



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANA DİL  
BİLME DÜZEYLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENİMLERİNE  
ETKİSİNİN BELİRLENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

*Selim Emre Güler*

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Canan Çetin**

*İSTANBUL - 2008*



TC.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

İlk öğretim 8. sınıf öğrencilerinin ana dil bilme düzeylerinin  
yabancı dil öğrenmelerine etkisinin belirlenmesi

Selim Emre Güler

**ONAY**

Jüri:

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Osman SETİN.....

*Osman Setin*

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet TEKUR

*Mehmet Tekur*

Üye : Yrd. Doç. Dr. Nilofar CAUSKAN

*Nilofar Causkan*

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 03.../01.../2009



# İÇİNDEKİLER

SAYFA

İÇİNDEKİLER.....	i
KISALTMALAR.....	vi
ŞEKİLLER.....	vii
TABLolar.....	viii
ÖNSÖZ.....	xvi
ABSTRACT.....	xvii
ÖZET.....	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.PROBLEMİN DURUMU.....	1
1.2.PROBLEM CÜMLESİ.....	5
1.3. ALT PROBLEMLER.....	5
1.4. SAYILTIAR.....	7
1.5. ARATIRMANIN AMACI.....	7
1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	8
1.7. SINIRLILIKLAR.....	11
1.8.TANIMLAR.....	11

<b>BÖLÜM II</b> .....	13
<b>KURAMSAL BİLGİLER VE LİTERATÜR TARAMASI</b> .....	13
II.1. Dilin Tanımı.....	13
II.1.1. Ana Dilin Tanımı.....	15
II.1.2. Avrupa’da Ana dil Eğitimi.....	17
II.1.3. Ana Dilin Önemi.....	20
II.1.4. Toplumsal ve Kültürel Açından Ana Dilin Önemi.....	21
II.1.5. Eğitimde İletişim Aracı Olarak Ana Dilin Yeri.....	26
II.1.5.1. Eğitimde Ana Dili Etkili Ve Verimli Kullanma.....	29
II.1.5.2. Yabancı Dil Eğitiminde Ana Dilin Önemi.....	32
II.1.6. Ana Dil Kullanma Becerisi.....	41
II.1.6.1. Eğiticinin Ana Dili İyi Kullanmasının Önemi.....	45
II.1.6.2.Öğrencinin Ana Dili İyi Kullanmasının Önemi.....	48
II.2. İletişim.....	52
II.2.1. İletişimin Tanımı.....	52
II.2.2. İletişim Modeli.....	54
II.2.3. İletişim Türleri.....	56
II.2.3.1. Sözlü İletişim.....	56
II.2.3.2. Sözlü İletişim Becerisi ve Önemi.....	58

II.2.3.3. Dili Doğru Kullanmanın Etkileri.....	59
II.2.4. Toplumda İletişimin Önemi.....	62
II.2.5. Eğitimde İletişimin Önemi.....	62
II.2.6. Yabancı Dil Eğitiminde İletişimin Önemi.....	63
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>70</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>70</b>
<b>III.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....</b>	<b>70</b>
<b>III.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....</b>	<b>70</b>
<b>III.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....</b>	<b>71</b>
<b>III.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ.....</b>	<b>71</b>
<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>72</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>72</b>
IV.1. Bağımsız Değişkenlerin Frekansları Ve Katılım Yüzdeleri.....	72
IV.2. Bağımlı Değişkenlerin Bağımsız Değişkenlerle Değişip Değişmediğini Test Etmek İçin Yapılan Değerlendirmeler.....	87
IV.2.1. “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	87
IV.2.2. “Evlerinde başka öğrenci bulunup bulunmadığı” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	88
IV.2.3. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İlişkin Bulgular.....	90
IV.2.4. Aylık Kitap Okuma Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular.....	93

IV.2.5. Kitap Okuma Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	95
IV.2.6. Kitap Okuma Türü Değişkenine İlişkin Bulgular İngilizce Puanı.....	97
IV.2.7. Türkçe Çalışma Süreleri Değişkenine İlişkin Bulgular.....	99
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>121</b>
<b>TARTIŞMALAR.....</b>	<b>121</b>
V.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgi Ve Diğer Bağımsız Değişkenlere Verdikleri Cevaplara İlişkin Tartışmalar.....	121
V.2. Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Bağımlı Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Tartışmalar.....	129
V.2.1. "Cinsiyet" Değişkenine İlişkin Tartışmalar.....	129
V.2.2 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İlişkin Tartışmalar.....	130
<b>BÖLÜM VI.....</b>	<b>138</b>
<b>SONUÇLAR.....</b>	<b>138</b>
VI.1. Öğrenci Deneklerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar.....	138
VI.2. Öğrenci Deneklerin, Bağımsız Değişkenlere Göre Bağımlı Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Sonuçlar.....	140
VI.2.1. Öğrenci Deneklerde, " Türkçe Puan " Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	140
VI.2.2. Öğrenci Deneklerde, " İngilizce Puan " Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	141

VI.2.3. Öğrenci Deneklerde, " İngilizce Puan " ve "Türkçe puan" İlişkisi Değişkenineİlişkin Sonuçlar.....	143
VI.3. Alt Problemlere Göre Sonuçlar.....	143
<b>BÖLÜM VII.....</b>	<b>145</b>
<b>ÖNERİLER.....</b>	<b>145</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>147</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>156</b>



## **KISALTMALAR**

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

**Akt** : Aktaran

**N** : Frekans

**X** : Ortalama

**S** : Sayfa

**Ss** : Standart Sapma

**Sd** : Serbestlik Derecesi

**P** : Anlamlılık Derecesi

**F** : Varyansa

**SPSS**: Statistical Package For Social Sciences

## ŞEKİLLER

	Sayfa No
Şekil 2.1 Ana dil Öğretimi Unsurları .....	32
Şekil 2.2 Öğrenme Modelinin Değişkenleri.....	50
Şekil 2.3 Shannon Ve Weaver'e Göre İletişim Şeması .....	54
Şekil 2.4 Okulda İletişim Şeması.....	57

## TABLolar

	Sayfa No
Tablo 1	Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Dağılımı.....72
Tablo 2	Öğrencilerin “Anne Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Dağılımı.....73
Tablo 3	Öğrencilerin “Baba Eğitim Durumu ”Değişkenine Göre Dağılımı.....74
Tablo 4	Öğrencilerin “Kardeş Sayısı ”Değişkenine Göre Dağılımı.....74
Tablo 5	Öğrencilerin “Evlerinde Başka Öğrenci Bulunma” Değişkenine Göre Dağılımı .....75
Tablo 6	Öğrencilerin “Aileleriyle Beraber Geçirdikleri Saat” Değişkenine Göre Dağılımı.....76
Tablo 7	Öğrencilerin “Sınıfta Kaçınıcı Sırada Oturdıkları” Değişkenine Göre Dağılımı.....76
Tablo 8	Öğrencilerin “Okudukları Kitap Türü” Değişkenine Göre Dağılımı.....77
Tablo 9	Öğrencilerin “Ayda Okudukları Kitap Sayısı” Değişkenine Göre Dağılımı.....77
Tablo 10	Öğrencilerin “Türkçe Çalışma Saatleri” Değişkenine Göre Dağılımı.....78
Tablo 11	Öğrencilerin “İngilizce Çalışma Saatleri” Değişkenine Göre Dağılımı.....79
Tablo 12	Öğrencilerin “Anlaşmazlıklara Çözüm Bulma” Değişkenine Göre Dağılımı.....79

Tablo 13	Öğrencilerin “Derste Anlatılanları Anlama Düzeyleri” Değişkenine Göre Dağılımı.....	80
Tablo 14	Öğrencilerin “Günlük Bilgisayar Kullanma Süreleri” Değişkenine Göre Dağılımı.....	81
Tablo 15	Öğrencilerin “En Son Karnelerindeki İngilizce Dersi Notu” Değişkenine Göre Dağılımı.....	81
Tablo 16	Öğrencilerin “En Son Karnelerindeki Türkçe Dersi Notu” Değişkenine Göre Dağılımı.....	82
Tablo 17	Öğrencilerin “Türkçeyi İyi Bilmenin İngilizce Eğitimine Faydası Var Mıdır” Değişkenine Göre Dağılımı.....	83
Tablo 18	Öğrencilerin “Okullardaki Türkçe Eğitimi Yeterli Midir” Değişkenine Göre Dağılımı.....	84
Tablo 19	Öğrencilerin “Okullardaki İngilizce Eğitimi Yeterli Midir” Değişkenine Göre Dağılımı.....	84
Tablo 20	Öğrencilerin “Anketteki Türkçe Sorularına Verdikleri Doğru Sayısı” Değişkenine Göre Dağılımı.....	85
Tablo 21	Öğrencilerin “Anketteki İngilizce Sorularına Verdikleri Doğru Sayısı” Değişkenine Göre Dağılımı.....	86
Tablo 22	Cinsiyet Değişkenine Göre “Türkçe Puanı” İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	87

Tablo 23	Cinsiyet Değişkenine Göre “İngilizce Puanı” İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....88
Tablo 24	Evlerinde Başka Öğrenci Bulunup Bulunmadığı Değişkenine Göre “Türkçe Puanı” İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....88
Tablo 25	Evlerinde Başka Öğrenci Bulunup Bulunmadığı Değişkenine Göre “İngilizce Puanı” İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....89
Tablo 26	Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre “Türkçe Puanı”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....90
Tablo 26a	Babasının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre “Türkçe Puanı” Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....91
Tablo 27	Öğrencilerin Aylık Kitap Okuma Sayısı Değişkenine Göre “Türkçe Puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....93
Tablo 27a	Öğrencilerin Aylık Kitap Okuma Sayısı Değişkenine Göre “Türkçe Puanı” Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....94
Tablo 28	Öğrencilerin Kitap Okuma Türü Değişkenine Göre “Türkçe Puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....95
Tablo 28a	Öğrencilerin Kitap Okuma Türü Değişkenine Göre “Türkçe Puanı”

	Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi	
	Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	96
Tablo 29	Öğrencilerin Kitap Okuma Türü Değişkenine Göre “İngilizce Puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	97
Tablo 29a	Öğrencilerin Kitap Okuma Türü Değişkenine Göre “Türkçe Puanı” Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	99
Tablo 30	Öğrencilerin Türkçe Çalışma Süreleri Değişkenine Göre “Türkçe Puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	99
Tablo 30a	Öğrencilerin Türkçe Çalışma Süreleri Değişkenine Göre “Türkçe Puanı” Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	100
Tablo 31	Öğrencilerin Türkçe Çalışma Süreleri Değişkenine Göre “İngilizce Puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	100
Tablo 31a	Öğrencilerin Türkçe Çalışma Süreleri Değişkenine Göre “İngilizce Puanı” Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	101
Tablo 32	Öğrencilerin Soruna Çözüm Yolu Bulma Değişkenine Göre “İngilizce Puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	102

Tablo 32a	Öğrencilerin Soruna Çözüm Yolu Bulma Değişkenine Göre “İngilizce Puanı” Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	103
Tablo 33	Öğrencilerin Soruna Çözüm Yolu Bulma Değişkenine Göre “Türkçe Puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	104
Tablo 33a	Öğrencilerin Soruna Çözüm Yolu Bulma Değişkenine Göre “Türkçe Puanı” Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	105
Tablo 34	“Öğrencilerin Karnelerindeki En Son İngilizce Notu” Değişkenine Göre “İngilizce Puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	106
Tablo 34a.	“Öğrencilerin Karnelerindeki En Son İngilizce Notu” Değişkenine Göre “İngilizce Puanları” Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	107
Tablo 35	“Öğrencilerin Karnelerindeki En Son İngilizce Notu” Değişkenine Göre “Türkçe Puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	108

Tablo 35a	“Öğrencilerin Karnelerindeki En Son İngilizce Notu” Değişkenine Göre “Türkçe Puanları”na Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....109
Tablo 36	“Öğrencilerin Karnelerindeki En Son Türkçe Notu” Değişkenine Göre “Türkçe Puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....110
Tablo 36a	“Öğrencilerin Karnelerindeki En Son Türkçe Notu” Değişkenine Göre “Türkçe Puanları”na Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....111
Tablo 37	“Öğrencilerin Karnelerindeki En Son Türkçe Notu” Değişkenine Göre “İngilizce Puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....112
Tablo 37a	“Öğrencilerin Karnelerindeki En Son Türkçe Notu” Değişkenine Göre “İngilizce Puanları”na Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....113
Tablo 38	Türkçeyi İyi Bilmek İngilizce Öğrenmeyi Olumlu Etkiler “İfadesine Öğrencilerin Cevaplarına Göre “İngilizce Puanları”na İlişkin Anova



	(Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	114
Tablo 38a	Türkçeyi İyi Bilmek İngilizce Öğrenmeyi Olumlu Etkiler “İfadesine Öğrencilerin Cevapları Değişkenine Göre “İngilizce Puanı” Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	115
Tablo 39	Türkçeyi İyi Bilmek İngilizce Öğrenmeyi Olumlu Etkiler “İfadesine Öğrencilerin Cevaplarına Göre “Türkçe Puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	116
Tablo 39a	Türkçeyi İyi Bilmek İngilizce Öğrenmeyi Olumlu Etkiler “İfadesine Öğrencilerin Cevapları Değişkenine Göre “Türkçe Puanı” Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	117
Tablo 40	Okullardaki İngilizce Eğitimi Yeterlimi “İfadesine Öğrencilerin Cevaplarına Göre “Türkçe Puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	118
Tablo 40a	Okullardaki İngilizce Eğitimi Yeterlimi “İfadesine Öğrencilerin Cevapları Değişkenine Göre “Türkçe Puanı” Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	119
Tablo 41	“İngilizce Puanlarıyla” “Türkçe Puanları” Arasındaki Korelasyona	

	İlişkin Bulgular.....	120
Tablo 41a	“İngilizce Puanlarıyla” “Türkçe Puanları” Arasındaki Korelasyona	
	İlişkin Bulgular.....	120

## ÖNSÖZ

Günümüzde ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak büyük toplumsal değişimler yaşanmakta ve yaşadığımız çağ “Bilgi Çağı” olarak adlandırılmaktadır. Bu hızlı gelişme ve değişimler; okulların da daha yaratıcı, etkili ve ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olmasını gerektirmektedir. Bunun için de okuldaki iletişimin başarıyla gerçekleştirilmesi gereklidir

Okullarımızdaki iletişim ana dilimiz olan Türkçeyle sağlanmaktadır.Türkçenin öğretmen ve öğrenciler tarafından etkili konuşulması eğitimin kalitesini artırır demek mümkündür.Yabancı dil eğitiminde ana dilden yola çıkılarak yine ana dil ile yapılmaktadır.Öğrencilerin yabancı bir dili öğrenebilmelerinde kendi Ana dilleri olan Türkçeyi iyi bilmeleri gerekir.Bu sayede eğitim sürecinde iletişim sağlanır ve hedef dildeki bilgiler ana dilleri sayesinde edinilir.

Bu araştırmanın amacı; İkinci dil olarak İngilizce Öğrenen öğrencilerin daha başarılı olabilmeleri için Türkçeyide Öğrenmelerinin gerekli olduğunu ortaya koymaktır

Öncelikle, bu araştırma sürecinde deneyimleriyle ufku açan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Canan Çetin Ayrıca, uzun ve yorucu olan bu çalışmada hep desteğini esirgemeyen eşim Suna Güler’e, ve oğluma çok teşekkür ederim.

Aralık 2008

Selim Emre Güler

## **ABSTRACT**

In this study it's researched that how effects eight grade student's Turkish knowledge on their learning English as a second language.

It's thought that every society communicate with their mother language during their daily life. It can be said that the quality of the communication in society is depends on the quality of language they speak. One can say that succes in the schools is related to the mother language which is spoken in the schools because communication in schools is done by the mother language. If mother language does not spoken correctly and effectively it is hard to say one can reach to success at schools.

In our schools education of second language is done with the thought that studetns know their mother language enough to learn. At this point students and teachers may faced to many communication problems. In this research it is going to be found out some problems about this and tried to give some solutions to these problems.

Key words: education of mother language, education of second language, communication.

December 2008

Selim Emre Güler

## ÖZET

Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe becerilerinin İngilizce öğrenmelerinde ne derece etkili olduğu araştırılmıştır.

Her toplumun iletişimini kendi ana diliyle gerçekleştirdiği bilinmektedir. İletişimin kalitesinin, insanların konuştuğu dili iyi bilmelerine bağlı olduğu düşünülür. Okullardaki iletişimde Türkçe ile gerçekleşir bu bağlamda Türkçe bilme seviyesi ile başarı okul başarısı arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Türkçenin iyi bilinmediği zamanlarda başarının da olması zordur diye düşünülür.

Ülkemizde ikinci dil eğitimi, gerek planlama gerekse uygulama aşamasında eğitim alan öğrencilerin ana dillerini tamamen bildikleri düşünülerek yapılmaktadır. Bu noktada, ikinci dil öğretiminin her aşamasında öğrenci ve öğretmenler çok çeşitli iletişim sorunlarıyla karşılaşabilirler. Bu çalışmada, bu konuda var olan sorunları ortaya koymak ve sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirmek hedef alınmıştır.

Anahtar kelimeler: yabancı dil eğitimi, ana dil eğitimi, iletişim

Aralık, 2008

Selim Emre GÜLER

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Yabancı dil öğrenmek günümüz modern insanları için bir zorunluluk halini almıştır denilebilir. Yabancı dil bilmenin önemi ülkemizde yeni yeni anlaşılmaya başlansa da diğer ülkelerle, özellikle Avrupa ile kıyaslandığında bu konuda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu gözden kaçmamaktadır. Okullarda yabancı dil eğitiminin yeterli düzeyde verilmediği ve istenilen hedeflere ulaşamadığı bir gerçektir. Bu tablonun oluşmasında önemli bir etkisi olan konulardan birisi de yabancı dil öğretilen öğrencilerin Türkçe bilgi düzeylerinin istenilen seviyede olmamasıdır denilebilir.

Bu araştırmada, ilköğretim 8.sınıftaki öğrencilerin yabancı dil öğrenme başarılarıyla; ana dili iyi bilmeleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkaracaktır. Bunun için araştırmada; literatür bilgileriyle, öğrencilere yapılan anket, bu anketin SPSS sonuçlarına ve yorumlara yer verilmiştir.

