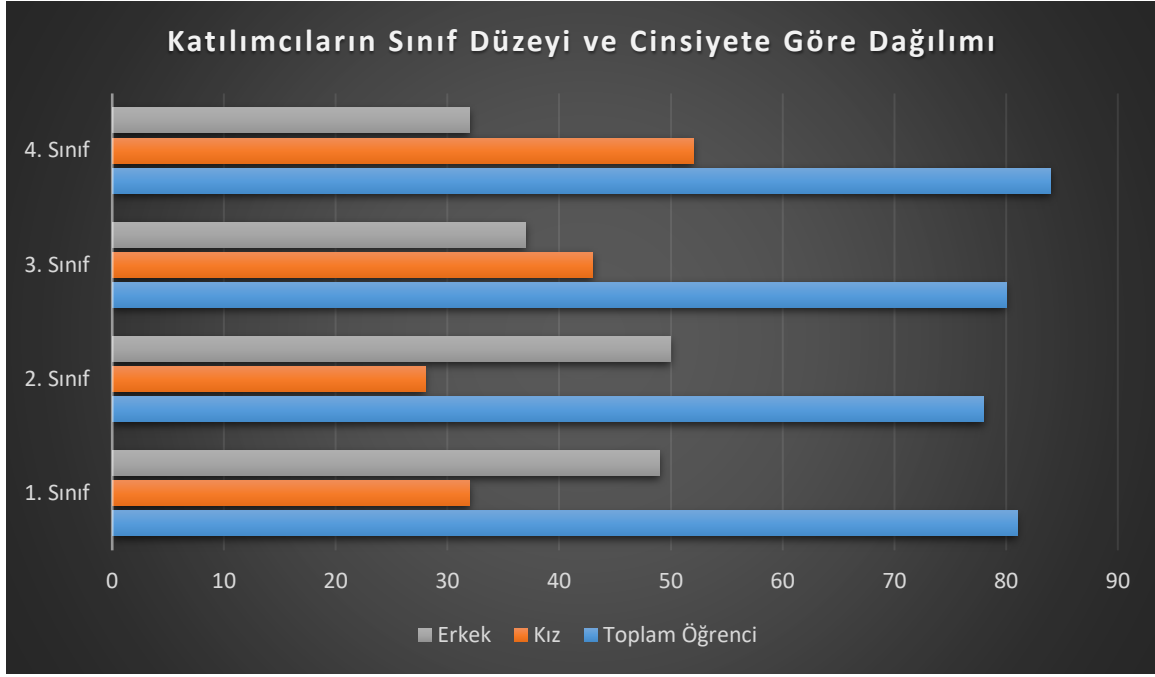
1. Anadili Kürtçe olan öğrencilerin İngilizce ve Türkçe öğrenirken yaşadığı dil kaygısının seviyeleri nelerdir?
2. Dil kaygısı, öğrencilerin sosyo-kültürel bağlamlarına (cinsiyet, sınıf düzeyi, dil yeterliliği vb.) göre nasıl farklılık göstermektedir?
3. Öğrencilerin dil kaygısıyla başa çıkmada kullandıkları iletişim stratejileri nelerdir?
4. Türkçe ve İngilizce öğrenme süreçlerindeki dil kaygısının, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri nelerdir?
5. Dil kaygısının azaltılmasında sınıf dışı etkinlikler ve dilin doğal ortamda kullanımını ne kadar etkili olmaktadır?

3.2. Katılımcılar

Araştırmaya, Cihan Üniversitesi'nde öğrenim gören, anadili Kürtçe olan toplam 323 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre dağılımı Grafik 1'de verilmiştir. Araştırmada, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış olup, özellikle 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ve Türkçe öğrenme deneyimlerine odaklanılmıştır. Katılımcı çeşitliliği, sosyo-kültürel bağlamların anlaşılmasına önemli katkı sağlamıştır.

Grafik 1

Katılımcıların Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı



Araştırmada, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış olup, özellikle 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ve Türkçe öğrenme deneyimlerine odaklanılmıştır. Katılımcı çeşitliliği, sosyo-kültürel bağlamın anlaşılmasına önemli katkı sağlamıştır. Araştırmada özellikle 3. ve 4. sınıf öğrencilerine odaklanılmasının nedeni, bu sınıfların Türkçe derslerini almaya başlamış olmalarıdır. Bu yaş grubundaki öğrenciler, yabancı bir dili (Türkçe) öğrenme sürecinin aktif bir aşamasında oldukları için, dil kaygısı ve öğrenme deneyimlerine dair daha anlamlı veriler elde edilebilir.

3.3. Demografik Bilgiler

Katılımcılara ilişkin demografik bilgilerin özetine **Tablo 1**'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellik	Dağılım
Cinsiyet	Kadın: 155 (%48), Erkek: 168 (%52)
Yaş Ortalaması	21.4 yıl
Evde Konuşulan Dil	Kürtçe: 313 (%96.9), Arapça: 8 (%2.5), Süryanice: 2 (%0.6)

Aile Eğitim Düzeyi	İlkokul: %7.4, Ortaokul: %9.0, Lise: %11.1, Üniversite: %61.4, Yüksek Lisans/Doktora: %11.1
Ekonomik Durum	Düşük: %20, Orta: %73, Yüksek: %7

Katılımcıların yaş ortalaması 21.4 olup, %48'i kadın, %52'si erkektir. Evde konuşulan dil olarak %96.9 Kürtçe, %2.5 Arapça ve %0.6 Süryanice belirtilmiştir. Aile eğitim düzeyi ve ekonomik durum gibi faktörler de öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini etkileyen unsurlar olarak incelenmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için Google Forms kullanılarak bir anket hazırlanmıştır. Anket, hem kapalı uçlu (Likert tipi) hem de açık uçlu sorular içermektedir ve araştırma sorularının tamamını kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Anket üç ana bölümden oluşmaktadır:

1. Demografik Bilgiler:

Yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve dil yeterlilik seviyeleri gibi katılımcıların sosyo-kültürel bağlamlarına ilişkin bilgiler toplanmıştır.

2. Dil Kaygısı ve İletişim Stratejileri:

Likert tipi sorular: Katılımcıların dil kaygısı düzeylerini ve kullandıkları iletişim stratejilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Açık uçlu sorular: Öğrencilerin kişisel deneyimlerini ve algılarını ifade etmelerine olanak tanımıştır.

Öğrenci Yorumları: Dil öğrenme süreçlerine dair ek yorumlar almak için tasarlanmış açık uçlu sorular, öğrencilerin yaşadığı belirli sorunları ve çözüm önerilerini detaylandırmayı hedeflemiştir.

Anket, Ocak 2025 ayında 7 gün boyunca çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Katılımcılara üniversitenin resmi e-posta adresleri aracılığıyla gönderilmiş ve araştırmanın amacı, gizlilik ilkeleri ve gönüllü katılım haklarını açıklayan bir bilgilendirme metni sunulmuştur. Anketin tamamlanması için yeterli süre tanınmış ve cevaplar alınmıştır.

3.5. Veri Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi:

Betimleyici İstatistikler: Katılımcıların demografik dağılımları ve dil kaygısı düzeyleri hesaplanmıştır. Bu analizler için Microsoft Excel kullanılmıştır. Excel'in temel istatistiksel fonksiyonları (ortalama, standart sapma, frekans dağılımları vb.) kullanılarak veriler işlenmiştir.

İlişki Analizleri: İlişkisel analizler için Excel'in temel korelasyon ve regresyon fonksiyonları kullanılmıştır. Ancak, ileri düzey istatistiksel analizler (örneğin, çoklu regresyon analizi) gerçekleştirilmemiştir.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi:

Tematik Analiz: Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar, manuel tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu süreçte, katılımcıların yanıtları önce metinler halinde düzenlenmiş, ardından ortak temalar ve alt temalar belirlenmiştir.

Kodlama ve Kategorizasyon: Veriler, el ile kodlanarak kategorize edilmiştir. Bu işlem sırasında, katılımcıların dil kaygısı deneyimlerini ve kullandıkları iletişim stratejilerini nasıl algıladıkları üzerine odaklanılmıştır.

4. Etik Kurallar

Araştırma, Cihan Üniversitesi İngilizce Bölümü'nden alınan etik onayı doğrultusunda yürütülmüştür. Katılımcılara araştırmaya katılmaları için bilgilendirilmiş onam formu sunulmuş ve gizlilikleri sağlanmıştır. Veriler anonim olarak toplanmış ve sadece araştırma amaçları doğrultusunda kullanılmıştır.

5. Güvenilirlik ve Geçerlilik

5.1. Güvenilirlik

Araştırmanın güvenilirliği, elde edilen verilerin tutarlılığı ve tekrarlanabilirliği açısından değerlendirilmiştir. Güvenilirliğin sağlanması için anketin uygulanmasından önce ön test yapılmıştır. Bu ön test, küçük bir grupta gerçekleştirilerek soruların anlaşılabilirliği ve anketin genel işleyişi üzerine geri bildirimler alınmıştır. Ön test sonuçlarına dayanarak, anlaşılması güç veya kafa karıştırıcı olabilecek sorular yeniden düzenlenmiş ve netleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin Cronbach Alfa değeri, 0.991 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin son derece yüksek bir güvenilirlik seviyesine sahip olduğunu göstermektedir. Nunnally (1978) tarafından önerilen ölçütlere göre, 0.70 ve üzerindeki Cronbach Alfa değerleri yeterli güvenilirlik düzeyini ifade ederken, 0.90 ve üzerindeki değerler ise mükemmel güvenilirlik olarak kabul edilmektedir (s. 245-246).

5.2. Geçerlilik

Araştırmanın geçerliliği, ölçülen kavramların gerçekten ölçülüp ölçülmediğini ve ölçüm araçlarının araştırma amacına uygun olup olmadığını değerlendirmektedir. Geçerliliğin sağlanması için çeşitli adımlar atılmıştır:

5.2.1. İçerik Geçerliliği: Anket soruları, literatürde yer alan ve dil kaygısı üzerine yapılan çalışmalar ışığında oluşturulmuş ve mevcut ölçekler incelenerek uyarlanmıştır (Haynes, Richard ve Kubany, 1995). Dil kaygısının farklı boyutlarını kapsayacak şekilde soru çeşitliliği sağlanmıştır.

5.2.2. Yapısal Geçerlilik: Faktör analizi uygulanarak anketin yapısal geçerliliği test edilmiştir. Bu analiz sonucunda, dil kaygısı ve iletişim stratejileri ile ilgili soruların kendi alt boyutlarında gruplandığı ve bu boyutların beklenen faktör yapısını yansıttığı belirlenmiştir.

5.2.3. Kriter Geçerliliği: Anketin sonuçları, benzer yapıları ölçen diğer ölçeklerle karşılaştırılmıştır. Dil kaygısı ölçeği, öğrencilerin akademik başarıları ve sınıf içi performansları ile negatif yönde ilişkili bulunmuş, bu da ölçeğin kriter geçerliliğini desteklemektedir (Cohen ve Swerdlik, 2001).

