



İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCE DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI DURUMLARINA
ETKİ EDEN SOSYO-KÜLTÜREL FAKTÖRLER

Nilgün EKMEKYERMEZOĞLU

Danışman: Prof. Dr. Feridun MERTER

Yüksek Lisans Tezi

Malatya, 2010

**İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCE DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI DURUMLARINA
ETKİ EDEN SOSYO-KÜLTÜREL FAKTÖRLER**

Nilgün EKMEKYERMEZOĞLU

**İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

Danışman: Prof. Dr. Feridun MERTER

Yüksek Lisans Tezi

Malatya, 2010

KABUL VE ONAY

Nilgün EKMEKYERMEZOĞLU tarafından hazırlanan “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Durumlarına Etki Eden Sosyo-Kültürel Faktörler” başlıklı bu çalışma, 24 / 09 / 2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Feridun MERTER



Jüri Başkanı Doç. Dr. Kemal DURUHAN



Üye Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Feridun Merter'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Durumlarına Etki Eden Sosyo-Kültürel Faktörler** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Nilgün EKMEKYERMEZOĞLU

ÖNSÖZ

Yaşam koşullarındaki değişmeler bireyleri kendi dilleri dışında farklı dilleri öğrenmeye itmiştir. Bu gelişmeye paralel olarak yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin eğitimin öncelikli hedefleri arasına girmesiyle, pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de “yabancı dil” olgusu eğitim kurumlarında ders olarak yerini almıştır. Verilen yabancı dil eğitimi ile bireylerin yabancı dil bilgisine sahip olması ve dil becerilerini en üst düzeyde kullanabilmesi amaçlanmıştır; ancak yapılan çalışmalar yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenci başarısının yeterli düzeyde olmadığını göstermiştir. Başarısızlığın en önemli sebebi olarak gösterilen zihinsel faktörlerin başarısızlığı açıklamada yetersiz kalması sosyal ve kültürel yapıya yönelik faktörlerin de incelenmesini gerekli kılmıştır. Bu amaçla, çalışmada İngilizce öğretiminde etkili olan sosyo-kültürel faktörler belirlenmeye çalışılmıştır.

Lisansüstü eğitimim süresince yakın ilgi, destek, teşvik ve yardımlarını gördüğüm tüm hocalarıma ayrıca bu çalışmanın hazırlanması süresince yardımlarını ve anlayışını esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. Feridun MERTER’e çok teşekkür ediyorum. Öğrenci kişisel bilgi formunun uygulama sürecindeki eşsiz yardımlarından dolayı öğretmen arkadaşlarım Handan AYDEMİR ve Nilgün GÜL’e, sonuçları analiz etmemde yardımcı olan sevgili kardeşim Nuray AYAZ’a ve çalışmalarım boyunca yardım eden değerli arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Lisansüstü eğitimim süresince her zaman yanımda olan, her türlü destek ve sabrı gösteren annem Nevin AYAZ, babam Nazmi AYAZ’a ve eşim Ahmet EKMEKYERMEZOĞLU’na sonsuz teşekkür ederim.

Nilgün EKMEKYERMEZOĞLU

**İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI DURUMLARINA
ETKİ EDEN SOSYO-KÜLTÜREL FAKTÖRLER**

Nilgün EKMEKYERMEZOĞLU

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül, 2010

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Feridun MERTER

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerini belirlemek ve bu faktörlerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarına etkisini saptamaktır. Araştırmada konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışı kaynaklar taranarak yabancı dil öğretiminin önemi, yabancı dil öğretiminin tarihsel süreç içerisindeki gelişimi, yabancı dil dersi öğretim programları ve yabancı dil dersi akademik başarısına etki eden faktörler hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın evreni Elazığ il merkezindeki devlet ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan sekizinci sınıf öğrencileridir. Evreni temsil edecek örneklem seçiminde “tabakalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme alınan okulların ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizi SPSS 13.00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Dağılımın özellikleri incelenmiş, veriler uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencinin, anne ve babanın doğum yerinin, anne ve babanın eğitim düzeyinin, anne ve babanın mesleğinin, ailenin aylık gelir düzeyinin, ailedeki toplam kişi sayısının, öğrencilerin öğrenim gören kardeş sayısının, öğrencilerin çalışma odasına ve internete sahip olmasının, öğrencilerin yabancı dil sitelerini ziyaret etme, yabancı müzik dinleme, yabancı kitap okuma, yabancı film izleme, yabancı yayın yapan kanalları izleme sıklığının, öğrencilerin anne ve babalarının yabancı dil bilmesinin ve bildikleri dil türünün, öğrencilerin evlerinde dil

eğitimine yardımcı kaynakların-materyallerin bulunmasının, velilerin İngilizce öğretmenleri ile görüşme sıklığının, aile üyelerinin İngilizce dersine çalışırken öğrenciye yardım etme sıklığının, öğrencilerin dershaneye gitmelerinin ve özel ders almalarının, İngilizce dersine günlük çalışma süresinin ve gelecekte yabancı dil ile ilgili bir meslek seçip seçmeyeceklerinin İngilizce dersi akademik başarı durumlarında etkili olduğu görölmüştür. Buna rağmen, öğrencilerin cinsiyetinin İngilizce dersi akademik başarı durumunda etkili bir faktör olmadığı görölmüştür.

Anahtar Kelimeler: İngilizce, yabancı dil eğitimi, akademik başarı, sosyo-kültürel faktörler.

**SOCIO-CULTURAL FACTORS EFFECTING
ACADEMIC SUCCESSES OF 8th GRADE STUDENTS OF PRIMARY
EDUCATION
AT ENGLISH CLASS**

Nilgun EKMEKYERMEZOGLU

Inonu University Education Sciences Institute

September, 2010

Thesis Counsellor: Prof. Dr. Feridun MERTER

SUMMARY

The object of this study is to specify socio-cultural factors of 8th grade students of primary education and to determine the effect of these factors on their academic successes at English class. In the study, through the review of national and international literature, information regarding the importance of foreign language education, the historical development of foreign language education, foreign language education programs and factors effecting the academic success at foreign language class are provided. The environment of the research is the 8th grade students studying in state primary schools in Elazığ city center. Choosing the sample to represent the environment, the method of ‘stratified sampling’ is used. A student personal information form developed by the researcher is applied to 8th grade students of state primary schools considered within the sampling. The analysis of data acquired at the end of the application is held using SPSS 13.00 package program. The features of distribution are inspected, data are analyzed using proper statistical techniques.

As a result of the research, it is observed that such cases as the birth places of student and birth places of parents of the student, educational levels of parents, professions of parents, monthly income level of the family, total number of persons

in the family, the number of siblings studying, having a study a room and Internet, the frequency of students' visiting foreign language websites on Internet, listening to foreign music, reading foreign books, watching foreign movies, watching the foreign channels, parents speaking foreign languages and the language they speak, helpful books-materials available at home for language education, the frequency of meeting of parents with English teachers, the frequency of family members' helping students with English lesson, whether students go to private teaching institutions or not and take private classes or not, daily work capacity for English lesson and whether they want to work in any area of foreign language in the future or not, effect the academic successes of the students at English class. Nevertheless, the gender of students is not effective factor in their academic successes at English class.

Key Words: English, foreign language education, academic success, socio-cultural factors.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Kabul ve Onay Sayfası.....	
Onur Sözü.....	i
Önsöz.....	ii
Özet	iii
Abstract	v
İçindekiler	vii
Tablolar Listesi	xiii
Şekiller Listesi	xvi

1. BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.1.1. Dil	2
1.1.2. Yabancı Dil	3
1.1.3. Yabancı Dil Öğretimi.....	5
1.1.3.1. Yabancı Dil Öğretiminin Temel İlkeleri.....	5
1.1.3.2. Yabancı Dil Öğretiminin Genel İlkeleri.....	8
1.1.3.3. Yabancı Dil Öğretiminin Amaçları.....	10
1.1.3.4. Yabancı Dil Öğretiminin Gerekçeleri.....	10
1.1.3.5. Yabancı Dil Öğretiminin Yararları.....	12
1.1.4. Yabancı Dil Olarak İngilizce.....	14
1.1.4.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Gelişimi.....	17
1.1.4.1.1. Cumhuriyetten Önceki Dönem	17
1.1.4.1.2. Cumhuriyet Dönemi	18
1.1.4.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Program Geliştirme Çalışmaları.....	21
1.1.4.1.3.1. 1997 Yabancı Dil Öğretim Programı	22
1.1.4.1.3.2. 2006 Yabancı Dil Öğretim Programı	24

	Sayfa
1.1.5. Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	26
1.1.5.1. Aile.....	30
1.1.5.2. Okul	36
1.1.5.3. Öğrenciye Ait Bireysel Değişkenler	41
1.1.5.3.1. Yaş	42
1.1.5.3.2. Cinsiyet	44
1.1.5.3.3. Yetenek	45
1.1.5.3.4. Zeka	46
1.1.5.3.5. Kaygı	46
1.1.5.3.6. Motivasyon	47
1.1.5.3.7. Kişilik	49
1.1.5.3.8. İnanç ve Tutum	50
1.2. Araştırmanın Amacı	51
1.3. Araştırmanın Önemi	51
1.4. Problem Cümlesi	52
1.5. Alt Problemler	52
1.6. Sayıtlar	53
1.7. Sınırlılıklar	54
1.8. Tanımlar	54
1.9. İlgili Araştırmalar	55
1.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	55
1.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	64

2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	71
2.2. Evren ve Örneklem	71
2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	73
2.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması	74
2.5. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler	74

3. BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi	75
3.2. Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	76
3.3. Öğrencilerin Annelerinin Doğum Yerlerine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi	78
3.4. Öğrencilerin Babalarının Doğum Yerlerine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi	79
3.5. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeyine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	80
3.6. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeyine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	82
3.7. Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	84
3.8. Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	86
3.9. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	88
3.10. Öğrencilerin Ailelerindeki Kişi Sayısına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	90
3.11. Öğrencilerin Öğrenim Gören Kardeş Sayısına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	91
3.12. Öğrencilerin Çalışma Odasının Olmasına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	93
3.13. Öğrencilerin Evlerinde İnternet Bulunmasına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	94
3.14. Öğrencilerin İnternette Yabancı Dil Sitelerini Ziyaret Etme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	95

	Sayfa
3.15. Öğrencilerin Yabancı Müzik Dinleme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	97
3.16. Öğrencilerin Yabancı Kitapları Okuma Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	99
3.17. Öğrencilerin Yabancı Film İzleme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	101
3.18. Öğrencilerin Yabancı Kanalları İzleme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	102
3.19. Öğrencilerin Annelerinin Türkçe Dışında Bir Dil Bilmelerine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	104
3.20. Öğrencilerin Annelerinin Bildiği Dil Türüne Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	105
3.21. Öğrencilerin Babalarının Türkçe Dışında Bir Dil Bilmelerine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	106
3.22. Öğrencilerin Babalarının Bildiği Dil Türüne Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	107
3.23. Öğrencilerin Evlerinde Yabancı Dil Eğitimine Yardımcı Kaynak-Materyal Bulunmasına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	109
3.24. Öğrencilerin Velilerinin İngilizce Öğretmenleri İle Görüşme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	110
3.25. Öğrencilerin Aile Üyelerinin İngilizce Dersine Çalışmalarına Yardım Etmesine Göre Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	112
3.26. Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitimi İçin Dershaneye Gitmesine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	114
3.27. Öğrencilerin Özel Ders Almasına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	115
3.28. Öğrencilerin İngilizce Dersine Günlük Çalışma Sürelerine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	116

	Sayfa
3.29. Öğrencilerin Gelecekte Yabancı Dil İle İlgili Meslek Seçebilmesine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi.....	118
 4. BÖLÜM 	
4. SONUÇ VE ÖNERİLER	
4.1. Sonuçlar.....	120
4.2. Öneriler.....	123
 EKLER	
EK-1: Öğrenci Kişisel Bilgi Formu.....	125
 KAYNAKÇA.....	 129

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1: Yıllara Göre Öğretilen Yabancı Diller.....	20
Tablo 2: İlköğretim Sınıflarında Yabancı Dil Dersi Saatleri.....	25
Tablo 3: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	75
Tablo 4: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonucu.....	76
Tablo 5: Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı.....	76
Tablo 6: Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	77
Tablo 7: Öğrencilerin Annelerinin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı.....	78
Tablo 8: Öğrencilerin Annelerinin Doğum Yerlerine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	78
Tablo 9: Öğrencilerin Babalarının Doğum Yerlerine Göre Dağılımı.....	79
Tablo 10: Öğrencilerin Babalarının Doğum Yerlerine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	80
Tablo 11: Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı.....	81
Tablo 12: Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeyine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	81
Tablo 13: Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı.....	82
Tablo 14: Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeyine Göre Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	83
Tablo 15: Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine Göre Dağılımı.....	84
Tablo 16: Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	85
Tablo 17: Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Göre Dağılımı.....	86
Tablo 18: Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	87

	Sayfa
Tablo 19: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Dağılımı.....	88
Tablo 20: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	89
Tablo 21: Öğrencilerin Ailelerindeki Kişi Sayısına Göre Dağılımı.....	90
Tablo 22: Öğrencilerin Ailelerindeki Kişi Sayısına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	91
Tablo 23: Öğrencilerin Öğrenim Gören Kardeş Sayısına Göre Dağılımı.....	92
Tablo 24: Öğrencilerin Öğrenim Gören Kardeş Sayısına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	92
Tablo 25: Öğrencilerin Çalışma Odasının Olmasına Göre Dağılımı.....	93
Tablo 26: Öğrencilerin Çalışma Odasının Olmasına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	94
Tablo 27: Öğrencilerin İnternete Sahip Olmasına Göre Dağılımı.....	94
Tablo 28: Öğrencilerin İnternete Sahip Olmasına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	95
Tablo 29: Öğrencilerin İnternette Yabancı Dil Sitelerini Ziyaret Etme Sıklığına Göre Dağılımı.....	96
Tablo 30: Öğrencilerin İnternette Yabancı Dil Sitelerini Ziyaret Etme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal- Wallis Testi Sonucu.....	96
Tablo 31: Öğrencilerin Yabancı Müzik Dinleme Sıklığına Göre Dağılımı.....	98
Tablo 32: Öğrencilerin Yabancı Müzik Dinleme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	98
Tablo 33: Öğrencilerin Yabancı Kitapları Okuma Sıklığına Göre Dağılımı.....	99
Tablo 34: Öğrencilerin Yabancı Kitapları Okuma Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	100
Tablo 35: Öğrencilerin Yabancı Film İzleme Sıklığına Göre Dağılımı.....	101
Tablo 36: Öğrencilerin Yabancı Film İzleme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	101
Tablo 37: Öğrencilerin Yabancı Kanalları İzleme Sıklığına Göre Dağılımı.....	102

	Sayfa
Tablo 38: Öğrencilerin Yabancı Kanalları İzleme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	103
Tablo 39: Öğrencilerin Annelerinin Türkçe Dışında Bir Dil Bilmelerine Göre Dağılımı.....	104
Tablo 40: Öğrencilerin Annelerinin Türkçe Dışında Bir Dil Bilmelerine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	104
Tablo 41: Öğrencilerin Annelerinin Bildiği Dil Türüne Göre Dağılımı.....	105
Tablo 42: Öğrencilerin Annelerinin Bildikleri Yabancı Dil Türüne Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	106
Tablo 43: Öğrencilerin Babalarının Türkçe Dışında Dil Bilmelerine Göre Dağılımı.....	107
Tablo 44: Öğrencilerin Babalarının Türkçe Dışında Dil Bilmelerine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonucu.....	107
Tablo 45: Öğrencilerin Babalarının Bildikleri Yabancı Dil Türüne Göre Dağılımı.....	108
Tablo 46: Öğrencilerin Babalarının Bildikleri Yabancı Dil Türüne Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	108
Tablo 47: Öğrencilerin Evlerinde Yabancı Dil Eğitimine Yardımcı Kaynak-Materyal Bulunmasına Göre Dağılımı.....	109
Tablo 48: Öğrencilerin Evlerinde Yabancı Dil Eğitimine Yardımcı Kaynak-Materyal Bulunmasına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	110
Tablo 49: Öğrencilerin Velilerinin İngilizce Öğretmenleri İle Görüşme Sıklığına Göre Dağılımı.....	111

Sayfa

Tablo 50: Öğrencilerin Velilerinin İngilizce Öğretmenleri İle Görüşme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	111
Tablo 51: Öğrencilerin Aile Üyelerinin İngilizce Dersine Çalışmalarına Yardım Etmesine Göre Dağılımı.....	112
Tablo 52: Öğrencilerin Aile Üyelerinin İngilizce Dersine Çalışmalarına Yardım Etmesine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	113
Tablo 53: Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitimi İçin Dershaneye Gitmesine Göre Dağılımı.....	114
Tablo 54: Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitimi İçin Dershaneye Gitmesine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	114
Tablo 55: Öğrencilerin Özel Ders Almasına Göre Dağılımı.....	115
Tablo 56: Öğrencilerin Özel Ders Almasına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	116
Tablo 57: Öğrencilerin İngilizce Dersine Günlük Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı.....	117
Tablo 58: Öğrencilerin İngilizce Dersine Günlük Çalışma Süresine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	117
Tablo 59: Öğrencilerin Gelecekte Yabancı Dil İle İlgili Meslek Seçebilmesine Göre Dağılımı.....	118
Tablo 60: Öğrencilerin Gelecekte Yabancı Dil İle İlgili Meslek Seçebilmesine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu.....	119

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1: Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	28
Şekil 2: Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler.....	29

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumuna, konu hakkında genel bilgilere, çalışmanın amacına ve önemine, çalışmanın problem cümlesine, alt problemlerine, sınırlılıklarına ve konu ile ilgili temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Yirminci yüzyılın özellikle son çeyreğinde dünyada ekonomi, bilim ve teknoloji alanında yaşanan çok hızlı ve kapsamlı değişim ve dönüşümler sonucu tüm dünyada büyük bir bilgi patlaması olmuştur. Son otuz kırk yıl içerisinde üretilen bilgi, insanlık tarihinin daha önceki dönemlerinde ürettiği toplam bilgi kadardır. Bilgi ve teknolojiadaki sözü edilen bu gelişmeler ve değişmeler ile çağımız “bilgi ve iletişim çağı” olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Sonuç olarak, birçok ülke ekonomik, sosyal, politik ve teknolojik alanlarda işbirliği ve dayanışmaya yönelmiş ve bu sürecin sonunda küreselleşme denilen olgu yaşanmıştır (Gedikoğlu, 2005, 67). Şüphesiz bu yakınlaşmanın ve elde edilen değerlerin paylaşımının ölçütü bireylerin karşılıklı anlaşmasıdır ve bu durumun aracı ise dildir (Engin, 2006, 288). Dünya üzerinde bu kadar çok dil olmasına karşın gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların yalnızca kendi anadillerini kullanarak iletişim kurmalarını yetersiz kılmakta ve bu nedenle evrensel düzeyde kendilerini ifade edebilmek için diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimi ortaya çıkmaktadır (Er, 2006, 3-4).

Toplumlar her çağda devamlılıklarını sağlayabilmek daha güçlü bir yapıya kavuşabilmek için bireylerini sosyal, ekonomik ve teknolojik hayatta meydana gelen bu değişim ve gelişimlere paralel olarak hedeflerine uygun bir biçimde eğitmeye çalışmışlardır (İbrahim, 2006, 1). Değişimlerin doğrultusunda toplumsal yapılanmalarda da değişiklikler yapma ihtiyacı doğmuştur (Korkut ve Akkoyunlu,

2008, 178). Stratejik konumu ve siyasi ilişkiler açısından kilit bir ülke konumunda bulunan Türkiye’de de uluslararası ilişkileri geliştirmek ve siyasi, ticari, kültürel ve tarihi değerleri aktarabilmek için yabancı dil öğretimine önem vermek kaçınılmaz bir görev haline gelmiştir (Er, 2006, 4). Bu yüzden eğitim sisteminde köklü reformlar yapılarak yabancı dil öğretimi programlara dahil edilmiştir. Tapan’a göre çağdaşlaşma gereksinimine bağlı olarak oluşturulan yabancı dil öğretim programlarından istenen verimin alınması, yabancı dil öğretiminin toplumsal ve kurumsal koşulları ile öğretmen, öğrenci, yöntem, amaçlar ve ders kitapları gibi bileşenlerin birbirleriyle uyumlu bir şekilde etkileşimi ile gerçekleşebilir (Aktaran: Cangil, 2003, 283). Zhang (2006, 42)’e göre ise yabancı dil öğretim sürecinde pek çok içsel ve dışsal etmenin etkisi söz konusudur. İçsel etmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını; dışsal etmenler ise öğrenme ortamdaki sosyal ve kültürel koşulları kapsamaktadır. İçsel etmenlerin yanında dışsal etmenlerin de dil öğrenen kişilerin başarı düzeylerinde ciddi farklılıklar yarattığı söylenebilir. Bu konuda benzer görüşlere sahip olan Gardner ve Lambert’a göre de diğer derslerden farklı olarak yabancı dil dersinin, yabancı dile karşı geliştirilen tutumlar, kültürel kalıplar gibi pek çok sosyo-kültürel faktörden etkilenen bir yapısı vardır (Aktaran: Dörnyei, 2005, 67). Bu sosyo-kültürel faktörler öğrencinin okul başarısı ile zihinsel kapasitesi arasındaki çelişkiyi açıklamada büyük öneme sahiptir (Yavuzer, 1998, 93). Bununla birlikte Ling (2006, 61) de sosyal faktörlerin dil öğrenmede önemli olduğunu vurgulamış ve dilin kültür, aile yapısı ve öğrenci özelliklerinin etkisiyle şekillenen sosyal bir yapı içerisinde öğrenildiğini söylemiştir.

Bu açıdan yabancı dil öğretiminde başarılı olmayı sadece zihinsel faktörlerin etkisine bağlamak yerine dil öğrenme sürecine etki eden sosyal ve kültürel faktörlerin de göz önünde bulundurulması ve başarı ile ilgili çözüm önerilerinin bu faktörlere bağlı olarak sunulması önemlidir.

1.1.1. Dil

Dünyanın var olduğu ilk günden itibaren insanlar birbirleriyle sürekli iletişim halindedirler ve aralarındaki bu iletişimin anahtarı ise dildir. Dil bugüne kadar değişik şekillerde ifade edilmiştir.

Aksan (1998, 55)’a göre dil, “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir”. Dilaçar (1968, 3) ise dili, “insan tarihinin herhangi bir devresinde belli bir topluluğun veya toplulukların içinde kamunun kullanılmasıyla saymaca değer kazanmış ve tanınabilir duruma gelmiş sistemlere göre düzenlenip telaffuz edilen boğumlu seslerden meydana gelen bir anlatım ve bir anlaşma aracı ” olarak tanımlamaktadır. İşler ve Dursun (2008, 60)’a göre ise dil;

Gizemli ve olağanüstü bir yeti, insanoğlunun elindeki en büyük silahlardan biri, insanın evrendeki varlığını tanımlayabilecek bir ipucu, kat ettiği aşamaları, bugünkü ve gelecekteki konumunu içinde saklayan gizemli bir sistem; insana, diğer varlıklardan ayıran düşünme yeteneğini uygulama ve ifade etme olanağı veren vazgeçilemez bir iletişim aracı, insanlar arasındaki bildirimin asıl kaynağı, insanoğlunun yarattığı uygarlıkların ve kültürlerin temel dayanağı, anlatıcısı ve taşıyıcısı olarak tanımlanan dil insan ve toplum hayatı için olmazsa olmazlardan birisi belki de birincisidir.

Dil ile ilgili yapılan tanımlardan anlaşılacağı üzere hepsinin ortak noktası dilin bir iletişim aracı olduğudur. Toplumlari oluşturan bireyler uzun yıllar kendi dillerini kullanarak birbirleriyle etkileşim kurmuşlardır; ancak hızlanan uluslararası siyasi, ticari ve kültürel ilişkiler ile artan bilimsel ve teknolojik buluşlar ile ülkeler birbirine giderek daha fazla yakınlaşmış; değişen dünya şartları ve bunların ülkeler arası etkileri, insanların uluslararası boyutlarda iletişim kurmalarını zorunlu hale getirmiştir (Bağçeci, 2004, 1). Toplamların dışa açılması ve toplumlararası ilişkilerin gelişmesi sonucu insanların sadece kendi anadillerini kullanarak iletişim kurmaları mümkün olmadığından farklı ülkelerin dillerini öğrenme ihtiyacı doğmuştur (Soner, 2007, 398). Bu gelişmeler ile “yabancı dil” ve “yabancı dil öğretimi” gibi kavramların ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur.

1.1.2. Yabancı Dil

Çağımızın en önemli gereksinimlerinden biri olarak nitelendirilen yabancı dil çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Yabancı dil bir ülkede veya toplumda geçerli anadil dışındaki tüm dilleri kapsayan dildir (Başkan, 2006, 194). Oğuzkan (1993, 156) ise yabancı dili, yetişkin insanlara olduğu gibi öğrencilere de akademik, toplumsal ve mesleki alanlarda gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla anadil dışında öğretilen dil olarak tanımlarken Karapirinler (2006, 6-7)'e göre yabancı dil;

İnsanın doğduğu anda çevresinde var olan ve kendiliğinden edindiği anadilinden farklı olarak, içerisinde bulunduğu toplumda iletişim aracı olarak ya da resmi ilişkilerin yürütülmesi için kullanılmayan, bilinçli ve planlı bir öğretim süreci sonunda, o dili anadili olarak edinmiş ya da yabancı dil olarak öğrenmiş bireylerle iletişim kurabilecek seviyede öğrenilen dildir.

Korkmaz (1992, 43)'ın insanın başlangıçta annesinden ve yakın aile çevresinden, daha sonra çevresinde ilişki kurduğu kişilerden öğrenilen, insanın bilinç-altına inen ve toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil olarak tanımladığı anadil ile yabancı dil arasındaki en temel fark anadilin bilinçaltı işlemlerle edinilmesi, yabancı dilin ise bilinçli işlemlerle öğrenilmesidir (Özdemir, 2006, 28-29). Dilbilimcilere göre edinim bilinçsizdir, öğrenme ise bilinçlidir. Çocukluğumuzda hiçbir gramer kuralı bize öğretilmediği halde dilimizi 4-5 yaşlarından itibaren ustalıkla kullanmaya başlarız. Bu durum anadilimizi bilinçdışı bir şekilde öğrendiğimizi göstermektedir. Anadil öğrenme süreci okullarda, kurslarda yabancı dil öğrenmeye çalışırkenki bilişsel süreçten farklıdır (Parlak, 2008, 3). Dolayısıyla neredeyse herkes anadili iyi bir şekilde öğrenirken yabancı dilin herkes tarafından aynı düzeyde öğrenilememe sebebi öğrenme süreçlerinde yaşanan farklılıklara bağlanabilir.

Yabancı dil eğitimi, sadece dile ilişkin salt bir yapının öğrenilmesi değil; farklı bir uygarlığın, farklı bir kültürün ve farklı bir mantığın da öğrenilmesi ve öğretilmesi olayıdır. Bu yüzden yabancı dil eğitimi farklı yaklaşımları gerektirir. Anadilin mantığından farklı her dil, başka bir kültürün, başka bir uygarlığın ürünü olarak, o dili konuşan topluluğun mantık ve ses örgüsüne göre yapılandığından bu farklı yapılanmanın öğrenilip benimsenmesi de, farklı bir çabayı ve bakış açısını beraberinde getirecektir (Aydoğdu, 2001, 27).

1.1.3. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi “belirli bir amaç için anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümüdür” (Demirel, 2004, 5). Bu süreci daha ayrıntılı bir şekilde tanımlamak gerekirse (Aküzel, 2006, 6):

Yabancı dil öğretimi; öğrencileri değişik kültürlere duyulan ilgi neticesinde yabancı dil öğrenmeye teşvik etmek, ilgi duymalarını sağlamak, farklı kültürlere karşı merak uyandırmak, öğrencilere konuşma yürekliliği ve serbestliği vererek onlara öğrenmeye başladıkları dili okuldan sonra da kendi kendilerine geliştirme güç ve isteğini kazandırmak, yabancı dil yolu ile kelime hazinelerini zenginleştirebileceklerini, genel kültürlerini artıracabileceklerini, düşünüş ve anlayış ufuklarını genişletebileceklerini kavratarak bu yolda onlara rehberlik etmektir.

Başka bir tanıma göre ise yabancı dil öğrenimi ve öğretimi, “bireyin o güne kadar edindiği ve sürdürdü geldiği yaşantıların anlamsal boyutu sabit kaldığı halde, dışa vuruluş biçimini hedef dilin kuralları çerçevesinde yeniden kurgulamasını öğrenme-öğretme ve edinme-edindirme sürecidir” (Şahin, 2009, 152).

Yabancı dil öğretimi uzun yıllar boyunca bir dilin sözcük dağarcığı, belli başlı dilbilgisi yapıları, seslerin telaffuzu gibi bilgilerin öğrencilere aktarılması süreci olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin yabancı dil öğretim sürecindeki temel hedefleri sadece bu bilgileri öğrencilere aktarabilmek olmuştur. Oysa yabancı dil öğretimi dilbilgisel yetinin yanında bir dili kullanmak için gerekli olan okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini de kazandırma sürecidir (Ergüder, 2005, 6).

Yabancı dil öğretiminin kendine özgü ilkeleri ve amaçları vardır. Başarılı bir yabancı dil öğretimi için amaç ve ilkelerin etkili bir şekilde belirlenmesi gerekir.

1.1.3.1. Yabancı Dil Öğretiminin Temel İlkeleri

Bireyin doğduğu andan itibaren kendini ifade etmek, başkaları ile iletişim kurmak için oluşturduğu dil yetisinin yanında, aynı duygu ve düşünceleri başka bir biçimde ifade etme yeteneği kazanma anlamına gelen yabancı dil öğreniminin nasıl kazandırılacağını yabancı dil öğretim ilkeleri belirler (Şahin, 2006, 25). Sınıf içi yabancı dil öğretim etkinliklerinin başarısı ve eğitimin niteliği büyük oranda temel

alınan ilke ve yöntemlere bağlı olarak değişmektedir (Altıok, 2006, 63). Öğretmenlerin temel ilkeler konusunda bilgi sahibi olmaları verimli ve etkili bir yabancı dil öğretimi için gerekli görülmektedir. MEB Yabancı Dil Dersi Öğretim Programında (2007, 17) dil öğretim ilkeleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Öğrenci bilgilerini yapılandırırken etkinse dil öğretimi ve devamlılığı da etkili olur.
2. Öğrenci eski ile yeni bilgileri arasında bir bağ kurabilirse dil öğrenimi de etkili olur.
3. Bilgi, düzenlenip veriliyorsa öğrencinin onu öğrenmesi ve kalıcı hale getirmesi kolaylaşır.
4. Öğrencinin öğrendiklerini farklı durumlarda da kullanabilmesi için “Neyi?”, “Nasıl?” ve “Niçin?” kullanacağını da kestirebilmesi onun bilgiyi transfer etmesini sağlar.
5. Öğrencinin bilgiyi nasıl kullanacağını bilmesi ve öğretim sürecini yorumlayabilmesi onun iletişim ve öğretim projelerini etkili bir şekilde hayata geçirmesini sağlar.
6. Öğrencinin güdülenmesi becerilerine, öğrenme yeterliklerine, yaptığı işin güçlüğüne ve başarıya ulaşma şansını nasıl algıladığına bağlıdır.

Demirel (2004, 24)’e göre ise dil öğretim ilkelerinden en önemlileri şunlardır:

- a. Dört temel beceriyi geliştirme: Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğü sağlanmalı, öğretim sırasında dört beceri de pekiştirilmelidir.
- b. Öğretim etkinliklerini önceden planlama: Başarılı bir öğretim için büyük önem taşıyan planlama yıllık, ünite ve günlük ders planları olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Yapılan planlama ile öğretmenin sürece her açıdan daha iyi hakim olması ve eğitim-öğretim etkinliklerinden alınan verimin artması sağlanır.
- c. Basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru öğretme: Öğretilecek konular basitten karmaşığa, somut kavramlardan soyuta doğru sıralanarak öğretilmelidir.

d. Görsel ve işitsel araçları kullanma: Yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçların kullanımı öğrencinin derse olan ilgisini üst düzeyde tutar ve dil öğreniminin daha doğal ortamda daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine yardım eder.

Görsel araçlar sayesinde öğretilen sözcükler, kavramlar ve cümle yapıları daha kolay anlaşılır; işitsel araçlar ile de doğru dil alışkanlıkları kazanılır ve tekrar alıştırılmalarının yapılması sağlanır.

e. Anadili gerekli durumlarda kullanma: Yabancı dil derslerinde öğrencilerin öğrenilen dili daha çok duymaları ve kullanmalarını sağlayacak ortamlar sağlanmalı, gerektiğinde ya da sıkıntı yaşandığında da anadil kullanılmalıdır.

f. Bir seferde bir tek yapıyı sunma: Sınıf içi uygulamalarda tam öğrenmenin sağlanması için her seferinde bir tek sözcüğü, sorunu ya da cümle yapısını öğretmek temel ilke olmalıdır. Aynı anda birden çok sözcük ya da cümle kalıbı öğretmek hem etkili olamaz, hem de karışıklığa neden olabilir.

g. Verilen bilgileri günlük yaşama aktarma: Sınıf içinde öğretilen bilgilerin kalıcı olması için örneklerin günlük yaşamdan verilmesi, öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının verilmesi ve günlük iletişimde nasıl kullanılacağına öğrencilere gösterilmesi gerekir.

h. Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama: Tüm öğrencilerin tekrar alıştırılmaları soru-cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili ve üçlü çalışmalar, benzetim gibi tekniklerle sınıf-içi etkinliklere aktif katılımları sağlanmalıdır.

i. Bireysel farklılıkları dikkate alma: Öğrencilerin ilgi, yetenek, öğrenme hızları, kişilik özellikleri birbirinden farklıdır. Bazı öğrenciler daha çabuk öğrenirken diğerleri yavaş öğrenir, bazıları duyduğunu iyi anlarken diğerleri gördüğü zaman daha iyi anlar, yine bazı öğrenciler sözlü alıştırılmaları daha iyi yaparken pek çok öğrenci yazılı alıştırılmaları daha iyi yapar. Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel

farklılıklarını dikkate alarak, öğretim etkinliklerine çeşitlilik getirmesi, sınıf içinde tüm öğrencilere hitap edebilecek zengin öğrenme ortamları yaratması önemlidir.

j. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme: Öğrenci ile öğretilecek konu arasında psikolojik bir bağ kurma olan güdüleme başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağ kurulmadan öğretime başlanılırsa yapılan etkinliklerin yararlı olmadığı gözlenmektedir. Etkili bir şekilde öğrenmeye güdülenmiş öğrencilerle işlenen konuların daha iyi anlaşıldığı ve öğrencilerin derse daha fazla katıldığı görülmektedir.

Şahin (2006, 28-29)'e göre ise dil öğretiminde esas alınması gereken temel ilkeler şunlardır:

a. Dil öğretimi öğrenme durumlarında gerçekleşmelidir: Öğrenciler kendini tanıtmak, arkadaşlarını ve öğretmenini tanıma, kendisiyle önemli yaşantıları dile getirme, güncel olayları sınıfta paylaşma, gelecekle ilgili düşüncelerini anlatma gibi çeşitli durumlar oluşturularak daha önce kazanmış oldukları dilsel yetenek ve becerilerini etkin olarak kullanabilmeli ve yabancı dil öğrenmeyi toplumsal yaşamın bir parçası olarak algılamalıdır.

b. Dil öğretimi etkinlikler yoluyla yapılmalıdır: Dilsel eylem, konuşma, dinleme, okuma, yazma, düşünme, dille deney yapma, bir sorunu dil ile aşabilme gibi dilsel etkinliklerin tüm biçimleri dil öğretiminde ise koşulmalı ve dilin etkin olarak kullanımı sağlanmalıdır.

c. Dil öğretiminde kullanılan her türlü araç-gerecin içeriği anlamlı olmalıdır: Dersin içeriği öğrencinin ilgisini çekici, öğrencinin hem şimdiki yaşamı hem de gelecekteki yaşamını ilgilendirir nitelikte olmalıdır.

1.1.3.2. Yabancı Dil Öğretiminin Genel İlkeleri

Temel ilkeler ışığında yabancı dil öğretiminde uygulanması gereken genel ilkelerde şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 2004, 27-28):

1. Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması,

2. Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesinin, ezberlenmesinin sağlanması,
3. Kullanılan dilin öğretilmesi,
4. Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları sağlamasına yardımcı olunması,
5. Öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi,
6. Amaç dil ile anadil arasında sorun olan ses ve yapıların öğrenilmesi,
7. Öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru sıralanıp sunulması,
8. Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi,
9. Öğrencilere, öğrendiklerini kullanma olanağının tanınması,
10. Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi,
11. Başlangıç düzeyinde, öğrenci hatalarının hemen anında düzeltilmesi,
12. Bir seferde bir tek sorunla uğraşılması,
13. Amaç dilin o dili anadili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi,
14. Öğretilen dilin kültürünün de öğretilmesi,
15. Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması,
16. Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına olanak sağlanması,
17. Bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılmaması,
18. Öğrencilere sorumluluk verilmesi, öğrencilerin bireysel çalışmalar için yönlendirilmesi. Bu çalışmaların öğrencilerin farklı yönelişlerine cevap verecek nitelikte olmasına dikkat edilmesi,
19. Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi,
20. Öğrenci başarısını ölçerken sadece öğretilenlerden sorulması; öğretilmeyen konularla ilgili soruların sorulmaması.