### 1.1.PROBLEMİN DURUMU

İnsanın var oluşuyla birlikte, çeşitli ihtiyaçların ortaya çıktığının ve bu ihtiyaçların çevreden, iletişim vasıtasıyla karşılandığının söylenmesi mümkündür. Dilin ise insanın çevresiyle iletişim kurmasını sağlayan ana araç olduğu kabul edilir. İnsan içinde doğup büyüdüğü toplumun dilini öğrenerek çevresi ile iletişim kurar. “Ana dili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir.” (Vardar, 1980, s. 20). İnsan ailesi ve çevresinden öğrendiği dil sayesinde evde, sokakta, okulda ve işte diğer insanlarla iletişim kurar ve insan bu sayede toplumun bir ferdi haline gelir denirse yanlış sayılmaz. “Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunulan çevrelerden öğrenilir; insanın bilinç altına inerek bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturur.” (Aksan, 1975, s. 430).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi, ana dili çocuğun yaşadığı çevrenin ve bağlı olduğu toplumsal ortamın bir ürünüdür. Çocuk çevresini, toplumunu ve bu toplumun

koyduğu, geliştirdiği kültürel birikimi ana diliyle algılayıp kavrar. İnsan dili yetkinleştikçe bilgi ve kültür evrenini de geliştirir. Binyazar’a göre, “Kültürel ortam, çevre, insanın yaratı kaynakları bu dille zenginleşir, bu dille biçimlenir. ...Kişiliği oluşturan etkenlerin başında ana dili gelir. Ana dili hem düşün evrenimizi hem de duygu evrenimizi oluşturur.” (Binyazar, 1983, s.60-61). Çünkü, dil, toplumun değerler sistemini, dünya görüşünü yapısında barındırır. Bireyin insan ve toplum değişkenleri ile karşılıklı iletişime girmesini sağlar. Bireyin çevresiyle kurduğu bu iletişim ve etkileşim onun toplumsallaşma sürecinin de bir parçasıdır. Bu süreçte bireyin bilgilenmesini, öğrenmesini ve öğretmesini sağlayan araç da dildir.

“Dil insan duygularını, düşüncelerini ve isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasını, yaşamını sürdürmesine olanak sağlayan önemli bir araçtır.”(rge, 2003, giriş). Kişi; içindeki duyguyu, aklındaki düşünceyi karşısındaki varlığa veya objeye iletmek için çok çeşitli araçlar kullanır. Bu araçlar çok fazladır ve çeşitlidir. Örneğin kişi izlediği televizyon kanalını değiştirmeyi düşündüğünde eline televizyonun kumandasını alır gerekli tuşa basar ve böylece aklında tasarladığı olayı gerçekteştir. Fakat insanlarla olan karşılıklı ilişkiler bu kadar kolay olmayabiliyor. Bilindiği gibi insanlarla iletişim kurarken kişinin elinde bir kumanda yoktur. Bunun yerine son derece karmaşık ve güçlü bir iletişim aracı olan dilin varlığından söz edilebilir. Dil ve düşünce birbirinde ayrılamaz soyut ve karmaşıktır. Araştırmacılar dille ilgili birçok araştırma yapmışlardır. Buna rağmen dil ile ilgili bilinmeyen noktalar vardır.

“Dil insanların dşnrlğnden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. Bilgilerimizi, ğrenimimizi, başkalarının düşüncelerini dil yoluyla elde ederiz.” (Aksoy, 1975, s. 11) Okuldaki bilgi alışverişi de dil sayesinde gerçekteşir denebilir. Kendi düşüncelerimiz de kafamızın içinde çalışan dilin yardımıyla oluşur; olgunlaşır. Sanki içimizden konuşarak, sessiz bir dil kullanarak düşünür, yeni düşüncelere ulaşırız. Ulaştığımız yeni düşünceleri yine dil biçiminde ortaya koyar, onları başkalarına ulaştırırız. Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirir durur.”(Aksoy, 1975, s. 11). Dilimiz sayesinde yeni fikirlerin retilenileceği ve farklı düşüncelere ulaşılabilenileceği düşünülür.

Görüldüğü gibi, dil yalnızca iletişim ve anlaşma aracı değil, aynı zamanda bir düşünme aracıdır denebilir. Çünkü, her düşünce özü gereği bir sözdür. Düşünme etkinliği, kavramlardan kavram üretmedir. Öğrenilen kavramlarla, bunların yeni bileşimleriyle yeni düşüncelere ulaşma işidir. Düşünme, kavramlar ve o kavramların yerini tutan sözcüklerle yapılır. Bu nedenle, dilden soyut ya da dile dayanmayan bir düşünce olanaksızdır. “Dil düşünceden soyutlanamadığı için dil öğretimi demek, düşünce öğretimi demektir. Dil boş bir bal peteğine, düşünce de bu peteğin balına benzetilebilir.” (Hengirmen1998, s.37’den aktaran Örgen,2003, giriş).

Özçelik’e göre, dildeki her sözcük, yaşantılardan hareketle ulaşılmış olan bir soyutlamanın, bir kavramın ve her soyutlama yani kavram da bir sözcüğün karşılığıdır. Sözcük ile anlamı, bir nesnenin iki yüzü gibidir ve bunların ikisi bir bütün oluşturur. Sözcük kavramın yerini tutar; sözcük kavramı, kavram da sözcüğü çağırır.” (Özçelik, 1988, s.7).

Öğrencilerin anlama süreçlerinde bildikleri kelimeler yön vericidir ve anlayabilmeleri için sözcük bilmeleri gereklidir denebilir. Özdemir’e göre, “Dil, düşüncenin aynasıdır, dilsiz düşünülemez. İnsansa salt bir dilde, ancak kendi ana dilinde düşünebilir.” (Özdemir, 1973, s. 241). Özdemir’in de belirttiği gibi dil ve düşünce ayrılmaz bir bütündür denebilir. “Düşünceler sözcüklerden oluştuğu için, bir insan ne kadar sözcük biliyorsa, düşüncesini o kadar çok geliştirebilmektedir. Ayrıca dili oluşturan sözcükler, önceden biçimlenmiş düşünceleri de bireye sunmaktadır. Her sözcük insan zihnine kavram olarak yerleşir. Bu nedenle insan kavramlarla yani sözcüklerle düşünür.Yukarıda sözü edilen düşüncelerden anlaşılacağı gibi; dil, bir anlam bildirme aracı olduğu için bireyin sözcük ve anlam zenginliği, düşüncesini de zenginleştirir.” (Çetinkaya, 2002, giriş’ den aktaran Örgen, 2003, giriş).

Dil, düşünme ve iletişim aracı olmanın yanında; insanlar arası ilişkilere bağlı toplumsal bir olgudur da demek doğru olacaktır. Çünkü, duygu ve düşünceler dil aracılığıyla toplumsal etkileşim sürecinin bir ürünü durumuna gelebilir. O halde, bir toplumun dili, o toplumdaki bireylerin duygu ve düşünce evrenini de oluşturan bir araçtır denilebilir. Bu niteliği ile ana dili, “Bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel



insan yığını olmaktan çıkararak, ulus haline getiren en önemli ögelerden biridir.” (Kavcar ve Kantemir, 1986, s.8).

İnsanın var olmasıyla, sosyal bir varlık olması sebebiyle, iletişim kavramı da ortaya çıkmıştır. İletişim çeşitli dnemelerde şekil değiştirirse de insanlığın gelişimiyle önemini daha da arttırarak kendine farklı yollar bulmuştur. Bu yolların en başında ise her zaman sözlü iletişim gelmiştir denilebilir. ”En basit isteğimizden en karmaşık düşünce ve duygularımıza kadar söyleyeceklerimizi hep sözcükler aracılığıyla anlatırız”(Kavcar, Oğuzkan ve Sever'den aktaran Öрге, 2003, giriş) Bunun sebebi ise diğer yollara nazaran daha kolay, etkili ve her normal insana içinde doğduğu toplum tarafından hiçbir karşılık alınmadan öğretilmesidir. “Dil, insanlara son derece karmaşık ve kudretli bir sembolik iletişim aracı sağlamıştır” (Cüceloğlu, 2004, s.204). Ana dil ve toplumsal iletişim arasındaki kuvvetli ilişkinin varlığı Cüceloğlu' nun da belirttiği gibi inkar edilemez.

Günümüzde sınırların kalkmasıyla insanların ikinci dil öğrenme ihtiyaçları da artmıştır denebilir. Aynı zamanda toplumların tüketim toplumu olmaya başlamaları, ihtiyaçların sonsuz, insanın kudretinin ise sınırlı olması buna bağlı olarak, kaynağı dış toplumlarda olan ihtiyaçların da karşılanma isteği, insanın içinde var olan merak ve gelişim istekleri, toplumları birbirleriyle iletişime bu da toplumların diğer toplumların dillerini öğrenme ihtiyacını körüklemiştir denirse yanlış sayılmaz.

Gelişmiş toplumlara bakıldığında, etkili iletişim araçlarını beceriyle kullanabildiklerini, aynı zamanda diğer toplumların da dillerini öğrenerek kişisel gelişimi ve toplumsal etkileşimi başarıyla sağladıkları görülür. Gelişmiş toplumlar ikinci dil eğitimi için, sahip oldukları tüm kaynakları sonuna kadar etkili bir biçimde kullanarak vatandaşlarını dünya vatandaşı yapmayı amaçlarlar. Bu amaçla gerekli altyapı çalışmalarını büyük bir duyarlılıkla yürüttükleri söylenebilir.

Türkiye'de ikinci dil öğretimine önem verilmiş gibi görününse de aslında bu konunun hak ettiği önemi göremediğini söylemek hata sayılmaz. Fakat son yıllarda Türkiye dünya ülkeleriyle sosyal ve ekonomik yönlerden etkileşimini arttırmış ve buna bağlı olarak ikinci dil bilinmesinin önemi, toplumun her kesimi tarafından anlaşılmaya başlamıştır. Bu noktada verilen eğitimin niteliği ve hayata uygulanabilirliği tartışılmaya

başlanmıştır. Bu tartışılarsa, bize dil eğitimimizde aksayan yönleri görme fırsatı vermiştir.

İkinci dili öğrenmeyi güçleştiren etkenlerin başında, pek fazla kimsenin fark etmemesine rağmen, öğrencinin ana dilini iyi bilmemesi gelmektedir. “Bilişim dil, düşünce, problem çözme, hatırlama, kavramlaştırma, hayal etme, öğrenme, bilgi işleme ve sembollerin akılda kullanılışı gibi değişik zihinsel faaliyetleri içerir.” (Cüceloğlu, 2004, s.226). Yukarıda da görüldüğü gibi ikinci dili öğrenip kullanmanın gerekliliklerinden biri olan ana dil becerisinin önemi bu konuda çalışan her eğitimci tarafından bilinmeli ve bu konuda gerekli çalışma ve araştırmalar yapılmalıdır.

## 1.2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin ana dili bilme düzeyi ile yabancı dil öğrenme düzeyleri arasında ilişki vardır.

## 1.3. ALT PROBLEMLER

1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında cinsiyet bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
2. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında annelerinin eğitim seviyeleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında babalarının eğitim seviyeleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
4. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında kardeş sayıları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
5. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında ailelerinde başka öğrenci olması bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
6. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında ailelerinin aylık geliri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
7. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında aileleriyle beraber geçirdikleri süre bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
8. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında sınıfta oturdukları sıra bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

9. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında ayda okudukları kitap sayısı bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
10. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında okudukları kitap türleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
11. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında Türkçe dersine haftalık çalışma süreleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
12. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında İngilizce dersine haftalık çalışma süreleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
13. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında anlaşmazlıkları çözüm bulma şekilleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
14. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında derste öğretmenlerin anlattıklarını anlama seviyeleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
15. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında günlük bilgisayar kullanma süreleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
16. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında karnede aldıkları son İngilizce notu bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
17. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında karnede aldıkları son Türkçe notu bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
18. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında Türkçeyi iyi bilmenin İngilizceyi öğrenmekte faydalı olduğu fikrine olan tutumları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
19. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında okullardaki Türkçe eğitiminin yeterliliği konusundaki tutumları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
20. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında okullardaki İngilizce eğitiminin yeterliliği konusundaki tutumları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

## 1.4. SAYILTILAR

- 1- Araştırmanın evrenini oluşturacak grup (örneklem) geneli temsil edecek büyüklük ve özelliğindedir.
- 2- Bilgi toplama formları olarak kullanılan anketler, ön araştırmalarla geliştirilmiş, uzman görüşleri ışığında geçerli ve güvenilir bulunmuştur.
- 3- Anketler kapsamı yönünden, bu araştırma için gerekli bilgileri elde edebilecek yeterlikte görülmüştür.
- 4- Ankette sorulan soruları, araştırma kapsamına giren ilköğretim öğrencileri, doğru ve objektif olarak cevaplamışlardır.
- 5- Araştırma yöntemine uygun olarak elde edilen verileri test etmek için kullanılan istatistik teknikleri, araştırmaya uygun olarak seçilmiştir.
- 6- Bu konuda yapılan literatür taraması, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği bakımından yeterlidir.

## 1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI

Toplumlar arası iletişimin artışı günümüzde, İngilizcenin de bu iletişimi sağlayan en yaygın dil haline geldiği bir gerçektir. Ülkemizde ise İngilizcenin yeterli seviyede bilindiği söylenemez. Bunun sebeplerinden birisi yeterli eğitimin sağlanamaması ve alt yapının olmamasıdır denebilir. Son zamanlarda okullarda İngilizce eğitime verilen önem artmışsa da başarı seviyesinin istenilen düzeyde olduğunu söylemek güçtür.

Okullarda İngilizce eğitiminin temelini öğretmenler oluşturduğu düşünülür. Özellikle İlk öğretim seviyesinde, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişim ana dil ile gerçekleşir. Ana dil bir köprü vazifesini yerine getirmektedir ve bu köprü ne kadar sağlam olursa İngilizce eğitiminin de o kadar iyi olacağı bir gerçektir.

Bu çalışmanın amacı yabancı dil öğretiminde önemli bir sorun olarak karşılaşılan; öğrencilerin ana dil bilgisi eksikliğinin yabancı dil öğrenme üzerindeki etkilerini ortaya koymak ve bu soruna çözüm önerilerinde bulunmaktır. Aşağıdaki sorular hakkında düşünülebilir, tartışmalar başlatılabilir.

- Ana dil bilgisi İngilizce eğitiminde önemli midir?

- Öğrencilerin ana dil seviyeleri ikinci dili öğrenmeye yeterli midir?
- Ana dili etkili kullanabilme, yabancı dil öğrenimini olumlu yönde etkiler mi?
- Yabancı dil öğrenmek için iyi bir ana dil eğitimi ihtiyacı var mıdır?

Bu araştırmanın sonucunda elde edilecek veriler Türkçe ve yabancı dil eğitimi ile uğraşan eğitimcilerle fayda sağlayacaktır. Eğitimin daha verimli ve etkili olabilmesi için önerilerde bulunulacaktır.

## 1.6.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bir birey, içinde doğup yetiştiği toplumun dilini, bebeklik yıllarından itibaren öğrenmeye ve kullanmaya başlar denilebilir. Bu dilin, bireylerin toplumla olan ilişkilerinde temel iletişim aracı olduğunu düşünebiliriz. Birey sosyalleşme sürecini ana dilini kullanarak oluşturduğu bir gerçektir. “İnsanoğlu içinde yetiştiği topluluğun dilini edindikten sonra, dili aracılığı ile o dilsel topluluğun tüm uzlaşımlarını edinir. Bu uzlaşımları kendinden sonra gelen kuşaklara dili aracılığı ile aktarır. Toplumları kalıcı kılan işte dilin bu kültür taşıyıcılığı özelliğidir.”(Kılıç, 2002, s.29). İnsan ana dili ile düşünür, hayal kurar ve gene ana dili aracılığıyla kurduğu hayalleri ve düşüncelerini topluma iletir.

Sedat Sever’e göre; “Kişinin içinde doğup büyüdüğü çevre ile iletişim kurmak için ilk öğrendiği dile ana dili denilmektedir. Ana dili, önce anneden ve yakın çevreden öğrenilir, daha sonra kişinin bilinçaltına yerleşerek toplumla bağını oluşturur. İlköğretime başlayan çocuğun işte bu bahsedilen aile ve yakın çevreden öğrendiği kadarıyla konuşma becerisi vardır. Çocuğun okulla birlikte çevresini, toplumunu, kültürünü tanıması bu bilgileri geliştirmesi ve kendini ifade etmesi ana dili öğretimindeki başarı ile doğru orantılıdır. Ana dili öğretiminin bireylere; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma, onların düşünce güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaştırma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır.” (Sever, 2000, s.5).

Ana dili iyi gelişmemiş bireyler kendilerini yeteri kadar ifade edemeyebilir, bunun yanında toplumdan gelen mesajları algılamada da zorluk çekebilirler. Hatta bu mesajları

yanlış anlayarak şiddete başvurabilirler. Kendilerini toplumdan soyutlarlar veya kendilerine yeni alt kimlikler oluşturma yolunu seçebilirler.

Eğitimde ise okul sürecine dahil olan bir çocuk içine girdiği eğitim örgütünde yalnızdır. Onu her an koruyacak, anlayacak ve başkalarına anlatacak ebeveyni artık yanında yoktur. Öğrenciye tek yardımcı olan ailesinden öğrendiği iletişim aracı olan Türkçedir denebilir. Bu noktadan itibaren öğrenci her türlü ilişkisini ana dilini kullanarak kurar. Kavcar ve Oğuzkan'ında söyledikleri gibi bu iletişim, onun okul başarısında belirleyici rol oynadığı da söylenebilir. “Dil bilgisi öğretimindeki, “doğru söyleyiş”, “sözcük bilgisi”, “doğru cümle kurma”, “yazım” ve “noktalama” gibi beceri alanlarına yönelik çalışmaların, öğrencilerin anlama, konuşma ve yazma etkinliklerindeki başarıyı da etkilemesi beklenir.”(Kavcar ve Oğuzkan,1987, s.72–75).

Eğitimciler sınıf ortamında ortalama bir düzeyde bir dil kullansalar da, çok çeşitli seviyelerde öğrencilere hitap ettikleri bir gerçektir. Eğitimciler karşılarındaki öğrencilere belli bir seviyeyi temel alarak hitap etmeyi tercih ederler. Fakat karşılarındaki her öğrencinin anlatılmak istenenleri tam ve doğru olarak anlamaları çok zor görünmektedir.

Bireyin birçok dil bilse bile yalnızca ana dilinde yaratıcı olabileceği; ana dilini iyi kavramış ve öğrenmiş bir kişinin yabancı bir dili de daha iyi kavrayıp öğrenebileceği bilinmektedir. Yabancı dil öğretmenleri bütün bunlara ek olarak farklı zorluklarla karşı karşıya gelirler. Çünkü öğretmeye çalıştıkları yabancı dil birebir ana dilde karşılığını bularak yerine oturmazsa ikinci dilde alacağı eğitim başarısızlığa uğrayabilir. Şöyle ki;

İngilizcede “future” tense (gelecek zaman) öğrencinin kafasında Türkçe olarak karşılığını bulmak zorunda olduğu kabul edilir. İlk bakışta basit gibi görünen bu olay aslında ana dil seviyesi yeteri kadar gelişmemiş öğrenciler için hiç de basit olamayabilir. Anlamsal karşılığı birkaç örnekle öğrenciye kavratılabilir fakat yapısal olarak bu o kadar kolay değildir. Gramer (dil bilgisi) olarak öğrenciye fiilin önüne, gelecek zaman eklerini koyması gerektiğini söylediğinizde öğrencilerin içinde, fiilin ne olduğunu bilmeyen veya hangi sözcüğün fiil olduğunu cümle içinde bulamayanlar var ise, ki olması kuvvetle muhtemeldir, öğretmenin öğretme işi çok daha zor bir hal alabilmektedir.

