



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCEYE KARŞI
TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Hilal ERBAŞ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

İSTANBUL, 2013



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCEYE KARŞI
TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Hilal ERBAŞ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN
Prof. Halil EKŞİ**

İSTANBUL, 2013



T.C.
YEDİTEPE UNIVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlkokul ve Ortaokul öğrencilerinin
İngilizce'ye Karşı Tutumlarının Cestli
Değişkenlere Göre İncelenmesi

Ad-Soyad:

Hilal ERBAŞ

ONAY:

Danışman :

Dr. Halil Eksi

Üye:

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Ötör

Üye:

Yrd. Doç. Dr. Almet Katılmış

Onay Tarihi: 02/07/2015

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I

1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Tanımı.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Problem Cümlesi.....	4
1.5. Alt Problemler.....	4
1.6. Sayılıtlar	4.
1.7. Sınırlılıklar	5
1.8. Tanımlamalar.....	5

BÖLÜM II

2.LİTERATÜR.....	6
2.1. Öğrenme Stilleri.....	6
2.2. İngilizce Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	7
2.2.1. Gramer - Çeviri Metodu.....	8
2.2.2. Doğrudan Metod	9
2.2.3. Doğal Metod.....	10
2.2.4. İşitsel – Dilsel Metod.....	11
2.2.5. Bilişsel Metod.....	12
2.2.6. İletişimsel Metod.....	13
2.2.7. Seçmeli Metod.....	15
2.3. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri.....	15
2.3.1. Grupla Öğretim Teknikleri.....	16

2.3.2. Bireysel Öğretim Teknikleri.....	17
2.4. İngilizce'nin Global Dünyadaki Yeri Ve Önemi.....	17
2.5. Dünya Ülkelerinde İngilizce Eğitimi	19
2.5.1. İngiltere.....	19
2.5.2. Fransa.....	19
2.5.3. İtalya.....	20
2.5.4. Almanya.....	21
2.5.5. Rusya.....	22
2.5.5.1. Doğu Avrupa.....	22
2.5.5.2. Transkafkasya Ülkeleri.....	23
2.5.5.3. Orta Asya.....	23
2.5.6. İsrail.....	23
2.6. Türkiye'de İngilizce Eğitimin Tarihçesi.....	24
2.6.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem.....	26
2.6.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem.....	28
2.6.3. Yabancı Okullar.....	28
2.6.4. Anadolu Liseleri.....	29
2.6.5. Yabancı Dille Eğitim Veren Özel Türk Okulları.....	29
2.6.6. Yabancı Dil Eğitimi Veren Orta Okullar.....	29
2.7. Türkiye'de İngilizce Eğitimi İlgili Problemler.....	30
2.7.1. Planlama.....	31
2.7.2. Öğretmen.....	33
2.7.3. Yöntem	34
2.7.4. Yaş.....	35
2.7.5. İş Dünyası.....	36
2.7.6. Motivasyon.....	37
2.7.7. Okullar.....	39
2.7.8. Ders Kitapları.....	40
2.8. İletişimsel Yöntemin Dil Edinimindeki Rolü.....	40
2.8.1. İletişim Ortamının Rolü.....	42
2.8.2. Öğretmenin Rolü.....	45
2.8.3. İletişim Teknikleri.....	45

BÖLÜM III

3.	YÖNTEM.....	48
3.1.	Araştırma Modeli.....	49
3.2.	Araştırmanın Çalışma Evreni ve Örneklem.....	50
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	50
3.4.	Verilerin Analizi.....	51

BÖLÜM IV

4.	BULGULAR ve YORUMLAR.....	51
-----------	----------------------------------	-----------

BÖLÜM V

5.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	89
5.1.	Sonuçlar.....	89
5.2.	Öneriler.....	94
5.2.1.	Merkezi Yönetim	95
5.2.2.	Öğretmen.....	95
5.2.3.	Öğrenci.....	96

KAYNAKÇA.....	100
EK 1-ANKET.....	104
EK 2-ÖZGEÇMİŞ.....	109

ÖNSÖZ

Devlet okullarındaki İngilizce eğitimi, önemi yeterince farkına varılmamış olan ve yıllardır süren araştırmalara ve tartışmalara rağmen istenilen seviyeye getirilemeyen bir konudur. Ülke olarak İngilizce yeterliliğimiz, bir genel kültür problemi olmanın yanında bir gelişme, globalleşme ve ekonomik kalkınma problemi olarak da karşımıza çıkmakta ve acil ve kalıcı düzenleme ve düzeltmeler gerektirmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye’deki devlet okullarındaki İngilizce eğitiminin yetersizliklerinin nedenleri ele alınmış, bu yetersizliklerin öğrenci motivasyonu ve ders kaygısında oynadığı rol belirlenmiş ve bu yetersizliklere dair çözüm önerileri sunulmuştur.

Problemlerin ortak noktası olarak bakanlık merkezli yanlış veya yetersiz planlamalar ve denetimsizlikler vurgulanırken öğretmen ve öğrenci merkezli noksanlıklar da ortaya konulmuştur. Milli eğitim politikalarının etkili ve uzun soluklu hedeflenmesi yanında öğretmen yeterlilikleri ve denetimlerinin artırılması, okulların modern teknik ve ekipmanlarla donanması ve öğrenci motivasyonunu artırıcı unsurların hayata geçirilmesi ise çözüm ana başlıklarını oluşturmaktadır.

Çalışma boyunca sabırla sorularımı yanıtlayan ve karşılıklı değerlendirmeler için bana zaman ayıran sevgili hocam Halil Ekşi’ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ABSTRACT

This study has been conducted to indicate the insufficiency of English lessons which are taught in public schools, both in primary and secondary, in Turkey. The study was also aimed to prove the effect of this insufficiency on motivation of students to learn English. The main goal of this study is to reveal the variables by which the attitude of students towards English changes. Study consists of five parts including Introduction, Literature Review, Methodology, Findings and interpretation, Conclusion and Recommendations.

As a consequence of this study, it is expected that the basic reasons of major failures of reforms and re-arrangements which has been done to improve the system of teaching English in public schools will be clarified and determined, and also correct solutions will be provided.

Study was conducted as a qualitative model by the participation of 300 students studying in a primary school and four secondary schools in Şişli, İstanbul. % 40 of the participants are boys, % 59 of the participants are girls. The study has been designed as a descriptive research.

The data has been obtained by an Attitude Scale for English constituted by Kara (2003) which consists of two parts. Besides, a Personal Information Table has been made up by the researcher to analyse demographic variables.

The data obtained has been analysed by using SPSS for Windows 21.0. When comparing quantitative data, T-test was used to determine the difference between two groups. When there were more than two groups, Oneway Anova test was used to detect the parameters by comparing the groups. To reveal the group causing the difference, Scheffe test was used. Pearson Correlation was used to indicate the relation between dependent variables and independent variables. The effect was also tested by Regression analyse.

Results indicate that student can not get sufficient knowledge, skills and satisfaction from English classes. The suggestions about the solutions for the main problems which lies beyond the failure of English education has been handled and roles for teachers and education system has been pointed out as culprits for a successful language teaching.

Key Words: Foreign language education, Teaching English.

ÖZET

Bu çalışma; ilk ve orta öğretim devlet okullarında verilmekte olan İngilizce eğitimindeki yetersizlikleri ve bu yetersizliklerin öğrenci motivasyonu ve ders kaygısı üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın esas amacı ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizceye karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Araştırma; giriş, ilgili literatür, yöntem, bulgular ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır.

Bu araştırmanın sonucunda, yapılan reform ve düzenlemelerdeki başarısızlıkların nedenlerinin anlaşılması, Türkiye'deki devlet okullarında verilmekte olan İngilizce eğitiminin temelinde yatan problemlerin tespit edilmesi ve uygun çözüm önerilerinin ortaya çıkması beklenmektedir.

Araştırma, İstanbul Şişli ilçesinde bulunan bir ilköğretim ve dört ortaöğretim okulunda eğitim görmekte olan 300 öğrencinin katılımıyla tarama modelinde yapılmıştır.

Araştırmaya % 40 erkek ve % 59 kız öğrenci katılmıştır. Araştırma, betimsel araştırma modeline göre tasarlanmıştır.

Araştırmada veriler Kara (2003) tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan İngilizce tutum ölçeği aracılığı ile elde edilmiştir. Ayrıca demografik değişkenler için de araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Pearson korelasyon, etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir.

Sonuçlar, öğrencilerin İngilizce dersinde yeterli bilgi, beceri ve tatmin edinemedikleri yönündedir. Başarısızlığın temelinde yatan problemlerin çözümünde yer alabilecek en önemli faktör olarak İletişimsel Yöntem ayrıca ele alınmış ve ayrıca başarılı bir dil eğitimi ve etkileri konusunda eğitim sistemine ve öğretmenin üzerine düşen rol vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: yabancı dil eğitimi, İngilizce öğretimi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Pek çok insan için hem kültürel ve kişisel bir heves hem de bir zorunluluk olan İngilizce dil becerisi, aslında çağdaş olmanın bir göstergesidir. Her gün biraz daha küreselleşen ve biraz daha küçülen dünyada duyguları, düşünceleri, bilimi, sanatı, ekonomiyi, kültürü paylaşabilmenin tek yolu, ortak dil olan İngilizce'yi öğrenmektir.

İngilizce; dünya insanların ortak dili, küresel dünyanın resmi dilidir. Türkiye'nin de diğer gelişmekte olan ülkeler gibi bu gerçeğin bir an önce farkına varması gerekmektedir, çünkü bu farkındalık değişinceye kadar İngilizce yeterlilik seviyemiz değişmeyecektir (Alptekin, 2003).

Ülke olarak İngilizce yeterliliğimiz, uzun vadede Türkiye'nin ekonomik ve toplumsal gelişmesini belirleyecektir, ancak İngilizce uzun vadeli çözüm ve beklentilere bırakılamayacak kadar önemli bir konudur. Ülke olarak bilgi ve teknoloji üretmemiz gerekmektedir ve İngilizce yeterlilik seviyemiz ilerlemeden bu konularda ileri mesafe alamayız. Global ekonomiye, uluslararası bilişim imkanlarına adaptasyonumuz ancak İngilizce yeterliliğimizle söz konusu olabilir. Aynı zamanda, ekonomik reformlarda başarılı olmamız, yerli girişimcilerin uluslararası alanda ve global ölçekte önemli oyuncular olması ve iktisadi istikrarımız dünya ile ne kadar sıkı iletişimimiz olduğuna bağlıdır. Dünya ile entegrasyonumuzun en önemli aracısı ve göstergesi ise ülkemizin İngilizce yeterlilik seviyesidir.

İngilizce'yi aktif, canlı, kullanılan bir bilgi haline getirmek ancak okullarımızda verilen eğitimle mümkündür. Ekonomik, sosyal ve kültürel olmak üzere birçok koşuldan etkilenen eğitim sisteminde ise değişim kaçınılmazdır. Öğrenmeyi düz bir davranış değişikliği şeklinde algılayan ve ödül-cezalarla başkaları tarafından kontrol edilmeyi çok erken yaşta öğrenen bireyler yetiştiren ve bu şekilde yaratıcılığı baskılayan yöntemlerden oluşan eğitim sistemleri artık ömrünü tamamlamakta ve yerini bilim ve bilişim kökenli modern anlayış ve sistemlere bırakmaktadır. Bu yeni anlayış içinde ise

klasik yöntemlerin kullanıldığı öğretmen merkezli eğitime artık yer yoktur. Öğretmen merkezli ezberci ve kontrolcü eğitim anlayışı artık geçerliliğini yitirmiştir ve geleceğin dünyasını şekillendirecek insanları yetiştirecek olan eğitim yöntemleri insan beynini ve işleyişini görmezden gelemeler (Doğan, 2012).

Ülkemizin İngilizce seviyesindeki yetersizliğin ve İngilizce eğitimindeki noksanlıkların esas nedeni kuşkusuz ki eğitim sistemidir. Ülkemizde eğitim konusunda noksanlıklar ve yetersizlikler vardır ve Türkiye’deki eğitim yetersizliğinden en büyük darbeyi İngilizce almaktadır. Devler okullarındaki eğitim üzerinden iyi seviyede İngilizce eğitimi almak neredeyse imkansızdır. Bu durumun sonucu olarak mevcut açığı kapatma görevini özel okullar ve özel dil kursları üstlenmiştir. Ancak halkın büyük bir bölümü bu hizmetlerden faydalanabilecek ekonomiye sahip değildir ve sonuç olarak İngilizce’yi öğrenebilen, fayda sağlayabilen ve hayatlarında kullanabilen kesim sadece küçük bir azınlıktır.

Etkin öğrenme, öğrencilerin dinleyip seyretmekle yetinmeyip, sürece dahil olduğu ve aktivitelere etkin olarak katıldığı, özgür ve özgüvenli olarak hareket ettiği öğrenme biçimidir. Toplum ve insanlar, genetik mirasın kendisine sunduğu dil edinim kapasitesini, günümüz teknolojisinin sunduğu imkanlarla birlikte optimum seviyeye ulaştırma olasılığına sahiptir artık. Bu hedefe ulaşmanın önündeki tek önemli engel “yaklaşım ve yöntem” engelidir, dili içgüdüsel kapasitesini kullanarak “edinmek” yerine, herhangi başka bir akademik konuyu öğrenir gibi “talim ve terbiye” etmeye çalışmaktır. Dil edinimi için doğal donanıma sahip olan insanoğlu için yeni dilleri edinmek bir eziyettten çok bir zevk olma eğilimi taşımaktadır. Ülkemizde ise İngilizce eğitimi; öğretilmeyen, anlaşılamayan, zevk vermeyen sıkıcı ve korkutucu bir ders halinde devam etmektedir. Devlet okullarını bitiren öğrencilerin dışarıdan İngilizce takviye dersleri alınmasına rağmen bu dili etkin biçimde kullanamadıkları gözlenmektedir. Bunun altında yatan neden, artık tozlu kitapların içinde kalmış olan eski, ezberci, gramer merkezci ve öğretmen kontrolündeki eğitim yöntemlerinin ısrarla kullanılmaya çalışılması ve değişim karşısında gerek merkezi yönetimler olarak, gerekse öğretmenler olarak dirençli, kayıtsız ve gayretsiz kalınmasıdır (Demirel,2010).

1.1. Problem Durumu

Bilimsel yöntemlerin aksini iddia etmesine rağmen Türkiye’de yabancı dil eğitimi gramer ağırlıklı ve kitap alıştırmaları üzerine kurulmuştur. Öğrencilerin uzun saatler dil bilgisi yapılarını öğrenmeye çalışmaları ve çeşitli formüller ve semboller eşliğinde bu yapıları öğrenmelerinin doğru bir yol ve yöntem olup olmadığı son yıllarda sıkça tartışılan bir konudur. Bu statik ve ezberci çalışmalar ile bilgileri kalıcı belleğe yerleştiren ve en etkili öğrenmeyi sağlayan uygulamalı ve etkinliklerle öğrenme modeli ikinci plana itilmektedir (Demirel, 2010).

Derslerin gramer, çeviri ve alıştırma ekseninde sürdürülmesi, zamanın efektif kullanımını engellemenin yanında öğrencilerin İngilizce’ye karşı negatif bir tutum geliştirmesine de yol açmaktadır. Bu tutum neticesinde öğrenci anlayamadığı bir konu olan İngilizce’yi öğrenememekte, öğrenemediği bir şeyi sevmemekte ve sevmediği şeye karşı algılarını ise tamamen kapatmaktadır.

Yabancı dil eğitiminde hala gramer ve yapıların formülleştirilmesi ve kelime ezberletilmesi gibi uygulamaları seçerek İngilizce öğrenimini konuşmadan ve konuşturmadan başarabileceğimizi düşünmek gibi büyük bir yanılğı içine düşüyoruz. Bu noktada problemin çözümünü gerçekleştirebilecek geçerli yöntem; öğrencilerin dil bilgisi öğreniminden çok, gerçek bir iletişime yönelik aktivite ve etkinlikleri bünyesinde toplayabilmeyi sağlayacak olan yöntem veya yöntemlerin eklektik karmasıdır (Doğan, 2012).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Türk Milli Eğitim Sistemi içerisindeki İlk ve Ortaöğretim okullarında öğretilmekte olan İngilizce dersi başarısına etki eden değişkenleri ve bu değişkenlerle İngilizce başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma, Yabancı Dil öğretimindeki noksanlıkları belirleyerek ve bu noksanlıklar için çözüm önerileri sunarak İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında kolaylık

sağlayabilir ve gelecekte yapılacak olan çalışmalar için yardımcı olabilir. Araştırmanın İngilizce eğitiminin etkili ve verimli olmasına katkıda bulunması ve etkili yabancı dil eğitimi konusunda teorik bir rehber görevi görmesi umulmaktadır.

1.4. Problem Cümlesi

Bu çalışmanın amacı ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizce'ye karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

1.5. Alt Problemler

1. İlk ve ortaöğretim okullarındaki İngilizce öğretimi başarısı öğrencinin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
2. İlk ve ortaöğretim okullarındaki İngilizce öğretimi başarısı öğrencinin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlk ve ortaöğretim okullarındaki İngilizce öğretimi başarısı öğrencinin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.6. Sayıtlar

1. Bu araştırma için geliştirilen anketteki maddeler, öğrencilerin İngilizce'ye karşı tutumlarını ortaya çıkarabilecek yeterliktedir.
2. Uygulanan anketin geçerlilik ve güvenlik çalışması yapılmıştır.
3. Anketleri yanıtlayan öğrenciler gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
4. Örneklem evreni temsil etmektedir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma, İstanbul ili Şişli ilçesindeki 1 ilk öğretim ve 4 orta öğretim okulunda eğitim almakta olan 300 öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırmada, öğrencilerin İngilizce'ye karşı tutum algısı incelenmiş, İngilizce eğitimini etkileyebilecek diğer değişkenler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

1.8. Tanımlar

Dil: İnsanlar arasındaki iletişimi sağlayan doğal bir araç, kendi kuralları olan ve bu kurallar içinde gelişimini devam ettiren canlı bir varlık, tarihin ilk dönemlerinde ortaya çıkmış olan seslerden örölmüş bir anlaşma ve toplumsal bir değerdir (Ergin, 2008).

Dil: Dil; topluca yaşamak zorunda bulunan insanların, anlaşma aracı olarak kullandıkları işaretler ve özellikle ses işaretleri dizgesidir (www.turkdilidergisi.com).

Anadil: Bilinçaltı işlemlerle ilk öğrenilen dildir (Demircan,1990).

Yabancı Dil: Anadilden sonra öğrenilen dile yabancı dil denir (Demircan,1990).

Dil Öğretimi: Bireyin yabancı dil kazanımında hedeflenen yüksek verimliliklerdir.

Sınıf Ortamı: Eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği atmosferdir.

Program: Türk Milli Eğitim'inde izlenen müfredattır.

Yöntem: Hedeflere ulaşmak için yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecini planlamadır.

Teknik: Planlanan düşüncelerin ve sürecin uygulamaya aktarılmasında izlenen yoldur.

BÖLÜM II

LİTERATÜR

2.1. Öğrenme Stilleri

Öğrenme; zihinsel olgunluk seviyesine paralel olarak insanların çevre ile etkileşimleri sonucunda yeni davranış modelleri kazanmaları ve eski davranışlarını değiştirmeleridir (Kaya ve Akçin, 2002).

Bütün bireyler gibi, öğrenciler de farklı özellik ve farklı zihinsel yapıya sahiptir ve her birisi değişik yöntemlerle öğrenir, farklı seviyelerde başarı gösterirler. Öğrenme stilleri de, bu yüzden, öğrenmenin doğasına uyumlu bir şekilde karmaşıklık ve çeşitlilik göstermektedir. Yine de, bütün öğrenme stilleri temel olarak öğrenmenin nasıl gerçekleşmekte olduğu ve en etkili öğrenme yönteminin seçilmesi konusundaki bireysel farklılıklar üzerine kurulmuştur.

“Öğrenme stili” kavramının geçmişi çok eskilere dayanmamaktadır. Kavramdan ilk olarak 1960 yılında Amerika’lı profesör Rita Dunn bahsetmiştir. Dunn’a göre her öğrenci yeni bir bilgiyi öğrenirken farklı ve kendisine özgü yollar kullanır.

Zaman içinde farklı araştırmacılar “yöntem” tanımını değişik yönlerden ele almış ve farklı eklemelerde bulunmuşlardır: Kolb Öğrenme Stili Modeli, McCarthy’nin 4MAT Öğrenme Stili Modeli, Gardner’in Çoklu Zeka Modeli gibi yeni tanımlar üzerine dayandırılmış yeni yöntemler ortaya çıkmıştır.

Öğrenme stilleri, her insanın doğuştan getirdiği ve öğrenme süresini etkileyen karakteristik özellikleri ve farklılıklarıdır (Altun, 2005).

Dunn tarafından literatüre kazandırılan ve diğer uzmanlar tarafından desteklenen öğrenme yöntemlerini 4 ana başlık altında toplamak mümkündür:

1. Görsel: Görerek veya okuyarak kolaylıkla öğrenme yetisidir.
2. İşitsel: Duyarak, dinleyerek ve konuşarak gerçekleşen öğrenme stilidir.
3. Kinestetik: Kinestezi, hareket enerjisidir. Öğrenilecek bilgiye fiziksel temasla, dokunarak ulaşmayı; yaparak ve uygulayarak öğrenmeyi anlatır. “Deneyimleme” terimi de eğitim terminolojisinde aynı anlamda kullanılmaktadır.
4. Sosyal: Bazı uzmanların listeye aldığı diğer bir öğrenme stilidir. Sosyal etkileşim ile öğrenilen becerileri, etkileşimleri ve sosyal gelişimimizi anlatır (Güleryüz, 2001).

Bir öğrencinin hangi yönetime daha yakın ve daha yatkın olduğunu anlamak, ona etkili bir eğitim verme açısından önemli ve gereklidir. Sınıf ortamında ise eklektik bir yaklaşımla yöntemlerin tamamının karma olarak kullanılması her öğrenciye eşit miktarda hitap etmeyi sağlayacaktır ki bu anlayış üzerine çoklu zeka eğitim yaklaşımı geliştirilmiştir.

Bu bilgiler ışığında temel olarak üç ana yöntemden bahsedebiliriz:

1. GÖRSEL: Görme ve duyma aktiviteleri ile bilgi edinme yöntemidir. Bu stil ile öğrenmede başarılı olanlar öğrenme materyali olarak genellikle renkleri, haritaları, fotoğrafları tercih etmektedirler ve tek başına çalışarak kendi kendilerine öğrenebilmektedirler.
2. İŞİTSEL: İşiterek ve duyarak kolaylıkla anlama ve öğrenme becerisidir.
3. KİNESTETİK: “kinesteti” hareket demektir. Öğrenmeyi, öğrenilmesi amaçlanan şey ile fiziksel kontak ve bedensel iletişim kurma yoluyla başarmaktır.

2.2. İngilizce Öğretiminde Kullanılan Yöntem, Yaklaşım ve Teknikler

Dil, iletişimin en önemli ögesi, kendini ifade etmenin en önemli yolu ve kimlik gelişiminin en etkili unsurudur (Demircan, 1990).

Günümüzde bir veya birkaç yabancı dil bilmek hayatın çeşitli alanlarında neredeyse zorunlu bir kural haline gelmiş durumdadır. Gelişen teknolojiyle birlikte uluslar birbirine daha da yakınlaşmış ve insanlar çok sayıda dili konuşma ve öğrenme ihtiyacı duymaya başlamıştır. Hızla gelişen teknolojiden ve teknolojinin sunduğu kolaylıklardan yararlanma isteği üretilen bilgiyi paylaşma gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bu amacın gerçekleşmesi ise bu teknolojiyi ve bilgiyi elinde bulunduran kültür ve toplumların dillerini öğrenmekle bağlantılı hale gelmiştir. Yabancı dil öğrenme ihtiyacının altında yatan temel neden budur: Bilgi ve teknolojiyi paylaşmak.

Bilgi ve teknolojiye ulaşmak için yabancı dil öğrenmek zorunlu bir amaç olmuştur. Tarih boyunca bu amaca hizmet etmek için pek çok yöntem ve pek çok teknik geliştirilmiştir. Bu yöntemlerin pek çoğu bir önce kullanılmakta olan yönteme tepki olarak ortaya çıkmış ve o yöntemin noksanlıklarını tamamlamak için geliştirilmiştir. Geliştirilen yeni yöntemin daha etkili olduğu anlaşıldığında ise bu yöntem popülarite ve yaygınlık kazanmıştır.

Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından onay verilen ve en fazla kullanılan yöntemler şunlardır:

- 1- Gramer-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- 2- Direkt Yöntem / Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- 3- Doğal Yöntem (Natural Method)
- 4- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- 5- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
- 6- İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
- 7- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

2.2.1. Gramer-Çeviri Yöntemi

Karl Plötz tarafından geliştirilmiştir. Geçmişini oldukça eskiye, ortaçağa dayanmaktadır. O dönemde doğuda Arapça, batıda ise Latince yaygındı. Yöntem daha çok kurallar ve karşılaştırmalar üzerine kurulmuştur.

1970 yılına kadar Türkçe'nin yabancılara öğretimi konusundaki tüm kitaplar Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ile yazılmış, 1970'ten günümüze kadar yazılan kitapların da çoğunluğu yine bu yönteme göre hazırlanmıştır (Hengirmen, 2006).