Başarılı bir yabancı dil öğretim süreci için dil öğretim ilkelerinin yanında yabancı dilin, hangi amaçlarla, ne gibi gerekçelerle, ne kadar öğrenilmesi ve öğretilmesi gerektiğinin göz önünde bulundurulması ve hedeflenen amaçların hazırlanan dil öğretim programlarına dahil edilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

1.1.3.3. Yabancı Dil Öğretiminin Amaçları

Yabancı dil öğretiminin açık yapısı siyasal, kültürel ve toplumsal her yeni olgu ve gelişme ile değişimleri gerekli kılar (Güler, 2005, 90). Son zamanlarda teknoloji ve bilim alanında meydana gelen gelişme ve yenilikler uluslararası alanda ilişkileri arttırırken yabancı dil öğretiminde de hedeflenen amaçlar da değişiklikler yapılmasına yol açmıştır. Yabancı dil 1970'lere kadar kültürlü bir kişi olabilmek için ön koşul iken daha sonraları dilin iletişim aracı olarak kullanımı önem kazanmıştır (Büyükkırlı, 2005, 34-35).

Yabancı dil öğretim amacının dili iletişim aracı olarak kullanmak olduğu Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı yabancı dil yönetmeliğinde açık bir şekilde görülebilir (MEB, 2006b, 5):

Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin; dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.

Tok ve Arıbaş (2008, 208)'a göre de Türkiye'de yabancı dil öğretiminin amacı anadilleri aynı olan Türklerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamak değil, Türk vatandaşlarının diğer ülkelerde yaşayan insanlar ile iletişim kurmaları için gerekli olan ortak bir dili etkin şekilde kullanmalarına hizmet etmek ve bu şekilde ülkenin politik, bilimsel, askeri, ekonomik ve sosyal alanlarda hak ettiği ileri düzeye çıkmasını kolaylaştırmaktır.

1.1.3.4. Yabancı Dil Öğretiminin Gerekçeleri

Bugüne kadar sürekli dili nasıl öğrenmeli sorusuna yanıt aranmıştır. Oysa asıl önemli olan dilin niçin öğrenilmesi gerektiğidir (İşeri, 1996, 6). Yabancı dil öğretimine başlanmadan önce öğrencilerin farklı bir dili neden öğrenmeleri gerektiğinin açık bir şekilde ifade edilmesi, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin sürece daha bilinçli ve aktif bir şekilde katılmalarını sağlayabilir.

Yabancı dil öğrenme gerekçeleri Harmer (1983, 1-2)'a göre şu şekilde sıralanabilir:

1. Bulunmak ve yaşamak istediği ülkenin dilini öğrenmek ve hedef dili konuşan topluluğun içinde yer almak,
2. Amaçlanan dilin konuşulduğu ülkenin yaşam biçimi, kültürü hakkında bilgi sahibi olmak,
3. Okul programında yer alması nedeniyle sadece zorunlu olduğu için öğrenmek,
4. Mesleki alanda ilerlemek,
5. Özel amaçlar için öğrenmek,
6. Teknolojiden daha iyi bir şekilde yararlanmak (İnam, 2009, 8).

Robinett ise yabancı dil öğrenme isteğinin temelinde beş ayrı neden bulunduğunu belirtmektedir (Aktaran: Sebüktekin, 1981, 3). Bunlar:

1. Genel kültürün genişletilmesi amacından kaynaklanan güçlü bir ilgi.
2. Yabancı bir dili araç olarak kullanmaya yönelik işlevsel bir amaç.
3. Yabancı dilin anadil olarak konuşulduğu toplumlarla bütünleşme.
4. Ana dille yabancı dilin eşit ölçüde kullanıldığı bir topluma katılma düşüncesi.
5. Anadilin yalnızca yöresel ya da toplumsal bir türüne sahip olup da ölçü dilini öğrenememiş olanların, saygınlık değeri taşıyan ve bir bakıma yabancı dil durumunda sayılabilecek bu türü edinmek için duydukları gereksinme.

Bu gerekçeler Türkiye açısından değerlendirildiğinde Doltaş'a göre ülkemizde dil öğrenmek isteyen öğrencilerin ve velilerin asıl amacı genellikle çağdaş ve çok kültürlü kişiler olmak ya da uluslararası bilim ve sanat dünyasını tanımak, o dilde başarı elde etmek değil; eğitimleri sonunda kolayca ve istedikleri gibi bir işe girmek ve daha çok para kazanabilmektir (Aktaran: Aküzel, 2006, 4). Doltaş yabancı dil öğrenmenin sebebini daha çok maddi getirisine dikkat çekerek açıklarken Göktürk (1983, 102) ise bu duruma kültürel bir bakış açısıyla yaklaşmış ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ülkemizde yabancı dil öğretimi çağdaşlaşma, uygarlaşma atılımlarının vazgeçilmez bir zorunluluğu olarak ortaya çıkmış, gelişmiştir. Türk düşüncesini, bilimini, sanatını, yapıcılığını çağdaş uygarlık düzeyine çıkarabilmek bu alanlarda dünya dillerindeki en son ürünlerin kaynaktan izlenebilmesiyle olur ancak. Çağdaş bir Türk kültürü de böyle kurulabilir.

İlkhan (1999, 301) ise , “Neden yabancı dil öğretiyoruz veya öğreniyoruz?” sorusuna cevabı: "Toplumun ekonomik ve sosyal kalkınmasını sağladığı için yabancı dil öğreniyoruz ve öğretiyoruz" şeklinde olmuştur.

1.1.3.5. Yabancı Dil Öğretiminin Yararları

Yabancı dil öğrenmeye duyulan ihtiyacın günden güne hızlı bir şekilde artmasının nedenlerinden biri olarak dil öğrenmenin bireye kazandıracak akademik, bilişsel, toplumsal ve kişisel faydalar gösterilebilir. Bu faydalardan bazıları şunlardır:

Yabancı dil dersi öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri bir iletişim becerisi kazandırmanın yanında kendi sınırlarının dışında kalan kültürlerle karşı da anlayış geliştirmesine yardımcı olur (MEB, 2006a, 119). Yabancı dil sayesinde öğrenci kendi kültürü ile yabancı kültür arasındaki benzer ve farklı yönleri fark eder ve yabancı olana karşı hoşgörü ile yaklaşmayı öğrenerek saplantılardan arınmış bir düşünce alışkanlığı kazanır (Altıok, 2006, 4; Büyükkırlı, 2005, 9; NEA Research, 2007, 5; Weatherford, 1986, 1). Bunun yanında diğer kültürlerle empati kurarak yabancı olanı daha kolay kabul eder, böylece ufku genişleyerek barış içinde yaşamayı öğrenir (MEB, 2005, 5).

Yabancı dil eğitimi insanların uluslararası çalışma ve bilim dünyasında gerekli olan rekabet gücünü arttırarak, kendi ürettiği bilim, bilgi ve değerleri diğer kültürlerle ait insanlara aktarmasını sağlar. Aynı zamanda diğer insanların da ürettiği değerler, bilim, bilgi ve teknoloji bu yolla edinilir (MEB, 2005, 1).

Yabancı dil ile öğrenci eleştirel ve çok yönlü bir bakış açısıyla alternatif düşünceler geliştirmeyi öğrenir (Altıok, 2006, 49). Yapılan pek çok araştırmada

ikinci bir dil öğrenen bireylerin bilmeyenlere göre daha yaratıcı ve karmaşık problemleri çözmede daha başarılı olduğu saptanmıştır (NEA Research, 2007, 4).

Üniversite sonrası yaşamda dil gerekliliği, yabancı üniversitelerde öğrenim görme imkanı, resmi görevlerde çalışma imkanı, uluslar arası ve yabancı kaynaklı şirketlerde çalışma imkanı sağlaması yabancı dilin kariyer yararlarındandır (Küçük, 2006, 44). Özellikle ülkemizde yabancı dil bilen kişilerin, bilmeyenlere göre iş bulma ve kariyer yapma konusunda daha avantajlı oldukları söylenebilir.

Yabancı dil, öğrencilerin diğer derslerdeki akademik başarılarını arttırır (NEA Research, 2007, 5). Lisede bir yabancı dili öğrenmiş olan öğrencilerin kendi dilleri ve matematiği öğrenme performansı, öğrenmemiş olanlardan daha yüksek olarak bulunmuştur. Daha ayrıntılı araştırmalar, matematik problemlerini çözmek için gerekli olan zihinsel işlem becerilerinin, dil işlemleri tarafından da geliştirildiğini göstermektedir (Küçük, 2006, 45). Farklı araştırmalarda ise lisede yabancı dil öğrenmiş öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olduğu ve Scholastic Aptitude Test (SAT) test sonuçları ile yabancı dil öğrenme arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır (Weatherford, 1986, 1).

Yabancı dil öğrenimi beceri gelişimi için faydalıdır. Yabancı dil öğrenimi dinleme becerisini ve hafızayı geliştirmekte ve böylece iletişim olgusuna önemli bir boyut kazandırılmaktadır (Küçük, 2006, 45). Garfinkel ve Tabor’a göre ortalama veya ortalamanın altında zekaya sahip öğrencilerin yabancı dil ile okuma beceri sonuçları arasında olumlu bir ilişki vardır (NEA Research, 2007, 3). Bunun yanında ikinci bir dil öğrenenlerin kendi dillerinde okuma-anlama becerilerini de geliştirdikleri ve ayrıca okuma sınavlarında daha yüksek notlar aldıkları bilinmektedir (Küçük, 2006, 45).

Yabancı dil sayesinde, öğrenci yabancı dil yapılarını ve dil bilgilerini öğrenerek kendi anadilini daha iyi tanıma fırsatı bulur (Küçük 2006, 45). Goethe’nin “Yabancı dil öğrenmekle kendi dilim hakkında belirli bir bilgiye sahip oldum” sözü insanların diller arası karşılaştırma yaparak bilgi dağarcığını geliştireceğini, kendi

dilini daha iyi öğreneceğini ve kullanılabileceğini göstermektedir (İlhan, 1999, 302; Vahapoğlu, 2002, 6). Bu konuda benzer düşüncelere sahip Savino’ya göre de kendi anadili dışında hiçbir dilde konuşmamış, yazmamış, okumamış bir kişinin kendi dili hakkında çok fazla bir görüşü olamaz (Aktaran: Weatherford, 1986, 1).

Dil öğretimi, öğrencinin öğrendiği dilin kullanıldığı ülkelerin yazını ve kültürünü tanınmasına, sanatsal yolla o ülkenin yurt bilgisi ve tarihi ilgili bilgi edinmesine yardımcı olur (Altıok, 2006, 49-50; Frantz, 1996, 1). Pekmezci ve Durukafa’ya göre; “o dilde yazılmış edebi metinler okunarak yaşam zenginleştirilmiş olur. Ayrıca bir dil, bir insan sözünün de ifade ettiği gibi, insan dünyayı iki farklı insan gibi algılayarak, ufkunu genişletmiş olur” (Aktaran: Altıok, 2006, 48). Bunların yanı sıra radyo, televizyon, internet, kitap, gazete ve dergiler yoluyla yapılan yayınları izleyebilme, yurtdışı gezi ve incelemelerde sağlanan kolaylıkların da yabancı dil sayesinde olduğunu vurgulanmıştır (Vergili, 1993, 25; Küçük, 2006, 44).

Anlaşıldığı üzere yabancı bir dilin öğrenilmesi için pek çok sebep ve bu sebeplere bağlı olarak kişiye sağlayacağı pek çok yarar vardır. Dolayısıyla yabancı bir dil öğrenmenin gerekli ve oldukça önemli olduğunun artık herkes tarafından kabul edildiği söylenebilir.

1.1.4. Yabancı Dil Olarak İngilizce

Günümüzde artık yabancı dil deyince akla ilk gelen dil “İngilizce” olmaktadır. İngilizcenin tüm dünyada nasıl bu kadar yaygın ve etkili bir dil haline geldiğini anlamak açısından gelişiminin incelemesi gereklidir.

Yabancı dil olarak İngilizce Türkiye’de ve pek çok yabancı ülkede hakimiyet kurmuş durumdadır. İngilizcenin uluslararası alanda yaygın bir biçimde öğrenilen ve öğretilen dil haline gelmesinin sebebi olarak küreselleşme gösterilmiş ve İngilizce ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış pek çok çalışma incelendiğinde İngilizcenin “küresel” bir dil olarak nitelendirildiği görülmüştür (Laganà, 2008, 48; Nga, 2008, 260; Munat, 2005, 149; Kurnaz, 2006, 7; Kay, 2006, 2; Nunan, 2003, 560). İngilizcenin hangi açılardan küresel bir dil olduğunu açıklamadan önce

küreselleşmenin genel olarak tanımının yapılması önemlidir. En genel anlamıyla küreselleşme “endüstriyel genişlemeye ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasına paralel olarak siyasal, kültürel ve ekonomik düzeydeki çok yönlü toplumsal ilişkilerin dünya çapında yaygınlaşması” olarak tanımlanmaktadır (Kürkçüoğlu, 1998, 69).

Hem toplumsal hem de dünya çapında bütünleşme sürecinde İnal İngilizcenin nasıl küresel bir dil haline geldiğini şu cümlelerle açıklamıştır (Aktaran: Bulut, 2003, 9):

Küreselleşmeyle beraber bir dönem kapalı kapılar ardında saklı kalan kültürel, bilgiye dair değerler arasında bir akışkanlık doğmuştur. Bu süreçte kaynaşmayı hızlandıracak bir katalizöre gereksinim duyulmuştur. İnternet dilinin, uluslararası yazışma dilinin İngilizce oluşu, bu katalizörün ne olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Üstlendiği bu görev sonucu İngilizce, kimi çevrelerce “küresel dil” olarak nitelendirilmektedir.

Bir dilin küresel oluşundan genel olarak kastedilen şey, dilin tüm dünyada yaygın oluşudur, yani bu dil artık sadece ortaya çıktığı ülkenin insanlarına değil, onu kullanan tüm kişilere aittir ve bu şekilde her birey kendi kapasitesi, istekleri ve sınırları doğrultusunda dili kullanabilir (Laganà, 2008, 49). Herhangi bir dilin küreselleşmesi sadece o dili konuşanların sayısı ile orantılı değildir. Bir dilin uluslararası bir dil haline gelmesinin en önemli sebebi özellikle politik ve askeri güçtür. Bir ulus askeri güç ile bir dili kurulabilir; ancak bu dilin devamlılığı ve daha geniş alanlara yayılması ekonomik güç ile sağlanır (Crystal, 2003, 9). Hansen (1998, 31)’a göre ise İngilizcenin artan popüleritesini İngilterenin eski sömürge gücüne ve son yıllarda da Amerika’nın gücüne bağlamak mümkündür. Bir ulus farklı dillere sahip toplulukların bulunduğu geniş coğrafi bir bölgeyi ele geçirdiğinde ya da kontrol ettiğinde, onları sindirerek büyük oranda kendi kültürünü empoze eder. 19. yüzyılda Britanya İmparatorluğu’nun Hindistan, Avustralya, Asya ve Afrika’ya kadar genişlemesi ve 20. yüzyılda Amerika’nın politik ve ekonomik alanda hakimiyeti ile ticari ve diplomatik amaçlar doğrultusunda İngilizce ihtiyaç haline gelmiştir (Munat, 2005, 145). İngilizcenin küresel dil olmasını sağlayan unsurlardan

biri de bilgiye ulaşımıdır. 1750 ve 1900 yılları arasında önemli bilimsel ve teknik ilerlemelerin yaklaşık yarısı İngiltere ve Amerika’da gerçekleşmiştir. Bu yenilikler sayesinde bilim dünyasında daha önce Latince ve Fransızca olarak yazılan yayınlar İngilizce olarak yazılmaya başlamış ve İngilizce yayınların sayısı artmış, dolayısıyla da bu yayınları takip edebilmek için İngilizce bilmek gerekli hale gelmiştir. İngilizce’nin bilim ve iş dünyasında kabulü uluslararası bir dil olmasında önemli adımlardır. 20. yüzyılda İngilizcenin yaygınlaşmasını sağlayan diğer faktörler ise reklamlılık, radyo-televizyon yayını ve internettir (Kay, 2006, 6-7). Tüm bu gelişmelerin doğrultusunda İngilizcenin kullanım alanları uluslararası ilişkiler dilinden bilim diline; uluslararası ticaret dilinden turizm diline kadar neredeyse her şeyi kapsayacak biçimde genişletilmiştir (Majanen, 2008, 1). Crystal’a göre “küresel dil” olarak adlandırılan bir dil, her ulusta resmi bir statü ve eğitimde öncelik kazandığında sonuç olarak diğer dillerden daha fazla konuşulur duruma gelecektir (Aktaran: Nga, 2008, 261).

İngilizceyi konuşan insanlar üç grupta incelenebilir:

1. İngilizceyi anadil olarak konuşanlar
2. İngilizceyi ikinci dil olarak konuşanlar
3. İngilizceyi yabancı dil olarak konuşanlar

Jenkins’e göre yönetim, eğitim, hukuk alanlarında anadil ya da ikinci dil olarak yaklaşık 75 ülkede 572.758.600 kişi İngilizce konuşmaktadır. Bunun yanında İngilizceyi yabancı dil olarak konuşanların sayısı da gün geçtikçe artmaktadır (Aktaran: Ling, 2008, 58). Laganà (2008, 50) da dünyada 1.5 milyar kişinin İngilizce konuştuğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak dünya genelinde İngilizcenin “küresel dil” olarak kabul edildiği bir gerçektir. İngilizcenin son dönemlerde artan önem ve yaygın kullanımına bağlı olarak Türkiye’nin de bu oluşumdan etkilenmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. İngilizce, insanların dünyadaki gelişmeleri yakından takip edebilme isteği ve yabancı dil konusunda gereksinimlerinin değişmesi nedeniyle Türkiye’de de ön plana çıkmış ve İngilizce öğrenme, konuşma ve iletişim kurma yönünde belirgin bir eğilim ortaya

çıkıştır (Genç, 2004, 107). Bu bakımdan, Türkiye’de ilk ve ortaöğretim okullarında okutulan yabancı diller içerisinde İngilizce ilk sırayı almaktadır.

1.1.4.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de yabancı dil bilmenin artan önemine paralel olarak eğitim yapılanmasında da zaman zaman çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Günümüzde yabancı dil öğretiminde ulaşılan noktanın daha iyi anlaşılabilmesi için geçmişten günümüze yaşanan gelişmelerin değerlendirilmesi yararlı olabilir.

1.1.4.1.1. Cumhuriyetten Önceki Dönem

Bu dönem Osmanlı İmparatorluğunun kurulduğu 1299 yılıyla Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılına kadar geçen süreyi kapsar. Bu dönem de kendi içinde Tanzimata kadar geçen devre ve Tanzimat devresi olarak ikiye ayrılmaktadır (Demirel, 2004, 4).

Tanzimata kadar geçen dönem yalnızca yabancı dille öğretimin yapıldığı, Türkçenin devlet dili, ama Türkler için öğretim dili olmadığı; müslümanların, doğu kültürüne bağlı kaldığı ve öğretim dili olarak Arapçanın kullanıldığı bir dönemdir (Demircan, 1988, 25). Bu devre içinde Osmanlı İmparatorluğu’nda, Sıbyan okulları (Mahalle Mektepleri), Medreseler ve saray okulları olarak bilinen Enderun Okulları olmak üzere üç çeşit okul vardır (Demirel, 2004, 5).

a. Sıbyan Okulları (Mahalle Mektepleri): İlk eğitim okulları olarak bilinen sıbyan okullarında çocuklara 4-6 yaşından sonra İslam dini ile ilgili bilgiler verilir, din ile ilgili uygulamalar benimsetilir ve biraz da eski yazı yazmak öğretilirdi. Bu okullarda Türkçenin okutulması ve öğretilmesine önem verilmezken, tam anlamıyla bir Arapça öğretiminin de yapıldığı söylenemez (Soner, 2007, 399).

b. Medreseler: Müslümanlığın malı olan görülen bu eğitim kurumlarında anadil olarak Türkçe okutulmuyor ve öğretimde en önemli yeri Arapça alıyordu. Bu uygulamaya göre Osmanlı döneminde Arapçanın öğretim dili olarak kabul edilmesi ve ikinci dil olarak okutulması medreselerde başlıyordu (Demirel, 2004, 5).

c. Enderunlar: Saray hizmetleri için görgülü ve bilgili adam yetiştirmek amacıyla kurulmuş olan bu okullarda Türkçenin dışında yabancı dil olarak Arapça ve Fransızca öğretilmekteydi. Bu okulların dil öğretimi açısından bir özelliği de Türk olmayan çocuklara Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesiydi (Demirel, 2004, 5).

Osmanlı Devleti kurulduğu coğrafya gereği daha en başta çok taraflı ilişkiler içinde bulunmuştur. Kültürel bağ gereği okullarında Arapça ve Farsça öğretildiğinden doğudaki Müslüman komşular ile bir sorun yaşamazken batıdaki komşular, özellikle Bizans ile artan ilişkiler ve batıda yeni yerlerin fethedilmesiyle Yunanca veya Latince bilen kişilere ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla Hristiyan kültüre sahip olan ancak sonradan müslüman olmuş kişiler ya da gayr-i müslim tebaadan kişilerin istihdam edildiği görülmüştür (Altıok, 2006, 28).

Osmanlı İmparatorluğu'nda yabancı dil öğreniminin gelişmesinde 1839 Tanzimat Fermanı ile 1856 Islahat Fermanı'nın da etkisi çok büyüktür. Tanzimat devrinden Cumhuriyet'in ilanına kadar geçen dönemde Tanzimat ve Islahat Fermanı'nın yarattığı ortamın etkisiyle misyoner okulları ve yabancı dille eğitim yapan okullar açılmaya başlamıştır (Sarıhan, 2001, 2). 1 Eylül 1868 yılında ortaöğretim düzeyinde yabancı dille öğretim yapan Galatasaray Sultanisinin (Lisesinin) açılması Türkiye'de yabancı dil öğretimi açısından dönüm noktası olmuştur (Demirel, 2004, 6). Sonraki yıllarda ise yeni orta öğretim kurumları açılmış ve bu okulların ders programlarında yabancı dil derslerine de yer verilmiştir. Böylece yabancı dil Osmanlı Türkiye'sinde devlet eliyle yürütülen orta dereceli okullarda programlara normal bir ders olarak ilk kez 1869 yılında girmiştir (Demirel, 2004, 7).

1.1.4.1.2. Cumhuriyet Dönemi

Bu dönem, Cumhuriyet'in ilan edildiği 1923 yılından günümüze kadar olan dönemi kapsar.

Birinci Dünya Savaşı döneminde ve daha sonraki yıllarda batılı ülkelerle ekonomik ve politik anlamda gelişmeye başlayan ilişkilerimiz batı dillerini, kültürlerini ve batılı gibi yaşamayı öğrenmeyi gerektirmiştir. Bu dönemde iç ve dış siyasi koşullar nedeniyle yabancı dil öğretiminde çeşitli değişiklikler yapılmıştır

(Gülbüz, 2001, 8). Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte okuma-yazma öğretimi ve ilköğretimin yaygınlaşması bir devlet politikası haline gelmiş, bu konuda yabancı uzmanların görüşlerinden ve ulusal deneyimlerden faydalanılmıştır. Bu dönemde yabancı diller orta ve yükseköğretimde ders olarak öğretilmiş, asıl olarak anadil öğretimi ön plana çıkmıştır (Aygün, 2008, 16-17).

Cumhuriyet döneminde eğitim alanında çağdaşlaşma yönünden atılan en büyük adım 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunudur (Öğretimin Birleştirilmesi). Demircan (1988, 92)'a göre "Tevhid-i Tedrisat Kanununun kabulü ile birlikte Türkiye'de yabancı dil öğretimi demek; bir batı dilinin zorunlu kimi okullarda ise seçmeli olarak öğrenilmesi demektir". Bu kanunla medreseler kapatılmış, yerine bugünkü çağdaş okullar açılmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun eğitim kurumlarında uzun yıllar yabancı dil olarak okutulan Arapça ve Farsça bu dönemde kaldırılmış ve yerine batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce konmuştur. Sadece İmam Hatip Liselerinin programlarında Arapçaya yer verilmiştir (Demirel, 2004, 8-9). Bu dönemde yabancı dil bilmenin önemi daha çok anlaşılmış; hızlı gelişmelere ayak uydurma, diğer uluslarla daha sıkı ilişkiler kurma ve çağdaşlaşma sürecini çabuklaştırma gayreti içinde olan Türkiye'de gençlerin yabancı dil öğrenerek yetişmeleri konusunda öğrenci velilerinin gittikçe artan isteklerini en iyi şekilde karşılamak üzere yabancı dille öğrenim yapan okulların sayılarında da artış meydana gelmiştir (Demirel, 2004, 9).

1928 yılında Türklere özellikle İngilizce, Fransızca ve Almancayı öğretmek için Türk Eğitim Derneğinin kurulmuş olması tarihsel süreç içerisinde önemli bir gelişme olarak kabul edilmektedir. 1928-1934 yılları arasında bugünkü TED koleji ortaya çıkmış ve bu kolej 1951 –1952 öğretim yılına kadar takviyeli İngilizce dersleri yaparken, bu yıldan sonra tamamen İngilizce eğitime geçmiştir (Çelebi, 2006, 288). Semerci'ye göre 1950 sonrasında yabancı sermayenin Türkiye'ye akışının başlaması, yabancı turistlerin ülkemize gelmesiyle eğitime, evrensel kültürlerle ve yabancı dillere olan ilgi artmıştır (Aktaran: Gülbüz, 2001, 8).

Tablo 1
Yıllara Göre Öğretilen Yabancı Diller

	1924	1927	1935	1941	1950	1960
Almanca	+	+	+	+	+	+
Fransızca	+	+	+	+	+	+
İngilizce	+	+	+	+	+	+
İtalyanca	+	+	+	+	+	+
Latince	-	-	-	+	+	-
Arapça	+	+	-	-	+	+
Farsça	+	-	-	-	+	+

Kaynak: (Demircan, 1988, 92)

1950 yılına kadar Fransızca birinci yabancı dil durumunda iken 1953-54 öğretim yılında İngilizce, Fransızca'nın önüne geçerek en çok tercih edilen yabancı dil olmuştur. 1980-1981 öğretim yılında ise Almanca ikinci yabancı dil durumuna yükselirken Fransızca üçüncü sıraya düşmüştür (Ünal, 2008, 19).

1983 yılında Türkiye'deki okullarda yabancı dil eğitiminin uygulanmasına temel oluşturan Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu kabul edilmiştir. Bu kanunun amacı eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esasları düzenlemektir (Altıok, 2006, 32). 1983 yılında yayımlanan Resmi Gazetede bu esaslardan bazıları şu şekilde belirtilmiştir (Aktaran: Parlak, 2008, 15-16):

İlk, orta ve yaygın eğitim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve Türk Kültürü ile ilgili diğer dersler yabancı dille okutulamaz ve öğretilemez. Öğrencilere, eğitim ve öğretimleri süresince bu derslerle ilgili araştırma görevleri ve ödevler, Türkçeden başka hiçbir dille yaptırılamaz. İlk ve orta öğrenim kurumlarında öğretilecek yabancı dil konusunda MEB karar alır. Türkiye'deki eğitim ve öğretimi yapılacak yabancı diller, Milli Güvenlik Kurulunun görüşü alınarak Bakanlar Kurulu Kararıyla tespit edilir.

1988–1989 öğretim yılında, o zamanki adıyla ortaokullara “Basamaklı Kur Sistemi” uygulaması getirilmiştir. Bu sisteme göre ortaokul 1’inci sınıfta yabancı dil dersleri zorunlu, daha sonraki sınıflarda ve lisede isteğe bağlı olacak ve bu dersten alınan not sınıf geçmeyi etkilemeyecektir (Akyüz, 1993, 307). Basamaklı Kur Sistemi uygulamasının başarılı olması, yabancı dil öğretmenlerinin hizmet içinde yetiştirilmesi, program geliştirme ve öğretim materyallerinin hazırlanması amacıyla Yabancı Dil Eğitimi Geliştirme Merkezi’nin kurulması kararlaştırılmış ve 1988 yılında ülke genelinde uygulama çalışmalarına başlanmıştır. Sistemin uzun dönem hedefine ulaşabilmesi için öğrenci, öğretmen, öğretim programları, kitap, araç-gereç, mevzuat, bütçe ve okul binası, derslik gibi faktörlerin bir sistem bütünlüğü içinde ele alınması öngörülmüş; ancak uygulamadan kaynaklanan sorunların çözülmemesi nedeniyle, Basamaklı Kur Sistemi uygulaması 1989–1990 öğretim yılı başında son bulmuş ve tekrar eski uygulamaya geçilmiştir (Demirel, 2004, 16).

1.1.4.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Program Geliştirme Çalışmaları

Yabancı dil öğretimi Türk eğitim sisteminin tarihsel gelişim süreci içerisinde, okul programlarına çeşitli zamanlarda farklı uygulamalarla girmiştir. Ulusal ve uluslararası kuruluşlarda yabancı dil öğretimine ve programlarına eğilme, özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra başlamıştır (Demirel, 2004, 14). Gelişen bilim ve teknoloji insan zihninin işleyişi, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, zeka yapısı, gelişim süreci gibi pek çok konu hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlamıştır. Bununla birlikte ezbercilikten uzak, düşünen, sorgulayan, üreten, bireyler yetiştirmek daha önemli hale gelmiştir. Buna bağlı olarak eğitim faaliyetleriyle ilgili plan ve programlarda sürekli olarak yenileme, geliştirme çalışmaları yapılmıştır ve bu değişimlerden yabancı dil programları da etkilenmiştir (İnam, 2009, 20).

Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanıyla beraber 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Eğitim programlarındaki değişikliklerin özünü laiklik, batıya dönüş ve müsbet bilimler oluşturmuştur (Varış, 1976, 70).

Türkiye’de yabancı dil alanında program geliştirme çalışmaları 1953-1954 yılında başlamıştır. Bu tarihten önce kayda değer bir yabancı dil öğretimi programı bulunmamaktadır. 1956-1957 yılında yabancı dil öğretimi lise programlarına haftada 4 saat Almanca, Fransızca ve İngilizce dersleri eklenmiştir (Küçük, 2008, 26). Daha sonraki yıllarda ise ortaokullara yönelik çalışmalar yapılmıştır. 1972 yılında “Yabancı Diller Öğretimi Geliştirme Merkezi” kurulmuş ve bu tarih itibariyle orta dereceli okullara yönelik yabancı dil öğretimi geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Bu çalışmalar çerçevesinde Almanca, Fransızca, İngilizce programları ve ders araç gereçleri resmi okullarda denenmeye başlanmıştır (Demirel, 2004, 14).

1980’li yıllarda program geliştirme çalışmalarının tekrar ağırlık kazandığı görülmektedir. Program geliştirmede sürekliliğin ve standartlaşmanın sağlanması yönünde bazı çalışmalar yapılmıştır (Yüksel, 2003, 1). 1984-1985 öğretim yılından itibaren üç yıl süre ile uygulamaya konulmak ve denenmek üzere Anadolu Liseleri için yabancı dil programı hazırlanmış bu program yabancı dillerden sadece İngilizce öğretimi ile sınırlı kalmıştır. Bu program çalışmalarına ek olarak Milli Eğitim Bakanlığı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil eğitim ve öğretimi belli esaslara bağlamak için yönetmelik çıkarmış, 1985-1986 öğretim yılında ise Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı yabancı ve Türk uzmanlardan oluşan bir çalışma grubuyla okullarda yabancı dil öğretiminin daha etkili yapılabilmesinin olanaklarını araştırmaya devam etmiştir (Demirel, 2004, 15-16).

6., 7. ve 8. sınıflar için 1991 yılında, 4 ve 5. sınıflar içinde 1997 yılında kabul edilen İngilizce programı, 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılında kademeli olarak uygulanmaya başlanan İngilizce öğretim programının uygulanmasına kadar yürürlükte kalmıştır (İnam, 2009, 31).

1.1.4.1.3.1. 1997 Yabancı Dil Öğretim Programı

Türkiye genelinde 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasına geçilmiştir. Zorunlu ilköğretim sürecinin 8 yıla çıkmasıyla beraber yabancı dille eğitim yapan Anadolu Liselerinin altıncı sınıf öncesi hazırlık sınıfları kaldırılmış ve yabancı dil öğretimi açısından oluşan bu boşluğu giderebilmek amacıyla yabancı dil öğretiminin ilköğretim 4. sınıfta başlamasına karar verilmiştir

(Karakoyun, 2008, 35). Böylece bu program ile yabancı dil öğrenme yaşı düşürülmüştür. 1997 yılında kabul edilen 4. ve 5. sınıf İngilizce dersi programları ile 4. ve 5.sınıflarda haftada iki saat, 6.,7. ve 8.sınıflarda ise haftada 4 saat yabancı dil (İngilizce) dersi yapılmıştır. Aynı tarihte 4. ve 5. sınıflar için Almanca ve Fransızca programlarının kabul edildiği ve ders çizelgesinde haftada 3'er saat seçmeli yabancı dil dersinin konulduğu; ancak bu sınıflarda Fransızca ve Almanca öğretimine fazla talep gelmediği de kaydedilmiştir (İnam, 2009, 19).

1997 yabancı dil öğretim programı ile yabancı dil öğretiminde “İletişimci Yaklaşım” benimsenmiştir. Bu yaklaşımın en önemli amacı öğrencilere yabancı dilde iletişim becerisi kazandırmak ve öğrenci merkezli bir öğretim geliştirmektir. Bununla birlikte bu tarihte eğitim fakültelerinde kaliteyi arttırabilmek için iyileştirme çalışmaları da yapılmıştır (Kırkgöz, 2009, 177). Bu program ile dil öğrenmeye başlama yaşının düşürülmesi ve iletişimci yaklaşımın benimsenmesi her ne kadar olumlu gelişmeler olarak nitelendirilse de yapılan çalışmalar program ile ilgili uygulamalarda bazı aksaklıkların olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kırkgöz (2009, 178-179) 1997 yılı yabancı dil öğretim programı ile ilgili yapmış olduğu bir araştırma sonuçlarına dayanarak yabancı dil dersi sınıf içi uygulamalarında geleneksel öğretim yöntemlerinin ağırlıklı olarak kullanılmasından dolayı iletişimsel yaklaşımın beklenen etkiyi yaratmadığını belirtmiştir. Başka bir araştırmada da öğretmenlerin iletişimci yaklaşımı uygulama konusundaki yetersizliği, ders süresinin kısıtlılığı, sınıfların kalabalık olması ve araç-gereç eksikliğinin programın etkili bir şekilde uygulanmasına engel olduğu vurgulanmıştır.

1997 yılı eğitim-öğretim yılı ile ilgili genel bir değerlendirme yapıldığında ise, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim ve yabancı dil öğretimi ile ilgili yapılan değişiklikler eğitim ve öğretim alanında çok büyük gelişmeler olarak görülmesine rağmen yurtiçinde yapılan çalışmalar ve Pisa (2003), Prills (2001) ve Timms-R (1999) gibi yurtdışında yapılan araştırma sonuçları eğitimde istenen düzeye ulaşamadığını göstermiştir. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir birim olan Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi'nin 2002 yılında sunduğu raporda, “ülkede etkili bir eğitim yoktur ve her alanda gelişmeye, yenileşmeye ihtiyaç

duyulmaktadır” şeklinde bir ifade yer almıştır. Yapılan araştırmalar ve yayımlanan raporlar doğrultusunda 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir reform hareketi başlatılmış ve ilköğretimin ilk kademesinde (1.sınıftan 5.sınıfa kadar) öğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden geliştirilmiştir. İlköğretimin ilk kademesindeki bu değişikliklerden yabancı dil öğretim programları da etkilenmiştir (Küçük, 2008, 29).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yeniden düzenlenmiş İlköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı ile seçmeli İngilizce dersi öğretim programının 2006–2007 öğretim yılında 4. sınıflarda; 2007–2008 öğretim yılında 5. sınıflarda; 2008–2009 öğretim yılında da 6., 7. ve 8. sınıflarda uygulanmak üzere kabulü kararlaştırılmıştır (Aküzel, 2006, 37).

1.1.4.1.3.2. 2006 Yabancı Dil Öğretim Programı

İlköğretim okullarında sistemin tümüyle bir değişim sürecine girmesi ile İngilizce dersi yapılanmasında da çeşitli düzenlemeler yapılmış ve bilgi aktarmaya dayalı geleneksel anlayışın yerini öğrencileri araştırmaya ve bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeye sevk eden yapılandırmacı yaklaşım almıştır (Karakoyun, 2008, 5). Yapılandırıcı yaklaşımın benimsendiği yabancı dil dersi yeni öğretim programının özellikleri şöyle sıralanabilir (Karakoyun, 2008, 47):

1. Öğrenci merkezlidir.
2. Yaparak yaşayarak öğrenmeyi temele alır.
3. Süreç üründen daha önemlidir.
4. Mümkün olduğunca fazla duyu organına hitap edilir.
5. Öğretmen rehber konumundadır.
6. Sınama durumlarında eşitlik bulunur.
7. Öğrencilerin iletişim ve ifade becerilerinin geliştirilmesini destekler.
8. Öğrenci motivasyonu önemlidir.

Öğretim programında son yapılan değişikliklere göre öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşıma geçildiğini göz önüne alınarak, program tasarımlarında süreç odaklı yaklaşımlar benimsenmesi gerektiği söylenebilir. Süreç odaklı yaklaşımlarda öğrencilerin belirli beceri ve stratejilerinin

olduğu kabul edilir. Ayrıca bu yaklaşımda öğrencilerin kendi yeteneklerinin ve potansiyellerinin farkına vardıkları öğrenme ortamlarına önem verilir. Bu sistem öğrencilerin öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anladıkları ve öğrencilere bağımsız çalışmayı öğrettiği gibi için ders dışında da öğrencilerin işine yaramaya devam eder. Ayrıca bu programda öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla çalışabilmelerini sağlamak, konunun bir defa ele alınıp sonra unutulmaya terk edilmesi önlenmek ve konuyu pekiştirmek için sarmal format tercih edilmiştir (MEB, 2006a, 2-3).