Öğrencilerin Türkçeyi iyi öğrenmeden İngilizce öğrenmelerinin başarısından şüphe duyulabilir. Eyüpoğlu'nun bu konudaki görüşleri de çok çarpıcıdır: "... Türk çocuğunun dimağı düşünmeye Türk dilinde açılmalıdır. Yoksa yabancı dil, fayda değil zarar verir. Zihin eğitimi dediğim şey ancak yabancı dilin ikinci bir dil olarak kalması ile mümkündür. Ana dilinin zararına olarak öğretilmiş yabancı dilden daha gülünç hiçbir şey düşünemiyorum. Az çok sağlam bir ana dili kültürü olmadıkça yabancı dilden alınacak meyve adsız, tatsız, renksiz ağza konmaz bir şey olacaktır. Kendi rengi olmayan başka birisinin rengi ile zenginleşemez." (Eyüboğlu,1974, s.34).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilen ve 26 Ekim 1981 ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Türkçe dersi programında özel amaçlar ve davranışlar "anlatma, anlatım, dil bilgisi ve yazı" alt başlıkları altında ele alınmıştır (MEB İlköğretim Programı, 1998). Dil bilgisi açıklamalarında "Önemli olan öğrencinin Türkçeyi doğru olarak, bilinçle ve güvenle kullanmayı alışkanlık haline getirmesi, okuduğu veya dinlediği bir parçada işlenen fikri ya da duyguyu kavrayıp sezebilmesi, ondan zevk alabilmesidir." ifadesi yer almaktadır. Ancak bugünkü dil bilgisi dersleri öğrenciye fiil ve sıfatı öğretmekten öteye gidememiştir. Bunun sonucunda Türk dili, içinde bulunduğu çıkmazdan kurtulamamaktadır. Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin gereksizliği çeşitli biçimlerde dile getirilirse de son yıllarda dil bilgisinin yeniden önem kazanmaya başladığını Hudson'un (1992) dil bilgisi öğretimi konusunda yazmış olduğu kitapta görebiliyoruz. Hudson'a göre (1992:181-8), dil bilgisi öğretimi yapılmasının gerekçeleri şunlardır:

- a. Dilsel özsaygıyı, özgüveni oluşturmak
- b. Ölçünlü dil öğretimine yardımcı olmak
- c. Başarıyı (performans) arttırmaya yardımcı olmak
- d. Yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olmak
- e. Dilsel ve kültürel hoşgörüyü arttırmak
- f. Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek
- g. Dili kötüye kullananlara karşı korunmak
- h. Dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak
- i. Dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirmek

Hudson'un belirttiği gerekçelere rahatlıkla yenileri eklenebilir. Ama bizi burada ilgilendiren Hudson'un "d" öğesinde belirttiği ana dili bilgisinin "yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olmasıdır". Özellikle "ana dili eğitiminin önemsiz, yabancı dil öğretiminin ise vazgeçilmez" görüşünün her geçen gün yaygınlaştığı ülkemizde kanımızca ana dili bilgisinin bu anlamda yararları vurgulanmalıdır.(Hudson'dan aktaran Aydın, Ö.,1997)

Bu araştırma ile; ilköğretim öğrencilerinin ana dili bilme düzeyi ile yabancı dil öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine ve eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmenlerin verimini artırmada yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır.

## 1.7. SINIRLILIKLAR

1- Araştırma, 2007–2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul Avrupa yakası Fatih İlçesi'nde bulunan resmi ilköğretim okullarında okuyan sekizinci sınıflardan seçilmiş öğrencilerle sınırlıdır.

2- Araştırma öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

3- Ankette sorulan İngilizce ve Türkçe sorularının “madde bazında” geçerlilikleri test edilmiş ve uygun görülmüştür

## 1.8. TANIMLAR

**İlköğretim:** 6–14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsayan temel eğitim devresidir (Olgun, 2005,s.15).

**İlköğretim Okulu:** Öğretim süresi sekiz yıl olan gündüzlü ve pansiyonlu öğretim kurumu (MEB İKY, 1993, s.5).

**Öğretmen:** Öğrenci özellikleri, öğretim süreci nitelikleri ve konu alanına sahip, öğretim etkinliklerini kılavuzlayan kişi (Bilen, 1993 s.15).

**Sınıf Öğretmeni:** Alanı sınıf öğretmenliği olan öğretmen (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği md:72–74).



**Branş Öğretmeni:** Bir veya bir grup dersin öğretmeni (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği md:4).

**İnsan İlişkileri:** Örgütteki insanları birleştirip ahenkleştirerek, çalışma durumuna sokmaya amaç edinen bir yönetim eylemidir (Bursalıoğlu, 1987, s.217).

**İletişim:** Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon.

**Ana Dil:** Ana dil, belli dil grupları içinde toplanan ve akraba oldukları kabul edilen dillerin kökeni olan dil.( Püsküllüoğlu, 2003, s. 63)

**Yabancı Dil:** Öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla ana dili dışında öğretilen dil. Fransızca, Almanca, İngilizce gibi.

Bu bölüme kadar, problemin durumu, araştırmada amaçlananlar ve bizi bu araştırmaya iten sebepler konusunda kısaca açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır. Türkçeyi iyi bilmenin önemi ve yabancı dil öğrenirken ana dili iyi bilmenin etkilerine değinilmiştir. Bu bölümden sonra ise Türkçe bilmenin önemi ve yabancı dil eğitime etkileri konusunda literatür taraması, bu konuda yapılmış önceki çalışmalar ve araştırmacıların görüşlerine yer verilecektir.

# BÖLÜM II

## KURAMSAL BİLGİLER VE LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde araştırma ile ilgili literatür bilgilerine yer verilmiştir. Konunun daha iyi anlaşılması için öncelikle dilin tanımını ve belli bazı özelliklerini bilmemiz gerekir. Bu amaçla aşağıda çeşitli araştırmacıların dil hakkında yaptıkları tanımlara ve dilin belli başlı özelliklerine yer verilmiştir.

### 2.1. Dilin Tanımı

Konuya dilin tanımını vererek başlamanın yararlı olacağı düşünülmüştür. Genel olarak dil ile ilgili birkaç tanıma bakılacak olursa şöyledir; “Dil, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistemdir.” (Demirel, 1987, s.3)

Muharrem Ergin’in tanımı da: “Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan tabii bir vasıta, kendine has kanunları olan insanları birleştiren sosyal bir müessese, gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.”. Dil insanların duygu, düşünce ve dileklerini anlatmak için kullandıkları her türlü işaret ve özlükle ses işaretleri dizgisidir; bir insan topluluğu içinde ortak anlaşma aracı olan sözlerin, bir sözlükteki kelimelerin, dil bilgisi kurallarının bütünü, ve bunların düzgün doğru kullanılmasıdır.” (Karaalioğlu, 1995, s.9’den aktaran Örgen, 2003, s.8) .

“Dil; bir yaklaşıma göre düşüncelerin sözcük haline getirilmiş sesler aracılığıyla anlatılmasıdır.” (Ana Britanica). “Dil; insanların duygularını, düşüncelerini bildirmek için sözcükler ile ya da işaretler aracılığıyla yaptıkları anlaşma. Belli bir insan topluluğuna özgü sesli göstergeler dizgesi. Eski dilde lisan.” ( Püsküllüoğlu, 2003, s.3).“Dil; bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. O, gerek insan gerek

toplum gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemez olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur.”(Aksan,1998 s. 11 ).

Dil; insanların doğayla, çevrele ve öteki insanlarla kurdukları ilişkilerden, çeşitli ihtiyaçlardan doğmuştur.”(Özkırımlı, 1994, s.13’den aktaran Örgen, 2003, s.8). Dil, insanın duygularını, düşüncelerini ve isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasını, yaşamını sürdürmesine olanak sağlayan önemli bir araçtır. “Dil, düşünceden soyutlanmadığı için dil öğretimi demek, düşünce öğretimi demektir. Dil, boş bir bal peteğine, düşünce de bu peteğin balına benzetilebilir.” (Hengirmen, 1998,s.37). Dilin tanımı ve özellikleri hakkında Aksoy’un belirttiği hususlar şöyledir;

- “Dil; çok yönlüdür. Farklı açılardan bakıldığında değişik nitelikleri beliren sınırlarına ulaşamayan -ulaşamayacak- bir varlıktır.”
- “Dil; insana özgü bir yöntemdir. İstemli olarak üretilen dizgelerle, duygu düşünce ve isteklerin aktarımında kullanılır.”
- “Dil; ses ve anlamca ortak öğelere sahiptir.”
- “Dil; toplumsal bir varlıktır. Bireyden bağımsızdır. O bireye değil , birey ona bağlıdır.”
- “Dil; fizik, ruh ve anlam yönü olan üç boyutlu bir yapıdır.”
- “Dil; simgelere dayalıdır. Diğer yandan sözcüklerin anlamını da iletir.”
- “Dil; düşünceye yön verir.”
- “Dil; egemen sınıfın diğer sınıfları baskı altında tutma aracıdır. Sosyal baskı ve kontrol mekanizmasıdır.”
- “Dil; kültürel kimlikleri de aşarak tüm insan varlığı tarafından paylaşılır.”
- “Dil; şekillenirken bizi de şekillendirir.”
- “Dil; çizgisel ve dizgiseldir.”
- “Dil; anlattığı düşünce ile arkasındaki mantık veya nesnellik ilişkisi olmaması anlamında keyfidir.”
- “Dil; bireysel psikolojik bocalamaları değil aktarıcılar arasındaki düzenli iç ilişkileri yansıtır.”
- “Dil; düşünceyi aktarma aracı olmakla kalmaz; Düşüncenin kaynağıdır da.”

- “Düşüncenin belirli bir dile bağlılığı yoktur. Ancak insanlar belli bir dil ile düşünür.”
- “Dil; gelişim süreci devam eden bir insan uğraşısı, belirtisi ve ürünüdür.”
- “Dil; çağrışımlarla ve imalarla işler.”
- “Dil; toplumsal yaşamın bir anlatımıdır ve kuşaktan kuşağa geçer.”
- “Dil, adlandırır. Böylece nesneye yada kişiye bir kimlik verir.”
- “Dil; başlı başına ideolojidir. Olayların süreç ve nesnelere biçiminde nasıl kabul edileceğini bildirir.”
- “Dil; yaşamsal, biçimsel, sanatsal, dinsel yada felsefeye ilişkin her türlü düşüncenin taşıyıcısıdır.” (Aksoy, 2005, s.11)

Buraya kadar dil hakkında yapılan tanımlar ve yorumlara bakılacak olursa insanın dil ile bir bütün ve ayrılmaz bir iş birlikçi olduğu söylenebilir. Dilin insanı, insanında dili geliştirdiği denilebilir. Her düşüncenin ve ürünün kaynağı ve oluş sebebinin dil olduğu söylenebilir. Bununda bitmez bir döngü oluşturduğu düşünülebilir. Yabancı dil öğrenirken ana dilin iyi bilinmesi bu bağlamda önem arz eder denilirse yanlış sayılmaz.

### **2.1.1. Ana Dilin Tanımı**

İnsanın yaşamını sürdürebilmesi için doğduğu andan itibaren birçok ihtiyacını gidermesi gerektiği bir gerçektir. Bu ihtiyaçlarını, sosyal bir varlık olan insan, çeşitli yolları kullanarak karşılar. Bu yolların başında temel iletişim aracı olan ana dilin geldiğini söylemek mümkündür.

Ana dili, ihtiyaçların giderilmesinde temel araç olmakla birlikte insan kendisine gerekli olan bilgilere de en kolay ana dilini kullanarak ulaşabileceği, burada ana dilini iyi bir şekilde kullanma yeteneğini geliştiren bireylerin bilgi edinme süreçlerinde başarılı olabilecekleri söylenebilir. Ana dil ile ilgili yapılan tanımlamaların ve ana dile ait temel özelliklerin bazıları şöyledir.

“Ana dil, belli dil grupları içinde toplanan ve akraba oldukları kabul edilen dillerin kökeni olan dil.”( Püsküllüoğlu, 2003, s. 63). İnsanın ailesinde öğrendiği dil olduğu düşünülür. “Ana dil, insanın yaşamı boyunca içinde yaşadığı topluma göre biçimlenen, başta beyindeki dil merkezinin olgunlaşmasıyla koşut olarak, sosyokültürel etkileşimlerle

gelişen, değişken bir göstergeler dizgesidir”. (Çelebi; 2006, s.285-307). Ana dilin, insanın içinde yaşadığı toplumla etkileşimini doğrudan sağladığı düşünülebilir. Ana dil, bir kimsenin anasından, doğduğu evin insanlarından, soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği duygu, düşünce ve isteklerini en iyi anlatabildiği dil.” ( Püsküllüoğlu, 2003, s. 63). Duygu, düşünce ve izlenimlerin en kolay anlatıldığı dil ana dildir denilirse yanlış sayılmaz. “Bireylerin dili doğru, etkileyici kullanımı; dil bilinci dediğimiz, dile saygının, sevginin, özenin ve dilin en önemli iletişim aracı olduğunu duyumsatan kavramın özümlemesiyle olanaklıdır. Bu bilinç da ancak iyi bir ana dili öğretimiyle alınır, gelişir, yaşam biçimine dönüşür.” ( Özel, 2000, s. 107 ).

Yukarıda da bahsedildiği gibi ana dili eğitimi iyi olursa başarılı iletişim kurulacağı düşünülmektedir. Bu iletişimin başarılı olmasının toplumsal uyumu sağlayacağı söylenebilir. Eğitim kurumlarında verilen eğitimin kalitesinin de doğal olarak artacağı, insanların duygu, düşünce ve izlenimlerini ifade etmek için doğru sözcük ve cümleleri seçebileceği söylenebilir. “Dil bir sistem olduğu ve topluluk arasında bir konuşma, yazışma, anlaşma aracı olarak kullanıldığı için, dil eğitiminin bu anlaşmayı ve dilin toplumsal görevini sektirmeden yapması gerekir. Her dil kendi kuruluş düzeni, yapı dizim ve işleme sistemi ile bir düşünüş, anlatış ve anlayış kalıbıdır. “Ana dili topluluk bilincini yansıtan ulusal bir varlıktır. Bir ulusu tam olarak tanımak ve anlayabilmek için onun dilini de bilmek gerekir.”(Dilâçar, 1978:10).

Atilla Özkırmı’ya göre ana dilini yerinde kullanmak önem taşımaktadır. “Duygularını ve düşüncelerini başkalarına iletebilmenin, okuduğunu anlayıp anlatabilmenin, dahası doğru düşünebilmenin yolu ana dilini doğru kullanabilmekten geçtiği söylenebilir. Ana dilini doğru kullanabilmek için de ana dile ilişkin kimi temel bilgilerin edinilmiş olması gerekir. Oysa ülkemizde bu konuda bir başıboşluk, bir sorumsuzluk olduğu söylenebilir. Neredeyse ana dilini doğru kullanmak değil, yanlış kullanmak beceri sayılıyor. Gazeteler, haberlerden düşünce yazılarına dil yanlışlarıyla dolu. Bırakın bilimsel yazıları, konuşma dilinde de yabancı sözcüklerden geçilmiyor. Bir üniversiteyi bitirip alanlarında giderek uzmanlaşanlar bile, ellerine kalemi aldıklarında, iki cümleyi bir araya getiremiyorlar. Hayatımızın ayrılmaz bir parçası durumundaki televizyonlarda boy gösterenlerse, kulak tırmalayan söyleyiş yanlışlarıyla hepsinin üstüne tüy dikiyorlar elbirliğiyle.” (Özkırmı,2001 s.11)

Yukarıda Özkırmılı'nın görüşlerine bakıldığında, insanın iyi düşünebilmesi ve iletişim kurmasının kaliteli olması ana dilini iyi kullanabilmesiyle doğru orantılıdır denilmesi pek de yanlış sayılmaz. Ana dil bilincinin ülkemizdeki eksikliği eğitim almış kişilerin bile bu konuda hassas davranmadıklarını görüyoruz. Burada yabancı dil eğitimi veren eğiticilerin ana dil bilgilerinin iyi olması ve bu bilgiyi iyi kullanmaların önem arz ettiği söylenebilir.

Ana dile sahip olmak demek sorunsuz iletişim kurmak demektir denilebilir. Chomsky'ye bakılacak olursa; “Bir dile egemen olmak demek, ilke olarak, söyleneni anlayabilecek, bir belirtkeyi amaçlanmış bir anlam yorumlamasıyla üretebilecek durumda olmak demektir. Dile egemen olan bir kimsenin tümcenin, hem sesçil biçimini hem de içkin anlam içeriğini belirleyen kurallar dizgesini bir yolla içselleştirmiş demektir.”(Chomsky, 2001, s. 173)

### **2.1.2. Avrupa’da Ana Dil Eğitimi**

Ana dili eğitimi ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında başlayarak, eğitimin her seviyesinde verilmeye başlanmıştır. Avrupa’ya baktığımızda Latincenin bilim dili olarak kullanılmasına son verilmesiyle ana dili öğretimi büyük önem kazanmıştır. 19. yüzyılda klasik öğretimin temeli olan Latince ve Yunancanın yanı sıra bu derslere eşit oranla verilen ana dili derslerine zaman içinde daha da çok önem verilmiştir. Çünkü, ana dilinin bir karşılıklı anlaşma aracı olduğu ve ana dili olmadan genel bilim dallarının yeterince anlaşılıp kavranmasına pek olanak olmadığı bilincine ulaşılmıştır.

Avrupa’da, ana dili öğretimi edebiyat öğretimine bağlıydı. Günümüzde sadece edebiyat bilgisine ve metinlere dayanan bir eğitimin, dil gelişiminin zararına olacağı kabul edilmiştir. Bu sebepten sadece edebiyat eğitimiyle değil diğer yöntem ve tekniklerle de ana dil eğitimi vermek önem kazanmıştır.

Ana dil eğitim yöntemleri günümüzde çok çeşitlilikler göstermektedir. Geçmişte bakıldığında ise iki ana yöntem göze çarpar. Bunlardan biri “hümanist yöntem” diğeri de “enstrümantalist” yöntemdir. Marshall’a göre kısaca bu iki yaklaşımı şu şekilde açıklar:

“Hümanist görüşe göre, ana dili öğretiminin temelinde kültürel bir fonksiyon vardır. Ve edebiyat öğretimi genç kişinin moral, ruhsal gelişiminde önemli rol oynar. Ana dili öğretiminde edebiyat öğretimine ağırlık veren hümanist yöntemle birlikte gelişen diğer bir yöntem de enstrümantalist yöntemdir. Enstrümantalist yöntemde ana dili öğretiminde daha çok dil bilgisi yeteneklerinin geliştirilmesi benimsenmiştir. Aslında bu iki görüşü birbirinden ayırarak ana dili öğretimi programları geliştirmek mümkün değildir. Bu iki anlayış arasındaki ayrılık biraz yapmacıktır: Gerçekten de koşula bağlı olmadan bunlardan birinden ya da öbüründen olma olanağı yoktur. Bu iki anlayış bütün edebiyat öğretiminde, değişik derecelerde işe karışır.” (Marshall, 1994, 58).