Bu yöntem hala bazı üniversitelerin dil bölümlerinde kullanılmaktadır. Dil kuralları ve çeviri esasları bu yöntem üzerine kurulmuştur. Seviye ilerledikçe giderek daha da komplike olan dil bilgisi kurallarına ek açıklamalar getirilmektedir.

Bu yöntemle özellikle yabancı dil gramer bilgisi öğretilirken, ana dil karşılaştırma için kullanılır. Çeviri için her iki dil birlikte kullanılır ve tüm bilgiler ana dilden öğrenilen dile veya öğrenilen dilden ana dile doğrudan tercüme edilir.

Konu ile ilgili alıştırmalar ve çalışmalar çoğunlukla okuma parçaları üzerinedir ve cümleleri hedef dilden ana dile, veya tam tersi, ana dilden hedef dile çevirmeyi amaçlar. Metin içinde geçen cümle kalıpları anlamdan veya metinde anlatılandan daha önemlidir. Kelime bilgisi önemli ve gereklidir, kelime dağarcığını artırmak için öğrencilerden kelime çalışmaları yapmaları istenir (Demirel, 2010).

Kelimelerin telafuzunun bu yöntemde çok önemi yoktur, esas amaç diller arasındaki tercümelelerdeki bire bir uyum ve doğruluktur.

2.2.2. Direkt Yöntem (Direct Method)

Dünyada ve Türkiye'de yaygın olarak kullanılan çeviri yöntemine bir protesto olarak 1950 yılında ortaya çıkmış ve hızla yayılmıştır. Hedef dil öğrenilirken referans olarak ana dilin esas alınmaması temeline dayanmaktadır. Öğrenilen dil ile gerçek yaşam

arasında bağlantı kurmaktadır. Hedef dili doğrudan, hiçbir ara unsura başvurmadan kullandığı için direkt yöntem denilmiştir. Hedef dil, dilbilgisi kuralları ezberlenmeden, çeviri ve başka türlü açıklamalar yapılmadan sadece konuşularak öğrenilir. Sweet, Jepsen, Palmer, West ve Faucett yöntemi geliştiren isimlerdir. Yönteme daha sonra Gouin tarafından fiziksel etkinlik unsuru da (Uygulamalı Öğrenme) eklenmiştir (Demircan, 1990).

Yöntemin esası, hedef dilin öncelikle işitilmesi sonra konuşulması ve gerektiği noktada el ile yazılması ve okunması prensibine dayanmaktadır. Dilbilgisi kuralları yöntemin en önemli bölümüdür. Kurallar aktarılırken, bu kuralların çeviri yöntemindeki gibi rastgele cümlelerle değilde doğru ve gerçek bir bağlam içerisinde verilmesi önemsenir. Ders için kullanılan okuma parçalarının yaşanılan toplumu ve kültürü yansıtması hem bilgilerin kalıcılığı açısından hem de doğru içerikteki iletişim açısından önemlidir. Telaffuz kuralları önemlidir ve hataların düzeltilmesine ilk aşamadan itibaren başlanılır (Demirel, 2010).

2.2.3. Doğal Yöntem (Natural Method)

Lamare, Payne, Ticknor, Marcel ve Heness gibi dilbilimciler tarafından 1800'lü yıllarda ortaya çıkmış eski bir yöntemdir. Çeviri yöntemine karşı oluşmuş diğer bir tepkidir. Yabancı dilin, klasik eserlerin çevirileriyle yazılı olarak öğrenilmesi yerine 'yaşanan ve mevcut zaman diliminde konuşulan biçiminin' öğrenilmesi gerektiği vurgulanır. Yabancı dil öğrenim sürecinin aslında anadilin öğrenilmesiyle aynı sürece sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Doğal yöntemi şu şekilde tanımlayabiliriz: Öğretmenin kendi ana dili olan hedef yabancı dili konuşarak ve kullanarak ortaya çıkan bir doğal konuşma atmosferinde öğrenciler ile öğretmen ve öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında sürekli ve kesintisiz olarak yabancı dilde iletişim kurulmasını, konuşulmasını, sorular sorulmasını sağlayan ve bu iletişimi hiçbir açıklama yapmadan veya gramer izahati kullanmadan başarma hedefi taşıyan bir yöntemdir (Demirel, 2010).

Derste anadil kullanımına izin verilmez, açıklamalar dahi hedef dilde yapılır. Öğrenciden, konuşulan kelimenin anlamını bilmiyor olsa bile, o kelimeyi kullanması, tekrar etmesi ve kullanılan bağlam içerisinde anlamını bulmaya çalışması beklenir. Öğrencinin etkin olması çok önemlidir, yanlışlarla motivasyonun kırılmaması için yanlışlıkların normal ve gerekli olduğu konusuna sürekli bir vurgu vardır (Demirel 2010).

Telaffuz çalışmaları konuşma ve sesli okumalarla kendiliğinden yerleşir. Bu ve dil bilgisi hataları öğrencinin belleğine yerleşmeden anında düzeltilir. Konuşmayı başaramayan veya çekingen davranan öğrencilere ise okuma parçaları, günlük diyaloglar ezberletilir ve bu şekilde daha güvenli konuşmaları sağlanır (Demircan, 2013).

Kelime bilgisi ise özenle üzerinde durulan diğer bir konudur. Öğrenciye öncelikli olarak günlük hayatta en çok karşılaştıkları kelimeler kullanıldıkları bağlam içerisinde verilir. Kelimeleri doğru bağlam içinde kullandırma, öğrenciye sözlüğü minimum kullanma ve kelimeyi doğal bir beceri şeklinde anlama yetisi kazandıracaktır. Kelime çalışmalarında ise bir kelimeyi eş anlamlarıyla vermek önemlidir.

Okuma parçaları için mutlaka görsellerden yardım alınır ve sonrasında görsellerle anlatım özetlenir. Kelime ve görsellerin yetersiz kaldığı durum ve konularda ise öğretmen pantomim, diyaloglar, canlandırma (demonstrasyon) gibi diğer interaktif yöntemleri kullanır (Doğan, 2012).

2.2.4. İşitsel - Dilsel Yöntem (Audio - Lingual Method)

Bu yöntem, dil öğreniminin bir sıra takip etmekte olan doğal bir süreç olduğunu, önce dinleme ile başladığını konuşma ile devam ettiğini ve daha sonra okuma ve yazma becerilerinin geliştiğini savunur. 1930'lu yıllarda davranışçı ekolden Skinner, Bloomfield, Nelson Brooks ve Lado gibi yapısalcı dil bilimciler tarafından geliştirilmiştir. Bu yıllarda devam etmekte olan savaştan dolayı Amerikan ordusu çeşitli ülkelerde askeri üsler kurmuştu ve Amerikan askerleri için kısa zaman içinde bu

ülkelerin dilini öğrenme zorunluluğu doğmuştu. Bilinen klasik yöntemlerle amaçlanan sonuç kısa süre içinde alınmadığı için özellikle Michigan Üniversitesi'nin de desteği ile bu yöntem geliştirilmiştir. Sonuç başarılı olmuş ve beklenildiğinden daha büyük bir etki yapmıştır. Bu başarıdan dolayı yöntem okullarda da öğretilmeye başlanmış, 1950'li yıllarda orta dereceli okullarda "kulak-dil alışkanlığı" adıyla yaygınlaşmıştır (Demircan, 2013).

Yöntem; dinleme, anlama ve konuşmaya diğer iki beceriden daha çok önem vermektedir.

"Dilbilimci William Moulton (1961) "Avrupa ve Amerika Dilbilim Akımları" isimli eserinde yöntemin ilkeleri şöyle sıralamaktadır:

"Dil, yazmakla değil konuşmakla alakalıdır.

Dil, alışkanlıktır.

Dili öğretmek için dil hakkındaki düşünceleri öğretmeye gerek yoktur.

Bir dili konuşmak, o dili anadili olarak kullananlar gibi konuşmak değildir ve kendi dilimizle kıyas yapmamaktır çünkü her dil birbirinden farklıdır" (Demirel, 2010).

Diyaloglar ve aktif olarak canlı konuşulan dil, yöntemin merkezindeki esas elementtir. Kelime bilgisi ve yapılar diyaloglarla öğretilir. Diyalogları öğretmen bazen kendisi seslendirir bazen cihazların yardımıyla dinlettirir ve öğrencilerden diyalogları tekrar etmeleri istenir. Tekrarlar önce koro halinde sınıf olarak, sonra gruplar halinde ve en sonunda bireysel olarak tekrarlanır.

Dilbilgisi kuralları basit ve yapay cümleler içerisinde öğretilir. Bu cümleler kullanılırken dilbilgisi konusunda hiçbir açıklama yapılmaz. Cümleler sadece tekrar edilir ve konuşulurken anadildeki konuşma hızı yakalanmaya çalışılır.

Bir yabancı dili öğrenirken doğal sıra; dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklindedir. Ancak yöntemin asıl odağında dinleme ve konuşma vardır.

Kelime bilgisi günlük kelimelerle sınırlandırılır ve çok detaylandırılmaz. Kelimeler kendi bağlamları içinde kullanılır ve bu şekilde kelime bilgisinin kalıcı olması sağlanır. Diyaloglarla ilgili açıklamalar yapılması gerektiğinde ana dil kullanılabilir, ancak açıklamalarda detay verilmez ve uzatılmaz, uygulamaya ve konuşmaya öncelik verilir (Hengirmen, 2006).

Konuşma ve diyalog metinleri, ortak kültürü yansıtan organik ve kalıcı etki bırakacak metinlerden seçilir. Diyalogları dinletmek için cihazlar ve çoğunlukla dil laboratuvarları yaygın olarak kullanılır.

2.2.5. Bilişsel Yöntem (Cognitive – Code Method)

1960'lı yıllarda ünlü dil bilimci Chomsky'nin görüşleri üzerine kurulmuştur. Yöntemi geliştiren ve tanınmasına katkıda bulunan diğer iki önemli bilim adamı ise bilişsel psikolog John Bissell ve dilbilimci Kenneth Chastain'dir. Bu bilimadamları, dilin alışkanlık olma dışında yaratıcı bir süreç olduğunu savunur.

Yöntem, dilin kazandığı yeni bilgileri eskilerden bağımsız olarak değil, eskilerle bir arada ve bütünlük kazandırarak kullanır. Bu şekilde geçmiş bilgiler ve kelimeler kaybolmaz sadece yeni bağlamlar ve anlamlar kazanır ve üzerine yeni bilgiler eklenir. Anlamli bir öğrenme için yeni öğrenilenlerle eski bilgilerin sentezlenmesi ve bütünlüşmesi gerekmektedir (Doğan,2012).

Yöntemin ana unsurları şöyle özetlenebilir:

- Dil bir iletişim sistemi bütünüdür ve üretkendir.
- Ezber yerine anlamli öğrenme esas alınır.
- Dilbilgisi tüme varım ve tümünden gelim ile öğrenilir.
- Dilbilgisi kuralları psikolojik olarak gerçektirler ve öğretilmelidirler.
- Dört temel dil becerisi de eşit öneme sahiptir (Demircan, 2013).

Bu yöntemde, hedef dili öğretme kuralları mutlaka dilbilgisi kurallarıyla uyumlu ve paralel biçimde kullanılır. Dilbilgisi, yöntemde önemli bir yer tutmaktadır. Kelime

çalışmaları ezber ve mekanik olarak değil, aktif ve gerçek yaşamı taklit aracılığıyla gerçekleşir.

Ders tündengelim ile başlar. Günün kuralı öğretilir ve bu eksenindeki görsel ve işitsel materyaller kullanılır. Oyunlar da pekiştirme unsuru olarak yaygın olarak kullanılır (Doğan, 2012).

Öğretmen bir yönlendiricidir. Öğrenci merkezli bir eğitim vardır. Dört temel beceri de eşit öneme sahiptir ve hatta bu becerilerin yanına telaffuz bilgisi de eklenmektedir. Hatalar öğrenci motivasyonunu bozmadan ve belleğe kalıcı yerleşmeden anında düzeltilir.

2.2.6. İletişimsel Yöntem (Communicative Method)

Bilişsel yöntemin noksanlıklarına bir eleştiri olarak geliştirilmiştir. Dil bilimci Hymes, Henry Widdowson, Keith Johnson ve Christopher Brumfit; Chomsky'nin fikir babası olduğu performans (performance) ve yeti (competence) gibi iki kavramın bir dilin doğasını ve özünü açıklamada yetersiz olduğunu ileri sürmüş ve bunlara üçüncü bir boyutu, iletişimi de (communication) eklemiştir (Hengirmen, 2006).

Bilişsel yöntemin odak noktası konuşan kişinin sahip olduğu ve doğru cümleler kurmasını sağlayan dil kuralları ve soyut yetenekleridir. İletişimsel yöntem ise bu yaklaşımın yetersiz olduğunu, dilin bu haliyle yaşantının kültürel ve iletişimsel gücünden yoksun olduğunu ve bu sebeple doğal olmadığını ileri sürmektedir. İletişimin dilin gerçek misyonu olduğunu savunan iletişimciler, hem dili hem de becerilerini öğrenebilmek için dilin iletişimsel gücüne ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadırlar.

Yöntem içinde dil becerilerinin her birisi doğal bağlamları içinde, iletişim amaçlı kullanılmaktadır.

İletişim becerilerini artırmak için çeşitli ve yöntem dışı etkinlikler kullanılmaktadır. Rastlantılı öğretim (incidental teaching), beklemeli eğitim (time delay) ve tepki geliştirme modeli bu amaçla kullanılan etkinliklerdir (Doğan, 2012).

Derste aktif olan öğrencidir, öğretmen sadece yönlendiricidir. Öğretmen, birinci planda olmamasına rağmen, yöntemin başarılı olması için hem anadili hem de hedef dili çok iyi seviyede biliyor olmalıdır.

Ders ortamı iletişim için en uygun şekilde düzenlenir. Ders materyalleri günlük hayatı ve toplumun kültürünü yansıtacak şekilde işlevsel amaçlı seçilir. Temel ilke olarak dilbilgisi ve kelime bilgisi gibi kazanımlar doğal iletişim ile kazandırılır ve bunun için gerekli alıştırmalar, hazırlıklar önceden yapılır. Hedef dil sadece etkinlikler için değil, etkinliklerin açıklanması için de kullanılır (Demirel, 2010).

Anadil ders içinde kontrollü ve sınırlı bir biçimde kullanılabilir. Gereken yerlerde çeviriye başvurulabilir. Ders içinde rol üstlenme, röportaj, oyunlar, ikili veya grup çalışmaları gibi farklı metodlar kullanılabilir.

Diyalog çalışmaları zamanla ilerletilip zenginleştirilir. Diyalog başlarına veya sonlarına, daha önce öğrenilmiş konularla veya günlük durumlarla ilgili uygun cümleler eklenerek diyalog içinde boş cümleler bırakılıp öğrenciden tamamlaması veya aynı işleve sahip cümlelerin öğrenci tarafından eşleştirilmesi istenir (Hengirmen, 2006).

2.2.7. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Henry Sweet ve Harold Palmer isimli iki dilbilimci tarafından uygulamaya konulmuştur. Seçmeli yöntem bir yöntem değildir, yöntemlerin bir karmasını yapmaktır. Belli bir yöntemden çok, eğitim amacına uygun yöntemleri seçme ve uygulama tekniğidir. Temel ilke, tek ve kesin bir yaklaşım yerine, hedeflenen dil eğitimi için uygun özellikleri ve genel prensipleri taşıyan her yöntemin en üst fayda sağlayacak şekilde bir arada kullanılmasıdır. Dil öğretimini hedefe taşıyacak her yöntem ve araçtan maksimum

fayda sağlanması esas amaçtır. Öğretmen, dil öğretim yöntemlerinin en iyi ve yararlı özelliklerini seçer ve amacı doğrultusunda kullanır (Hengirmen, 2006).

Eklektik yöntem, modern eğitim uygulamaları için vazgeçilmez olmasına rağmen tarihsel gelişimi oldukça geriye gitmektedir. Yöntemin geçmişi oldukça eskidir ve Ortaçağ'a kadar uzanmaktadır. Bu dönem; batıda Latince'nin, doğuda Arapça'nın popüler olduğu ve yaygın olarak eğitiminin yapıldığı zaman dilimidir. Etkili bir dil eğitiminde çok çeşitli dil öğrenme metodları ve yöntemleri kullanmak için çok uygun bir zemin bulunmaktaydı. O dönemde farklı yöntemleri bir arada kullanmak aslında sık rastlanılan bir uygulamaydı. Genel prensipleri bir araya getiren ve yöntemi geliştiren isim ise Karl Plötz'dür. Ancak Plötz, yöntemin dayandığı belli bir olgudan bahsetmek yerine, daha çok dilbilgisi ve çeviri yönteminin temellerini oluşturacak olan karşılaştırmalı çalışmalar üzerinde durmuştur (Demirel, 2010).

Eğitimde temel prensip, gereksinimin ne olduğunu tespit etmek ve sonuca göre uygun bir öğretim programı yapmaktır. Temel dil becerilerinin hepsi eşit derece öneme sahiptir ve programa dahil edilir. Çeviri ise ayrı bir kategoridir. Çeviri özel bir beceridir ve özellikle başlangıç seviyesi için uygun bir seçim değildir ancak ilerleyen seviyelerle beraber rahatlıkla kullanılabilir (Hengirmen, 2006).

Yöntem, sesli okuma alıştırmalarını savunmaz ve kullanmaz çünkü okumanın anlamaya yol açmadığını ve konuşma becerisine de bir katkıda bulunmadığını savunur (Demirel, 2010).

Kelime bilgisinin başarılı ve kalıcı olması için, kelimelerin eğitimin en başından itibaren cümle içinde doğal bağlamında ve mümkün olduğu kadar fazla sayıda öğretilir. Gerek duyulan yerlerde ana dil kullanılabilir.

Yöntemin temelinde öğrenciyi motive edecek olan faktörlerin varlığı ve öğrencinin faydasına en uygun sonuçlara yol açacak olan etkinliklerin bir araya getirilmesi, gereksiz unsurların elenmesi prensibi vardır.

Temel ilke olarak basitten zora, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru ilerleyen bir yaklaşımı benimser. Öğrenci motivasyonu çok önemlidir ve olumsuz olarak etkileyecek unsurlar uzak tutulur. Sınıf içinde farklılık yaratan unsurlar elimine edilir, yaş, meslek, eğitim seviyesi olarak birbirine yakın gruplar oluşturulur. Öğretmen derse geçmeden öğrencileri ile diyalog kurarak ders ortamını yapıcı ve etkin hale getirir. Dersin başlangıcında, öğrenilecek konu ile ilgili hedef açıklanır ve daha önceki öğrenilenlerle bağlantısı belirlenir. Yeterli çalışmalar yapıldıktan sonra öğrencilerin konuyu öğrenme seviyesi değerlendirilir. Dersin sonunda konunun kısa bir özeti sunulur ve konu ile ilgili ödev verilir (Doğan, 2012).

2.3. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Teknik, bir öğrenim yönteminin uygulanması için gereken etkinlik ve eylemlerin kurallı bir bütünüdür. Dil öğretim yöntemleri ve uygulama süreçleri genellikle bireysel veya grup “küme” aktivitelerini içermektedir.

2.3.1. Grupla öğretim teknikleri

Dil öğrenmenin amacının iletişim olduğunun varsaydığımızda grupla öğretimin önemi açığa çıkmaktadır. Grup tekniklerinin temel özelliği öğrencilere iletişim kuracakları uygun ortamı sağlayan gruplar oluşturmaktır. Gruplar arasında rekabet vardır, bu yüzden grup içi yardımlaşma ve işbirliği ön plandadır, bu ise öğrenme sürecini daha akıcı ve eğlenceli hale getirmektedir.

Rol yapma, drama, gösteri, beyin fırtınası, diyalog kurma gurupla gerçekleştirilen öğrenme tekniklerinin en önde çıkanlarıdır.

2.3.2. Bireysel öğretim teknikleri

Öğrencinin kendi başına yaparak, yaşayarak öğrendiği öğretim yöntemidir. Öğrenci, öğrenme durumunu ve zamanını kendi ihtiyaçlarına göre kendisi belirler. Bireysel çalışma yöntemiyle ilgili en temel problem, öğrencinin kendi belirlediği çalışma planına

uymada esnek ve disiplinsiz davranabilmesidir. Bu durum ise başarı yüzdesini azaltmaktadır.

2.4. İngilizce'nin Global Dünyadaki Yeri Ve Önemi

Dil, bir topluma ait temel ortak özelliklerden birisidir. Bir toplum içindeki insanların birbirleriyle haberleşebilmeleri ve iletişim kurabilmeleri için kullandıkları sesli, yazılı veya hareketlerle oluşturulan semboller sistemidir. Dil, o topluma ait insanları bir arada tutar ve toplumlar arasında farklılık, toplum içinde ise bir aidiyet duygusu oluşturur. Dil, ortak yaşamın ortak ifadesidir. İnsanların yaşayışını ve toplumların kültürlerini yansıtır (Brown, 2000).

Toplumlar, kendi bireylerinin birbirleriyle iletişim için kullandığı dili ana dil kabul ederken diğer toplumlarla iletişimde kullandıkları dili ise yabancı dil olarak kabul eder. Bu yüzden yabancı dil, insanların kendi aralarında iletişim kurdukları dilin dışında kalan dil olarak tanımlanmaktadır.

İngilizce dünya üzerindeki en yaygın iletişim dilidir. Günümüzün küreselleşen dünyasında gerçekleşmiş olan belli tarihi, siyasi, ekonomik gelişmeler ve değişimler sonucunda İngilizce uluslararası dil olarak kabul görmekte ve dünya üzerinde yaklaşık 400 milyon insan tarafından ana dil olarak ve 1.400 milyon insan tarafından ise ikinci dil olarak konuşulmaktadır. Uluslararası alanda ticari, siyasi, ekonomik, eğitimsel ve kültürel düzeyde pek çok gerekliliğe ve öneme sahip olan bir dünya dili, bir anlamda dünyanın Lingua Franca'sıdır (Güneş, 2009).

Günümüz konjonktüründe toplumların kendi sınırlarını aşabilmesi için yabancı dillere hakim olabilmeleri gerekmektedir. Küresel bir dünyaya bağlanabilmenin tek yolu ise İngilizce'ye hakim olmak ve İngilizce'yi etkin bir şekilde kullanabilmektir.

Toplumların öncelikli olarak ticari, sonrasında ise kültürel temaslarda buldukları diğer toplumlarla ve ülkelerle çeşitli kanallarla bağlantılar kurmak ancak dünya dili olan İngilizce'yi biliyor olmakla mümkündür. İngilizce bilmek ise kendisini yazılı, sözel olarak anlatabilmek ve kendisinden emin bir iletişim kurmak şeklinde tanımlanır (Brown, 2000).

Yabancı dil, okul ve kurslarda veya bireysel çabalarla öğrenilmektedir. Ancak, öğrenme koşulları içerisinde yabancı dilin doğal varlığının ve doğal kullanımının yoksunluğu nedeniyle bireylerin dil bilgileri farklılık göstermekte ve hatta bu farklılık belli noktalarda kültürel ve ülke olarak gelişmişlik düzeyinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Dil öğreniminin başarılı olması için öğretici ve öğrenen, çevre, imkanlar ve süreç gibi diğer unsurların belli bir standartın üzerinde olması gerekmektedir. Bu unsurlar bir ülkenin gelişmişlik düzeyiyle paralellik gösteren parametreler olarak değerlendirilmektedir.

Bireysel olarak dil konusunda geri kalmışlık ise, belli başvurularda yetersizlik yaratabildiği gibi bireyin global kültür düzeyini ve internasyonal yaşam konusundaki yetersizliğini göstermektedir.

İngilizce bilgisini belli bir standarta bağlayan Avrupa Dil Portfolyosu (Dil Pasaportu) kişilerin dil bilgilerini, dil öğrenme deneyimlerini ve o dil ile ilgili kişisel deneyimlerini belgeleyen ve kayıt altına alan kişisel bir dökümandır. Dil pasaportu kişilerin yabancı dil geçmişlerini göstermektedir. Dosya bölümü kişilerin akademik bilgilerini, diploma, sertifika ve bilimsel makalelerini bulundurmaktadır. Yabancı Dil Özgeçmiş bölümünde ise kişilerin yabancı dil eğitim geçmişleri, kişilerin kendilerini değerlendirmeleri ve öğrenilen yabancı dil ile ilgili kültürel etkileşimleri belgelenmektedir. Dil pasaportu, Avrupa'da eğitim alabilmek veya çalışabilmek için gereken dil yeterliliklerinin kanıtlanmasına olanak sunar (Europass, 2010).

Avrupa Dil Pasaportu sisteminde dil bilgi ve becerisi; A1 en düşük, C2 en yüksek seviye olmak üzere 6 seviyede derecelendirilir (AKD, 2008; Demirel, 2007).

2.5. Dünya Ülkelerindeki İngilizce Eğitimi

2.5.1. İngiltere

Bilinenin aksine İngiltere’de erken yaşta yabancı dil eğitimine dair çok eskilere dayanan bir yönetmelik ve uygulama bulunmamaktadır. Bu konuda sadece veli ve öğrenci talepleriyle istenilen okulda istenilen yabancı dil eğitiminin verildiği yerel kararlar ve uygulamalar vardır. Ta ki 1990 yılında yabancı dil konusundaki başarısızlıkların dikkat çekici hale gelip yükselen tepki ve taleplerle tüm İngiltere’de uygulanacak olan yeni bir milli program oluşturulup (National Curriculum) yürürlüğe girmesine kadar yabancı dil eğitiminde gerçek bir atılım gerçekleşmemiştir (Cooper,1989).