1997 ve 2006 yabancı dil öğretim programları karşılaştırıldığında, daha yaratıcı ve daha fazla iletişime ağırlık veren metot ve teknikler kullanıldığı için 2006 yılı programının daha etkili olduğu söylenebilir (Küçük, 2008, 34).

2007 yılında, 4. ve 5. sınıflarda zorunlu yabancı dil ders saati haftada ikiden 3 ders saatine çıkarılmıştır. Böylece 4. ve 5. sınıflarda, haftada 3 saat; 6.,7. ve 8. sınıflarda ise, haftada dört saat zorunlu yabancı dil dersi verilmiştir.

Tablo 2
İlköğretim Sınıflarında Yabancı Dil Dersi Saatleri

	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Zorunlu Ders Saati	3	3	4	4	4
Seçmeli Ders Saati			1	1	1

Kaynak: (MEB, 2010, 1540)

İlköğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler genel olarak yılda 35 hafta ders üzerinden toplam 630 saat zorunlu İngilizce dersi almaktadırlar. İlköğretim okullarında 4. sınıfta başlayan yabancı dil eğitimi ile öğrencilerin orta seviyede, ortaöğretim kurumlarında ise ileri düzeyde yabancı dile sahip olması beklendiği söylenebilir.

1.1.5. Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Yabancı dil öğretiminde başarı günümüzün en önemli eğitim ve öğretim sorunlarından biri olarak düşünülebilir. Türkiye’de geçmişten günümüze batılılaşma çalışmaları ile birlikte hem kamusal hem de bireysel boyutta ciddi zaman ve kaynak harcanarak büyük uğraş verilmiş; ancak genellikle yabancı dil öğretiminde hedeflenen düzeyde başarı sağlanamamıştır (Demirel, 2004, 6; Aydemir, 2007, 5-6). Gerek eğitim sisteminden, gerekse program esaslarından kaynaklanan yanlışlıklardan dolayı beklenen yararın sağlanamaması ve öğrencilere kalıcı bir yabancı dilin öğretilmemesi Türkiye’nin bir gerçeği olarak değerlendirilmektedir (Bağçeci, 2004, 480). Akpınar ve Aydın (2009, 106) yabancı dildeki başarısızlığı şu şekilde ifade etmiştir:

Farklı öğrenim aşamalarında milyonlarca öğrenci, dil öğrenme çabası içerisinde bulunmaktadır. Bu sayıya, diğer amaçlara bağlı olarak dil öğrenenlerin eklendiği düşünüldüğünde, bahsedilen sayı daha da artmaktadır. Oysa bu *nicelik*, yabancı dil öğreniminde *nitelik* ile örtüşme göstermemekte, böylece karşılaşılan sorunların aşılması daha da zor hale gelmektedir.

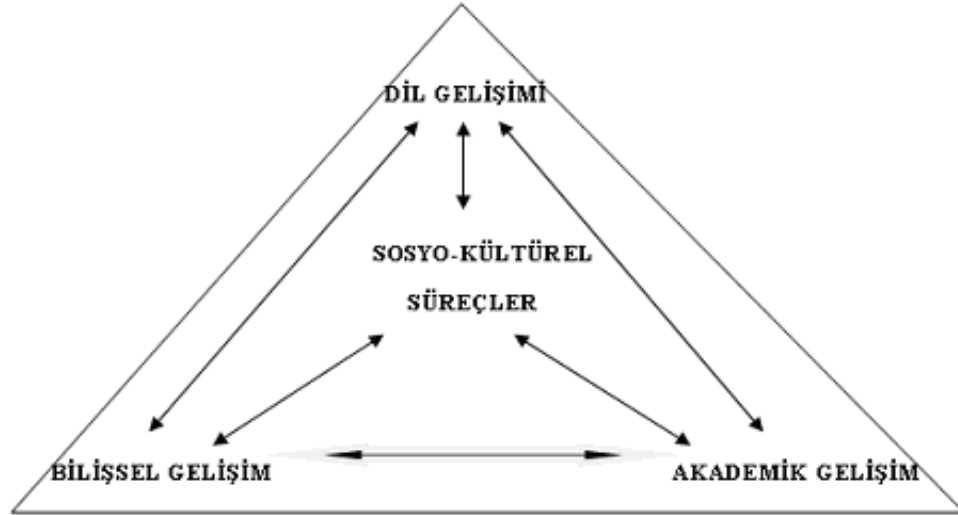
Yabancı dilin öneminin herkesçe kabul edilmesine rağmen, yabancı dil öğrenim ve öğretim sürecinde yıllardır istenen düzeyde başarının sağlanamaması oldukça dikkat çekicidir. Bu yüzden de bu başarısızlığın sebeplerinin incelenmesi son derece önemlidir.

Bilindiği üzere eğitimde başarı pek çok faktörün etkileşimiyle gerçekleşmektedir. Yabancı dil öğretimi ile ilgili yapılan pek çok çalışmada da etkili bir dil öğreniminin gerçekleşmesi için bu sürece hangi faktörlerin ne derecede etki ettiğini incelemenin gerekli olduğu vurgulanmıştır (Bağçeci ve Cinkara, 2009, 18; Çakıcı, 2007, 22; Gömleksiz, 2001, 218). Ertan (2008, 7)’a göre bahsedilen faktörler her bir öğrenci için farklı şekillerde bir araya geldikleri ve farklı etkileşimler gerçekleştirdiği için öğrencilerin yabancı dil öğrenmedeki başarı düzeyleri de farklılaşmaktadır. Dil öğreniminde başarıyı etkileyen bu unsurlarla ilgili olarak, değişik yaklaşımlar içerisinde farklı görüşler ileri sürülmüştür.

Bazı araştırmacılar yabancı dilde başarıya ulaşmak için yabancı dili etkileyen faktörleri incelemiş ve bu faktörleri içsel ve dışsal faktörler olarak ayırmışlardır (Ellis, 1997, 4-5; Gonzales, 2001, 3; Zhang, 2006, 42; Öner ve Gedikoğlu, 2007, 69; Aküzel, 2006, 8). Gonzales (2001, 3)'e göre içsel faktörler öğrencilerin biyolojik, fiziksel, psikolojik, bilişsel ve sosyal özellikleri; dışsal faktörler ise okul ve ailenin, anne ve babanın eğitim düzeyi, mesleği, aile yapısı, evde kullanılan dil gibi sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikleridir. Arend'a göre ise doğrudan bireyin kendinden kaynaklanan, o güne kadar geçirdiği dilsel ve dil dışı yaşantılar ile kişinin ruhsal olarak yabancı dil öğrenmeye hazır ve istekli olması, bedensel olarak dil öğrenmeye engel bir durumunun olmaması içsel etmenler; bireyin davranışını etkileyen, yönlendiren ve değerlendiren her türlü dış etkiler de dışsal etmenler içerisinde yer alır (Aktaran: Şahin, 2006, 50). Yabancı dil öğrenim ve öğretim sürecinde başarıya giden yolda belirtilen içsel ve dışsal etmenlerin etkisinin göz ardı edilemeyecek kadar fazla olduğu söylenebilir.

Collier (1995, 2-4)'a göre dil öğrenme sürecinde sosyo-kültürel, dilsel, akademik ve bilişsel olmak üzere dört temel unsur vardır. Dil öğrenmede, öğrencinin yaşamında, öğrencin yaşadığı evde, gittiği okulda, bağlı olduğu toplumda meydana gelen sosyo-kültürel oluşumlar temele alınır. Öğrenci sosyo-kültürel açıdan destekleyici bir ortamda bulunduğu öğrencinin bireysel farklılıkları, okulda gerçekleşen sınıf uygulamaları, okul ortamı, program yapısı gibi faktörler öğrencinin öğrenilen dile karşı geliştirdiği tutumunu ve akademik başarısını olumlu yönde etkiler. Bununla birlikte sosyo-kültürel, dilsel, akademik ve bilişsel öğeler birbirine bağlıdır ve birinin ihmali öğrencinin başarısını büyük oranda etkiler. Özellikle sosyo-kültürel oluşumlar öğrencinin bilişsel, dilsel ve akademik gelişimini olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönde güçlü bir şekilde etkiler. Bu yüzden dil öğrenme sürecinde sosyo-kültürel açıdan zengin ortamların yaratılması önemli görülmektedir.

Şekil 1
Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler



Kaynak: (Collier, 1995, 2)

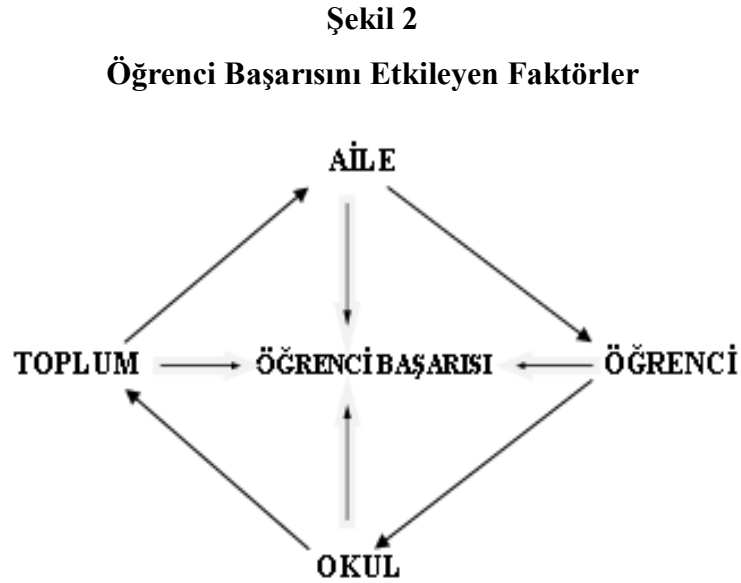
Şekilden de anlaşıldığı üzere dil öğrenme sürecinde akademik, bilişsel ve dil gelişim ile sosyo-kültürel süreçler sürekli etkiletişim halindedir. Bu açıdan öğrencinin bireysel özelliklerini, ev ve okul yaşamını kapsayan sosyo-kültürel süreçlerin dil öğrenmeyi etkilediğini söylemek mümkündür. Tucker ve Lambert da Collier ile benzer görüşler ileri sürmüş ve öğrencinin bireysel ve duyuşsal özelliklerin yanında sosyo-kültürel faktörlerin öğrencinin öğrenilen dile karşı geliştirdiği tutumunu etkileyerek dil öğrenme sürecine yön verdiğini ifade etmiştir (Aktaran: Bang, 1999, 25).

Bazı araştırmacılar ise öğrencinin akademik başarısını etkileyen faktörleri daha kapsamlı bir boyutta incelemiştir. Yapıcı ve Keskin (2008, 1-2)'e göre başarıyı etkileyen faktörler sosyo-kültürel, gelişimsel ve psikolojik faktörler olmak üzere üç başlık altında toplanmakta ve belirtilen sosyo-kültürel faktörler içinde ise arkadaş grubu, aile ve okul yer almaktadır. Başarıya ulaşmada öğrencinin ilişki kurduğu arkadaş grubunun, ailenin sosyal sınıf ve kültürel yapısının, ailenin sosyal tabakasına bağlı olarak okula karşı geliştirdiği tutumun ve okulun fiziki yapısının öğrenci başarısında etkisi büyüktür.

Diğer bir görüşe göre de öğrencilerin okuldaki öğrenme sürecini etkileyen sosyal faktörler şunlardır (Cortes, 1986, 17-18):

1. Ailenin kültürel yapısı ve dil kullanımı
2. Toplum
3. Okul dışı kurumlar
4. Kitle iletişim araçları
5. Kültür, etnik yapı
6. Tutum
7. Algı
8. Toplum ve ailenin sosyo-ekonomik yapısı
9. Bireyin kendisinin, ailesinin ve çevresinin eğitim düzeyi.

Başarı aile, öğrenci, okul ve toplum gibi faktörlere bağlıdır. Bu faktörlerin hepsi birbirine bağlıdır, birinin eksikliği ya da birinde meydana gelen bir hata öğrenciyi başarısızlığa götürür (Saiduddin, 2003,11). Bu durum şekil üzerinden daha net bir biçimde gösterilebilir.



Kaynak: (Saiduddin, 2003, 10)

Güney (2009, 23) başarıya etki eden faktörleri çocuğun doğuştan var olan gizil güç ve yetenekleri, aile ve okul çevrelerindeki yaşantıların sonucunda geliştirdiği benlik kavramı veya beklentileri, aile içinde geçirdiği yaşam, gördüğü

eğitiminin niteliği, okuldaki öğreniminin kalitesi olarak sıralamıştır. Şerefli (2003, 1-2) ise başarıyı etkileyen faktörleri zihinsel ve zihinsel olmayan faktörler olarak ayırmıştır. Şerefli'ye göre başarısızlık ilk etapta her ne kadar zihinsel nedenleri akla getirirse de başarıda etkisi gözlenebilen zihinsel olmayan faktörler de vardır ve bu faktörler okul, aile, birey ve çevre ana başlıkları altında toplanmaktadır. Gordon da Şerefli ile benzer görüşlere sahiptir. Gordon (1996, 2)'a göre akademik başarısızlığının sebepleri temel anlamda üç grupta incelenebilir:

1. Ev ve aile ortamı,
2. Bireysel özellikler,
3. Okul ve öğretmen.

Bu bağlamda yabancı dil başarısını etkileyen faktörleri aile, okul ve öğrenciye bağlı bireysel değişkenler başlıkları altında incelemek mümkündür.

1.1.5.1. Aile

Öğrencilerin sürekli etkileşimde olduğu ve hayatlarının şekillenmesinde önemli rolü olan ailelerin, yabancı dil dersi başarısında büyük payları vardır. Yabancı dil öğreniminin temelinde aile ve kişilik yatar (Ünal, 2008, 91).

Aile insanın içinde yaşadığı en küçük sosyal yapıdır. Çocuğun sağlıklı bir benlik algısı geliştirerek özerkleşmesinde, fiziksel ve psikolojik gelişiminde ailenin önemli bir yeri vardır (Celkan, 1989, 95). Çocuk beş yaşına kadar ailenin eğitimi altındadır. Altı ve yedi yaşından itibaren aile ile birlikte çocuğu eğitme görevini okul üstlenir. Ailenin içinde bulunduğu atmosfer çocuğun karakterini şekillendirerek onu topluma kazandırır ve sosyo-kültürel şahsiyetinin gelişmesine katkıda bulunur (Güney, 2009, 15). König de aileyi kişinin ikinci doğumu olan sosyo-kültürel doğumunu yaptığı yer olarak göstermektedir (Aktaran: Ergün, 1997, 36). Ailede yaşayan toplam kişi ve çocuk sayısı, ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu, anne-babanın aile içi görevlere verdiği önem, cinsiyet farkı gözetmeden gösterdiği ilgi ve sevgi gibi etkenler çocukların kişiliklerinin oluşmasında önemli role sahiptirler (Ünal, 2008, 93). Özgür (2008, 5)'e göre,

Öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktör çocuğun aile yaşantısıdır. Çok iyi bir aile yaşantısı normal kabiliyetle doğmuş bir çocuğun dahi okulda üstün başarı elde etmesini mümkün kılabilir. Dengeleri iyi kurulmuş bir aile, çocukların eğitimi ve sosyalleşmesi için bulunmaz bir yuvadır. Ailede iç ve dış ilişkiler normal ve uyumlu ise aile, çocuk için mükemmel bir eğitim ortamıdır.

Farklı yapılanmalara bağlı olarak ailelerin çocuk yetiştirme tutumları değişmektedir. Bu yüzden yetiştirilme süreçleri açısından farklılık gösteren öğrencilerin bir yabancı dili öğrenmede aile tipinden kaynaklanan kişilik ve belleksel tabanlı öğrenme sorunlarının incelenmesi gerekli görülmektedir (Ünal, 2008, 92).

Yaşadıkları yere göre aileler kırsal, gecekondulu ve kentsel aileler olmak üzere 3 gruba ayrılmaktadır:

1. Kırsal Aileler: Erçetin ve Özdemir'e göre kırsal ailelerin evlerinde yaşayan kişilere bağlı olarak geniş aile oldukları söylenebilir; ancak günümüzde çekirdek aileye doğru bir gelişim gösterdikleri görülmektedir. Genel olarak tarım ve hayvancılık yaparlar ve ortalama eğitim düzeyleri ilköğretimdir. Bu ailelerde toplumsal dayanışma ve geleneklere bağlılık oldukça yüksek düzeyde olduğu için değişime karşı dirençlidirler; ancak iletişim teknolojisinin gelişmesi ile geleneklerde ve toplumsal yapılarında değişim başladığından eğitime olan ilgileri artmıştır (Aktaran: Gül, 2007, 30).

2. Gecekondulu Aileleri: Kırsal kültürden kentsel kültüre geçiş kültürü olan gecekondulu kültürü kentle köyün birleşimi olduğundan kendine özgü bir yapısı vardır (Güney, 2009, 10). Doğan'a göre kırsal bölgelerde tarım alanlarındaki sıkıntılar ve sanayileşme nedeniyle hızla köyden kente göçü başlamış ve bu göçler sonucunda kentlerde yeni yerleşim ve kültür alanları oluşmuştur. Genellikle geniş aile yapısına sahip olan bu aileler sanayi ve hizmet sektöründe işçilik yaparak geçimlerini sağlamaktadırlar. Gecekondulu ailelerinin eğitim düzeyleri ve eğitim imkanları kırsal ailelere oranla daha yüksek; ancak kent ailelerinden daha düşüktür. Çocukların ailenin ekonomik kaynaklarına katkı düzeyleri kırsal ailelere göre daha fazladır. Eğitim hizmetlerinden yararlanma istek ve arzusu yeni gecekondulu kuşaklarının sosyal statülerinde önemli değişimler yaratmıştır (Aktaran: Gül, 2007, 30).

3. Kent Aileleri: Erçetin ve Özdemir'e göre kent aileler genel olarak anne baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile türüdür. Ailenin geçim kaynakları sanayi ve hizmet kollarındaki değişik alan ve mesleki statülerdir. Kentlerde çocukların ailelerin bütçelerinde katkıda bulunma düzeyleri yok denecek kadar azdır. Kent ailelerinde eğitimden yararlanma isteği eğitim imkanları ve düzeyleri diğer aile türlerine göre daha yüksektir. Eğitimin en önemli toplumsal uyum ve statü aracı olduğu kabul edilmektedir (Aktaran: Gül, 2007, 30).

Günümüz koşullarında kırsal aile sayısı giderek azalırken, gecekondu aile sayısı giderek çoğalmakta, kentsel aileler ise bunların etkisiyle hızla değişmektedir (Başaran, 1997, 221).

Ailelerin yapısına göre yabancı dile karşı geliştirilen tutumlar da farklılaşmaktadır. Kırsal kesim özellikleri taşıyan bir ailenin çocuğunun yabancı dil öğrenmeye olan eğilimi, eğitimi, kentsel ve modern aile özelliklerini taşıyan bir ailenin çocuğuna göre çok değişik olmaktadır (Ünal, 2008, 92). Genel olarak değerlendirildiğinde, kent ve gecekondu ailelerinin eğitime karşı tutumlarının olumlu olduğu ve çocukları büyüdükçe eğitime karşı ilgilerinin arttığı söylenebilir (Gül, 2007, 34). Bunun yanında ailelerin sosyal sınıfı, yaşadığı sosyal ortam, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapısı, çocukların eğitim sürecine katılım durumları gibi bazı özelliklerinin yabancı dil başarısında önemli etkileri olduğunu söylemek mümkündür.

Ailenin sosyo-ekonomik durumu öğrencilerin okul başarısını etkileyen aileye ait önemli özelliklerden biridir. "Bireylerin sosyo-ekonomik düzeyleri hem bugünü anlamak hem de geleceğe ait kestirimlerde bulunabilmek için yararlanılacak değişkenlerin başında gelmektedir" (Akbaş ve Akbaş, 2008, 89). Sosyo-ekonomik durumu; ailenin gelir düzeyi, anne babanın öğrenim ve meslek durumları, oturdukları evin bulunduğu yer, içinde kaç kişinin yaşadığı gibi değişkenler belirlemektedir (Kasatura, 1991, 2; Gonzales, 2001, 1; Tomul, 2007, 123; Ünal, 2009, 50). Toplumda bireyler bu değişkenlere bağlı olarak alt, orta ve üst olmak üzere sınıflara ayrılırlar (Ünal, 2009, 50).

Sosyo-ekonomik açıdan yabancı dil başarıları değerlendirildiğinde alt tabakalardan gelen öğrencilerin yabancı dil öğretimindeki başarısının orta ve üst tabakalardan gelen öğrencilerin başarısından düşük olduğu söylenebilir (Ünal, 2008, 92). Tabakalar arasında ortaya çıkan başarı farklılığının sebepleri çeşitli şekillerde açıklanabilir:

Orta ve üst sınıftan olan aileler, okulu yaşama hazırlayıcı bir vasıta olarak gördüklerinden bu sınıftan gelen anne ve babalar çocuklarının okuldaki faaliyetleri ve başarıları ile yakından ilgilenir ve başarılarından dolayı onları ödüllendirirler. Alt sınıftan gelen ebeveynler ise genel olarak, okulu kendilerine yabancı bir kurum olarak algırlar. Çocuklarının eğitim almasını sadece yasal bir zorunluluk olarak gören bu aileler çocuklarının başarı ya da başarısızlıkları ile ilgilenmezler; ancak evde okulu önemseyen daha büyük kardeşlerin olması ebeveyninin okul hakkındaki olumsuz düşüncelerine rağmen çocuğun okula karşı pozitif bir tutum geliştirmesinde rol oynayabilir (Yavuzer, 1998, 193; Güney, 2009, 31; Kılınçaslan, 2008, 37).

Sosyo-ekonomik duruma ait değişkenlerden ilki olarak ailenin gelir durumunun öğrencilerin yabancı dil başarıları üzerine etkisi ile ilgili genel bir değerlendirme yapıldığında ailelerin gelir düzeyinin çocuğun okuldaki ve hayattaki başarısında oldukça önemli etkileri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yüksek gelir düzeyine sahip ailelerden gelen çocukların yabancı dilde daha başarılı olacaklarını söylemek mümkündür. Aile geliri çocuğun eğitimini doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki şekilde etkilemektedir. Aile gelirinin doğrudan etkileri okul ücretleri, kitap, üniforma ve taşıma ücretlerini karşılamayı kapsarken; dolaylı etkileri ise gelişmiş bölgelerde ikamet etme, iyi akran grubu içinde yer alma ve iyi eğitim veren okullara gidebilme olanağı sağlamaktadır (Tomul, 2007, 123).

Ailelerin eğitim geçmişi çocukların yabancı dil başarı düzeylerini belirlemede önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bu konuda yapılan araştırmalara göre başarılı öğrencilerin anne-babalarının öğrenim düzeyleri, başarısız öğrencilerin anne-babalarının öğrenim düzeylerine göre daha yüksektir (Elmacıoğlu, 1998, 134; Plug ve Vijverberg, 2000, 1). Ailenin eğitim ve kültür düzeyinin düşük olması, eğitim ile ilgili beklenti ve ilgisinin düşük olmasına neden olabileceği gibi, çocuğun eğitimine

destek olma konusunda bilgi eksikliği de beraberinde getirir ve bu da ailenin okul ile yeterli ve doyurucu ilişki kurmada çekingen davranmasına yol açarak, ailenin çocuğun eğitimine katılımını engelleyebilir (Gümüşeli, 2004, 3).

Bunun yanında anne ve babanın toplumca kabullenilmiş saygın mesleklere sahip olması, öğrencilerin mesleki eğilimlerini ve beklentilerini belirler. Bu eğilimler öğrencinin hedefine ulaşmasında motivasyonunu artırır. Dolayısıyla anne ve babanın mesleki durumunun eğitim kazanımı üzerinde güçlü ve olumlu etkilere sahip olduğu söylenebilir (Cengiz, Titrek ve Akgün, 2007, 4). Çocuğun çevresinde bulunan eğitilmiş, başarılı ve iyi mesleğe sahip bireylerin kendisine model olması ve çevreden gelen dile dayalı uyarıların etkisi oldukça büyüktür. Çevrenin bu gibi uyarıcılar bakımından fakirliği çocukların algılama yeteneklerinin gelişmesini engeller ve okulda görülen yabancı dil derslerinin önemini kavramada zorluklar yaşanmasına neden olur. Zamanla çocuklar yabancı dil derslerine karşı olumsuz bir tutum geliştirir ve bir süre sonra derslerden soğur, hatta nefret etmeye başlar (Ünal, 2009, 93-94).

Yabancı dil başarısını ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, evde yaşayan birey sayısı gibi değişkenler de etkilemektedir. Günümüz toplumunda genel bir değerlendirme yapıldığında, eğitilmiş ailelerin eğitimsiz ailelere oranla daha fazla çocuğa sahip olduğu söylenebilir. Ünal (2009, 93)'a göre az çocuk sayısının aile-çocuk ilişkilerinde anne ve babanın verdiği değer, gösterdiği ilgi ve çocuklara kazandırılan bilimsel düşünme alışkanlıklarının gelişiminde çok önemli bir yeri vardır. Bunun yanında çocuğa sunulan eğitim imkanlarının daralmasına neden olacağı için ailedeki birey sayısının başarıyı etkilediği düşünülmektedir. Ailedeki çocuk sayısı açısından ailelerin çocuklarına sunduğu eğitime yönelik imkanlar arasında farklılıklar vardır (Gül, 2007, 35).

Ailelerin sahip oldukları olanaklar doğrultusunda, evde sağladıkları ortamın çocukların başarıları üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir (Gümüşeli, 2004, 1). Sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan farklı düzeylerde bulunan ailelerin aile ortamı içinde çocuklarına sağladıkları imkanlar da farklılaşmaktadır. Gelir düzeyi açısından üst grupta yer alan ailelerin çocuklarının başarılı olması için gereken her türlü

masrafi karşılama gücüne sahipken, sosyal ve ekonomik düzey bakımından düşük aileler için bunun daha zor olduğu söylenebilir. Bu açıdan imkanları doğrultusunda çocukların yabancı dile çalışmaları için elverişli ortamlar hazırlayan ailelerin çocuklarının daha başarılı olacağı söylenebilir.

Ailenin yabancı dile karşı geliştirdiği tutumun öğrencinin de o dile karşı tutumunu, dolayısıyla da öğrencinin başarısını etkilediğini söylenebilir. Bu etki doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenir. Eğer anne ve baba yabancı dil öğrenmenin yararlarını vurgulayarak çocuklarının o dile çalışması gerektiğini söyleyip dil öğrenmeye teşvik ederse doğrudan, o dili konuşan toplum hakkında yeren ya da öven biçimde konuşursa çocuk üzerinde dolaylı biçimde olumlu ya da olumsuz etki yaparak etkilemiş olur (Ekmekçi, 1983, 110).

Anne-babanın yabancı dil dersine verdiği önem sonucu çocuğun öğrendiği dildeki sözel iletişim becerileri de ya gelişir ya da körelir. Çocuğuna yabancı dili daha iyi öğrenebilmesi için yabancı dil eğitimi ile ilgili kitaplar, CD'ler, video kasetler, eğitici oyun setleri vb. alan, evlerinde bilgisayar, internet, DVD gibi teknolojileri sağlayan, çocukları için verimli ve eğlenceli öğrenme ortamı yaratmaya çalışan anne-babalar, çocuklarının yabancı dil gelişimine olumlu katkıda bulunurken; çocuğunun yabancı dil öğrenme sürecini takip etmeyen, ona gerekli desteği vermeyen, dil öğrenmeye teşvik etmeyen ve uygun öğrenme ortamını sağlamayan ya da sosyo-ekonomik nedenlerden dolayı sağlayamayan ailelerin çocuklarının yabancı dil dersinde beklenen verimi alması ve hedef dilde sözel iletişim becerilerini yeterince geliştirmesi beklenemez (Ünal, 2009, 94).

Bununla birlikte anne-babalar eğitim-öğretim sürecinin temel öğelerinden biri oldukları için çocuklarının eğitim ve öğretimlerine katılmaları gerekmektedir (Kotaman, 2008, 136). Ailelerin çocuklarının eğitime gösterdiği ilgi ile çocuğun başarısı ve gelişimi arasındaki yakın bir ilişki vardır (Fullan, 2001, 198). Çocukların ödev ya da çalışmalarında yardım edilmesi ailenin çocuğun eğitim sürecine katılımını sağlamakta etkilidir (Ergün, 1999, 116). Genel olarak eğitim ve kültür düzeyi düşük ailelerin çocuklarına hiç yardım etmemeleri ile eğitim ve kültür düzeyi

yüksek ailelerin çocuklarının okul çalışmalarına yardım etmelerinin, okul başarıları bakımından çocuklar arasında büyük farklılıklar yarattığı söylenebilir. Rodriguez başarılı bir yabancı dil edinimi için aileden alınan sosyal desteğin oldukça önemli olduğunu ve ebeveynlerin eğer yeterlilikleri varsa evde hedef dilde konuşmalarının çocuklar için faydalı olacağını ifade etmektedir (Aktaran: Engin, 2006, 289).

Veliler için katılım, yapılan veli toplantıları ya da bireysel görüşmeler aracılığıyla da sağlanabilir. Veli toplantılarında veliler öğretmenler ile sadece birkaç dakikalık teke tek görüşme yaparak öğrenciler hakkında bilgi alma imkanına sahiptirler. Ancak genellikle diğer veliler de sınıfta bulunduklarından anne babalar grupla yapılan toplantılarda çocuklarıyla ilgili problemi rahatça paylaşamayabilirler. Bireysel görüşmelerde ise yüz yüze karşılıklı etkileşime girilerek hem duygusal hem de düşünsel açıdan tarafların birbirlerini daha kolay anlayabilirler (Gül, 2007, 74). Yapılan görüşmeler ile anne-babadan alınan desteğin yabancı dil başarısında etkisi büyüktür. Velilerin sadece bir iki saatlerini ayırarak öğretmen ile yaptıkları görüşmeler neticesinde yabancı dil hakkında görüş ve tutum farklılığının en az düzeye inmesi sağlanabilir. Bu sayede öğretmenler veliler ile kurduğu iletişim ile velilerden kaynaklanacak olumsuzlukları engellemiş olur. Bununla birlikte öğrenciler de bu iletişimden memnuniyet duyar, dolayısıyla yabancı dile karşı olan ilgileri de artar (MEB, 2006a, 37).

1.1.5.2. Okul

Belirlenmiş hedefler doğrultusunda öğrencilere yeni davranışlar kazandıran okul adını verdiğimiz toplumsal örgütün ilkesi, yalınlaştırılmış bir çevre oluşturmaktır. Okul, çocukların ilgi duyacağı yeterli, özgün yetenekleri ve özellikleri seçer; ilk kavranan ve algılananları daha sonra elde edilecek karmaşık bilgiler için gittikçe gelişen bir nedenler sistemi haline sokar. Okulun ikinci işi, okulun çevresi içinde gerekli zihin alışkanlıklarını bozan ve sosyal çevreye olumsuz etki yapan şeyleri yok etmektir. Okulun üçüncü görevi sosyal çevredeki çeşitli öğeleri dengeleyerek bireyi içinde bulunduğu toplumsal grubun gereksiz sınırlamalarından kurtarıp daha geniş bir çevre içerisinde gelişmesine olanaklar sağlamaktır (Dewey, 1996, 25-26). Yabancı dil öğrenimini etkileyen faktörlerden biri de öğrencinin okul yaşantısıdır.

Yabancı dil öğretimi, okullardaki diğer disiplinlerin öğretiminde izlenen anlayıştan tamamen farklı bir yaklaşımla ele alınması gereken bir konudur. Yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinin amacına uygun biçimde işleyebilmesi için belli koşulların yerine getirilmesi gereklidir (Şahin, 2009, 152). Şahin (2006, 25)'e göre yabancı dil öğretiminde eğitimin niteliğini iki temel öge belirler. Bunlar, öğrenci ve öğretmen özellikleridir. Hem öğretimin hem de öğrenmenin yönünü belirlediği için öğretmen özellikleri, üzerinde durulması gereken temel konu olarak görülmektedir. Douglas bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir (Aktaran: Gökdemir, 2005, 258):

Öğretim sürecindeki en büyük etmen, öğretmendir. Hiçbir teknik, hiçbir yöntem, hiçbir araç-gereç başarı için güvence değildir, güvence, öğretmenin kendisidir. Öğretmen, izlenince ya da eğitim basamağı ne olursa olsun, öğrenci gelişiminin gerçek anahtarıdır. İzlenince ne denli iyi hazırlanırsa hazırlansın, hedefleri ne denli iyi olursa olsun, başarı, öğretmen vasıtasıyla sağlanacaktır.

Yabancı dil öğretim süreci içerisinde öğrenci-öğretmen arasında oluşan ilişki öğrencilerin derslere karşı geliştirdikleri tutumlarını etkilemektedir. Yabancı dil derslerinde de öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği, öğrenmeyi etkileyen temel etkindir (Ünal, 2008, 79). Bu durum da öğreticiye ciddi bir sorumluluk yüklemektedir. Tüm derslerin öğretilmesi, o dersi okutacak olan öğretmenin vasıflarına, becerisine, öğretme tarzına ve konuya hakimiyetine bağlıdır. Yabancı dil öğretmeni de öğreteceği yabancı dili kullanma açısından öğrencilerine model olmak zorundadır (Gökdemir, 1989, 332). Artık etkin ve çağdaş eğitim yapılanması içinde öğrenci salt bilgi taşıyıcısı, öğretmen de bilginin tek kaynağı ve aktarıcısı değildir. Bu yeni eğitim anlayışında, öğreten gene öğretimin vazgeçilmez bir ögesidir; ancak üstlendiği görev daha çok yönlendirici ve teşvik edici bir şekilde öğrencilere yol göstermektir (Aydoğdu, 2001, 27). Dolayısıyla çağdaş eğitim anlayışında yabancı dil öğretmenin görevinin sadece bilgiyi aktarmak değil, bilgiye nasıl ulaşılacağını öğretmek ve bireyleri küreselleşen, hızla değişen, yenilenen dünyaya hazırlamak olduğu söylenebilir. Sebüktekin (1981, 48) de öğretmenin görevleri ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretmen, yabancı dili örnekleyen bir sunucu, öğrencilerin yaptığı yanlışları düzelteren bir bilirkşi, ortak ve bireysel etkinlikleri düzenleyip yürüten bir yönetici, zaman ve gücünü esirgemeyen bir yardımcı, yönlendirme ve değerlendirmede tüm öğrencilerin güvenliğini kazanmış bir yargıç durumundadır. Onun, bu görevlerini yaparken, tüm öğrencilerinin kişilikçe olgun bir düzeye erişmiş bulunduklarını varsayması, onlarla arkadaşça ilişkiler içinde bulunması ve içtenlikten ayrılıp yapay bir otorite perdesi arkasına saklanmaması gerekir.

Peyton (1997, 3-4)'a göre iyi bir yabancı dil öğretmenin sahip olması gereken nitelikler şunlardır:

1. Hedef dilin tüm özel şekillerinde yüksek derecede yeterli olması (konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri),
2. Dili hem sosyal hem de profesyonel amaçlar için gerçek hayatta kullanabilmesi,
3. Hem sözel hem de yazılı basında yabancı dili anlayabilmesi,
4. Sanatta ve akademik alanlarda iyi bir temelini olması,
5. Öğrettikleri dilin konuşulduğu bölgelerdeki sosyal, politik, tarihi ve ekonomik gerçekleri anlayabilmesi,
6. İnsanın büyümesini ve gelişimini, öğrenme teorisini ve yabancı dil kazanım teorisini, bütün öğrencilerde kültürel anlayış ve uzmanlığı geliştirici stratejiler dağarcığını içeren pedagojik bilgi ve becerilere sahip olması,
7. Teknolojilere dair bilgisi olması ve onları dil öğretiminde kullanabilmesidir.

Yabancı dil öğreticisinin dilin nasıl öğrenildiği, nasıl öğretilbileceği, öğretme sürecinde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği konularında yeterli donanıma sahip olması gerekir. Öğretmenin öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak amaca en uygun yöntem ve tekniği seçebilme veya tüm yöntem ve tekniklerin işleyen yönlerini belirleyerek sentez yapabilme becerisine sahip olması yabancı dil öğretimi ve öğrenimindeki başarıyı artıracaktır (Şahin, 2009, 155).

Yabancı dil öğretim süreci öğretmenin körü körüne bağlı kalacağı tek bir yöntem, kesin kural ve işlemcilere dayalı durağan bir süreç değil, dinamik, yaratıcı ve öğrencilerin bireysel özelliklerine göre şekillenen bir süreç olmalıdır (Köksal,

2000, 98). Macar araştırmacı Nikolov yabancı dil öğreniminde başarısız olan öğrencilere yönelik yaptığı araştırmada, öğretmenın sınıf içi uygulamalarını öğrencilerin asıl başarısızlık nedeni olarak göstermektedir (Şahin, 2009, 152). Akpınar ve Aydın da (2009, 106) yabancı dilleri anadilin öğrenildiğı gibi etkili şekilde öğrenememe sebebini öğretim stratejilerine ve kullanılan yöntemlere bağlamaktadır. Anadil bütün duyular kullanılarak ve çevre ile bütünleşik bir şekilde etkileşime girerek öğrenildiğı halde yabancı dil ise hala bazı okullarda sadece görme-işitme duyularına bağlı kalınarak öğretilmektedir. Böylece beyne iletilen mesajların bütünleşik yapısı parçalı hale gelmekte ve bu da beynin anlamlandırma ve yapılandırma sürecini olumsuz etkilemektedir. Böylece beynin öğrenme kapasitesi sınırlandırılmaktadır. Bu açıdan yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerin tüm duyularına hitap edecek bir ortam yaratması oldukça önemlidir. Yabancı dil öğretim ve öğrenim sürecinde başarıyı sağlamak için (MEB, 2005, 6):

1. Öğrenciler için anlamlı ve özgün içerikler seçilmeli,
2. Kişilik gelişimine katkıda bulunabilecek ve yabancı dil kullanabilmeyi sağlayacak beceriler geliştirilmeli,
3. Dil bilgisi odaklı yöntem yerine yaratıcılığı, esnekliği, açıklığı sorun çözme bilincini ve eleştiri becerisini geliştiren iletişime dayalı öğrenme biçimlerine geçilmeli,
4. Öğrencilerin bireysel farklılıkları; yani çeşitli öğrenme tipleri (işitsel öğrenme tipi, "işit-taklit et" öğrenme tipi, görsel öğrenme tipi) dikkate alınarak, çeşitli öğrenme fırsatları yaratılmalı ve bunun, öğrenme sürecinin ön koşulu olması sağlanmalı,
5. Derste öğretim biçimleri ve proje uygulamaları dönüşümlü olarak kullanılmalı,
6. Çok yönlü yöntemler kullanılmalı ve kendi kendine öğrenme teknikleri uygulanmalı (çalışmaya katılarak öğrenme, söyleşi; daire şeklinde oturarak oluşturulan tartışma grupları, röportaj teknikleri gibi),
7. Bilgisayar gibi modern bilişim araçları kullanılmalıdır.

Öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde öğrenme hedeflerine, dersin içeriğine ve öğrencilerin özelliklerine göre farklı ders araç-gereçlerinin kullanması, yeni ders araç-gereçleri geliştirmesi ve teknolojiden faydalanması sürecin kalitesini

etkilemektedir. Teknoloji kullanımı ve ilgi çekebilecek nitelikte geliştirilen araç-gereçler büyük oranda öğrencinin tüm duyularına hitap ederek, öğrenciyi derse daha fazla bağlar, dersler daha eğlenceli ve verimli geçer, böylece hedeflenen amaçlara ulaşmak kolaylaşır, öğrenme süreci somutlaşır ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşir. Bunun yanında yabancı dil öğretiminde öğrencilerin öğrendikleri dili daha çok hatırlayabilmeleri için sınıf içinde çok ortamlı (multi-media) öğrenme durumunun düzenlenmesi önemli görülmektedir (Demirel, 2004, 87).

Yabancı dil öğrenim sürecini öğretmen kadar öğrenmenin gerçekleşeceği ortamın fiziksel özellikleri de etkilemektedir. Donanımlı ve rahat bir sınıf ortamında öğretilen konu ne kadar zor olursa olsun her öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşabileceği söylenebilir. Ancak kalabalık bir sınıf, yabancı dil öğrenme etkinliklerine her öğrencinin etkin katılımını, öğreticinin farklı yöntem ve teknikler kullanarak her öğrenciye hitap edebilmesini, öğrencilere daha fazla zaman ayırabilmesini ve gelişimlerini yakından takip edebilmesini engelleyici bir etmen olarak görüldüğünden bu tür sınıflarda verimli öğrenmenin gerçekleştiği pek söylenemez (Şahin, 2009, 154).

Bununla birlikte yabancı dil dersinin sadece sınıf ortamında öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim ile sınırlı kalması dil öğreniminin kalıcılığını ve sürekliliğini büyük ölçüde etkiler. Patricia'ya göre yabancı dil öğreticisi, öğrencileri dili sınıf dışında nasıl kullanabileceklerine ilişkin yönlendirmelidir. Yabancı dilde iletişim kurabilecekleri yabancı mektup arkadaşları, yabancı dil öğrenmeye katkı sağlayabilecek televizyon programları, oyunlar, tiyatro çalışmaları ve şarkılar okul dışında da aktif dil öğrenim çevresi oluşturmak için faydalı olabilir. Bu şekilde öğrenci yabancı dili okul dışı ortamda da gözleme ve kullanma olanağı bulduğundan bilginin etkin ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesi sağlanabilir (Aktaran: Şahin, 2009, 154).

Türkiye'de yabancı dil öğretim süreci okul ve öğretmenler açısından değerlendirildiğinde çok çeşitli sorunların varlığından bahsedilmiştir. Bunlardan bazıları Oğuzkan'a göre şu şekilde sıralanabilir:

1. Yeterli sayıda öğretmen bulunmaması,
2. Kalabalık sınıflar,

3. Öğrencinin not alma ve sınıf geçmeyi gerçek amaçmış gibi görmeye alıştırılmış olması,
4. Okul dışında yabancı dil kullanma olanaklarının bulunmaması,
5. Herhangi bir nedenlerle geri kalmış öğrencileri “sınıfta bırakmak” gibi olumsuz bir yolun dışında daha yapıcı yolların çok fazla denenmemesi,
6. Sınırlı olanaklara rağmen amaçların çok geniş tutulması,
7. Öğretmenin ders yükünün ağırlığı, ekonomik durumu, kendisini geliştirme olanaklarının kısıtlılığı gibi nedenlerle genel bir ruhsal bezginlik içinde olması,

Oğuzkan’ın 1981 yılında saptamış olduğu bu sorunlar ile bu gün bile karşılaşılması yabancı dil öğrenmede başarısızlık sorununun çözümünde yeterince yol alınmadığını göstermektedir (Aktaran: Aydemir, 2007, 7-8).

Günday (2007, 210) da yabancı dil başarısızlığına sebep olan nedenleri belirlemek için Samsun ilinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında araştırma yapmış ve çalışmada sonuç olarak yabancı dil öğretiminin, geleneksel yöntemler ile ders kitaplarına bağlı kalınarak işlendiği, çağdaş eğitim araç-ve gereçlerinin pek kullanılmadığı, sınıfların kalabalık olması nedeniyle iletişim becerilerinin çok fazla gelişmediği, öğretmen kadrolarının yetersiz olduğu, alan-dışı öğretmenlerin ders verdikleri, öğrencilere yabancı dilin önemi ve kullanım alanlarıyla ilgili yeterli rehberliğin yapılmadığı, yabancı dil ders saatlerinin ve okutulacak yabancı dil sayısının yetersiz olduğu belirlenmiştir.

1.1.5.3. Öğrenciye Ait Bireysel Değişkenler

Öğrenmenin gerçekleştiği ortam, öğretmenin bilgi ve becerileri, izlenen müfredat, kullanılan materyaller gibi öğrenme sürecinde farklılık yaratan pek çok değişken vardır ve öğrenenin öğrenme sürecindeki rolü ve sürece yaptığı katkı bu değişkenler içinde en önemli olanlardan biridir. Öğrenenin kim olduğu, kişiliği ne tür öğrenme ihtiyaçlarına sahip olduğu, öğrenme stilleri, motivasyonu, kullandığı stratejiler, gibi pek çok faktör öğrenenler arasındaki akademik başarı farklılıkları yaratır. Öğrenme sürecini yakından planlayıp, düzenleyen ve öğrenme çıktılarını kontrol eden öğretmenlerin bu güçlü bireysel farklılıklar hakkında bilgi sahibi

olmaları ve onları öğrencilerinin öğrenme potansiyelini geliştirecek şekilde kullanabilmeleri oldukça önemlidir (Kuzgun ve Deryakulu, 2009, 316).

İngilizcenin öğrenim süreci sonunda, öğrenenlerin iletişim, etkileşim becerisi kazanması, dört temel beceride istenen düzeye ulaşılması, dilin yapı, telaffuz ve sözcük bilgilerini öğrenmiş olması gerekmektedir; ancak yabancı dil öğrenim aşamasında öğrencileri oldukça karışık ve problemlı bir süreç beklediği unutulmamalıdır. Yabancı dil öğrenimini karmaşık ve problemlı bir hale getiren öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklardır. Bu farklılıklar öğrenim sürecinde farklı etkiler bırakır ve yabancı dil başarısını yakından ve doğrudan etkiler (Aydın ve Zengin, 2008, 82).

Larsen-Freeman ve Long’a göre; bireysel farklılıklar; yaş, cinsiyet, dil öğrenimiyle ilgili deneyimler, kendi dilini düzgün ifade edebilme olarak belirtilmektedir. Buna ilaveten insanların kişisel özellikleri de; dışa dönük, içine kapanık, kendini beğenen, risk alabilen, itirazlara karşı hassas olabilen, kendini başkalarının yerine koyabilen, çekingen, toleranslı olmalarıdır. Bahsedilen bu özellikler insanların dil öğreniminde de farklılıklar yaratmaktadır. Scovel’a göre ise dil yeteneği, motivasyon, davranış, öğrenme stratejileri, kaygı, endişe ve hafıza gücü de bireysel farklılıklar olarak görülmekte ve dil öğrenimini oldukça önemli bir ölçüde etkilemektedir (Aktaran: Öner, 2008, 18).

1.1.5.3.1. Yaş

Yabancı dil öğrenme ve yaş arasındaki ilişki üzerinde pek çok araştırma yapılmış; ancak konu üzerindeki hala kesin bir sonuca varılamamıştır. Bazı araştırmacılara göre küçük yaşta çocuklar bazı araştırmacılara göre ise yetişkinler dil öğrenmede daha başarılıdır.

Dil öğrenmenin küçük yaşlarda başlaması gerektiğini savunan pek çok araştırmacı dil öğrenmede kritik bir dönem olduğunu belirtmektedir (Birdsong, 1998, 1). 1967 yılında Lenneberg tarafından geliştirilmiş olan “Kritik Dönem Hipotezi”ne göre dil gelişimini tam anlamıyla sağlayabilmek için dil edinimi ergenlikten önce

olmalıdır (Johnson ve Newport, 1989, 61). Kritik dönem ergenliğe (12–13 yaş civarı) kadar sürer. Dil öğrenimini biyolojik yönden inceleyen Lenneberg dil öğrenim işlevinin 12 yaşından sonra beynin sol tarafında değişmez bir biçime dönüşmesiyle ve beynin yeniden düzenleme yeteneğini kaybetmesiyle ergenlik çağından sonra öğrenilen yabancı dilin anadil düzeyine ulaşamayacağını savunmaktadır (Ying ve Shufan, 2004, 2; Ekmekçi, 1983, 111). Bu hipoteze göre küçük çocuklar büyüdükçe beyinlerinde, dili ilk yıllardaki gibi içgüdüsel bir şekilde edinmelerini imkansız hale getiren değişiklikler meydana gelir (Johnstone, 2002, 6). Ellis (1994, 107)’e göre kritik dönemde dil edinimi doğal bir şekilde zahmetsizce gerçekleşmektedir. Bu yüzden yabancı dili küçük yaşta öğrenenlerin, ileri yaşlarda öğrenenlerden daha avantajlı olduğuna inanılmaktadır (Bista, 2008, 3; Öztürk, 2004, 1). Çocukların bu süreçte daha rahat olmaları çocukların dili daha iyi öğrenmelerinin gerekçelerinden biri olarak gösterilmektedir. Dil öğrenme sürecinde çocuklara dili doğru bir şekilde konuşmaları için baskı yapılmaz ve çocuklar hedef dili öğrenirken hata yapmaktan korkmazlar (Ying ve Shufan, 2004, 4). Yetişkinler ise yapabilecekleri yanlışlar yüzünden daha çok endişe duyarlar. Bu durum da dil öğrenme sürecini olumsuz bir şekilde etkiler (Bayat, 2007, 29).

Diğer yandan, bazı araştırmacılar ise yabancı dil öğrenmede yetişkinlerin de başarılı olduğunu düşünmektedir. Krashen (1982, 43)’a göre dil öğrenme oranı ve başarısında yaş tek başına bir belirleyici değildir. Krashen, Long ve Scarcella yaşın ikinci dil edinimindeki etkisi üzerine yapılmış deneysel araştırmaları incelemiş ve tüm yayımlanmış çalışmaların üç genelleme üzerinde birleştikleri sonucuna varmışlardır:

1. Zaman ve etkileşim sabit tutulduğunda yetişkinler ikinci dil gelişiminin ilk aşamalarında çocuklardan daha hızlı ilerlerler.
2. Zaman ve etkileşim sabit tutulduğunda yaşça daha büyük çocuklar dili küçük çocuklardan daha hızlı edinirler.
3. Sadece çocukluğunda ikinci dille doğal etkileşime başlayanlar genellikle yetişkin olarak başlayanlardan daha üst beceriye ulaşırlar.

Bu genellemelerden hareketle küçük çocukların dil öğrenme de daha üstün olduğunu söylemek pek doğru olmayacaktır. Sadece uzun vadede çocuklar yetişkinlerden daha üstündürler.

Freeman'a göre ise özellikle kelime ve dil yapısı alanında yetişkinler çocuklardan daha başarılıdır. Yetişkinlerin daha gelişmiş bilişsel sistemleri vardır, daha iyi bağlantılar kurabilir, genellemeler yapar ve yeni dil girdilerini var olan zengin dil deneyimleri ile birleştirirler (Aktaran: Öten, 2009, 27-28).

Bu alanda yapılmış çalışmalar incelendiğinde, pek çok araştırmacının başarı seviyeleri açısından dil öğrenmeye ilköğretimde başlama ile lisede başlama arasındaki farklılıkları araştırdığı görülmüştür. Brustall İngiltere ve Wales'te bulunan iki grubu karşılaştırmıştır. Bir grup Fransızca öğrenmeye 8 yaşında diğer grup ise 16 yaşında başlamıştır. Çalışma sonunda yaşça büyük olanların daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Gruplar karşılaştırdığında lise öğrencilerinin konuşma, okuma ve yazma testlerinde daha başarılı olduğunu görülmüştür. İlköğretim okulu öğrencileri lise öğrencilerini sadece dinleme testinde geçebilmiştir (Ellis, 1994, 489).

Sonuç olarak yabancı dil öğrenmede çocukların mı yoksa yetişkinlerin mi daha iyi olduğunu söylemenin pek mümkün olmadığı söylenebilir. Kimi alanlarda çocuklar, kimi alanlarda ise yetişkinler dil öğrenme konusunda daha başarılıdırlar. Cai ve Gu (2006, 67)'ya göre araştırmacılar dil öğrenmede yaş ile ilgili farklılıkları değişik açılardan açıklamaya çalışmışlardır, araştırmalara kısa bir göz gezdirerek hem çocuk hem de yetişkinlerin dilin farklı alanlarda daha başarılı oldukları sonucuna rahatlıkla ulaşabiliriz.

1.1.5.3.2. Cinsiyet

Yabancı dil öğrenme başarısının cinsiyete göre değişip değişmediğine dair pek çok araştırma yapılmış; ancak cinsiyet ve başarıya ilişkin birbiri ile çelişen görüşler ortaya koyulmuştur.

Tercanlıoğlu (2004, 1)'na göre cinsiyet ve yabancı dil başarısı üzerine yapılmış çalışmalarda cinsiyetin öğrencilerin dili nasıl öğreneceklerini etkilediği saptanmıştır.

Bayanlar ile erkekler yabancı dil öğrenmedeki başarıları açısından karşılaştırıldığında, bayan öğrenciler yeni dil yapılarına daha açık oldukları ve dile karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları için erkek öğrencilerden daha iyidirler; ancak bazı araştırmalarda da erkekler bayanlardan daha başarılıdır ya da bayanlar ile erkekler arasında sadece birkaç küçük farklılık vardır (Ellis, 1994, 202-204).

1.1.5.3.3. Yetenek

Yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen faktörlerden biri, yabancı dil yeteneğidir. Dil öğrenmede yetenek denildiğinde akla dili hızlı ve kolayca öğrenebilme gelmektedir (Bayat, 2007, 31; Kiss, 2009, 254; Ellis, 1997, 30). Kuşkusuz bazı bireyler dili diğerlerinden daha hızlı öğrenmektedir. Dil öğrenmede diğer bireylere göre daha başarılı olan bu kişilerin daha baskın kimi yetenekleri vardır (Bayat, 2007, 31). Yetenek konusunda yaptığı çalışmalar ile anılan John Carroll yeteneğe ilişkin dört faktörden bahsetmektedir (Gass ve Selinker, 2001, 345-346):

1. Sesbirimsel kodlama yeteneği (Yeni sesleri tanımlama ve hatırlama yeteneği)
2. Dilbilgisel duyarlılık (Sözcüklerin tümceler içinde gösterdikleri işlevleri fark edebilme yeteneği)
3. Tümevarımsal dil öğrenme yeteneği (Dilsel biçim ve ilişkileri çıkarabilme yeteneği)
4. Ezbere öğrenme yeteneği.

Öğrenmede yetenekli olanlar bu dört bileşenin hepsine birden sahip olmayabilirler. Bu bakımdan öğrenenlerin yeteneklerini araştırmak ve başarıları hakkında yorum yapabilmek adına testler hazırlanmaya çalışılmıştır. Bunlardan en bilinenleri Modern Language Aptitude Test (MLAT) ve Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB) testleridir. Carroll'ın bileşenlerden oluşan modelinde olduğu üzere bu testlerde de yeteneğin farklı bileşenleri olduğu kabul edilmektedir (Kiss, 2009, 254; Bayat, 2007, 32-33). Bu testler yeni sesleri tanıma ve ezberleme, tümceler içindeki sözcüklerin işlevlerini anlama, dilbilgisel kuralları anlama ve yeni sözcükleri ezberleme yetenekleri düşünülerek tasarlanmışlardır (Lightbown ve Spada, 1999, 53). Dil öğrenenlerin yeteneklerini bilmek dil öğretmenlerine ders içeriği, materyali

hazırlamada ve yöntem belirlemede yardımcı olabilir. Öğrencilere yeteneklerini saptamak amacıyla testler uygulanmasa bile farklı yetenek ve bireysel özellikler ile dil öğrenme ortamlarında bulunan öğrenciler düşünülerek olabildiğince çeşitli öğretimsel etkinliklerin düzenlenmesi dil öğrenmede başarıyı artırmaya yardımcı olabilir (Bayat, 2007, 32-33).

1.1.5.3.4. Zeka

Zeka dil öğrenme başarısını etkileyen başka bir bireysel değişkendir. Zekanın yabancı dile etkisi bakımından farklı görüşler ileri sürülmüştür. Örneğin Gardner ve Lambert'ın Louisiana'da Fransızca öğrenen çocuklar üzerine yaptıkları çalışmada genel zeka ile yabancı dil başarı arasında çok az ilişki bulmuştur (Satıcılar, 2006, 23). Kanada'da Fransızca öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmaya göre, zeka okuma, dilbilgisi ve kelime öğrenimiyle bağlantılı fakat sözlü iletişim becerileriyle hiçbir bağlantısı olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, dilbilgisi ve kural öğretimi ağırlıklı olan bir sınıfta zeka önemli bir faktör iken, öğretimin daha çok iletişim becerilerine dayandığı sınıflarda pek bir önemi yoktur (Madran, 2006, 4). Benzer şekilde Ekstrand genel zeka ile dinleme ve konuşma becerilerini ölçen testlerdeki başarı arasında düşük seviyede, zeka ile okuma, dikte ve serbest yazma becerilerini ölçen testler arasında yüksek seviyede ilişki bulmuştur (Satıcılar, 2006, 23).

Zeka ile ilgili modern görüşlere göre zekanın pek çok farklı yönü de vardır. Gardner'ın Çoklu Zeka Teorisi zeka ile ilgili bilinen en modern teoridir. Gardner'ın teorisinde her zeka türü farklı beceriler içerir. Bu görüşe göre, yabancı dil öğrenenler yeni bir dili farklı yollarla öğrenebilir. Bu yüzden dil öğretmenlerinin yabancı dil öğretirken farklı zeka türlerine hitap edebilecek ve öğrencilerin yabancı dil başarılarını arttıracak değişik yollar kullanmalıdırlar (Satıcılar, 2006, 24).

1.1.5.3.5. Kaygı

Spielberger kaygıyı gerilim, korku, sinirlilik ve sinir sisteminin uyarılması ile kendini gösteren, istenmeyen duygusal durum olarak tanımlamaktadır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, 125). Kaygı öğrenmeyi engelleyen huzursuzluk, hayal kırıklığı, kendinden şüphe etme, korku, gerilim gibi olumsuz duygularla

ilişkilidir (Arnold ve Brown, 1999, 8). MacIntyre ve Gardner (1994, 284) ise yabancı dil kaygısını “yabancı dil ortamlarıyla özdeşleşen, konuşma, dinleme ve öğrenmeyi etkileyen gerilim ve korku durumu” olarak tanımlamaktadır.

Yabancı dil kaygısının üç ögesi vardır. Bunlar: iletişim kaygısı, test kaygısı, yanlış değerlendirilme kaygısıdır. İletişim korkusu ya da benzer tepkiler yabancı dil kaygısında önemli rol oynar. Genellikle toplum önünde konuşma sıkıntısı yaşayanlar çok iyi hakim olmadıkları ve sürekli olarak performanslarının izlendiği yabancı dil sınıf ortamlarında konuşmada daha büyük problemlerle karşılaşır. Yabancı dil öğrenmede yaşanan iletişim korkusu, kişinin diğer insanları anlama ve kendini ifade edebilmede zorluk yaşayacağı düşüncesinden ileri gelir. Bu düşünceden dolayı pek çok konuşkan insan yabancı dil sınıflarında sessiz kalır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, 127). Price’a göre, yabancı dil kaygısının oluşmasına neden olan temel faktör öğrencinin akranlarının önünde konuşmak zorunda olmasıdır. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler telaffuz ve kelime seçimi konusunda alay edilmekten, komik duruma düşmekten korkmaktadırlar. Telaffuz ve kelime seçimi konusunda oldukça güvensizlerdir ve bir yabancı kadar iyi bir telaffuza sahip olmaları gerektiğini düşünmektedirler (Aktaran: Ergür, 2004, 51).

Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler mükemmel bir sınav sonucu dışındaki her şeyi başarısızlık olarak kabul ederler (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, 127-128). Sınav kaygısına benzemesine rağmen olumsuz değerlendirilme korkusunun alanı ise daha geniştir, çünkü bu korku sadece sınavla ilgili olan durumlarla değil iş mülakatı ya da yabancı dil sınıflarında konuşma gibi her türlü sosyal değerlendirme ortamlarında da ortaya çıkar. Öğrenciler öğretmenlerin ya da sınıf arkadaşlarının değerlendirmelerine karşı son derece hassas olabilmektedirler (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, 128).

1.1.5.3.6. Motivasyon

Yabancı dil öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biri motivasyondur (Dörnyei, 1994, 273). Yabancı dil öğretim sürecinde motivasyon, öğrencilerin

yabancı dile ve o dilin kültürüne karşı olan tutumu, o dili öğrenmeye karşı olan isteği ve o dilde uzmanlaşmanın öneminin farkında olmasıdır (Pogadev, 2007,151).

Dil öğrenmede başarıya ya da başarısızlığa sebep olan çeşitli etmenler vardır. Bunların bazıları çevresel etmenlerdir ve bu etmenlerin çoğu öğrencilerin kontrolü dışında gelişir. Ancak bunun yanında bireylerin kontrol edebilecekleri içsel etmenlerde vardır. Bunlardan biri de motivasyondur. Başarıya ulaşma motive olmaktan geçer (Doğan, 2009, 34). Bireyin yabancı dil öğrenmeye istekli oluşu yabancı dil öğreniminde en temel konudur. Yabancı dil öğretimine başlamadan önce birey psikolojik olarak öğrenmeye istekli hale getirilmeli ve bireyde öğrenme gereksinimi uyandırılmalıdır. İngilizce öğrenmek isteyenler koşullar ne olursa olsun bunu başaracaklardır. Bu başarıyı sağlayan ise bir dizi eylem gerçekleştirmemiz yönünde bizi teşvik eden bir tür içsel itici güç olan motivasyondur (Sonia, 2007, 2).

Dörnyei (1994, 275)'ye yabancı dil öğrenmedeki motivasyon içsel ve dışsal öğelere sahiptir. İçsel güdü, psikolojik ihtiyaçlar, kişisel merak sonucu ortaya çıkar. Bireyleri dıştan gelen ödüller ya da baskılar olmaksızın istekli bir şekilde bir işi yapmaya iten güç içsel güdüdür. Dışsal güdü ise dersten iyi not almak, bir ödül kazanmak gibi çevresel dürtüler sonucu ortaya çıkar. Bununla birlikte farklı motivasyona sahip öğrencilerin farklı öğrenme stilleri vardır. İçsel güdüye sahip öğrenciler şarkı, film, Tv programları aracılığıyla, dışsal güdüye sahip olanlar ise daha fazla dilbilgisi öğrenerek ve kitaplar okuyarak dili öğrenmeyi tercih edebilirler (Wong, 2010, 72).

Gardner ve Lambert da motivasyonu araçsal ve bütünleştirici olmak üzere ikiye bölmüşlerdir. Motivasyonun her iki türü de dil öğrenmeyi etkileyen güçlü faktörlerdir. Araçsal motivasyon iş bulma, işe devam etme, para kazanma, teknik kaynakları okuma, tercüme etme gibi dışsal amaçlardan, bütünleyici motivasyon ise yeni bir toplulukla iletişim kurma ve o toplulukla bütünleşme isteğinden bahseder (Lee, 2001, 62). Bonney ve diğerlerine göre bütünleyici motivasyona sahip ve içsel olarak güdülenmiş bireyler kendi kapasitelerini arttırmak ve yeni bilgiler öğrenmek için yoğunlaşmaktadırlar. Bu sebeple yabancı dil öğrenmede bütünleyici motivasyon yanında içsel motivasyon da önemli bir etkiye sahiptir (Doğan, 2009, 38).

Tüm eğitimcilerin öğrencilerinde yaratmak istediği yüksek motivasyon ile başarı arasında güçlü bir ilişki vardır (Taguchi, 2006, 561). Yüksek motivasyona sahip öğrencilerin yabancı dildeki akademik başarılarının da yüksek olması beklenmektedir. Yabancı dil öğreniminde de dil öğrencisinin istekli ve hevesli olması başarının temel unsuru olarak görülmektedir. Öğrencinin içsel motivasyonu ne kadar yüksek olursa dil öğrenimindeki engelleri o kadar kolay aşacağı anlaşılmaktadır. Bu sebeple destekleyici bir öğrenme ortamı yaratarak ve öğrenme sürecine etkili bir şekilde katılarak, öğrencilerin içsel motivasyonlarının en başından itibaren artırılabilir (Wu, 2003, 502). Bu aşamada özellikle öğretmenlere yabancı dil öğretim sürecinin etkili olması için gerekli ortamı sağlamada, öğrencilerini motive etmede büyük rol düştüğü söylenebilir.

1.1.5.3.7. Kişilik

Geçmişte dil öğretiminde, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde hangi metotları uygulaması gerektiği konusunda tartışmalar olmuştur. Günümüzde ise dil öğretiminde akademik temelde öğrencilerin bireysel özellikleri ile bağlantı kurmak ve öğrenciler hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak öğrenci ve öğretmene programın amaçlarını gerçekleştirmede büyük avantaj sağlar. Burada öğrencilerin kişiliği bu konunun özünü oluşturur (Erton, 2010, 115). Pek çok yabancı dil öğretmenin gözünde öğrencilerinin kişilikleri dil öğrenmede başarı ya da başarısızlığa götüren oldukça önemli bir faktördür (Ellis, 1994, 517). Isardi tarafından yapılan bir araştırmada yabancı dili iyi öğrenen bir öğrencinin aşağıdaki özelliklere sahip olduğu saptanmıştır (Aktaran: Aktaş, 2004, 71):

1. Mükemmel bir sosyal etkileşim özelliğine sahiptir, uygun bir şekilde sosyal ilişkilerini yönetir.
2. Tutuk değildir ve başkalarının ön yargılarından korkmaz.
3. Ürkek ve temkinli olabilir ama çok duyarlıdır.
4. Yüzsüz, agresif değildir, her zaman kendini ölçer.
5. Gerçeği değerlendirebilir ve uygun bir şekilde koşullara karşılık verir.
6. Harekete geçmeden ve değerlendirme yapmadan önce içinde bulunduğu çevrenin görüş ve onayını isteme eğilimindedir.
7. Şartlara uyum sağlar.

8. Yeni tecrübelerle açıktır, başkalarına güvenir ve uyum sağlamak için değişik olan her şeyi kabul etmeye hazırdır.

Kişiliğin etkisinin araştırıldığı bir çalışmada, kendine olan güveni yüksek olan öğrencilerin dili daha yeterli düzeyde öğrendikleri bulunmuştur. Bu öğrenciler, farklı bir dilde iletişim kurarken kendilerini daha az tehdit altında hissetmektedirler ve yanlış yapma riskini de daha kolaylıkla atlattıklarıdır (Littlewood, 1984, 64).

Yapılan araştırmalar ikinci dil ve yabancı dil öğrenmede kişilik özelliklerinin doğrudan bir etkisi olduğunu açık bir şekilde göstermese de içedönüklük-dışadönüklük, risk alma, özsaygı, empati gibi bazı kişilik özellikleri dil öğrenimi ve öğretiminin bazı alanlarında yardımcı olabilir (Saticılar, 2006, 22).

1.1.5.3.8. İnanç ve Tutum

Dil öğrenenler öğrenme ortamlarına bazı tutum ve inançları da beraberlerinde getirmektedirler. Aile, yaşadıkları kültür, önceki öğrenme deneyimleri tarafından şekillenmiş bu değerler onların öğrenmelerine destekleyici ve yardımcı olabilecekleri gibi yeni öğrenme yöntem ve etkinliklerine karşı koymalarına da neden olabilir. (Bayat, 2007, 33; Kaçar ve Zengin, 2009, 55-56).

Horwitz'e göre, öğrencilerin yabancı dile ilişkin beklentileri ve inançları karşılanmadığında ilgilerini ve güvenlerini kaybederler ve başarıları kısıtlanır. Bir diğer deyişle, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlar, öğrencinin başarı ve güdülenmesini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, diğer akademik konulardaki inançlara göre, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançların öğrencinin başarısında daha önemli bir yeri vardır (Aktaran: Ertan, 2008, 13).

Tutumların, öğrencilerin yabancı dildeki başarı seviyelerinde etkisi vardır ve bu başarıdan kendileri de etkilenirler. Başarı elde etmiş olumlu tutuma sahip öğrencilerin bu tutumları daha da güçlenirken başarısız olmuş öğrencilerin de olumsuz tutumları güçlenir (Ellis, 1994, 198-199). Aynı şekilde Gardner ve Lambert'e göre de yabancı dil öğrenme sürecinde başarı ve tutum arasında karşılıklı olarak birbirini etkileyen bir ilişki vardır. Öğrenci yabancı dil öğrenme sürecinde

gösterdiği başarıdan etkilenecek daha güçlü tutum edinmekte, tersi durumda ise yine başarısızlığından etkilenecek daha zayıf tutum edinmektedir. Ayrıca, olumlu tutum yabancı dil öğrenme sürecinde başarıya götürürken, olumsuz tutum da başarısızlığı beslemektedir (Aktaran: Genç ve Kaya, 2010, 1020).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sosyo-kültürel faktörlerin ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etkisini araştırmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilim, teknoloji, ekonomi, kültür, sanat alanında yaşanan hızlı gelişmeler ve ülkeler arası iletişimin günden güne artması ile ulusal sınırlar dışındaki yenilikleri yakından takip edebilme, çağın hızlı değişimine ayak uydurabilme, eğitilmiş, çağdaş, kültürlü bir kişi olarak nitelendirilebilme isteği sonucu bireyler kendi dilleri dışında farklı dilleri öğrenmeye başlamışlardır.

Türkiye’de de ilköğretimden üniversiteye dek tüm eğitim kurumlarında yabancı dil öğrenmenin öneminden bahsedilmiş ve eğitim sisteminde yabancı dil öğretimi okul programlarında çeşitli dönemlerde farklı uygulamalarla yer almıştır. Zaman zaman yabancı dil dersinin kapsam, uygulama, değerlendirme sürecinde değişiklikler yapılmış bu şekilde başarıya ulaşmanın yolları aranmış; ancak istenilen başarı düzeyine erişilememiş ve yabancı dil öğretimi geçmişten günümüze her zaman tartışılan bir konu haline gelmiştir. Bu sebeple yabancı dil öğrenim ve öğretim sürecinde başarıyı etkileyen faktörlere yönelik incelemeler yapmak gerekli hale gelmiştir.

Karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip yabancı dil öğrenme süreci öğretimin gerçekleştiği çevreden, diğer bir ifade ile sosyo-kültürel bağlamdan ayrı olarak düşünülemez. Sosyo-kültürel yapılanma içerisinde yer alan unsurlar yabancı

dil öğrenimini büyük oranda etkilemektedir. Bu yüzden bu sürece etki eden sosyo-kültürel faktörlerin belirlenmesi önemlidir.

Yapılan bu araştırmanın, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarılarını etkileyen sosyo-kültürel faktörlerin belirlenmesi açısından önemi büyüktür. Bu araştırmanın yabancı dil dersi ile ilgili öğretim programlarını geliştirme çalışmalarına, bu konuda yapılacak olan araştırmalara, eğitimcilere ve ailelere yol göstermesi beklenmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyo-kültürel özellikleri öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etki etmekte midir?

1.5. Alt Problemler

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı durumları;

1. Öğrencinin cinsiyetine,
2. Öğrencinin doğum yerine,
3. Annelerinin doğum yerine,
4. Babalarının doğum yerine,
5. Annelerinin öğrenim düzeyine,
6. Babalarının öğrenim düzeyine,
7. Annelerinin mesleğine,
8. Babalarının mesleğine,
9. Ailelerinin aylık gelirin,
10. Ailedeki toplam kişi sayısına,
11. Öğrenim gören kardeş sayısına,
12. Çalışma odasının bulunmasına,
13. Evlerinde internet bulunmasına,
14. Yabancı dil sitelerini ziyaret etme sıklığına,
15. Yabancı müzik dinleme sıklığına,
16. Yabancı kitap okuma sıklığına,
17. Yabancı film izleme sıklığına,

18. Yabancı dilde yayın yapan kanalları izleme sıklığına,
19. Annelerinin Türkçe dışında bir dil bilmesine,
20. Annelerinin bildiği dil türüne,
21. Babalarının Türkçe dışında bir dil bilmesine,
22. Babalarının bildiği dil türüne,
23. Ailelerin İngilizce öğretmenleri ile görüşme sıklığına,
24. Aile üyelerinin öğrencilerin İngilizce dersine çalışmalarına yardım etme sıklığına,
25. Evlerinde yabancı dil ile ilgili yardımcı kaynak-materyallerin bulunmasına,
26. Öğrencilerin dershaneye gitmesine,
27. Öğrencilerin özel ders almasına,
28. İngilizce dersine günlük çalışma sürelerine,
29. Gelecekte yabancı dil ile ilgili meslek seçebilmelerine, göre farklılaşmakta mıdır?

1.6. Sayıtlılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmanın dayandırıldığı kuramsal çerçeve araştırmaya zemin hazırlayacak niteliktedir.
2. Araştırma için belirlenen araştırma yöntemi, çalışmanın amacına uygundur.
3. Araştırma örneklemini evreni temsil edecek yeterliliktedir.
4. Örnekleme dahil edilen okulların belirlenmesinde, okulların bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel özelliklerine göre alt, orta ve üst düzey şeklinde sınıflandırılması araştırmanın amacına uygundur.
5. Veri toplama aracı olarak geliştirilen öğrenci kişisel bilgi formunda yer alan sorular öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerini belirleyebilecek niteliktedir.
6. Araştırmaya katılan öğrenciler, bilgi formundaki soruları samimi ve doğru olarak cevaplamışlardır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları,

1. Araştırmanın evreni 2009–2010 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezi devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı durumları, öğrencilerin altıncı sınıf ve yedinci sınıf yılsonu ve sekizinci sınıf birinci dönem İngilizce dersi karne notlarının ortalaması ile sınırlıdır.
3. Öğrencilerin sosyo-kültürel özellikleri; hazırlanan kişisel bilgi formundaki sorular ve sorulara verilen cevaplarla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Dil: Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan,1998,55).

Anadil: “Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan, kendisiyle bilim, öğretim, sanat, felsefe yapılan üst dildir” (Pınarcık, 2005, 4).

Yabancı Dil: “Resmi ve özel, ilköğretim, ortaöğretim, uzaktan öğretim ve yaygın eğitim okul veya kurumlarında Türkçe dışında eğitim ve öğretimi yapılan dil” (MEB, 2006b, 1).

Yabancı Dil Öğretimi : “Belirli bir amaç için anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümüdür” (Demirel, 2004, 5).

Sosyo-kültürel Faktörler: Kişilerin sahip oldukları sosyal sınıf, yerel kültür, referans gruplarından etkilenme eğilimleridir (Kurtuldu, 2008, 2).

1.9. İlgili Araştırmalar

Araştırma ile ilgili yurt içi ve yurt dışı kaynaklı süreli yayınlar ve kitaplar ile araştırmayla benzer yönleri olan çalışma ve yayınlar süreç boyunca incelenmiştir. Bu bölümde yer alan yayınlar yurt içinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere ikiye ayrılarak gruplandırılmıştır.