Uzman Görüşleri: Anketin geçerliliğini artırmak amacıyla, dil eğitimi alanında uzman akademisyenlerden ve uygulayıcılardan geri bildirim alınmıştır. Uzmanlar, soruların içeriğinin araştırma amacına uygun olup olmadığını değerlendirmiş ve gerekli gördükleri durumlarda düzenlemeler yapılmıştır.

6. Bulgular Genel Değerlendirme (1., 2., 3. ve 4. Sınıflar)

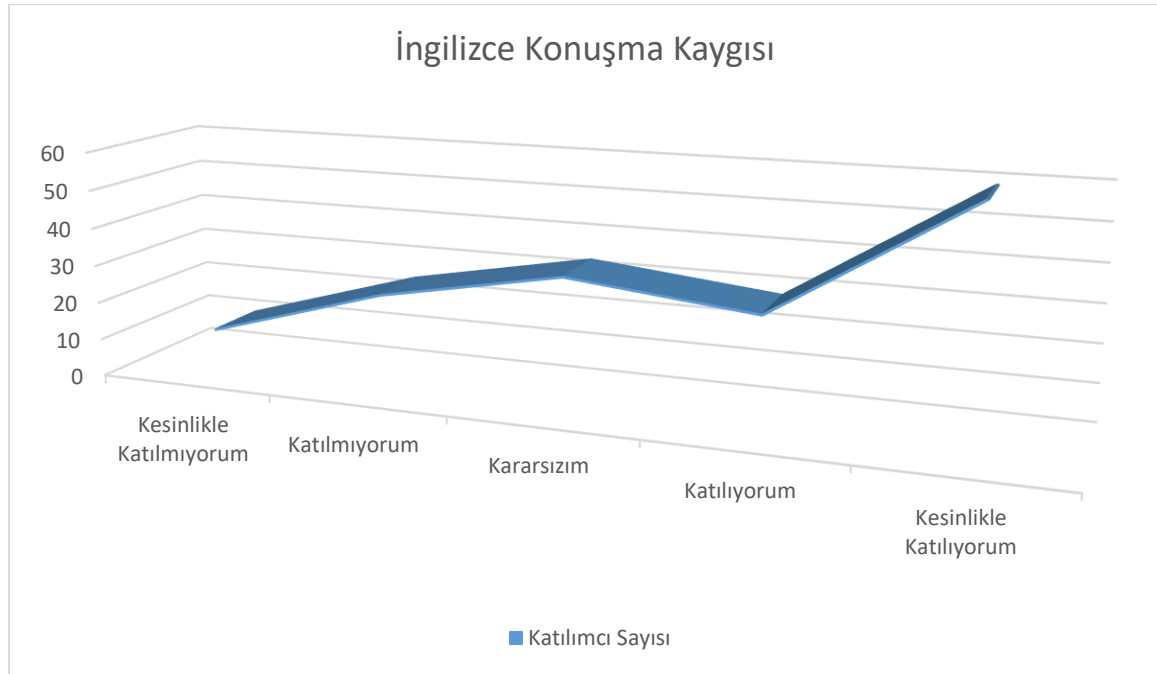
Bu bölümde, 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda yabancı dil öğrenen öğrenciler için yapılan analizlerin sonuçları sunulmaktadır. Çalışma, öğrencilerin dil kaygısı düzeylerini, iletişim stratejilerini ve öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Bulgular, öğrencilerin akademik performanslarına ve sosyo-kültürel bağlamlarına etkileri açısından iki farklı dil öğrenim sürecini incelemektedir: İngilizce ve Türkçe.

1. Bölüm: Bulgular (1., 2., 3. ve 4. Sınıflar - İngilizce)

Bu bölümde, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler için yapılan analiz sonuçları yer almaktadır. Çalışma, öğrencilerin İngilizce öğrenim sürecinde karşılaştıkları kaygıları ve kullandıkları iletişim stratejilerini detaylandırmıştır. Özellikle İngilizce konuşma sırasında hissedilen endişe, yanlış yapma korkusu ve çevresel destek eksikliği gibi faktörler ele alınmıştır.

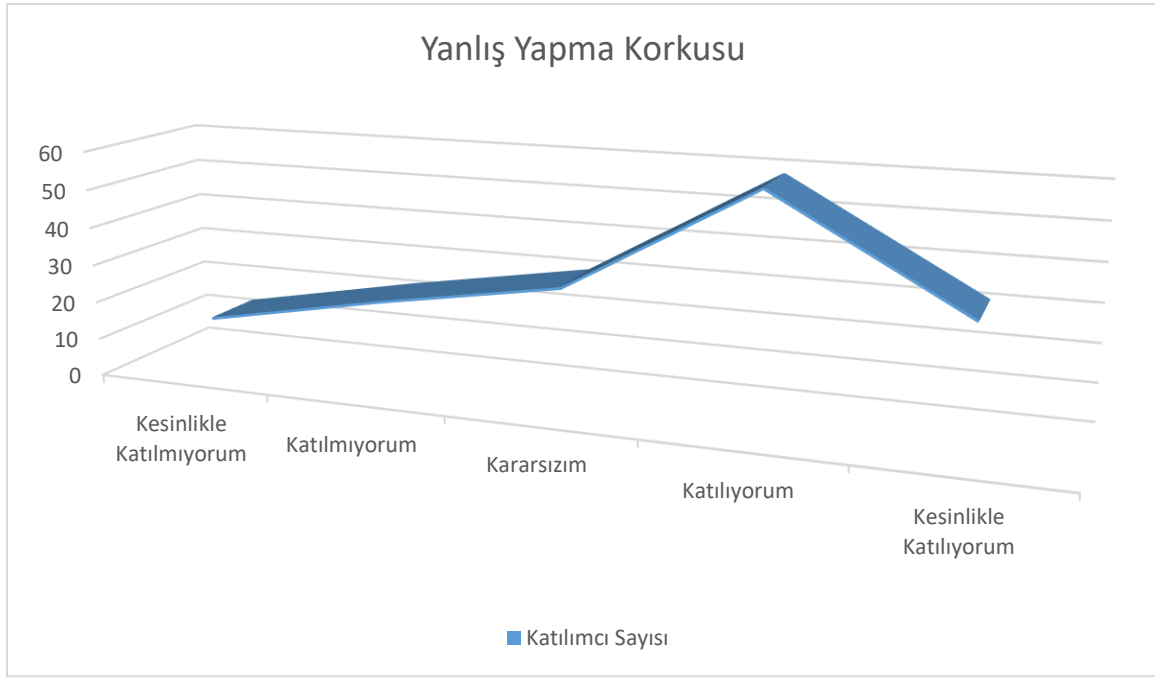
Analizlerde yalnızca İngilizce öğrenme süreci dikkate alınmış ve öğrencilerin İngilizce bağlamındaki deneyimleri değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin İngilizce öğrenirken yaşadığı güçlüklerin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlamıştır.

Grafik 2: İngilizce Konuşma Kaygısı (İngilizce konuşmam gerektiğinde endişe duyuyorum)



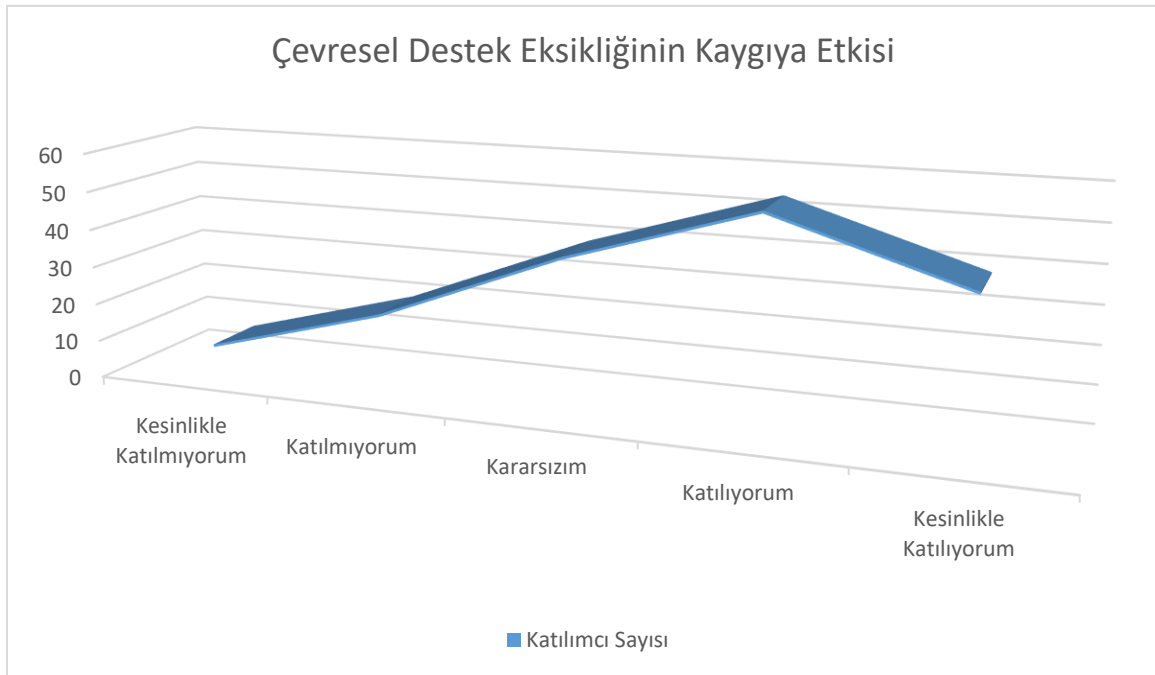
Grafik 2'deki bulgular, katılımcıların İngilizce konuşurken önemli bir kaygı yaşadığını göstermektedir. Katılımcıların %56'sı ("Katılıyorum" 59 kişi, %18 ve "Kesinlikle Katılıyorum" 121 kişi, %38) İngilizce konuşmaları gerektiğinde endişe duyduklarını belirtmiştir. Buna karşılık, %23'lük bir grup ("Kesinlikle Katılmıyorum" 23 kişi, %7 ve "Katılmıyorum" 51 kişi, %16) bu endişeye sahip olmadığını ifade etmiştir. "Kararsızım" yanıtını veren %21'lik bir grup (69 kişi) ise bu konuda net bir tutum sergileyememiştir.