Her ülke kendi ana dili eğitimine önemle yaklaşmaktadır. Çeşitli ulusların ana dili öğretimine bakışlarını ve bu konudaki amaçlarına ilişkin bilgileri Uluslararası Ana Dili Eğitim Örgütü'nün çalışmalarından alıyoruz. Bu çalışmalarda ana dili eğitimi sorunlarının hemen neredeyse ülkede birbirine benzediği görülmüştür. Ana dili eğitimi her ülkenin yeni kuşaklara kendi dilini öğretmek ve bu yolla kendi kültürünü aşlamak amacını güttüğü için, şimdiye kadar pek çok kişi tarafından ulusal bir eğitim olarak görülmüştür; başka uluslarla işbirliğinden bir fayda sağlanabileceği düşünülmemiştir. Oysa ana dili öğretiminin her ulus için aynı olan amaçları vardır.

Bu amaçları kısaca şöyledir:

- a) Ana dili öğretimi, her ülkede çocuğun ailesinden ve çevresinden edindiği dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim sürecidir.
- b) Dinlediğini, okuduğunu anlayabilmek; düşüncesini, duygusunu yazılı ve sözlü anlatabilmek; dilinin kurallarını öğrenmek; söz dağarcığını geliştirmek; kendi ulusunun edebiyatını ve dünya edebiyatını tanıyıp bunlardan zevk almak, dil ve edebiyat yoluyla ulusal kültürünü ve insanlık kültürünü tanımak amaçları, bütün uygar milletlerde aynıdır.
- c) Bu ülkelerde, ana dili eğitimi, bilgi vermektense çok “beceri kazandırmak” niteliği ile tanınmaktadır.
- d) Avrupa Dil Konseyi'nin belirlediği ölçütlerle dil öğretiminin ana amacı da öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bilimsel yaklaşımlarla aşamalı biçimde geliştirmektir. (Avrupa Konseyi, 2001).

- e) Ana dilinin kullanılışı çok alanlı olduğu için eğitimi de okuyarak ya da dinleyerek anlama, söz ve yazı ile anlatım, dil bilgisi kurallarını öğrenme sözcük çalışması, metin oluşturma sürecinin tanınması, edebiyat sanatı ürünlerini anlayıp değerlendirme gibi çok yönlü ve aşamalı olarak verilmektedir.
- f) Ana dili eğitimi, dil ve edebiyat kuralları gibi soyut kavramlar içerdiğinden belli bir yaşta verilip bitirilememekte, çocuğun gelişme evrelerini izleyerek bütün öğrenimleri boyunca ve sadece dil dersleriyle sınırlı kalmadan eğitimin her evresinde ve her derste, her alanda sağlıklı iletişim ve bilinçli dil kullanımını geliştirmenin ana amaç olduğunu unutmadan sürdürülmektedir.

Şu anda Almanya, Fransa, Amerika, İngiltere ve İrlanda gibi ülkelerde ana dili eğitimi özellikle eğitimin ilk yıllarında çok renkli materyaller kullanılarak canlı, neşeli sınıf ortamları yaratılmaya çalışarak yapılmaktadır. Görüldüğü gibi ana dil eğitiminin amaçları ve kapsamı çok geniş alanları etkilemektedir. Ülkemizde ise ana dil eğitimi ile bu hedeflere ulaşmak amaçlanmaktadır. Aynı zamanda Alman okullarındaki ana dil eğitimi amaçları ise ülkemizdekilerle benzerlik göstermektedir. Alman öğretmen Friling “Almanya’da İlköğretim Ana Dili Derslerindeki Ders Programı” adlı bildirisinde ilkokulların görevlerini şöyle sıralamıştır:

- Bütün çocukları teşvik etmek,
- Değişik sosyal tabakalardan çocukların aynı sınıfta yer alması ve seviyelerine göre bu öğrencileri yönlendirmek,
- Çocuktaki temel yeti, beceri ve bilgi durumlarını ortaya çıkarmak,
- Daha sistematik bir öğrenme gerçekleşmesi amacıyla çocukları yönlendirmek,
- Öğrenirken zevk almalarını sağlamak ve teşvik etmek (Friling, 1998, 18).

Görüldüğü gibi Alman ilköğretim okullarının görevleri ile Türkiye’deki ilköğretim okullarının görevlerin de benzerlik olduğu söylenebilir. Okullarımızdaki öğrencilerin, temel beceri ve yetenekleri kazanabilmeleri ancak ana dilleri sayesinde gerçekleştirilir denebilir. Bu bağlamda ana dilin her öğrenci tarafından iyi bilinmesinin gerekli olduğunun söylenmesi yanlış olmaz.



### 2.1.3. Ana Dilin Önemi

Ana dil bir ülkede vatandaşları bir araya getiren ve bir ulus meydana getiren en önemli unsurların başında gelir denilmesi mümkündür. İnsanların birbirini anlayamadıkları bir yer ne derece yaşanır bir yerdir tartışılır. “Ülkemizde özellikle gençlerin ve çocukların kendilerini ve düşüncelerini ifade etmekte zorlandıkları, gazete ve kitap okumadıkları, derslerinde başarısız oldukları, iletişim eksiklikleri yaşadıkları konusunda şikâyetler yaygınlaşmıştır. “Aynı dili konuşmuyoruz.” şeklindeki bu şikâyetlerde “dil” kelimesi ile ifade edilmeye çalışılan husus; ortaklaşa kullanılmayan kelimeler, kavramlar ve kelime gruplarıdır.” (Tosunoğlu <http://www.egitim.aku.edu.tr/tosunoglu.htm>)

Ana dil öğretiminde, bireysel açıdan hedef ve ihtiyaçları şöyle sıralayabiliriz:

- Bireye, başkalarından yardım almadan çevresinde olan biteni tam ve doğru anlayacak kadar dil öğretmek,
- Bireye, başkalarından yardım almadan duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz anlatacak kadar dil öğretmek,
- Başkalarından yardım almadan hakkını arayacak ve temel insani sorumluluklarını yerine getirecek kadar dil öğretmek,
- Başkalarından yardım almadan seçme ve seçilme hakkını tam ve doğru kullanacak kadar dil öğretmek,
- Bireyin yapacağı her işte dört aşamalı olarak (düşün, araştır, planla, uygula) planlama becerisini sağlayacak kadar dil öğretmek. (Ünalın, 1999, 7).

Aynı dili kullanan insanların birbirini anlaması için ortak bir kelime servetine ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç, temel kelime servetinin belirlenmesini zorunlu kılmaktadır. O halde temel kelime serveti ile kastedilen kavrama dikkat çekmek, eğitim - öğretimdeki yeri ve önemini dile getirmek gerekmektedir. Birey ve toplum için hayatî önem arz eden dilin farklı seviyelerdeki kelime servetini oluşturma çalışmaları, hem bireyin eğitim ve öğretimine yön verme hem de sosyolojik gelişim için toplumun şekillenmesine katkıda bulunma bakımlarından çok önemlidir denebilir. Bütün eğitim ve öğrenmelerde dil bir araç olduğundan temel kelime serveti tespitleri, bütün öğrenmeleri de kolaylaştıracaktır. Ana

dili yardımıyla zihnî faaliyetleri artan kişinin bütün derslerdeki başarısı da yükselecektir denilirse yanlış sayılmaz.

Gelişmiş toplumların kendi ana dilleri konusunda yaptıkları çalışmalar, bu konu için açtıkları kurumlar, bu kurumların belirledikleri temel kelime listeleri, bu listelere göre gösterilen başarılar “ileri” olmanın ölçütlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyleyse ister örgün, ister yaygın olsun eğitim ve öğretim kavramının bulunduğu her ortamda temel kelime serveti esas alınmalı; özellikle ilköğrenim seviyesindeki öğretim materyalinin hazırlanmasında bir değer eğitim, gerçekler dünyasını doğru tanıyan, doğru adlandıran, doğru yargılayan, hakikati arama ihtiyacı duyarak sorularına cevaplar arayan insanlar yetiştirme sürecidir. Eğitimin temeli ise ana dili eğitimi ve öğretimi ile sağlam olarak atılır.

Yeni doğan bir bebek doğduğu andan itibaren “dinleme” yoluyla ilk eğitimini almaya başlar. Büyüdükçe, dinleyerek öğrendiği kelimelerle “konuşma”ya başlar. Birikiminde bulunan kelime ve ifade kalıplarını kullanarak çevresindekilerle iletişim sağlar. Düşünürken, fikir üretirken, türlü bilgi ve fikirleri yorumlarken, hayal kurarken yine dilini kullanır. İçinde yaşadığı toplumun dili vasıtasıyla birçok bilgi öğrenir. Kısacası her türlü eğitimi ve öğrenimi dile dayanır. “Bunun içindir ki dil konusunda, onun çok özel bir sahası olan kelime serveti konusunda yapılan araştırmalar çok önem arz etmektedir.”(Tosunoğlu, <http://www.egitim.aku.edu.tr/tosunoglu.htm>)

#### **2.1.4. Toplumsal ve Kültürel Açından Ana Dilin Önemi**

Bir ülkede yaşayan toplumların farklı diller kullanmalarının yanında o ülkenin tarihi ve kültürel değerlerinin etkisiyle her bir ferdinin bilip kullandığı dil o toplumun ana dili sayılabilir. Bu ana dil ise toplumu ulus ülke topraklarını da vatan yapar. Bir vatanda yaşayan bireylerin iletişimlerini sürdürebilmeleri, ana dillerini kullanarak gerçekleşebilir. “İnsanlar topluluk hâlinde yaşamaya başladıkları andan itibaren iletişim kurma ihtiyacı hissetmişlerdir. Konuşma, iletişim ihtiyacının sesli olarak giderilmesidir.” (Temizyürek 2007: 247-248). Bu noktada iletişimin amacına ulaşması ana dilin başarılı kullanılmasıyla doğrudan ilgilidir demek mümkündür. Ana dilin ülkeler için olan önemini ve yapılan çalışmaları, Coşkun şöyle açıklamıştır: “Dil eğitimi ülkeler açısından stratejik bir öneme sahiptir. Bu önemi kavrayan ülkeler; dil eğitimi, psikoloji, davranış bilimleri, sosyoloji,

nöroloji gibi farklı bilim dallarına ait bulguları dil eğitimine yansıtılmaktadır.” (Coşkun, 2005: 2).

Ana dilini etkili kullanabilme, hem birey hem de toplum açısından gerekli olduğu açıktır. “Toplum bir anlamda bir iletişim ağı olarak görülebilir. Eğer toplumdaki bireyler birbirlerinin ne demek istediklerini anlayamazlarsa, toplum yaşamı bir sağırlar diyaloguna dönüşür.” (Ünalın, 1999,s.8). Okullarda, sokaklarda, iş yerlerinde insanların birbirlerini doğru ve tam anlamaması duygu ve düşüncelerini tam ifade edememeleri sonucu işler yavaşlayabilir, verimlilik düşebilir insanların hayattan zevk almaları zorlaşabilir. Bu konuda Marshall da şöyle demiştir; “O hâlde, dilin anlaşılması, düşüncenin anlaşılmasında da önemli rol oynar. İnsanlar kendi düşüncelerini anlatmak ve başkalarıyla paylaşmak isterler. Bunun için de dilden yararlanırlar. Günümüzde dil öğretimi anlayışının yenileştirilmesi zorunlu görülmekte ve bu konuda yapılmakta olan araştırmalar, birçok durumlarda, doğrudan doğruya ana dili uzmanlarını ilgilendirmektedir.” (Marshall, 1994:35/36’ dan aktaran ,Yüce, 2000, s.11).

Dil bir toplumun aynasıdır ve kullanıldığı toplumun düzeyini, gelişmişliğini ve düşünce yapısını gösterir. Humboldt’a göre, “Dil bir ulusun kültür düzeyini gösteren en iyi bir araçtır. Ancak kendi diline dayanan, kendi dilinde ilerlemeler yapan bir ulus gerçek bir kültürün de yaratıcısı olabilir... Dilin başsız ve sonsuz bir derinliği vardır. Dil, insan soyunun bütün varlığıyla birlikte gider. İnsan, dilde, içinde yaşadığı zamanın duygusuna bağlı olduğu halde uzak geçmiş de açık ve canlı olarak duyar ve sezer. Dil, bu iki duyguyu birleştiren bir şeydir.” (Akarsu,2004, s.7-21’den aktaran; Çelebi, 2006, s.285-307).

Atatürk’ün dil konusundaki hassasiyetini 1932 yılında Türk Dil Kurumu kurulması için emir vermesiyle göstermiştir. 1739 sayılı Millî eğitim temel Kanunu’nda da “Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırı cılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleştirilmesine çalışılır ve bu maksatla Millî Eğitim Bakanlığı’nca gereken tedbirler alınır” denilmiştir. 2876 sayılı kanunla da Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu’nun kurulması da, Türk Dili’ni bilimsel yoldan araştırmak, tanıtmak, yaymak ve yayınlar yapmak amacıyla.

“Milleti millet yapan ve o milletin bireylerini birbirine bağlayan temel unsurların en başında gelen ana dili, kullanıldığı toplumdaki bireylere ortak bir “evreni anlama ve

anlatma yolu” kazandıran, insanın zihninde evreni biçimlendiren bir düşünce dizgesi olarak karşımıza çıkar. Kültürün kazanıldığı eğitim sürecinde başvuru en önemli belki de tek araç dildir, ana dilidir. Sadece bir iletişim aracı tanımlaması içine sığdırılmayacak ana dili eğitiminin başlıca amacı, bireyin içinde yaşadığı ailenin, toplumun dilini anlamak ve onu geliştirmektir. Geliştirme evrelerini şu şekilde sıralamak olasıdır:

1. Okumayı – yazmayı öğretmek,
2. Okuduğunu, dinlediğini doğru anlayabilecek bir zihin düzeyine getirmek,
3. Kendi düşüncelerini sözle, yazıyla doğru anlatma yeteneğini kazandırmak,
4. Dilinin kurallarını öğretmek,
5. Edebiyat eserlerini okumaya, bunlardan zevk almaya, bu eserler yoluyla, insanı, sorunlarını, doğayı tanıyıp sevmeye alıştırmak. (Göğüş, 1993, s.5).”

“Dil konuşulduğu toplumun ruhunu yansıtır.” (Çelebi, 2006, s.285). Bireyler arası iletişimin en temel araçlarından biri olan dil, milletlerin geçmişten devraldıkları bir mirastır. Dil yoluyla insanların birbirlerini, geçmişten bu güne ve de geleceğe yönlendirmesi sağlanmaktadır. Ortak dil ortak kader birliği denilebilir. Aynı dili konuşan insanların aynı geçmişe sahip oldukları, aynı kültürü paylaştıkları, aynı alışkanlık ve değerlere sahip oldukları bilinmektedir.

Dille kültür arasındaki ilişki eitişimsel bir ilişkidir: Dil mi kültürü yaratmıştır, yoksa kültür mü dili yaratmıştır? Aslında her ikisi de doğru. Kuşkusuz kültürü bir insan topluluğunun yaşama biçimi olarak ele alırsak önceliği doğal olarak kültüre vermeliyiz. Kısaca insanlar topluluk biçiminde yaşamaya başladıklarında, o topluluğu oluşturan bireylerin ortak bir biçimde uymaları, paylaşmaları gereken kimi kurallar, ilkeler, inançlar, ortak kullanılacak kamusal alanlar, görüşler vb. özellikler oluşturmuşlardır. İsterseniz bunların hepsine “uzlaşımlar” diyelim. Bu uzlaşımların içinde yer alan en önemli bileşenlerden birisi de dildir. Ne var ki, dil oluştuktan sonra kültür hep dilin egemenliğinde kalmıştır. Bu nedenle dil ile kültür arasındaki ilişki eitişimseldir, çünkü bu ikisi birbirlerini hem tamamlar hem de karşılıklı etkiler. Bir başka deyişle, biri diğerine gönderme yapmadan açıklanamaz. Kültürün dili yarattığı kadar, dil de kültürü yaratır (Kılıç, 2002, 29).Toplumsal birlikteliğin önemli bir unsurunun da ortak dil olduğu

söylenilebilir. Toplumlar bütünlüklerini ortak kültür bağıyla, bu bağda varlığın ortak dille sağlar denilebilir.

Sahip olduğumuz kültür birikimini dilimiz sayesinde okuldan, çevreden, aileden v.b. her yerden dil aracılığıyla sağlarız denebilir. Aynı şekilde, dilimizi de kültür sayesinde gelecek kuşaklara aktarır ve geliştiririz denilirse yanlış sayılmaz. Bu konuda Kaplan'ın görüşleri de şöyledir: “Dil bir milletin kültürel değerlerinin başında gelir. Aynı dili konuşan insanlar millet denilen sosyal varlığın temelini oluşturur. Dil, duygu ve düşüncüyü insana aktaran bir araç olduğu için, insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir toplum hâline getirir. Dolayısıyla dil bireye toplumunun bağışladığı en büyük miras ve donanımdır.” ( Kaplan,1987, s.9.) Bu miras ve donanımın yabancılaşma, insanların içinde yaşadığı topluma yabancılaşmasını da beraberinde getirmektedir. Çünkü insanların yaşadığı topluma yabancılaşmadan, ona uyum sağlayarak, yani sosyalleşerek hayatlarını devam ettirmeleri, o toplumun kültürünü, inanç ve değerlerini benimsemeleriyle gerçekleşmektedir. Bu noktada Kaplan'ın ana dilin önemini bu şekilde belirtmesi, ana dilin toplum açısından önemini açıkça göstermektedir.

Atatürk'ün cumhuriyet dönemine damgasını vuran dil felsefesini şu sözleri gösterir: “Türk demek dil demektir. Milliyetin çok bariz vasıflarından birisi dildir.” “Türk milletindenim.” diyen insanlar her şeyden evvel ve mutlaka Türkçe konuşmalıdır. Türkçe konuşmayan bir insan Türk harsına, camiasına mensubiyetini iddia ederse buna inanmak doğru olmaz.”( Doğan,1999, s.29.). Çünkü, “Dil hem millet olmanın temel ögesi hem de kültür birliğinin en temel aracıdır.”( Kavcar, 1981, s.153.).