1.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aküzal (2006, 61-62) Adana ilinde ilköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerini ortaya çıkarmak için 4.-6.-7.- ve 8. sınıf öğrencilerinden 60 kişi, 5. sınıf öğrencilerinden 50 kişi olmak üzere toplam 290 öğrenci, 60 veli ve 47 İngilizce öğretmeni olmak üzere 397 kişiye anket uygulamıştır. Çalışma sonunda öğrenci, veli ve öğretmen anketleri değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu orta ve alt gelir grubundandır. Öğrenci anne ve babalarının büyük çoğunluğu hiç okula gitmemiş ya da ilkokul-ortaokul mezunlardır. Ailelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumları öğrencilerin başarısını etkilemektedir. Ailelerin eğitimleri ve ortalama gelirleri arttıkça, öğrencinin yabancı dil ders başarısı da artmaktadır. Ailesinin ortalama aylık geliri 500 TL ve daha az olan öğrencilerin, 500–750 TL arası olan öğrencilerin ve 750–1000 TL arası olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun İngilizce dersi 1. dönem karne notu zayıf ve ortadır. Ortalama aylık geliri 1000 TL ve daha fazla olan öğrencilerin notunda ise büyük bir yükseliş görülmektedir. Ailenin ortalama aylık geliri arttıkça öğrencinin yabancı dil dersi notunun yükselmesi; ailelerin sosyo-ekonomik durumunun öğrenci başarısını etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin neredeyse tamamı yabancı bir dil öğrenmenin ve bilmenin gerekli olduğu fikrine sahiptir. Öğrencilerin çoğu, çevresinde öğretmenler dışında İngilizce bilen tanıdığı olduğu halde ev ödevlerini yapmak için herhangi birinden yardım alamamıştır bu da velilerin İngilizce öğrenmeye olan ilgi ve çabalarının yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin yarısından fazlası yabancı dil öğrenmek için bir kursa gitmemiştir. Bu da velilerin öğrencilerin İngilizce öğrenmelerine olan katkılarının yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yabancı dil dersindeki başarısızlığının nedenini kendisinin yeterince çalışmamasına ve konuların ağır olmasına bağlamaktadır. Ankete katılan öğrencilerin çoğunluğunun yeterince çalışmıyorum seçeneğini işaretlemiş olmaları öğrencilerde yabancı dil dersine olan ilginin yeterince uyandırılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgulara dayanarak öğrencilere çevresinde yabancı dil bilen diğer insanlarla iletişim kurma cesareti verilmesi ve velilerin çocuklarının yabancı dillere ve diğer kültürlerle karşı ilgi duymalarını sağlamak için destek vermesi önerilmiştir. Bununla birlikte velilere yabancı dil dersinin amaçları ve yabancı bir dil bilmenin yararları öğretmen tarafından açık bir dille anlatılarak öğretim sürecine aktif olarak katılımlarının sağlanmasının önemli olduğu belirtilmiştir (Aküzel, 2006, 65-129).

Öner (2008, 38)'in Gaziantep ilinde ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenmelerini etkileyen etmenleri ortaya çıkarmak için yabancı dil ağırlıklı eğitim veren ve bünyesinde hazırlık sınıfları bulunduran özel kolejler, devlet süper ve Anadolu liseleri ile meslek okullarında okuyan 293 öğrenciye anket uygulamış ve çalışma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin yabancı dil algıları ile başarıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır. Çalışmada yabancı dili kavrama yeteneği olan öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulguları yabancı dil kaygısı ile başarı notları arasında olumsuz bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yabancı dil kaygısı yüksek olan öğrencilerin İngilizce notlarının düşük, yabancı dil kaygısı orta seviyede veya az olan öğrencilerin ise notlarının yüksek olduğu görülmektedir. Böylece yüksek seviyedeki yabancı dil kaygısının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisi ortaya çıkarılmıştır. Çalışmada İngilizce hakkında olumlu düşünce geliştirme ile öğrencilerin İngilizce başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Olumlu düşünceye sahip öğrencilerin daha başarılıdır. Ailelerin öğrencilerin İngilizce derslerindeki başarı durumlarına etkisi incelendiğinde ise babalarının mesleklerinin ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce derslerindeki başarılarına etkisi olmadığı ortaya çıkarılmıştır; ancak babalarının eğitim düzeyi ile ortaöğretim öğrencilerinin başarıları karşılaştırıldığında babalarının eğitim seviyesinin

öğrencilerin başarılarında etkisi olduğu ve en yüksek İngilizce ortalamaya ise babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin sahip olduğu belirlenmiştir. En düşük ortalamalar ise ortaokul mezunu ve okur-yazar olmayan babaları olan öğrencilerde gözlemlenmiştir. Böylece öğrencilerin babalarından etkilendikleri başarı seviyelerinin değişiklik göstermeleriyle ortaya çıkmaktadır. Ayrıca çalışmada bayan öğrencilerin İngilizce not ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonunda öğretmenlerin öğrencilerin algılamalarını sağlamak için, dersleri çekici bir hale getirmek ve değişik öğrenme stillerine hitap eden aktiviteleri uygulamaları, ailelerin küreselleşen dünyada yabancı dilin öneminin bilincinde olmaları ve çocuklarını yönlendirmeleri, aile eğitiminin çocuklar üzerinde olumlu etkisi açıkça görüldüğünden, ailelerin kendilerini mümkün olduğunca eğitmeleri önerilmiştir (Öner, 2008, 92-98).

Bu alanda Karakoyun (2008, 7) 10 İngilizce öğretmeniyle ilköğretim II. kademedeki uygulanmakta olan İngilizce dersinin uygulama sürecini değişik açılardan irdeleyerek bu süreçteki yetersizliklerin nedenlerini ortaya koymak ve bu yetersizliklerin giderilmesi konusunda çözüm önerisi sunmak amacıyla başka bir çalışma yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin yabancı dil öğrenmeyi ihtiyaç olarak hissetmesi konusunda yetersizlik bulunmuş ve öğrencilerin gelecek ile ilgili hedeflerinden ve içinde bulundukları sosyo-ekonomik çevreden etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmada öğrencilerin büyük bir kısmının öğretimi destekleyici sosyo-ekonomik güce sahip olmadığı, sosyo-ekonomik çevre bakımından olumlu özelliklere sahip olan öğrencilerde yabancı dil başarısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin de öğrencilerin yabancı dil dersinde belirleyici olduğu bulunmuştur. Ailenin evinde bilgisayar, internet, yabancı kanalları gösteren uydu gibi imkanlar varsa ayrıca aile tatillerde turistlerle karşılaşabilecek ortamlara giriyorsa öğrenci gündelik hayatında da İngilizce ile iç içe olma imkanına sahip olacaktır. Öğrencinin materyal, ek kaynak, özel kurs gibi destekleyici imkanlarını sağlayanın yine ailelerin sahip olduğu ekonomik güç olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında çalışmada öğrencinin içinde bulunduğu sosyal ortamın öğrencinin başarısını etkilediği, merkez okullara gidildikçe öğrencilerin öğrenmeye daha fazla teşvik edildiği; ancak ilçe veya köy okullarında tersine durum gözlemlendiği

vurgulanmıştır. Aynı şekilde toplumun yabancı dil öğretimine bakış açısının etkili olduğu, öğrencilerin aileleri üst düzey sosyal ve yaşam şartları içindeyse öğrencinin yaşam tarzı ve isteklerinin de bu yönde gelişme gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada 4., 5. ve 6. sınıfta yabancı dile karşı olan istek ve katılım fazla iken 7. ve 8. sınıflarda bu durumun azaldığı tespit edilmiştir. Velilerin büyük bir çoğunluğunun İngilizce bilmemesi olumsuzluk olarak görülmüştür. Bu nedenle velilerin, çocuklarına yardım etmede yetersiz kaldıkları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen bir başka bulgu da veli desteğinin öğrenci başarısını büyük oranda etkilediği, başarı durumu düşük olan öğrencilerin velilerinin en az okula gelen çocuklar olduğudur (Karakoyun, 2008, 121-127).

Ünal (2008, 7-8)'ın yabancı dil öğrenen öğrencilerin sözel iletişim sorunlarında ruhsal ve toplumsal etmenlerin rolünü araştırdığı çalışmada tüm öğrencilerin % 70.7'sinin evinde hem internet bağlantısı hem de İngilizce yayın yapan TV kanallarının olduğu ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun İngilizce sözel iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak teknolojik olanaklara sahip oldukları belirtilmiştir. Bununla birlikte teknolojik imkanlara erişim arttıkça, ailenin aylık geliri yükseldikçe, ailenin öğrenciyi teşviki arttıkça öğrencilerin yabancı dil sözel iletişim bireysel durum ve ortamının ve inançlarının da olumlu yönde etkilendiği saptanmıştır (Ünal, 2008, 100-152).

Türkiye'de İngilizce eğitiminde yaşanan başarısızlık nedenlerini incelemeye yönelik Sivas ilinde yapılan çalışmada araştırmaya katılan velilerin % 71'inin İngilizce bilmediği tespit edilmiş ve özellikle pratik yaparak gelişebilecek bir öğrenme içeriği özelliği taşıması gereken İngilizce öğrenme ve öğretiminin bu açıdan olumsuz bir ortama sahip olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci velilerinin eğitim düzeyleri yüksek olmaması öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmaları bakımından olumsuzluk olarak değerlendirilmiştir. İdareciler, İngilizce öğretmenleri, öğrenciler ve bu öğrencilerin velilerinden oluşan katılımcı grubun tamamı İngilizce öğretimindeki en büyük başarısızlık nedenini öğrencinin ders çalışmaması olarak belirtmiştir ve bu nedeni öğrencinin derse karşı ilgisiz ve isteksiz olması izlemiştir, ayrıca Sivas ilinin çok fazla turizm olanaklarına sahip olmaması,

veli, anne-baba ve diğer ortam yetersizliklerinden kaynaklanan İngilizce'yi günlük hayatta kullanma olanaksızlığının İngilizce öğrenim ve öğretim sürecini negatif yönde etkilediğini belirtilmiştir. Başarısızlık nedenlerinden bir başkası da İngilizce derslerine branş dışı öğretmen girmesinin ve İngilizce öğretmeni açığının bulunmasıdır. Yeterli sayıda İngilizce öğretmenin olmaması nedeni ile branş dışı veya ücretli öğretmenlerin derslere girmesi İngilizce öğretimin olumsuz etkilemiştir. Bahsi geçen tüm bu etkenlerin yanı sıra İngilizce öğretiminde başarıyı düşüren başka bir etken de ailelerin İngilizce öğretim sürecine karşı ilgisiz olmaları faktörüdür. Velilerin 34'ünün (% 49.3) öğretmenle aylık görüşürken, 6'sı (% 8.7) toplantılarda görüşmekte, bununla birlikte, velilerin % 42'sinin öğretmenle hiç görüşmediğini belirtilmiştir. Araştırma esnasında öğrencilerin yabancı dil öğrenirken dilin kültürel boyutuna değinmedikleri, dilin kültürle olan ilişkisini göz ardı ettikleri görülmektedir. Yabancı dili yabancılarla konuşmak (% 0.6) ve yabancı film izleyip, şarkı dinlemek (% 0.3) amacıyla İngilizce öğrendiğini söyleyen öğrenci sayısı kısıtlıdır. Ayrıca araştırmada bazı öğrencilerin Türk eğitim kurumlarında İngilizce'nin zorunlu dil olarak öğretilmesine karşı çıktıkları, İngilizce derslerinin kaldırılıp, yerine başka ders getirilmesini önerdikleri görülmüştür. Yabancı dil öğrenimine karşı olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin aile eğitim durumuna bakıldığında, çoğunun annesinin okur-yazar olmadığı veya ilköğretim mezunu olduğu; babaların ise genelde ilk ve ortaöğretim mezunu olduğu görülmektedir (Akkuş, 2009, 62-78).

Öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumu ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişkinin saptandığı başka bir araştırmada öğrencilerin ailesinin büyüklüğü, ailelerinin mesleği, gelir düzeyi, aile içi ilişkileri, ailelerin yaptığı kültürel faaliyetler ve yaşadıkları çevre ile öğrencinin İngilizce başarı durumu arasında anlamlı bir bağlantı saptanmazken; ailelerinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları belirtilmiştir (Akça, 2005, 146-148).

Demirtaş (2007, 141-145)'ın ebeveynlerin İngilizce'ye ve çocuklarının İngilizce öğrenmelerine yönelik tutumlarını cinsiyetleri, öğrenim durumları, gelir düzeyleri ve yaşadıkları yerleri de göz önüne alarak tanımlamak amacıyla şehir

merkezinden bir okul ve köyden seçtiği iki okuldan 6. sınıflar ile 8. öğrencileri ve velileri ile yapmış olduğu araştırmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

6. ve 8. sınıf öğrencilerinin ailelerinin hem İngilizceye hem de öğrencilerin İngilizceyi öğrenmelerine karşı olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Sınıf bazında değerlendirme yapıldığında ise 6. sınıfta okuyan öğrencilerin velileri 8. sınıfta okuyan öğrencilerin velilerine göre daha olumlu tutumlara sahiptirler. Ailelerin eğitim ve gelir düzeylerine göre dile karşı olan tutumları da değişmektedir. 6. sınıf öğrencilerinin velilerinin eğitim düzeyi ve aylık geliri yükseldikçe tutumları da daha olumlu olmaktadır; ancak 8. sınıflarda bu durumun tam tersi olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte ailelerin şehir merkezinde ya da köyde yaşamaların bağlı olarak tutumlarında farklılıklar gözlenmiştir. 6. sınıf öğrenci velilerinin tutumları 8. sınıf öğrenci velilerinden daha olumlu bulunmuştur. Ailelerin yabancı dil bilmesine göre yabancı dil öğrenmeye karşı geliştirdikleri tutumlarda farklılık gözlenmemiştir. 8. sınıflarda genel olarak 6. sınıfta gözlenen durumların tersiyle karşılaşılması 8. sınıf öğrencilerinin sene sonunda girdikleri SBS'ye (Seviye Belirleme Sınavı) bağlanmıştır. SBS'de İngilizce sorularının yer almayışı nedeniyle aileler diğer derslere daha çok önem verdiği ve bu durumun ailelerinin İngilizceye karşı tutumlarını olumsuz yönde etkilediği düşünülmüştür. Ancak yapılan son düzenlemeler ile İngilizce sorularının da SBS'ye dahil edilmesinin ailelerin ve öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarını büyük ölçüde değiştirdiği söylenebilir.

Karahan (2007, 74)'ın özel bir okulda 8. sınıfta okuyan 190 öğrencinin İngilizceye ve İngilizcenin kullanımına ilişkin tutumlarını incelediği araştırmasında devlet okullarında okuyan öğrencilere göre daha yoğun İngilizce eğitimi almalarına karşın bu öğrencilerin genel anlamda, orta düzeyde olumlu tutumlarının olduğu; kız öğrencilerin ise daha yüksek oranlara sahip olduğu bulunmuştur. Örneklem grubundaki öğrenciler İngilizcenin önemini anlamakta, ancak İngilizceyi öğrenmek konusunda yüksek düzeyde istek göstermemektedirler. Bir başka bulgu ise, İngilizce konuşulan kültüre ilişkin orta düzeyde olumlu tutumları bulunurken, Türklerin kendi aralarında İngilizce konuşmalarına ise hoşgörü gösterememektedirler. Burada

öğretmenlerin öğrencilerin birbirleriyle İngilizce konuşabilecekleri rahat ortamları yaratmaları önemli görülmüştür.

Demir (2003, 1) yabancı dil öğrenmede motivasyon ve tutumun etkisini incelemek üzere 4. ve 8. sınıflardan 45 öğrenciye anket uygulamış ve çalışmasının sonunda kız öğrencilerin motivasyonunun daha yüksek, yabancı dil öğrenmeye karşı daha olumlu tutumlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında sonuçlar sınıf bazında değerlendirildiğinde 4. sınıf öğrencilerinin motivasyonu 8. sınıf öğrencilerinin motivasyonundan daha yüksek bulunmuş ve bu durumun sebebi 8. sınıf öğrencilerinin sene sonunda sınava girecek olması ve ailelerinin beklentisinin öğrenciler üzerinde yarattığı strese bağlanmıştır. Bunun yanında çalışma bulgularından 4. sınıf öğrencilerinin ailelerinden yardım aldığı; ancak 8. sınıf öğrencilerinin ailelerinden yardım almadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular yabancı dil motivasyonunu arttırmada ailelerin de etkisi olduğu gösterebilir.

Aydın (2007, 172-173)'ın "İngilizce Öğrenenlerin Öğrenme Ortamı Olarak İnterneti Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Analiz" isimli çalışmasında İngilizce'yi yabancı bir dil olarak öğrenen Türk öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek, sözcük, dil bilgisi alanlarında bilgilerini ilerletmek, iletişim becerilerini geliştirmek için internet kullanımını tercih ettikleri belirtilmiş, internetin sunduğu olanaklar olarak: e-posta gönderip almak, forumlar aracılığı ile haberleşmek, yazarak, sesli ve görüntülü sohbet etmek, radyo ve müzik dinlemek, dizi ya da film izlemek, televizyon seyretmek, gazete, dergi, şiir, öykü, deneme ve makale okumak, forumları yazıları okumak, web sayfası hazırlamak, çeşitli alıştırmalar yapmak, test çözmek gibi etkinlikler sıralanmıştır. Öğrenciler internette sesli ve görüntülü sohbet etme dizi, film izleme ve müzik dinlemenin dinleme becerilerini; gazete, dergi, şiir öykü ve roman okuma ve forumlardaki yazıları takip etmenin okuma becerilerini; e-posta yazma, forumlara yazı yazma, şiir ve öykü yazma, web sayfası hazırlamanın yazma becerilerini; test çözme ve alıştırma yapmanın da dilbilgisi alanındaki becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Karakuş, Karakuş ve Kösa (2008, 369)’nın “İngilizce Dersinde Web Destekli Öğretim Ortamının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi” isimli çalışmasında İngilizce öğretim programında yer alan “what time is it?” konusunun öğretiminde web destekli öğretim ortamının etkisinin belirlenmesi ve geleneksel yöntemle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Belirlenen konunun öğretiminde öğretim amaçlı hazırlanmış bir web sitesi kullanılarak yapılan öğretim ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin karşılaştırılmış ve öğretim amaçlı hazırlanmış web sitesiyle yapılan öğretim lehine anlamlı bir farkın bulunduğu ortaya konmuştur.

Kılınçaslan (2008, 289-308) ebeveynin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisinin okul başarısına etkisini incelediği araştırmada velilerinin demografik özellikleri ile öğrencinin okul başarısı arasında % 66 oranında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Velilerinin kültürel, sosyal yaşantısı, eğitim durumu, mesleği, gelir durumu, sahip olduğu çocuk sayısı ile öğrencinin okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bunun yanında ailelerin veli toplantılarına katılma durumlarının, öğrencilerin özel ders/kurs alıp almamasının, dershaneye gidip gitmemesinin öğrencinin okul başarısını etkilediği ortaya çıkmış; ancak öğrencilerinin derslerini yaparken anne, baba, abi veya ablalarından ya da tanıdık veya komşularından yardım alıp almaması ve internet, kütüphaneden yararlanıp yararlanmaması ile okul başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerden kendilerine ait odası, bilgisayar ve internet bağlantısı olanların okulda daha başarılı oldukları saptanmıştır ve öğrencilerinin ileride hangi mesleği yapmak istedikleri ile okul başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Güney (2009, 40) ilköğretim okulu öğrencilerinin aile ortamları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada 8. sınıfta okuyan 300 öğrenciye anket uygulamıştır. Çalışma sonunda anne, babanın ve kardeşlerin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencinin de başarı düzeyinin yükseldiği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin çevrelerinde kendilerine örnek alabilecekleri insanlar olduğu için başarılarını artırdığı şeklinde yorumlanmıştır. Okulda başarısız

olan öğrencilerin çoğunlukla anne ve babasının sosyal durumunun yetersiz ve anne babaların ilgisiz olduğu saptanmıştır. Bunun yanında aileler eğitim durumları açısından değerlendirildiğinde öğrenim görmüş anne ve babaların çocukları daha başarılı bulunmuştur. Ayrıca anne ve baba mesleğinin öğrenci başarısında etkili olduğu görülmüştür. Bunun yanında başarılı öğrencilerin ailelerinin 3 veya 4 kişiden oluştuğu tespit edilmiş, evde yaşayanların sayısı arttıkça öğrenci başarısının düştüğü görülmüştür. Bu durum ailenin ekonomik durumu doğrultusunda, bireylere sunulan imkanların azalmasıyla açıklanmıştır. Öğrencilerin kendilerine ait çalışma odalarının olması, başarılarını etkilemektedir. Bunun yanında ailelerin çocuklarının okuldaki durumlarını takip etmeleri, veli toplantılarına katılmaları, onların başarılarını etkileyen önemli bir etken olarak görülmüş ve evde derslere ve ödevlere yardım edilmesinin ve derslere yardımcı, tamamlayıcı kitaplığın bulunmasının öğrenci başarısını artırdığı tespit edilmiştir. Çalışma sonunda okulla birlikte ailenin de önemli olduğunu vurgulayan ve ailenin eğitim faaliyetlerine istekli bir şekilde katılımını sağlayacak, okul-aile etkileşimini arttıran çalışmalar yapılması, ailelerin evdeki fiziki ortam uygun ise çocuklara ait çalışma odaları hazırlamaları gibi önerilerde bulunulmuştur (Güney, 2009, 80-86).

2006-2007 öğretim yılında Nizip ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından İl Eylem Planı doğrultusunda öğrencilerin başarısızlık nedenlerini tespit etmek amacıyla merkez ilköğretim ve ortaöğretim okullarında 4977 öğrenciye “Başarısızlık Nedenleri Anketi” uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre;

Ortaöğretim düzeyinde okul ve eğitim ortamından kaynaklanan nedenler % 29.2, aile ve ev ortamından kaynaklanan nedenler % 19.8, öğrencinin kendisinden kaynaklanan nedenler ise % 51 olarak belirtilmiştir.

Okul ve eğitim ortamından kaynaklanan nedenlerden; “bazı öğretmenlerimizin anlattıklarını anlamıyorum” 840 kez, “bazı öğretmenlerin tavırları beni derslerden soğutuyor” 371 kez işaretlenmiştir. Aile ve ev ortamından kaynaklanan nedenlerden “ailemin benden üstün başarı beklemesi beni korkutuyor” 545 kez, “evde ders çalışma ortamım yok” 280 kez işaretlenmiştir. Öğrencinin kendisinden kaynaklanan nedenlerden “bazı derslerden başaramayacağım kaygısı içindeyim” 741 kez, “yazılı sınavlarda heyecanlandığımdan dolayı başarısızım” 566

kez, “sınıfta doğru cevabı bilsem bile cevap vermeye çekiniyorum” 549 kez işaretlenmiştir.

İlköğretim düzeyinde ise okul ve eğitim ortamından kaynaklanan nedenler % 26.7, aile ve ev ortamından kaynaklanan nedenler % 28.8, öğrencinin kendisinden kaynaklanan nedenler ise % 44.5 olarak belirtilmiştir. Okul ve eğitim ortamından kaynaklanan nedenlerden “bazı öğretmenlerimizin anlattıklarını anlamıyorum” 2108 kez, “sınıfımız çok kalabalık, öğretmenler bizimle fazla ilgilenemiyor” 591 kez işaretlenmiştir. Aile ve ev ortamından kaynaklanan nedenlerden “ailemin benden üstün başarı beklemesi beni korkutuyor” 1526 kez, “evde ders çalışma ortamım yok” 983 kez işaretlenmiştir. Öğrencinin kendisinden kaynaklanan nedenlerden ise “yazılı sınavlarda heyecanlandığımdan dolayı başarısızım ”1940 kez, “yazılı sınavlarda unuttuğumdan dolayı” başarısızım 1896 kez, “bazı derslerden başaramayacağım kaygısı içindeyim” 1662 kez işaretlenmiştir (Nizip İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2007, 1).

1.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Chen (2008, 67)’in işbirlikçi bir öğrenme ortamında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin motivasyonlarını araştırmaya yönelik Tayvan’da yapmış olduğu çalışmada katılımcıların İngilizcedeki performanslarının oldukça düşük olduğunu belirtilmiştir. Öğrencilerin aileleri yabancı dil öğrenmeye erken yaşta başlanması gerektiğini ve küçük yaşta dil öğrenmeye başlayarak, dil becerilerinin daha iyi kazanılacağını savunmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ailelerin öğrencilerin % 99’undan İngilizceğini ilerletmek için ek yabancı dil programlarına katılmalarını istediği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin tümü İngilizcenin önemini kabul etmiş durumdadır. Öğrencilerin % 73’ü yurtdışına gitmek ve farklı insanlarla iletişim kurmak, % 11’i daha iyi bir işe sahip olmak, % 2’si okuldaki sınavları geçmek ve % 2’si bilgisayar oyunları oynayabilmek için İngilizce öğrendiğini belirtmiştir. Bunun yanında katılımcıların kaçının sınıf dışında İngilizceye vakit ayırdıkları araştırıldığında, % 13’ünün haftada 1-2 saat yabancı müzik dinledikleri, yabancı film izledikleri ya da dergi okudukları, % 4’ünün İngilizce konuşulan bir ülkeye gittiği, % 78’inin ise okul dışında İngilizce

ile ilgili hiçbir şey yapmadığı görülmüş ve okul dışında İngilizce ile ilgili hiçbir aktivitede bulunmayan, İngilizceye zaman ayırmayanların yabancı dil akademik başarılarının ve yabancı dile olan ilgilerinin düşük olduğu saptanmıştır. Çalışmada ayrıca ailenin yapısından çok aile-öğrenci-kardeş etkileşiminin ve ailenin eğitime katılımının akademik başarıda daha etkili olduğu vurgulanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunun ailesinin çocuklarına vakit ayıramayacak işlerde çalışmalarının ve bu yüzden çocuklarıyla gereken iletişimi kuramamalarının, eğitimlerinde çok fazla rol sahibi olamamalarının öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ailelerin İngilizce seviyeleri, bu dildeki becerileri ve evde konuştukları dil, başarıyı etkileyen bir başka faktör olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin % 89'unun ailesi temel İngilizce becerilerine sahip değildir, sadece % 11'i yabancılarla az düzeyde iletişim kurabilmekte ve basit metinleri okuyabilmektedir. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir (Chen, 2008, 82-90).

Woods ve Griffin (2006, 1) Hong Kong'ta öğrencilerin ikinci dil olarak İngilizce öğrenmelerini etkileyen, aile ve ev yapıları ile ilgili faktörleri incelemiştir. İki öğretim yılını kapsayan bu çalışmaya 2133 ilköğretim öğrencisi ve ailesi katılmıştır. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İki öğretim yılında da yüksek akademik başarının ev ve aile ile ilgili faktörle ilişki olduğu bulunmuştur. Çıkan sonuçlarda ortalamanın üstünde bir eğitime sahip olan ailelerin çocuklarının daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Yapılan analizlerde yüksek akademik başarı ile biraz daha fazla ilişkili olduğu için babaların eğitim düzeyi kullanılmış, annelerin eğitim düzeyi çalışmaya dahil edilmemiştir. Babaların eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrenciler İngilizceyi öğrenebilme ve kullanabilme, kitap ve kaynaklara ulaşabilme, ödevleri için yardım alabilme açısından daha avantajlı bulunmuşlardır. Çalışmada ailelerin İngilizceye karşı tutumları da önemli bulunmuştur. Tutumlar üç seviyeye ayrılmıştır. En düşük seviyedeki tutumlarda aileler İngilizce öğrenmeyi gerekli görmüş; ancak çocuklarını aktif olarak desteklememişlerdir. Diğer seviyede aileler İngilizcede başarılı olmaları için konusunda desteklemişlerdir. En üst seviyedeki tutumlarda ise aileler çocuklarıyla

İngilizce konuşmaya çalışarak, çocuklarının okuduklarını dinleyerek, onlarla birlikte İngilizce kitaplar okuyarak çocuklarına model olmuşlardır. Tutumların öğrenci başarısında etkili bir faktör olduğu gözlenmiştir. Daha büyük öğrenciler için de ailelerinin İngilizceye ilgi duyarak ve bu dilden zevk alarak model olması, çocuklarına İngilizceye çalışmalarını söylemekten daha olumlu sonuçlar vermiştir. Çalışmada İngilizcenin sadece ders olarak değil bir araç olarak görülmesi gerektiği belirtilmiştir. İngilizceyi okul dışında da kullanma şansı ve İngilizcenin sosyal açıdan kullanımına karşı olan tutum ile okuma ve yazma becerilerinin daha erken gelişimi arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir (Woods ve Griffin, 2006, 20-21).

Hırvat ve Macar çocuklarının antropolojik ve sosyo-kültürel açıdan yabancı dil öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğinin incelendiği araştırmada antropolojik ve sosyo-kültürel faktörlerin çocukların iletişimsel beceriler kazanmaları ve yabancı dili başarılı şekilde edinebilmeleri açısından oldukça önemli etkilerinin olduğu ve dil ediniminde bu faktörlerin asla göz ardı edilmemesini gerektiği vurgulanmıştır (Magocsa, 2008, 105).

Wong (2010, 75)'un Hong Kong'ta yaşayan Çinli öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmelerine motivasyonun nasıl etki ettiğini araştırdığı çalışmasında Çinli öğrencilerin gözünde yarar açısından İngilizce'nin oldukça önemli bir ders olduğu, ailelerin çocuklarının yabancı dilde başarılı olması ve üniversiteye girişlerde daha avantajlı olan EMI okullarına girebilmeleri için ellerinden gelen her şeyi yaptıkları belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen, aile gibi sosyal faktörlerin öğrencilerin İngilizce dersindeki motivasyonlarını büyük oranda etkilediği vurgulanmıştır.

Diab (2000, 184-185) Lübnanlı öğrencilerin yabancı dil öğrenmesine etki eden politik ve sosyo-kültürel faktörlerin önemini araştırmıştır. Yabancı dil olarak İngilizce ve Fransızca öğrenen öğrencilerin dini, politik, sosyo-ekonomik yapılarını incelemiştir. Diab araştırmasında sosyo-ekonomik yapının İngilizceye karşı olan tutum ve motivasyonu etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin seçtikleri

okullarda dolayısıyla aldıkları yabancı dil eğitiminde sosyo-ekonomik yapılarının etkili olduğunu ve ekonomik açıdan orta veya daha üst düzeyde olan ailelerin çocuklarını daha iyi bir yabancı dil eğitimi veren özel okullara yazdırdıkları ve bu öğrencilerin yabancı dilde Fransız, Arap ya da İngiliz devlet okullarına giden öğrencilerden daha başarılı olabilecekleri, motivasyonlarının daha yüksek ve İngilizceye karşı daha olumlu tutumlara sahip olabilecekleri ortaya çıkmıştır. Yabancı dile olan ilgi cinsiyet açısından değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin kariyer ve eğitim için; kızların ise İngilizceyi yüksek statü ve yüksek seviyede eğitim göstergesi olduğu için öğrendikleri ortaya çıkmıştır.

Hong Kong'ta 215 ilköğretim öğrencisi ve velisi ile yapılmış olan başka bir çalışmada ailenin yabancı dil ve matematik başarısı üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin bilişsel yeteneklerinin doğrudan dil başarısı ve matematik başarısını etkilediği saptanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin bilişsel yetenekleri ile sosyo-kültürel yapıları arasında ilişki bulunurken her iki faktöründe başarıyı etkilediği vurgulanmıştır. Çalışmada ailelerin sahip olduğu sosyo-kültürel değerlerin ve uygulamalarının da öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir rolü olduğu belirlenmiştir (Phillipson, 2010, 242-246).

Nabuka (1984, 34-37)'nın 400 Fijili ve Hint öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilere iki sınav uygulanmış ve farklı sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilere önce İngilizce, Matematik, Fen Bilimleri, Fizik, Kimya, Biyoloji Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafya alanlarında sorular içeren "Fiji Junior Certificate" sınavı uygulanmış ve her iki grupta benzer sonuçlar elde etmiştir; ancak daha sonra uygulanan "New Zealand School Certificate" ve "New Zealand University Entrance" gibi sınavlarda iki grup aynı başarıyı göstermemiş ve araştırmacı bunun nedenini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada okulun evden uzaklığı, ödevlere ayrılan süre, ödev için alınan yardım, evde bulunan kitap sayısı, okunan kitap sayısı, babalarının eğitim durumu, öğrencilerin seçmek istedikleri meslekler, eğitim ile ilgili hedefler, sınavlarda başarılı olmanın önemi, ders kitaplarına ulaşım ve öğrencilerin evlerinin bulunduğu yer gibi pek çok değişkenin etkisi incelenmiş ve Fijili öğrenciler ile Hint öğrenciler arasındaki başarı farkını yaratan değişkenlerin

öğrencilerin evlerinin bulunduğu yer, evde bulunan hikaye kitabı sayısı, babalarının eğitim düzeyi ve ders kitaplarına ulaşım olduğu saptanmıştır. Hint öğrencilerin daha eğitimli aileler ile yaşadıkları ve daha fazla kaynak kitaba sahip oldukları için daha başarılı oldukları düşünülmüştür.

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ve 6. sınıfta okuyan 77 öğrenci üzerinde yapılan başka bir araştırmada ödevlerin yabancı dil öğrenmedeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler orta ve alt seviyedeki ailelerden gelmektedirler ve ailelerinin eğitim seviyeleri de birbirinden farklıdır. Araştırmada öğrenciler A, B ve C sınıfları olmak üzere rastgele bir şekilde ayrılmışlar, A ve B sınıfına özel olarak belirlenmiş ödevler verilmiş; ancak C sınıfına kontrol grubu olduğu için sadece her zaman verilen ödevler verilmiştir. A ve B sınıfları için İngilizcedeki dört temel beceriyi geliştirecek ve kelime bilgisini geliştirecek şekilde ödevler seçilmiş, ayrıca A sınıfındaki öğrenci velileri diğer sınıflardan farklı olarak öğrencilerin evde öğrenmelerine nasıl yardımcı olunması ve desteklenmesi gerektiği konusunda bilgilendirilmiştir. Deneysel sınıflardaki öğrencilere yabancı dildeki dizileri izleme, duydukları 20 kelimeyi yazma, ve dizi ile ilgili soruları cevaplama gibi ödevler verilmiştir. Çalışmada öntest ve sontest uygulanmış ve sonuçlar t-testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda A-B sınıfları ile C sınıfı arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca ailelerin de sürece katıldığı ve yardım ettiği A sınıfındaki öğrencilerin akademik başarıları diğer sınıflara göre daha yüksek bulunmuştur. Bulgulara göre A sınıfı en çok dinleme testinde başarılı olmuştur. Bunda televizyondaki diziler, filmler ile ilgili verilen ödevlerin etkisi olduğu ayrıca televizyonun düzgün kullanıldığı koşulda dinleme becerilerini geliştirmede faydalı olabileceği belirtilmiştir (Adelina, 1998, 3).

Bernat ve Lloyd İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dile karşı tutumları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonunda erkek ve bayanların genel olarak dil öğrenme ile alakalı bir iki farklılık dışında benzer bakış açılarının olduğu görülmüştür. Bayan ve erkeklerin dil yeteneği, dili öğrenirken karşılaşılan zorluklar, dil öğrenmenin doğası, dil öğrenmede ve iletişimde kullanılan stratejiler, motivasyon düzeyleri ve beklentiler ile ilgili benzer cevaplar

verdiği görülmüştür. Katılımcıların % 92'si çocuklar için dil öğrenmenin daha kolay olduğuna, % 88'i bazı kişilerin dil öğrenmek için özel bir yeteneğe sahip olduğuna, % 84'ü herkesin yabancı dil konuşabileceğine, % 60'ı matematik ya da fen alanında başarılı olanların yabancı dil öğrenmede de başarılı olabileceklerine inandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların % 56'sı İngilizceyi dil olarak orta zorlukta bulmuşlar ve sadece birkaç öğrenci haftada bir saatten daha az zaman harcayarak bir yıldan daha kısa sürede İngilizceyi iyi bir şekilde konuşabileceğini belirtirken, çoğu bu dili öğrenmek için daha fazla zamana ihtiyaç olduğunu ve hatta % 19'u günlük bir saat çalışarak bile İngilizcenin öğrenilemeyeceğini söylemişlerdir (Bernat ve Lloyd, 2007, 82-88).

Sosyo-kültürel faktörler ile yabancı dilde okuma becerileri arasındaki ilişkilerin incelendiği başka bir araştırmada Guadalupe ve Ricardo isimli iki öğrencinin durumu incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Guadalupe çok iyi eğitim almamış, maddi durumları çok iyi olamayan, anadili İspanyolca olan ve İngilizce bilmeyen Meksikalı göçmen bir ailenin çocuğudur. Guadalupe okulda akademik olarak başarılı bulunmuştur ve bunun sebebi her ne kadar anne ve babası iyi derece eğitilmiş olmasa da, öğrencinin iyi eğitim almış abisi, amcası ve teyzesi gibi kişiler onun için örnek niteliğindedir, ayrıca öğrencinin annesi de İngilizce öğrenme girişiminde bulunmuştur. Guadalupe'in evde pek çok sayıda kitaba sahip olduğu, zaman zaman ailesi ile kütüphaneye gittiği ve annesinin onun hakkında bilgi alabilmek için öğretmeniyile iletişim kurduğu verilen bilgiler arasındadır, ancak çalışmada Guadalupe her ne kadar başarılı olsa da onun okul yaşamını etkileyen bazı sosyo-politik ve ekonomik engellerin olduğundan bahsedilmiştir. Bu engellere örnek olarak öğrencinin sadece İngilizce konuşulan bir sınıfta bulunduğu için sürekli şikâyet ettiği ve sınıfta derslere katılmayıp sessiz kaldığı ve Guadalupe'in İngilizcedeki yetersizliğinden, bazı maddi olanaksızlıklar yüzünden müzeleri ziyaret etme, tiyatro oyunlarını izleme ve sinemaya gitme gibi onun yabancı dilini geliştirebilecek kültürel faaliyetlerde bulunma şansı olmayışı örnek olarak verilmiştir.