Grafik 3: Yanlış Yapma Korkusu (İngilizce konuşmaktan çekinirim)



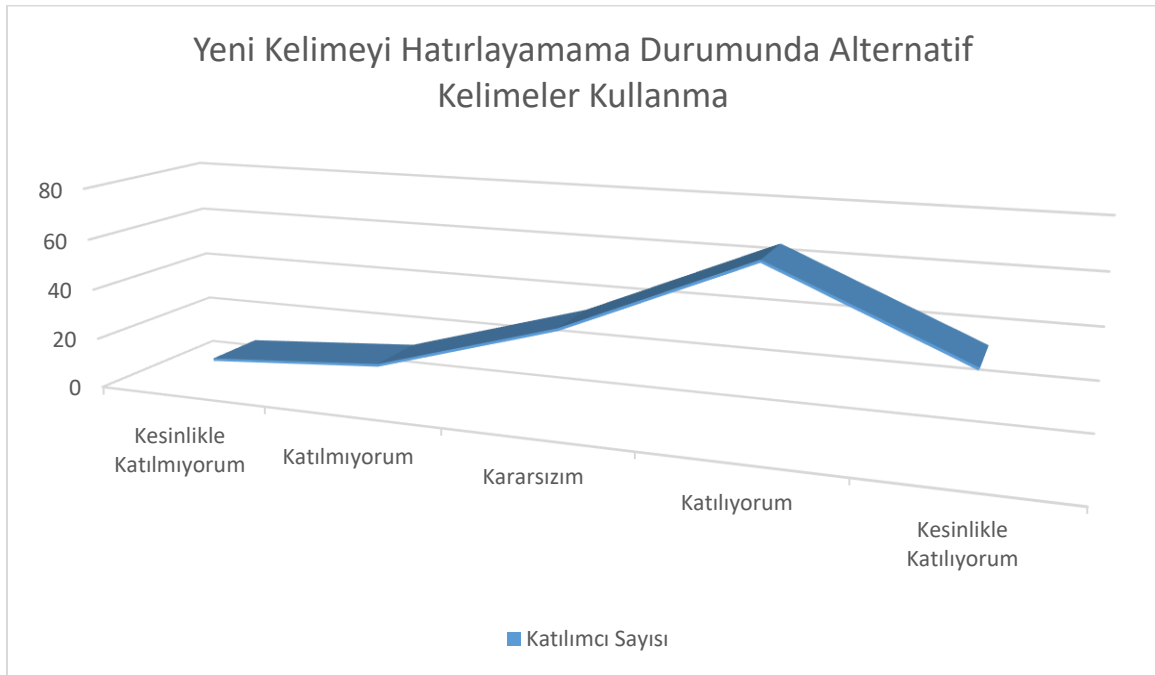
Grafik 3, öğrencilerin İngilizce konuşma sırasında yanlış yapma korkusunu açıkça ortaya koymaktadır. Katılımcıların %57'si ("Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum") bu korkuya sahip olduklarını belirtirken, %24'ü ("Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum") bu korkuyu taşımadığını ifade etmiştir. Ayrıca, %20'lik bir grup "Kararsızım" seçeneğini işaretleyerek belirsiz bir tutum sergilemiştir.

Grafik 4: Çevresel Destek Eksikliğinin Kaygıya Etkisi (Çevremden destek almadığımda kaygı yaşıyorum)



Grafik 4: çevresel destek eksikliğinin öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecindeki kaygılarını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Katılımcıların %58'i ("Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum") çevreden yeterli destek almadıklarında kaygı yaşadıklarını belirtmiştir. Buna karşın, %17'lik bir grup ("Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum") çevresel destek eksikliğini kaygı sebebi olarak görmemiştir. %25 oranında "Kararsızım" yanıtı, öğrencilerin çevresel destek konusundaki deneyimlerinde farklılıklar olabileceğine işaret etmektedir.

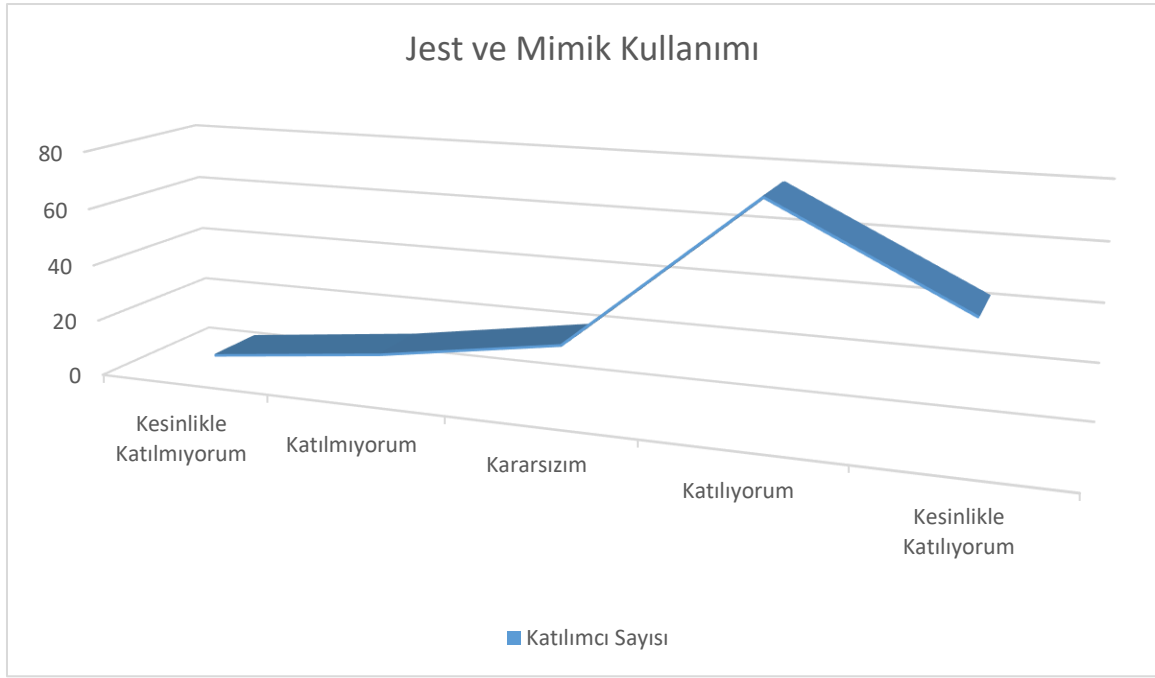
Grafik 5: Yeni Kelimeyi Hatırlayamama Durumunda Alternatif Kelimeler Kullanma (Yeni bir İngilizce kelimeyi hatırlayamadığımda, bildiğim diğer kelimeleri kullanarak açıklamaya çalışırım)



Grafik 5'e göre, katılımcıların çoğunluğu (%63) ("Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum") yeni bir İngilizce kelimeyi hatırlayamadıklarında, alternatif kelimeler kullanarak açıklama yapmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Bu, öğrencilerin iletişim sırasında karşılaştıkları zorluklara çözüm üretme konusunda aktif bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir.

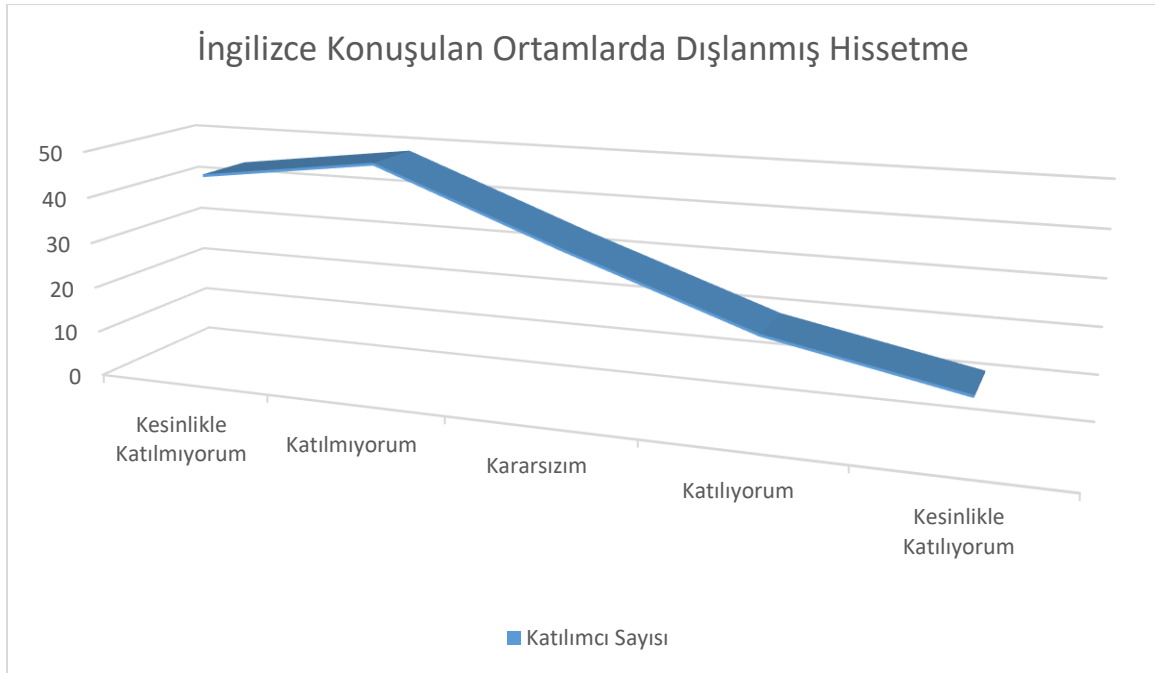
Bununla birlikte, %15'lik bir grup ("Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum") bu stratejiyi kullanmadığını belirtmiş, %22'lik "Kararsızım" yanıtı ise stratejinin bireyler arasında farklı kullanım düzeylerinde tercih edildiğini işaret etmektedir.

Grafik 6: Jest ve Mimik Kullanımı (Karşımdaki kişi beni anlamadığında jest ve mimiklerden faydalanırım)



Grafik 6'daki sonuçlar, öğrencilerin çoğunun (%72) jest ve mimik kullanımı konusunda olumlu bir eğilime sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtları, öğrencilerin iletişim sırasında beden diline güvenerek anlaşılabilirliği artırmaya çalıştığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, %13 oranında öğrenci jest ve mimik kullanımını tercih etmediğini belirtmiştir.

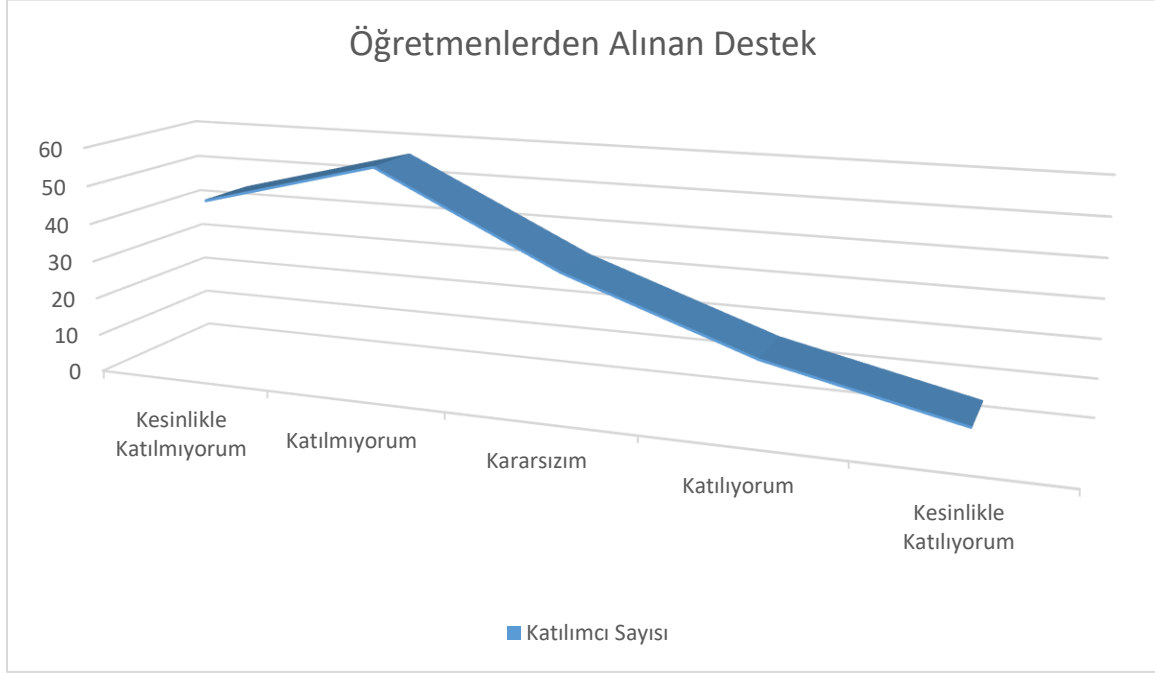
Grafik 7: İngilizce Konuşulan Ortamlarda Dışlanmış Hissetme (İngilizce konuşulan bir ortamda bulunduğumda kendimi dışlanmış hissediyorum)