Daha önceki olumsuz sonuçlardan dolayı hem halk hem de devlet yetkilileri konuya titizlikle eğilmişlerdir. İlk uygulamalarda ilköğretim 3. ve 4. sınıflardan itibaren 8 - 11 yaşları arasındaki çocuklara yabancı dil, özellikle Fransızca, eğitimi verilmeye başlandı. Bu konuda öğretmenlerin faydalanabileceği her materyal ve imkan temin edilerek hizmetlerine sunuldu.

İngiltere’de en çok talep gören ve faydalanılan öğretmen grubu ilk öğretim öğretmenleri ve yabancı uyruklu yabancı dil öğretmenleridir. Okullarda yabancı dil eğitimi, öğrencinin ilgi ve katılımını sağlamak amacıyla sadece konuşma ve dinleme ağırlıklı, oyunlar ve etkinlikler içeren eğlenceli yöntemlerle verilmektedir. Aile işbirliğiyle veli onayı alınarak ders dışında artan zamanlar da dil eğitimi için değerlendirilmektedir (Aslan, 2008).

2.5.2. Fransa

Fransa’da erken yaşlarda dil eğitimi kararsızlık gösterilen bir konu olmuştur. 1960’lı yıllarda uygulanmış ancak 1970’li yıllarda vazgeçilmiş, 1980’li yıllarda yeniden sınırlı sayıda okulda uygulanıp, 1994 yılından itibaren tüm Fransa’da ilköğretim 2. sınıftan itibaren zorunlu hale getirilerek yürürlüğe konulmuştur. Haftalık ders saati konusunda

ise belli bir standart belirlenmemiş ve uygulama tamamen okullara bırakılmıştır (Cooper,1989).

Öğretilen dil genellikle İngilizce'dir, öğrenci daha sonra istediği dili seçebilmektedir. Ders öğretmeni ihtiyacı ilk aşamada, yabancı dil bilgisi ve deneyimi bulunan öğretmenlerin özel eğitim ve destek ile ihtiyacı karşılamasıyla giderilmiştir. Daha sonra ise ilk iki yılı dil eğitimi ve son iki yıllık uygulamalı eğitim şeklinde olan 4 yıllık öğretmen fakülteleri açılmıştır. Öğretmenlerin çeşitli seminerle, eğitimlerle ve yabancı ülke deneyimleriyle bilgi ve becerilerini artırmaları için yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Özellikle son yıllarda bu konuda ileri projeler üretilmekte, yabancı dil derslerinin içeriğinin, programlarının ve materyallerinin geliştirilmesi için aralıksız çalışmalar yapılmakta ve ilköğretimden ortaöğretime geçişi eşgüdümlü yapacak ve dil eğitiminde sürekliliği sağlayacak olan yenilikçi uygulamalar getirilmeye çalışılmaktadır (Aslan, 2008).

2.5.3. İtalya

1990 yılından önce belli projelerle ve kısmi olarak uygulanan bir yabancı dil eğitimi varken, 1990 yılında getirilen bir yasa ile yabancı dil eğitimi tüm ülke genelinde ilköğretim okullarında zorunlu kılınmıştır. Başlarda, öğretmen sıkıntısı nedeniyle İngilizce eğitimi 2. sınıftan itibaren değil de 3. sınıftan itibaren başlamıştır. Öğretilen diller İngilizce, Fransızca, İspanyolca'dır. Öğrenci isteğine göre veya devam edeceği ikinci basamak okuldaki dil imkanlarına göre tercihte bulunabilmektedir. Öğrenciler 5. sınıfta dil konusunda seviye sınavına tabi tutularak, daha sonra gitmeleri gereken olan seviye ve sınıflar belirlenmektedir (Cooper,1989).

Yabancı dil konusuna diğer tüm ülkelerden daha duyarlı olan İtalya, 1995 yılından itibaren yeni bir reformla birlikte haftalık yabancı dil ders saatini 30 saate çıkartmıştır, ancak bu durum öğretmen ihtiyacı, teknik ve materyal ihtiyacı gibi problemleri de beraberinde getirmiştir. Sistemin işleyişini sürdürmek için öğretmenlerin materyal ve teknik imkanları artırılmıştır. Yabancı dil eğitimine verilen önemi korumak için ise üniversitelerin lisans bölümüne girebilmek için yabancı dil bilinmesi bir önkoşul olarak belirlenmiştir(Aslan, 2008).

İlköğretimdeki bir öğrenciye verilecek olan yabancı dilin temel hedefi, öğrenciye öğrenilen dil ile ilgili iletişim becerilerini kazandırmak ve öğrenilen dil de dahil olmak üzere farklı kültürlerle karşı olumlu tavırlar geliştirmesini sağlamaktır.

2.5.4. Almanya

Almanya’da ilköğretim okullarında yabancı dil öğretimi 1970’li yıllara kadar zaman zaman denenmiş fakat sonrasında terkedilmiş bir uygulamadır. 1970 yılından sonra 3. sınıftan itibaren eyaletler arası farklılıklar olmakla beraber haftada 3 ders saati yabancı dil dersleri uygulamaya konulmuştur. Sürecin başlangıcında, öğretmen yetersizliği ve göçmen işçi çocuklarının dil problemlerinden dolayı ikinci yabancı dil için değil de Almanca için talepte bulunmaları ve ilgilerinin Almanca üzerine yoğunlaşması gibi problemlerle karşılaşmıştır (Cooper,1989).

Dersler sözel ve işitsel ağırlıklı olarak, notla değerlendirilmeden, temel eğitim içeriğine uygun olarak öğrencinin yabancı dile karşı olumlu bir tavır geliştirmesine yol açacak şekilde sınavsız, oyun ve eğlencelerle işlenmektedir.

Öğretmenler, bir üniversite fakültesinde veya öğretmenlik yüksek okulunda en az üç yıllık bir eğitim ve sonrasındaki genel bir uzmanlık lisans eğitimi artı iki yıllık bir stajla eğitilmektedirler. Ülkede normal koşullarda, uzmanlık alanı eğitim olup seçmeli alanı yabancı dil olabildiği için pek çok ilköğretim öğretmeni yabancı dil bilmekte ve ihtiyaç duyulduğunda yabancı dil dersleri verebilmektedirler. Öğretmenlerin meslek içi kurs ve öğretmen değişim programları ile bilgi ve becerileri sürekli olarak yenilenmektedir.

Hali hazırda tüm Almanya’da uygulanmakta olan tek bir model bulunmamaktadır. Eyaletler arasında lokal farklılıklar vardır (Aslan, 2008).

2.5.5. Rusya

Rusya’da izlenen yabancı dil politikaları kendi içinde tutarsızlık göstermektedir. Bolşevik ihtilalinden sonra tüm gruplara kendi dillerini korumaları ve alfabelerini oluşturmaları için özgürlükler tanınmış ve gerekli akademiler açılmış olmasına rağmen farklı zaman dilimlerinde farklı gruplar baskı altına alınmış, dil kullanım ve gelişim özgürlükleri engellenmiştir.

Sovyetler birliğinin dağılmasından sonra kendi bağımsızlıklarını açıklayan ülkeler bölgede varlıklarını ve dillerini korumak için Rusça'nın etkisinden kurtulmaya çalışmış ve aynı amaçla kendi bünyelerindeki lokal dilleri de baskılamışlardır. Bu ülkelerin yaptığı ilk uygulama Rusça alfabesi olan Kiril alfabesinden çıkıp Latin alfabesine geçmek olmuştur (Cooper,1989).

Rusya'daki dil politikalarını  coğrafi bölgede incelemek doğru olacaktır:

2.5.5.1. Doğu Avrupa

Beyaz Rusya da denilen bu blokta Estonya, Letonya, Litvanya, Moldova ve Ukrayna bulunmaktadır. İhtilal sonrasında bu altı ülke kendi dillerini resmi dil ve eğitim dili ilan ederek, bünyelerinde bulunan azınlıkların da kendi dillerini eğitimde kullanabilmeleri için gerekli resmi düzenlemeleri yaptılar.

Estonya'da azınlık okullarında resmi dil olarak Estonca öğretilmek zorundadır. Yükseköğretim Estonca'dır.

Letonya'da 2004 yılında eğitimde Letonca kullanılması için reformlar yapılmıştır. Rusça'yı ana dil olarak öğrenmiş ve kullanmakta olan çocuklar için ise geçiş uygulaması olarak çift dilli bir eğitim belirlenmiş, yine de % 60 olarak Letonca'nın ağırlığı korunmuştur.

Litvanya'da ise Rusça eğitim veren okulların sayısı her gün azalmaktadır. Eğitim, Litvanca ve diğer azınlık dilleri olan Lehçe ve Rusça olarak sürdürülmektedir (Cooper,1989).

2.5.5.2. Transkafkasya lkeleri

Transkafkasya lkeleri Ermenistan, Gürcistan ve Azerbaycan'dır. Bu lkeler de Sovyetler Birliği dağıldıktan sonra kendi dillerini resmi dil olarak kabul ettiler.

Ermenistan'da resmi dil Ermenice olmakla beraber diğer dillere de resmi statüler ve özgürlükler verilmiştir, hatta azınlık haklarını en iyi korumuş ülke olan Ermenistan, bu konuda en özgürlükçü ülke sayılmaktadır. Bunun sebebi eğitim konusunda koyduğu hedeflerdir. Ermenistan, üç dilli kuşaklar yetiştirmek istemektedir. Bu diller Rusça, İngilizce ve Almanca veya Fransızca'dır.

Azerbaycan kendi dilini resmi dil kabul ettikten sonra Alfabetini de değiştirmiş ve Latin alfabesine geçmiştir. İlköğretim Azerice, Rusça ve azınlık Gürcüler için Gürcüce olarak sürdürülmektedir. Diğer azınlık grupları için sınırlı da olsa ana dillerinde eğitim hakkı tanınmıştır.

Gürcistan'da eğitim dili Gürcü ve Abaza dilidir. Seçmeli olarak ise azınlık dilleri olan Rusça ve Azerice öğretilmektedir. Rus okullarının sayısı giderek azalan Gürcistan'daki azınlık okullarında Gürcüce zorunlu dildir, Rusça ise zorunlu ikinci dildir (Cooper,1989) .

2.5.5.3. Orta Asya

Kazakistan, Kırgızistan, Tacikistan, Türkmenistan ve Özbekistan bu bölgedeki ülkelerdir. İhtilal sonrası bu ülkeler de kendi dillerini resmi dil ilan ederek, Rusça'yı iletişim dili olarak benimsediler. Bazı ülkelerde Rusça, ikinci resmi ve zorunlu dil olarak kabul edilmiştir.

Özbekistan'da eğitim dili Özbekçe olmasına rağmen farklı etnik gruplardan oluşan yaklaşık 250 bin öğrenci eğitim dili Rusça olan okullarda okumaktadır. Özbekçe eğitim veren okullarda ise Rusça yine ikinci zorunlu dildir.

Tacikistan'da ise eğitim Tacik dili yanında Türkmençe, Rusça, Özbekçe ve Kırgızca gibi diğer azınlık dillerle de sürdürülmektedir. 2004 yılında düzenlenen bir yasa ile Rusça ikinci dil olarak devlet okullarında zorunlu kılınmıştır.

2.5.6. İsrail

İsrail’de 1993 yılında eğitim politikalarını geliştirmek amacıyla demografik ve politik gelişmeleri de hesaba katan bir “dil planlama merkezi” kurulmuştur. Eğitim Bakanlığı ise kısa bir zaman sonra bir genelge yayımlayarak ülkede konuşulan dillerin korunmasını ve hatta öğrenilmesini yaygınlaştırmak için gereken önemli politikaların hayata geçirilmesini sağlamıştır. Bu politikalar zamanla etkisini göstermiştir. Ülke, yabancı dil kullanım yeterliliği olarak en iyi ülkeler arasındadır. İngilizce, Arapça ve İbranice ise mevcut ana eğitim dilleridir.

Yahudi okullarında resmi dil İbranice’dir ancak yahudi öğrenciler 3 yıl süreyle Arapça dersi de almaktadır. Bu üç dilden ayrı olarak Fransızca ve Rusça ise okullarda isteğe bağlı olarak öğretilmektedir.

Müfredatla birlikte ders materyalleri de hızla değiştirilip zenginleştirilmiştir. Okullarda bilgisayar destekli eğitim yaygın olarak kullanılmaktadır.

Öğrenciler, ilk ve ortaöğretimden yüksek öğretime geçerken Bagrut denilen bir seviye tespit sınavına tabi tutulur. Bunun yanında, her üniversite kendi sınavını da uygulayabilmektedir. Bu sınavlar aynı zamanda İbranice ve Arapça yeterliliklerini de ölçmektedir. Yabancı dil eğitimine ülke olarak önem verilmektedir ve gerek katılım gerekse talep oldukça yüksektir (Cooper,1989).

Öğretmen yetiştirilmesinde farklı yöntemler vardır: İlköğretim öğretmenleri öğretmen okullarında yetiştirilirken, ortaöğretim öğretmenleri üniversitelerin ilgili bölümlerinde yetiştirilmektedir. Bunun yanında, yahudi öğrencilere Arapça öğretecek Arapça öğretmen programlarının yanında, Rusça ve Fransızca öğretmeni yetiştirme programları da vardır. Ülkede çok ciddi bir İngilizce öğretmeni açığı vardır. Farklı ülkelerden İngilizce öğretmeni getirilmesi uygulaması oldukça yaygındır.

2.6. Türkiye’de İngilizce Eğitimin Tarihçesi

İngilizce’nin Türkiye’deki geçmişi Osmanlı dönemine dayanmaktadır. Türklerin İngilizce ile ilk karşılaşması 1530’lu yıllarda Osmanlı İmparatorluğunun Büyük Britanya ile yaptıkları alışverişler döneminde olmuştur. İmparatorluk son dönemlerinde batıyı yakalamak ve yenileşmek amacıyla reformlar uygulamaya başlamıştır. Dil eğitimi de yenilenmesi istenilen hedeflerden birisiydi. Batıyı yakalamak için en önemli araç Batı dillerini öğrenmekti, işte bu yüzden yabancı dil eğitimi batılılaşma hareketinden sonra Osmanlı’da giderek önem kazanmıştır (Işık, 2008).

Fransızca 18. yy Osmanlı İmparatorluğu’nda hem ticaret hem de diplomasi dili olmuştur ancak 1900’lü yıllarda bu durum değişmiş ve Fransızca’nın yerini İngilizce almıştır.

İngilizce yavaş yavaş devlet okullarına girerek yaygınlık ve önem kazanmaya başlamıştır. 1924 yılına gelindiğinde ise yeni tevhid-i tedrisat kanununa göre devlet okullarında bir yabancı dil öğretimi zorunlu hale gelmiştir, 1955 yılında ise bu dilin İngilizce olmasına kadar verilmiştir (Güneş, 2009).

Bu şu demektir: 1950’li yıllara kadar Avrupa ve özellikle Fransa’nın etkisi altında olan Türkiye, bu yıllardan sonra artık yavaş yavaş Avrupa yerine Amerika’ya yönelmiş ve Fransızca’nın yerini İngilizce almıştır.

1975 yılından sonra eğitim dili İngilizce olan okulların sayısı arttırılmış ve İngilizce eğitiminin tabana, topluma yayılması için gerekli çalışmalar başlatılmıştır. Globalleşen dünya koşullarına uyum sağlamak için, 1997 yılında zorunlu eğitim 8 yıla çıkartılmıştır ve İngilizce öğrenme yaşı çok daha erken yaşlara indirilmiştir (Oral, 2003).

Zaman içinde, ulusal bağlantıların güçlenmesi ve internetin gelişimi ile İngilizce’nin önemi daha da artmıştır. İngilizce eğitim veren okulların sayısı çoğaltılmış, İngilizce ders saatleri arttırılmış ve İngilizce hızlı bir şekilde yaygınlaşmaya başlamıştır.

Günümüzde İngilizce eğitimi, ilköğretim 2.sınıftan itibaren öğretilmeye başlanmaktadır. Özel okullarda bu seviye ana sınıflarına kadar inmektedir. Ortaöğretim ve lise

okullarında İngilizce eğitimi devam etmektedir. Üst eğitim kurumları olan üniversitelerde ise İngilizce öğretimi değişiklik arzetyekte, tam İngilizce eğitimi veren, sınırlı İngilizce eğitimi veren, isteğe bağlı seçmeli İngilizce eğitimi veren üniversiteler olmak üzere farklılık göstermektedir.

Yabancı dil eğitimini veren okulların tarihini cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet sonrası dönem olarak ikiye ayırmak mümkündür:

2.6.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Osmanlı İmparatorluğu için dil eğitimi, din eğitimi demektir. Öğretilen temel yabancı diller, çoğunlukla dini amaçlarla örtüşen Arapça ve Farsça idi. Ancak, imparatorluğun son yıllarındaki yenilenme faaliyetleri Batı Dillerinin öğrenilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur (Emekçi, 2003).

Osmanlı İmparatorluğunda dini temellere dayalı iki okul türü vardı:

- 1. Sıbyan Mektebi:** Osmanlı devletindeki temel ilköğretim okullarıdır. Öğretimde ana dil Arapça idi. Bu okullarla Arapça medreselerdeki hem eğitim dili, hem de ikinci dil olarak kabul edilmiştir (Demirel,2003).
- 2. Enderun:** Saraya devlet adamı yetiştirmek için açılmış olan okullardı. Türkçe dışında Arapça ve Fransızca da öğretilmekteydi. Bu okulların özelliğı Türk olmayan devşirme (yabancı) çocukları kabul etmesi ve onları eğitmesiydi. Bu yüzden Türkçe, eğitimde önemli bir yer tutmaktaydı (Demirel, 2003).

Tanzimat Fermanı dil eğitimi konusunda bir milattır. Osmanlı İmparatorluğunda yabancı dil eğitimi, ilk defa Tanzimat Fermanı ile okullara girmiştir. Bu dönemde yabancı dil eğitimi veren okullar sadece yabancılar tarafından açılan okullar olmuştur, ancak zamanla, dilin artan öneminin anlaşılması üzerine, devlet okullarının yabancı dil eğitimi görevini üstlenmesine karar verilmiştir.

Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerinde yüksek öğretimde de yabancı dilin ağırlığı artan bir şekilde kendisini göstermeye başlamıştır: Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk kurulan yüksek öğretim kurumları Mühendishane-i Bahrî-i Hümâyûn (1773), Mühendishane-i Berrî-i Hümâyûn (1795), Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye (1831) gibi okullardır ve o dönemde bu okullarda eğitim verecek nitelikte Türk eğitmen bulunamadığı için eğitim yabancı öğretmenlerle ve yabancı dilde devam etmiştir. Bir batı dilinin eğitim programlarına ve okullara girmesi ilk defa bu okullarla ve bu şekilde gerçekleşmiştir. Bu dönemde bu okullarda nitelikli yabancı öğretmenler tarafından, 13-16 yaş arası öğrencilere ilk iki yıl genel kültür ve yabancı dil eğitimi (Fransızca), son iki yıl ise mesleki eğitim verilmekteydi. 1827 yılında eğitim dili Fransızca olan Tıphane-i Amire ve eğitim dili Türkçe olan Cerrahane-i Mamure isimli tıp okulları açılmıştır. 1863 yılında ise Fransızca, yabancı dil olarak Mekteb-i Mülkiye'nin ders müfredatlarına girmiştir (Demircan, 1988; Akyüz, 1993).

Bu dönemde, hem devletteki sivil kadroların çalışan ihtiyacını karşılayacak ve aynı zamanda iyi derecede yabancı dil eğitimi verecek olan bir okul hazırlıklarına başlanmış ve 1 Eylül 1868 yılında Osmanlı'da yabancı dil eğitimi konusunda bir devrim olarak görülen Galatasaray Sultanisi (lisesi) açılmış ve eğitimine Fransızca olarak başlanmıştır. Bu okul, orta öğretim seviyesinde yabancı dil eğitimi vermiş olan ilk devlet okuludur (Demirel, 2003).

Yine bu dönemde İdadi ve Sultani adında orta öğretim okulları açılmaya başlanmıştır. Bu yeni okulların açılması, aynı zamanda Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin yayınlanmasının sonrasına denk gelmektedir ve yabancı dil bu okullarda ders olarak programlara girmeye başlamıştır. Ancak, bu okulların açılmasına kadar imparatorlukta yabancı dil eğitimi veren tek orta öğretim kurumu Galatasaray Sultanisi olmuştur.

1863 yılında açılan Robert Kolej, bu dönemde yabancılar tarafından açılan ilk özel okuldur. Onu, Amerikan Kız Lisesi ve diğer Alman ve Fransız okullar takip etmiştir.

Yabancı özel okullardan sonra 1873 yılında ilk özel Türk okulu açılmıştır: Darüşşafaka

Darüşşafaka, o dönemde hem yabancı dil eğitimindeki hem de diğer dillerdeki eğitim kalitesiyle ün yapmış önemli bir okuldur. Yabancı dil de dahil nitelikli eğitimiyle diğer devlet okulları olan Sultani ve İdadi'lerden daha başarılı mezunlar vermekteydi. Bugün de aynı isimle varlığını koruyan bu okul, hala yabancı dille eğitim veren özel liseler içinde üst sıralardadır (Demircan, 1988).

II. Meşrutiyet sonrası (1908) yabancı dilin önemi daha da artmış ve eğitimdeki yeri daha da sağlamlaşmıştır. Okullarda Fransızca zorunlu dil, Almanca veya İngilizce seçmeli dil olarak okutulmaya başlanmıştır.

1928 yılında Türk Eğitim Derneği kurulmuştur. Derneğin amacı, Türk çocukların yabancı okullara gitmeden yabancı dil öğrenmelerine destek sağlamaktır. Derneğin çalışmaları sonucunda TED koleji kurulmuştur ve kolejde zaman içinde tamamen İngilizce eğitime geçilmiştir. 1956 yılından itibaren kolej isimli ve sonrasında Anadolu Lisesi adıyla İngilizce ağırlıklı eğitim veren okullar açılmıştır (Emekçi,2003).

2.6.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem

Bu dönemin en önemli ve temel gelişmesi, 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) kanununun yasallaşmasıdır. Bu kanun ile birlikte bütün bilim ve eğitim kurumları, özel okullar da dahil, tek bir çatı altında toplanmış ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Medreseler kapatılıp Arapça ve Farsça öğrenimine son verilmiştir. Arapça, yalnızca İmam Hatip Liselerinde 1931 yılına kadar ders olarak öğretilmeye devam edilmiştir (Demircan, 1988).

Bu dönemden sonra devlet okullarında bir yabancı dil zorunlu ve ikinci yabancı dil tercihe bağlı olarak eğitim programında yer almıştır.

Cumhuriyet sonrası okulları verdikleri dil eğitimine göre dört gruba ayırmak mümkündür:

2.6.3. Yabancı Okullar

1820-1923 yılları arasında Cumhuriyet kurulmadan önce, yabancılar diledikleri programa göre diledikleri okulu açabilmekte ve diledikleri din eğitimini vermekteydiler. 1923'ten sonra eğitim-öğretim laikleştirilmiş, ilk ve orta okullarda din eğitimi yasaklanmıştır. Buna paralel olarak yeni yabancı okul açılması da durdurulmuş ve mevcut okullarda da Türkçe eğitim verilmeye başlanmıştır.

1931 yılında yapılan bir düzenleme ile Türk çocuklarının ilk okul olarak Türk okullarında okutulması zorunlu kılınmış ve yabancı okulların birinci kademelerinde Türk çocukların eğitim görmeleri yasaklanmıştır. Bu yasadan sonra yabancı okullar yalnızca yabancı dil eğitimi veren hazırlık sınıfları açmışlardır (Emekçi, 2003).

2.6.4. Anadolu Liseleri

Anadolu Liseleri, ilk yıl İngilizce hazırlık programıyla birlikte ileri derecede yabancı dil eğitimi vermiş olan liselerdir. Bu liselerde yabancı dil öğretimi İngilizce, Almanca veya Fransızca'dır. 1983 yılında Türkiye'de 36 Anadolu Lisesi vardı. 1986 yılına gelindiğinde ise genel olarak Türkiye'de liselerin sayısı; düz lise olarak 78, Ticaret Lisesi olarak 5, 1 Aşçılık Lisesi ve 1 Almanca eğitim veren İmam Hatip Lisesi olmak üzere 85'e yükselmiştir. Anadolu Liselerinin sayısı ise 146'ya yükselmiştir (1986. M.E.B. Tebliğler Dergisi, Sayı 2222)

2.6.5. Yabancı Dil ile Eğitim Veren Özel Türk Okulları

Darüşşafaka Lisesi, Türkiye'de yabancı dil ile eğitim veren ilk özel Türk Okuludur. 1931 yılına kadar bu sayı TED kolejlerinin açılmasıyla birlikte beş olmuştur. Bu okullarda ilk yıl yabancı dil hazırlık programı uygulanmaktadır.

1999-2000 ders yılında Türkiye'de yabancı dil eğitim veren özel ortaöğretim okullarının sayısı 446 olmuştur.