Ana dilin toplumların kaderleri üzerinde küçümsenemez bir etkisi vardır denilebilir. Bir arada yaşayabilmenin en önemli gerekliliklerinden biri de ortak dil kullanımınıdır. Bu konuda Kaplan'ın görüşleri ise şöyledir: “Soydaş toplumların en önemli ortak yanları onların aynı dili kullanmalarınıdır. Çünkü dil yoluyla ortaklığın devamlılığı sağlanmaktadır. Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin dağılmadan önceki dönemde, bünyesinde barındırdığı Türk toplulukları, farklı yazı ve konuşma dillerine yöneltilerek birbirlerinden ayırma yoluna gidilmişti. Daha doğrusu, bu toplulukların, kendi aralarında ortak dilleri yoluyla kültür alışverişini sağlayamamaları amacıyla farklı dilleri kullanmalarına özen gösterilmişti.”(Kaplan, 1987, s.17-18). Gökalp de bu konunun önemini vurgulamış ve

şunları demiştir: “Millet, ne ırki, ne kavmi, ne coğrafi, ne siyasi, ne de iradi bir zümre değildir. Millet, lisanca, dince, ahlakça ve bediiyatça müşterek olan yani aynı terbiyeyi almış fertlerden oluşan bir zümredir.” (Gökalp’ dan aktaran Kaplan, 1990, s.17-18) diyerek millet olmada dilin önemine vurgu yapmaktadır.

İsmail Gaspıralı “Lisan Meselesi” adlı yazısında “Milleti millet eden iki şeyden birinin “tevhid-i lisan” olduğunu söyleyerek bunların “her kaysı olmaz ise yakı bozulur ise millet payesinden, derecesinden düşer; belki inkıraza yol tutar.”( Akpınar, 2001, s.386) diyerek konunun hassasiyetini dile getirmiştir.

Dilin kültür taşıyıcılığı görevini Miyaslıoğlu şöyle dile getirmiştir: “Dil, çevremizdeki her türlü iletişim aracı ve kültür taşıyıcılarından çok daha belirgin olarak zihniyetimizin sözcüsüdür ve bu nedenle de onun belirleyici bir konumu vardır. Bilim, felsefe ve sanat eserlerinde de yapı taşı olarak ortaya çıkan ve bir çok işlevi birden gören dilin önemli özelliği, kültür taşıyıcılığıdır.” (Miyaslıoğlu, 1999, s.24). Bu sebeple toplumumuzun kültürünün gelecek nesillere aktarılması ana dille gerçekleşebileceğini düşünmek yanlış olmaz.

“Dilin bir toplumu bütünlük içinde ayakta tuttuğu, sürekliliğini sağladığı, toplumun üyeleri arasında bir birlik oluşturduğu herkesçe görülebilir. Dil bireylere kültürün bir parçası olarak aktarılır, ama kültürde yine dil yoluyla aktarılır. Dil ve kültür arasında sıkı bir bağ olduğu ortadadır. “Dil, kültürün bir dalı, bir alanı, bir boyutundan başka bir şey değildir. Hiçbir kültür dilsiz var olamaz. Dil, kültür alanının her yanını aydınlatan bir güneş gibidir. Dil, kültürü hem kurar hem de geliştirir.” Kültür ve dilin birbirinden ayrılmaz iki unsur olduklarını Kılıç bu şekilde vurgulamıştır. Ayrıca; “İnsanoğlu içinde yetiştiği toplumun dilini edindikten sonra, dili aracılığıyla o dilsel topluluğun tüm uzlaşmalarını edinir. Bu uzlaşmaları kendisinden sonra gelen kuşaklara dili aracılığıyla aktarır. Toplumları kalıcı kılan, işte dilin bu kültür taşıyıcı özelliğidir”. (Kılıç, 2002, s.29).

İnsanın ana dilini öğrenmesi kültür edinmesidir. En küçük konuşma edimi bile bir kültür edimidir denebilir. Dil yönünden kişisel büyüüp gelişme, kültürce zenginleşmeyle el ele gider ve dil ile kültür kendi arasındaki ilişki içten bir varlık bağlamıdır denilebilir. Dil ile kültür özce birbirine bağlıdır, biri öbürünü zorunlulukla var sayar. Yani dil, toplumun kültürünün yaşadığı bir alandır denebilir.

### 2.1.5. Eğitimde İletişim Aracı Olarak Ana Dilin Yeri

Dil kuşkusuz insan topluluklarının anlaşmalarında, problemlerini çözmelerinde en önemli iletişim araçlarından biridir. Bu noktada konuşulan dilin herkes tarafından anlaşılması çok önemlidir denilebilir. Bir toplumda yeniliklerin, buluşların ve gelişmelerin halkın her kademesine kolaylıkla iletilebilmesinde, dilin herkes tarafından anlaşılır olması gerektiği bir gerçektir. Aksi takdirde, anlaşılmayan bir dil ya da kavramların oluşturduğu bir konuşma yolu seçilirse durum, birbirinden habersiz çalan enstrümanların çıkardığı, ne olduğu anlaşılmayan bir şey durumuna gelmesi olasıdır. Bir orkestranın ortak dili notalarıdır. Zaten bilmediği bir şeyleri öğrenmeye çalışan birey, üstüne bir de bilmediği kelimelerle ya da anlaşılmayan cümlelerle karşılaşınca öğretilenlere tamamen yabancı kalabilmektedir. Doktorun hastasına hastalığını anlatırken kullandığı dil, siyasetçinin seçmenini bilinçlendirirken kullandığı dil, bilim adamının, aydınının insanları aydınlatırken kullandığı dil ve de eğitimcinin kitlelerini eğitirken kullandığı dil; kitlelere yabancı olursa yapılan gayretler boşa gidebilir, konuşanla dinleyenin birbirine yabancılaşması ortaya çıkabilir ve bunun sonucu istenilen amaca ulaşamayabilir.

Özellikle ilköğretim seviyesindeki öğrenciler Türkçe becerisini tam olarak kazanamamış olabilirler. Okulda yapılan iletişim Türkçe olduğu göz önünde bulundurulursa, bu iletişimin kalitesi ise Türkçe bilme seviyesiyle doğru orantılıdır denebilir. Öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, zihinsel süreçler sonucu dönüt vermeleri bir dizi dilsel ve anlamsal süreçtir diye düşünülebilir.

Derste öğrencilerin öğretmenlerini doğru olarak anlamaları başarı için çok önemlidir. Bu anlamaysa öğretmenin gönderdiği dilsel sembollerin öğrenci tarafından anamlanması ve öğrencinin harekete hazır hale gelmesi dil ile sağlanır denebilir. Çünkü öğretmenin söylediğinin doğru anlaşılması öğrencinin başarısının ilk basamağını oluşturduğu söylenebilir. Öte yandan, “Toplumun içinde yaşayan birey, ihtiyaçlarını gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşabilmek, bilgi kazanmak ve dengeli biçimde yaşayabilmek için toplumun öteki bireyleriyle iletişim kurmak zorundadır. Ana dilin etkili kullanımı hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını, hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır. Bireyin ana dilindeki başarısı

ile okul başarısı ve çevreye uyumu arasında yakın bir ilişki vardır. Ana dil öğrenimi bütün derslerin temelini oluşturur.” (Ünalın, 1999,8).

Eskiden beri dil ile düşünce arasında ne gibi bir ilişki olduğu araştırıla gelmiştir. Amerikan davranışçı ruhbilimini kuran Watson’a göre dil ile düşünce özdeştir. Bilişsel ruhbilimci Piaget içinse bilişsel gelişme dilden bağımsızdır ama, anlatımını dilde bulur. Vigotsky açısından düşünce sözcüklerle açıklanmakla kalmaz, onlarla var olur. Ancak, Einstein’e göre yazılan ve konuşulan sözcüklerin düşünce biçimine bir etkisi olmadığı gözükmektedir (Cemiloğlu, 1998, 10). Düşünce ve dil arasındaki ilişki günümüzde de tartışılan bir konudur. “Dil ile düşünce arasındaki ilişki tartışmalıdır. Whorf, dilin düşünceyi belirlediğini savunmuştur. Bugünkü görüş düşüncenin temelinde algılamamanın yattığı, ancak dil ve düşüncenin karşılıklı birbirini etkilediği yönündedir.” (Cüceloğlu, 2004,227).

“Okul öğrenmelerinin temelini oluşturan ana dilini kullanma ehliyeti, yetişkinlerden öğrenme gücü, başarıma güdüsü, iyi çalışma alışkanlıkları ve dikkat gibi nitelikleri 2-10 yaşlar arasındaki gelişimin önemli bir kısmı aile ortamında gerçekleşmektedir.”(Bloom, 1998, s.2’den aktaran Öрге, 2003, s.10).

“Ana dili, birbiriyle sıkı sıkıya ilişkili olan şu dört etkinliğe dayanır: dinleme, konuşma, okuma, yazma. Ana dilinde konuşma ve dinleme becerileri, bir ölçüde okul dışında da öğrenilebilir. Okuma yazmasız dil yarım dil sayılır.”(Tekin,1980,s18). Ana dili anlamlı kılan onun örgün eğitim içinde kullanılmasıdır denebilir. Dil insana bilgi aktarma aracıdır ve eğitim kurumlarında bilgi aktarımı konuşma dili ve yazı diliyle aktarıldığı söylenebilir. Çağdaş insan toplumlarına ve demokratik devletlerde eğitim öğretim temel eğitim aşamalarında çocuğun ana diliyle yapıldığı da söylenebilir. Çocukların duygu ve düşüncelerini en iyi olarak kendi dilleriyle ifade ettikleri bilimsel araştırmalarda görülmüştür.

İnsan toplumlarında bilgi birikimiyle uygarlığın gelişimi dilin kullanılarak bilgilerin biriktirilerek bir sonraki nesillere ve toplumlara aktarılması sayesinde olduğu söylenebilir. Daha öncede denildiği gibi dil insanı insan yapan duygu ve düşüncelerini aktaran bir anahtardır ve dil aynı zamanda ailenin, klanın, aşiretin, halkların ve ulusların oluşmasını da belirler denebilir. “Düşünce dili yaratır... Her Türk genci ve insanının dikkat etmesi



gereken husus, ana dilinde düşünme alışkanlığını kazanması ve milletleşme şuurunu benimseyerek büyük topluma katılmasıdır. Bu yapılmadığı takdirde millet oluşturma süreci gerçekleşemez.” (Barın ve Demir, 2006: 6).

“Ana dil, bir iletişim aracıdır. Ama konuşan kişinin kişiliğini sergiler.” (Savcı,1994, s.6). Ana dil bireyin kişiliğinin ve zihinsel süreçlerinin gelişiminde de önemlidir. Bu çok önemli süreç, tabii ki çocuklukla başlar ve çocuk okul dönemine kadar olan birikimlerini çevresindeki yaşam tarzına ve ilişkilere göre oluşturur. Bunu da ana dilini temel araç olarak kullanarak yapar. Araştırmalar sonucu altı yaşındaki çocuk ortalama beş binin üzerinde etkin, yirmi yedi bin kadar sözcüğü duyunca anlayabildiği sonucuna varmıştır. O halde okula başlayan çocuğun biriktirdiği bilgi dağarcığı bu kuralları kavradığı ve kullanma becerisi kazandığı oranda eğitime katılım ve öğrenme süreci hızlanacaktır denebilir. Ana dil hem kişisel hem toplumsal hem de siyasal alanda kişiliğin gelişmesinde ve netleşmesinde önemli yer aldığı söylenebilir. Ana dili; insanın topluma katılmasını, toplumu etkilemesini, toplumdaki etkilenmesini, giderek evrenselleşmesini sağlayan düşüncenin olgunlaşmasını, sistemleştirilmesini, bilgi edinme ve aktarımını sağlayan temel unsur olduğunu söylemek mümkündür.

Konuşurken insanlar sadece dilsel sembollerle değil, duygusal ve sezgisel sembollerle de karşısındakilerle iletişime geçtiği görülmektedir. Bir anlamda duygusal zekasını kullanarak bir empati de kurar denilebilir. Öğrencilerin dildeki bedensel ve sezgisel sembollerini öğrenmeleri, eğitimdeki öğretmen öğrenci iletişimini kuvvetlendiren bir etken olduğu düşünülebilir. Bununda öğrenci başarısını arttırdığı gözlenebilir. “Düşünebilmek ve buna bağlı olarak konuşabilmek için kavram (mefhum) ve kelimeler olması gerekir. Çünkü düşünce hayatının örgüsü bunlarla oluşur, kavramlar düşünce hayatımızı programlaştırır ve düşünce dünyamızın kapısıdır.”(Alperen,2001, s.43’den aktaran Örgü, 2003, s.2).

### 2.1.5.1. Eğitimde Ana Dili Etkili ve Verimli Kullanmanın Önemi

Ana dillerini başarılı ve istedikleri derecede kullanan bireyler ve toplumlar her alanda olduğu gibi eğitimde ve tabii ki yabancı dil eğitiminde de başarılı oldukları ortadadır. “Ana dilin etkili kullanımı hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını, hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır.( Küçük, 1998, s.5-6’dan aktaran Öрге, 1993, s.11). Aşağıda Barın ve Demir’in bu konu hakkında söyledikleri ana dilin önemini göstermektedir. “Dil eğitimi belli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilir. Temel amaçlardan biri -dilini asıl vasıta özelliğine bağlı olarak- kişiler ve kurumlar arasında sağlıklı iletişim kurmak ve bireylere çağın gereklerine uygun olarak bilimsel ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmaktır. İnsanların düşünce dünyası dile hâkim olma gücü ile sınırlıdır. Kişi bir dile ne kadar hâkim ise bir konuda düşünce üretme, bir yargıya varma, mukayese etme, sonuç çıkarma, şüphe etme, yorumlama... gücü de o kadar ileridir.”(Barın ve Demir, 2006: 6). Görüldüğü gibi öğrenci ana dilini iyi kullandığı ölçüde yeni bilgileri kolaylıkla öğrenebilir, o bilgilerle yorum yapabilir ve sonuçlara ulaşabildiği gözlemlenebilir.

“Bir düşüncenin ifade edilmesi için dile, ifade edilecek bir şey içinde düşünceye gereksinim vardır. Yani dil ve düşünce iç içedir.”(Çelebi, 2006, s.285). Dil ve düşünce arasındaki bağ, genel geçer bir kural olduğu ortadadır. Yabancı bir dil öğrenmek düşünme süreçleri içerdiği için yabancı dil öğrenimi ana dil ile ilişkilidir denebilir. “Dil ile düşünce arasındaki ilişki çok uzun süre hem dilbilimcilerin hem felsefecilerin hem de ruhbilimcilerin ilgi kaynağı olmuştur. Değişik görüşler bir araya toplandığında temel olarak dil ile düşünce arasındaki ilişki üç noktada yoğunlaşır:

- Dil ve düşünce aynıdır.
- Düşünce dile bağlıdır.
- Dil düşünceye bağlıdır.” (Kılıç, 2002,25).

“Günümüzde dil eğitimi hususunda üzerinde çalışılan konuları; dil becerilerinin beyinde oluşumu, bireylerdeki dil yeteneğinin yaşa bağlı olarak gösterdiği gelişim, dil becerilerinin davranışa dökülmesi, dil ve toplum ilişkisi, iki dilli ve çok dilli insanların dil gelişimleri, bir duygu, düşünce, olay, bilgi veya tasarının anlatımında kullanılan iç ve dış

yapı özellikleri, anlatımı daha başarılı kılmayı sağlayıcı nitelikler, anlatılanları çözümlene, eleştirel düşünme yöntemleri vb. olarak saymak mümkündür.” (Coşkun, 2005: 2). Öğrenci derste anlatılanları dil sayesinde çözümler, yorumlar anlatımını da dil sayesinde yaptığı her zaman sezinlenebilir.

Öğrenciler eğitim sürecinde ana dillerini temel konuşma aracı olarak kullanırlar denebilir. Eğitimin ileri düzeylerinde yabancı dil, özellikle İngilizce kullanılsa da temel olarak ana dil önemini koruduğu görülür. Temizyürek de ana dil eğitiminin önemini şu şekilde belirtmiştir. “Konuşma, insanın kendini ifade etmesi açısından çok önemli olduğu gibi Türkçe öğretiminin de temelini oluşturmaktadır. Çünkü konuşma, okuma-yazma gibi iki önemli faaliyetin de çıkış noktasıdır. Birey hayatının olduğu gibi toplum hayatının da hemen hemen her alanında konuşma, hayati bir önem taşımaktadır.” (Temizyürek, 2004, s.271). Çeşitli alanlarda yapılan araştırmalar ana dilin eğitimdeki önemini ortaya koymuştur. “Bilişsel psikoloji, sinir dil bilimi ve anlam bilimi gibi alanlarda yapılan çeşitli araştırmalar, öğrenme olgusunun en temel bağlantısının ana dil ve ana dilde düşünme olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bağımsız düşünme ve öğrenme ana dilde başlamakta sürmekte ve gerçekleşmektedir.”(Ünalın 2001, s.5’den aktaran Örgü, 2003, s.11).

Ana dilinde zengin bir kelime servetiyle okula başlayan çocuklar, eğitim dilini daha kolay öğrenmekte ve buna bağlı olarak okuma-yazma becerileri kazanmada da daha başarılı olmaktadır. Almanya ve Türkiye’de yaşayan beş-altı yaş grubu Türk çocuklarının okuma olgunluğu ile dil gelişimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, dil puanı yüksek olan bir çocuğun okuma olgunluğu düzeyinin de yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca, Almanya’daki iki dilli Türk çocuklarının okuma olgunluğu düzeyinin Türkiye’deki tek dilli Türk çocuklarının okuma olgunluğu düzeyinden daha düşük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.” (Temel ve Yazıcı, 2000’ den aktaran, Aytar ve Öğretir 2008, s.13).

Konuşmanın hedefine ulaşabilmesi önemlidir. Amacı olmayan ve amacına ulaşmayan bir konuşma yarardan çok zarar getirir. Çeşitli yardımcı unsurlar kullanılarak konuşma desteklenebilir. Tozlu’nun bu konudaki görüşleri ise şöyledir: “Günlük hayattaki konuşmalarda dil kurallarına pek fazla dikkat edilmemektedir. Bu bakımdan konuşmalarda dil yanlışları bulunabilmektedir. Ancak ses ve vücut dilinin getirdiği imkânlarla konuşma

zenginleşebilmektedir. Vurgu, ton, jest ve mimik konuşmanın gücünü artıran etkenlerdendir.” (Tozlu, 2005: 307).