Grafik 7, katılımcıların büyük bir kısmının (%59) İngilizce konuşulan ortamlarda kendilerini dışlanmış hissetmediğini göstermektedir. "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum"

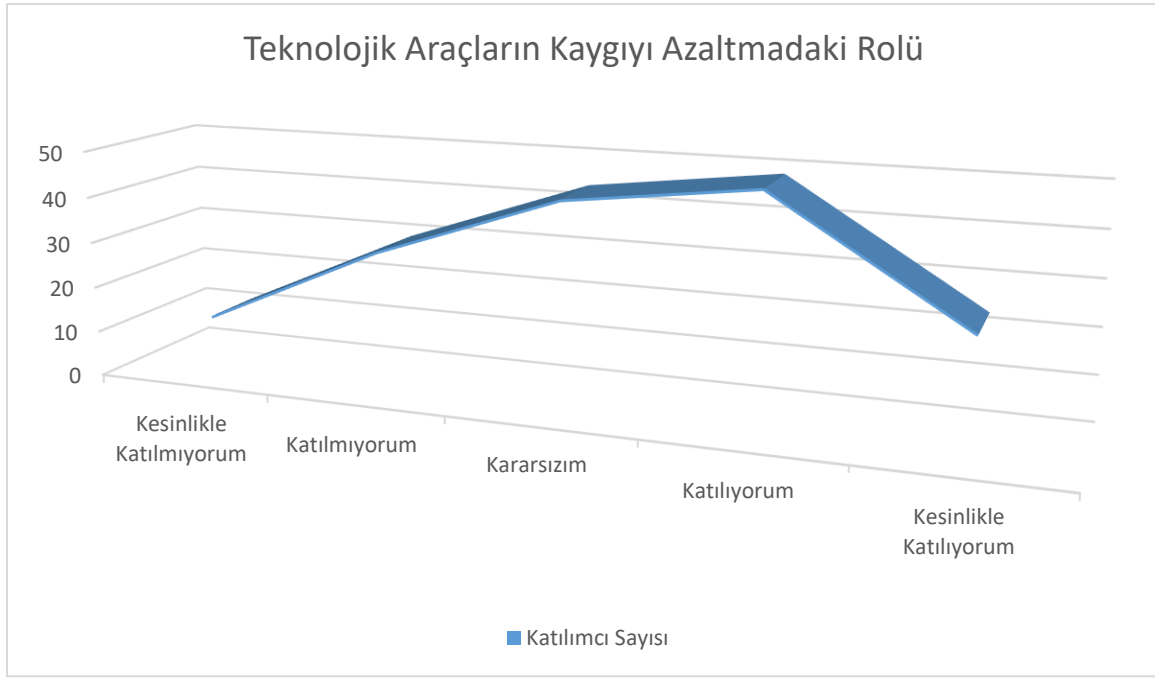
yanıtlarının yüksek oranı, bu hissin öğrenciler arasında yaygın olmadığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık, %19'luk bir grup ("Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum") bu tür bir dışlanmışlık hissine sahip olduğunu ifade etmiştir. %22 oranında "Kararsızım" yanıtı ise bazı katılımcıların bu konuda net bir görüşe sahip olmadığını göstermektedir.

Grafik 8: Öğretmenlerden Alınan Destek (İngilizce öğrenme sürecinde öğretmenlerimden yeterli destek alıyorum)



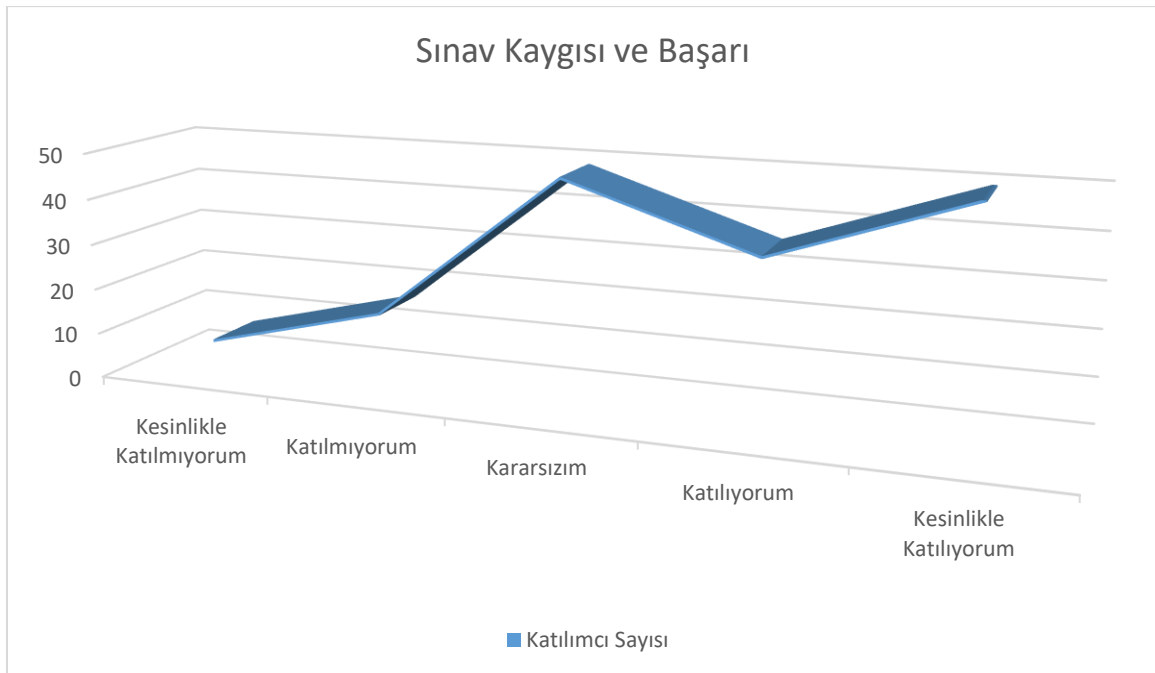
Katılımcıların %64'ü, öğretmenlerinden yeterli destek alamadığını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla rehberlik sağlaması gerektiğini göstermektedir. Özellikle kişisel yönlendirme ve geri bildirim eksikliği, öğrencilerin kaygılarını artırıyor olabilir. Daha fazla birebir destek ve motive edici bir sınıf ortamı bu sorunu hafifletebilir.

Grafik 9: Teknolojik Araçların Kaygıyı Azaltmadaki Rolü (Dil öğrenme sürecinde teknolojik araçları kullanmak kaygımı azaltıyor)



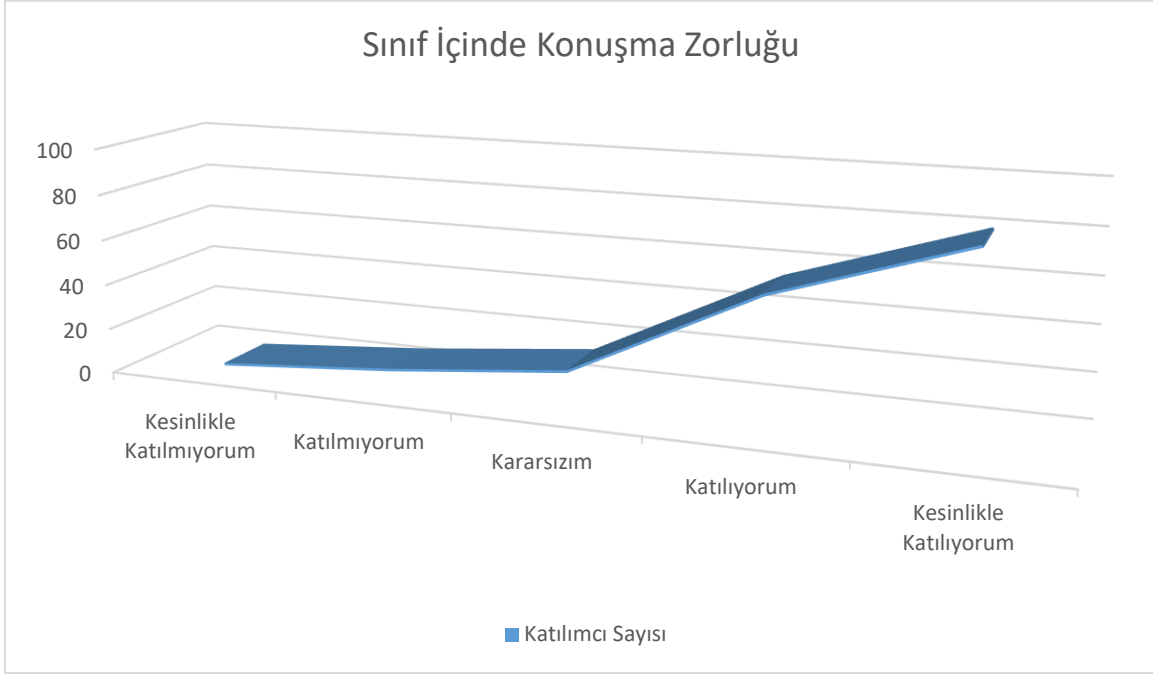
Grafik 9, katılımcıların neredeyse yarısının (%46) teknolojik araçların kaygılarını azalttığını düşündüğünü, ancak %27'sinin bu konuda olumsuz bir görüşe sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle "Kararsızım" oranının yüksekliği (%28), bu araçların etkisinin kişiden kişiye değişebileceğini göstermektedir. Teknolojinin daha etkili kullanımı için rehberlik sağlanması faydalı olabilir.

Grafik 10: Sınav Kaygısı ve Başarı (İngilizce öğrenme kaygım nedeniyle sınavlarda başarısız olduğumu düşünüyorum)



Grafik 10, katılımcıların yarısından fazlasının (%53) İngilizce öğrenme kaygısının sınav başarısını olumsuz etkilediğini düşündüğünü göstermektedir. Bu durum, sınav kaygısını azaltmaya yönelik stratejilere ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Grafik 11: Sınıf İçinde Konuşma Zorluğu (Yabancı dilde sınıf içinde konuşmak benim için zorlayıcı bir deneyimdir)



Grafik 11, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%84) sınıf içinde yabancı dil konuşmayı zorlayıcı bulduğunu göstermektedir. Bu durum, daha fazla destekleyici etkinlik ve konuşma pratiğiyle ele alınabilir.