2.6.6. Yabancı Dil Eğitimi Veren Orta Okullar

Türkiye’de her devlet okulunun ilk ve ortaöğretim kademelerinde yabancı dil eğitimi verilmektedir. Yabancı dil, orta okullarda haftada üç veya dört ders saati okutulmaktadır. Meslek ve Teknik okullarda ise programlar ve ders saatleri farklılıklar göstermektedir (Demirel, Ö. 2004).

2.7. Türkiye’de İngilizce Eğitimi İlgili Problemler

Yabancı dil eğitimi, bir dili kullanmak için gerekli olan temel becerileri kazanmak için gereken eğitim süreci olarak tanımlanır. Ülkemizde ise bu becerilerin kazanılması; öneminde mutabık kalınan ancak nasıl, ne şekilde, ne zaman ve ne miktarda verileceği sürekli tartışmalara neden olan, buna rağmen gereken bilimsel ve akademik yaklaşım ve ilgiyi üzerine çekemeyen bir konudur.

Yabancı dil eğitimi, gerek kapsam gerekse kullandığı yöntemler açısından diğer derslerden belirgin bir şekilde ayrışır. Bu farkın temelinde yatan neden, yabancı dilin bir iletişim becerisi olmasıdır. Diğer tüm dersler bireysel olarak öğrenilip kullanıldığı halde yabancı dil etkileşimle öğrenilir ve toplumsal olarak kullanılır (Işık, 2008).

Yabancı dil öğretimi için ilk ve orta öğretimin ideal bir ortam teşkil etmesinin nedeni, bu yaşların dil bilgi, beceri ve ilgisinin geliştiği dönem olmasıdır. 4 yaşına kadar sesli iletişimi, 8 yaşına kadar sözcük kavramını ve 12 yaşına kadar yazılı iletişimi öğrenen çocuk, bu bilgileri kavramış olarak hayatının sonuna kadar yeni kurallar öğrenme gereği duymadan mevcut bildikleriyle kolaylıkla iletişim kurabilme becerisine sahip olacaktır (Doğan, 2012).

Çocuğun ana dil ile yabancı dil arasında bocalama yaşayabileceğine ilişkin duyulan endişeler ise gerçeği yansıtmamaktadır, çünkü bireyin dil öğrenme kapasitesi bu dönemde maksimumdur ve ilk ve orta öğretim dil öğrenmek için ideal bir zamandır.

Bu dönemle ilgili problemlerin en önemlisi, çocuğun dikkatinin oldukça aktif olması ve derslerden kolaylıkla sıkılabilmesidir. Bu yüzden yabancı dil derslerinin öğrencinin dikkatini sürekli olarak kendisinde toplayabilecek nitelikte olması gerekmektedir. Fakat, pek çok faktörden dolayı ülkemizdeki yabancı dil eğitiminde bu durum gerçekleşmemektedir.

Türkiye’de eğitim ve öğretimi etkileyen ve engelleyen önemli problemler vardır. Bu problemler yabancı dil öğretimi kadar diğer derslerdeki başarıyı da etkilemektedir. Donanım eksikliği, finansman yetersizliği, öğretmen sorunu, öğretim programlarındaki ve öğretmen materyallerindeki yetersizlik, altyapı eksikliği, kaynak yetersizliği, dil laboratuvarlarının olmaması, kalabalık sınıflar, ders kitaplarının kalitesinin düşüklüğü, anne ve babanın konu ile ilgisiz olması gibi unsurlar ana problemlerdir ve bu ana problemlere ek olarak hızlı nüfus artışı, göçler, düşük okullaşma oranı, ikili öğretim, birleştirilmiş sınıf uygulaması gibi bölgesel problemler de mevcuttur (Kocamaz, 1999).

Ancak, son zamanlarda sıkça tartışıldığı gibi Türkiye’de özellikle yabancı dil eğitimini etkileyen ve İngilizce öğretiminde hedeflenen başarıyı yakalamayı imkansız kılan temel problemler vardır. Ülkemizde yıllardan beri, bir dil eğitimini başarılı kılacak olan temel prensiplere sahip olmayan ve geleneksel yöntemlerle, yani dilin kurallarını bilmeyi dil bilmekle eşit tutan yöntemlerle varlığını sürdürmeye çalışan bir yabancı dil eğitim sistemi vardır. Bilimsel bir yabancı dil planlaması ve bunu başarılı kılacak olan nitelikli kurumların, yöntemlerin, öğretmenlerin ve materyallerin noksanlığı ülkemizdeki İngilizce eğitimindeki yetersizliğin temelinde yatan ana problemdir.

2.7.1. Planlama

Ülkemizde dil eğitimine yeterli finansal kaynak ayrılmasına ve gerekli ilgi ve yönelim bulunmasına rağmen yapılan planlamalar ve devamındaki uygulamalar hiçbir başarı getirmemektedir. Çünkü, bu planlamalar gerçek bilimsel veriler ve çağdaş yaklaşımlar içermemektedir. Kararlar, konunun uzmanı akademisyenler tarafından değil, eğitim politikalarına ve planlamalarına yön vermeye yetecek gerekli niteliklere ve deneyime sahip olmayan, siyasi görüşlerini ön planda tutan bürokratlar tarafından alınmaktadır.

Bu yüzden ülke gerçekleriyle ve amaçlarıyla örtüşen başarılı dil eğitimi politikaları yapılamamakta ve mevcut politikalarındaki etkinlik ve süreklilik de sağlanamamaktadır (Demirel; Özcan, 2007).

Türkiye’de bilimsel verilere dayanan nedenler olmaksızın mevcut eğitim sistemi sürekli bir değişim geçirmektedir. Ne yazık ki, yeni kararlar ve yeni uygulamalar hedeflenen ilerlemelere yol açamamakta, bilakis sistemin kalıcılığını ve sürekliliğini engellemekte, zaman ve finansman kaybına yol açarak faydadan çok zarar vermektedir

Diğer bir planlama problemi ise ders saatleridir. 1997 yılı ile 2013 yılları arasında yürürlükte olan 8 yıllık zorunlu eğitim ile İngilizce, birinci kademe olan ilköğretimde öğretilmeye başlanmıştır. 8 yıllık zorunlu eğitim sonrasında 4. ve 5. sınıflarda haftada 3 saat, 6.7. ve 8. sınıflarda ise haftada 4 saat İngilizce dersi verilmekteydi. 2013 yılından itibaren 4+4+4 uygulamasına geçilmesiyle birlikte ilköğretim ve ortaöğretim tekrar ayrılmış ve İngilizce öğrenme yaşı daha da aşağılara, ilkokul 2. sınıfa çekilmiştir. Fakat, aynı zamanda haftada 3 saat olan İngilizce dersi 2 saate indirilmiştir ve 5.6.7. ve 8. sınıflardaki ders sayısı da haftada 4 saatten 3 saate indirilmiştir. Gerek Avrupa ülkeleri ile kıyaslandığında, gerekse ülkemizdeki yabancı dil hedefleri düşünüldüğünde bu sürenin yabancı dil öğrenimi için yeterli olmaktan çok uzak olduğu görülmektedir (Sevil, 2003).

Liselerde ise 8 yıllık eğitimle birlikte Anadolu Liselerinin birinci kademesi olan ortaokul bölümleri kapatılmış ve hazırlık sınıfı ortaokul öncesinden alınarak lise öncesine eklenmiş, daha sonra ise tamamen kaldırılmıştır.

Dil eğitimi için lise dönemi yaş olarak en uygun dönem değildir, ayrıca öğrencilerin tüm ilgisi ve gayreti üniversite sınavlarına yöneliktir ve İngilizce gereken ilgiyi görememektedir. Bu yüzden, Anadolu Liselerinde öğretilen İngilizce başarılı olabilecek bir stratejiye sahip değildir.

Sonuç olarak, ilk ve orta öğretim okullarında nitelikli İngilizce eğitimi verilebilmesi için gerekli yabancı dil eğitim politikalarına sahip değiliz ve bu konuda alınan kararlar,

gerçekleşen uygulamalar ve bütün olarak eğitim sisteminin işleyişi, arkasından bir başarı getirememekte; alınan yanlış kararlar İngilizce eğitimi daha da zayıflatılmakta ve daha fazla zarar vermektedir (Işık, 2008).

2.7.2. Öğretmen

Teknik ve teknolojinin eğitim sistemine sunduğu tüm imkan, yenilik ve kolaylıklara rağmen öğretmen hala eğitimin merkezindeki temel unsurdur (Kıncal, 2002).

Öğrenmenin daha etkili gerçekleşmesi ve daha kalıcı olmasını sağlamak için öğretmenin öğrencilerin öğrenme biçimleri olarak hangi yöntemlere yatkın olduklarını bilmeleri gereklidir. Öğrenme biçimlerini bilmenin ve öğretimi bunun üzerine tasarlamının eğitimi baştan sona kadar etkileme gücü vardır.

Öğretmen, kolaylık yaratan kişidir. Bu terim, öğretmenin dil öğretimindeki işlevi için kullanılmaktadır. Çocukları motive olmadan bir eyleme yönlendirmek hem öğretmen için hem de öğrenci için büyük bir zorluktur. Motivasyon her öğrenci için önemli, ama çocuk yaşta için daha önemlidir. Bu yüzden, özellikle çocuk yaşta öğrenciler için öğretmen rolünün çok önemli bir işlevi vardır: Çocuğun iştahını uyandırmak ve isteğini aktive etmek (Bear, 1990).

“İyi öğretmen”, eğitim hedeflerini kolaylıkla ve belirlenen zaman içinde gerçekleştiren öğretmen demektir. Bu ise öğretmenin kendi eğitim süreci ile ilgilidir.

Çocukların yabancı dil eğitimine katılmaları ve iyi bir sonuç almaları onların çabalarından çok öğretmenlerinin onlara vereceği motivasyon ve uygulayacağı yöntemlerle bağlantılıdır. Yetişkinlerde ise süreç bu şekilde olmak zorunda değildir. Yetişkin öğrenci iyi veya kötü bir çaba harcayacaktır; bilinç, farklılık düzeyi ve algılama seviyesi daha yüksektir ve anlaması nispeten daha kolay olacaktır. Çocuklarda ise durum çok farklıdır. Öncelikle konuyu kafalarında bir yere oturtmaları ve bunun önemini anlamaları gerekmektedir ancak daha önemlisi bunun sıkıcı bir bilimsel aktivite değil eğlenceli, oyunlarla donatılmış yeni bir iletişim yolu olduğunu hissetmeleri

gerekmektedir ve öğretmenin rolü bu noktada çok önemlidir. Çocuk istemediği ve sevmediği şeyi yapmayacak, bu etkinliğin bir parçası olmayacaktır, ve çocuğu sürecin içine çekmek tamamen öğretmenin rolü ve görevidir (Ozil, 1990).

Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin öncelikle geleneksel yöntemleri terk etmesi ve artık dünyanın, eğitim sistemlerinin ve yabancı dil eğitiminin değişmekte olduğunu farketmesi gerekmektedir.

Yabancı dil dersi etkinliği olarak sadece gramer öğreterek cümle kurduran öğretmenlerin, çağın gerisindeki insanlar olarak kendilerini yenilemeleri ve yabancı dilin iletişim kurmak anlamına geldiğini idrak etmeleri gerekmektedir. Bunu sağlamak için öğretmenleri bilinçlendirecek zorunlu programlar ve sempozyumların düzenlenmesi, belli zaman dilimlerinde öğretmen değerlendirmeleri ve teftişlerinin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Ülkeler arası öğretmen değişim programlarına katılmaları teşvik edilmeli ve İngilizce'nin doğal olarak konuşulduğu ülkelerde bulunarak bilgi ve becerileri zenginleştirilmelidir. Öğretmenler, kendi alanındaki yenilikler dışında pedagojik gelişmeleri de takip etmelidirler. Okullarda yapılacak ortak sınavlarla öğretmen başarıları değerlendirilmeli ve tüm öğretmenlerin seviyelerini yukarı çekmeleri için motivasyon unsuru olarak kullanılmalıdır. Öğretmenlerden beklenen şey, geleneksel yabancı kültür öğretiminden uzaklaşmaları ve kültürlerarası öğretim anlayışlarını takip etme yönünde ilerlemeleridir (Kıncal, 2002).

2.7.3. Yöntem

Ülkemizde İngilizce eğitimi ile ilgili en önemli problem yöntem problemdir. Yöntem problemi, eğitimde kullanılan yöntemlerin güncel, bilimsel ve etkin olmamasıdır.

Ortaçağdan beri dil eğitimi konusunda Avrupa ile Osmanlı Devleti arasında devam eden paralellikler vardır. Latince, asırlarca ölü dil olarak kalmış ve sadece klasik eserleri okuyup anlamak için öğrenilip ezberlenmiştir. Osmanlı İmparatorluğunda ise yine Farsça ve Arapça, o dillerdeki dini yazıtları okumak için ezberletilmiştir. Sonuç olarak bu diller, kuralları öğretilen ve ezberletilen ancak iletişim için kullanılmayan bilgiler

olarak varlıklarını sürdürmüştür. Bu öğrenme şekli bir geleneğe dönüşmüş ve ne yazık ki hem imparatorluk içinde eskiden beri varolan ve hatta yabancı öğretmenler tarafından eğitim verilen okullarda, hem de batılılaşma süreci içinde yeni açılmış olan okullarda aynı gelenek devam etmiştir. Yabancı dil, yazmak ve okumak için öğretilen fakat iletişim aşamasına bir türlü geçemeyen bir bilgi olarak öğretilmeye devam etmiştir (Emekçi, 2003).

Günümüzde ders kitapları incelendiğinde bu yöntemin etkilerini hala görebilmekteyiz. İngilizce, canlı bir iletişim ve etkileşim için değil, günlük hayattan uzak ve kullanılmayan bir bilgi olarak öğretilmektedir ve işte bu yüzden de tam olarak hiçbir zaman öğretilmemektedir.

Türkiye'nin İngilizce hakkında bilgi veren ve onu açıklayan değil, zengin bir kelime girdisi ile İngilizce'yi iletişim için sunan bilimsel modern yöntemlere ihtiyacı vardır (Krashen, 1998; Ellis, 1997).

2.7.4. Yaş

Gömlüksiz, (2001) yılında "The Effects of Age and Motivation Factors on Second Language Acquisition" isimli araştırmasında, ikinci dil edinme konusunda öğrencinin pek çok faktörden etkilendiğini ancak bu faktörlerden en önemlisinin yaş olduğunu söyler. Gömlüksiz'e göre yaşı büyük olan öğrenciler, dizim ve biçim bilgisini öğrenmede daha başarılılardır, yaşı küçük olanlar ise ses bilgisini öğrenmede daha başarılıdır.

Ülkemizdeki İngilizce yeterlilik seviyesindeki başarısızlığın önemli nedenlerinden birisi İngilizce eğitimine başlama yaşıdır. İngilizce yeterlilik endeksinde başı çeken ülkelerde bu dönem, hayatın en erken evreleri sayılan okula başlama yaşları olan ana sınıfı dönemidir. Pek çok uzmana göre yabancı dil eğitimine başlamak için ideal yaş aralığı 4-7 yaş kabul edilmektedir.

Erken yaşlarda dil eğitimine başlamanın en önemli avantajı, çocuğun dil öğrenimine karşı merakının en üst seviyede olduğu bu dönemde ikinci bir dilin de ana dil gibi ilgiyle ve aktif olarak öğrenilmesi ve bu becerinin uzun süre sürdürülmesidir (Alptekin, 2003).

Kanada’da yapılan bir araştırmada, yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlayan öğrenciler ile ileri yaşlarda başlayan öğrenciler gözlemlenmiştir ve şu sonuca varılmıştır: Yetişkinler ve çocukluk dönemini tamamlamış ileri yaşlardaki bireyler ikinci bir dil öğrenirken morfoloji ve yapı bilgisi gelişimi olarak üst düzey başarı gösterebilmektedirler. Ancak, erken yaşlarda dil eğitimine başlayan öğrenciler, özellikle fonoloji ve telaffuz açısından ana dil kullanıcılarına yakın bir performans sergileyerek her iki grubu da geride bırakmıştır (Haznedar, 2003).

Lenneberg (1967), 12 yaşından sonra dil öğrenim işlevinin yavaşladığını ve bu yaştan sonra öğrenilen yabancı dilin çok ileri düzeylere ulaşamayacağını savunur.

İkinci bir dil bilen çocuklarla yalnızca ana dil bilen çocuklar karşılaştırıldığında, ikinci bir dil öğrenmiş çocukların ses farklılıklarına karşı duyarlılıkları yanısıra, eşya-isim arasındaki bağlantıları idrak etmede gösterdikleri başarı, dikkat yönetimi, olgular arasındaki farklılıkları kavrama becerilerindeki hızlı gelişim gibi avantajları olduğu görülmektedir (Alptekin, 2003).

Anadilin, doğal konuşulduğu koşullara yaklaşıldığı ölçüde iyi öğretildiği gerçeğine dayanarak Avrupa Birliği ülkeleri, yabancı dil öğrenme yaşını mümkün olduğu kadar aşağıya çekmişler ve bunu bir politika olarak benimseyerek 1985 yılında erken yaşta yabancı dil eğitimini yasalaştırmışlardır. Bu kararın altında yatan neden erken yaşta çocuğa yabancı dil öğretmekten ziyade, çocukta yabancı dile karşı ilginin uyanmasına yol açmaktır. Oyunlarla ve eğlenceli çocuk etkinlikleriyle sürdürülen yabancı dil eğitiminde çocuk, bir taraftan kendi ana dilini öğrenmeye devam ederken diğer taraftan da başka kültürlerin ve başka dillerin varlığının bilincine varmakta ve onları da öğrenmek için uygun zemin oluşturmaktadır.

Bu konuda Piaget'in bilişsel sürecin gelişimini tanımlarken ileri sürdüğü iki öğrenme sürecine dikkat çekmekte fayda vardır: Bunlardan ilki “yerleştirme”dir. Ana dilde olmayan “the” gibi, “present perfect tense” gibi yapıların çocuğun algı haritasında yer alacağı bir şekilde algı haritasının değişime uğramasıdır. “özümseme” ise, ileri yaşlarda öğrenilen bilgilerin algı haritasında bir değişiklik yaratmadan varolan haritaya çevreden gelen girdi olarak eklenmesidir (Haznedar, 2003).

Diğer bir faktör ise çocukların hayal dünyalarının gerçek dünya ile içiçe olması ve ikisi arasındaki ayrımı çok keskin yapamamalarıdır. Bu, yabancı dil öğretirken kullanılabilir ve değerlendirilebilecek büyük bir avantajdır, dil eğitimi kolaylaştıracak ve kullanılan yöntemleri etkin ve kolay hale getirecek olan ikincil ve canlı araç, gereç ve yöntemler bütünüdür.

İlköğretim öğrencileriyle kullanacağımız şarkılar, oyunlar, masallar okul dışı etkinlik olarak kabul edilen unsurlardır. Oysa onlar için gerçek dünya ile hayal dünyası arasında büyük bir benzerlik bulunmaktadır. Bir ilköğretim öğrencisi kendisini çok kolay havaalanında hissedebilir ve gerçekten havaalanındaymış gibi gereken diyalogu kurabilir ancak bir yetişkin için bu sadece kendisini havaalanındaymış gibi davranmaya zorlamak şeklinde gerçekleşecektir (Bear,1985).

2.7.5. İş Dünyası

Türkiye’de öğrenci velileri tarafından İngilizceye gösterilen ilginin birincil nedeni İngilizce öğrenmenin bir meslek öğrenme ve edinme olarak kabul görmesidir. Bu, elbetteki yanlış bir tutumdur. Öğrencilerin ve velilerin amacı çağdaş, kültürlü, global bireyler olmak, uluslararası bilim ve sanat dünyasına adım atmak ve hayatı entellektüel düzeyde tanımak değil, İngilizce’yi kullanarak kolaylıkla bir iş bulabilmektir.

Ülkemiz dil eğitimi konusunda başarısızdır ve ekonomi lokomotifini üç büyük şehirdeki bilgisayar ve işletme uzmanlarına ne kadar ihtiyaç duyuluyorsa, dil bilen nitelikli personele de hala bir o kadar ihtiyaç duyulmaktadır (Doltaş, 1989).

Bu durum, her ne kadar ekonomik ve sosyal bir gerçek olsa da İngilizce Öğrenmek için yanlış bir motivasyondur. Kendi bireysel ve kişisel gelişimlerini tamamlayamamış bireylerin ne özel hayatlarında ne de iş hayatlarında başarılı ve mutlu olabilmeleri ve bunu sürdürebilmeleri mümkün değildir. Yabancı dil, kişisel bir birikimdir, bir nitelik ve hatta bir üstünlüktür, Türkiye sınırları dışındaki hayatı tanımaktır, dünyaya yabancı olmamaktır, genel kültüre sahip, saygın bireyler olmaktır.

Herhangi bir alanda dışarı açılmayı hedefliyorsak, aynı zamanda dünyadaki gelişmelerden, teknik ve sanat alanında olan bitenden haberdar olmamız gerekmektedir. Global alanda oyuncu olmak isteyen iş adamlarının yabancı dil bilmesi zorunluluktur. Çağın lideri olan Batı dünyasıyla iletişim halinde olmak, yenilikleri izlemek ancak İngilizce bilerek mümkündür, yabancı dil bilen elemanlara sahip olmak bizi koşulsuz başarıya götürmeyecektir (Oral, 2003).

2.7.6. Motivasyon

Sınıf geçmenin kolay olduğu eğitim sistemimizde, öğrenciler dersi öğrenme ve çalışma gereği duymadan sınıflarını kolaylıkla geçerler. Kendilerinden araştırma yapmaları, kitap-dergi okumaları, yorumlamaları, sorumluluk almaları ve kararlar vermeleri istendiğinde kayıtsız kalırlar. Öğretmen ilk günden itibaren öğrencinin yabancı dil öğrenmeye odaklanmasını sağlamak, motivasyonu arttırmak ve ders notundan ayrı olarak yabancı dil başarısı yaratmak zorundadır.

Bir grup ortaöğretim öğrencisi arasında yapılan bir araştırma, yabancı dil öğrenme motivasyonları olarak şu nedenleri ortaya çıkartmıştır:

- İş bulmak için
- Turistlerle konuşmak için
- Bilgisayar oyunları ve interneti kullanabilmek için
- Dersi geçmek için (Titiz, M, Tınaz, 1999).

Öğretmenlerin yabancı dil öğrenme konusunda öğrencileri düşünmeye sevketmeleri ve güçlü bir öğrenme nedeni ortaya çıkarmaları gerekir. Öğrencinin İngilizce öğrenmek için sebepleri arttıkça, akademik başarısı da yükselecektir.

Öğrencinin kaygı duymasına yol açacak nedenler ayıklanmalıdır. Kaygı öğrenmeyi güçleştirir. Öğrenciler genellikle yabancı dil eğitimine psikolojik kaygılarla başlarlar: “anlayabilecek miyim, çözebilecek miyim? Bana gülecekler mi? Dalga geçerler mi?” gibi endişeler hakimdir çünkü yabancı dil, yeni bir kavramdır, ayrıca öğrenilen dilin kendisi, iletişim de dahil, pek çok beceri gerektirmektedir. Öğretmenin yapması gereken ilk şey, öğrenciye yabancı dilin onlar için tamamen yeni birşey olduğunu ama zor olmadığını, sadece karşılıklı etkileşim ve konuşma gerektirdiğini ve bu konuda bazılarının bazılarında daha yetenekli olabileceğini ancak yeterince çaba ve çalışma ile herkesin bunu başarabileceğini ifade etmek, dil öğrenmenin eğlenceli yanlarını vurgulamak, öğrencilerin korkularını yatıştırmak ve onları motive etmektir (Sevil, 2003).

İlk ve ortaöğretimdeki avantajlı durumlardan birisi ise, yapılan pek çok araştırmanın da işaret ettiği gibi, ilköğretim dönemindeki çocuklarının medeni cesaretlerinin ileri yaş dönemi çocuklardan çok daha yüksek olmasıdır. Erken yaşlardaki çocukların eğitime katılımları, kendilerini olayların ortasına atabilme becerileri, rizk almak ve hata yapmaktan korkmamak gibi özelliklerinden dolayı daha yüksektir ve bu yüzden ikinci bir dil öğrenme konusunda daha avantajlıdır (Johnston, R, 1994).

2.7.7. Okullar

Türkiye’deki en çarpıcı gerçeklerden birisi devlet okullarındaki yabancı dil eğitimindeki yetersizliktir.

Bu, sorumluluğu öğretmene veya öğrenciye yükleyemeyecek kadar basit olmaktan uzak ve çeşitli unsurların bileşiminden oluşan komplike bir problemdir. Çözümü ise bellidir: Nitelikli bir dil eğitimini içeren işlevsel, iletişimsel, modern ve kısa sürede sonuçları görülebilecek bir eğitim sisteminin hayata geçirilmesidir (Kocaman, 1989).

İngilizce, kalabalık sınıflardaki ders ortamında öğrenilemeyecek kadar sıradışı bir beceridir. Eğer amaç, öğrenciye İngilizce'nin özünü vererek İngilizce konuşabilmeyi öğretmekse, kalabalık bir ders ortamında bu gerçekleşmeyecektir; yok eğer amacımız öğrencinin okuma ve yazmasını sağlamaksa, bu beceriler de gelişmeyecektir. Eğer amaç öğrenciyi bir yabancı dile ve yabancı kültürlerin varlığına aşina kılmak ise, mevcut global koşullarda ve teknoloji imkanlarıyla öğrenciler bunu zaten kendi başlarına başaramaktadırlar (Alptekin, 2003).