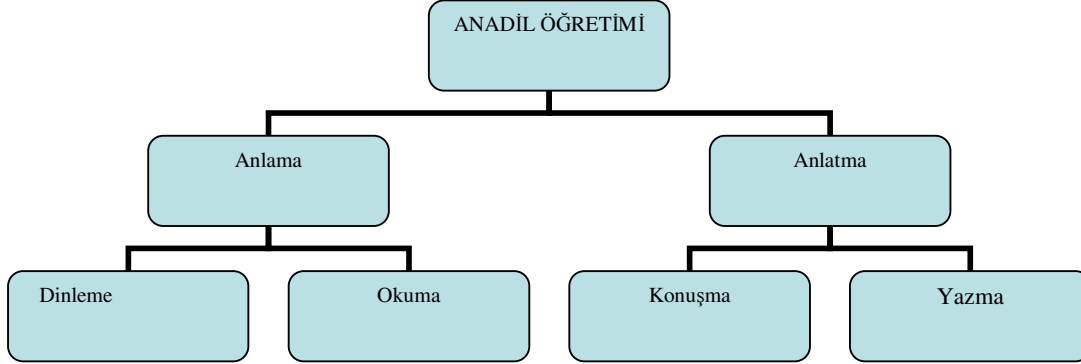
Yakıcıya göre başarılı bir konuşmanın unsurları şunlar olarak gösterilebilir;

- 1- Geniş bilgi birikimi ve kültüre sahip olmak.
- 2- Konuşma dilinin kurallarını ve inceliklerini iyi bilmek.
- 3- İyi bir gözlemci ve araştırmacı olmak.
- 4- Konuşmaları mantık süzgecinden geçirmek.
- 5- Sözcük seçimi ve kullanımına özen göstermek.
- 6- Sesi iyi kullanmak.
- 7- Konuşma ortamı ve konuşulan kişilerin durumlarını göz önünde bulundurmak.
- 8- Karşısındakinin konuşmasına saygı göstermek.
- 9- Konuşmalarla davranışların uyumuna dikkat etmek.
- 10- Konuşma için uygun konu belirlemek. (Yakıcı, 2005: 39-42).

“Okuma yazma becerisi, öğrenim hayatları boyunca öğrencilerin bütün derslerdeki başarısını etkiler. Okuduğunu çabuk, doğru ve tam olarak anlayabilen; duygu, düşünce, izlenim ve tasarılarını, belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilen öğrencilerin hemen her derste başarılı olma ihtimali yüksektir. Aslında birçok derste başarısızlığın temelinde, okuduğunu anlayamama ve öğrendiğini anlatamama yatmaktadır.” (Ünalın,1999,8). Dil düşünce ve başarı arasındaki bağ görüldüğü gibi çok açıktır.

“Anlama ile ilgili etkinlikler okuma ve dinleme, anlatma ile ilgili etkinlikler ise konuşma ve yazmadır.” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997, s.56). Ana dil öğretiminde yer alan çeşitli unsurları şöyle gösterebiliriz:

Şekil 2.1 Ana dil Öğretimi Unsurları (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997, s.56)



### 2.1.5.2. Yabancı Dil Eğitiminde Ana Dilin Önemi

“Yabancı dil eğitiminin önemi tüm dünyada yıllar öncesinden kavranmış olmasına rağmen ülkemizde gerçek anlamda anlaşılması çok eskilere dayanmamaktadır. Ülkemizde İlköğretimin sekiz yıla çıkarılması 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla gerçekleştirilmiş olup, 1997-1998 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Bu kanun ile ilköğretim ülkenin her yerinde zorunlu olarak sekiz yıla çıkartılmış ve mevcut ilkokullar ile orta okullar ilköğretim adı altında toplanmıştır. Yeni uygulama ile ilköğretim okullarında yabancı dil öğretimine dördüncü sınıflarda başlanmıştır. Bu durum, öğretim programlarında yabancı dil öğretimine verilen önemi göstermektedir. Ancak buna rağmen, yabancı dil öğretiminin hâlâ ülkemizde ciddi bir sorun olmaya devam ettiği gözlenmektedir.” (Demirel, 2004, s.44). “Çocuk önce birinci dilin (ana dilinin) mantığını kavrayacak ki daha sonra ikinci dilin mantığını kavrayabilsin.” (Ünalın, 1999, 8). Çocuğun ana dilini kavramadan yabancı dil eğitimi almasının öğrenimi güçleştireceği söylenebilir. “Kendi ruhunun farkında olmayan bir başkasının ruhunu, düşünüşünü, yaşam biçimini, vs. kavrayamaz. Ancak bu kavramlar bireyin beyninde şekillendiği ölçüde, çevreyi kavramaya, şekillendirmeye dolayısıyla da başka bir dili öğrenmeye başlar. Buradan ana dili öğrenmenin ikinci bir dili öğrenebilmek için temel olduğu varsayımı çıkarılabilir. Çünkü, dilin kuralları, o dili kullanan insanların düşünce yapısına göre biçimlenirken, düşüncüyü de belli bir dizgeye koyarak dilin gelişimine yol açar.” (Çelebi, 2006, s.285).

Köksal (2000)'ın belirttiği gibi “bir toplumun dünyaya açılması, kendi ekinsel kimliğini sağlam ve tutarlı biçimde kendi ana diliyle oluşturmaktan geçer. Bu sağlandıktan sonra, ayrıca yabancı dil bilmenin yararı büyüktür.” Yabancı dil bilmenin önemi tartışılmaz; ancak öncelikle ana dilini iyi bilen, çevresini ve dünyayı ana diliyle doğru algılayan bir kimsenin yabancı dil öğrenmesi, bildiği konulara değişik açıdan bakabilmesini, ana dilinin işleyişini daha bilinçli bir biçimde öğrenmesini, dolayısıyla, onu daha etkin ve yaratıcı biçimde kullanmasını sağlayacaktır.” (Köksal, 2000'den aktaran, Aytar ve Öğretir 2008, s.13).

Günümüz iletişim çağı ve bilgi toplumunda yabancı dil bilmek birçok alanda başarıya ulaşmada büyük önem taşımaktadır. “Yeni girdiğimiz 21. yüzyılın ilk çeyreğinde bütün öğrencileri diğer ülkelerle rahatça iletişim kurabilecek dil becerisini kazandırmış olarak yetiştirmek zorundayız. Eğitimin temel hedeflerinden biri bu olmalıdır.”(Günday, 2007, s.11). Çünkü Muharrem Ergin'in de belirttiği gibi “Öteki ulusların dillerini öğrenme uluslar topluluğunun bir üyesi olarak yaşayabilmenin ön koşuludur.” (Ergin, 1990:617). Diğer yandan, “ülkemizde yabancı dil öğretimi çağdaşlaşma, uygarlaşma atılımlarının vazgeçilmez bir zorunluluğu olarak ortaya çıkmış, gelişmiştir. Türk düşüncesini, bilimini, sanatını, çağdaş uygarlık düzeyine çıkarabilmek, bu alanlarda dünya dillerindeki en son ürünlerin kaynaktan izlenebilmesiyle olur ancak. Çağdaş bir Türk kültürü de böyle kurulabilir” (Göktürk, 1983:102). Bu nedenle, “Dil eğitimi konusunda duyarlı olmak kimseyi şaşırtmamalıdır.” (Güven, 2001:35). Yabancı dil bilmenin önemi yukarıda da belirtildiği üzere, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde çok büyük önem arz eder.

“Bugün ülkemizde yabancı dil öğretimi yeterli seviyede değildir. Bu yetersizliğin belli başlı nedenleri vardır: Öncelikli olarak öğretimin, sadece bilgi verme esasına dayanması ve yeti ve becerileri geliştirmeye yönelik yapılmamasıdır. Bilgi, tek başına yeterli değildir, temel becerilerin geliştirilmesi önemlidir. Okuma, anlama, kavrama, konuşma, yazma gibi becerilerin geliştirilmesi gereklidir. Bu konudaki diğer önemli bir eksiklik de öğretmen ve öğrenci yetersizliğidir.”( Karakaya,2007 s.25).

Musa Çiftçi, “Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması” adlı çalışmasında fakülte son sınıf öğrencilerinden 102 adet yazılı doküman toplamak ve bunlardaki kelimelerin frekanslarını tespit etmek suretiyle “aktif kelime

listesi” oluşturmuştur. Çiftçi, deneklerin toplam 60095 adet kelime kullandığını, bu kelimelerin çeşidinin 3916 olduğunu alfabetik bir listede frekanslarıyla göstererek tespit etmiştir. (Çiftçi, 1991).

Yabancı dil eğitiminde ana dil bilgisinin önemi olduğu düşünülür. “ İyi bir yabancı dil eğitimi için öncelikle öğrencilere iyi bir ana dil eğitimi verilmelidir. “Ana diline hakim olmayan insan iletişim sorunlarıyla karşılaşabilir. Bunun yanında ana dili öğrenme süreci aynı zamanda çocuğun kültürü kazanma süreci ile paraleldir. Bu yüzden henüz kendi kültürünü özümseyememiş çocukların bir yabancı dili öğrenmesi hem çocuğun kişilik gelişimini hem de topluma uyumunu olumsuz olarak etkileyebilir ve öğrenme zorluğu doğurabilir. Bu durum göz önünde tutulursa çok erken yaşta yabancı dil öğretimi sakıncalı gözükmektedir.”(Önal, 2002).

Öğrenciler dilin ses yapılarıyla ilgili problemde yaşayabilmektedirler. “Dış yönüyle, ses açısından incelenecek olursa ana dili, belli seslerden, belli ses eğilimlerinden oluşan, kendine özgü bir dizgedir. Örneğin, dilimizdeki /ɪ/ sesi ancak kimi dillerde görülürken, Arapçadaki ayın, hemze, gayın gibi değişik sesler dilimizde yoktur. Bir Türkün ses dizgesindeki /a/ ünlüsüyle bir İranlının dilindeki /a/ ayrılır. Kiminde ünlü, kiminde ünsüz boldur. Küçüklüğümüzden başlayarak kazandığımız, kendi ulusumuza özgü dizge, başka dillerle karşılaştığımızda birtakım güçlükler doğurur; yabancı dili kendi dilimiz ölçüsünde öğrenmemizi güç, olanaksız duruma getirir.”( Aksan, 1998, s. 82)

Yukarıda da belirtildiği gibi kendi dilimize ait ses yapıları ve dizgeler yabancı dil öğrenmemize her zaman yardımcı olamayabilir. Farklı ses yapıları ve dizgeler karşımıza sorun olarak çıkarlar. Bu sorunda yabancı dil öğrenen öğrencilerin aşmakta zorlandıkları bir engeldir. Bu sorunun aşılması ise sınıf ortamında dinleme (listening) eğitimlerinin yoğunlaştırılmasıyla sağlanabilir. Fakat ülkemiz okullarındaki sınıflara bakıldığında bu imkanın çok kısıtlı olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğretimine listening çalışmaları kadar önemli bir diğer çalışmada okuma (reading) çalışmalarıdır denebilir. Okumanın insan ve toplum gelişimi açısından önemi tartışılmaz bir gerçektir. Okuma alışkanlığı kazanmış bireyler ve toplumlar daha uygar toplumlardır. Ana dilde yapılacak olan okumalar kişinin kelime bilgisini ve anlama yeteneğini geliştirir. Yabancı dil eğitiminin çok önemli bir parçası da hedef dilde yazılmış

uygun zorluk seviyesine sahip okuma parçalarının çeşitli teknikler ve amaçlarla okunmalarıdır. Bu okumalar sayesinde hedef dile ait kelimeler ve yapılar daha kalıcı bir şekilde öğrenilebilir. Fakat ülkemizdeki okuma alışkanlığı Avrupa ülkeleriyle ile kıyaslandığında çok düşük orandadır denilebilir. Yabancı dil öğreniminde, yetersiz okuma alışkanlığı, bu eğitimi zorlaştırdığı söylenebilir. Buysa, bir bilinç meselesidir demek mümkündür.

Aksan ve Özel'in bu konudaki fikirleri şöyledir: “Okuma alışkanlığı, insanın ana diline egemen olabilmesi, onun sözcüklerini yeterince tanıyabilmesi açısından en önemli etkenlerden biridir, gerek sözlü, gerek yazılı anlatımda gelişmeyi sağlar. Yaşamımız boyunca gözlemlediğimiz bir gerçek, okuma alışkanlığı edinmiş olan bir kimsenin sözcükleri rahatça ve yerinde kullanabildiği, tümceleri düzgün kurabildiği ve sözcüklerini yeterince tanıdığıdır. Buna karşılık, üniversiteye gelen öğrencilerin birçoğunun, ana dilindeki birçok sözcüğü bilmediklerine, Türkçenin zengin deyim ve atasözü varlığının önemli bir bölümünü tanımadıklarına tanık olmuşuzdur.” ( Aksan, 2001, s. 149). Eğitim bir bütün olarak düşünüldüğünde okuma alışkanlığı kazanmış bireylerin eğitimlerinde daha başarılı olabilecekleri söylenebilir. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin okumaya önem vermeleri eğitimlerine de fayda sağlaması olasıdır.

Eğitim kurumlarımızda yabancı dil eğitimi verilmesine rağmen bu eğitimi tamamlayan öğrenciler günlük hayatlarında İngilizce kullanma ihtiyacı duyduklarında adeta kilitlenirler. Bunun çok farklı sebepleri sayılabilir ama temelde ortak problemler vardır. Aşağıda bu konuyla ilgili Karakaya'nın görüşleri vardır:

“Ülkemizde yabancı dil öğretimine çok önem verilmektedir. Anaokulundan üniversiteye kadar tüm örgün eğitim kurumlarında yabancı dil dersleri vardır. Bazı liseler (fen liseleri, Anadolu liseleri, özel liseler vs.) yabancı dil ağırlıklı öğretim yaparken, bazı üniversitelerde de (ODTÜ, Boğaziçi, Bilkent vs.) öğretim dili İngilizcedir. Ayrıca bazı üniversitelerin yabancı dil bölümleri, Devlet lisan okulu, özel dershaneler, dil kursları vs. yabancı dil eğitimi yapmaktadırlar. Fakat ne yazık ki, bu kadar önem verilen yabancı dil eğitimi istenildiği gibi başarılı olamamaktadır.”( Karakaya, 2007, s.25).

Bir çocuk, aile bireylerini gözlemlemesi ve taklit etmesiyle yaklaşık dört yılda çevresinin dilsel kurallar sistemine ve dikkate değer bir kelime hazinesine sahip olur ki, bu



da on bin saatlik bir dil dersi anlamına gelir. (Üç yılda yaklaşık günde on saatlik bir ders) (Schwenk'dan aktaran Çelebi, 2006, s, 285). Son yıllarda zihinsel bir etkinlik olarak kabul edilen dil edinimi konusunda evrensel dilbilim verilerinden yararlanarak, ikinci dili öğrenme aşamasında ana dilden yararlanılabileceği kuşkusuzdur. “Öğretimde yararlanılabilecek beş ilke şunlar olmalıdır:

1. Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
2. Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
3. Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.
4. Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
5. Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır”.(Çiftçi 1998. s,59 dan aktaran Çelebi, 2006, s 285).

Nörodilbilim verileri göstermiştir ki; çocukların yabancı dil öğrenimine erken yaşlarda ana dili öğrenimi ile birlikte başlamaları, iki dilin de öğrenimini olumlu yönde etkilemektedir. Buna rağmen, Türkiye’de okullarda yabancı dil öğretimine ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren başlandığı gerçeği göz önünde tutulduğunda, öğrenciler ana dilini önemli ölçüde öğrenmiş olarak yabancı dil öğrenmeye başlamaktadırlar. Böylece belli bir yaştan sonra yabancı dil öğrenirken bireyler, önceden edindikleri, iletişim ve düşünce aracı olarak kullandıkları ana dillerindeki göstergelerle yabancı dilin göstergeleri arasında ilişki kurarak ikinci bir dili öğrenirler. Her seferinde ana dildeki şifre ve dizimler bilinç altında çağrışım yoluyla hatırlanacaktır. “Ana dili insanın bilinç altına inen dildir.” (Aksan, 1990:81). Bu sebeple, “Ana dilinde anlatım güçlükleri olan öğrencilerden yabancı dili öğrenmede başarılı olmalarını beklemek boş bir umuda kapılmak olur.” (Senemoğlu, 1987:139-140). Aynı zamanda henüz Türkçe doğru cümle kuramayan, cümlenin öğelerini ayıramayan, sözcükte, cümlede ve parçada anlamı kavramada güçlük çeken ve anlatım bozuklukları olan öğrenci sayısının azımsanamayacak düzeyde olduğu da konuyla ilgili bir diğer önemli sorunu göstermektedir.

“Araçlar her ne kadar gelişse ve yabancı dil öğretimi açısından çok büyük öneme sahip olsa da öğretmen ve yazılı metinlerin yerini her zaman koruyacağı bir gerçektir. Ayrıca yabancı dildeki bildirişimleri görsel eşdeğerlerini yaratarak öğretme bir yöntem olarak kullanıldığı durumlarda da zaman zaman ana dilde açıklama yapmaya gereksinim

duyulmaktadır. Çünkü çevremizi önce ana dilimizle tanır ve adlandırırız. Dolayısıyla, bir yabancı dili öğrenirken ana dilimizin söz ve dizgelerini hiç bilmediğimizi varsayarak, ana dilimizi ilk öğrenirken izlediğimiz sürecin aynısını yabancı dil öğreniminde uygulayamayız.” (Hengirmen ,1993:25-26). “Yabancı dil öğrenen bir kimsenin zihninde ana dili oluşmuştur. Yeni öğrendiği dildeki kurallar, mutlaka ana dilindeki kurallar ile benzerlikler ve ayrılıklar gösterecektir. Öğrenciler, ana ve hedef dili doğru ve güzel kullanabilme, kültürel değerler arasındaki farklılıkları kavrayabilme becerilerini kazanmalıdır. Okuma ve yazma becerisi konusunda yedi yaşından küçük bir çocuğun okuyup yazması beklenemez.” ( Günday, 2007, s11) derken, Kocaman’da (1983, s.120) “Dil öğretiminde anlamın ve iletişim yetisinin önem kazanması, öğretimde çeviri ve ana dili kullanımının yeniden değerlendirilmesine yol açmıştır. 1940’lardaki görüşlerin tersine, ana dili bilgisinin yabancı dil öğretimini engelleyici değil, ona katkıda bulunan bir öğe olarak ele alındığı”na değinmiştir. Yabancı dil öğretiminde dil bilim verilerini uygularken zaman zaman ana diliyle karşılaştırmalar yapmak yararlı olacaktır.” diye görüşlerini belirtmiştir.

“Ana dili bilgisi amaç dilin öğrenilmesini engelleyici olmayıp, kolaylaştırıcı bir etken olarak görülmelidir.” (Dede 1983:123-124). Yapılan araştırmalar, lise ve dengi okulları bitirdikten sonra yüksek öğretime girebilen öğrencilerin, okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini yeterli seviyede kazanamamış olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu durum, ilköğretimden lise sonuna değin sürdürülen on iki yıllık Türkçe eğitiminin verimsizliğine de işaret etmektedir. Öte yandan, ülkemizde yabancı dil eğitime verilen önem ya da yabancı dil eğitiminin gördüğü ilgi ve yabancı dilde eğitim ayıbı, Türkçe öğretimi sorunlarının etkili biçimde tartışılmasını ve çözüm önerilerinin oluşturulması sürecinde önemli engeller oluşturmaktadır. Ülkemizde son yıllarda işine yarasın yaramasın ailelerin çocuklarına bir yabancı dil öğretme isteği, çoğu zaman ana dil bilincini zayıflatmakta; Türkçeyi yeterince ve iyi öğrenme arzusunu engellemektedir. Bir kişinin birçok dili iyi bilse bile ancak ana dilinde yaratıcı olabileceği ve yabancı dil öğreniminde iyi bir ana dili bilgisi ile mümkün olacağı bir gerçektir.