Açık Uçlu Soruların Analizi

Bu bölümde, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklar, kaygıyı azaltmak için kullandıkları stratejiler ve dil öğreniminde en etkili buldukları materyal ve etkinliklere dair açık uçlu sorulardan elde edilen veriler tematik olarak incelenmiştir. Aşağıdaki tablolarda bu veriler temalar ve alt temalar şeklinde sunulmuş, öğrenci ifadelerinden örnekler verilmiştir.

Tablo 2: İngilizce öğrenme sürecinde karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir?

Tema	Alt Tema	Örnek Yorumlar
Dil Becerileri Eksikliği	Kelime Bilgisi Yetersizliği	Ö72: "Hep aynı kelimeleri kullanıyorum, yeni kelimeleri hatırlayamıyorum." Ö18: "Kelime dağarcığım çok sınırlı, bu beni zor durumda bırakıyor."
	Dinleme Zorlukları	Ö56: "İngilizce konuşmaları anlamakta çok zorlanıyorum, özellikle hızlı olunca."

		Ö91: "Konuştuklarını duyuyorum ama bir türlü anlamıyorum."
Pratik Eksikliği	Konuşma Fırsatı Azlığı	Ö34: "İngilizce konuşacak kimsem yok, bu yüzden çok az pratik yapabiliyorum." Ö89: "Sadece derste konuşuyoruz, bu yetersiz."
	Yazma Becerileri	Ö42: "Yazarken sürekli gramer hatası yapıyorum ve bu beni çok yoruyor." Ö11: "Düşüncelerimi düzgün bir şekilde yazıya dökemiyorum."
Kaygı ve Özgüven Eksikliği	Hata Yapma Korkusu	Ö25: "Yanlış yapmaktan o kadar korkuyorum ki konuşmaya çekiniyorum." Ö67: "Yanlış söylersem beni yargırlar diye çok endişeleniyorum."
	Sınıf İçi Kaygı	Ö50: "Sınıfta konuşurken herkes bana bakıyor gibi hissediyorum." Ö78: "Arkadaşlarım hata yapmamı bekliyor gibi geliyor."

Tablo 2, öğrencilerin İngilizce öğreniminde en büyük zorluklarının pratik eksikliği ve özgüven kaygıları olduğunu göstermektedir. Kelime bilgisi ve dinleme becerileri de belirgin sorunlar arasında yer almıştır.

Tablo 3: Dil kaygınızı azaltmak için hangi stratejileri kullanıyorsunuz?

Tema	Alt Tema	Örnek Yorumlar
Teknolojik Araçların Kullanımı	Uygulamalar	Ö83: "Duolingo ile her gün 10 dakika çalışıyorum, çok faydasını görüyorum." Ö12: "Memrise gibi uygulamalar beni düzenli çalışmaya teşvik ediyor."
	Online Videolar	Ö59: "TED konuşmalarını izlemek hem eğitici hem de rahatlatıcı oluyor." Ö27: "YouTube'da İngilizce ders videolarını takip ediyorum."
Sosyal Pratik	Dil Partneri	Ö88: "Dil partnerimle konuşurken daha rahat hissediyorum." Ö36: "Online bir dil partneri buldum, onunla çok pratik yapıyorum."
	Grup Çalışmaları	Ö45: "Arkadaşlarımla grup çalışmaları yapınca kaygım azalıyor." Ö76: "Konuşma etkinliklerinde daha rahat ediyorum."
Bireysel Çalışma	Kitap ve Kelime Kartları	Ö19: "Kelime kartları yapıp düzenli olarak çalışıyorum."

		Ö92: "Hikaye kitapları okuyorum, bu kelime bilgimi artırıyor."
	Kendi Kendine Konuşma	Ö31: "Aynada konuşarak pratik yapıyorum, bu bana özgüven veriyor." Ö71: "Kendi kendime cümle kurarak pratik yapıyorum."

Tablo 3, öğrencilerin kaygılarını azaltmak için en sık kullandıkları yöntemlerin teknolojik araçlar ve sosyal pratikler olduğunu göstermektedir. Özellikle dil partnerleri ve online platformlar ön plandadır.

Tablo 4: İngilizce öğrenme sürecinde size en çok yardımcı olan etkinlik veya materyaller nelerdir?

Tema	Alt Tema	Örnek Yorumlar
Multimedya Kullanımı	Altyazılı Filmler ve Diziler	Ö81: "Netflix'te İngilizce diziler izliyorum, çok faydalı." Ö24: "Altyazılı filmler izlemek dinleme becerimi geliştiriyor."
	Müzik Dinleme	Ö35: "İngilizce şarkılar öğrenmek eğlenceli bir yöntem." Ö70: "Şarkı sözlerini dinlerken kelimeleri daha kolay öğreniyorum."
Klasik Materyaller	Kitap ve Makaleler	Ö28: "Okuduğum hikaye kitapları sayesinde yeni kelimeler öğrendim." Ö53: "Makaleler okumak İngilizcemi geliştiriyor."
	Kelime Kartları	Ö39: "Flash kartlarla çalışmak hafızamı güçlendiriyor." Ö64: "Kelime kartları ile çalışmak hızlı öğrenmeme yardımcı oluyor."
Etkileşimli Aktiviteler	Konuşma Kulüpleri	Ö74: "Konuşma kulüplerine katıldığımda özgüvenim artıyor." Ö15: "Konuşma etkinlikleri benim için çok faydalı."
	Online Dersler	Ö41: "Zoom üzerinden yapılan dersler çok etkili oluyor." Ö84: "Online derslerde daha az kaygı hissediyorum."

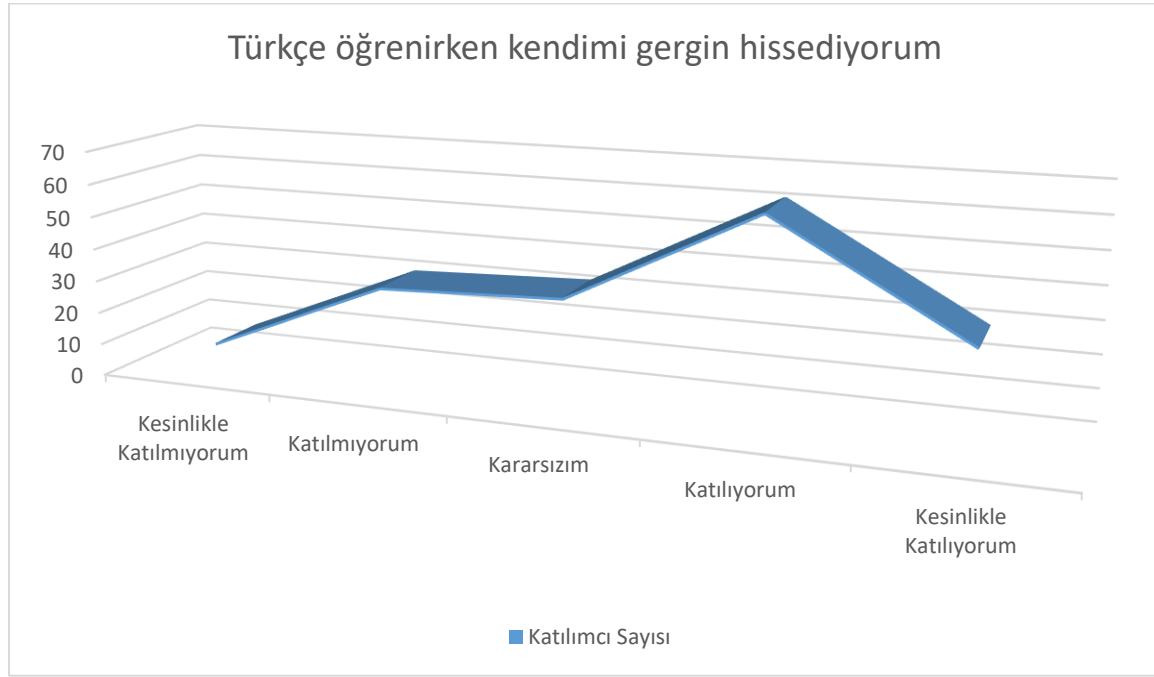
Tablo 4, öğrencilerin en etkili bulduğu materyallerin altyazılı filmler, online dersler ve konuşma kulüpleri olduğunu göstermektedir. Multimedya kullanımı, dil öğrenme sürecinde önemli bir destek sağlamaktadır.

2. Bölüm: Bulgular (3. ve 4. Sınıflar - Türkçe)

Bu bölüm, yalnızca 3. ve 4. sınıflarda Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için yapılan analiz sonuçlarını kapsamaktadır. Çalışma, Türkçe öğrenme sürecindeki dil kaygısı düzeylerini, iletişim stratejilerini ve öğrenim sürecinde yaşanan zorlukları incelemiştir.

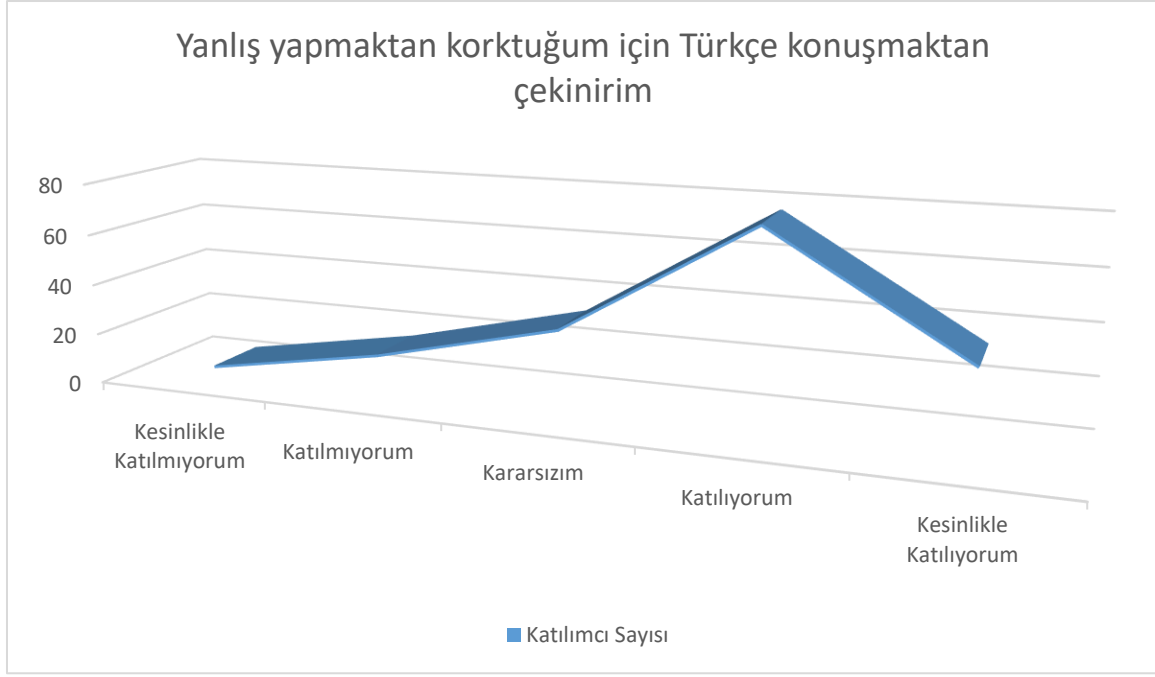
Bu analizde sadece Türkçe öğrenim süreci ele alınmış, öğrencilerin Türkçe bağlamındaki deneyimleri ve bu sürecin sosyo-kültürel etkileri detaylandırılmıştır. Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde geliştirdikleri stratejiler ve karşılaştıkları zorluklar üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır.