Pek çok tanıma göre bir dili bilmek o dili konuşabilmek, o dili ana dili olarak kullanan insanlar gibi selamlaşabilmek şakalaşabilmek, her yönüyle sözel iletişim kurabilmektir. Ancak, bu derece iyi eğitim veren devlet kurumlarının sayısı çok değildir.

Daha ileri gitmeden, daha fazla emek ve para kaybına yol açmadan ülkemizdeki yabancı dil eğitimi politikalarını sorgulamamız gerekmektedir. Devlet okullarında İngilizce eğitimi tam bir karmaşa ve kalitesizlik içindedir ve gerçek bir sisteme ve devamlılığa kavuşmasına yol açacak gerçekçi ve yapıcı değişimleri içeren düzenlemelerin gerçekleşmesini beklemektedir (Kocaman, 1989).

2.7.8. Ders Kitapları

Yabancı dil kitaplarının çağdaş öğretim tekniklerine göre hazırlanması gerekmektedir. Kitaplar, gerçek hayattan kopuk olmamalıdır. Kitaplar, günlük hayatta kullanılan kelime ve kavramları kapsayan diyalog ve metinleri içermeli ve iletişim olarak en çok karşılaşılan ve ihtiyaç duyulan konulara yer vermelidir. Kitap dizaynı da içeriği kadar önemlidir. Küçük yaş çocuklara hitap edecek renklilikte olmasını sağlayacak resimler, karikatürler içermeli ve sıkıcı olmasının önüne geçilmelidir.

İngilizce öğrenen Türk öğrenciler için kitapların tamamen yabancı kültür ve bu kültürün motifleriyle doldurulması yabancı dil öğretimini zorlaştırmaktadır. Bu motiflere yabancı olan Türk çocuklarının kafasında yabancı bir kültürü resimlemesi ve belli bir yere oturtması zor olacağı için dil öğrenimini güçleştirmektedir. Anlatılanlar bizimle ilgili,

tanıdık bildik ise okumak, dinlemek, kavramak ve yorumlamak kuşkusuz çok daha kolay olmaktadır (Törel, 1981).

Eğitim sürecinde, öğrenciler için ders kitaplarının yanında gramer kitapları, hikaye kitapları, egzersiz kitapları ve sözlükler gibi ek kaynaklar da temin edilmelidir. Kitaplara ek olarak teknoloji en önemli araç gereç olarak kullanılmalıdır: Ses bantları, görüntüler, videolar, resimler derse eklenmelidir. Teknolojinin kullanılmadığı bir yöntemin ileri ve çağdaş olduğunu düşünmek imkansızdır (Hengirmen, 2004)

2.8. İletişimsel Yöntemin Dil Edinimindeki Rolü

İletişimsel yaklaşım; en güncel ve en ileri kabul edilen yöntem ve teknikleri bünyesinde barındıran, eğitimin gerçek hayata en yakın formu, yabancı dil öğrenmenin en etkili yöntemidir (Doğan, 2012).

İletişimsel yaklaşım, diğer ismiyle kavramsal-işlevsel müfredat, dili işlevsel olarak öğretmeye ve kendi bağlamında kullanmaya vurgu yapar ve dili iletişim kurarak öğretmeyi hedefler. Yaklaşım, dili bir bilgi olarak değil de beceri olarak ele alır. Dilin iletişim olduğunu, yapı ve dil bilgisi gibi asla statik bir yapıda olmadığını, çünkü dil hayatın kendisini yansıttığını savunur. Hayat sürekli değişim ve gelişim içindedir, bu yüzden dilin statik öğrenilmesi de imkansızdır.

Buna göre başarılı bir dil eğitimi; dilin sosyo-linguistik yönlerini kullanmaya yardımcı olabilecek iletişim yeteneklerinin kazanılması olarak tanımlanabilir.

İletişimsel yaklaşım, kesin aktiviteler ve kati prensipler içeren bir yöntem değildir. Pek çok dilbilimciye göre iletişimsel yaklaşım bir yöntem dahi değildir. Herhangi bir otoritesi veya bu konuda herhangi bir kaynak kitabı yoktur. Bu yaklaşım bir yöntem olmaktan ziyade, iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik her uygulamayı yararlı bulan ve bünyesine alan, bir yöntemden çok daha geniş uygulama ve teori yelpazesine sahip bir öğretim yaklaşımıdır. Model, sadece kendisinden önceki yöntemleri değil, kendisinden sonra ortaya çıkabilecek yöntemleri de içinde barındıracak kadar güçlü ve geniş bir akımdır, çünkü dil öğretiminde gerçek iletişimi dışında tutacak bir yöntem bilimsel, işlevsel ve etkili değildir. İletişimsel yaklaşım sadece sınıf içinde kalmamakta,

sınıf dışında yapılabilecek aktivitelerle de ilişkilendirilmektedir. Yaklaşım, dilin iletimsel gücünü ortaya çıkaran ve çok çeşitli sınıf aktiviteleriyle bu gücü destekleyen bir uygulamalar ve ilkeler bütünüdür (Richards & Rodgers, 2001).

Bu ilkeleri şöyle özetlenmektedir:

- 1- Dil, iletişim aracılığıyla öğrenilir.
- 2- Sınıf içi aktivitelerin amacı gerçek ve anlamlı iletişimdir
- 3- Akıcılık önemlidir
- 4- Öğrenme yaratıcı bir süreçtir, deneme ve yanılgılar içerir.

Bu yönetime kadar dil eğitimi bir karmaşa içerisinde, iletişimden ziyade sınavlar veya iş bulmak için bir sertifika edinimi olarak talep görmekteydi. Gerçek amacına hizmet eden dil bir “mesaj”dır, iş ve sınavlar için öğrenilen dil ise bir “araç”tır. İletişimsel yöntem, dili bir “mesaj” olarak düşünür ve doğru bağlamda doğru mesajı doğru şekilde aktarmayı başarabilmeyi hedefler.

1960’lı yıllara kadar pekçok yöntem denenmiş ve kullanılmıştır. Her birisi bir öncekinin noksanlığını tamamlayan bu yöntemler uzun zaman dilimlerinde denendi ve kullanıldı ancak kendi başlarına istenen başarıyı getiremedi. İletişimsel yaklaşıma dayanan programlar ve planlamalar ise tüm dünyada kısa süre içinde hem öğrencilerin hem de velilerin dikkatini çekmeyi başardı. Sonrasında da öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutmayı başararak popülerliğini sürdürdü (Doğan, 2012).

İletişimsel yaklaşım; iletişimin dilbilgisinden çok fazlası olduğunu, iletişimin bir sosyal aktivite olduğunu ileri sürmekte, öğrencilerin her zaman söyleyecek birşeyleri olduğunu, onlara sadece uygun kelime ve yapıların verilip yalnız bırakılmaları gerektiğini savunmaktadır. Çünkü iletişim çok geniş bir kavramlar ve işlevler yelpazesi içerir ve bu içerik için gereken zaman kelime ezberi yapılamayacak kadar değerlidir.

İletişimsel yöntem, “insan”ı merkeze aldığı için çok kısa zamanda benimsenmiştir. Genel amaç; öğrencinin aktif olması ve hedef dilde iletişim kuracak şekilde yaratıcılığını ortaya çıkarmasıdır. Günümüz globalleşen dünyasında yabancı dillerle

ilgili amaç artık iletişim kurabilmektir. Dilbilgisi, yalnızca gereken yerlerde üzerinde durulan dilin sadece küçük bir bölümünü oluşturmaktadır. Öğretimin asıl hedefi, sözel veya yazısal , gerçek iletişim kurabilen bireyler yetiştirmektir. Bunun içinse öğrenciyi merkeze alan ve onu aktive eden, tüm algılarını kullanarak kalıcı öğrenmeye yol açan yöntemlere ihtiyaç vardır (Nunan, 1988).

İletişimsel yaklaşımın kendi içeriğinde taşıdığı uygulama boyutundaki alt paradigmaları da yaklaşımın kendisi kadar önemlidir: İletişim ortamı, öğretmenin rolü, iletişim teknikleri bu yöntemin başarısını belirleyecek olan ana unsurlardır.

2.8.1. İletişim Ortamı

Geleneksel okul anlayışı, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirme olasılığını ortadan kaldırmakta ve onların iletişim güçlerini yok etmektedir. Eğitimin interaktif olmaktan çıkıp öğretmen tarafından sürdürülen tek yönlü bir iletişimden ibaret seanslara dönüşmesiyle öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeleri mümkün değildir. Bu gerçek, geneleksenel eğitim yaklaşımı artık yerini terketme gerekliliğini vurgulamaktadır (Littlewood, 1981).

Ders atmosferi ve sınıf içi ortam, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle diyaloglarını belirleyeceği için ve öğrenme sürecine dolaylı bir etkisi olacağı için özel metodlarla belirlenmelidir. Gelişen ve değişen dünyada okullarımızdaki sınıf ortamı, hala, çağdaş eğitim için değilde değiştirmeye çalıştığımız geleneksel eğitim için daha uygun bir şekilde dizayn edilmektedir.

Öğretmen, yetkinin onda olduğunu gösteren kürsü, masa gibi yüksek bir yerde, sınıfın karşısında ve öğrencilerle arasına mesafe koyan bir konumdadır. Sınıf içinde öğrencilerin birbirleriyle iletişimi yasak, öğretmenle iletişimleri ise sınırlıdır. Bu ise, eğitim atmosferi sıkıcı, zorlayıcı yapan ve kısa süreli öğrenmeye yol açan ezberci ve çağdışı bir eğitim sistemini barındıran bir ortamdır. Sınıf içinde iletişim için en uygun ortamı yaratmak ve bunun sürdürülmesini sağlamak için geleneksel sınıf düzeni yerine “U” düzenini seçmek, yüzyüze iletişimi daha da kolaylaştıracağı için öğretimde kolaylık sağlayacaktır. Öğretmenin sınıfta dolaşması ve vücut dilini kullanması öğrencinin

dikkatini çekecek, onu motive edecek ve iletişimi destekleyecek, aynı zamanda öğrencilerin ders dışı etkinliklere yönelmesinin önüne geçecek olan etkin bir davranış modeli sunmaktadır (Işık, 2008).

2.8.2. Öğretmenin Rolü

Yılları içine alan bir değişim süreci içinde artık öğretmen rolleri de işlevsel değişikliklere uğramıştır. Öğretmen artık bilginin tek kaynağı ve aktarıcısı değildir. Öğretmen, öğrenme süreci boyunca öğrencinin karşılaştığı güçlükleri aşmasına yardımcı olan bir rehber ve onları öğrenim alanlarıyla ilgili yönlendiren bir danışmandır (Kıncal,2002).

Öğretmen; iyi iletişim kuran, çifte standarttan kaçınan, çok katı olmadan disiplini sağlayabilen, öğrencilerinin bireysel özelliklerini ve yaşam detaylarını bilen sevgi dolu bir insandır. Türkiye'deki öğretmenlerin, öğrenciyi merkeze almayan, öğrenciyi önemsemeyen bir anlayışı ve sistemi sürdürdüğü düşünüldüğünde, hizmet içi eğitimin ve denetimlerin gerekliliği daha net anlaşılmaktadır.

İletişimsel yaklaşımda öğretmenin aktif olmasından çok daha önemlisi öğrencinin aktif olmasıdır. Hatta bu, yöntemin içeriğinde bulunan bir zorunluluktur. Öğrencilerin sınıf içi aktivitelerine katılma seviyesi dersin başarı seviyesini belirleyecektir (Harmer,1991)

Eski eğitim sistemi ve modeliyle yetişmiş ve yıllarca bu modelde hizmet vermiş bir öğretmenin uyguladığı eğitim politikalarından ve eğitici davranışlarından bir anda vazgeçmesini beklemek elbetteki kolay değildir. Ancak, etkili bir öğretmen-öğrenci iletişimi ve aktif bir öğrenme ortamı olmayan bir sınıfta öğrenme gerçekleşemez. Yabancı dil öğretimi sürekli bir öğretmen-öğrenci, hatta öğrenci-öğrenci iletişimi olmayan bir ders ortamında öğrenilemez. Bu, iletişimsel yaklaşımın temelindeki prensiplere aykırı bir tutumdur.

2.8.3. İletişim Teknikleri

Yabancı dil konusunda altı çizilmesi gereken nokta şudur: Yabancı dil öğrenmek demek onu ana dilimiz gibi konuşmak demek değildir. Bir dili doğal ortamında doğal ve yeterli bir süreçle öğrenmedikçe de bu mümkün değildir. Bir dii öğrenmek demek o dili günlük faaliyetleri sürdürebilecek, duygu ve düşüncelerini ifade edebilecek kadar

kullanabilmektir. Zaten çoğu yabancı dil öğrencisinin hedeflediği de bundan daha fazlası değildir (Emekçi, 2003)

İletişimsel yöntemle beraber dilbilgisi geri planda pasif olarak, daha çok yaratıcı ve daha az sistematik bir şekilde öğrenilir. Dilin açıklanması ve gramer analizi bazı öğrenciler için faydalı olabilir ve kolaylıkla anlaşılabilir ancak bu, çok daha büyük sayıdaki öğrencilerde gerçek fayda sağlayacak şey olan hedef dilin karşılıklı iletişim için kullanılmasının önüne geçer.

Dili doğal veya doğaçlama olarak kullanmak öğrencinin beklenmedik durumlarda kendilerine olan güvenini artırır. Ana dillerinden aşına oldukları günlük ve bildik konuların kullanımı ise öğrenci motivasyonunu artırır. İletişimsel yaklaşımda uygun teknik ve uygulama çeşitleri sınırsızdır, yeter ki öğrencinin anlamlı iletişim kurmasına yardımcı olsun. İletişimsel yaklaşım ile gerçek hayattan materyaller ve konularla organize edilen sınıf ortamı, öğrenmede kalıcılığın gerçekleşeceğini savunur. Ancak kalıcılığı sağlayacak temel unsur, aktivitelerin ve içeriklerin anlamlı olmaları ve anlamlı oluncaya kadar öğrencinin zihnini kullanmasıdır. Öğrenciler belirli aralıklarla ancak sürekli olarak hedef dilde söylenmiş cümlelere maruz kalırlar ve o dili sadece belli kelimelerle sınırlı kalmayacak şekilde tamamen benimserler. Bu şekilde, hedef dili deyimlerle ve hatta bazı argo ifadeleri bile günlük dilin bir parçası haline getirerek o dili günlük kullanıma yetecek kadar başarılı bir şekilde kullanabilme becerisi kazanırlar (Littlewood, 1981).

Hata yapmak, öğrenme süresinin doğal bir parçasıdır. Ani ve yaratıcı bir şekilde yeni bir dili konuşmaya başlayan öğrencilerin hata yapması çok doğaldır. Bu hataların sürekli olarak düzeltilmesi yaratıcılığı ve iletişim sürecini engelleyebilmektedir ancak önemli hataların anında düzeltilmesi yanlışların hızlıca belleğe yerleşip kalıcı olmaması açısından önemlidir.

İletişimsel yaklaşım içindeki yöntemler ikili veya grup çalışmalarını gerektirmektedir. Kazanımlar grubun kazanımı olacağı için her öğrenci birbirinden sorumludur ve sadece kendi başarısını değil grubun başarısını da korumak zorundadır. Gruplar arası bu iletişim teknikleri aktif öğrenmeyi, işbirlikçi öğrenmeyi, iletişimle öğrenmeyi, sosyal öğrenmeyi ve pedagojik anlamda çağdaş öğrenmeyi hayata geçirmektedir. Gerçek

hayatı yansıtan bu özellikleri içinde kapsayan iletişimsel yaklaşım, öğrencileri her anlamda hayata hazırlayan bir teknikler bütünüdür (Brown, 2000)

İletişimsel yöntemde ders, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarıyla yönlendirilir ve karşılıklı etkileşimle sürdürülür, bu yüzden tamamen öğrenci merkezlidir. Sınıftaki etkinlikler dilin şeklinden ve yapısından çok anlamına odaklanır ve öğrencilere en üst düzeyde öğrenme fırsatı sunar. Öğrenciler, birden karşısına çıkan yeni bir duruma veya yeni bir soruya cevap vermeye odaklanırlar veya yaratıcı rollerle, oyunlarla gerçek hayatta karşılaştıkları durumlarla gerçek bir iletişim psikolojisi ile İngilizce'yi kullanma fırsatı bulurlar. Derslerde çift ve grup çalışması içeren etkinlikler seçilir. İletişimsel yöntem öğrencilere dinlemekle beraber konuşmak, cümlelerle diledikleri ifadelerde bulunmak ve bunları yaparken hata yapma şansı yakalayıp yanlışları düzeltmek imkanı sunar (Littlewood, 1981).

Aksan, dilin kullanımı ile etkin bir şekilde ve kalıcı olarak öğrenilir. Öğrenciler, hedef dilin kullanıldığı ülkelere gidip günlük durumlarla başa çıkmayı başarabilecek kadar orijinal aksanı kullanabilirler.

Materyaller günlük hayatın içinden seçilmeli ve yaşamı yansıtmalıdır. Gazete kopyaları, videolar, şarkı sözleri gibi ilginç ve motive edici özgün kaynaklardan da faydalanılmalıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkiye’deki ilk ve ortaöğretim yabancı dil eğitimindeki problemleri ortaya koymaya ve iletişimsel dil öğretim yaklaşımının bu problemlerin çözümleri içindeki yerini ve rolünü belirlemeye çalışmaktadır. İlk ve ortaöğretim okullarındaki İngilizce öğretimi başarı düzeyi ve bu başarıyı etkileyen değişkenlerle ilişkisini belirlemek ve yabancı dil öğretim metodları konusunda öğrenci görüşlerini almak için alan taraması yoluna gidilmiştir. Çalışma, benimsenen tarama yöntemi nedeniyle betimsel araştırma özelliği taşımaktadır. Betimsel araştırma; varlıkların, fenomenlerin, olayların, objelerin “ne” olduklarını betimlemeye, tarif etmeye ve açıklamaya ve mevcut olay ve durumların daha öncesiyle ilişkilerini ele alarak durumlar arasındaki bağlantıları da ortaya koymaya çalışır (Kaptan, 1998).

Bu çalışmada, yabancı dil öğrenme metodları tanımlanmış, bu metodlar içinde iletişimsel dil metoduna dikkat çekilmiş, İngilizce’nin global dünyadaki önemine vurgu yapılarak İngilizce eğitiminin gerek dünya ülkelerinde gerekse Türkiye’deki tarihsel gelişimine değinilmiş ve Türkiye’de İngilizce eğitime etki eden değişkenler irdelenerek iletişimsel yaklaşımın bu değişkenler içinde oynadığı rol belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı, Türkiye’deki ilk ve orta öğretim okullarında okutulmakta olan İngilizce derslerindeki başarısızlık nedenlerini belirlemek ve içerik, planlama, öğrenme-öğretme sürecindeki bu problemlerin çözümleri arasında iletişimsel dil öğretim yaklaşımının yerini ve önemini tespit etmektir.

Araştırma, İstanbul şişli bölgesindeki 1 ilk öğretim ve 4 orta öğretim okulundaki öğrenciler arasında yapılmıştır. Bu yönü ile araştırma bir tarama araştırmasıdır. Bu çalışma, ayrıca, 5 devlet okulu ile sınırlı olmakla birlikte ileride farklı okulların İngilizce eğitimlerinde kullanılması ve alanda gerçekleştirilecek yeni çalışmalara kaynak oluşturması amacıyla hazırlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul sınırları içindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm ilk ve orta öğretim okulu öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evren içerisinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Şişli ilçesine bağlı 1 ilk öğretim ve 4 orta öğretim okulunda okuyan 4, 5, 6, 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş olan 300 öğrenci ise araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Kara (2003) tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan bir tutum ölçeği aracılığı ile elde edilmiştir (Ek 1). Bu, seçenekli likert türü yapılandırılmış bir ölçektir. Ölçeğin ilk bölümünde katılımcılar hakkındaki demografik bilgileri elde etmek ve bireysel özellikleri belirlemeye yönelik sorular (cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey) yer almaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde ise katılımcıların İngilizce öğrenme motivasyonlarını ve İngilizce başarılarını etkileyen unsurlar ile ilgili düşüncelerinin ve İngilizce öğretim tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik 4 faktöre (boyuta) ilişkin toplam 58 maddeden oluşan ölçek yer almaktadır. İçerikteki dört ana boyut şöyledir:

İngilizce sevgisi (10 madde)

İngilizce öğrenmeye karşı ilgi (17 madde)

İngilizce öğrenmeden beklentiler (9 madde)

İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar (22 madde)

Bu araştırmada ölçeğe ait alt boyutların güvenilirlik katsayıları yüksek bulunmuştur. İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ölçeğine ait güvenilirlik katsayıları aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Ölçeğe İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	<i>alpha</i>
İngilizce Sevgisi	0,815
İngilizce Öğrenmeye Karşı İlgisi	0,749
İngilizce Öğrenmeden Beklentiler	0,823
İngilizce Öğrenme İle İlgili Kaygılar	0,854

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Eksik ve hatalı doldurulan ölçekler puanlama işlemine dahil edilmemiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Pearson korelasyon, etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı

Çizelge 1. cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığı}
Erkek	136	46,100	46,100	46,100
Kız	159	53,900	53,900	100,000
Toplam	295	100,000	100,000	0,000

Öğrenciler cinsiyet değişkenine göre 136'sı (%46,1) Erkek, 159'u (%53,9) Kız olarak dağılmaktadır.

Çizelge 2. yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığı}
10	59	20,000	20,000	20,000
11	65	22,000	22,000	42,000
12	39	13,200	13,200	55,300
13	71	24,100	24,100	79,300
14	61	20,700	20,700	100,000
Toplam	295	100,000	100,000	0,000

Öğrenciler yaş değişkenine göre 59'u (%20,0) 10, 65'i (%22,0) 11, 39'u (%13,2) 12, 71'i (%24,1) 13, 61'i (%20,7) 14 olarak dağılmaktadır.

Çizelge 3. sınıf Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	%_{gec}	%_{yıg}
4	66	22,400	22,400	22,400
5	66	22,400	22,400	44,700
6	27	9,200	9,200	53,900
7	76	25,800	25,800	79,700
8	60	20,300	20,300	100,000
Toplam	295	100,000	100,000	0,000

Öğrenciler sınıf değişkenine göre 66'sı (%22,4) 4, 66'sı (%22,4) 5, 27'si (%9,2) 6, 76'sı (%25,8) 7, 60'ı (%20,3) 8 olarak dağılmaktadır.

Çizelge 4. İkamet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	%_{gec}	%_{yıg}
Şişli	292	99,000	99,000	99,000
Beşiktaş	1	0,300	0,300	99,300
Kağıthane	2	0,700	0,700	100,000
Toplam	295	100,000	100,000	0,000

Öğrenciler semt değişkenine göre 292'si (%99,0) Şişli, 1'i (%0,3) Beşiktaş, 2'si (%0,7) Kağıthane olarak dağılmaktadır.

Çizelge 5. baba mesleği Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	%_{gec}	%_{yıg}
İşçi	85	28,800	28,800	28,800
Memur	10	3,400	3,400	32,200
Küçük Esnaf	36	12,200	12,200	44,400
Mühendis,doktor,avukat Vb	15	5,100	5,100	49,500
Emekli Ve İşsiz	149	50,500	50,500	100,000
Toplam	295	100,000	100,000	0,000

Öğrenciler baba mesleği değişkenine göre 85'i (%28,8) İşçi, 10'u (%3,4) Memur, 36'sı (%12,2) Küçük Esnaf, 15'i (%5,1) Mühendis,doktor,avukat vb, 149'u (%50,5) Emekli ve işsiz olarak dağılmaktadır.

Çizelge 6. anne mesleği Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yığ}
İşçi	39	13,200	13,200	13,200
Memur	10	3,400	3,400	16,600
Küçük Esnaf	10	3,400	3,400	20,000
Mühendis,doktor,avukat Vb	4	1,400	1,400	21,400
Ev Hanımı	232	78,600	78,600	100,000
Toplam	295	100,000	100,000	0,000

Öğrenciler anne mesleği değişkenine göre 39'u (%13,2) İşçi, 10'u (%3,4) Memur, 10'u (%3,4) Küçük Esnaf, 4'ü (%1,4) Mühendis,doktor,avukat vb, 232'si (%78,6) Ev hanımı olarak dağılmaktadır.

Çizelge 7. baba eğitim düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yığ}
Okur Yazar Değil	13	4,400	4,400	4,400
Okur Yazar	33	11,200	11,200	15,600
İlkokul	69	23,400	23,400	39,000
Ortaokul	77	26,100	26,100	65,100
Lise	80	27,100	27,100	92,200
Yüksekokul-Üniversite	23	7,800	7,800	100,000
Toplam	295	100,000	100,000	0,000

Öğrenciler baba eğitim düzeyi değişkenine göre 13'ü (%4,4) Okur Yazar Değil, 33'ü (%11,2) Okur Yazar, 69'u (%23,4) İlkokul, 77'si (%26,1) Ortaokul, 80'i (%27,1) Lise, 23'ü (%7,8) Yüksekokul-Üniversite olarak dağılmaktadır.