Ricardo da aynı şekilde maddi durumları iyi olamayan, İngilizce bilmeyen Meksikalı göçmen bir ailenin çocuğudur. Farklı olarak babası okur-yazar değildir, annesi ise sadece 3 yıl okula gitmiştir, ikisinin de eğitim sistemi ile ilgili hiçbir bilgisi yoktur, ikisi de öğretmenler ile iletişim içinde değildir ve ailede ya da akrabaları arasında Ricardo'nun başarılı olarak gördüğü hiçbir model yoktur. Ricardo evde sadece birkaç kitaba sahiptir ve ailesiyle kütüphaneye gitmemektedir. Akademik olarak çok başarılı bir öğrenci değildir, özellikle okuma becerilerinde ilerleme kaydedememektedir, bu yüzden özel bir programa alınmıştır. Sonuç olarak her iki durumda da başarıyı bazı ekonomik, sosyal ve kültürel faktörlerin etkilediği görülmüştür. Çalışmada ayrıca okul-aile işbirliği kurulmasının ve çocuğun eğitimine gösterilen ilginin önemli olduğu ve eğitim sistemi hakkında bilgisi olmayan ailelerin bilgilendirilmesi önerilmiştir (Rueda, MacGillivray, Monzó ve Arzubiaga, 2001, 15-17).

Niles (1981, 424)'ın sosyal sınıf ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelenildiği araştırmasında öğrencilerin Milli Eğitim Bakanlığının yılsonunda yapmış olduğu genel sınavdaki anadil, İngilizce, matematik gibi alanlardan almış oldukları puanlar ile sosyo-ekonomik ve kültürel yapı ile alakalı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş ve çalışma sonunda aileleri yüksek eğitim düzeyine, babaları yüksek statülü bir mesleğe sahip, maddi ve kültürel açıdan iyi düzeyde bulunan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında ailelerin ve çocuklarının eğitimiyle ilgilenmesinin ve öğretmenler ile görüşme sıklıklarının da öğrencilerin başarısını etkilediği gözlenmiştir.

Öğrencilerin sosyo-kültürel yapısının, öğrenme ortamlarının ve motivasyonunun yabancı dil başarısı üzerine etkisinin incelendiği başka bir çalışmada evde bulunan kitap sayısı, İngilizcenin kaç yıldır öğrenildiği, İngilizce dergi ya da gazete alma, İngilizce çalışmayı sevme gibi sosyo-kültürel değişkenlerin öğrencilerin motivasyonu etkilediği belirlenmiş ve çalışmada sonuç olarak motivasyonun ve öğrencilerin sosyo-kültürel yapılarının yabancı dil başarısını önemli ölçüde etkilediği saptanmıştır (Bernaus, 1989, 17-21).

2. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, uygulanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler konularına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etki eden sosyo-kültürel özellikleri incelemek için veri toplamaya yönelik tarama modeli ile betimsel nitelikli bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan çalışmalardır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların geçmişteki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi amaçlamayı hedefler (Kaptan, 1998, 59).

Araştırmada genel tarama modelinin çeşidi olan ilişkisel tarama modelinin karşılaştırma yolu kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama modeli ile bulunan ilişkiler her ne kadar gerçek bir neden sonuç ilişkisi olarak yorumlanamasa da o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekine ilişkin yorum yapılabilmesinde olumlu sonuçlar verebilir (Karasar, 2006, 79).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Elazığ il merkezindeki devlet ilköğretim okullarında 2009–2010 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre 2009-2010 eğitim-

öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan 59 ilköğretim okulunda toplam 5911 sekizinci sınıf öğrencisi öğrenim görmektedir. Bu evrenden, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem alınmıştır.

“Tabakalı örnekleme evrendeki alt grupların örnekleme temsili edilmelerinin garanti altına alındığı örneklemedir. Bunun için evren önce iki ya da daha çok tabakaya ayrılır. Bu tabakalanma tek bir ölçüte göre iki ya da daha çok ölçütün birleşmesine göre yapılabilir. Bu örnekleme türünde amaç homojen alt gruplar elde etmektir” (Balcı, 2007, 85).

Örneklem oluşturulmadan önce Elazığ il merkezinde bulunan devlet okulları bulundukları çevrenin sosyo-kültürel özelliklerine göre alt, orta ve üst düzey olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Bu işlem sonucu alt sosyo-kültürel tabakaya ait okul sayısı 28, orta tabakaya ait okul sayısı 25, üst tabakaya ait okul sayısı 6 olarak tespit edilmiştir. Alt sosyo-kültürel düzeydeki öğrenci sayısı 1991, orta sosyo-kültürel düzeydeki öğrenci sayısı 2716, üst sosyo-kültürel düzeydeki öğrenci sayısı 1204 olarak belirlenmiştir. Alt, orta ve üst gruplardan oranlı olarak örneklem alınmıştır.

Örneklem kapsamına alınacak öğrenci sayısını tespit etmek için tabakalı örneklemede örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında yaygın olarak kullanılan aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$n = \frac{t^2 \times (PQ) / d^2}{1 + (1/N)t^2 (PQ) / d^2} = \frac{(1.96)^2 (0.25) / (0.05)^2}{1 + (1/5911) (1.96)^2 (0.25) / (0.05)^2} \cong 362$$

N: Evren büyüklüğü

n: Örneklem büyüklüğü

d: Hoşgörü düzeyi (0.05 veya 0.01)

t: Güven düzeyinin tablo değeri (t=1.96 veya 2.58)

PQ: (0.50).(0.50)=0.25 Maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi (Balcı, 2007, 95).

Örneklem tabaka genişliği formülü ise,

$$nh = \frac{Nh}{N} n$$

Nh: Evren tabaka genişliği

Bu formül ile örnekleme dahil edilecek alt sosyo-kültürel tabakaya ait öğrenci sayısı 122, orta sosyo-kültürel tabakaya ait öğrenci sayısı 166 ve üst sosyo-kültürel tabakaya ait öğrenci sayısı 74 olarak hesaplanmıştır. Ancak devamsızlık, bilgi formunun hatalı doldurulması veya eksik veri girilmesi gibi nedenler göz önünde bulundurularak randomize olarak seçilen 21 okuldan toplam 739 öğrenciye uygulama yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı olarak geliştirilen öğrenci kişisel bilgi formunun hazırlanması sürecinde, daha önce yapılmış ilgili araştırmalar ve kuramsal kaynaklar incelenmiş ve yapılan literatür taraması sonucu öğrencilere yöneltilecek soruların taslağı hazırlanmıştır.

Taslak haline getirilmiş veri toplama aracında yer alan sorulara ilişkin İngilizce ve Türkçe öğretmenlerinin ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri alanında çalışan öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Alınan dönütler sonucu yapılan düzenlemeler ile bilgi formuna son şekli verilmiştir (Ek-1).

Örneklem grubuna dahil edilen öğrencilerin akademik başarılarını tespit edebilmek amacıyla, öğrencilerin 6. ve 7. sınıf İngilizce dersi yılsonu not ortalamaları ile 8. sınıf 1. döneme ait not ortalamalarına ait bilgilere MEB e-okul sistemi aracılığı ile ulaşılmıştır. Sistemden kaynaklanacak sorunlar göz önünde bulundurularak kişisel bilgi formunda öğrencilerin 6. ve 7. sınıf İngilizce dersi yılsonu not ortalamaları ile 8. sınıf 1. dönem not ortalamalarını yazmaları için bir tablo eklenmiştir.

2.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Geliştirilen bilgi formunun uygulanması için yeteri kadar çoğaltılıp örnekleme dahil edilen öğrencilere uygulanarak veriler elde edilmiştir.

İstatistiksel analizler yapılmadan önce formlar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda eksik ve yanlış doldurulan 27 form değerlendirme dışında bırakılmıştır.

2.5. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Örnekleme grubuna ait verilerin analizi bilgisayarda SPSS 13.00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öncelikle her soruya ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanıp tablolastırılmıştır. Ardından öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı puanlarının her bağımsız değişken için normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve tüm değişkenlerin normal dağılım göstermediği saptandığından alt problemler cevaplandırılırken parametrik olmayan Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H Test’inden yararlanılmıştır. Bütün karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Elde edilen bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Tabloda kullanılan işaretlerin açıklaması:

N: Frekans

U: Mann-Whitney U testi değeri

sd: Serbestlik derecesi

χ^2 : Ki kare

p: Anlamlılık düzeyi

3. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	397	53.7
Erkek	342	46.3
Toplam	739	100

Tablo 3'te de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin % 53.7'si kız, % 46.3'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu durumda örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyet açısından birbirine yakın oranda dağıldıkları söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı puanları cinsiyet değişkenine göre normal dağılım göstermediğinden, akademik başarı durumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin
Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	397	381.17	151324.50	63452.500	.115
Erkek	342	357.03	122105.50		

Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına ilişkin verilere ait sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre, ilköğretim sekizinci sınıf kız ve erkek öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur ($U=63452.5$; $p>0.05$). Test sonucuna göre ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarının birbirine yakın düzeyde olduğu söylenebilir. Kurnaz (2006, 51)'ın yabancı dil başarısını etkileyen faktörlere yönelik çalışmasında, öğrencilere uygulanan bilgi formundan elde edilen veriler, ön test ve son test olarak uygulanan düzey belirleme testi ile karşılaştırılmış ve cinsiyete göre puanların farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

3.2. Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin doğum yerleri ile ilgili bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı

Doğum Yeri	N	%
İl Merkezi	564	76.3
İlçe Merkezi	138	18.7
Köy- Belde	37	5.0
Toplam	739	100

Tablo 5`teki veriler incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun doğum yerinin il merkezi olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarının öğrencilerin doğum yerlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6
Öğrencilerin Doğum Yerlerine Göre
Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Doğum Yeri	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İl merkezi (1)	564	386.61				
İlçe merkezi (2)	138	333.38	2	19.596	.000	1-2, 1-3,
Köy-belde (3)	37	253.38				2-3

Tablo 6`da, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin doğum yerleri ile İngilizce dersindeki akademik başarı durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür [$X^2_{(2)}=19.596$; $p<0.05$]. Mann-Whitney U testi uygulanarak farklılaşmanın kaynağı incelenebilir. Test sonucuna göre doğum yeri il merkezi olan öğrencilerin akademik başarılarının doğum yeri ilçe merkezi ve köy-belde olan öğrencilerin akademik başarılarına göre; doğum yeri ilçe merkezi olan öğrencilerin akademik başarılarının doğum yeri köy-belde olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları incelendiğinde doğum yeri olarak köy-beldeden il merkezine doğru gidildikçe ortalamalar yükselmektedir. Bu durum, öğrencilerin doğum yerlerinin, İngilizce dersindeki akademik başarıları üzerinde önemli bir etken olduğunu göstermiştir. Benzer bir araştırmada büyük yerleşim alanlarından küçük yerleşim alanlarına doğru gidildikçe öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri olumsuzlaşmaktadır. Yapılan shefee testinde bu anlamlılığın köyde doğanlarla büyük şehirde doğan grup arasından kaynaklandığı saptanmıştır (Ergüder, 2005, 118).

3.3. Öğrencilerin Annelerinin Doğum Yerine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin doğum yerleri ile ilgili bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7
Öğrencilerin Annelerinin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı

Doğum Yeri	N	%
İl Merkezi	299	40.5
İlçe Merkezi	238	32.2
Köy-Belde	202	27.3
Toplam	739	100

Tablo 7’de de görüldüğü gibi öğrencilerin annelerinin % 40.5’i il merkezi, % 32.2’si ilçe merkezi, % 27.3’ü ise köy-belde doğumludur.

Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarının öğrencilerin annelerinin doğum yerlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8
Öğrencilerin Annelerinin Doğum Yerlerine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Doğum Yeri	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İl Merkezi (1)	299	418.64				
İlçe Merkezi (2)	238	343.56	2	28.115	.000	1-2, 1-3
Köy-Belde (3)	202	329.16				

Tablo 8’de, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin annelerinin doğum yerleri ile İngilizce dersindeki akademik başarı durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. [$X^2_{(2)}=28.115$; $p<0.05$]. Buradan grupların ikili

karşılaştırmaları üzerinden Mann-Whitney U testi uygulanarak farkın kaynağı incelenebilir. Test sonucuna annelerinin doğum yeri il merkezi olan öğrencilerin akademik başarıları doğum yeri ilçe merkezi ve köy-belde olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları incelendiğinde doğum yeri olarak köy-beldeden il merkezine doğru gidildikçe ortalamalar yükselmektedir.

3.4. Öğrencilerin Babalarının Doğum Yerine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının doğum yerleri ile ilgili bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9
Öğrencilerin Babalarının Doğum Yerlerine Göre Dağılımı

Doğum Yeri	N	%
İl Merkezi	298	40.3
İlçe Merkezi	227	30.7
Köy-Belde	214	29.0
Toplam	739	100

Tablo 9’daki veriler incelendiğinde öğrencilerin babalarının % 40.3’ü il merkezi doğumludur. İlçe merkezinde ve köy-beldede doğan annelerinin sayısı ise birbirine yakındır.

Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarının öğrencilerin annelerinin doğum yerlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10
Öğrencilerin Babalarının Doğum Yerlerine Göre
Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Doğum Yeri	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İl Merkezi (1)	298	429.72				
İlçe Merkezi (2)	227	355.34	2	48.527	.000	1-2, 1-3,
Köy-Belde (3)	214	302.39				2-3

Tablo 10’da ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin babalarının doğum yerleri ile İngilizce dersindeki akademik başarı durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. [$X^2_{(2)}=48.527$; $p<0.05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann-Whitney U testi uygulanabilir. Test sonucuna göre babalarının doğum yeri il merkezi olan öğrencilerin akademik başarıları babalarının doğum yeri ilçe merkezi ve köy-belde olan öğrencilere göre; babalarının doğum yeri ilçe merkezi olan öğrencilerin akademik başarıları babalarının doğum yeri köy-belde olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür.

Öğrencinin doğum yeri ve annenin doğum yeri ile ilgili alt problemlerde de olduğu gibi babanın doğum yerine bağlı olarak sıra ortalamalarının değişmesi, bu faktörün başarı açısından önemini ortaya koymaktadır. Burada aile üyelerinin doğduğu ve yetiştiği yerin sosyo-ekonomik ve sosyo- kültürel açıdan gelişmiş ya da geri kalmış olmasının, yabancı dile karşı geliştirilen tutumu etkilemiş olabileceği söylenebilir.

3.5. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeyine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyi ile ilgili bilgiler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11
Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	N	%
Okuma-yazma bilmiyor	43	5.8
Okur-yazar	105	14.2
İlkokul mezunu	307	41.5
Ortaokul mezunu	177	24.0
Lise mezunu	93	12.6
Yüksekokul/üniversite mezunu	14	1.9
Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)	0	0
Toplam	739	100

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin annelerinin yarıya yakın kısmının (% 41.5) ilkokul mezunu olduğu görülmüştür. Ayrıca lisansüstü eğitim düzeyine sahip anne bulunmazken, sadece 14 öğrencinin annesinin öğrenim düzeyi yüksekokul/üniversite seviyesindedir.

Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarının öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12
Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeyine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Okuma-yazma bilmiyor (1)	43	154.62				3-1, 4-1,
Okur-yazar (2)	105	176.80				5-1, 6-1,
İlkokul mezunu (3)	307	342.78				3-2, 4-2,
Ortaokul mezunu (4)	177	466.99	5	275.005	.000	5-2, 6-2,
Lise mezunu (5)	93	558.93				4-3, 5-3,
Yüksekokul/üniversite mezunu (6)	14	596.18				6-3, 5-4, 6-4

Bu tablodaki veriler incelendiğinde, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin annelerinin öğrenim düzeyine göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür [$X^2_{(5)}=275.005$; $p<0.05$]. Gruplar arası farklılığı bulmak için Mann-Whitney U testi uygulanabilir. Test sonucuna göre annesi ilkokul veya daha üst kademelerden mezun olan öğrencilerin başarılarının annesi okuma-yazma bilmeyenlere ve okur-yazar olan öğrencilere göre; annesi ortaokul veya daha üst kademelerden mezun olan öğrencilerin akademik başarılarının annesi ilkokul mezunu olanlara göre; annesi lise veya yüksekokul-üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik başarılarının annesi ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Tablodan sıra ortalamaları incelendiğinde öğrenim düzeyi yükseldikçe ortalamaların yükseldiği söylenebilir. Aküzel (2006, 68) de yapmış olduğu araştırmada annenin eğitim durumu ile öğrencinin İngilizce ders notunu karşılaştırmış annelerin eğitim düzeyindeki artışın öğrencilerin yabancı dil başarısını olumlu yönde etkilediği belirtmiştir.

3.6. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeyine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyi ile ilgili bilgiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 13
Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	N	%
Okuma-yazma bilmiyor	21	2.8
Okur-yazar	32	4.3
İlkokul mezunu	165	22.3
Ortaokul mezunu	270	36.5
Lise mezunu	212	28.7
Yüksekokul/üniversite mezunu	34	4.6
Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)	5	.7
Toplam	739	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine ait veriler incelendiğinde okuma-yazma bilmeyen babaların sayısının okuma-yazma bilmeyen annelerin sayısından daha az olduğu görülmüştür. Aynı şekilde yüksekokul/üniversite mezunu ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan babaların sayısı annelerin sayısından daha fazladır.

Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin babalarının öğrenim düzeyine göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına ilişkin verilere ait Kruskal-Wallis H testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14
Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeyine Göre Başarı
Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Okuma-yazma bilmiyor (1)	21	122.38				
Okur-yazar (2)	32	133.67				3-1, 4-1, 5-1,
İlkokul mezunu (3)	165	221.05				6-1, 7-1, 3-2,
Ortaokul mezunu (4)	270	370.38				4-2, 5-2, 6-2,
Lise mezunu (5)	212	503.71	6	291.699	.000	7-2, 4-3, 5-3,
Yüksekokul/üniversite mezunu (6)	34	592.01				6-3, 7-3, 5-4, 6-4, 7-4, 6-5,
Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora) (7)	5	638.10				7-5

Test sonucunda elde edilen verilere göre, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin babalarının öğrenim düzeyine göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarında anlamlı bir fark vardır [$X^2_{(6)}=291.699$; $p<0.05$]. Mann-Whitney U testi ile farkın kaynağı incelenebilir. Test sonucuna göre, babası ilkokul veya daha üst kademedan mezun olan öğrencilerin İngilizce dersindeki başarısı babası okuma-yazma bilmeyenlere ve okur-yazar olanlara göre; babası ortaokul veya daha üst kademelerden mezun olan öğrencilerin başarısı babası ilkokul mezunu olan öğrencilere göre; babası lise veya daha üst kademedan mezun olan öğrencilerin

başarısı babası ortaokul mezunu olanlara göre; babası yüksekokul/üniversite veya lisansüstü eğitim kademesinden mezun olan öğrencilerin başarısı ise babası lise mezunu olan öğrencilere göre daha yüksektir. Tablo incelendiğinde sıra ortalamaları artıkça öğrenim düzeyinin de yükseldiği söylenebilir. Aynı durumun annelerin eğitim düzeyi ile ilgili test sonuçlarında da gözlenmesi bu faktörün başarı açısından önemini ortaya koymaktadır. Eğitim düzeyi yüksek olan anne ve babaların yabancı dilin öneminin daha fazla farkında olmaları ve çocuklarının dil eğitimi ile daha bilinçli bir şekilde ilgilenmeleri öğrencilerin başarılarının artmasını sağlamış olabilir. Öner (2008, 57)'in yapmış olduğu araştırmasında da babalarının eğitim düzeylerinin, öğrencilerin İngilizce dersi başarı notuna etkisi incelenmiş ve analiz bulgularının $p < 0.05$ ($0.001 < 0.05$) düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak babaların eğitim düzeyinin öğrenci başarısına etkisi olduğu belirtilmiştir.

3.7. Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin mesleği ile ilgili bilgiler Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15
Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine Göre Dağılımı

Meslek	N	%
Çiftçi	4	.5
İşçi	9	1.2
Esnaf	2	.3
Memur(Öğretmen, hemşire vb.)	7	.9
Doktor-Mühendis-Avukat	6	.8
Ordu/Emniyet Mensubu	5	.7
Serbest Meslek	16	2.2
Emekli	6	.8
Ev Hanımı	676	91.5
İşsiz	8	1.1
Toplam	739	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (% 91.5) annesi ev hanımıdır.

Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları durumlarının annelerinin mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 16
Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Meslek	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Çiftçi (1)	4	129.00				4-1, 5-1,
İşçi (2)	9	240.61				7-1, 8-1,
Esnaf (3)	2	333.50				9-1, 4-2,
Memur(Öğretmen vb) (4)	7	646.93				5-2, 8-2,
Doktor-mühendis-avukat (5)	6	557.17	9	35.768	.000	6-4, 8-4,
Ordu-emniyet mensubu (6)	5	398.00				9-4, 10-4,
Emekli (7)	6	499.08				9-5, 10-5,
Serbest meslek (8)	16	432.63				10-7,
Ev hanımı (9)	676	367.93				10-8,
İşsiz (10)	8	197.50				10-9

Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin annelerinin mesleğine göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına ilişkin verilere ait Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir. Buna göre, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin annelerinin mesleğine göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarında anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2_{(9)}=35.768$; $p<0.05$]. Mann-Whitney U testi uygulandığında annesi memur, doktor, mühendis, avukat, emekli, ev hanımı olan veya serbest meslekte çalışan öğrencilerin başarıları annesi çiftçi olan öğrencilere göre; annesi memur, doktor, mühendis, avukat olan veya serbest meslekte çalışan öğrencilerin akademik başarıları annesi işçi olan öğrencilere

göre; annesi memur olan öğrencilerin akademik başarıları ordu-emniyet mensubu, ev hanımı olan, serbest meslekte çalışan veya işsiz olan öğrencilerin akademik başarısına göre; annesi doktor, mühendis, avukat olan öğrencilerin akademik başarıları annesi ev hanımı olan öğrencilere göre; annesi doktor, mühendis, avukat, emekli, ev hanımı olan veya serbest meslekte çalışan öğrencilerin akademik başarıları annesi işsiz olan öğrencilere göre daha yüksektir. Tablodan sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamalar anneleri memur olan öğrencilerin grubuna ait iken, en düşük ortalamalar ise annesi çiftçi olanların oluşturduğu gruba aittir. Annesi memur olan öğrencilerin akademik başarısının daha yüksek olmasına bu meslek grubundaki kişilerin eğitim seviyesinin yüksek olması ve çocuklarını yabancı dil bilen kişiler olarak yetiştirme istekleri doğrultusunda yönlendirmeleri ve onlara çalışmalarında yardım etmeleri neden olmuş olabilir.

3.8. Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının mesleği ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur

Tablo 17
Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Göre Dağılımı

Meslek	N	%
Çiftçi	6	.9
İşçi	117	15.8
Esnaf	155	21.0
Memur(Öğretmen vb.)	76	10.3
Doktor-Mühendis-Avukat	4	.5
Ordu-Emniyet Mensubu	4	.5
Serbest Meslek	254	34.2
Emekli	85	11.5
İşsiz	38	5.1
Toplam	739	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının mesleklerine göre dağılım tablosu incelendiğinde gruplar arasında en yüksek oranı babası serbest meslekte; en düşük oranları ise doktor, mühendis veya avukat olarak ve ordu veya emniyet mensubu olarak çalışan öğrencilerin oluşturduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarının babalarının mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 18
Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Meslek	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Çiftçi (1)	6	152.17				3-1, 4-1,
İşçi (2)	117	312.56				5-1, 6-1,
Esnaf (3)	155	339.11				7-1, 8-1,
Memur(Öğretmen vb.) (4)	76	520.32				4-2, 5-2,
Doktor-Mühendis-Avukat (5)	4	669.00				6-2, 7-2,
Ordu/Emniyet Mensubu (6)	4	585.13				8-2, 4-3,
Serbest Meslek (7)	254	366.39	8	80.829	.000	5-3, 6-3,
Emekli (8)	85	410.09				8-3, 7-4,
İşsiz (9)	38	286.93				8-4, 9-4,
						7-5, 8-5,
						9-5, 7-6,
						9-6, 9-7,
						9-8

Tablo 18’de araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin babalarının mesleğine göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına ilişkin verilere ait Kruskal-Wallis testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin babalarının mesleğine göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarında anlamlı bir fark vardır [$X^2_{(8)}=80.829$; $p<0.05$]. Farklılaşma

kaynaklarının incelendiği Mann-Whitney U testi sonucuna göre babası esnaf veya serbest meslekte çalışan öğrencilerin akademik başarısı babası çiftçi olan öğrencilere göre; babası serbest meslekte çalışan öğrencilerin akademik başarısı babası işçi olan öğrencilere göre; babası memur, doktor, mühendis, avukat, ordu/emniyet mensubu olan veya emekli olan öğrencilerin akademik başarısı babası çiftçi, işçi ve esnaf olan öğrencilerin başarısına göre; babası memur, doktor, mühendis, avukat, ordu-emniyet mensubu olan öğrencilerin akademik başarısı babası emekli olan, serbest meslekte çalışan ve işsiz olan öğrencilerin akademik başarısına göre; babası emekli olan veya serbest meslekte çalışan öğrencilerin akademik başarısı babası işsiz olan öğrencilere göre daha yüksektir. Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamalar babası doktor, mühendis veya avukat olan öğrencilerin grubuna ait iken, en düşük ortalamalar ise babaları işsiz olan öğrencilerin oluşturduğu gruba aittir. Babaları doktor, mühendis veya avukat olan öğrencilerin başarılı olmasında bu meslek grubundaki babaların çocukları için yabancı dil başarısını arttırıcı ortamlar sağlaması ve onları ders çalışmaya karşı daha fazla motive etmesi etkili olmuş olabilir.

3.9. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 19
Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Dağılımı

Gelir	N	%
Geliri Yok	24	3.2
500 TL den daha az	77	10.4
500–1000 TL arası	343	46.4
1000–1500 TL arası	218	29.5
1500–2000 TL arası	61	8.3
2000 TL den daha fazla	16	2.2
Toplam	739	100

Tablo 19`da da görüldüğü gibi öğrencilerin yarıya yakın kısmının (% 46.4) aylık geliri 500-1000 TL arasındadır.

Öğrencilerin akademik başarı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucunda elde edilen veriler aşağıda tablolaştırılmıştır.

Tablo 20
Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Gelir	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Geliri Yok (1)	24	167.25				3-1, 4-1,
500 TL den daha az (2)	77	217.10				5-1, 6-1,
500–1000 TL arası (3)	343	332.96				3-2, 4-2,
1000–1500 TL arası (4)	218	430.86	5	173.988	.000	5-2, 6-2,
1500–2000 TL arası (5)	61	563.13				4-3, 5-3,
2000 TL den fazla (6)	16	638.38				6-3, 5-4, 6-4, 6-5

Test sonucuna göre, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirine göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$X^2_{(5)}=173.988$; $p<0.05$]. Mann-Whitney U testi uygulanarak farklılaşmanın olduğu gruplar belirlenebilir. Test sonucuna göre ailelerinin aylık geliri 500-1000 TL arası veya daha yukarı olan öğrencilerin akademik başarısı aylık gelirleri 500 TL`den daha az ve geliri olmayan öğrencilere göre; ailelerinin aylık geliri 1000–1500 TL arası veya daha yukarı olan öğrencilerin akademik başarısı aylık geliri 500–1000 TL arasında olan öğrencilere göre; aylık geliri 1500-2000 TL arası veya daha yukarı olan öğrencilerin akademik başarısı aylık geliri 1000-1500 TL arası olan öğrencilere göre; aylık geliri 2000 TL`den fazla olan öğrencilerin akademik başarısı aylık geliri 1500-2000 TL arası olan öğrencilere göre daha yüksektir ve farkların anlamlı olduğu söylenebilir. Ailelerin ortalama aylık

geliri arttıkça öğrencilerin yabancı dil dersi notunun yükselmesi; ailelerin gelir durumunun öğrenci başarısını etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Gelir düzeyi iyi olan ailelerin çocuklarına yabancı dil dersi ile ilgili farklı olanaklar sunma şansının bulunması ve çocuklarının dil eğitimi ile ilgili ihtiyaçlarını maddi olanakları doğrultusunda daha kolay karşılamaları öğrencilerin daha etkili bir şekilde çalışmalarına ve başarılı olmalarına neden olmuş olabilir. Benzer bir sonuca Aküzel (2006, 66-67)'in yabancı dil öğretiminde başarısızlık nedenlerini incelediği araştırmada da rastlanmıştır. Araştırmada 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin 1. dönem İngilizce dersi not ortalamaları ile ailelerin gelir durumu karşılaştırılmış ve ailesinin ortalama aylık geliri 500 TL ve daha az olan öğrencilerin, 500–750 TL arası olan öğrencilerin ve 750–1000 TL arası olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun İngilizce dersi 1. dönem karne notunun zayıf ve orta olduğu tespit edilmiştir. Ortalama aylık geliri 1000 TL ve daha fazla olan öğrencilerin notunda ise büyük bir yükseliş görülmüştür. Ailelerin ortalama aylık geliri arttıkça öğrencinin yabancı dil dersi notunun yükselmesi; ailelerin sosyo-ekonomik durumunun öğrenci başarısını etkilediği şeklinde yorumlanmıştır.

3.10. Öğrencilerin Ailelerindeki Kişi Sayısına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailedeki kişi sayısı ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 21
Öğrencilerin Ailelerindeki Kişi Sayısına Göre Dağılımı

Kişi Sayısı	N	%
2–3 kişi	7	.9
4–5 kişi	445	60.2
6–7 kişi	259	35.0
8 ve daha fazla	28	3.8
Toplam	739	100

Tablo 21`de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının (% 60.2) ailesinde 4 veya 5 kişi bulunmaktadır.

Öğrencilerin ailelerindeki kişi sayısına göre başarı durumlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 22`de verilmiştir.

Tablo 22
Öğrencilerin Ailelerindeki Kişi Sayısına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Kişi Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
2–3 kişi (1)	7	324.14				
4–5 kişi (2)	445	412.91	3	48.017	.000	2-3, 2-4
6–7 kişi (3)	259	306.00				
8 ve daha fazla (4)	28	291.45				

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarında ailelerindeki kişi sayısına göre anlamlı bir fark vardır [$\chi^2_{(3)}=48.017$; $p<0.05$]. Buradan Mann-Whitney U testi uygulanarak farkın kaynağı incelenebilir. Test sonucuna göre ailelerindeki toplam kişi sayısı 4–5 olan öğrencilerin akademik başarıları ailelerindeki toplam kişi sayısı 6–7 veya 8 ve daha fazla olan öğrencilere göre daha yüksek ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Özellikle ailelerindeki kişi sayısı 4-5 olan öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. Ailede kişi sayısı arttıkça bireylere sunulan olanakların azalması ve öğrencilerin yabancı dil dersine çalışmak için uygun ortam bulamaması öğrencilerin akademik başarılarının düşmesine neden olmuş olabilir.

3.11. Öğrencilerin Öğrenim Gören Kardeş Sayısına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gören kardeş sayısı ile ilgili bilgiler Tablo 23`te sunulmuştur.

Tablo 23
Öğrencilerin Öğrenim Gören Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	N	%
1 kardeş	243	32.9
2 kardeş	334	45.2
3 kardeş	96	13.0
4 kardeş ve üstü	32	4.3
Yoktur	34	4.6
Toplam	739	100

Tablo 23'te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin yarıya yakınının 2 kardeşi bulunmaktadır.

Öğrencilerin öğrenim gören kardeş sayısına göre akademik başarı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 24
Öğrencilerin Öğrenim Gören Kardeş Sayısına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Kardeş Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
1 kardeş (1)	243	350.21				
2 kardeş (2)	334	410.01				2-1, 5-1, 3-2,
3 kardeş (3)	96	344.49	4	29.469	.000	4-2, 5-2, 5-3
4 kardeş ve üstü (4)	32	291.47				
Yoktur (5)	34	264.35				

Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenim gören kardeş sayısına göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına ilişkin verilere ait Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenim gören kardeş

sayısına göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarındaki farklılık anlamlıdır [$X^2_{(4)}=29.469$; $p<0.05$]. Farkın kaynağının incelendiği Mann-Whitney U testi sonucuna göre iki kardeşe sahip olan öğrencilerin akademik başarıları kardeşi olmayan öğrencilere, bir kardeş veya daha fazla kardeşe sahip olan öğrencilere göre; 1 kardeşi veya üç kardeşi olan öğrencilerin akademik başarıları kardeşi olmayan öğrencilerin başarısına göre daha yüksektir. Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek olduğu grup 2 kardeşi olan öğrencilerin grubudur. Kardeş sayısı 3'e kadar olan öğrenciler arasında yabancı dil dersinde başarılı olanların oranı daha yüksekken hiç kardeşi olmayan veya 3'ten daha fazla kardeşe sahip olan öğrenciler arasında daha başarısız olanların oranının yüksek olması dikkat çekicidir. Öğrencilerin başarısını evde kendilerine yardım edebilecek İngilizce bilgisine sahip olan kardeşlerin sağlamış olabileceği söylenebilir. Güler (2008, 106)'in "İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Anadil Bilme Düzeylerinin Yabancı Dil Öğrenmelerine Etkisinin Belirlenmesi" isimli çalışmasında öğrencilerin İngilizce puanlarının aritmetik ortalamalarının evlerinde başka öğrenci bulunup bulunmadığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda evinde başka öğrenci olan öğrenciler İngilizce puanları bakımından olmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla başarılı bulunmuşlardır.

3.12. Öğrencilerin Çalışma Odasının Olmasına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde çalışma odalarının olması ile ilgili bilgiler Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25
Öğrencilerin Çalışma Odasının Olmasına Göre Dağılımı

Çalışma Odası	N	%
Evet	537	72.7
Hayır	202	27.3
Toplam	739	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 72.7) çalışma odası bulunmaktadır.

Öğrencilerin evlerinde çalışma odalarının olmasına göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 26
Öğrencilerin Çalışma Odasının Olmasına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Çalışma Odası	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Evet	537	418.03	224481.00	28446.000	.000
Hayır	202	242.32	48949.00		

İstatistiki analizlerin sonuçlarına göre ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çalışma odasının olmasına göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=28446$; $p<0.05$). Çalışma odası olan öğrencilerin akademik başarısının, çalışma odası olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yabancı dil dersine kendilerine ait çalışma odalarında daha sessiz ve rahat bir şekilde çalışabilmesi bu farklılığı yaratmış olabilir.

3.13. Öğrencilerin Evlerinde İnternet Bulunmasına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde internet bulunması ile ilgili bilgiler Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27
Öğrencilerin Evlerinde İnternet Bulunmasına Göre Dağılımı

İnternet	N	%
Evet	392	53.0
Hayır	347	47.0
Toplam	739	100

Tablo 27’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının evinde internet bağlantısı varken diğer yarısında ise yoktur.

Öğrencilerin evlerinde internete sahip olmasına göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 28
Öğrencilerin Evlerinde İnternet Bulunmasına Göre Akademik Başarı
Durumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

İnternet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Evet	392	461.62	180955.50	32096.500	.000
Hayır	347	266.50	92474.50		

Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin internete sahip olmasına göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumları arasındaki farklılık anlamlıdır ($U=32096.5$; $p<0.05$). Test sonucuna göre evlerinde internet olan öğrencilerin başarısının evlerinde internet olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu konuda yapılmış başka bir araştırmada da öğrencilerin İngilizceye karşı ilgi ve tutumlarının internete sahip olup olmamaya göre değiştiği saptanmıştır. İnternete sahip olan ve internetten daha sık yararlanan öğrencilerin yabancı dile karşı geliştirdikleri tutum ve ilgilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Lifrieri, 2005, 61).

3.14. Öğrencilerin İnternette Yabancı Dil Sitelerini Ziyaret Etme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin internette yabancı dil sitelerini ziyaret etme sıklıkları ile ilgili bilgiler Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29
Öğrencilerin İnternette Yabancı Dil Sitelerini Ziyaret Etme Sıklığına Göre Dağılımı

Yabancı Dil Siteleri	N	%
Hiçbir zaman	234	31.7
Nadiren	142	19.2
Bazen	206	27.9
Sık sık	105	14.2
Her zaman	52	7.0
Toplam	739	100

Tablo 29’da da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin % 31.7’si hiçbir zaman yabancı dil sitelerini ziyaret etmezken % 27.9’u ise bazen ziyaret etmektedir. En düşük yüzde oran ise yabancı dil sitelerini her zaman ziyaret etmeye ilişkin verilere aittir. Öğrencilerin yabancı dil sitelerini ziyaret etme sıklığına göre akademik başarı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 30
Öğrencilerin İnternette Yabancı Dil Sitelerini Ziyaret Etme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Yabancı Dil Siteleri	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Hiçbir zaman (1)	234	248.32				
Nadiren (2)	142	340.65				2-1, 3-1, 4-1,
Bazen (3)	206	405.61	4	185.126	.000	5-1, 3-2, 4-2,
Sık sık (4)	105	519.26				5-2, 4-3, 5-3
Her zaman (5)	52	555.25				

Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil sitelerini ziyaret etme sıklığının akademik başarı durumlarına etkisine ilişkin verilere ait Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir. Buna göre, ilköğretim

sekizinci sınıf öğrencilerinin internette yabancı dil sitelerini ziyaret etme sıklığına göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır. [$X^2_{(4)}=185.126$; $p<0.05$]. Buradan Mann-Whitney U testi uygulanarak farklılaşmanın olduğu gruplar belirlenebilir. İnternette yabancı dil ile ilgili siteleri nadiren veya daha üst sıklıkta ziyaret eden öğrencilerin akademik başarıları yabancı dil ile ilgili siteleri hiçbir zaman ziyaret etmeyen öğrencilere göre; yabancı dil ile ilgili siteleri bazen veya daha üst sıklıkta ziyaret eden öğrencilerin akademik başarıları yabancı dil ile ilgili siteleri nadiren ziyaret eden öğrencilere göre; yabancı dil ile ilgili siteleri sık sık veya her zaman ziyaret eden öğrencilerin başarıları bazen ziyaret eden öğrencilerin başarısına göre daha yüksektir ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Tablodan sıra ortalamaları incelendiğinde yabancı dil ile ilgili siteleri ziyaret etme sıklığı arttıkça ortalamalar da yükselmektedir. Bilgisayar ve internetin bilgiye ulaşmada kolaylık sağladığı göz önünde bulundurularak, bilgisayar ve internet aracılığıyla öğrencilerin yabancı dil ile ilgili daha fazla uyarıcı ile karşılaşmaları, bu alanda bilgi ve becerilerini geliştirmeye yardımcı olup başarılarını arttırmasında olumlu etki yaratmış olabileceği söylenebilir. Karal ve Berigel (2006, 1)'in Türkiye'de MEB'e bağlı okullarda yabancı dil eğitimi veren İngilizce öğretmenlerinin Web tabanlı eğitim ortamlarını derslerinde kullanabilme yeterlilikleri, web tabanlı ortamlardan beklentileri, bilişim ve iletişim teknolojileri tabanlı eğitim ortamlarını kullanmada yaşadıkları sorunları incelediği araştırmada elde edilen bulguların paralelinde yabancı dil eğitim ortamını zenginleştirecek web tabanlı eğitim ortamı (www.ingilizcem.org) hazırlanmış ve hazırlanan ortamla ilgili öğretmen, öğrenci ve alan uzmanlarının görüşleri değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre geliştirilen ortamın İngilizce öğretmenlerinin daha etkili bir yabancı dil eğitimi verebilmeleri için yaşadıkları problemlerin çoğuna çözüm getirdiği ve öğrencilerin İngilizce eğitimine karşı tutumlarını olumlu yönde arttırdığı ve İngilizce öğrenme başarısını arttırdığı tespit edilmiştir.