Grafik 12: Türkçe Dil Kaygısı Düzeyi



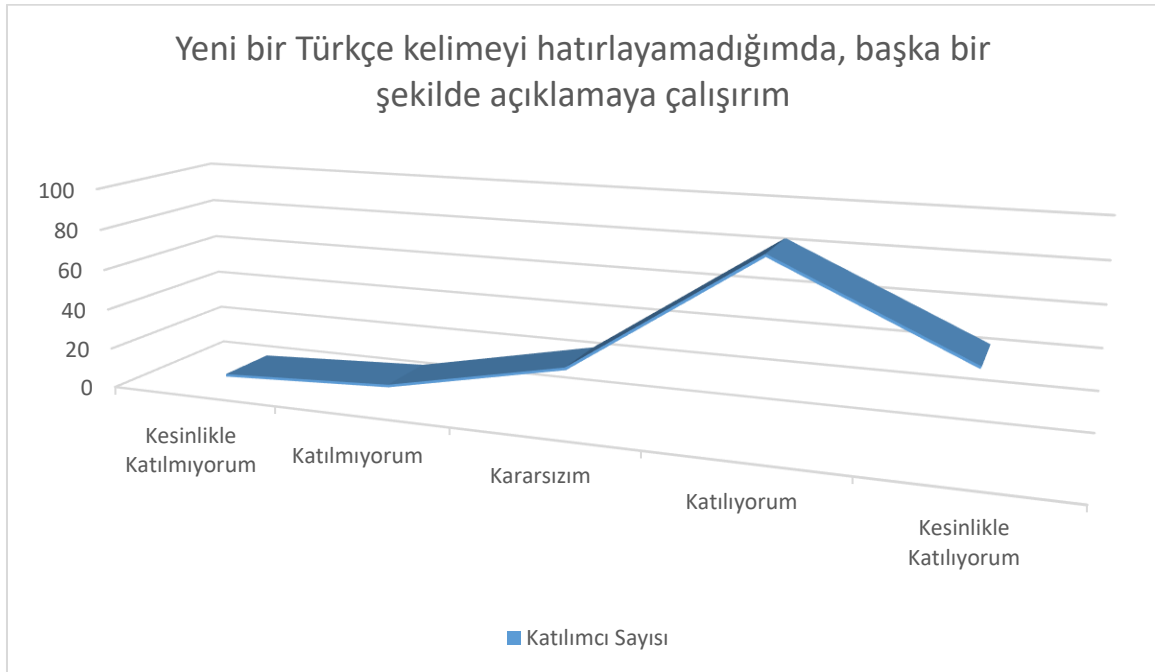
Verilere göre, öğrencilerin çoğu (%46) Türkçe öğrenirken gerginlik hissediyor. Kaygı yaşamayanların oranı ise düşük (%11). Kararsız kalan öğrenciler de (%19) var. Bu, kaygıyı azaltmaya yönelik desteklerin gerekli olduğunu gösteriyor.

Grafik 13: Türkçe Konuşma Kaygısı



Öğrencilerin büyük bir kısmı (%68) Türkçe konuşurken yanlış yapmaktan çekindiklerini belirtmiştir. Kaygı yaşamayanların oranı %12 olup, bir kısmı ise karar verememiştir (%20). Bu durum, öğrencilerin konuşma kaygısını azaltmak için daha fazla destek ve pratik fırsatına ihtiyaç duyduğunu gösteriyor.

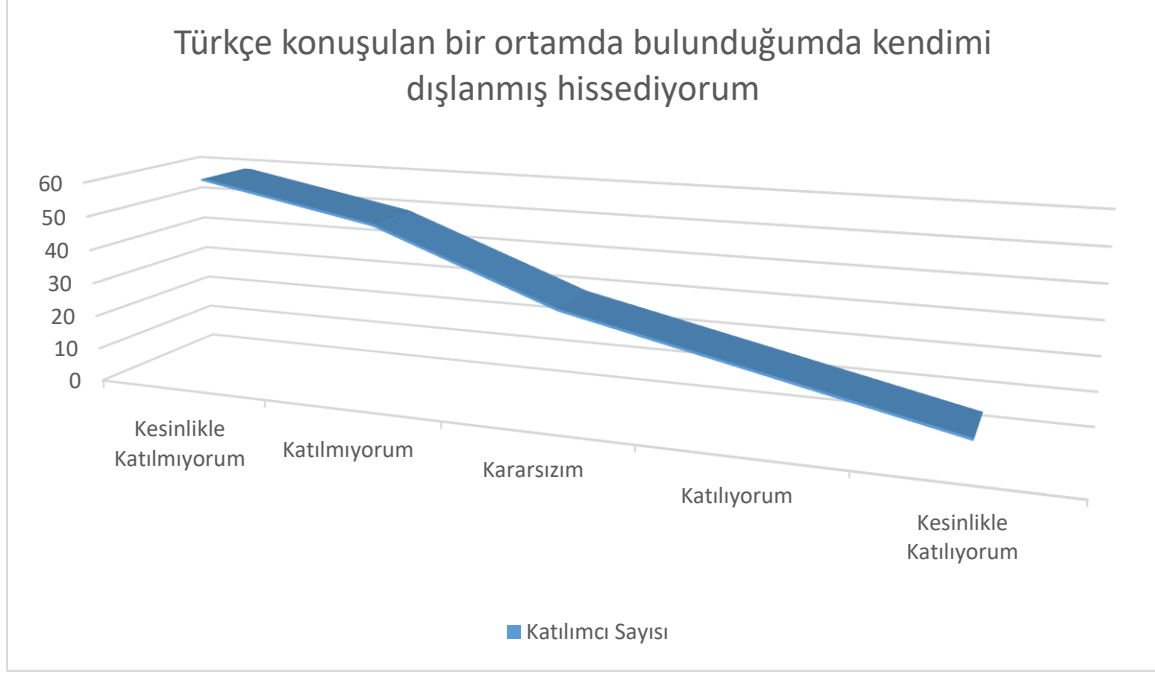
Grafik 14: Türkçe İletişim Stratejileri



Öğrencilerin büyük bir kısmı (%79) kelime hatırlayamadıklarında alternatif açıklamalar yapmaya çalıştığını ifade etmiştir. Bu, öğrencilerin iletişimde karşılaştıkları zorluklara aktif

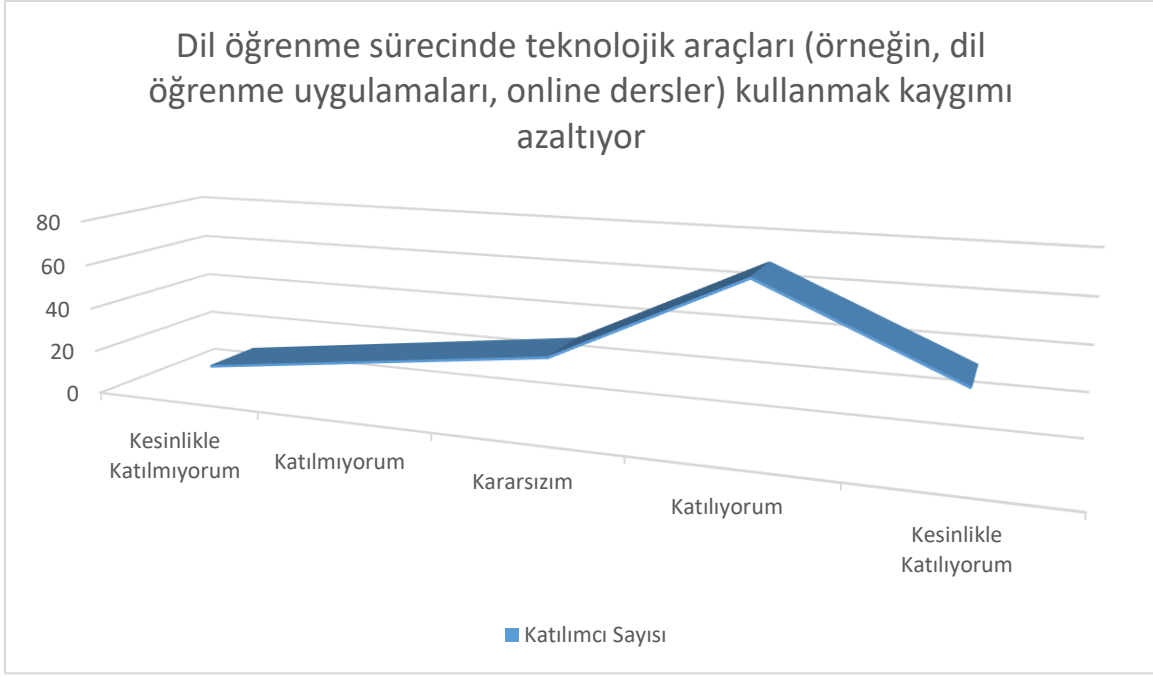
çözüm ürettiklerini ve dil öğrenme sürecinde kendilerine güvenerek çeşitli stratejiler geliştirdiklerini göstermektedir.

Grafik 15: Sosyo-Kültürel Faktörler (Türkçe)



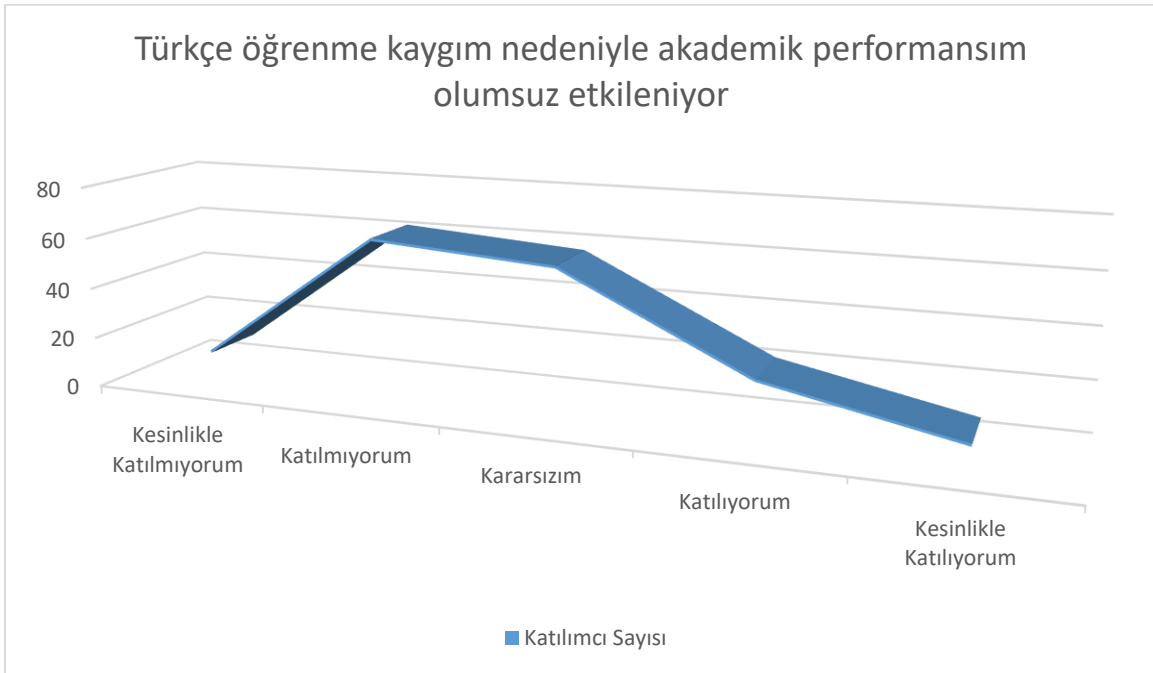
Çoğunlukla, öğrenciler Türkçe konuşulan ortamlarda kendilerini dışlanmış hissetmediklerini belirtmiştir (%67). Ancak, %15'lik bir grup, dışlanmışlık hissini yaşadığını ifade etmiştir. Bu durum, Türkçe konuşma ortamlarındaki sosyo-kültürel uyumun çoğu öğrenci için olumlu olduğunu ancak bazı öğrencilerin hala bu konuda zorluklar yaşadığını göstermektedir.