Çizelge 8. anne eğitim düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	%_{gec}	%_{yıg}
Okur Yazar Değil	22	7,500	7,500	7,500
Okur Yazar	29	9,800	9,800	17,300
İlkokul	91	30,800	30,800	48,100
Ortaokul	75	25,400	25,400	73,600
Lise	61	20,700	20,700	94,200
Yüksekokul-Üniversite	17	5,800	5,800	100,000
Toplam	295	100,000	100,000	0,000

Öğrenciler anne eğitim düzeyi değişkenine göre 22'si (%7,5) Okur Yazar Değil, 29'u (%9,8) Okur Yazar, 91'i (%30,8) İlkokul, 75'i (%25,4) Ortaokul, 61'i (%20,7) Lise, 17'si (%5,8) Yüksekokul-Üniversite olarak dağılmaktadır.

Çizelge 9. yaşanılan semt Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	%_{gec}	%_{yıg}
Şişli	265	89,800	89,800	89,800
Beşiktaş	5	1,700	1,700	91,500
Kağıthane	22	7,500	7,500	99,000
Kadıköy	1	0,300	0,300	99,300
Diğer	2	0,700	0,700	100,000
Toplam	295	100,000	100,000	0,000

Öğrenciler yaşanılan semt değişkenine göre 265'i (%89,8) Şişli, 5'i (%1,7) Beşiktaş, 22'si (%7,5) Kağıthane, 1'i (%0,3) Kadıköy, 2'si (%0,7) Diğer olarak dağılmaktadır.

Çizelge 10. oturlan ev türü Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	%_{gec}	%_{yıg}
Lojman	9	3,100	3,100	3,100
Kira	97	32,900	32,900	35,900
Kendimizin	189	64,100	64,100	100,000
Toplam	295	100,000	100,000	0,000

Öğrenciler oturlan ev türü değişkenine göre 9'u (%3,1) Lojman, 97'si (%32,9) Kira, 189'u (%64,1) Kendimizin olarak dağılmaktadır.

Çizelge 11. aile gelir düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	%_{gec}	%_{yıg}
Ortanın Altı Ve Düşük	46	15,600	15,600	15,600
Orta	153	51,900	51,900	67,500
Ortanın Üstü Ve Yüksek	96	32,500	32,500	100,000
Toplam	295	100,000	100,000	0,000

Öğrenciler aile gelir düzeyi değişkenine göre 46'sı (%15,6) Ortanın Altı ve düşük, 153'ü (%51,9) Orta, 96'sı (%32,5) Ortanın Üstü ve yüksek olarak dağılmaktadır.

Çizelge 12. ailedeki kişi sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	%_{gec}	%_{yıg}
2	27	9,200	9,200	9,200
3	117	39,700	39,700	48,800
4	94	31,900	31,900	80,700
5	47	15,900	15,900	96,600
6 Ve üstü	10	3,400	3,400	100,000
Toplam	295	100,000	100,000	0,000

Öğrenciler ailedeki kişi sayısı değişkenine göre 27'si (%9,2) 2, 117'si (%39,7) 3, 94'ü (%31,9) 4, 47'si (%15,9) 5, 10'u (%3,4) 6 ve üstü olarak dağılmaktadır.

Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Çizelge 13. Ölçeklere Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>
İngilizce Sevgisi	295	2,351	0,842
İngilizce Öğrenmeye Karşı İlgî	295	2,565	0,564
İngilizce Öğrenmeden Beklentiler	295	1,721	0,891
İngilizce Öğrenme İle İlgili Kaygılar	295	3,370	1,258

Araştırmaya katılan öğrencilerin “İngilizce sevgisi” ifadesine zayıf ($2,351 \pm 0,842$); “İngilizce öğrenmeye karşı ilgi” ifadesine zayıf ($2,565 \pm 0,564$); “İngilizce öğrenmeden beklentiler” ifadesine çok zayıf ($1,721 \pm 0,891$); “İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar” ifadesine orta ($3,370 \pm 1,258$); düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Tablo 1. İngilizce Sevgisinin Aile Gelir Düzeyine Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>		<i>ANOVA Sonuçları</i>								
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce sevgisi	Ortanın Altı Ve Düşük	46	2,407	0,924	G. Arası	0,862	2	0,431		
	Orta	153	2,382	0,834	G. İçi	207,595	292	0,711	0,606	0,546
	Ortanın Üstü Ve Yüksek	96	2,274	0,817	Toplam	208,457	294	0,000		

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce sevgisi puanları ortalamalarının aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,606$; $p=0,546 > 0,05$).

Tablo 2. İngilizce Öğrenmeye Karşı İlgili Aile Gelir Düzeyine Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce öğrenmeye karşı ilgi	Ortanın Altı Ve Düşük	46	2,599	0,807	G. Arası	0,079	2	0,039		
	Orta	153	2,552	0,524	G. İçi	93,342	292	0,320	0,123	0,884
	Ortanın Üstü Ve Yüksek	96	2,569	0,485	Toplam	93,421	294	0,000		

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ortalamalarının aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,123$; $p=0,884 > 0,05$).

Tablo 3. İngilizce öğrenmeden beklentiler aile gelir düzeyine Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce öğrenmeden beklentiler	Ortanın Altı Ve Düşük	46	2,007	0,990	G. Arası	4,499	2	2,250		
	Orta	153	1,677	0,847	G. İçi	229,077	292	0,785	2,868	0,058
	Ortanın Üstü Ve Yüksek	96	1,654	0,894	Toplam	233,577	294	0,000		

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ortalamalarının aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,868$; $p=0,058>0.05$).

Tablo 4. İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar aile gelir düzeyi Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar	Ortanın				G. Arası	42,924	2	21,462	14,826	0,000
	Altı Ve Düşük	46	2,508	1,234						
	Orta	153	3,450	1,205	G. İçi	422,694	292	1,448		
	Ortanın				Toplam	465,618	294	0,000		
	Üstü Ve Yüksek	96	3,654	1,186						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ortalamalarının aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=14,826$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. aile gelir düzeyi Orta olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($3,450 \pm 1,205$), aile gelir düzeyi Ortanın Altı ve düşük olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($2,508 \pm 1,234$) yüksek bulunmuştur. aile gelir düzeyi Ortanın Üstü ve yüksek olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($3,654 \pm 1,186$), aile gelir düzeyi Ortanın Altı ve düşük olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($2,508 \pm 1,234$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 5. İngilizce sevgisi ailedeki kişi sayısı Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce sevgisi	2	27	2,385	0,787	G. Arası	6,121	4	1,530		
	3	117	2,197	0,819	G. İçi	202,336	290	0,698		
	4	94	2,390	0,802	Toplam	208,457	294	0,000	2,193	0,070
	5	47	2,581	0,950						
	6 Ve üstü	10	2,610	0,891						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce sevgisi puanları ortalamalarının ailedeki kişi sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,193$; $p=0,070 > 0,05$).

Tablo 6. İngilizce öğrenmeye karşı ilgi ailedeki kişi sayısı Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce öğrenmeye karşı ilgi	2	27	2,582	0,543	G. Arası	3,953	4	0,988		
	3	117	2,453	0,517	G. İçi	89,467	290	0,309		
	4	94	2,576	0,545	Toplam	93,421	294	0,000	3,204	0,014
	5	47	2,755	0,632						
	6 Ve üstü	10	2,841	0,731						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ortalamalarının ailedeki kişi sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,204$; $p=0.014<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. ailedeki kişi sayısı 5 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,755 \pm 0,632$), ailedeki kişi sayısı 3 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,453 \pm 0,517$) yüksek bulunmuştur. ailedeki kişi sayısı 6 ve üstü olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,841 \pm 0,731$), ailedeki kişi sayısı 3 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,453 \pm 0,517$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 7. İngilizce öğrenmeden beklentiler ailedeki kişi sayısına Göre Farklaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İngilizce öğrenmeden beklentiler	2	27	1,638	0,738	G. Arası	4,510	4	1,128		
	3	117	1,673	0,861	G. İçi	229,066	290	0,790		
	4	94	1,653	0,783	Toplam	233,577	294	0,000	1,428	0,225
	5	47	1,986	1,172						
	6 Ve üstü	10	1,900	0,982						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ortalamalarının ailedeki kişi sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,428$; $p=0,225>0.05$).

Tablo 8. İngilizce Öğrenme İle İlgili Kaygılar Ailedeki Kişi Sayısına Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar	2	27	3,780	1,100	G. Arası	16,073	4	4,018		
	3	117	3,533	1,257	G. İçi	449,545	290	1,550		
	4	94	3,267	1,217	Toplam	465,618	294	0,000	2,592	0,037
	5	47	3,010	1,341						
	6 Ve üstü	10	3,005	1,269						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ortalamalarının ailedeki kişi sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,592$; $p=0.037<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. ailedeki kişi sayısı 2 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($3,780 \pm 1,100$), ailedeki kişi sayısı 5 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($3,010 \pm 1,341$) yüksek bulunmuştur. ailedeki kişi sayısı 3 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($3,533 \pm 1,257$), ailedeki kişi sayısı 5 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($3,010 \pm 1,341$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 9. İngilizce sevgisi anne eğitim düzeyi Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

		<i>f, x ve ss Değerleri</i>			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce sevgisi	Okur Yazar	22	2,159	0,657	G. Arası	14,443	5	2,889	4,303	0,001
	Değil									
	Okur Yazar	29	1,769	0,385	G. İçi	194,014	289	0,671		
	İlkokul	91	2,397	0,897						
	Ortaokul	75	2,536	0,850						
	Lise	61	2,448	0,882						
Yüksekokul- Üniversite	17	2,182	0,717							

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce sevgisi puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,303$; $p=0.001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. anne eğitim düzeyi İlkokul olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,397 \pm 0,897$), anne eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($1,769 \pm 0,385$) yüksek bulunmuştur. anne eğitim düzeyi Ortaokul olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,536 \pm 0,850$), anne eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($1,769 \pm 0,385$) yüksek bulunmuştur. anne eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,448 \pm 0,882$), anne eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($1,769 \pm 0,385$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 10. İngilizce öğrenmeye karşı ilgi anne eğitim düzeyine Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İngilizce öğrenmeye karşı ilgi	Okur Yazar	22	2,353	0,439	G. Arası	6,665	5	1,333		
	Değil									
	Okur Yazar	29	2,227	0,384	G. İçi	86,756	289	0,300		
	İlkokul	91	2,616	0,504	Toplam	93,421	294	0,000	4,441	0,001
	Ortaokul	75	2,619	0,615						
	Lise	61	2,712	0,643						
	Yüksekokul-Üniversite	17	2,377	0,427						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,441$; $p=0.001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. anne eğitim düzeyi İlkokul olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,616 \pm 0,504$), anne eğitim düzeyi Okur Yazar Değil olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,353 \pm 0,439$) yüksek bulunmuştur. anne eğitim düzeyi Ortaokul olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,619 \pm 0,615$), anne eğitim düzeyi Okur Yazar Değil olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,353 \pm 0,439$) yüksek bulunmuştur. anne eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,712 \pm 0,643$), anne eğitim düzeyi Okur Yazar Değil olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,353 \pm 0,439$) yüksek bulunmuştur. anne eğitim düzeyi İlkokul olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,616 \pm 0,504$), anne eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,227 \pm 0,384$) yüksek bulunmuştur. anne eğitim düzeyi Ortaokul olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,619 \pm 0,615$), anne eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,227$

$\pm 0,384$) yüksek bulunmuştur. anne eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,712 \pm 0,643$), anne eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,227 \pm 0,384$) yüksek bulunmuştur. anne eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,712 \pm 0,643$), anne eğitim düzeyi Yüksekokul-Üniversite olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,377 \pm 0,427$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 11. İngilizce öğrenmeden beklentiler anne eğitim düzeyine Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>		<i>ANOVA Sonuçları</i>								
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce öğrenmeden beklentiler	Okur Yazar	22	1,672	0,825	G. Arası	10,528	5	2,106	2,728	0,020
	Değil									
	Okur Yazar	29	1,345	0,415	G. İçi Toplam	223,049	289	0,772		
	İlkokul	91	1,683	0,889						
	Ortaokul	75	1,908	0,917						
	Lise	61	1,853	1,052						
Yüksekokul-Üniversite	17	1,333	0,506							

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,728$; $p=0.02 < 0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. anne eğitim düzeyi Ortaokul olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,908 \pm 0,917$), anne eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,345 \pm 0,415$) yüksek bulunmuştur. anne eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,853 \pm 1,052$), anne eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,345 \pm 0,415$) yüksek bulunmuştur. anne eğitim

düzeyi Ortaokul olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,908 \pm 0,917$), anne eğitim düzeyi Yüksekokul-Üniversite olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,333 \pm 0,506$) yüksek bulunmuştur. anne eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,853 \pm 1,052$), anne eğitim düzeyi Yüksekokul-Üniversite olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,333 \pm 0,506$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 12. İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar anne eğitim düzeyi Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
<i>Puan</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	Okur Yazar	22	3,017	1,225	G. Arası	33,709	5	6,742		
	Değil									
İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar	Okur Yazar	29	3,484	1,333	G. İçi	431,909	289	1,494		
	İlkokul	91	3,314	1,252	Toplam	465,618	294	0,000	4,511	0,001
	Ortaokul	75	3,051	1,231						
	Lise	61	3,624	1,214						
	Yüksekokul-Üniversite	17	4,420	0,751						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,511$; $p=0.001 < 0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. anne eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($3,624 \pm 1,214$), anne eğitim düzeyi Okur Yazar Değil olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($3,017 \pm 1,225$) yüksek bulunmuştur. anne eğitim düzeyi Yüksekokul-Üniversite olanların İngilizce

öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($4,420 \pm 0,751$), anne eğitim düzeyi Okur Yazar Değil olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($3,017 \pm 1,225$) yüksek bulunmuştur. anne eğitim düzeyi Yüksekokul-Üniversite olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($4,420 \pm 0,751$), anne eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($3,484 \pm 1,333$) yüksek bulunmuştur. anne eğitim düzeyi Yüksekokul-Üniversite olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($4,420 \pm 0,751$), anne eğitim düzeyi İlkokul olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($3,314 \pm 1,252$) yüksek bulunmuştur. anne eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($3,624 \pm 1,214$), anne eğitim düzeyi Ortaokul olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($3,051 \pm 1,231$) yüksek bulunmuştur. anne eğitim düzeyi Yüksekokul-Üniversite olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($4,420 \pm 0,751$), anne eğitim düzeyi Ortaokul olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($3,051 \pm 1,231$) yüksek bulunmuştur. anne eğitim düzeyi Yüksekokul-Üniversite olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($4,420 \pm 0,751$), anne eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($3,624 \pm 1,214$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 13. İngilizce sevgisi anne mesleği Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

		<i>f, x ve ss Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce sevgisi	İşçi	39	2,649	0,941	G. Arası	6,876	4	1,719		
	Memur	10	2,020	0,416	G. İçi	201,581	290	0,695		
	Küçük Esnaf	10	1,890	0,491	Toplam	208,457	294	0,000	2,473	0,045
	Mühendis,doktor,avukat	4	2,150	0,635						
	Vb									
	Ev Hanımı	232	2,338	0,840						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce sevgisi puanları ortalamalarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,473$; $p=0.045<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. anne mesleği İşçi olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,649 \pm 0,941$), anne mesleği Memur olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($2,020 \pm 0,416$) yüksek bulunmuştur. anne mesleği İşçi olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,649 \pm 0,941$), anne mesleği Küçük Esnaf olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($1,890 \pm 0,491$) yüksek bulunmuştur. anne mesleği İşçi olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,649 \pm 0,941$), anne mesleği Ev hanımı olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($2,338 \pm 0,840$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 14. İngilizce öğrenmeye karşı ilgi anne mesleği Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

		<i>f, x ve ss Değerleri</i>			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	İşçi	39	2,716	0,700	G. Arası	2,761	4	0,690		
İngilizce	Memur	10	2,441	0,332	G. İçi	90,660	290	0,313		
öğrenmeye	Küçük Esnaf	10	2,188	0,248	Toplam	93,421	294	0,000	2,208	0,068
karşı ilgi	Mühendis,doktor,avukat	4	2,294	0,209						
	Vb									
	Ev Hanımı	232	2,566	0,552						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ortalamalarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,208$; $p=0,068>0.05$).

Tablo 15. İngilizce öğrenmeden beklentiler anne mesleği Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

		<i>f, x ve ss Değerleri</i>			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce öğrenmeden beklentiler	İşçi	39	1,846	0,996	G. Arası	7,936	4	1,984		
	Memur	10	1,089	0,115	G. İçi	225,641	290	0,778		
	Küçük Esnaf	10	1,244	0,322	Toplam	233,577	294	0,000	2,550	0,039
	Mühendis,doktor,avukat	4	1,278	0,265						
	Vb									
	Ev Hanımı	232	1,755	0,899						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ortalamalarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=2,550$; $p=0.039<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. anne mesleği İşçi olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,846 \pm 0,996$), anne mesleği Memur olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,089 \pm 0,115$) yüksek bulunmuştur. anne mesleği Ev hanımı olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,755 \pm 0,899$), anne mesleği Memur olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,089 \pm 0,115$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 16. İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar anne mesleği Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

		<i>f, x ve ss Değerleri</i>			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar	İşçi	39	2,943	1,201	G. Arası	26,405	4	6,601		
	Memur	10	4,300	1,068	G. İçi	439,213	290	1,515		
	Küçük Esnaf	10	3,936	1,109	Toplam	465,618	294	0,000	4,359	0,002
	Mühendis,doktor,avukat Vb	4	4,727	0,235						
	Ev Hanımı	232	3,353	1,253						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ortalamalarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,359$; $p=0.002<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. anne mesleği Memur olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($4,300 \pm 1,068$), anne mesleği İşçi olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($2,943 \pm 1,201$) yüksek bulunmuştur. anne mesleği Küçük Esnaf olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($3,936 \pm 1,109$), anne mesleği İşçi olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($2,943 \pm 1,201$) yüksek bulunmuştur. anne mesleği Mühendis,doktor,avukat vb olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($4,727 \pm 0,235$), anne mesleği İşçi olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($2,943 \pm 1,201$) yüksek bulunmuştur. anne mesleği Memur olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($4,300 \pm 1,068$), anne mesleği Ev hanımı olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($3,353 \pm 1,253$) yüksek bulunmuştur. anne mesleği Mühendis,doktor,avukat vb olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($4,727 \pm 0,235$), anne mesleği Ev hanımı olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($3,353 \pm 1,253$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 17. İngilizce sevgisi baba eğitim düzeyi Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

		<i>f, x ve ss Değerleri</i>			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce sevgisi	Okur Yazar	13	2,008	0,644	G. Arası	12,335	5	2,467	3,635	0,003
	Değil									
	Okur Yazar	33	1,909	0,529	G. İçi	196,123	289	0,679		
	İlkokul	69	2,384	0,751	Toplam	208,457	294	0,000		
	Ortaokul	77	2,446	0,914						
	Lise	80	2,530	0,971						
Yüksekokul- Üniversite	23	2,139	0,513							

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce sevgisi puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,635$; $p=0.003<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. baba eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,530 \pm 0,971$), baba eğitim düzeyi Okur Yazar Değil olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($2,008 \pm 0,644$) yüksek bulunmuştur. baba eğitim düzeyi İlkokul olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,384 \pm 0,751$), baba eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($1,909 \pm 0,529$) yüksek bulunmuştur. baba eğitim düzeyi Ortaokul olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,446 \pm 0,914$), baba eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($1,909 \pm 0,529$) yüksek bulunmuştur. baba eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,530 \pm 0,971$), baba eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($1,909 \pm 0,529$) yüksek bulunmuştur. baba eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,530 \pm 0,971$), baba eğitim düzeyi Yüksekokul-Üniversite olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($2,139 \pm 0,513$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 18. İngilizce öğrenmeye karşı ilgi baba eğitim düzeyi Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

		<i>f, x ve ss Değerleri</i>			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce öğrenmeye karşı ilgi	Okur Yazar Değil	13	2,380	0,388	G. Arası	6,231	5	1,246		
	Okur Yazar	33	2,269	0,431	G. İçi	87,190	289	0,302		
	İlkokul	69	2,572	0,415	Toplam	93,421	294	0,000	4,130	0,001
	Ortaokul	77	2,608	0,603						
	Lise	80	2,722	0,688						
	Yüksekokul-Üniversite	23	2,381	0,355						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,130$; $p=0.001 < 0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. baba eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,722 \pm 0,688$), baba eğitim düzeyi Okur Yazar Değil olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,380 \pm 0,388$) yüksek bulunmuştur. baba eğitim düzeyi İlkokul olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,572 \pm 0,415$), baba eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,269 \pm 0,431$) yüksek bulunmuştur. baba eğitim düzeyi Ortaokul olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,608 \pm 0,603$), baba eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,269 \pm 0,431$) yüksek bulunmuştur. baba eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,722 \pm 0,688$), baba eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,269 \pm 0,431$) yüksek bulunmuştur. baba eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,722 \pm 0,688$), baba eğitim

düzeyi Yüksekokul-Üniversite olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,381 \pm 0,355$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 19. İngilizce öğrenmeden beklentiler baba eğitim düzeyi Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce öğrenmeden beklentiler	Okur Yazar Değil	13	1,974	0,868	G. Arası	10,320	5	2,064		
	Okur Yazar	33	1,374	0,487	G. İçi	223,256	289	0,773		
	İlkokul	69	1,701	0,825	Toplam	233,577	294	0,000	2,672	0,022
	Ortaokul	77	1,724	0,898						
	Lise	80	1,925	1,044						
	Yüksekokul-Üniversite	23	1,416	0,771						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,672$; $p=0.022 < 0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. baba eğitim düzeyi Okur Yazar Değil olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,974 \pm 0,868$), baba eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,374 \pm 0,487$) yüksek bulunmuştur. baba eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,925 \pm 1,044$), baba eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,374 \pm 0,487$) yüksek bulunmuştur. baba eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,925 \pm 1,044$), baba eğitim düzeyi Yüksekokul-Üniversite olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,416 \pm 0,771$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 20. İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar baba eğitim düzeyi Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>							
<i>Puan</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	Okur Yazar	13	3,150	1,138	G. Arası	24,865	5	4,973		
	Değil									
İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar	Okur Yazar	33	3,196	1,293	G. İçi	440,753	289	1,525		
	İlkokul	69	3,543	1,202	Toplam	465,618	294	0,000	3,261	0,007
	Ortaokul	77	3,040	1,248						
	Lise	80	3,432	1,280						
	Yüksekokul-Üniversite	23	4,107	1,079						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,261$; $p=0.007<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. baba eğitim düzeyi Yüksekokul-Üniversite olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($4,107 \pm 1,079$), baba eğitim düzeyi Okur Yazar Değil olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($3,150 \pm 1,138$) yüksek bulunmuştur. baba eğitim düzeyi Yüksekokul-Üniversite olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($4,107 \pm 1,079$), baba eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($3,196 \pm 1,293$) yüksek bulunmuştur. baba eğitim düzeyi İlkokul olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($3,543 \pm 1,202$), baba eğitim düzeyi Ortaokul olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($3,040 \pm 1,248$) yüksek bulunmuştur. baba eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($3,432 \pm 1,280$), baba eğitim düzeyi Ortaokul olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($3,040 \pm 1,248$) yüksek bulunmuştur. baba eğitim düzeyi Yüksekokul-Üniversite olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($4,107 \pm 1,079$), baba

eğitim d¼zeyi Ortaokul olanların İngilizce ¼đrenme ile ilgili kaygılar puanlarından (3,040 ± 1,248) yüksek bulunmuştur. baba eğitim d¼zeyi Yüksekokul-Üniversite olanların İngilizce ¼đrenme ile ilgili kaygılar puanları (4,107 ± 1,079), baba eğitim d¼zeyi Lise olanların İngilizce ¼đrenme ile ilgili kaygılar puanlarından (3,432 ± 1,280) yüksek bulunmuştur.

Tablo 21. İngilizce sevgisi baba mesleği Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>		<i>ANOVA Sonuçları</i>								
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce sevgisi	İşçi	85	2,487	0,953	G. Arası	2,385	4	0,596		
	Memur	10	2,410	0,957	G. İçi	206,073	290	0,711		
	Küçük Esnaf	36	2,281	0,824	Toplam	208,457	294	0,000	0,839	0,501
	Mühendis,doktor,avukat Vb	15	2,333	0,886						
	Emekli Ve İşsiz	149	2,288	0,766						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce sevgisi puanları ortalamalarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır(F=0,839; p=0,501>0.05).

Tablo 22. İngilizce öğrenmeye karşı ilgi baba mesleği Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

		<i>f, x ve ss Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	İşçi	85	2,624	0,657	G. Arası	0,562	4	0,140		
İngilizce öğrenmeye karşı ilgi	Memur	10	2,635	0,696	G. İçi	92,859	290	0,320		
	Küçük Esnaf	36	2,561	0,608	Toplam	93,421	294	0,000	0,439	0,781
	Mühendis,doktor,avukat	15	2,486	0,463						
	Vb									
	Emekli Ve İşsiz	149	2,536	0,495						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ortalamalarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,439$; $p=0,781 > 0,05$).