3.15. Öğrencilerin Yabancı Müzik Dinleme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı müzik dinleme sıklıkları ile ilgili bilgiler Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31
Öğrencilerin Yabancı Müzik Dinleme Sıklığına Göre Dağılımı

Yabancı Müzik	N	%
Hiçbir zaman	137	18.5
Nadiren	112	15.2
Bazen	241	32.6
Sık sık	160	21.7
Her zaman	89	12.0
Toplam	739	100

Tablo 31’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin % 32.6’sı yabancı müziği bazen dinlemektedir. Yabancı müzik dinleme sıklığına göre akademik başarı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır

Tablo 32
Öğrencilerin Yabancı Müzik Dinleme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Yabancı Müzik	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Hiçbir zaman(1)	137	211.41				
Nadiren (2)	112	256.42				2-1, 3-1, 4-1,
Bazen (3)	241	369.03	4	226.985	.000	5-1, 3-2, 4-2,
Sık sık (4)	160	520.20				5-2, 4-3, 5-3
Her zaman (5)	89	489.66				

Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yabancı müzik dinleme sıklığının akademik başarı durumlarına etkisine ilişkin verilere ait Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yabancı müzik dinleme sıklığına göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır. [$\chi^2_{(4)}=226.985$; $p<0.05$]. Buradan Mann-Whitney U testi uygulanarak farklılaşmanın olduğu gruplar belirlenebilir. Nadiren veya daha üst

sıklıkta yabancı müzik dinleyen öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları hiçbir zaman dinlemeyen öğrencilere göre; bazen veya daha üst sıklıkta yabancı müzik dinleyen öğrencilerin başarıları nadiren müzik dinleyenlere göre; sık sık veya her zaman yabancı müzik dinleyen öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları bazen yabancı müzik dinleyenlere göre daha yüksektir ve farklılaşma anlamlıdır. Öğrencilerin yabancı müzik dinleme sıklıklarına bağlı olarak sıra ortalamalarının değişmesi, bu faktörün başarı açısından önemini ortaya koymaktadır. Yabancı müzik dinlemenin öğrencilerin özellikle kelime hazinelerini zenginleştirmesi ve dinleme becerilerini arttırması sayesinde öğrencilerin başarıları artmış olabilir. Chen ve Chen (2009, 23)'in 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmasında da öğrencilerin çoğunun İngilizce şarkıları öğrenmeye ilgi duyduğu ve yabancı şarkıları dinledikten sonra dili daha fazla öğrenmek istedikleri, öğrenmeye daha hevesli oldukları ve motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte şarkılar sayesinde öğrencilerin İngilizce becerilerinin özellikle de dinleme becerilerinin geliştiği belirtilmiştir.

3.16. Öğrencilerin Yabancı Kitapları Okuma Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı kitap okuma sıklıkları ile ilgili bilgiler Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33
Öğrencilerin Yabancı Kitapları Okuma Sıklığına Göre Dağılımı

Yabancı Kitap	N	%
Hiçbir zaman	473	64.0
Nadiren	157	21.2
Bazen	77	10.4
Sık sık	20	2.7
Her zaman	12	1.6
Toplam	739	100

Tablo 33'te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası (% 64) yabancı kitapları okumamaktadır. Yabancı dilde yazılmış olan kitapları okuma sıklığına göre öğrencilerin akademik başarı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 34
Öğrencilerin Yabancı Kitapları Okuma Sıklığına Göre Akademik Başarı
Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Yabancı Kitap	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Hiçbir zaman(1)	473	315.90				
Nadiren (2)	157	426.89				2-1, 3-1, 4-1,
Bazen (3)	77	502.49	4	107.874	.000	5-1, 3-2, 4-2,
Sık sık (4)	20	528.93				5-2, 5-3
Her zaman (5)	12	643.25				

Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yabancı kitap okuma sıklığının akademik başarı durumlarına etkisine ilişkin verilere ait Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yabancı kitapları okuma sıklıklarına göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır. [$X^2_{(4)}=107.874$; $p<0.05$]. Buradan Mann-Whitney U testi uygulanarak farklılaşmanın olduğu gruplar belirlenebilir. Nadiren veya daha üst sıklıkta kitap okuyan öğrencilerin başarıları hiçbir zaman kitap okumayan öğrencilerin başarısına göre; bazen veya daha üst sıklıkta kitap okuyan öğrencilerin başarıları nadiren kitap okuyan öğrencilere göre; her zaman kitap okuyan öğrencilerin başarıları ise bazen kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksektir ve farklılaşma anlamlıdır. Sıra ortalamaları incelendiğinde yabancı kitap okuma sıklığı arttıkça ortalamaların da yükseldiği söylenebilir.

3.17. Öğrencilerin Yabancı Film İzleme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı film izleme sıklıkları ile ilgili bilgiler Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35
Öğrencilerin Yabancı Film İzleme Sıklığına Göre Dağılımı

Yabancı Film	N	%
Hiçbir zaman	235	31.8
Nadiren	209	28.3
Bazen	198	26.8
Sık sık	76	10.3
Her zaman	21	2.8
Toplam	739	100

Araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin % 31.8'i hiçbir zaman yabancı film izlemediğini belirtmiştir. Yabancı film izleme sıklığına göre başarı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 36
Öğrencilerin Yabancı Film İzleme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Yabancı Film	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Hiçbir zaman(1)	235	241.38				
Nadiren (2)	209	366.25				2-1, 3-1, 4-1,
Bazen (3)	198	450.86	4	176.042	.000	5-1, 3-2, 4-2,
Sık sık (4)	76	509.82				5-2, 4-3, 5-3
Her zaman (5)	21	578.19				

Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yabancı film izleme sıklığının başarı durumlarına etkisine ilişkin verilere ait Kruskal-Wallis H

testi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir. Buna göre, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yabancı film izleme sıklığına göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır [$X^2_{(4)}=176.042$; $p<0.05$]. Farklılaşma kaynaklarının belirlendiği Mann-Whitney U testi sonucuna göre nadiren veya daha üst sıklıkta yabancı film izleyen öğrencilerin akademik başarısı hiçbir zaman film izlemeyen öğrencilerin akademik başarısına göre; bazen veya daha üst sıklıkta yabancı film izleyen öğrencilerin akademik başarısı nadiren yabancı film izleyen öğrencilere göre; sık sık veya her zaman yabancı film izleyen öğrencilerin akademik başarısı ise bazen yabancı film izleyen öğrencilere göre daha yüksektir ve farklılaşma anlamlıdır. Tablodan sıra ortalamaları incelendiğinde yabancı film izleme sıklığı artıkça ortalamaların yükseldiği görülmektedir.

3.18. Öğrencilerin Yabancı Kanalları İzleme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı kanalları izleme sıklıkları ile ilgili bilgiler Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37
Öğrencilerin Yabancı Kanalları İzleme Sıklığına Göre Dağılımı

Yabancı Kanal	N	%
Hiçbir zaman	141	19.1
Nadiren	200	27.1
Bazen	289	39.1
Sık sık	93	12.6
Her zaman	16	2.2
Toplam	739	100

Araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinden 289 kişi yabancı kanalları bazen izlemektedir. Yabancı kanalları izleme oranının yabancı filmleri izleme oranından daha fazla olduğu söylenebilir. Yabancı kanalları izleme sıklığına göre akademik başarı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 38
Öğrencilerin Yabancı Kanalları İzleme Sıklığına Göre Akademik Başarı
Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Yabancı Kanal	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Hiçbir zaman(1)	141	218.02				
Nadiren (2)	200	275.84				2-1, 3-1, 4-1,
Bazen (3)	289	447.84	4	224.894	.000	5-1, 3-2, 4-2,
Sık sık (4)	93	529.42				5-2, 4-3, 5-3
Her zaman (5)	16	553.69				

Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yabancı kanal izleme sıklığının başarı durumlarına etkisine ilişkin verilere ait Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir. Buna göre, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yabancı kanal izleme sıklığına göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır. [$X^2_{(4)}=224.894$; $p<0.05$]. Farklılaşma kaynaklarının belirlendiği Mann-Whitney U testi sonucuna göre nadiren veya daha üst sıklıkta yabancı kanalları izleyen öğrencilerin akademik başarısı hiçbir zaman yabancı kanalları izlemeyen öğrencilerin akademik başarısına göre; bazen veya daha üst sıklıkta yabancı kanal izleyen öğrencilerin akademik başarısı nadiren yabancı kanal izleyen öğrencilere göre; sık sık veya her zaman yabancı kanal izleyen öğrencilerin akademik başarısı ise bazen yabancı kanal izleyen öğrencilere göre daha yüksektir ve farklılaşma anlamlıdır. Sıra ortalamaları incelediğinde en yüksek ortalamaların yabancı kanalları her zaman izleyen öğrenci grubuna ait olduğu görülmüştür. Hem yabancı film izleme hem de yabancı kanal izleme sıklığına bağlı olarak sıra ortalamalarının değişmesi, her iki faktörün de başarı açısından önemini ortaya koymaktadır. Akalın (1996, 146-147)’in çalışmasında öğrencilerin uydu yayınları sayesinde ders esnasında ya da dersten çıktıktan sonra her an yabancı dille görsel ve işitsel olarak karşı karşıya geldikleri ve öğrenmeye devam ettikleri için kulak ve göz alışkanlıklarının kısa sürede üst düzeye geldiği ve öğrencilerin güncel olayların yanı sıra, dildeki son yeniliklerden de haberdar olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada bu yayınların güncel olmaları nedeniyle öğrenci motivasyonunu yüksek

tutacağı ve dil öğreniminin de daha yüksek oranda gerçekleşmesine katkıda bulunacağı düşünülmüştür.

3.19. Öğrencilerin Annelerinin Türkçe Dışında Bir Dil Bilmelerine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin Türkçe dışında bir dil bilmeleri ile ilgili bilgiler Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39
Öğrencilerin Annelerinin Türkçe Dışında Bir Dil Bilmelerine Dağılımı

Dil	N	%
Evet	440	59.5
Hayır	299	40.5
Toplam	739	100

Tablo 39’da da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin % 59.5’i Türkçe dışında bir dil bilmektedir.

Öğrencilerin annelerinin Türkçe dışında bir dil bilmesine göre İngilizce dersindeki başarı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 40
Öğrencilerin Annelerinin Türkçe Dışında Bir Dil Bilmelerine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Dil	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Evet	440	398.83	175486.00	53094.000	.000
Hayır	299	327.57	97944.00		

Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin annelerinin Türkçe dışında bir dil bilmesine göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarında anlamlı bir fark vardır (U=53094; p<0.05). Test sonucuna göre, annesi

Türkçe dışında bir dil bilen öğrencilerin akademik başarısı annesi Türkçe dışında bir dil bilmeyen öğrencilerin başarısına göre daha yüksektir.

3.20. Öğrencilerin Annelerinin Bildiği Dil Türüne Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin bildikleri yabancı dil türü ile ilgili bilgiler Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41
Öğrencilerin Annelerinin Bildiği Dil Türüne Göre Dağılımı

Annelerin Bildiği Yabancı Dil Türü	N	%
İngilizce	30	4.1
Almanca	1	.1
Fransızca	1	.1
Arapça	88	11.9
Diğerleri	326	44.1
Hiçbiri	293	39.6
Toplam	739	100

Tablo 41’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin % 44.1’i diğer dilleri bilmektedir.

Öğrencilerin annelerinin bildiği dil türüne göre İngilizce dersindeki akademik başarı puanları normal dağılım göstermediğinden akademik başarı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 42
Öğrencilerin Annelerinin Bildikleri Yabancı Dil Türüne Göre Akademik Başarı
Durumlarına
İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Annelerin Bildiği Dil Türü	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İngilizce (1)	30	536.05				
Almanca (2)	1	333.50				1-5, 1-6,
Fransızca (3)	1	21.50	5	55.408	.000	3-4, 4-5,
Arapça (4)	88	466.07				4-6, 5-6
Diğerleri (5)	326	371.42				
Hiçbiri (6)	293	323.88				

Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin annelerinin bildikleri dil türünün İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etkisine ilişkin verilere ait Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin annelerinin bildikleri dil türüne göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır [$X^2_{(5)}=55.408$; $p<0.05$] Farklılaşma kaynaklarının belirlendiği Mann-Whitney U testi sonucuna göre annesi İngilizce bilen öğrencilerin başarısı annesi diğer dilleri bilen ve hiçbir dil bilmeyen öğrencilere göre; annesi Arapça bilen öğrencilerin akademik başarısı annesi diğer dilleri, Fransızca'yı bilen ve hiçbir dil bilmeyen öğrencilerin akademik başarısına göre; annesi diğer dilleri bilen öğrencilerin başarısı annesi hiçbir dil bilmeyen öğrencilerin akademik başarısına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları incelediğinde en yüksek ortalamalar anneleri İngilizce bilen öğrenci grubuna aittir.

3.21. Öğrencilerin Babalarının Türkçe Dışında Bir Dil Bilmelerine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının Türkçe dışında bir dil bilmeleri ile ilgili bilgiler Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43
Öğrencilerin Babalarının Türkçe Dışında Dil Bilmelerine Göre Dağılımı

Dil	N	%
Evet	522	70.6
Hayır	217	29.4
Toplam	739	100

Tablo 43'te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının yaklaşık olarak dörtte üçü Türkçe dışında bir dil bilmektedir.

Öğrencilerin babalarının Türkçe dışında bir dil bilmesine göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 44
Öğrencilerin Babalarının Türkçe Dışında Dil Bilmelerine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Dil	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Evet	522	402.86	210295.50	39481.500	.000
Hayır	217	290.94	63134.50		

Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin babalarının yabancı bir dil bilmesine göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarında anlamlı bir farklılaşma vardır ($U=39481.5$; $p<0.05$). Test sonucuna göre, babası Türkçe dışında bir dil bilen öğrencilerin akademik başarısı babası Türkçe dışında bir dil bilmeyen öğrencilerin akademik başarısına göre daha yüksektir.

3.22. Öğrencilerin Babalarının Bildiği Dil Türüne Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının bildikleri yabancı dil türü ile ilgili bilgiler Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45
Öğrencilerin Babalarının Bildikleri Yabancı Dil Türüne Göre Dağılımı

Babaların Bildiği Dil Türü	N	%
İngilizce	125	16.9
Almanca	51	6.9
Fransızca	5	.7
Arapça	68	9.2
Diğerleri	275	37.2
Hiçbiri	215	29.1
Toplam	739	100

Tablo 45`te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının % 37.2'si diğer dilleri bilirken sadece % 0.7'si Fransızca bilmektedir.

Öğrencilerin babalarının bildiği dil türüne göre İngilizce dersindeki akademik başarı puanları normal dağılım göstermediğinden başarı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 46
Öğrencilerin Babalarının Bildikleri Yabancı Dil Türüne Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Babaların Bildiği Dil Türü	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İngilizce (1)	125	529.16				
Almanca (2)	51	469.09				1-4, 1-5,
Fransızca (3)	5	400.60	5	121.939	.000	1-6, 2-4,
Arapça (4)	68	379.41				2-5, 2-6,
Diğerleri (5)	275	336.25				4-6, 5-6
Hiçbiri (6)	215	293.45				

Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin babalarının bildikleri dil türünün İngilizce dersi akademik başarı durumlarına etkisine ilişkin verilere ait Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin babalarının bildikleri dil türüne göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır [$X^2_{(5)}=121.939$; $p<0.05$] Farklılaşma kaynaklarının belirlendiği Mann-Whitney U testi sonucuna göre babası İngilizce bilen öğrencilerin akademik başarısı babası Arapça bilen, diğer dilleri bilen ve hiçbir dili bilmeyen öğrencilere göre; babası Almanca bilen öğrencilerin akademik başarısı babası Arapça bilen, diğer dilleri bilen veya hiçbir dili bilmeyen öğrencilere göre; babası Arapça veya diğer dilleri bilen öğrencilerin akademik başarısı ise babası hiçbir dil bilmeyen öğrencilerin başarısına göre daha yüksektir.

Sıra ortalamalarına göre hem anneler hem de babalar için en yüksek ortalamalar İngilizce bilenlerin grubuna aittir. İngilizce bilen ebeveynlerin çocuklarına İngilizce dersi ile ilgili çalışmalarda gereken desteği sağlamalarının öğrencilerin başarılarını arttırmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

3.23. Öğrencilerin Evlerinde Yabancı Dil Eğitime Yardımcı Kaynak-Materyal Bulunmasına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde yabancı dil eğitime yardımcı kaynak ya da materyal bulunması ile ilgili bilgiler Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47
Öğrencilerin Evlerinde Yabancı Dil Eğitime Yardımcı Kaynak-Materyal Bulunmasına Göre Dağılımı

Yardımcı Kaynak-Materyal	N	%
Evet	411	55.6
Hayır	328	44.4
Toplam	739	100

Tablo 47’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin % 55.6’sının evinde yabancı dil eğitime yardımcı olacak kaynak-materyal bulunmaktadır.

Öğrencilerin evlerinde yabancı dil eğitimlerine yardımcı olacak kaynak-materyal bulunmasına göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır

Tablo 48
Öğrencilerin Evlerinde Yabancı Dil Eğitimine Yardımcı Kaynak-Materyal
Bulunmasına Göre Akademik Başarı Durumlarına
İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Yardımcı kaynak- Materyal	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Evet	411	478.64	196720.50	22753.500	.000
Hayır	328	233.87	76709.50		

Tabloda da görüldüğü gibi evlerinde yabancı dil eğitimlerine yardımcı olacak kaynak-materyal bulunan ve bulunmayan öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=22753.5$; $p<0.05$). Test sonucuna göre evlerinde yabancı dil eğitimine yardımcı olacak kaynak-materyal bulunan öğrencilerin başarısının evlerinde yabancı dil eğitimine yardımcı olacak kaynak-materyal bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin evlerinde bulunan İngilizce ile ilgili yardımcı kaynak ve materyallerin öğrenme ortamlarını zenginleştirmesi sonucu öğrencilerin başarısının artmış olabileceği söylenebilir.

3.24. Öğrencilerin Velilerinin İngilizce Öğretmenleri İle Görüşme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin velilerinin İngilizce öğretmenleri ile görüşme sıklığı ile ilgili bilgiler Tablo 49`da sunulmuştur.

Tablo 49
Öğrencilerin Velilerinin İngilizce Öğretmenleri İle
Görüşme Sıklığına Göre Dağılımı

Görüşme	N	%
Hiçbir zaman	92	12.4
Nadiren	166	22.5
Bazen	263	35.6
Sık sık	126	17.1
Her zaman	92	12.4
Toplam	739	100

Velilerin % 35.6'sı öğretmenler ile öğrencilerin durumlarını görüşmek üzere bazen bir araya gelmektedir. Velilerin öğretmenler ile görüşme sıklığına göre akademik başarı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 50
Öğrencilerin Velilerinin İngilizce Öğretmenleri İle Görüşme Sıklığına Göre
Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Görüşme	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Hiçbir zaman (1)	92	279.25				
Nadiren (2)	166	300.88				3-1, 4-1, 5-1, 3-
Bazen (3)	263	367.42	4	90.510	.000	2, 4-2, 5-2, 4-3,
Sık sık (4)	126	426.66				5-3, 5-4
Her zaman (5)	92	515.23				

Tablo 50'ye göre, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin velilerinin İngilizce öğretmenleri ile görüşme sıklığına göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarında anlamlı bir fark vardır [$X^2_{(4)}=90.510$; $p<0.05$]. Farklılaşma kaynaklarının incelendiği Mann-Whitney U testi sonucuna göre velileri bazen veya

daha üst sıklıkta İngilizce öğretmenleri ile görüşen öğrencilerin akademik başarıları öğretmenler ile nadiren görüşen ve hiçbir zaman görüşmeyen öğrencilerin akademik başarısına göre; velileri sık sık veya daha üst sıklıkta öğretmenler ile görüşen öğrencilerin akademik başarıları öğretmenler ile bazen görüşen öğrencilerin akademik başarısına göre; velileri İngilizce öğretmenleri ile her zaman görüşen öğrencilerin akademik akademik başarıları velileri öğretmenler ile sık sık görüşenlere göre daha yüksektir. Tablodan sıra ortalamaları incelendiğinde velilerin İngilizce öğretmenleri ile görüşme sıklığı arttıkça ortalamaların arttığı söylenebilir. Yani İngilizce öğretmenleri ile her zaman görüşmeye çalışan ailelerin çocuklarının daha başarılı olduğu söylenebilir. Velilerin İngilizce öğretmenleri ile yapacakları görüşmeler ile öğrencilerin İngilizce dersindeki durumları hakkında bilgi almaları ailelerin öğrencilerin İngilizce dersi başarılarına önem verdiğini göstermesi açısından öğrenci üzerinde olumlu etkiler yaratmış ve bu durum öğrencilerin derse daha fazla çalışmasını sağlamış olabilir.

3.25. Öğrencilerin Aile Üyelerinin İngilizce Dersine Çalışmalarına Yardım Etme Sıklığına Göre Başarı Durumlarının İncelenmesi

Öğrencilerin aile üyelerinin İngilizce dersine çalışmalarına yardım etme sıklığına göre dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 51
Öğrencilerin Aile Üyelerinin İngilizce Dersine Çalışmalarına
Yardım Etmesine Göre Dağılımı

Yardım	N	%
Hiçbir zaman	133	18.0
Nadiren	200	27.1
Bazen	243	32.9
Sık sık	136	18.4
Her zaman	27	3.7
Toplam	739	100

Tablo 51'de de görüldüğü gibi aile üyelerinden öğrencilerinin İngilizce dersine çalışmasına bazen yardım edenlerin sayısı her zaman yardım edenlerin sayısından fazladır.

Tablo 52
Öğrencilerin Aile Üyelerinin İngilizce Dersine Çalışmalarına Yardım Etme Sıklığına Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Yardım	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Hiçbir zaman (1)	133	222.81	4	286.829	.000	2-1, 3-1, 4-1,
Nadiren (2)	200	263.25				5-1, 3-2, 4-2,
Bazen (3)	243	401.16				5-2, 4-3, 5-3,
Sık sık (4)	136	562.06				5-4
Her zaman (5)	27	637.94				

Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çalışmalarına aile üyelerinin yardım etme sıklığının akademik başarı durumlarına etkisine ilişkin verilere ait Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 52'de verilmiştir. Buna göre, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin ailelerin İngilizce dersine çalışmalarına yardım etme sıklığına göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır [$X^2_{(4)}=286.829$; $p<0.05$]. Farklılaşma kaynaklarının belirlendiği Mann-Whitney U testi sonucuna göre aile üyelerinden nadiren veya daha üst sıklıkta yardım alan öğrencilerin akademik başarısı hiçbir zaman yardım almayan öğrencilere göre; aile üyelerinden bazen veya daha üst sıklıkta yardım alan öğrencilerin akademik başarısı nadiren yardım alan öğrencilerin başarısına göre; aile üyelerinden sık sık veya daha üst sıklıkta yardım alan öğrencilerin akademik başarısı aile üyelerinden bazen yardım alanlara göre; aile üyelerinden her zaman yardım alan öğrencilerin akademik başarısı ise aile üyelerinden sık sık yardım alan öğrencilerin akademik başarısına göre daha yüksektir. Tablodan sıra ortalamaları incelendiğinde aile üyelerinden alınan yardım sıklığı arttıkça ortalamalar da yükselmektedir. Yardım alma sıklığına bağlı olarak sıra ortalamalarının değişmesi, bu faktörün başarı

açısından önemini ortaya koymaktadır. Bu durumda çocukların İngilizce dersine çalışırken ya da ödevlerini yaparken bilmedikleri veya anlayamadıkları yerlerde aile üyelerinden yardım almalarının başarılarını arttırmış olabileceği söylenebilir.

3.26. Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitimi İçin Dershaneye Gitmesine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil eğitimi için dershaneye gidip gitmemesi ile ilgili bilgiler Tablo 53'te sunulmuştur.

Tablo 53
Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitimi İçin Dershaneye Gitmesine Göre Dağılımı

Dershaneye Gitme	N	%
Evet	176	23.8
Hayır	563	76.2
Toplam	739	100

Tablo 53'te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu dershaneye gitmemektedir.

Öğrencilerin dershaneye gitmesine göre İngilizce dersindeki akademik başarı puanları normal dağılım göstermediğinden başarı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 54
Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitimi İçin Dershaneye Gitmesine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Dershaneye Gitme	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Evet	176	550.31	96854.50	17809.500	.000
Hayır	563	313.63	176575.50		

Tablo 54'te de görüldüğü gibi dershaneye giden ve dershaneye gitmeyen öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=17809.5$; $p<0.05$). Test sonucuna göre dershaneye giden öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarısının dershaneye gitmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum dershanelerin öğrencilerin sınıf ortamında öğrenemediklerini öğrenmelerine veya öğrendiklerini pekiştirmelerine yardımcı olmasından kaynaklanmış olabilir.

3.27. Öğrencilerin Özel Ders Almasına Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersinden özel ders alıp almaması ile ilgili bilgiler Tablo 55'te sunulmuştur.

Tablo 55
Öğrencilerin Özel Ders Almasına Göre Dağılımı

Özel Ders Alma	N	%
Evet	19	2.6
Hayır	720	97.4
Toplam	739	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin sadece % 2.6'sının İngilizce dersinden özel ders aldığı görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce dersinden özel ders almamaktadır. Özel ders alan ve almayan öğrenciler arasındaki bu farklılık ailelerinin çoğunun maddi olarak özel ders aldırabilecek imkânlardan yoksun olmasından kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerin akademik başarı durumlarının özel ders almaya göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 56
Öğrencilerin Özel Ders Almasına Göre Akademik Başarı Durumlarına
İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Özel Ders Alma	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Evet	19	529.84	10067.00	3803.000	.001
Hayır	720	365.78	263363.00		

Tablo 56`da görüldüğü gibi öğrencilerin özel ders almasına göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($U=3803$; $p<0.05$). Test sonucuna göre İngilizce dersinden özel ders alan öğrencilerin akademik başarısının özel ders almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Özel ders sayesinde öğrencilerin yabancı dil öğretmen kişiler ile birebir iletişime geçmeleri, bilgi aktarımının daha hızlı gerçekleşmesi, anlaşılmayan noktalarda anında müdahalelerin yapılması öğrencilerin öğrenilen konuları daha iyi kavramasına fırsat verdiğinden bu durumun öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarına etki etmiş olabileceği söylenebilir. İlköğretim öğrencilerinin İngilizce dersinden özel ders almaları üzerine yapılan bir araştırmada pek çok ailenin okulda verilen eğitimi yeterince kaliteli bulmadıkları için çocuklarına özel ders aldirdıkları ve özellikle sosyo-ekonomik yönden daha iyi düzeyde bulunan ailelerin özel ders aldirdabildikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte İngilizce dersinden özel ders alan öğrencilerin okulda daha başarılı oldukları saptanmıştır (Korpasová, 2009, 39).

3.28. Öğrencilerin İngilizce Dersine Günlük Çalışma Sürelerine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Öğrencilerin İngilizce dersine günlük çalışma sürelerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 57
Öğrencilerin İngilizce Dersine Günlük Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Süre	N	%
Her gün çalışmıyorum	257	34.8
1 saatten az	170	23.0
1 saat	186	25.2
2 saat	110	14.9
3 saat veya daha fazla	16	2.2
Toplam	739	100

Tablo 57’de de görüldüğü gibi öğrencilerin % 34.8’i İngilizce dersine her gün düzenli olarak çalışmazken öğrencilerin sadece % 2.2’si İngilizce dersine günde 3 saat ve daha fazla süre çalışmaktadır.

İngilizce dersine günlük çalışma süresine göre öğrencilerin akademik başarı puanları normal dağılım göstermediğinden başarı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 58
Öğrencilerin İngilizce Dersine Günlük Çalışma Süresine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Süre	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Her gün çalışmıyorum (1)	257	211.92	4	314.243	.000	2-1, 3-1,
1 saatten az (2)	170	340.80				4-1, 5-1,
1 saat (3)	186	490.49				3-2, 4-2,
2 saat (4)	110	553.15				5-2, 4-3
3 saat veya daha fazla (5)	16	559.47				

Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine günlük çalışma sürelerine göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına ilişkin verilere ait Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine günlük çalışma sürelerine göre

İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarında anlamlı bir fark vardır [$X^2_{(4)}=314.243$; $p<0.05$]. Uygulanan Mann-Whitney U testi ile farkın kaynağı incelenmiştir. Test sonucuna göre, günde 1 saatten az veya daha fazla süre çalışan öğrencilerin akademik başarıları İngilizce dersine her gün çalışmayan öğrencilere göre; günde 1 saat veya daha fazla süre çalışan öğrencilerin akademik başarıları günde 1 saatten az çalışan öğrencilere göre; günde 2 saat çalışan öğrencilerin akademik başarıları günde 1 saat çalışan öğrencilere göre daha yüksektir. Sıra ortalamaları incelendiğinde İngilizce dersine çalışma süresi arttıkça ortalamaların da arttığı görülmüştür. Dolayısıyla İngilizce dersine daha fazla zaman ayıran öğrencilerin başarısının daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.29. Öğrencilerin Gelecekte Yabancı Dil İle İlgili Meslek Seçebilmesine Göre Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi

Öğrencilerin gelecekte yabancı dil ile ilgili bir meslek seçmesine göre dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 59
Öğrencilerin Gelecekte Yabancı Dil İle İlgili Meslek Seçebilmesine Göre Dağılımı

Meslek Seçimi	N	%
Evet	202	27.3
Belki	270	36.5
Hayır	267	36.1
Toplam	739	100

Tablo 59'da da görüldüğü gibi gelecekte yabancı dil ile ilgili bir meslek seçebilmesine ilişkin “belki” ve “hayır” cevabını veren öğrencilerin frekansları birbirine yakındır.

Gelecekte yabancı dil ile ilgili bir meslek seçebilme düşüncesine göre öğrencilerin akademik başarı puanları normal dağılım göstermediğinden akademik

başarı durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 60
Öğrencilerin Gelecekte Yabancı Dil İle İlgili Meslek Seçebilmesine Göre Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Meslek Seçimi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Evet (1)	202	537.37	2	291.406	.000	1-2, 1-3, 2-3
Belki (2)	270	400.68				
Hayır (3)	267	212.35				

Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin gelecekte yabancı dil ile ilgili meslek seçebilmesine göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarında anlamlı bir fark vardır [$X^2_{(2)}=291.406$; $p<0.05$]. Farklılaşma kaynaklarının incelendiği Mann-Whitney U testi sonucuna göre gelecekte yabancı dil alanında bir meslek seçebilir misiniz sorusuna “evet” cevabını veren öğrencilerin başarısı “belki” ve “hayır” cevabını veren öğrencilerin başarısına göre; “belki” cevabı veren öğrencilerin başarısı ise “hayır” cevabını veren öğrencilere göre daha yüksektir. Sıra ortalamalarına göre en yüksek ortalamaların “evet” cevabı veren öğrenciler grubuna ait olduğu görülmüştür. Gelecekte yabancı dil ile ilgili bir meslek seçebilme düşüncesi öğrencilerin bu hedeflerine ulaşabilmeleri için derse daha çok zaman ayırmaları ve daha istekli bir şekilde çalışmalarını açısından itici bir güç olabileceğinden öğrencilerin başarıları bu faktöre bağlı olarak artmış olabilir.

4. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Cinsiyetin öğrenci başarısının farklılaşmasında etken bir faktör olmadığı tespit edilmiştir.

2. Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları öğrencilerin doğum yerinin il merkezi, ilçe merkezi veya köy-belde olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İl merkezinde doğan öğrencilerin akademik başarısının ilçe merkezi ve köy-belde doğumlu öğrencilerin akademik başarısından daha yüksek olduğu görülmüştür.

3. Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları öğrencilerin, annelerinin ve babaların doğum yerinin il merkezi, ilçe merkezi veya köy-belde olmasına göre farklılaşmaktadır. Annesi ve babası il merkezinde doğan öğrencilerin akademik başarısının, annesi ve babası ilçe merkezi ve köy-beldede doğan öğrencilerin akademik başarısından daha yüksek olduğu görülmüştür.

4. Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları anne ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Anne veya babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin akademik başarıları yükselmektedir. Aileleri üst öğrenim kademelerinden mezun olan çocukların İngilizce dersi başarılarının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

5. Öğrencilerin annelerinin mesleğine göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır. Annesi memur olan çocukların oluşturduğu grubun başarısının en yüksek olduğu saptanmıştır.

6. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarısı babalarının mesleğine göre farklılaşmaktadır. Babası doktor, mühendis veya avukat olan çocukların akademik başarısının diğer gruptaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

7. Öğrencilerin aylık gelir düzeyine göre akademik başarı durumlarında anlamlı bir farklılık vardır. Gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarısının yükseldiği tespit edilmiştir.

8. Ailedeki toplam kişi sayısına göre öğrencilerin akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır. Ailedeki kişi sayısı 4-5 olan öğrenci grubunun İngilizce dersindeki akademik başarısının diğer gruptaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

9. Öğrencilerin öğrenim gören kardeş sayısına göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır. 2 kardeşe sahip olan öğrencilerin akademik başarısının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

10. Çalışma odasına sahip öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarısının çalışma odasına sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

11. Evlerinde internet bağlantısı olan öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarısının internet bağlantısına sahip olmayan öğrencilerin akademik başarısına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

12. Öğrencilerin internette yabancı dil ile ilgili siteleri ziyaret etme sıklığına göre öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarındaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Yabancı dil ile ilgili siteleri ziyaret etme sıklığı arttıkça öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarısının da yükseldiği görülmüştür.

13. Öğrencilerin yabancı müzik dinleme sıklığına göre, İngilizce dersi akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır. İngilizce akademik başarısı en düşük olan grubun “hiç yabancı müzik dinlemeyen” öğrencilerin oluşturduğu grup olduğu tespit edilmiştir.

14. Öğrencilerin yabancı kitapları okuma sıklığına göre, İngilizce dersi akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır. İngilizce başarısı en yüksek olan grubun yabancı kitapları “her zaman” okuyan öğrencilerin oluşturduğu grup olduğu tespit edilmiştir.

15. Öğrencilerin yabancı film izleme sıklığına göre, İngilizce dersi akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır. Dili İngilizce olan filmleri izleme sıklığı arttıkça öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarısının yükseldiği görülmüştür.

16. Öğrencilerin yabancı kanalları izleme sıklığına göre, İngilizce dersi akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır. İngilizce akademik başarısı en yüksek olan grubun yabancı dilde yayın yapan kanalları “her zaman” izleyen öğrencilerin oluşturduğu grup olduğu tespit edilmiştir.

17. Annelerin ve babaların Türkçe dışında başka bir dil bilmesine göre öğrencilerin başarısı farklılaşırken anneleri ve babaları İngilizce bilen öğrencilerin başarısının diğer gruplardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

18. Evlerinde yabancı dil eğitime yardımcı kaynak-materyal bulunan öğrencilerin akademik başarısının evlerinde yabancı dil eğitime yardımcı kaynak-materyal bulunmayan öğrencilerin akademik başarısına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

19. Öğrencilerin velilerinin İngilizce öğretmenleri ile görüşme sıklığına göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır. İngilizce başarısı en yüksek olan grubun İngilizce öğretmenlerini “her zaman” ziyaret eden velilerin çocuklarının oluşturduğu grup olduğu görülmüştür.

20. Öğrencilerin ailelerinin İngilizce dersine çalışmalarına yardım etme sıklığına göre akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır. Ailelerin İngilizce dersine yardım etme sıklığı arttıkça, öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarısının yükseldiği görülmüştür.

21. Yabancı dil eğitimi için dershaneye giden öğrenciler ile dershaneye gitmeyen öğrenciler arasındaki başarı farklılığı anlamlıdır. Dershaneye giden öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarısının dershaneye gitmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

22. İngilizce dersinden özel ders alan öğrenciler ile özel ders almayan öğrenciler arasındaki başarı farklılığı anlamlıdır. Özel ders alan öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarısının özel ders almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

23. Öğrencilerin İngilizce dersine günlük çalışma süresine göre akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır. İngilizce başarısı en yüksek olan grubun İngilizce dersine günde “3 saat veya daha fazla” çalışan; İngilizce başarısı en düşük olan grubun ise İngilizce dersine “her gün” çalışmayan öğrencilerin oluşturduğu grup olduğu tespit edilmiştir.