Grafik 16: Teknolojik Araçların Kaygıyı Azaltmadaki Rolü



Çoğunlukla, öğrenciler (%64) teknolojik araçların kaygıyı azalttığını düşünmektedir. Kaygı yaşadığını belirtenlerin oranı ise %18'dir. "Kararsızım" yanıtı verenlerin oranı %18 olup, bu araçların etkisi konusunda net bir görüş belirlemedişlerdir. Bu, öğrencilerin çoğunluğunun teknolojik araçlardan fayda gördüğünü, ancak bazı öğrencilerin bu araçları etkili bulmadığını göstermektedir.

Grafik 17: Türkçe Öğrenme Kaygısının Akademik Performansa Etkisi



Öğrencilerin çoğu (%38) Türkçe öğrenme kaygısının akademik performanslarını olumsuz etkilediğini düşünmemektedir ("Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum"). Ancak, %19'luk bir grup kaygının performanslarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Kararsız kalan öğrencilerin oranı ise %35 olup, bu konuda net bir görüş belirtmemişlerdir. Bu durum, kaygıyı azaltmaya yönelik desteğin önemli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecindeki deneyimleri, çeşitli zorluklar, kaygı azaltma stratejileri ve etkili materyallere dair önemli veriler sunmaktadır. Dil becerileri eksiklikleri, pratik fırsatlarının azlığı ve özgüven kaygıları gibi zorluklar öğrencilerin karşılaştığı en yaygın engellerdir. Bununla birlikte, kaygıyı azaltmak için teknolojik araçlar, dil partnerleri ve bireysel çalışma gibi stratejilerin kullanıldığı ve multimedya materyallerinin büyük ölçüde yardımcı olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tablolar, öğrencilerin yaşadığı bu süreçlere dair daha fazla bilgi sunmaktadır.

Tablo 5: Türkçe Öğrenme Sürecinde Karşılaştığınız En Büyük Zorluklar Nelerdir?

Tema	Alt Tema	Öğrenci Yorumları
Dil Becerileri Eksikliği	Kelime Bilgisi Yetersizliği	Ö12: "Yeni kelimeleri hatırlamakta zorlanıyorum, bu beni engelliyor."
		Ö34: "Kelime dağarcığım sınırlı, bu da günlük konuşmalarımı zorluyor."
Pratik Eksikliği	Konuşma Fırsatı Azlığı	Ö21: "Türkçe konuşacak kimse yok, bu yüzden pratik yapamıyorum."
		Ö56: "Sadece derslerde konuşuyoruz, daha fazla fırsat lazım."
Özgüven Kaygıları	Kendine Güven Eksikliği	Ö43: "Yanlış yapmaktan korkuyorum, bu yüzden konuşmaya çekiniyorum."
		Ö78: "Dil öğrenirken çok hata yapıyorum, bu da özgüvenimi etkiliyor."

Öğrenciler, Türkçe öğrenirken en çok kelime bilgisi yetersizliği, konuşma fırsatlarının eksikliği ve özgüven kaygılarıyla karşılaşılıyorlar. Bu zorluklar, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin daha fazla pratik yapma ve özgüven kazanma gereksinimlerini işaret etmektedir.

Tablo 6: Türkçe Öğrenme Sürecinde Kaygınızı Azaltmak İçin Hangi Stratejileri Kullanıyorsunuz?

Tema	Alt Tema	Öğrenci Yorumları
Teknolojik Araçlar	Dil Öğrenme Uygulamaları	Ö12: "Duolingo uygulamasıyla her gün çalışıyorum, çok faydalı."

		Ö45: "Memrise gibi uygulamalar sayesinde kelime öğrenme süreci hızlandı."
Sosyal Pratik	Dil Partnerleri	Ö34: "Dil partnerimle Türkçe konuşarak çok daha rahat pratik yapabiliyorum."
		Ö56: "Arkadaşlarımla daha fazla konuşma pratiği yaparak kaygımı azaltıyorum."
Bireysel Çalışma	Kendi Kendine Pratik Yapma	Ö21: "Aynada konuşarak daha çok pratik yapıyorum, bu bana güven veriyor."
		Ö90: "Kitap okuyarak kendi başıma çalışarak Türkçemi geliştiriyorum."

Öğrenciler, kaygıyı azaltmak için çeşitli stratejiler kullanıyorlar. Teknolojik araçlar, dil partnerleri ve bireysel çalışma gibi yöntemler, öğrencilerin kaygılarından arınarak daha etkili bir dil öğrenme süreci geçirmelerine yardımcı oluyor.

Tablo 7: Türkçe Öğrenme Sürecinde Size En Çok Yardımcı Olan Etkinlik veya Materyaller Nelerdir?

Tema	Alt Tema	Öğrenci Yorumları
Multimedya Kullanımı	Altyazılı Filmler ve Diziler	Ö23: "Türkçe diziler izlemek, dinleme becerimi geliştirmeme yardımcı oldu."
		Ö45: "Altyazılı film izlemek, Türkçeyi doğru anlamama yardımcı oluyor."
Etkileşimli Aktiviteler	Konuşma Kulüpleri	Ö56: "Konuşma kulüplerine katılmak benim için çok faydalı, konuşma kaygımı azaltıyor."
		Ö89: "Grup çalışmaları ve konuşma etkinlikleri çok daha rahat hissettiriyor."
Klasik Materyaller	Kitaplar ve Kelime Kartları	Ö12: "Kelime kartları sayesinde kelime dağarcığımı geliştirebiliyorum."
		Ö21: "Türkçe kitaplar okuyarak dil öğrenmeyi daha eğlenceli hale getiriyorum."

Öğrenciler, dil öğrenme sürecinde en çok altyazılı filmler, konuşma kulüpleri ve kitaplar gibi materyallerden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinlikler, dil becerilerini geliştirmede etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır.

7. Tartışma

Bu çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizce ve Türkçe dil öğrenme süreçlerinde yaşadıkları kaygılar, iletişim stratejileri ve kaygıyı azaltma yöntemleri hakkında önemli veriler sunmaktadır. Elde edilen sonuçlar, her iki dilde de öğrencilerin benzer zorluklarla karşılaştığını, ancak bu zorlukların her iki dilde farklı biçimlerde ve farklı düzeylerde ortaya çıktığını göstermektedir. Bu bölümde, bulgular literatürdeki çalışmalarla karşılaştırılarak, çalışmanın alanyazına nasıl bir katkı sağladığı tartışılacaktır.

7. 1. Dil Kaygısı Düzeyleri

İngilizce öğrenen öğrencilerin %56'sı, İngilizce konuşurken kaygı yaşadıklarını belirtmişken, Türkçe öğrenen öğrencilerin %46'sı kaygı duyduğunu ifade etmiştir. Bu fark, öğrencilerin dilin öğrenildiği sosyal bağlama ve kişisel deneyimlerine dayanıyor olabilir. Bu bulgu, Horwitz ve ark. (1986) tarafından tanımlanan "yabancı dil sınıfı kaygısı" kavramıyla örtüşmektedir. Horwitz ve ark., öğrencilerin hedef dile maruz kalma düzeylerinin kaygıyı azalttığını belirtmiştir. Ancak, çalışmamızda Türkçe öğrenen öğrencilerin daha düşük kaygı düzeylerine sahip olması, Argaman ve Abu-Rabia (2002) tarafından vurgulanan "dil maruziyeti ve kaygı ilişkisi" ile de uyumludur. Bu çalışmada, öğrencilerin günlük yaşamda daha fazla maruz kaldıkları dillerde daha düşük kaygı yaşadıkları belirtilmiştir.

7. 2. Yanlış Yapma Korkusu

Yanlış yapma korkusu, her iki dilde de öğrenciler için önemli bir kaygı kaynağıdır. İngilizce öğrenen öğrencilerin %57'si, konuşurken yanlış yapmaktan çekindiklerini belirtirken, Türkçe öğrenen öğrencilerin %68'i benzer bir korku taşıdıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu, Cheng (2002) tarafından belirtilen "yanlış yapma korkusu ve kaygı ilişkisi" ile örtüşmektedir. Cheng, öğrencilerin hata yapma korkusunun özellikle konuşma ve yazma becerilerinde kaygıyı artırdığını belirtmiştir. Ancak, çalışmamızda Türkçe öğrenen öğrencilerin daha yüksek bir yanlış yapma korkusu yaşaması, Genç ve Yaylı (2019) tarafından öne sürülen "dil bilgisi karmaşıklığı ve kaygı ilişkisi" ile açıklanabilir. Türkçe'nin dil bilgisi yapısı, öğrenciler için daha karmaşık olabilir ve bu durum kaygıyı artırmış olabilir.

7. 3. Çevresel Destek ve Kaygı

Çevresel destek eksikliği, her iki dilde de öğrenciler için kaygıyı artıran bir faktör olarak öne çıkmıştır. İngilizce öğrenen öğrencilerin %58'i, çevresel destek eksikliğinin kaygılarını artırdığını belirtirken, Türkçe öğrenen öğrencilerin %64'ü benzer bir durum yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu, Dewaele ve MacIntyre (2014) tarafından vurgulanan "sosyal destek ve kaygı ilişkisi" ile uyumludur. Dewaele ve MacIntyre, öğrencilerin çevresel destek eksikliğinin kaygıyı artırdığını ve özellikle sınıf dışında pratik yapma fırsatlarının sınırlı olmasının bu durumu tetiklediğini belirtmiştir. Çalışmamızda, Türkçe öğrenen öğrencilerin daha fazla çevresel destek eksikliği yaşaması, bu dilin sınıf dışında daha az kullanılmasıyla ilişkilendirilebilir.