Tablo 23. İngilizce öğrenmeden beklentiler baba mesleği Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

		<i>f, x ve ss Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	İşçi	85	1,856	0,969	G. Arası	3,538	4	0,884		
İngilizce öğrenmeden beklentiler	Memur	10	1,633	0,675	G. İçi	230,039	290	0,793		
	Küçük Esnaf	36	1,762	0,977	Toplam	233,577	294	0,000	1,115	0,350
	Mühendis,doktor,avukat	15	1,407	0,622						
	Vb									
	Emekli Ve İşsiz	149	1,671	0,855						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ortalamalarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,115$; $p=0,350>0.05$).

Tablo 24. İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar baba mesleği Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

		<i>f, x ve ss Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<i>Puan</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar	İşçi	85	3,069	1,305	G. Arası	11,053	4	2,763		
	Memur	10	3,368	1,409	G. İçi	454,565	290	1,567		
	Küçük Esnaf	36	3,519	1,367	Toplam	465,618	294	0,000	1,763	0,136
	Mühendis,doktor,avukat	15	3,567	1,468						
	Vb									
	Emekli Ve İşsiz	149	3,485	1,157						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ortalamalarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,763$; $p=0,136>0.05$).

Tablo 25. İngilizce sevgisi oturulan ev türü Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce sevgisi	Lojman	9	1,711	0,322	G. Arası	3,801	2	1,900	2,711	0,068
	Kira	97	2,368	0,872	G. İçi	204,657	292	0,701		
	Kendimizin	189	2,373	0,834	Toplam	208,457	294	0,000		

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce sevgisi puanları ortalamalarının oturulan ev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,711$; $p=0,068>0.05$).

Tablo 26. İngilizce öğrenmeye karşı ilgi oturulan ev türü Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce öğrenmeye karşı ilgi	Lojman	9	2,333	0,233	G. Arası	0,504	2	0,252	0,792	0,454
	Kira	97	2,566	0,615	G. İçi	92,917	292	0,318		
	Kendimizin	189	2,576	0,546	Toplam	93,421	294	0,000		

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ortalamalarının oturulan ev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,792$; $p=0,454>0.05$).

Tablo 27. İngilizce öğrenmeden beklentiler oturulan ev türü Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce öğrenmeden beklentiler	Lojman	9	1,247	0,303	G. Arası	5,474	2	2,737		
	Kira	97	1,888	0,970	G. İçi	228,103	292	0,781	3,503	0,031
	Kendimizin	189	1,658	0,854	Toplam	233,577	294	0,000		

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ortalamalarının oturulan ev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,503$; $p=0.031 < 0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. oturulan ev türü Kira olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,888 \pm 0,970$), oturulan ev türü Lojman olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,247 \pm 0,303$) yüksek bulunmuştur. oturulan ev türü Kira olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,888 \pm 0,970$), oturulan ev türü Kendimizin olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,658 \pm 0,854$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 28. İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar oturulan ev türü Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar	Lojman	9	4,030	0,728	G. Arası	23,569	2	11,785		
	Kira	97	2,984	1,331	G. İçi	442,049	292	1,514	7,784	0,001
	Kendimizin	189	3,536	1,193	Toplam	465,618	294	0,000		

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ortalamalarının oturulan ev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=7,784$; $p=0.001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Oturulan ev türü Lojman olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($4,030 \pm 0,728$), oturulan ev türü Kira olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($2,984 \pm 1,331$) yüksek bulunmuştur. Oturulan ev türü Kendimizin olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($3,536 \pm 1,193$), oturulan ev türü Kira olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($2,984 \pm 1,331$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 29. İngilizce sevgisi sınıfa göre farklılaşmasını belirlemek üzere yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>							
Puan	Grup	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
	4	66	2,041	0,672	G. Arası	21,986	4	5,497		
	5	66	2,056	0,665	G. İçi	186,471	290	0,643		
İngilizce sevgisi	6	27	2,648	0,830	Toplam	208,457	294	0,000	8,548	0,000
	7	76	2,568	0,892						
	8	60	2,607	0,928						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce sevgisi puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=8,548$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sınıfa 6 olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,648 \pm 0,830$), sınıfa 4 olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($2,041 \pm 0,672$) yüksek bulunmuştur. Sınıfa 7 olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,568 \pm 0,892$), sınıfa 4 olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($2,041 \pm 0,672$) yüksek bulunmuştur. Sınıfa 8 olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,607 \pm 0,928$), sınıfa 4 olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($2,041 \pm 0,672$) yüksek

bulunmuştur. sınıfa 6 olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,648 \pm 0,830$), sınıfa 5 olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($2,056 \pm 0,665$) yüksek bulunmuştur. sınıfa 7 olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,568 \pm 0,892$), sınıfa5 olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($2,056 \pm 0,665$) yüksek bulunmuştur. sınıfa 8 olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,607 \pm 0,928$), sınıfa 5 olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($2,056 \pm 0,665$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 30. İngilizce öğrenmeye karşı ilgi sınıfa Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
	4	66	2,353	0,502	G. Arası	7,100	4	1,775		
İngilizce öğrenmeye karşı ilgi	5	66	2,457	0,424	G. İçi	86,321	290	0,298		
	6	27	2,817	0,664	Toplam	93,421	294	0,000	5,963	0,000
	7	76	2,700	0,587						
	8	60	2,632	0,596						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,963$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. sınıfa 6 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,817 \pm 0,664$), sınıfa 4 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,353 \pm 0,502$) yüksek bulunmuştur. sınıfa 7 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,700 \pm 0,587$), sınıfa 4 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,353 \pm 0,502$) yüksek bulunmuştur. sınıfa 8 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,632 \pm 0,596$), sınıfa 4 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,353 \pm 0,502$) yüksek bulunmuştur. sınıfa 6 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,817 \pm 0,664$), sınıfa 5 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,457 \pm 0,424$) yüksek bulunmuştur. sınıfa 7 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,700 \pm$

0,587), sınıfa 5 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,457 \pm 0,424$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 31. İngilizce öğrenmeden beklentiler sınıfa Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İngilizce öğrenmeden beklentiler	4	66	1,633	0,758	G. Arası	11,434	4	2,858		
	5	66	1,406	0,542	G. İçi	222,143	290	0,766		
	6	27	1,881	1,105	Toplam	233,577	294	0,000	3,732	0,006
	7	76	1,873	1,006						
	8	60	1,900	0,993						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,732$; $p=0.006<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. sınıfa 6 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,881 \pm 1,105$), sınıfa 5 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,406 \pm 0,542$) yüksek bulunmuştur. sınıfa 7 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,873 \pm 1,006$), sınıfa 5 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,406 \pm 0,542$) yüksek bulunmuştur. sınıfa 8 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,900 \pm 0,993$), sınıfa 5 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,406 \pm 0,542$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 32. İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar sınıfa Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
	4	66	2,778	1,199	G. Arası	60,586	4	15,147		
İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar	5	66	4,048	0,944	G. İçi	405,032	290	1,397	10,845	0,000
	6	27	2,875	1,238	Toplam	465,618	294	0,000		
	7	76	3,410	1,289						
	8	60	3,445	1,230						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=10,845$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. sınıfa 5 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($4,048 \pm 0,944$), sınıfa 4 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($2,778 \pm 1,199$) yüksek bulunmuştur. sınıfa 7 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($3,410 \pm 1,289$), sınıfa 4 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($2,778 \pm 1,199$) yüksek bulunmuştur. sınıfa 8 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($3,445 \pm 1,230$), sınıfa 4 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($2,778 \pm 1,199$) yüksek bulunmuştur. sınıfa 5 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($4,048 \pm 0,944$), sınıfa 6 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($2,875 \pm 1,238$) yüksek bulunmuştur. sınıfa 7 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($3,410 \pm 1,289$), sınıfa 6 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($2,875 \pm 1,238$) yüksek bulunmuştur. sınıfa 8 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($3,445 \pm 1,230$), sınıfa 6 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($2,875 \pm 1,238$) yüksek bulunmuştur. sınıfa 5 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ($4,048 \pm 0,944$), sınıfa 7 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($3,410 \pm 1,289$) yüksek bulunmuştur. sınıfa 5 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar

puanları ($4,048 \pm 0,944$), sınıfa 8 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından ($3,445 \pm 1,230$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 33. İngilizce sevgisi yaşa Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
		10	59	2,002	0,672	G. Arası	21,233	4	5,308	
		11	65	2,074	0,696	G. İçi	187,224	290	0,646	
İngilizce sevgisi		12	39	2,503	0,843	Toplam	208,457	294	0,000	8,222 0,000
		13	71	2,618	0,898					
		14	61	2,575	0,881					

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce sevgisi puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=8,222$; $p=0<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. yaşı 12 olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,503 \pm 0,843$), yaşı 10 olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($2,002 \pm 0,672$) yüksek bulunmuştur. yaşı 13 olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,618 \pm 0,898$), yaşı 10 olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($2,002 \pm 0,672$) yüksek bulunmuştur. yaşı 14 olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,575 \pm 0,881$), yaşı 10 olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($2,002 \pm 0,672$) yüksek bulunmuştur. yaşı 12 olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,503 \pm 0,843$), yaşı 11 olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($2,074 \pm 0,696$) yüksek bulunmuştur. yaşı 13 olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,618 \pm 0,898$), yaşı 11 olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($2,074 \pm 0,696$) yüksek bulunmuştur. yaşı 14 olanların İngilizce sevgisi puanları ($2,575 \pm 0,881$), yaşı 11 olanların İngilizce sevgisi puanlarından ($2,074 \pm 0,696$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 34. İngilizce öğrenmeye karşı ilgi yaşa Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
		10	59	2,360	0,473	G. Arası	5,524	4	1,381	
İngilizce öğrenmeye karşı ilgi		11	65	2,454	0,456	G. İçi	87,896	290	0,303	
		12	39	2,652	0,655	Toplam	93,421	294	0,000	4,557
		13	71	2,702	0,689					0,001
		14	61	2,666	0,448					

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,557$; $p=0.001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. yaşı 12 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,652 \pm 0,655$), yaşı 10 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,360 \pm 0,473$) yüksek bulunmuştur. yaşı 13 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,702 \pm 0,689$), yaşı 10 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,360 \pm 0,473$) yüksek bulunmuştur. yaşı 14 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,666 \pm 0,448$), yaşı 10 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,360 \pm 0,473$) yüksek bulunmuştur. yaşı 13 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,702 \pm 0,689$), yaşı 11 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,454 \pm 0,456$) yüksek bulunmuştur. yaşı 14 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları ($2,666 \pm 0,448$), yaşı 11 olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından ($2,454 \pm 0,456$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 35. İngilizce öğrenmeden beklentiler yaşa Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
<i>Puan</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İngilizce öğrenmeden beklentiler	10	59	1,563	0,723	G. Arası	11,998	4	2,999		
	11	65	1,426	0,599	G. İçi	221,579	290	0,764		
	12	39	1,846	0,942	Toplam	233,577	294	0,000	3,926	0,004
	13	71	1,887	1,014						
	14	61	1,914	1,022						

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,926$; $p=0.004<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. yaşı 13 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,887 \pm 1,014$), yaşı 10 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,563 \pm 0,723$) yüksek bulunmuştur. yaşı 14 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,914 \pm 1,022$), yaşı 10 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,563 \pm 0,723$) yüksek bulunmuştur. yaşı 12 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,846 \pm 0,942$), yaşı 11 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,426 \pm 0,599$) yüksek bulunmuştur. yaşı 13 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,887 \pm 1,014$), yaşı 11 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,426 \pm 0,599$) yüksek bulunmuştur. yaşı 14 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ($1,914 \pm 1,022$), yaşı 11 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ($1,426 \pm 0,599$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 36. İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar yaşa Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Puan	Grup	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
		10	59	3,093	1,218	G. Arası	12,056	4	3,014	
İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar		11	65	3,678	1,239	G. İçi	453,562	290	1,564	
		12	39	3,232	1,294	Toplam	465,618	294	0,000	1,927
		13	71	3,318	1,269					0,106
		14	61	3,456	1,244					

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F=1,927; p=0,106>0.05).

İngilizce Sevgisi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
İngilizce Sevgisi	Erkek	136	2,540	0,888	0,076	3,651	293	0,000
	Kız	159	2,189	0,767	0,061			

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce sevgisi ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=3,651; p=0,000<0,05). Söz konusu farklılık Erkekin lehine gerçekleşmiştir. Yani Erkekin İngilizce sevgisi ölçeğinden aldıkları puan kıza göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

İngilizce Öğrenmeye Karşı İlgi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
İngilizce Öğrenmeye Karşı İlgi	Erkek	136	2,648	0,615	0,053	2,345	293	0,022
	Kız	159	2,494	0,507	0,040			

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı ilgi ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($t=2,345$; $p=0,022<0,05$). Söz konusu farklılık Erkekin lehine gerçekleşmiştir. Yani Erkekin İngilizce öğrenmeye karşı ilgi ölçeğinden aldıkları puan kıza göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

İngilizce Öğrenmeden Beklentiler Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
İngilizce Öğrenmeden Beklentiler	Erkek	136	1,906	0,983	0,084	3,357	293	0,001
	Kız	159	1,563	0,773	0,061			

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeden beklentiler ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($t=3,357$; $p=0,001<0,05$). Söz konusu farklılık Erkeklerin lehine gerçekleşmiştir. Yani Erkeklerin İngilizce öğrenmeden beklentiler ölçeğinden aldıkları puan kızlara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

İngilizce Öğrenme İle İlgili Kaygılar Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
İngilizce Öğrenme İle İlgili Kaygılar	Erkek	136	3,126	1,252	0,107	-	293	0,002
	Kız	159	3,578	1,230	0,098	3,114		

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($t=-3,114$; $p=0,002<0,05$). Söz konusu farklılık Kızların lehine gerçekleşmiştir. Yani Kızların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar ölçeğinden aldıkları puan erkeklere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

İngilizce eğitiminde hedeflenen ve istenilen başarının elde edilememesinin sistemselsel, çevresel, sosyo-ekonomik kaynaklı nedenleri olabileceği gibi öğrencinin hedef dili öğrenemeyeceğine dair kaygısı, dil öğrenmeye yönelik tutumları, akademik atmosferin ve öğretmenlerin yeteri kadar motivasyon sağlayamaması gibi psikolojik kökenli nedenleri de olabilmektedir. Bu araştırma, yabancı dil öğrenmede etkili olduğu düşünülen unsurların İngilizce başarısı üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır.

Öğrencinin dil öğrenmedeki başarısını etkileyen pek çok faktör vardır. Ancak, her zaman bu faktörlerden en önemlisi olarak, öğrencinin öğrenmekte olduğu yabancı dile karşı oluşturduğu ve sergilediği tutum diğerlerinden daha ön plana çıkmaktadır. Öğrenci öğrenmekte olduğu dile olumlu bir tutum sergilediğinde öğrenme çok daha kolay gerçekleşmektedir. Bu araştırma aynı zamanda öğrencilerin İngilizce'ye karşı olan tutumlarının istenilen düzeyde olmamasında etkili olan faktörleri de incelemektedir.

Bahsedilen faktörlerden birisi olarak İngilizce dersinin zorunlu bir ders olması karşımıza çıkmaktadır. Bu şekilde öğrenci istediği dersi ve istediği yabancı dili seçme hakkına sahip değildir. İngilizce ders seçiminin isteksiz ve zorunlu yapılması durumunda öğrencinin derse karşı olumsuz bir tutum geliştirmesi sık rastlanılan bir durumdur. Öğrenciler gönüllü ve aynı zamanda dili öğrenmeye ilgili oldukları durumlarda yabancı dil hedeflerine çok daha rahat ulaşabilmektedir (Wilkins, 1974).

5.1.1. İlk Ve Ortaöğretim Okullarındaki Öğrencilerin İngilizce Öğrenme İle İlgili Kaygılarını Belirleyen Değişkenler Nelerdir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce ile ilgili kaygı ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiş ve kız öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili kaygı puanları erkeklere göre anlamlı

şekilde yüksek bulunmuştur. Elde edilen bulgular literatürde cinsiyet ile yabancı dil başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer araştırmalarla farklılık göstermektedir (Bkz.Aydın, 2006; Bulut, 2006; Cesur, 2008; Demirkan, 2008). Erkek öğrenciler lehine olan bu farklılıkların yaşadıkları bölge, çevresel koşullar ve ölçek farklılıklarıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizi sonucunda anne eğitim düzeyi lise olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları, anne eğitim düzeyi okur yazar olmayanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından yüksek bulunmuştur. Anne veya babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin kaygı düzeyi de yükselmektedir. Bu durum, anne ve babaların eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarının eğitim sürecine müdahil olma seviyelerini, öğrencilerin ise anne ve baba beklentilerini karşılayabilme ve anne-baba eğitim seviyesini yakalayabilme isteğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili kaygı puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; baba eğitim düzeyi yüksekokul-üniversite olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları, baba eğitim düzeyi ortaokul ve lise olanların, ayrıca baba eğitim düzeyi okur yazar olmayanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygı puanlarından yüksek bulunmuştur. Diğer taraftan, baba eğitim düzeyi ilkokul olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygı puanları, baba eğitim düzeyi ortaokul olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları ortalamalarının aile gelir düzeyi değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizde, aile gelir düzeyi orta olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygı puanlarının, aile gelir düzeyi ortanın altı ve düşük olanların kaygı puanlarından daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Gelir seviyesine paralel olarak İngilizce kaygı puanının arttığı görülmektedir ve bu durum ailelerin İngilizce konusundaki bilinç seviyesinin ve öğrenciden beklentilerinin gelir seviyesine göre değiştiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili kaygı puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; sınıfı 5 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygı puanları, sınıfı 4, 6, 7 ve 8 olanların kaygı puanlarından yüksek bulunmuştur. Sınıfı 7 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygı puanları, sınıfı 4 ve 6 olanların kaygı puanlarından yüksek bulunmuştur. Sınıfı 8 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygı puanları, sınıfı 4 ve 6 olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygı puanlarından yüksek bulunmuştur.

Yabancı dil öğrenimi, dili öğrenen bireylerin kültürleri, inançları ve hedef kültür ile bağlantılı olduğu için öğrencilerin yabancı dil derslerinde duydukları kaygı, diğer derslerde duydukları kaygıdan farklıdır (Horwitz, 1986). Yabancı dil derslerinin öğrencilere zor ve karmaşık gelmesi de öğrencileri kaygılandırmaktadır (Young, 1990). Bu nedenle, İngilizce öğrenen öğrencilerin kendi kültürleriyle hedef kültür arasındaki farklılıklardan dolayı derslerde kaygılandıkları düşünülebilir. Öğrencilerin

İngilizcenin zor ve karmaşık olduğunu düşündükleri için İngilizcedeki kuralları öğrenememekten korktukları ve ders kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Ancak, yabancı dil kaygısı ile akademik başarısı arasında pozitif bir korelasyon bulunmaktadır (Karakış, 2014). Bu yüzden, öğrenci başarısını artırmak için İngilizce kaygısı kullanılabilir ve makul bir seviyede tutulmasını sağlayacak teknik ve taktikler seçilebilir.

5.1.2. İlk Ve Ortaöğretim Okullarındaki Öğrencilerin İngilizce ilgi ve Sevgilerini Belirleyen Değişkenler Nelerdir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce sevgisi ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarındaki aritmetik ortalama farkı Erkek lehine gerçekleşmiştir. Yani Erkek öğrencilerin İngilizce sevgisi ölçeğinden aldıkları puan kız öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçları aynı konudaki diğer araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Köyönün'nün (2012) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin İngilizce'ye

karşı sevgi, ilgi ve tutumlarının ders başarısını etkileme durumunun erkek öğrenci tutumlarının İngilizce başarısı üzerindeki etkisinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmalar arasındaki bu farklılığın bölgesel farklılıklardan ve ölçek farklılıklarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Ekmekyermezoğlu'nun (2012) yaptığı araştırma sonuçlarında ise öğrencilerin İngilizce ilgi ve sevgisinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ve cinsiyetin öğrenci başarısında etkin bir faktör olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce tutumları bazı araştırmalarda cinsiyete göre farklılaşma gösterirken bazı araştırmalarda herhangi bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Bu farklı sonuçlar, kullanılan ölçeklerdeki farklılıklarla ve öğrencilerin yaşadığı çevresel farklılıklarla açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce sevgisi puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi anne eğitim düzeyi İlkokul olanların İngilizce sevgisi puanları, anne eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce sevgisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi Ortaokul olanların İngilizce sevgisi puanları, anne eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce sevgisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce sevgisi puanları, anne eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce sevgisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi İlkokul olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları, anne eğitim düzeyi Okur Yazar Değil olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi Ortaokul olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları, anne eğitim düzeyi Okur Yazar Değil olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları anne eğitim düzeyi Okur Yazar Değil olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi İlkokul olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanları, anne eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce öğrenmeye karşı ilgi puanlarından yüksek bulunmuştur. Aileleri üst öğrenim kademelerinden mezun olan çocukların İngilizce dersi ilgi ve başarılarının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum, ebeveynlerin eğitim seviyesi arttıkça çocuklarına gösterdikleri ilgi ve alakanın da arttığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce sevgisi puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; yaşı 12 olanların İngilizce sevgisi puanları, yaşı 10 ve 11 olanların İngilizce sevgisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Yaşı 13 olanların İngilizce sevgisi puanları, yaşı 10 ve 11 olanların İngilizce sevgisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Yaşı 14 olanların İngilizce sevgisi puanları, yaşı 10 ve 11 olanların İngilizce sevgisi puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce sevgisi puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; sınıfı 6 olanların İngilizce sevgisi puanları, sınıfı 4 olanların ve sınıfı 5 olanların İngilizce sevgisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Sınıfı 7 olanların İngilizce sevgisi puanları, sınıfı 4 olanların ve sınıfı 5 olanların İngilizce sevgisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Sınıfı 8 olanların İngilizce sevgisi puanları, sınıfı 4 olanların ve sınıfı 5 olanların İngilizce sevgisi puanlarından yüksek bulunmuştur. 5. Sınıfa devam öğrenciler İngilizce'ye karşı daha olumsuz tutumlara sahiptir ve bu tutumların İngilizce ders başarısını olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu farklılığın, ikinci kademe eğitime geçiş ve bu geçiş ve başlangıcın öğrenci üzerinde yeni ve stres yapıcı etkisinden dolayı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce sevgisi puanları ortalamalarının anne mesleği analizi sonucunda anne mesleği İşçi olanların İngilizce sevgisi puanları, anne mesleği Memur olanların İngilizce sevgisi puanlarından; anne mesleği İşçi olanların İngilizce sevgisi puanları anne mesleği ev hanımı olanların İngilizce sevgisi puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce sevgisi puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda baba eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce sevgisi puanları baba eğitim düzeyi Okur Yazar Değil olanların İngilizce sevgisi puanlarından; baba eğitim düzeyi İlkokul olanların İngilizce sevgisi puanları baba eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce sevgisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar, eğitim seviyesi ve meslek düzeyi yükselen anne babaların çocuklarına İngilizce'yi benimsetmeyi ve sevdirmeyi başardıklarını göstermektedir.

5.1.3. İlk Ve Ortaöğretim Okullarındaki Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeden Beklentilerini Belirleyen Değişkenler Nelerdir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeden beklentiler ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark da erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiş ve erkek öğrencilerin İngilizce öğrenmeden beklentiler ölçeğinden aldıkları puan kızlara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Araştırma sonuçları daha önce yapılmış olan araştırmalardan farklılık göstermektedir. Çağlayan (2007) ve Otrar'ın (2006) yapmış olduğu araştırma sonuçları, erkek öğrencilerin bedensel ve kinestetik öğrenme biçimlerinde daha başarılı olduklarını ortaya koyarken kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre işitsel ve görsel öğrenme biçimlerinde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu farklılığın araştırma bölgesi ve öğrencilerin yaşam çevresindeki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Şehir merkezine uzaklığı ve gelişmemişliğiyle dikkat çeken bölgede akademik başarının düşük ve kız öğrencilerin okula gönderilme oranının yetersiz olduğu bilinmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; sınıfı 6, 7 ve 8 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları, sınıfı 5 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından yüksek bulunmuştur. Sonuçlar, sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencinin beklentilerinin arttığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; yaşı 12 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları, yaşı 11 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından yüksek bulunmuştur. yaşı 13 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları yaşı 10 ve 11 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından yüksek bulunmuştur. Yaşı 14 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları, yaşı 10 ve 11 olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından yüksek bulunmuştur. Sonuçlar, öğrencinin İngilizce beklentisinin yaşıyla orantılı olarak artmakta olduğunu göstermektedir. Bu durum ise öğrencide yabancı dil bilincinin yaş ile oluşmaya ve artmaya başladığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz göstermiştir ki; anne eğitim düzeyi Ortaokul olanların İngilizce öğrenmeden beklentisi, anne eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce öğrenmeden beklentisinden yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları, anne eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi Ortaokul olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları, anne eğitim düzeyi Yüksekokul-Üniversite olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları, anne eğitim düzeyi Yüksekokul-Üniversite olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından yüksek bulunmuştur. Üst öğrenim kademelerinden mezun olan anne ve babaların çocuklarındaki yabancı dil beklentisi ve başarısı yüksek bulunmuştur. Sonuçlar, Ekmekyermezoğlu'nun (2012) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ortalamalarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda anne mesleği İşçi olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları anne mesleği Memur olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından; anne mesleği Ev hanımı olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları anne mesleği Memur olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından yüksek bulunmuştur. Sonuçlar, Ekmekyermezoğlu'nun çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; baba eğitim düzeyi Okur Yazar Değil olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları, baba eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ise, baba eğitim düzeyi Okur Yazar olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler

puanlarından ve baba eğitim düzeyi Yüksekokul-Üniversite olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları ortalamalarının oturulan ev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; oturulan ev türü Kira olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanları, oturulan ev türü Lojman olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından ve oturulan ev türü Kendimizin olanların İngilizce öğrenmeden beklentiler puanlarından yüksek bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Türkiye, dil yeterliliği olarak kendi düzeyindeki ülkelerin oldukça gerisindedir. 2013 rakamlarına göre 60 ülke içinde 40. sıradadır ve uluslararası geçerliliği olan sınavların (IELTS, TOFEL) ortalama puanı ise 120 üzerinden 75'tir ve bu; Sudan gibi Latin alfabesi bile kullanmayan Afrika ülkeleri ile aynı seviyedir. Bu durumun temel nedeni devlet okullarındaki İngilizce eğitiminin başarısız olmasıdır. Yıllardır yapılan araştırmalara ve çalışmalara rağmen ülkemizdeki devlet okullarında İngilizce öğretimindeki yetersizlik problemi çözülebilmemiş değildir. Bu, temelinde tek bir unsur barındırmayan multifaktörel bir problemdir ve çözümü de çok faktörlü kararlar ve uygulamalar gerektirmektedir.