“Yapılan araştırmalara göre, gelişmiş bir ülke esas alındığında, ilköğretimi bitiren bir çocuğun 2000 kelime kullanabilir duruma gelmesi gerekir. Oysa ülkemizde ulaşılabilen en iyi rakam 500 kelimeyle sınırlıdır. Sosyo-ekonomik bakımdan yörelerimizdeki

ilköğretim çağındaki çocukların kullanabildikleri kelime sayısı ise 200'e kadar düşmektedir. Dünya ölçülerine göre, orta öğretim düzeyinde öğrenim görmüş çocukların kelime dağarcığı 4000 kelime iken, ülkemizde bu rakam 2000'e kadar düşmektedir. Bu durum, anlama düzeyinde sorunlara yol açarken; yazıda ve sözde de kuru, yapay ve tekdüze bir anlatımı ortaya çıkarmaktadır. Anlatmak istediğine uygun kelime seçemeyen ve istediklerini tam anlatamayan bireylerin, çeşitli düzeylerdeki yabancı dil öğrenme çabaları da çoğunlukla istenilen bir sonuca ulaşamamaktadır." (Ünalın, 1999, 142).

"Chomsky'nin Evrensel Dil bilgisi (ED) kuramında da ikinci dil edinimi sürecinde ana dilden aktarımlar söz konusudur." (Değer, 1996, s.101). Bilişsel Öğrenme Yaklaşımına göre (Demirel, 1999:47), yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir. Böylece, anlamlı bir şekilde öğrenilen cümle ve sözcük bilgileri daha kolay öğrenilmekte ve akılda kalıcı olmaktadır ve bu da öğrenilen ikinci dilin daha verimli öğrenilmesini sağlar.

Yukarıda da belirtildiği gibi Türkçe bilgisi ikinci bir dili öğrenen öğrencilere olumlu yönde etki etmektedir. Bu sebeple İngilizce derslerinde öğretmenlerin öğrencilerin Türkçe düzeylerini belirlemeleri ve eksik yönleri varsa Türkçe öğretmenleriyle tamamlamaya çalışmaları faydalı olması kaçınılmazdır. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

Aşağıda bu konuya ışık tutacak bir araştırma verilmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında staja giden yabancı diller eğitimi bölümü öğretmen adaylarının yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar, öğrencilikten öğretmenliğe yeni geçecek adayların konuya bakış açısını yansıtmaktadır.

"Yabancı dil öğreniminde ana dilin iyi bilinmesinin gerekliliğine inanıyor musunuz?"

a) Evet: 48      b) Kısmen: 12      c) Hayır -

Denekler, ilk ve orta öğretim sürecinde edinilen Türkçe bilgisinin yabancı dil öğrenimine katkısı bulunduğunu söylemişlerdir.

"Karşılaştırmalı dil öğretiminin gerekliliğine inanıyor musunuz?"

a) Evet: 30    b) Kısmen: 24    c) Hayır: 6

Bulgular, yabancı dil öğretmen adayları öğrencilerin %50'sinin ana dil ve hedef dilde karşılaştırma yapılarak yabancı dil öğretiminin gerekliliğine inanırken, %40'ı buna kısmen gereksinim duyulduğunu belirtmektedir. %10'u ise karşılaştırmalı bir çalışmaya gerek görmemektedir.

İlk ve orta öğretim sürecinde verilen Türkçe eğitimi sizce yeterli midir?"

a) Evet: 15    b) Kısmen: 9    c) Hayır: 36

Öğretmen adaylarının %60'ı ilk ve orta öğretim sürecinde görülen ana dil öğreniminin yetersiz olduğunu belirtmektedirler. %15'i kısmen yeterli görürken, yeterli görenlerin oranı %25'tir. Veriler yabancı dil öğretiminde ana dilinin iyi ediniminin önemini göstermektedir. (Günday 2007, s.33).

Ana ve hedef dilde yeterlilik ideal amaçtır. Konuşma becerisinin bile gelişebilmesi için dilsel yapıların doğru kullanımının öğrencilere öğretilmesi yararlı olacaktır. Aksi halde söz dizimini düzgün kuramayacağı ve doğru sözcükleri kullanamayacağı için etkili iletişimi gerçekleştiremez. Dil bir iletişim aracıdır; iletişim kurarken önemli olan da farklı anlamlara yol açmayacak ve söylenmek isteneni net ve açık bir şekilde ortaya koyan doğru iletişimi kurabilmektir. Bu iletişim kurulamazsa eğitim kurumlarında başarılı bir ikinci dil eğitimi de verilemez. "Yabancı dil öğretiminde zaman zaman ana dile de başvurulmaktadır. Oysa yürüttüğümüz araştırma anketlerine verilen yanıtlardan öğrencilerin ana dilini doğru kullanmada da sorunlar bulunduğu anlaşılmaktadır. Hedef, önce ana dilini iyi öğretmek, ardından da etkin yabancı dil öğretimini gerçekleştirmek olmalıdır." (Günday 2007, s.35).

Eğer öğrencinin ana dili, öğrendiği yabancı dille aynı yapısal gruptaysa o dili edinmesi kolay olur. Eğer değişikse öğrenim süreci ve gösterilecek çaba fazlalaşabilir. "Ana diliyle biçimlenmiş dünya görüşünü yıkmak zorlaşır. Öğrenci ana dilindeki uygulamalar dışına çıkınca öğrenim zorlaşabilir." (Whorf, 1956).

Örneğin, Türkçede üçüncü tekil kişi için kullanılan "o" sözcüğünün karşıtı İngilizcede dişi, erkek ve yansı olarak üç ayrı sözcükle belirtilir. Türkçe konuşurken

üçüncü tekil kişiyi belirten adıda herhangi bir cins ayırımı yapmaya alışkın olmayan bir Türk, İngilizce öğrenirken bu cins ayırımı nedeniyle üçüncü tekil kişi adılarını yanlış biçimde kullanabilmektedir. Başka bir örnek vermek gerekirse, "Üç çocuk geldi." cümlesinde olduğu gibi Türkçede adlar sayılarla birlikte kullandığında çoğul eki almaz.

Öğrenci İngilizce kurduğu cümlelerde de aynı uygulama eğilimini göstermektedir. Ana diline dayalı olarak yapılan uygulamalar sonucu ortaya çıkan yanlışların öğrenci tarafından düzeltilmesinin de oldukça uzun bir zaman alacağı kestirilebilir.

Öğrencinin kendi kültürü yabancı dil grubundakine yakın değilse o dili öğrenmekte zorluk çekeceği daha önceden saptanmıştır. O dil grubunun ekinini bilmeden yabancı dili yapısal yönüyle öğrenmek öğrenciye ilginç gelmeyebilir. Sonuç olarak da öğrencide hiçbir istek uyanmadığı için o dili öğrenmekte zorluk çeker denebilir.

Yukarıda bu eğitimin başarısız olmasının sebeplerinden bahsedilmiştir. Görüldüğü gibi öğrenci hedef dildeki yeni bilgileri kendi ana dilinde bir yere oturtamazsa anlama zorluğu yaşamaktadır. Bunun sonucu olarak o dersten soğuma ve istek azalması ortaya çıkabilir. Bunun yaşanmaması için öğrencinin ana diline hakim olması gerekir. Ana diline hakim olan öğrenciler yabancı dil dersinde öğrenilen yeni dil bilgisi yapılarını daha çabuk kavrarlar. Ekmekçinin bu konudaki görüşleri şöyledir. "Öğrencinin edindiği eğitim düzeyi de yabancı dil öğrenimini etkiler. Ana dilinde oluşturulan kavramların yabancı dildeki karşıtlarını öğrenmek daha kolaydır. Eğer bu kavramları kendi dilinde oluşturmamışsa, öğrenci o zaman yabancı dil öğrenirken çok güçlük çeker. Kavramların ne olduğunu bilmeden yabancı dilde verilen tümceleri anlamak bir yerde olanaksızdır. Öğrenci bu kötü deneyim sonucu boşlukta kalır ve bunalıma girer."(Ekmekçi, 1983, s.25).

Görüldüğü gibi, yabancı dil öğretimi öncelikle iyi bir ana dili eğitimini gerektirmektedir. Çünkü, başka bir ülkenin dilini eğitim dili olarak kullanmanın, ne kuramsal ne de deneysel bir geçerliliği vardır. Ana dilini iyi bir şekilde öğrenmeyen yabancı bir dili istenilen düzeyde öğrenmesi mümkün değildir. Bunun aksini ortaya çıkaran hiçbir bilimsel araştırma daha yapılmamıştır.

Gerek sivil yaşamda gerekse okul yaşamında dili iyi kullanmak, inceliklerini bilmek ve düşünceleri düzgün bir şekilde ifade etmek hem okul başarısını hem de

yaşamdaki başarıyı beraberinde getirmektedir. Ancak ne var ki, “1996 ÖSYM Birinci Basamak Sınavlarında 40 bine yakın öğrencinin sıfır düzeyinde puan almış olması” Türkiye’de ana dili eğitiminin ne düzeyde yapıldığının açık bir göstergesidir denirse yanlış sayılmaz.

Yaptıkları araştırmada Aytar ve Öğretir şu sonuca varmışlardır: “Okul öncesi dönemde çocuğun kendi ana dili ile ilgili bilgi ve kavramların yeterince bilincine erişmeden, bir başka dili öğrenmesinin olanağı bulunmamaktadır. Çocuk, çevre ve kavramlarla tam bir iletişim ve yakınlaşmaya ulaşmamışken, bir başka dil etkinliği karşısında sıkıntı ve sorunlar içinde kalacaktır.”( Aytar ve Öğretir, 2008, s.13).

Ana dilini iyi öğrenememiş bir kişinin yabancı dil öğrenmesini beklemek de yanlıştır. Ana dilinde yapılan yanlışlar, duyguları gerek yazı dilinde gerekse konuşma dilinde ifade edememek, bir öykü yazmak gibi sanatsal bir etkinlik değildir. Dilin sınırlarının dünyanın sınırlarını aştığı çağımızda, ana dilini eksik öğrenen veya öğrenemeyen birey de eksik yetişiyor demektir. Ana dilinde eksik olan bireylerin de bilim, sanat üretmesi olanaklı görülmemektedir. Uzun yıllardan beri Türk insanının dünya bilimine göze batan bir katkısının olmaması da bunun en tipik örneğidir demek doğru olacaktır.

### **2.1.6. Ana Dili Kullanma Becerisi**

Bir insan sahibi olduğu eşya veya aracı kullanmayı ne kadar iyi becerirse o eşya veya aracın insanın yaşamını kolaylaştırma düzeyi de artacaktır ve o eşya veya araç yapılma amacını da o oranda gerçekleştirecektir denebilir. O araca yapılan yatırım da geriye dönüş sağlamış olacaktır diye düşünülür.

Eğitim araçlarından en önemlisi olan dil ise yukarıdaki açıklamaya göre değerlendirildiğinde iyi kullanıldığı zaman sayısız faydalar sağlayacağı söylenebilir. Fakat eğitim kurumlarımızdaki durum göz önüne alındığında en önemli araç olan dile hakimiyetin istenilen düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Ülkemizde yaşayan vatandaşlarımızın kitap okuma düzeylerine bakılırsa ana dil bilincinin ne kadar gelişme gösterdiği de anlaşılır. Demirel’in de aşağıda dediği gibi dili öğreten ve öğrenen kişilerdeki yetersizlikleri önemli bir faktördür. “Dil zekâsı, dilsel ifadeleri hem sözlü hem de yazılı

olarak etkili biçimde kullanma becerisidir.” (Demirel 1999, 43–45). Öğrencinin var olan dil zekâsı uygulama sayesinde geliştirilir. Yabancı dilde önemli olan pratik edinimlerin meleke haline getirilmesidir. Uygulama belirli bir yoğunluğa ulaştığında dilin pratiklik kazanacağı ortadadır.

Dil zekâsı sadece öğrenilen hedef dille ilgili değildir. Aynı zamanda başka dilleri öğrenmede, başka dilden insanlarla iletişim kurmada ve anlaşmada etkili olacağı ve yabancı dilde en önemli şeyin yeti ve becerilerin geliştirilmesi olduğu söylenebilir.

“Her şeyden önce yabancı dili öğrenme stratejileri, metotlar ve teknikler öğrenilebilir ve bunlara bağlı olarak dil öğrenimi için gerekli belirli temel beceriler geliştirilebilir. Bunlar dört temel becerilerdir. Bu beceriler içinde konuşma becerisi önemlidir. Çünkü konuşma, diğer becerileri de kapsamaktadır ve daha çok kolektif veya sosyal öğrenme ile gerçekleşir.” (Martin 1992, 3; Schelhaas 1996, 43).

Yabancı dil öğrenirken uygulanacak yöntemler arasında konuşmanın önemi önde gelmektedir. İletişimin temeli konuşmadır. Konuşma, hitabet becerisi gelişmiş öğretmenler her dersi olduğu gibi yabancı dil dersini de daha başarılı öğretirler. Ana dili öğretiminin amaçları ve bu amaçları ve bu amaçları gerçekleştirecek okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi öğretim etkinlikleri nasıl ana dilin iletişimsel işlevine göre belirlenmişse, bu dersin öğretiminde göz önünde tutulacak temel ilkeler saptanmıştır. Bu ilkeleri Özdemir şöyle toparlamıştır:

1- Ana dili öğretiminde çocuğun dilsel evreni çıkış noktası olacaktır. Çocuğun dilsel evreniyse çevresiyle, ilgi ve gereksinimleriyle sınırlıdır. Eğitimin değişik aşamalarında bu sınır aşamalı bir biçimde geliştirilecektir.

2- Ana dili etkinlikleri belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur: konuşma dinlemeyi, dinleme anlamayı, anlama söze veya yazıya dönüştürmeyi gerektirir. Etkinlikler arasındaki ilişki ağı, derslerin akışını ve değişkenliğini oluşturmalıdır.

3- Ana dili dersi bir bilgi dersi değil, bir beceri ve alışkanlık dersidir. Alışkanlığın oluşması, becerilerin kazanılması ise yapmayı ve uygulatmayı gerektirir.

4- Ana dili dersi, bir alışkanlık ve beceri dersi olduğu kadar insan kişiliğini kurma, geliştirme dersidir. Bu derste incelenecek metinler, bunlar üzerinde yaptırılacak çalışmalar, kişiliğin oluşumunda önemli bir yeri olan ulusal bilinci ve coşkuyu kazanma, olayları neden sonuç ilişkisi içinde ele alarak yargılama gücünü geliştirme, güzel metinler aracılığıyla, dil beğenisini yerleştirme, yazma ve okuma etkinliğiyle imgelem gücünü besleme, güzel ve etkili anlatma amacına yönelik olmalıdır.

5- Ana dili dersi hem bir amaç hem de bir araç dersidir. Bu bağlamda her ders bir ölçüde ana dili dersi, her öğretmen de ana dili öğretmenidir. Biçimsel bir benzetme değildir bu. Ana dili öğretiminde sürdürülen ve alışkanlığa dönüştürülmek istenen davranışlar tüm öteki dersleri de kuşatır.

Çocuğun ana dilini ne zaman ve hangi aşamalardan geçerek öğrendiği hakkında yapılan çalışmaları inceleyen Ergenç'e göre; "Ana dilini öğrenmeye başlayan bir çocuk, dört yaşına kadar sesletim düzenini, sekiz yaşına kadar yazım ve sesletim düzenini, on iki yaşına kadar da tümce yapım düzenini artık yaşamı boyunca bir daha yeni birimler ya da kurallar öğrenmeye gereksinim duymaksızın tüm yetkinlikleriyle kavramaktadır." Ayrıca; "Çocuğun ana dili gelişimine baktığımızda 5-7 yaş çocuklarının yaptıklarını ve duyduklarını söyleyebildikleri, etkinlikleri, canlı hayal gücünü, mantıksal akıl yürütmeyi kullanabildikleri; 8-10 yaş çocuklarının ise ana dillerinin sözdizimi kurallarından haberdar oldukları, soyutlamaları anladıkları, genelleme ve dizgeleştirme özelliklerinin bulunduğu görülür."

"Araştırmalardan anlaşılacağı üzere, çocuk ana dilini on iki yaşına kadar temel anlamda öğrenme aşamasındadır, yani ana dilinin bilincine varmıştır. Türkiye'de ise yabancı dil öğretimi anaokullarına kadar indirilmek istenmektedir. Resmi olarak da ilköğretim dördüncü sınıfa kadar gelmiştir. Ana dilini tam olarak öğrenememiş bir çocuğun ikinci dili öğrenmeye geçmesinin ne kadar geçerli bir uygulama olduğu araştırmalarla tespit edilip, daha sonra uygulamaya geçilmesi gerekmektedir. Bu konuda ülkemizde yeterince araştırma yapılmadığı görülmektedir. Türkçe eğitim programları ve uygulamaları, söz konusu araştırmalara dayandırılarak belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için de, üniversitelerle Milli Eğitim Bakanlığı ilişkileri sıklaştırılmalıdır. Ayrıca ana dilini



hedeflenen düzeyde öğrenen bir kişinin de yabancı bir dili öğrenmesi daha kolay olmaktadır.” (Büyükkurt, Ankara 1993 s. 31).

Öğretimde yararlanılabilecek beş ilke şunlar olmalıdır:

1. Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
2. Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
3. Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.
4. Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
5. Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.

“Özellikle ikinci ve dördüncü öğretim ilkesi, ikinci dili öğrenenlere ve bu işi yapan öğreticilere önemli bir ipucu vermektedir. Ayrıca burada ana dili öğretiminde de başvurulacak yöntemler belirlenmiştir. Buraya kadar yabancı dil öğretimi ve bu konuyla ilişkili olarak ana dili öğretimi, yabancı dille öğretim konuları üzerinde durulmuştur. Yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın öncelikle anadili eğitimindeki başarısızlıktan ortaya çıktığı saptanmıştır.” (Ekmekçi, 1983, s.25).

Yukarıda Ekmekçi'nin ana dil eğitimindeki başarısızlığın çözümüne yönelik tespitler yapılmıştır. Bu tespitlerde görüldüğü gibi Türkçe dersinin ve Türkçenin eğitimdeki önemi vurgulanmıştır.