7. 4. İletişim Stratejileri

Her iki dilde de öğrenciler, iletişimde karşılaştıkları zorlukları aşmak için alternatif kelimeler kullanma stratejisini benimsemişlerdir. İngilizce öğrenen öğrencilerin %63'ü kelime hatırlayamadıklarında alternatif kelimeler kullanarak açıklama yapmayı tercih ederken, Türkçe öğrenen öğrencilerin %79'u benzer bir stratejiyi uyguladıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, Alsowat (2016) tarafından önerilen "iletişim stratejileri ve kaygı yönetimi" yaklaşımıyla örtüşmektedir. Alsowat, öğrencilerin alternatif kelimeler kullanarak iletişim kurmalarının kaygıyı azalttığını belirtmiştir. Ayrıca, jest ve mimik kullanımı her iki dilde de yaygın bir strateji olarak öne çıkmıştır. Bu durum, Sönmez ve Özden (2024) tarafından vurgulanan "beden dili ve iletişim stratejileri" ile uyumludur.

7. 5. Kaygıyı Azaltma Stratejileri

Kaygıyı azaltmak için kullanılan stratejiler, öğrenciler tarafından benzer şekillerde ifade edilmiştir. Hem İngilizce hem de Türkçe öğrenen öğrenciler, teknolojik araçları (uygulamalar ve videolar), sosyal pratikleri (dil partnerleri, grup çalışmaları) ve bireysel çalışmayı (kitap okuma, kendi kendine pratik yapma) kaygıyı azaltmada etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular, Pan ve ark. (2022) tarafından yapılan çalışmayla örtüşmektedir. Pan ve ark., teknolojik araçların ve sosyal pratiklerin kaygıyı azaltmada etkili olduğunu belirtmiştir. Ancak, Bailey ve Almusharraf (2022) gibi bazı çalışmalar, teknolojik araçların aşırı kullanımının kaygıyı artırabileceğini öne sürmüştür. Çalışmamızda, öğrencilerin teknolojik araçları dengeli bir şekilde kullandıklarında kaygılarını azalttıkları görülmüştür.

7. 6. Etkili Materyaller ve Etkinlikler

Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde en çok faydalandığı materyaller, altyazılı filmler, konuşma kulüpleri ve kitaplar olmuştur. Bu bulgu, Zambak (2024) tarafından belirtilen "multimedya materyallerinin kaygıyı azaltmadaki rolü" ile uyumludur. Zambak, altyazılı filmlerin ve konuşma kulüplerinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Sönmez ve Özden (2024) tarafından vurgulanan "sosyal etkinliklerin kaygıyı azaltmadaki etkisi" de çalışmamızın bulgularını desteklemektedir.

7. 8. Gelecekteki Araştırmalara Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, gelecekteki araştırmalar için birkaç önemli yönü işaret etmektedir. İlk olarak, farklı yaş gruplarının ve kültürel bağlamların dil kaygısı ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisi incelenebilir. Ayrıca, dil kaygısı ile motivasyon arasındaki ilişkiyi araştırmak, dil öğrenme süreçlerini daha iyi anlamaya yardımcı olabilir. Teknolojik araçların kaygıyı azaltmadaki rolü üzerine derinlemesine çalışmalar yapılabilir ve öğretmen desteğinin öğrencilerin kaygılarını nasıl etkilediği incelenebilir. Son olarak, uzun dönemli kaygı yönetimi ve dil başarıları arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalar, dil öğretiminde sürdürülebilir stratejiler geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu öneriler, dil öğretimi ve öğrenme süreçlerinde daha etkili yaklaşımlar geliştirilmesine olanak tanıyacaktır.

6. Sonuç

Bu çalışma, Irak'ın Kürdistan Federal Bölgesi'ne bağlı Duhok şehrinde bulunan Cihan Üniversitesi'nde anadili Kürtçe olan öğrencilerin yabancı dil (Türkçe ve İngilizce) öğrenme süreçlerinde yaşadıkları dil kaygısını ve bu kaygının öğrenme süreçlerine etkilerini incelemiştir. Elde edilen bulgular, dil kaygısının öğrencilerin akademik başarıları, özgüvenleri ve genel öğrenme süreçleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Özellikle Türkçe ve İngilizce öğrenme deneyimlerinde kaygı düzeylerinin farklılıklar gösterdiği, ancak her iki dilde de kaygıyı azaltma adına benzer stratejilerin kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Türkçe öğrenen öğrencilerin, İngilizce öğrenenlere kıyasla daha düşük kaygı seviyeleri yaşadığı bulunmuştur. Türkçe öğrenen öğrencilerin, İngilizce öğrenenlere kıyasla daha düşük kaygı seviyeleri yaşadığı bulunmuştur. Bu fark, öğrencilerin günlük yaşamda Türkçeye daha fazla maruz kalmalarından veya dilin belirli yönlerinin daha tanıdık gelmesinden kaynaklanıyor olabilir. Dil kaygısını azaltmaya yönelik kullanılan stratejiler arasında teknolojik araçlar, sosyal pratikler ve bireysel çalışma gibi yöntemler öne çıkmaktadır. Öğrenciler, dil partnerleri ile yapılan konuşmalar, online dersler ve konuşma kulüpleri gibi etkinliklerle kaygılarını yönetmişlerdir. Ayrıca, altyazılı filmler ve kitaplar gibi multimedya materyallerinin kaygıyı azalttığı ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Dil kaygısını

azaltmaya yönelik kullanılan stratejiler arasında teknolojik araçlar, sosyal pratikler ve bireysel çalışma gibi yöntemler öne çıkmaktadır. Öğrenciler, dil partnerleri ile yapılan konuşmalar, online dersler ve konuşma kulüpleri gibi etkinliklerle kaygılarını yönetmişlerdir. Ayrıca, altyazılı filmler ve kitaplar gibi multimedya materyallerinin kaygıyı azalttığı ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Araştırmanın bulguları, dil kaygısının önlenmesi ve yönetilmesi için daha etkili stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin daha fazla sosyal pratik yapabilecekleri fırsatların yaratılması, dil öğrenme süreçlerinin verimliliğini artıracaktır. Ayrıca, öğrencilere yönelik öğretim yöntemlerinin kaygıyı azaltmaya yönelik olarak yeniden tasarlanması ve her bireyin dil öğrenme sürecine uygun kişiselleştirilmiş yaklaşımlar geliştirilmesi önemlidir.

Sonuç olarak, dil kaygısının, sosyo-kültürel faktörlerle derin ilişkisi göz önünde bulundurularak, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde daha fazla desteklenmesi gerektiği bir kez daha vurgulanmaktadır. Bu çalışma, dil kaygısının azaltılması adına yapılacak gelecekteki araştırmalar için önemli bir temel sunmakta ve dil öğretimi alanında yeni yaklaşımların geliştirilmesi için gerekli adımların atılmasına olanak sağlamaktadır.

Kaynakça

- Argaman, O., & Abu-Rabia, S. (2002). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 143-160. <https://doi.org/10.1080/07908310208666640>
- Alkan, V., Şimşek, S., & Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem deseni: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582.
- Alsowat, H. H. (2016). Foreign language anxiety in higher education: A practical framework for reducing FLA. *European Scientific Journal*, 12(7), 193-220. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n7p193>
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 0-94.
- Al-Shboul, M. M., Ahmad, I. S., Nordin, M. S., & Rahman, Z. A. (2013). Foreign language anxiety and achievement: Systematic review. *International Journal of English Linguistics*, 3(2), 32-45. <https://doi.org/10.5539/ijel.v3n2p32>
- Ameen, H. M., & Uslu Üstten, A. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma kaygısı üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 6(1), 19-27.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences (NWSAES)*, 12(3), 107-121. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.3.1C0672>
- Bailey, D. R., & Almusharraf, N. (2022). A structural equation model of second language writing strategies and their influence on anxiety, proficiency, and perceived benefits with online writing. *Education and Information Technologies*, 27, 120. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11045-0>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Barış, H., & Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 73-99.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>
- Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(6), 647-656. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x>
- Cheng, Y. S. (2004). EFL students' writing anxiety: Sources and implications. *English Teaching & Learning*, 29(2), 41-62.

Cohen, J., & Swerdlik, M. (2001). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement*. McGraw-Hill.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Daly, J. A., & Miller, M. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9, 242-249.
<https://www.jstor.org/stable/40170632>

Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 1-11.
<https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>

Genç, G. (2009). İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dil kaygıları. *Education Sciences*, 4(3), 1080-1088. <https://doi.org/10.12739/10.12739>

Genç, E., & Yaylı, D. (2019). The second language writing anxiety: The perceived sources and consequences. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 235-251.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/41649/447405>

Gültekin Çakar, G. (2009). *The relationship between past language learning experiences and foreign language anxiety of Turkish university EFL students* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>

Sönmez, E. N., & Özden, M. (2024). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin İletişim Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Konuşma Kaygısına Etkisi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 9(1), 71-105.

Zambak, A. (2024). Factors determining foreign language speaking anxiety: A study on high school students. *Okul Yönetimi (School Administration Journal)*, 4(1), 35-46.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/saj>

Structured Abstract

The Socio-Cultural Dimensions of Language Anxiety: The Case of Cihan University

This study investigates the socio-cultural dimensions of language anxiety among Kurdish native-speaking students at Cihan University during their Turkish and English language learning processes. Language anxiety, a critical affective factor in language acquisition, has been extensively explored in relation to socio-cultural influences. This research addresses the gap in understanding how multilingual individuals experience language anxiety across different languages within their specific social and cultural contexts.

The study employs a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative data collection via surveys distributed to 323 students. Quantitative analysis was conducted to identify general trends, while qualitative data provided deeper insights into individual experiences. Results reveal that language anxiety significantly impacts students' academic performance and socio-cultural adaptation. Factors such as fear of negative evaluation, lack of environmental support, and limited opportunities for practice were identified as key contributors to heightened anxiety levels.

Findings and Discussion:

- **Language Proficiency and Anxiety:** Students reported higher anxiety levels when engaging in speaking and writing activities, particularly in English, due to limited exposure and practice opportunities. Turkish, being more familiar and accessible in daily interactions, elicited comparatively lower anxiety levels.
- **Communication Strategies:** Participants employed strategies such as paraphrasing, use of gestures, and seeking peer support to mitigate communication barriers. Technological tools like language learning applications and online videos were also frequently utilized for skill enhancement and anxiety reduction.
- **Socio-Cultural Influences:** Socio-cultural elements, including family education level, peer support, and exposure to the target language in natural settings, were found to significantly shape students' anxiety experiences. Students with more frequent engagement in language-rich environments demonstrated greater confidence and lower anxiety levels.
- **Anxiety Reduction Strategies:** Activities like watching subtitled films, joining speaking clubs, and reading books were identified as effective methods to alleviate

language anxiety. Personalized approaches, such as one-on-one practice with language partners, further facilitated anxiety management.

Implications: The findings underscore the importance of developing tailored teaching strategies and creating supportive environments to address the diverse needs of multilingual learners. Integrating socio-cultural aspects into language education and leveraging technology effectively can enhance students' learning experiences and reduce anxiety. Furthermore, fostering a sense of community and providing ample opportunities for authentic language use are vital for improving confidence and linguistic competence.

Conclusion: This study contributes to the growing body of literature on language anxiety by highlighting the interplay between socio-cultural factors and multilingual learners' experiences. It advocates for a holistic approach to language education, emphasizing the need for both cognitive and affective support mechanisms. The findings serve as a foundation for future research aimed at designing effective interventions to mitigate language anxiety and promote inclusive language learning environments.