Daha genele indirildiğinde bu durum, merkezde Bakanlık ve Eğitim Planlamasının yer aldığı, uçlarda ise öğretmenin, öğretmen noksanlıklarının, materyal ve derslik yetersizliklerinin bulunduğu, öğrenci tarafında motivasyon yetersizliğinin mevcut olduğu üç ayaklı bir problemdir ve çözümlerde bu problemleri hedef almalıdır.

5.2.1. Merkezi Yönetim

Ülkemizdeki İngilizce öğretiminde yaşanan problemlerin temelinde yatan faktör, problemin öneminin farkında olunmamasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, gerek planlamalarıyla gerekse uygulamalarıyla problemin kökenine inerek yapısal değişimler

getirecek olan yenilik ve reformların benimsenmesinin ve uygulanmasının önünü açacak olan bir eğitim politikası takip etmemektedir.

İngilizce yeterliliği; sosyal yaşantımızı, ekonomimizi ve hatta geleceğimizi etkileme ve biçimlendirme potansiyeli taşıyan bir konudur. Bu, üzerinde düşünülmesi gereken en önemli problemlerden birisidir çünkü İngilizce yeterlilik seviyemiz, ne kadar ilerlediğimizin göstergesi olduğu gibi daha ne kadar ilerleyebileceğimizi de belirlemektedir. İngilizceyi etkin kullanabilen bir iş gücüne sahip olmak, ülkenin inovasyon kapasitesini ve uluslararası yatırımlarını etkileyecek ve uzun dönemde ekonomik büyümeye ve katma değer yaratmaya doğrudan katkısı olacak önemli bir unsurdur.

Milli eğitim hedeflerimiz ve özellikle bürokratlar tarafından belirlenen planlamalarımız, İngilizce eğitimindeki gerekli ihtiyaçları karşılamak için gösterilmesi gereken acil ve özen arzeden tutumları içermekten uzaktır. Konunun, dönemsel olarak konuyla ilgileniyor olan bürokratlar yerine bu alanda uzman teknokratlar tarafından ele alınması ve bu itinanın süreklilik göstermesi gerekmektedir. Siyasi iktidarların siyasi kimliklerince belirlenen eğitim politikaları yerine, bu politika yapıcı kadroların uzman insanlardan oluşan komisyonlara bırakılması çok önemli bir adım olacaktır. Dil eğitimi; yalnızca metin incelemelerine, kültürel etkileşimlere veya ideolojik yaklaşımlara bağlı genel kültür amaçlı olarak değil, ülkenin ekonomik ve toplumsal sorunlarına çözümler getirebilecek şekilde yapılandırılmalıdır.

5.2.2. Öğretmen

İngilizce, tarih veya coğrafya gibi öğretilen bir ders değildir. Gramer tabanlı ezberci yaklaşım tüm dünyada terkedilmektedir. Ülkemizde ise 2005 yılında resmi olarak değiştirilmiş ve çoklu zeka uygulamalarıyla gramer eğitiminden işlevsel kullanıma geçilmiştir. Buna rağmen İngilizce, hala öğrenciler tarafından konuşulup anlaşılması zor bir beceridir. Bunun nedeni ise yenilenen yaklaşımların ve çoklu zeka kavramının öğretmenler tarafından yeterince algılanamaması, uygulanamaması ve iletişim içerikli olmayan dil eğitimi yaklaşımlarıyla İngilizceye işlevsellik kazandırılmamasıdır. Bu durumun değişmesi ve düzeltilmesi için öğretmenlere

kapsamlı ve sürdürülebilir bir hizmet içi eğitim verilerek yeterliliklerinin artırılması hedeflenmelidir.

İngilizce eğitiminin sınıf ortamından ve ders anlayışından kurtularak İngilizce'ye bir "beceri ve yetenek" statüsü kazandırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu konuda yeterliliklerini artıracak olan eğitimlerin zorunlu kılınması ve uygulama alanında öğretmen ve ders performansının sıkı denetimlere tabi tutulması bu problemin önüne geçecek bir çözümdür. İngilizce öğretmekle yükümlü olan kadroların İngilizce öğretme becerilerindeki yeterliliklerini kanıtlamaları gerekmektedir. Denetimlerin teftişle sınırlı kalmaması, aynı zamanda gözlem de içermesi gerekmektedir.

Öğrenciyi motive etmek öğretmenin birincil sorumluluğudur. En iyi dil öğretim yöntemi, öğrenci üzerinde baskının olmadığı, öğrencinin işine yarayacağını bildiği için öğrenmeyi istediği bir bilgi veya beceriyi elde etmek için üretken ve aktif bir biçimde katılıyor olduğu yöntemlerdir. Bu yöntemlerin öğretmenler tarafından öğrenilerek, eğitim sistemimizde benimsenmesi ve eğitim sistemimize yerleşmesi bizi ileri milletler seviyesine çekecektir.

Günümüz dünyasında iletişim hiçbir zaman bu kadar sınırsız olmamıştır. Bu iletişim teknolojisi ve imkanları içinde öğrenciler belki de en fazla bu dönemde İngilizce ile karşılaşmakta ve İngilizce öğrenmek için en fazla bu dönem istek duymaktadırlar. Bu güçlü bir motivasyondur. Bu motivasyonun geleneksel eğitim anlayışına sahip, bilgileri ve yaklaşımları güncellenmemiş öğretmenlerin ellerinde yok edilmemesi eğitim yaşantımıza verilecek büyük bir zayıftır.

5.2.3. Öğrenci

Öğrenme ortamı, öğrencilerin dil yeteneklerinin ve potansiyellerinin farkına varacakları ve yabancı dil konuşabilme problemiyle kendi kendilerine başa çıkmayı öğrenecekleri yerdir. Bu önemli bir kültürel ve akademik gelişimdir ve bu eğitsel sürecin kalabalık sınıf ortamlarında gerçekleşmesi çok zordur. Ülkemizdeki devlet okullarındaki tıka basa dolu kalabalık sınıflar, ve bu kalabalık sınıflarda yabancı dil öğrenmek zorunda bırakılan öğrenci, İngilizce öğrenmenin önündeki diğer bir büyük engeldir.

Yabancı dil derslerinde öğrencinin kullanabileceği materyal ve imkanlar, ve en önemlisi devlet tarafından ilk öğretim okullarına ayrılan finansal kaynaklar sınırlıdır. Her okul için dil laboratuvarları yapılması veya sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması uygulamaya geçirilmesi zor planlamalar gibi gözükmeştir. Ancak, devlet kaynaklarının yetersiz kaldığı durumlarda halkın ve velilerin katılımı veya sivil toplum örgütlerinin dikkatinin konuya çekilmesi için bu konuda yaygın tanıtım ve destek kampanyalarının düzenlenmesi etkin sonuçlar doğuracaktır. Okul aile birliklerinin denetimli ve aktif olarak çalışması bu anlamda çok önemlidir. İngilizce'yi çok daha titizlikle ve ciddiyetle ele alan anne babalar için bu problem, kendi çocuklarının geleceği için kayıtsız kalmayacakları bir konudur.

KAYNAKÇA

ALPTEKİN,C., (2003)Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları, Özel Okullar Derneği, İstanbul

Altun, S. 2005: “Öğrencilerin Özdüzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Özyeterlilik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü”, Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, NURAN. (2008). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ; 3(35):1-9

AYDIN, Selami; İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenimindeki Başarı Düzeyinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Erzurum, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8(2), 273-283, 2006.

BEAR, J., (1985). Historical Factors Influencing Attitudes toward Foreign Language Learning in Turkey, ODTU İnsan Bilimleri Dergisi,1:27-36BROWN, H. D. (2000). Principles of Language Learning and Teaching, Fourth Edition. NY: Addison Wesley Longman, Inc.

BEAR, J., (31 Mart 1990). Yabancı Dille Eğitim, Milliyet.

Brown, H. D., Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy, Second edition, Longmann, 2000, Newyork

BULUT, S.; (2006), İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ve Başarı Güdülleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

BURCHFIELD, R. (1985). The English Language. Oxford: Oxford University Press.

CESUR, Onur; (2008), Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Cooper, R.L. (1989). Language Planning and social change. Cambridge: Cambridge University Press.

Çağlayan, H. S. ; (2007), Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelebi, D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 21 Yıl : 2006/2, 285-307.

Demircan, Ö. (1988). Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil. İstanbul, Remzi Kitabevi.

DEMİRCAN, Ömer, (2013). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. Der Yayınları, İstanbul.

DEMİREL, Özcan, (2010). Yabancı Dil Öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

DEMİREL, Ö. (2007). ELT Methodology, 4th Edition. Ankara: Pegem Yayınevi.

Demirel, Ö. (1991). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Karşılaşılan Güçlükler.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 6, 25-39

Demirel, Ö. (1999). Yabancı dili öğrenemiyoruz. Erişim tarihi: 12 Kasım, 2007. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/6607825.asp?gid=171>.

Demirel, Ö. (2003). Yabancı Dil Öğretimi. İstanbul: Pegem Yayıncılık.DOĞAN, Candemir, (2012), Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri. Ensar Neşriyat, İstanbul.

DEMİREL, Ö. (2007). ELT Methodology, 4th Edition. Ankara: Pegem Yayınevi.

DEMİRKAN, Ceyda; (2008), Yabancı Dil Öğreniminin Bireylerin Sosyal Yaşamına Etkisi: Isparta’da Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

DOĞAN, Candemir, (2012)Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri. Ensar Neşriyat, İstanbul

DOĞANÇAY-AKTUNA, S. (1998). The Spread of English in Turkey and its Current Sociolinguistic Profile. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 19(1), 23-39.

Doltaş, D. (1993). Batı'da ve bizde postmodernizm. İstanbul: Varlık, sayı: 1025.

Dunn, Rita; K.Dunn, G.E.Price.(1987). Learning Style Inventory (LSI). Manual. Lawrence: Price Systems Inc .

EKMEKYERMEZOĞLU, Nilgün; (2010), İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Durumlarına Etki Eden Sosyo-Kültürel Faktörler, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Malatya.

EMEKÇİ, Ö. (2003). Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi. İrfan Erdoğan (Ed.), Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları içinde. İstanbul: Özyurt Matbaacılık.

Ergin, Muharem. (2008). Türk Dil Bilgisi, Bayrak Basım, s. 3. İstanbul,

Gömlüksiz, M.N, (2001). The Effects of Age and Motivation Factors On Second Language Acquisition, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Elazığ, Cilt: 11, Sayı: 2, Sayfa: 217-224.

GÜNEŞ, B. (2009). 1945-1980 Arası Türkiye'de İngilizce Eğitimi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Isparta.

Gülyüz, H. (2001) Eğitim Programlarının Dili Ve Yaratıcı Öğrenme, Pegem Yayıncılık.

Harmer, J., The Practice of English Language Teaching, Chapter 11 "Class Management", Pearson Education Limited, England 1991, s. 235 – 243

Haznedar, B. (2003). 'Erken yaşta yabancı dil eğitimi'. İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.

Haznedar, B. (2012). Perspectives on preservice education of English language teachers in Turkish primary schools. Y. Bayyurt ve Y. Bektaş-Çetinkaya (Haz.), Research Perspectives on Teaching and Learning English in Turkey (ss. 39-58). Frankfurt: Peter Lang.

- HENGİRME, Mehmet. (2006).Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. Engin Yayın Evi, Ankara.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132.
- Howatt, A.P.R. , 2004, A History of English Language Teaching, worldpress, Oxford
- IŞIK, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?, Journal of Language and Linguistic Studies 4,(2), 16-27.
- Johnston, R.. (1994), 'The Effect of Resource Concentration on Research Performance', AGPS, Canberra
- Kaptan, S. (1998), Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Pegem Yayıncılık, Ankara
- KARAKIŞ, Özlem; (2014), Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygıları, Motivasyonları, Özyeterlilik Algıları ve İngilizce Ders Başarıları Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Kaya, H. ve Akçin, E. (2002): “Öğrenme Biçimleri / Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi” , Çukurova Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 6,2, 31-35
- Kaya, K.Y. (1974). İnsan Yetiştirme Düzenimiz. Ankara: Nüve Matbaası.
- Kıncal, R., Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Babil Yayınları, Erzurum 2002.
- Kocaman, Ahmet (1987). “Dilbilimin Dünü, Bugünü, Yarını”. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- KÖYÖNÜ, Mina Bal; (2012), İlköğretim Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları İle Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi:Kandıra İlçesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak.

Krashen, S. (2000). *Foreign Language Education the Easy Way*. Burlingame, CA:Language Education Associates.

Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth, NH:Heinemann.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge:Cambridge University Press.

Nunan, D., *The learner-centred curriculum, A study in second language teaching*, Cambridge University Press, USA 1988

ORAL, Y. (2003). *Reflections of the Global English in Turkey (An Intercultural Approach and a Critical Approach (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul niversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitim Bilimleri Dalı, İstanbul.

OZİL, Ş, (24 Eylül 1990). *Takviyeli Yabancı Dil Dersleri*, Cumhuriyet

Pennycook, A. (1989). *The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching*. *TESOL Quarterly*, 23 (4), 589-618.

Pennycook, A. (1996). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Essex:Longman.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Richards, J.C. ve Rodgers, T.S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*.Cambridge: CUP.

Richards, J. C., Rodgers, T. S.,(2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*, Second Edition, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press, USA

SEVİL, N.(2003), *Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları*, Özel Okullar Derneği, İstanbul

Şimşek, N. (2002). BIG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1, 34–47, Ankara.

Titiz, M, T.(1999). Ezbersiz Eğitim Yol Haritası, İstanbul: Beyaz Yayınları.

TÖREL, S,(1981)Türk Öğrencileri İçin Canlı İngilizce, Cumhuriyet Üniversitesi Vakfı Yayınları, Sivas

Veznedaroğlu, R.Levent, Özgür A. Oytun. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri, İlköğretim Online, 4(2) , 1–16, (Online).

Wilkins, D.A. (1974). Second Language Learning and Teaching. London: Edward Arnold.

(1986). M.E.B. Tebliğler Dergisi, Sayı 2222.

(1983). M.E.B. Tebliğler Dergisi, Sayı 2153

<http://www.discoverist.com/İngilizce-kurs-kursu-kurslari/38/communicative-approach-hakkinda.html>

<http://turkdilidergisi.org/110/basyazi.htm>

EK – 1. ANKET

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgiler sorulmaktadır. Lütfen aşağıdaki bilgilerden size uygun olan seçeneğin yanındaki paranteze (x) işareti koyunuz.

1.Cinsiyetiniz: <input type="radio"/> Erkek <input type="radio"/> Kız	2.Yaşınız:	3. Kaçınıcı Sınıfta Okuyorsunuz? ...																
4. Hangi Tür Bir Okulda Eğitim Görüyorsunuz? <input type="radio"/> Devlet Okulu <input type="radio"/> Özel Okul																		
5. Hangi İlçede / Semtte Eğitim görüyorsunuz? <input type="radio"/> Şişli <input type="radio"/> Beşiktaş <input type="radio"/> Kağıthane <input type="radio"/> Kadıköy Diğer (.....)																		
6. Babanızın Mesleği: <input type="radio"/> İşçi <input type="radio"/> Memur <input type="radio"/> Küçük esnaf (bakkal, lokantacı vb.) <input type="radio"/> Mühendis/doktor/avukat vb. <input type="radio"/> Diğer (belirtiniz)	<input type="radio"/> Çalışmıyor çünkü; <input type="radio"/> Emekli <input type="radio"/> İşsiz																	
7. Annenizin Mesleği: <input type="radio"/> İşçi <input type="radio"/> Memur <input type="radio"/> Küçük esnaf (bakkal, lokantacı vb.) <input type="radio"/> Mühendis/doktor/avukat vb. <input type="radio"/> Diğer (belirtiniz)	<input type="radio"/> Çalışmıyor çünkü; <input type="radio"/> Emekli <input type="radio"/> İşsiz <input type="radio"/> Ev hanımı																	
8. Anne ve Babanızın Eğitim Durumu: <table><tr><td>Baba</td><td>Anne</td></tr><tr><td><input type="radio"/> Okur yazar değil</td><td><input type="radio"/> Okur yazar değil</td></tr><tr><td><input type="radio"/> Okur Yazar</td><td><input type="radio"/> Okur Yazar</td></tr><tr><td><input type="radio"/> İlkokul</td><td><input type="radio"/> İlkokul</td></tr><tr><td><input type="radio"/> Ortaokul</td><td><input type="radio"/> Ortaokul</td></tr><tr><td><input type="radio"/> Lise</td><td><input type="radio"/> Lise</td></tr><tr><td><input type="radio"/> Yüksekokul-Üniversite</td><td><input type="radio"/> Yüksekokul-Üniversite</td></tr><tr><td><input type="radio"/> Yüksek Lisans-Doktora</td><td><input type="radio"/> Yüksek Lisans-Doktora</td></tr></table>			Baba	Anne	<input type="radio"/> Okur yazar değil	<input type="radio"/> Okur yazar değil	<input type="radio"/> Okur Yazar	<input type="radio"/> Okur Yazar	<input type="radio"/> İlkokul	<input type="radio"/> İlkokul	<input type="radio"/> Ortaokul	<input type="radio"/> Ortaokul	<input type="radio"/> Lise	<input type="radio"/> Lise	<input type="radio"/> Yüksekokul-Üniversite	<input type="radio"/> Yüksekokul-Üniversite	<input type="radio"/> Yüksek Lisans-Doktora	<input type="radio"/> Yüksek Lisans-Doktora
Baba	Anne																	
<input type="radio"/> Okur yazar değil	<input type="radio"/> Okur yazar değil																	
<input type="radio"/> Okur Yazar	<input type="radio"/> Okur Yazar																	
<input type="radio"/> İlkokul	<input type="radio"/> İlkokul																	
<input type="radio"/> Ortaokul	<input type="radio"/> Ortaokul																	
<input type="radio"/> Lise	<input type="radio"/> Lise																	
<input type="radio"/> Yüksekokul-Üniversite	<input type="radio"/> Yüksekokul-Üniversite																	
<input type="radio"/> Yüksek Lisans-Doktora	<input type="radio"/> Yüksek Lisans-Doktora																	

9. Hangi ilçede/ semtte yaşıyorsunuz?

- Şişli Beşiktaş Kağıthane Kadıköy

Diğer (.....)

10. Oturduğunuz Ev: Lojman Kira Kendimizin Diğer (lütfen belirtiniz

.....)

11. Ailenizin gelir seviyesi aşağıdakilerden hangisine uygundur?

- Düşük Ortanın Altı Orta Ortanın Üstü Yüksek

12. Siz dahil ailenizdeki birey sayısı kaç kişidir? 2 3 4 5 6 ve üstü

BÖLÜM - II. İNGİLİZCE DERSİ İLE İLGİLİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen İngilizce dersiyle ilgili ifadelere hangi oranda katılıyorsanız, lütfen onun altındaki sütunu "X" ile işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkürler.

	tamamen katılıyorum	kısmen katılıyorum	kararsızım	çoğunlukla katılmıyorum	hiç katılmıyorum
1. İngilizce çalışmaktan hoşlanırım					
2. Arkadaşlarımla İngilizce çalışmayı severim					
3. Boş zamanlarımda İngilizce çalışırım					
4. İngilizce dersini severim					
5. Arkadaşlarımla İngilizce konuşmayı severim					
6. İngilizce öğrenmek gereklidir					
7. İngilizce dersi sevilecek bir ders değildir					
8. Mümkün olsa her gün İngilizce çalışırım					
9. İngilizce öğrenmek çok zevklidir					
10. İngilizce öğretmenimi çok seviyorum					
11. İngilizce öğrenmek heyecan dolu bir maceradır					
12. İngilizce dersine ilgi duyuyorum					
13. İngilizce öğrenmek gereksiz ve anlamsızdır					
14. Zayıf not alsam bile İngilizce dersine devam etmek isterim					
15. İngilizce dersi önemli ve gerekli bir derstir.					
16. İngilizce dersi zamanımı harcamaktan başka bir işe yaramıyor					
17. İngilizce konuşulan bir ülkede bir süre yaşamak isterim					
18. İngilizce dersi zamanımı harcamaktadır					
19. İngilizce dersine girmekten hoşlanmam					
20. İngiliz yaşam biçimini merak ediyorum					

21. İngilizce dersi zaman kaybından başka bir işe yaramıyor					
22. Turistlerle İngilizce konuşmayı çok istiyorum					
23. İngilizce dersine çalışmak hoşuma gidiyor					
24. Hiçbirşey beni İngilizce öğrenmekten vaz geçiremez					
25. Ne kadar zor olursa olsun İngilizce öğretilmelidir					
26. İngilizce dersinde çaba göstermek gerekir					
27. Boş zamanlarımda İngilizce çalışmaktan hoşlanırım					
28. İş hayatımda İngilizce'nin faydası büyük olacaktır					
29. İngilizce'yi öğrenmek hayatımı kazanmada bana katkıda bulunacaktır					
30. İleriki çalışmalarında İngilizce'ye ihtiyaç duyacağım					
31. İngilizce öğrenmeyi çok istiyorum					
32. İngilizce dersi bir arada yaşamayı öğretir					
33. İngilizce öğrenerek İngiliz arkadaşlar edinmek istiyorum					
34. Gün geçtikçe İngilizce'nin önemi artmaktadır.					
35. Geleceğim için İngilizce önemlidir					
36. Yetişkin olduğumda İngilizce'yi birçok yerde kullanacağım					
37. Ödevlerimi yaparken İngilizce dersi bende bunalıma sebep oluyor					
38. Ne zaman İngilizce çalışsam içimde bir rahatsızlık hissediyorum					
39. Öğretmenimiz İngilizce'yi öğretmiyor					
40. Ezberim zayıf olduğundan İngilizce öğrenemiyorum					
41. İngilizce dersinde dikkatimi toplayamıyorum					
42. İngilizce'yi bir türlü öğrenemiyorum					
43. İngilizce dersinde okuma zorluğu çekiyorum					

44. İngilizce dersinde başarısızım					
45. İngilizce yazarken zevk almıyorum					
46. İngilizce dersinde başarılı olamıyorum					
47. İngilizce dersleri çok zordur					
48. Okuma esnasında yaptığım hatalar beni olumsuz yönde etkiler					
49. İngilizce konuşmaktan kaçınıyorum					
50. Dil öğrenmeye yetenekli değilim					
51. İngilizce ödevlerimi tek başıma yapamıyorum					
52. İngilizce dersleri çok sıkıcı geçiyor					
53. İngilizce dersinde başarılı olmak imkansızdır					
54. İngilizce dersi beynimi yoruyor					
55. İngilizce dersi bana beceriksiz olduğumu gösterdi					
56. İngilizce dersine başladığımızda başım ağrır					
57. İngilizce sorulara cevap vermekten korkuyorum					
58. İngilizce dersinin olduğu günler okula gitmek istemiyorum					

ÖZGEÇMİŞ

Doğum tarihi	:27/10/1975
Doğum yeri	:Tokat
İş Bilgileri	:Nişantaşı Nuri Akın Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmeni
E-mail	:hilal-erbas@hotmail.com
Eğitim Bilgileri	
Tarih	:1995-1999
Ünvan	:İngilizce Filolog
Sertifika	:Lisans
Üniversite	:Konya Selçuk Üniversitesi
Fakülte	:Fen Edebiyat Fakültesi
Bölüm	:İngiliz Dili ve Edebiyatı
Tarih	:2011-2013
Ünvan	:Eğitim Yöneticisi
Sertifika	:Yüksek Lisans
Üniversite	:Yeditepe Üniversitesi
Fakülte	:Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	:Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Kurslar & Seminerler :Zihinsel yetersiz öğrencilerin özel eğitimi

Derince – Kocaeli - 2008

Dil ve Metodoloji Eğitimi

Bournemouth – Londra – İngiltere - 2010

İngilizce Formatör Öğretmenlik Eğitimi

Kızılcahamam – Ankara - 2010