24. Öğrencilerin gelecekte yabancı dil ile ilgili meslek seçebilmelerine göre öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır. İngilizce başarısının en yüksek olan grubun gelecekte yabancı dil alanında bir meslek seçebilir misiniz sorusuna “evet” cevabını veren öğrencilerin oluşturduğu grup olduğu görülmüştür.

4.2. Öneriler

Elde edilen bulgulardan ve ulaşılan sonuçlardan faydalanılarak şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Kentsel ve kırsal yaşam yerleri arasında doğan farklılıkların ortadan kaldırılmasına dönük somut çalışmalar yapılabilir.
2. Düşük gelir düzeyine sahip ailelerden gelen öğrencilere verilen burslar arttırılabilir.
3. Öğrencilerin daha verimli bir şekilde ders çalışabilecekleri rahat çalışma ortamları hazırlanabilir.
4. Öğrenciler İngilizce eğitimi için faydalı olabilecek dil öğrenme program CD’leri ve internet siteleri konusunda bilgilendirilebilir.
5. Evde yabancı dilde kitap okuma etkinlikleri düzenlenebilir. Yabancı dil bilen aile üyeleri bu konuda öğrenciye model olabilir. Bununla birlikte yabancı dil bilen aile üyeleri öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmek için zaman zaman onlarla yabancı dilde konuşabilir.

6. Öğrenciler, yabancı dil düzeylerini daha ileri seviyeye taşımalarına yardımcı olacak yabancı yayınları, yabancı filmleri ya da dizileri takip etmeye yönlendirilebilir.

7. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler ya da veli toplantıları ailelerin çocuklarının İngilizce dersindeki durumları hakkında en doğru bilgileri alabileceği ortamlar olduğundan velilerin okula gelmesi ve öğretmenlerle iletişim kurması sağlanabilir. Bu amaçla aile-okul işbirliğinin çocuğun başarısına katkısını anlatan seminer, konferans ve sempozyumlar düzenlenerek aileler bu konuda bilinçlendirilebilir.

8. Ailelerin sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel yapıları hakkında bilgi alınabilir ve ailelerin yabancı dil eğitimine karşı bakış açıları öğrenilebilir.

9. Okullarda İngilizce öğretmenleri ve rehber öğretmenler ile işbirliği kurularak öğrenciler için günlük, haftalık veya aylık ders çalışma programları hazırlanabilir. Bununla birlikte öğrencilere yabancı dil dersine nasıl çalışmalarını gerektiği konusunda bilgiler verilebilir ve dört dil becerisini geliştirici farklı etkinlikler tanıtılabilir.

10. Öğrencilerin yabancı dil dersini sadece yüksek notlar alınarak geçilen herhangi bir ders gibi görmelerine engel olunmalıdır. Bu amaçla öğrencilere yabancı bir dil öğrenmenin sağlayacağı faydalar anlatılabilir. Bunun yanında yabancı dili ne zaman, nerede, ne amaçlarla kullanabilecekleri ve yabancı dil alanındaki meslekler konusunda bilgi verilebilir. Bu şekilde öğrencide yabancı dile karşı merak ve öğrenme isteği uyandırılabilir.

EKLER

EK-1: Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler bu anket “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarını Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörler”i incelemek amacıyla hazırlanan sorulardan oluşmuştur. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra size uygun seçeneği işaretleyiniz.

İnönü Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Nilgün EKMEKYERMEZOĞLU

- | | |
|---|-------------------------------------|
| 1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek () | Ortaokul mezunu () |
| 2. Doğum Yeriniz: | Lise mezunu () |
| 1-İl Merkezi () | Yüksekokul/Üniversite mezunu () |
| 2-İlçe Merkezi () | Lisansüstü (Y. Lisans, Doktora) () |
| 3-Köy- Belde () | |
| 3. Annenizin Doğum Yeri: | 6. Babanızın Öğrenim Durumu: |
| 1-İl Merkezi () | Okuma-yazma bilmiyor () |
| 2-İlçe Merkezi () | Okur-yazar () |
| 3-Köy- Belde () | İlkokul mezunu () |
| | Ortaokul mezunu () |
| 4. Babanızın Doğum Yeri: | Lise mezunu () |
| 1-İl Merkezi () | Yüksekokul/Üniversite mezunu () |
| 2-İlçe Merkezi () | Lisansüstü (Y. Lisans, Doktora) () |
| 3-Köy- Belde () | |
| 5. Annenizin Öğrenim Durumu: | 7. Annenizin Mesleği: |
| Okuma-yazma bilmiyor () | Çiftçi () |
| Okur-yazar () | İşçi () |
| İlkokul mezunu () | Esnaf () |
| | Memur (Öğretmen, Hemşire vb.) () |
| | Doktor-Mühendis-Avukat () |

Ordu/Emniyet mensubu ()
 Emekli ()
 Serbest Meslek ()
 Ev Hanımı ()
 İşsiz ()

8. Babanızın Mesleği:

Çiftçi ()
 İşçi ()
 Esnaf ()
 Memur (Öğretmen vb.) ()
 Doktor-Mühendis-Avukat ()
 Ordu/Emniyet mensubu ()
 Serbest Meslek ()
 Emekli ()
 İşsiz ()

9. Ailenizin yaklaşık olarak aylık geliri:

Geliri Yok ()
 500 TL'den az ()
 500-1000 TL arası ()
 1000-1500 TL arası ()
 1500-2000 TL arası ()
 2000 TL'den fazla ()

10. Ailenizdeki toplam kişi sayısı (siz dahil) kaçtır?

2-3 Kişi () 4-5 Kişi ()
 6-7 Kişi () 8 ve Üstü ()

11. Öğrenim gören kardeş sayınız kaçtır?

1 kardeş () 2 kardeş ()
 3 kardeş () 4 kardeş ve üstü ()
 Kardeşim Yoktur ()

12. Evinizde kendinize ait bir çalışma odanız var mı?

Evet () Hayır ()

13. Evinizde internet var mı?

Evet () Hayır ()

14. İnternette yabancı dil sitelerini ne kadar sıklıkla ziyaret edersiniz?

Her zaman () Sık sık ()
 Bazen () Nadiren ()
 Hiçbir zaman ()

15. Ne kadar sıklıkla yabancı müzik dinlersiniz?

Her zaman () Sık sık ()
 Bazen () Nadiren ()
 Hiçbir zaman ()

16. Ne kadar sıklıkla İngilizce kitap okursunuz?

Her zaman () Sık sık ()
 Bazen () Nadiren ()
 Hiçbir zaman ()

17. Ne kadar sıklıkla İngilizce film izlersiniz?

Her zaman () Sık sık ()
Bazen () Nadiren ()
Hiçbir zaman ()

18. Ne kadar sıklıkla Tv’de yabancı kanalları izlersiniz?

Her zaman () Sık sık ()
Bazen () Nadiren ()
Hiçbir zaman ()

19. Anneniz Türkçe dışında başka bir dil biliyor mu?

Evet () Hayır ()

20. Anneniz Türkçe dışında hangi dili bilmektedir?

a) İngilizce () b) Fransızca ()
c) Almanca () d) Arapça ()
e) Diğerleri () f) Hiçbiri ()

21. Babanız Türkçe dışında başka bir dil biliyor mu?

Evet () Hayır ()

22. Babanız Türkçe dışında hangi dili bilmektedir?

a) İngilizce () b) Fransızca ()
c) Almanca () d) Arapça ()
e) Diğerleri () f) Hiçbiri ()

23. Evinizde yabancı dil eğitimine yardımcı materyaller var mı? (Yardımcı ders kitapları, cd ler, vb.)

Evet () Hayır ()

24. Aileniz İngilizce öğretmeniniz ile ne kadar sıklıkla görüşür?

Her zaman () Sık sık ()
Bazen () Nadiren ()
Hiçbir zaman ()

25. Yabancı dil eğitimi için aile üyelerinden ne kadar sıklıkla yardım alıyorsunuz?

Her zaman () Sık sık ()
Bazen () Nadiren ()
Hiçbir zaman ()

26. Yabancı dil öğrenimi için dershaneye gidiyor musunuz?

Evet () Hayır ()

27. Yabancı dil dersinden özel ders alıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

28. Yabancı dil dersine günde kaç saat çalışıyorsunuz?

Her gün çalışmıyorum ()

1 saatten az ()

1 saat ()

2 saat ()

3 saat ve üstü ()

29. Gelecekte yabancı dil ile ilgili bir meslek seçebilir misiniz? (İngilizce Öğretmenliği, Mütercim-tercümanlık vb.)

Evet () Belki () Hayır ()

30. Lütfen Yabancı Dil Notunuzu Yazınız:

6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF (1. DÖNEM)

KAYNAKÇA

- Adelina, V. B. (1998). *The Effects of Parental Involvement in Homework on Student Achievement in Portugal and Luxembourg*.
<http://www.thefreelibrary.com/The+effects+of+parental+involvement+in+homework+on+student...-a021078548> (Erişim Tarihi: 22.05.2010).
- Akalın, A. (2010). *Yabancı Dil Öğretiminde Araç, Gereç ve Otantik Dökümanların Kullanılması*.
<http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/taed/article/viewFile/2043/2042> (Erişim Tarihi: 22.07.2010).
- Akbaş, O. ve Akbaş, E. (2008). Kırıkkale İl Merkezinde Bulunan Genel Lise Öğrencilerinin Profillerine İlişkin Bir Araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Sayı:3. ss.87-106.
- Akça, A. M. (2005). *Öğrenci Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ve Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeleri Arasındaki Koşutluk: Tanısal Model ve Bir Uygulama*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akkuş, Ö. (2009). *Türkiye’de İngilizce Öğrenim ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Sivas İli Örneği)*. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akpınar, A. ve Aydın, K. (2009). Çok Duyulu (Multisensory) Yabancı Dil Öğretimi. *Tübv Bilim Dergisi*. Sayı:1. ss.105-112.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, T. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı:12. ss.19-28.
http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler%5CTahsin%20AKTA%C5%9E%5C45-57+.pdf (Erişim Tarihi: 22.10.2009).

- Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8.Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Adana Örneği)*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Altıok, G. R. (2006). *Türkiye’de İlköğretim Okullarında Etkili Yabancı Dil Öğretimi: Tarihsel Gelişimi ve Açılımları*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Arnold, J. ve Brown, H. D. (1999). A Map of the Terrain. *Affect in Language Learning*. J. Arnold. (Ed.) UK: Cambridge University Press. ss.1-24.
- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı Başarısızlık Yüklemeleri*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, S. (2007). *İngilizce Öğrenenlerin Öğrenme Ortamı Olarak İnterneti Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Analiz*. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi’nde Sunulan Bildiri. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, 22-23 Kasım.
w3.balikesir.edu.tr/~saydin/index_dosyalar/200701.pdf (Erişim Tarihi: 25.10.2009).
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Cilt: 4. Sayı:1. ss.81-94.
http://w3.balikesir.edu.tr/~saydin/index_dosyalar/saydin_bzengin.pdf (Erişim Tarihi: 22.10.2009).
- Aydoğdu, Ş. (2001). Çağdaş Eğitimde Etkileşim Kavramı ve Yabancı Dil Öğretiminde Etkileşim Biçimleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı:13. ss.23-36.
- Aygün, S. (2008). *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği), *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*. Ankara: Öncü Basım Evi.
<http://www.pegema.net/dosya/dokuman/73.pdf> (Erişim Tarihi: 22.10.2009).
- Bağçeci, B. ve Cinkara, E. (2009). İngilizce Hazırlık Eğitimi Alan İkinci Öğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Problemler. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. Cilt:7. Sayı: 2. ss.18-22.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Bang, Y. (1999). *Factors Affecting Korean Student's Risk-Taking Behavior in an EFL Classroom*. Doctor of Philosophy in the Graduate School of the Ohio State University.
http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=osu1243019322 (Erişim Tarihi: 25.10.2009).
- Başaran, E. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Yayınevi.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerde Özerklik Algısı, Okuduğunu Anlama Başarısı ve Sınıf İçi Davranışlar Arasındaki İlişkiler*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bernat, E. ve Llyod, R. (2007). Exploring the Gender Effect on EFL Learners' Beliefs about Language Learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. Cilt: 7. ss.79-91.
http://www.newcastle.edu.au/Resources/Research%20Centres/SORTI/Journals/AJEDP/Vol%207/v7-bernatt_lloyd.pdf (Erişim Tarihi: 11.01.2010).

- Bernaus, M. (1989). *The Role of Motivation in the Learning of English as a Foreign Language*.
<http://www.raco.cat/index.php/Bells/article/viewFile/102734/149124> (Erişim Tarihi: 11.01.2010).
- Birdsong, D. (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. London: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Bista, K. (2008). *Age as an Affective Factor in Second Language Acquisition*.
<http://www.scribd.com/doc/7753203/Age-as-an-Affective-Factor-in-Second-Language-Acquisition> (Erişim Tarihi: 17.01.2010).
- Bulut, İ. (2003). *Çocuklara Yabancı Dil Olarak İngilizce Dil Öğretimi*. İstanbul Üniversitesi. Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Büyükkırlı, U. (2005). *Ortaöğretim Kurumlarında İkinci Yabancı Dil Almanca Öğrenimindeki Sorunlar-Bolu Örneğİ*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Cai, L. ve Gu, H. (2006). *Second Language Acquisition and Classroom Practice*.
<http://www.linguist.org.cn/doc/uc200605/uc20060515.pdf> (Erişim Tarihi: 11.01.2010).
- Cangil, B. (2003). *Evrensel Değerler Işığında Ülkemizde Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirimi*.
<http://www.binnureriskoncangil.com/Evrensel-Degerler-Isiginda-ulkemizde-Yabanci-Dil-ogretmenlerinin-Yetistirimi.doc> (Erişim Tarihi: 11.04.2010).
- Celkan, H. Y. (1989). *Eğitim Sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Cengiz, A., Titrek, O. ve Akgün, Ö. (2007). Öğrencilerin Ortaöğretim Kurumu Tercihinde Okullarla İlgili Faktörlerin Etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. Cilt: 4. Sayı:1.
www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/ui/article/download/.../213 (Erişim Tarihi: 11.01.2010).

- Chen, H. S. (2008). *Motivational Issues of Taiwanese Vocational High School Students in an English as a Foreign Language Classroom: An Action Research Study*. Kent State University College and Graduate School of Education, Health, and Human Services Doctor of Philosophy.
<http://drc.ohiolink.edu/handle/2374.OX/108113> (Erişim Tarihi: 11.01.2010).
- Chen, Y. ve Chen, P. (2009). The Effect of English Popular Songs on Learning Motivation and Learning Performance. *WHAMPOA - An Interdisciplinary Journal*. Sayı:56. ss.13-28.
http://www2.cma.edu.tw/u_edu/introduction/journal/56files/%E7%A4%BE%E6%9C%83%E7%A7%91%E5%AD%B8%E9%A1%9E/002.pdf (Erişim Tarihi: 11.06.2010).
- Collier, V. P. (1995). Acquiring a Second Language for School. *Directions in Language & Education National Clearinghouse for Bilingual Education*. Sayı: 4.
http://www.thomasandcollier.com/Downloads/1995_Acquiring-a-Second-Language-for-School_DLE4.pdf (Erişim Tarihi: 11.01.2010).
- Cortes, C. (1986). Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students. *Education Resources Information Center*.
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED304241.pdf> (Erişim Tarihi: 11.04.2010).
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çakıcı, D. (2007). The Attitudes of University Students Towards English Within the Scope of Common Compulsory Courses. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 27. Sayı: 3. ss.21-35.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 21. ss.285-307.
- Demir, B. (2003). *Motivation and Attitudes of Primary School Students in Çanakkale Learning English as a Foreign Language*. 3rd International ELT Research Conference. 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, 22-24 Mayıs.
http://yadem.comu.edu.tr/3rdELTKonf/pos_bora_demir.htm (Erişim Tarihi: 11.01.2010).

- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, S. (2007). *An Investigation into Parental Attitudes Towards English Language Learning and Students’ Perception of Their Parents’ Attitudes*. Republic of Turkey Çanakkale Onsekiz Mart University Institute of Social Sciences Department of English Language Teaching. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. İstanbul: Başarı Yayınevi.
- Diab, R. (2000). Political and Socio-cultural Factors in Foreign Language Education: The Case of Lebanon. *Education Resources Information Center*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED468315.pdf> (Erişim Tarihi: 11.01.2010).
- Dilaçar, A. (1968). *Dil, Diller ve Dilcilik*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Doğan, Ö. (2009). *İngilizce Hazırlık Okuyan Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*. No:3. ss.273-284. [mailer.fsu.edu/.../Doranyi\(1994\)%20Foreign%20Language%20Classroom.pdf](mailto:mailer.fsu.edu/.../Doranyi(1994)%20Foreign%20Language%20Classroom.pdf) (Erişim Tarihi: 12.12.2009).
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ekmekçi, F. Ö. (1983). Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı. *Türk Dili: Özel Sayısı*. ss.106-115. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/ekmekci_01.pdf (Erişim Tarihi: 12.12.2009).

Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Elmacıoğlu, T. (1998). *Başarıda Aile Faktörü*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Engin, A. O. (2006). Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı:2.
<http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/view/367> (Erişim Tarihi: 12.12.2009).

Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Sayı:2. ss.1-25.

Ergüder, I. (2005). *Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngilizce Öğretmenliği Programı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ergün, M. (1997). *Eğitim ve Toplum - Eğitim Sosyolojisine Giriş*.
<http://www2.aku.edu.tr/~mergun/> (Erişim Tarihi: 12.12.2009).

Ergür, D. O. (2004). Yabancı Dil Öğrenimi Süresince Kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:26. ss.48-53.

Ertan, A. B. (2008). *İngilizce Dersi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Güdülenmelerinin ve İnançlarının İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erton, İ. (2010). Relations Between Personality Traits, Language Learning Styles and Success in Foreign Language Achievement. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. ss.115-126.
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/english/abstracts/38/pdf/%C4%B0SMA%C4%B0L%20ERTON.pdf> (Erişim Tarihi: 12.07.2010).

- Frantz, A. C. (1996). Seventeen Values of Foreign Language Study. *ADFL Bulletin*. Sayı:1. ss.44-49.
<http://web2.adfl.org/adfl/bulletin/V28N1/281044.htm> (Erişim Tarihi: 12.12.2009).
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gass, M. S. ve Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:1. Sayı:1. ss.66-80.
- Genç, A. (2004). Türkiye’de İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi. *Bişkek, Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:10. ss.107-111.
<http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd10/sbd-10-10.pdf> (Erişim Tarihi: 20.05.2010).
- Genç, G. ve Kaya, A. (2010). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumları ile Yabancı Dil Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan bildiri. Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye, 20- 22 Mayıs.
- Gonzales, V. (2001). The Role of Socioeconomic and Sociocultural Factors in Language-Minority Children’s Development An Ecological Research View. *The Collage Board*.
<http://www.collegeboard.com/about/association/academic/pdf/virginiagonzalez.pdf> (Erişim Tarihi: 12.12.2009).
- Gordon, T. (1996) . *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökdemir, M. (1989). *Planlama Açısından Yabancı Dil Öğretimi*. Fen ve Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Konulu Uluslararası Sempozyumda sunulan bildiri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, 15-16 Mayıs.
193.140.216.63/19905FİKRET%20GÖKDEMİR.pdf (Erişim Tarihi: 30.10.2009).

- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı:2. ss.251-264.
- Göktürk, A. (1983). Çağdaş Bilginin Edinilmesinde Yabancı Dil. *Dil Öğretimi Özel Sayısı Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*. ss.102-105.
http://www.tdkdergi.gov.tr/TDD/1983s379-380/1983s379380_14_A_GOKTURK.pdf (Erişim Tarihi: 20.05.2009).
- Gömlüksiz, M. N. (2001). The Effects of Age and Motivation Factors on Second Language Acquisition. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 2. ss.217-224.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde Çocuk Başarısı İçin Okul-Aile İşbirliği*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:6. Sayı:1. ss.89-106.
- Güler, S. (2008). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Anadil Bilme Düzeylerinin Yabancı Dil Öğrenmelerine Etkisinin Belirlenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*. Sayı: 6. ss.14-17.
<http://www.agumuseli.com/dokumanlar/makale/ailekatilimiogrencibasarisipdf> (Erişim Tarihi: 30.10.2009).
- Günday, R. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Başarısızlığa Neden Olan Etmenler Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:175. ss.210-229.
yayim.meb.gov.tr/dergiler/175/13.pdf (Erişim Tarihi: 25.11.2009).

- Güney, A. (2009). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Algılanan Aile Yapısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, Ş. (2001). *İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Olarak Almanca'nın Öğretimindeki Sorunların Analizi ve Değerlendirilmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hansen, I. D. F. (1998). How to Become a Successful Language Learner Learner Autonomy, Styles and Strategies Revisited. *Ankara Üniversitesi Dergisi*. Sayı:133. ss.29-60.
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/758/9641.pdf>. (Erişim Tarihi: 30.10.2009).
- Harmer, J. (1983). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited.
- Howirtz, E. K., Howirtz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*. No: 70. ss.125-132.
engrammetron.net/resources/psychophysiology-restricted/.../Horwitz_etal.pdf (Erişim Tarihi: 30.10.2009).
- İbrahim, S. (2006). *Öğrencilerin Bilgisayar ve İngilizce Dersine İlişkin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Eğitim Teknolojisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İlkhan, İ. (1999). Yabancı Dil Öğretiminin Topluma Yansımaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 5. ss.301-305.
- İnam, G. (2009). *İlköğretim Okulları İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- İşeri, K. (1996). Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi. *Dil Dergisi*. Sayı: 43. ss.1-9. <http://host.nigde.edu.tr/kiseri/makaleler/dilinkazanimi.pdf> (Erişim Tarihi: 29.10.2009).
- İşler, E. ve Dursun, K. (2008). *Yabancı Dil Öğretiminde Metin Seçimi ve Eşsüremlilik*. <http://kenandursun.com/article.asp?id=4> (Erişim Tarihi: 11.01.2010).
- Johnson, S. J. ve Newport E. L. (1989). Critical Priod Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology*. ss.60-69. <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/JohnsnNewprt89.pdf> (Erişim Tarihi: 11.01.2010).
- Johnstone, R. (2002). *Addressing 'The Age Factor: Some Implications for Languages Policy*. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/JohnstoneEN.pdf> (Erişim Tarihi: 11.01.2010).
- Kaçar, I. G. ve Zengin, B. (2009). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Sayı:1. ss.55-89. http://www.jlls.org/Issues/Volume%205/No.1/igkacar_bzengin.pdf (Erişim Tarihi: 11.01.2010).
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karahan, F. (2007). Language Attitudes of Turkish Students Towards the English Language and Its Use in Turkish Context. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*. Sayı: 7. ss.73-87. jas.cankaya.edu.tr/gecmisYayinlar/.../07-FIRDEVSKARAHAN.pdf (Erişim Tarihi: 11.02.2010).
- Karakoyun, S. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Yabancı Dil Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Adapazarı Örneği)*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Karakuş, F., Karakuş, G. ve Kösa, T. (2008). *İngilizce Dersinde Web Destekli Öğretim Ortamının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*.
<http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/64.doc>KAYNAKLAR (Erişim Tarihi: 11.02.2010).
- Karal, H. ve Berigel, M. (2006). *Yabancı Dil Eğitim Ortamlarının Bilişim ve İletişim Teknolojileri (BIT) Kullanarak Zenginleştirilmesi*.
<http://inet-tr.org.tr/inetconf11/bildiri/56.doc>. (Erişim Tarihi: 11.02.2010).
- Karapirinler, E. (2006). *Özel İlköğretim Okullarında İkinci Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Kasatura, İ. (1991). *Okul Başarısından Hayat Başarısına*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kay, S. (2006). *English as a Global Language*. Rochester Institute of Technology Senior Seminar on Globalization.
<https://ritdml.rit.edu/bitstream/handle/1850/1937/SKayKearse2006.pdf?sequence=7>. (Erişim Tarihi: 19.04.2010).
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English Language Policy at Primary Education in Turkey. *English as an International Language Journal*. Cilt: 5. ss.176-181.
<http://www.eilj.com/2009-Conference-Edition.pdf> (Erişim Tarihi: 11.05.2010).
- Kılınçaslan, S. (2008). *Ebeveynin Sosyo Ekonomik ve Kültürel Düzeyinin İlköğretim Öğrencilerinin Okul Başarılarına Etkileri ve Bir Uygulama*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kiss, C. (2009). The Role of Aptitude in Young Learners' Foreign Language Learning. *The Age Factor And Early Language Learning. Studies On Language Acquisition*. M. Nikolov. (Ed.) Berlin; New York: Mouton de Gruyter. ss.253-276.

- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkut, E. ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Bilgi ve Bilgisayar Okuryazarlık Öz-Yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:34. ss.178-188.
- Korpasová, P. (2009). *Private Supplementary Tutoring in English Language*. Masaryk University Faculty of Arts Department of English and American Studies English Language and Literature. Bachelor's Diploma Thesis. http://is.muni.cz/th/215712/ff_b/Thesis_-_Korpasova.pdf (Erişim Tarihi: 11.05.2010).
- Kotaman, H. (2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 12/1 ss.135-149.
- Köksal, A. (2000). *Yabancı Dille Öğretim; Türkiye'nin Büyük Yanılgısı*. Öğretmen Dünyası: Ankara.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall.
- Kurnaz, A. D. (2006). *Sakarya Anadolu Lisesi 1.Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Faktörler*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kurtuldu, H. (2008). Mobilya Seçiminde Sosyal ve Kültürel Değerler ve Bu Değerlerin Tüketime Etkisi. *International Journal of Economic and Administrative Studies*. http://www.kenancelik.com/documents/iiid5HUSEYIN_SABRI_KURTULD U.pdf (Erişim Tarihi: 05.02.2010).
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2006). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. http://eku.comu.edu.tr/index/5/2/eztopkaya_hcelik.pdf (Erişim Tarihi: 03.12.2009).

- Küçük, M. (2006). *Okul Öncesinde Yabancı Dil Eğitimi Konusunda Eğitimcilerin ve Ailelerin Görüşleri*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Küçük, Ö. (2008). *An Evaluation of English Language Teaching Program at Key Stage I and Opinions of Teachers Regarding the Program*. Çanakkale Onsekiz Mart University Institute of Social Sciences Department of English Language Teaching. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kürkçüoğlu, Ö. (1998). Yeni Dünya Düzeni Arayışları: Küreselleşme. *Dünyanın ve Türkiye'nin Yakın Tarihi*. İ. Güneş. (Ed.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. No: 1019. ss.63-83.
<http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/1269/unite04.pdf> (Erişim Tarihi: 15.01.2010).
- Laganà, M. (2008). *English as a Global Language*.
<http://compu.unime.it/illuminazioni/numero6/3.pdf> (Erişim Tarihi: 12.03.2010).
- Lee, J. (2001). *Individual Differences in Second Language Learning*.
<http://www.meeso.or.kr/publish/020203.pdf> (Erişim Tarihi: 15.01.2010).
- Lifrieri, V. (2005). *A Sociological Perspective on Motivation to Learn EFL: The Case of Escuelas Plurilingües in Argentina*. Graduate Faculty of Arts and Sciences University of Pittsburgh. Master of Arts in Hispanic Linguistics.
http://etd.library.pitt.edu/ETD/available/etd-04192005-163359/unrestricted/LIFRIERI_etd2005.pdf (Erişim Tarihi: 19.01.2010).
- Lightbown, P. M. ve Spada, N. (1999). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Ling, Z. (2006). A Social Perspective on Second Language Development and Instruction. *CELEA Journal*. Cilt: 29. No: 1.
<http://www.celea.org.cn/teic/65/65-60.pdf> (Erişim Tarihi: 15.01.2010).

- Ling, S. (2008). World Englishes and English Language Teaching. *Sino-US English Teaching*. Cilt: 5. Sayı:12. ss.58-62.
<http://www.linguist.org.cn/doc/su200812/su20081209.pdf> (Erişim Tarihi: 15.06.2010).
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. USA: Cambridge University Press.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*. Sayı: 44: 2. ss.283-305.
http://faculty.uccb.ns.ca/pmacintyre/research_pages/journals/subtle_anxiety1994.pdf (Erişim Tarihi: 15.01.2010).
- Magosca, L. (2008). Anthropological and Sociocultural Aspects of EFL Acquisition by Very Young Learners. *Practice and Theory in Systems of Education*. Cilt: 3. No: 3-4. ss.101-106.
www.freeweb.hu/eduscience/0712Magosca.pdf (Erişim Tarihi: 12.01.2010).
- Madran, D. (2006). *Üniversite İngilizce Hazırlık Örgencilerinin Başarı Güdüsü Düzeylerinin Başarıları Üzerine Etkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Majanen, S. (2008). *English as a Lingua Franca: Teachers' Discourses on Accent and Identity*. Department of English University of Helsinki. MA Thesis.
http://www.uta.fi/laitokset/kielet/engf/research/elfa/research_sm.pdf (Erişim Tarihi: 12.05.2010).
- MEB. (2005). *Temel Eğitim Ortaokul Dönemi İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı*. Lefkoşa.
<http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ortaokul/Programlar/sbcmeli/Almanca%20Program%C4%B1.pdf> (Erişim Tarihi: 12.12.2009).
- MEB. (2006a). *İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.

- MEB. (2006b). *Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği*.
http://ogm.meb.gov.tr/gos_yonetmelik.asp?alno=14 (Erişim Tarihi: 12.12.2009).
- MEB. (2007). *Orta Öğretim Kurumları Genel Liseler 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı*. Ankara
- MEB. (2010). *Tebliğler Dergisi*. Cilt:73. Sayı: 2635.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2635.pdf> (Erişim Tarihi: 20.08.2010).
- Munat, J. (2005). *English as a Vehicular Language: A Case of Globalization or Linguistic Imperialism?*. ss.143-154.
http://www.stm.unipi.it/programmasocrates/cliohnet/books/language2/11_Munat.pdf (Erişim Tarihi: 12.01.2010).
- Nabuka, J. (1984). The Influence of Home Background Variables on the Achievement of Fijian and Indian Students. *Suva Institute for Educational Research*.
<http://www.directions.usp.ac.fj/collect/direct/index/assoc/D769900.dir/doc.pdf> (Erişim Tarihi: 12.12.2009).
- Nga, N. T. (2008). English-A Global Language and Its Implications for Students. *VNU Journal of Science, Foreign Languages*. Sayı: 24. ss.260-266.
http://www.js.vnu.edu.vn/4_208_NN/9.pdf (Erişim Tarihi: 12.12.2009).
- Niles, F. (1981). Social Class and Academic Achievement: A Third World Reinterpretation. *Comparative Education Review*. Cilt: 25. Sayı: 3. ss.419-430.
<http://pics3441.upmfgrenoble.fr/articles/sopo/Social%20Class%20and%20Academic%20Achievement.pdf> (Erişim Tarihi: 12.03.2010).
- Nizip İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü. (2007). *Başarısızlık Nedenleri Anketi*.
<http://nizip.meb.gov.tr/dosyalar/basarisizlik-nedenleri-anketi-raporu.doc> (Erişim Tarihi 12.01.2009)

- Nunan, D. (2003). The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region. *Tesol Quarterly*. Sayı: 4. ss. 589-613.
<http://nzdl.sadl.uleth.ca/gsd/collect/literatu/index/assoc/HASH01fc.dir/doc.pdf>. (Erişim Tarihi: 12.12.2009).
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Öner, G. (2008). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenimlerini Etkileyen Etmenler*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 6. Sayı: 2. ss.67-78.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 2. Sayı: 1. ss.28-35.
- Özgür, E. (2008). *Üniversitelere Giriş Sınavlarına Hazırlanan Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Yapılarının İstatistiksel Analizi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Sayısal Yöntemler Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, Ö. (2004). *Çocuklarda Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Olumlu Tutum Geliştirmede Sınıf Öğretmenine Pratik Öneriler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye, 06-09 Temmuz.
- Parlak, B. (2008). *Türkiye’de Ortaöğretimde Yabancı Dille Eğitim Uygulamasının Tarihsel Süreci (1955-2004)*. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Phillipson, S. (2010). Parental Role in Relation to Students' Cognitive Ability Towards Academic Achievement in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*. Cilt: 19. Sayı: 2. ss.229-250.
<http://www.philjol.info/index.php/TAPER/article/viewPDFInterstitial/1594/1437> (Erişim Tarihi: 15.07.2010).
- Pınarcık, Ö. (2005). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Anadil Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin İncelenmesi (Konya Örneği). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Peyton, J. K. (1997). Professional Development of Foreign Language Teachers. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*. Washington DC.
<http://www.ericdigests.org/1998-2/teachers.htm> (Erişim Tarihi: 15.01.2010).
- Plug, E. ve Vijverberg, W. (2000). *Schooling, Family Background, and Adoption: Is it Nature or Is It Nurture?*
<http://www.etla.fi/PURE/wim02a7a.pdf> (Erişim Tarihi: 15.01.2010).
- Pogadev, V. A. (2007). Motivational Factors in Learning Foreign Languages the Case of Russian. *Masalah Pendidikan*. No:30(2). ss.149-159.
<http://myais.fsktm.um.edu.my/4788/1/12.pdf> (Erişim Tarihi: 15.05.2010).
- Regarding World Language Education NEA Research. (2007) . *The Benefits of Second Language Study*.
<http://www.ncssfl.org/papers/BenefitsSecondLanguageStudyNEA.pdf> (Erişim Tarihi: 15.01.2010).
- Rueda, R., MacGillivray, L., Monzó, L. ve Arzubiaga, A. (2001). Engaged Reading: A Multilevel Approach to Considering Sociocultural Factors With Diverse Learners. *Center for the Improvement of Early Reading Achievement Report*. ss.1-28.
<http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-1/1-012/1-012.pdf> (Erişim Tarihi: 15.04.2010).
- Saiduddin, J. (2003). *Factors Affecting Achievement at a Junior High School on the Pine Ridge Reservation, South Dakota*. Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of the Ohio State University.
drc.ohiolink.edu/handle/2374.OX/4242 (Erişim Tarihi: 15.04.2010).

- Sarıhan, Z. (2001). *Yabancı Dille Eğitime Hayır. Öğretmen Dünyası Özel Eki*. Ankara: Tekışık Yayınları.
- Satıcılar, U. (2006). *An Investigation into the Achievement Attributions of English Language Learners at Different Grades*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sebüktekin, H. (1981). *Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlençeleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı:28. ss.397-404.
- Sonia, I. (2007). *Is Motivation an “Internal Drive” in Achieving Foreign Languages ?*. 4th International Conference on Human Being in Contemporary Philosophy. Stefan Cel Mare University, Romania, May 28-31. <http://volgograd2007.goldenideashome.com/2%20Papers/Ionescu%20Sonia%20p.pdf> (Erişim Tarihi: 15.01.2010).
- Şahin, Y. (2006). *Yabancı Dil Öğretmenlerinin Eğitbilimsel ve Alan Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümü Uygulamalı Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, Y. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Sayı:1. ss.149-158.
- Şerefli, K. (2003). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Taguchi, K. (2006). Is Motivation a Predictor of Foreign Language Learning? *International Education Journal*. ss. 560-569. <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v7n4/Taguchi/paper.pdf> (Erişim Tarihi: 15.01.2010).

Tercanlioğlu, L. (2004). Exploring Gender Effect on Adult Foreign Language Learning Strategies. *Issues in Educational Research*. Cilt:14.
<http://www.iier.org.au/iier14/tercanlioglu.html> (Erişim Tarihi: 15.01.2010).

Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 9. Sayı: 15. ss.205-227.

Tomul, E. (2007). Türkiye’de Eğitime Katılım Üzerinde Gelirin Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 22. ss.122-131.

Ünal, D. (2008). *Yabancı Dil Öğrenen Türk Öğrencilerin Sözel İletişim Sorunlarında Ruhsal ve Toplumsal Etmenlerin Rolü*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Vahapoğlu, E. (2002). *Yabancı Dil Öğrenme Yolları*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Varış, F. (1976). *Eğitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Vergili, A. (1993). *Özel Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretiminde Benimsenen İlkeler ile Uygulanan Teknik ve Yöntemlerin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Weatherford, H. J. (1986). Personal Benefits of Foreign Language Study. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC*.
<http://www.ericdigests.org/pre-924/study.htm> (Erişim Tarihi: 12.05.2010).

Woods, K. ve Griffin, P. (2006). *Relationships between Second Language Acquisition and Home Background Factors for Hong Kong Primary Students*.
www.aare.edu.au/06pap/woo06306.pdf (Erişim Tarihi: 12.12.2009).

Wong, R. (2010). *Carrot or Stick? An Investigation into Motivation Orientations in Learning English Among Hong Kong Chinese Students*.
http://www.lettras.ufmg.br/rbla/2010_1/03-Ruth-Wong.pdf (Erişim Tarihi: 12.06.2010).

- Wu, X. (2003). Intrinsic Motivation and Young Language Learners: The Impact of the Classroom Environment. *Elsevier System*. ss.501-517.
<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0346251X03000678> (Erişim Tarihi: 12.12.2009).
- Yapıcı, ř. ve Keskin, K. (2008). *İlköğretim 2. Kademesindeki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri*.
www.birbilenedanisin.com/ilkogretim-2-kademesindeki-basarili-ve-basarisiz-ogrencilerin-kisilik-ozellikleri-t2526.html? (Erişim Tarihi: 12.12.2009).
- Yavuzer, H. (1998). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ying, L. ve Shufan, L. (2004). *Is Age the Major Factor in Second Language Acquisition?—An Examination of the Critical Period Hypothesis*.
<http://www.celea.org.cn/pastversion/lw/pdf/LiYing&LiuShufan.pdf> (Erişim Tarihi: 11.01.2010).
- Yüksel, S. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:159.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/syuksel.htm> (Erişim Tarihi: 12.12.2009).
- Zhang, J. (2006). *Sociocultural Factors in Second Language Acquisition*. Cilt: 3. Sayı: 5. ss.42-46.
<http://www.linguist.org.cn/doc/su200605/su20060510.pdf> (Erişim Tarihi: 12.12.2009).