### **2.1.6.1. Eğiticini Ana Dili İyi Kullanımının Önemi**

Ana dili iyi kullanmanın önemi tartışılmaz. Özellikle eğitim yuvalarında görevli olan eğitimcilerin iletişim aracı olarak kullandıkları dili etkili kullanmaları eğitimin kalitesini de etkilediği açıktır. Bu konudaki çeşitli görüşler şöyledir:

“Bilgiye ulaşmanın, bilginin yayılması ve algılanmasının dille doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. Çünkü bilgiyi taşıyan ve depolayan unsurların basında dil gelmektedir.”(Yalçın, 2006, s.19). “Öğretmen ve öğretmen adaylarının hem bilgi hem de dil becerileri alanında dünyadaki gelişmeleri kavrayıp benimsemeleri, daha sonra bunları

okula taşıyarak yetiştirecekleri insanları bilgi, davranış ve dil becerileriyle donatmaları gerekir.” (Yalçın, 2006, s.10). “Öğrenme ya da öğretme, bir iletişim işi olduğuna göre, okuduğunu ya da dinlediğini anlayamayan; bilgi, düşünce ve duygularını sözle ya da yazıyla anlatamayan bireyin hayatta başarısız olması çok güçlü bir ihtimaldir. Gerçekten de bugün, öğretim araçlarının çok gelişmiş olmasına karşın yine de, öğrenim büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır. Bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önüne alınırsa, iyi okuyamayan ve okuduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrencinin derslerde başarılı olması beklenemez” (Tekin, 1980, s.18).

Eğiticinin aklındaki bilgiyi karşısındaki öğrenciye gönderebilmesi eğiticinin var olma amaçlarının başında gelir. Fakat bu gönderimi yapmak sanıldığı kadar kolay değildir. Eğitici mesajın başarıyla alındığını düşünse de o mesajı alan kişi gerçektede o mesajı doğru ve tam olarak almamış olabilir. Burada eğitici sorumluluğu öğrenciye yüklemek yolunu seçse de o sınıfın asıl sorumlusu öğretmen olduğu için büyük sorumluluk öğretmendedir. Öğretmen geri dönüt almaya çalışmalıdır, farklı yollar denemelidir, kendi hitabet yeteneğini kullanmalıdır. Aşağıda Deniz’in bu konudaki görüşleri yer almaktadır:

“Örgün eğitim sisteminde görev almaları dolayısıyla toplumun öncüsü konumundaki öğretmenlerin dil becerilerine hâkim olmaları; bu beceriler vasıtasıyla öğrencilerini öğrenmeye güdülemeleri, bilgiyi öğrenci düzeyinde sunabilmeleri ve nihayetinde öğrencinin bu bilgileri davranışına yansıtacak etkinlikleri hazırlamalarını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle özellikle kişiler arası iletişimin en sık kullandığı kanallar olan konuşma ve dinleme becerileri gelişmiş öğretmenler daha avantajlı olmakta ve bu avantajlarını verime dönüştürebilmektedirler.” (Deniz, 2007, s.15).

“Bazı Avrupa ülkelerinde adayların öğretmenliğe seçilirken yazılı ve sözlü sınavdan geçirildikleri bilinmektedir.” (Demirtaş, 2003, s.94). “Sözlü ve yazılı iletişim becerisi zihinsel düzeyle yakından ilgilidir. Zihinsel düzeyi gelişmiş bireylerden oluşan toplumlar, sorunlarını daha kolay çözebilir ve geleceklerini daha sağlıklı planlayabilirler. Zihinsel düzeyleri gelişmiş toplumlarda gülmece, güldürmece gelişir, bireyler kendilerini gerçekleştirme ortamı bulurlar ve mutlu olurlar.” (Güleryüz, 2002, s.161).

“Ne öğretirsek öğretilim ve nasıl öğretirsek öğretilim dil, öğretimin anahtarıdır. Bu anahtarı kullanma hususunda bütün öğretmenlere görev düşmekle birlikte görevi zaten dil

becerilerini kazandırmak olan dil ve edebiyat öğretmenlerinden sözlü iletişim becerilerini kullanma konusunda son derece uzmanlaşmış olmaları beklenmektedir. Buradan hareketle şunu söyleyebiliriz, öğretmen, her şeyden önce kendi anlatım gücüyle çocuklara örnek olmalıdır.” (Saraç, 2007, s.21).

Yukarıda Saraç’ın da bahsettiği gibi öğretmenlerin asıl görevlerinden biri olan öğrencilere dil becerisi kazandırmanın gerçekleştirilmesi öğretmenin Türkçe hakimiyetine bağlıdır.

“Öğretmenin anlatım gücüyle örnek olabilmesi kelime hazinesinin genişliğiyle doğru orantılıdır. Bu da öğretmenin yazılı kültürle dost olmasını gerektirmektedir. Sözlü iletişim becerilerinin kazandırılacağı yerlerden biri de okullardır. Okullarda bu becerilerin kazandırılabilmesi için hem programın hem de davranışlarıyla ve anlatım gücüyle öğrencilere örnek olacak öğretmenlerin bu konuda yeterli olması gerekmektedir. Öğretim programları dil ve edebiyat öğretimindeki bir aksaklık hem kişiyi hem de toplumu derinden etkileyecektir.” (Saraç, 2007, s.23). Her branştan öğretmenlerin edebiyat konusuna ve Türk dili konusuna önem vermeleri gerekir. Yukarıda Saraç’ın da dediği gibi yeterliliklerini bu şekilde arttırabilirler.

Yabancı dil öğreniminde öğrenciye en büyük desteklerden biri Türkçe dersidir. Fakat Türkçe ve yabancı dil öğretmenleri bu konuya gerekli hassasiyeti göstermezler. Bunun sebebi de Türkçe eğitimiyle yabancı dil eğitimi arasında direk bir bağın olmadığına inanmalarındır. Bu konuda Sezer’in görüşleri de bu fikri destekler niteliktedir: "... ana dili eğitiminin tamamıyla farklı bir alan olarak düşünülmesi gerçekten insanı hayal kırıklığına düşürecek bir durumdur. Şimdi Türkiye'de modern yabancı dil öğretimi yöntemleri ve en son yeniliklerle çok iyi bilgilendirilmiş birçok yabancı dil öğretmeni vardır. Ancak, Türkiye'de Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu bu yöntem ve yenilikleri daha önce duymuş değildir. Diğer bir yandan, şunu da belirtmek gerekir ki, Türk yabancı dil öğretmenleri hiç bir zaman kendilerini Türk öğrencilerin dil gelişimleri ile ilgili görmemişler ve ana dili eğitimi ve yabancı dil eğitiminin bazı yaygın prensipleri paylaşıyor olması gerektiği üzerinde düşünmeden, geleneksel olarak, Türkçe sınıflarından kendilerini ayırmışlardır." (Sezer, 1994, s.45).

Aslında diller arasında var olan bir bağdan söz etmek mümkündür. Sonuçta dil dediğimiz olgu insanların aklındaki düşüncelerin sembolleşmiş halidir. Böyle düşünecek olursak toplumlar farklı olsa da düşünceler aynı olduğu gözlemlenebilir. Burada farklı olanın düşünceleri temsil eden semboller olduğu denilebilir. Bu konuda aşağıdaki görüşler ve açıklamalara bakabiliriz:

“Bu alanların ne kadar iç içe olduğunu çoğu zaman yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerindeki dil bilgisi eksikliğiyle ilgili yakınmalarında görebilmekteyiz. Burada akla şu soru gelebilir: "Bir başka dil ile Türkçenin ortak ne yönü olabilir? Bunlar aslında birbirinden çok farklı diller değil midir?", "Gerçekte, bu yaygın görüşün tersine insan zihninde tek bir dil bilgisi vardır. Ancak burada sorun, sözünü ettiğimiz dil bilgisi kavramı ile ilgilidir. Peki, dil bilgisi deyince ne anlıyoruz? Dil bilgisinin pek çok yönden ele alınabilir.” (Thomas ve Kintgen, 1974, s.2-5). “Ancak temel olarak iki tür dil bilgisinden söz edilebilir. Biri içgüdüsel dil bilgisi. Yani insan zihnindeki dil bilgisi. Diğeri de içgüdüsel dil bilgisinin sunulmuş biçimi. Çoğu zaman üzerinde durduğumuz şey, bu ikincisi, yani zihnimizdeki dil bilgisinin sunulmuşudur. Ancak çoğunlukla içgüdüsel dil bilgisinin varlığı bilinmediğinden ya da bu konudaki çalışmalar izlenmediğinden yazılan dil bilgisi kitapları bilişsel anlayıştan uzaktır. Bilişsel anlayıştan uzak betimlemeler de genellikle bir sorun olarak karşımıza dil eğitiminde çıkar. Dil bilgisi öğretimi, dil eğitimi içinde her zaman tartışılmıştır. Tartışma "nasıl" olmasının ötesinde, böyle bir öğretime gerçekten gereksinim olup olmadığı yönünde de olmuştur.” (Aydın, 1997, s.23-30).

### **2.1.6.2. Öğrencinin Ana Dili Kullanımının Önemi**

Öğrenim süreci günümüzde tek taraflı olmayıp birçok tarafları olan bir süreçtir. Öğretmen, öğrenci, veli, okul bu süreci etkileyen en önemli unsurlardır. Her unsurun kendine göre sorumlulukları olduğu ortadadır. Aşağıda Karakaya'nın da dediği gibi özellikle öğrenci de sorumluluk sahibidir.

“Artık sadece öğretmenler değil, aynı zamanda öğrenciler de öğrenme sorumluluklarını yerine getirmek zorundadır. Çünkü yeni dil öğretim metotları sadece öğretmen için değil; öğrenci için de altyapı yeterliliğini şart koşmaktadır. Öğrencilerin de öğrenme metot ve tekniklerini bilmeleri, yeni gelişen araç-gereçleri veya teknoloji ürünlerini kullanabilmeleri gerekmektedir. Özellikle yeni hazırlanan yabancı dil ders

kitapları veya yabancı dil öğretim setleri önemli oranda metodik ve teknolojik altyapı gerektirmektedir.” (Karakaya, 2007. s.2).

Aşağıda Karakaya'nın da bahsettiği yeti ve beceri gelişimine öğrencinin yabancı dil eğitimi süresince kullanacağı ana dil bilgisi de dahildir. Bu beceri yeteri kadar gelişmezse eğitimin amacına ulaşması da zor olur. “Yabancı dil öğretiminde öncelik, yeti ve beceri gelişimine verilir. Yeti ve beceri dönüşümü gerçekleştiği takdirde öğrenim süreklilik kazanmış olur.”( Karakaya, 2007, s.3).

Eğitim sürecinin herhangi bir dönemine dahil olan eğitimcilerin çoğu öğrencilerde ana dil kullanma becerilerinin arzu edilen seviyeden uzak olduğuna şahit olmuşlardır. Dil bilgisi bakımında yeterli olmayan birçok öğrenci yabancı dil derslerine de girerler. Burada yabancı dil öğretmenleri de öğrencilerdeki eksikliği fark edebilirler. Aşağıda Görtürk'ün açıklamaları da öğrencilerin bu konudaki eksikliklerini gözler önüne sermektedir:

“Yapılan araştırmalara göre, gelişmiş uygar bir toplum ölçüsü esas alındığında, ilköğretimi bitiren kız ya da erkek çocuğun iki bin sözcüğü kullanabilir duruma gelmesi gerekir. Oysa ülkemizde ulaşılabilen en iyi ortalama rakam beş yüz sözcükle sınırlıdır. Sosyo-ekonomik bakımdan geri kalmış yörelerimizdeki ilköğretim çağındaki çocukların kullanabildikleri sözcük sayısı iki yüze kadar düşmektedir. Dünya ölçülerine göre, orta öğretim düzeyinde öğrenim görmüş çocukların sözcük dağarcığı dört bin sözcük iken, ülkemizde orta öğretim öğrencilerinin ulaşabildiği ortalama sözcük dağarcığı iki bine kadar düşmektedir. Yine dünya ölçülerine göre, lise öğrencilerinin duygu, düşünce ve tasarımlarını anlatırken kullandıkları sözcük sayısı beş bine kadar çıkmaktadır. Ülkemizde ise lise öğrencileri bu rakamın ancak yarısına ulaşabilmektedir.” (Görtürk, 1986, s.11). Bu durum anlama sürecinde sorunlar yaratırken; yazıda ve sözde de kuru, yapay ve tekdüze bir anlatımı ortaya çıkarmaktadır. Anlatmak isteğine uygun sözcük seçemeyen ve isteklerini tam anlatamayan bireylerin, çeşitli düzeylerdeki yabancı dil öğrenme çabaları da çoğunlukla istenilen sonuca ulaşamamaktadır denilebilir.

Bu konuda okullardaki eğitim sisteminin de bazı sorumlulukları vardır. Bloom'a göre, “...öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıklardan, büyük ölçüde, hatalarla yüklü olan okul öğretim sistemi sorumludur. Geleneksel olarak okullar, öğretmek zorunda olduklarını öğretebilmek için her öğrenciye eşit fırsat tanıma görevi ile yükümlüdür. En az hata ile

işleyen (ya da hatalarını düzelten ) bir okulda, duyarlı ve planlı çabada gösterilirse o okuldaki öğretim sistemi etkililik yönünden yüksek nitelikli bir öğrenme sistemi yaklaşabilir.”(Bloom,1979).

Bloom tarafından geliştirilen tam öğrenme kuramı da toplu öğretimde (sınıf yönetiminde) uygun koşullar sağladığında öğrencilerin büyük bir kısmının okulların öğretim amacını güttükleri tüm yeni davranışları öğrene bileceği anlayışı üzerine temellidir.

Bloom’a göre okuldaki öğrenmeleri açıklama gücüne olan ve “özenle kolları” halinde okullarda ‘hatadan arınmış’ bir öğretim düzeni oluşturması beklenen, bir dereceye kadar birbirlerine bağımlı görünen üç değişken şunlardır:

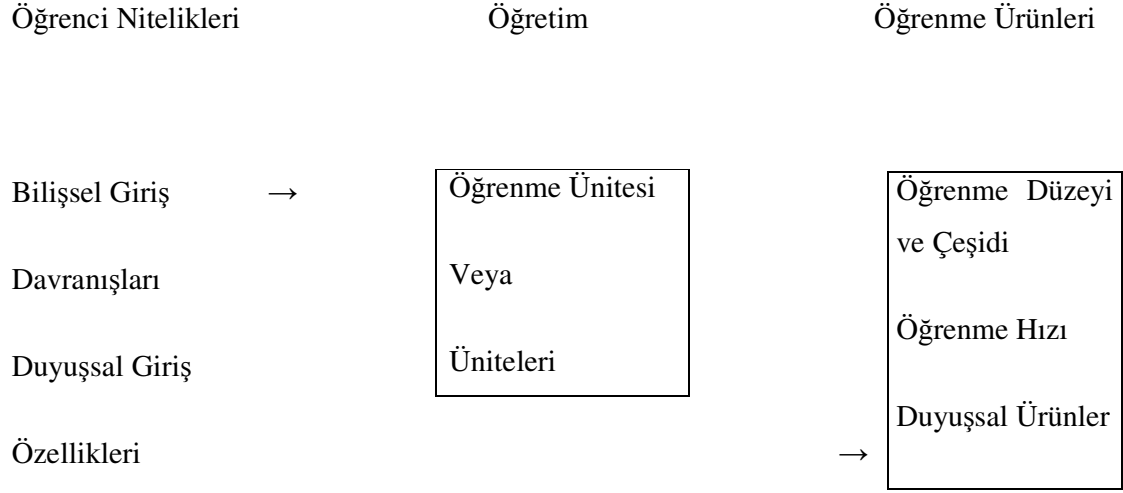
a. Öğretilmesi hedef alınan becerilerin öğrenilmesi için gerekli ön şartları ilgili öğrenmeleri önceden gerçekleşmiş olma derecesi,

b. Öğrencinin kendini öğrenmeye verme, öğrenme sürecine katılma veya onun kendini öğrenmeye ermiş ya da sürece katılmış bir duruma getire bilme derecesi,

c. Uygulamaya dönüşen hali ve öğretimin, öğrenci ihtiyacına uygunluk derecesi.”(Bloom,1979,s.10).

Bloom’un değiştirdiği kurama temel olan okulda öğrenme modelinin değişkenleri böyle bir şekil ile gösterilebilir:

## 2.2 Şekil Öğrenme Modelinin Değişkenleri (Bloom,1979,s.10).



Okulda öğrenme modelinden de görüleceği gibi, öğrenme ürünlerini başlıca iki değişken etkiler. Bunlardan ilki, bilişsel giriş davranışlarını ve duyuşsal giriş özelliklerini içeren “öğrenci nitelikleri” diğeri ise öğrenciye sunulan “öğretim hizmetinin niteliği”dir. Modele göre tam öğrenme kuramının uğraşı alanı, öğrenci nitelikleri eğitim ve öğretime ürünleridir.

“İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil derslerinde en çok zorlandıkları noktalardan biri öğretmenlerin konuyu anlatılarken kullanmak durumunda oldukları dil bilgisi kavramlarını yeterince bilmemeleridir. Dil bilgisi öğretimindeki, “doğru söyleyiş”, ”sözcük bilgisi”, “doğru cümle kurma”, “yazım” ve “noktalama” gibi beceri alanlarına yönelik çalışmaların, öğrencilerin anlama, konuşma ve yazma etkinliklerindeki başarıyı da etkilemesi beklenir.” (Kavcar ve Oğuzkan, 1987, s.72-75).

Yukarıda belirtildiği gibi dil bilgisi okuldaki öğretim süreciyle doğrudan ilgilidir. Başarılı bir eğitim-öğretimin temel şartlarından birisinin de dil bilgisi olduğu söylenebilir.

Öğretmen ders esnasında “verb, noun, adjective, adverb” v.b. İngilizce dil bilgisi terimlerini kullanır, öğrencininse önce bu tip kelimelerin Türkçe anlamlarını, sonra tanımlarını ve de metin içindeki kullanılışlarını bildiği farz edilebilir.

Dilini, yaşının gerektirdiği sınırlar içinde, yeter derecede öğrenmemiş bir öğrencinin diğeri derslere de (özellikle ikinci dil öğretimi derslerine) ilgi duyabilmesi, bu

konuları anlayabilmesi dolayısıyla da bu derslerde başarılı olabilmesi imkansızdır denilebilir. Bunun sonucunda ikinci dil eğitimi alan öğrenci ve eğitimciler eğitimlerinin her aşamasında sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. İlk ve orta öğretimde kelimenin anlamını kavrayamama, Türkçede o kelimeye denk düşen kelimeyi çıkaramama, eğitimcinin kullandığı söz sanatlarını anlayamaması ve buna bağlı olarak eğitimcinin anlatım eksenini daraltmak zorunda kalması bununda ikinci dilde verilmek istenen anlam ve manaların tam olarak verilememesi gibi sorunlar karşımıza çıkabilir. Bunun da, eğitimde planlama aşamasında belirlenen ve ulaştırılması beklenen hedeflere ulaşamama sonucunu doğurması beklenebilir.

Dil düşünme ve iletişim aracıdır. Kişinin iletişim yeteneği büyük ölçüde onun iletişim aracı olan dili kullanma bilme becerisi belirler. Çünkü dil bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Bu anlamda insanın duygu ve düşünce yapısını oluşturan ve biçimlendiren araçtır dil.

İnsanın duygu boyutunu işlemek, düşünce gücünü geliştirmek, onu yaşadığı toplumsal ve kültürel ortamın bir parçası yapmak; her ulusun kendi dilini o ulusun bireylerine etkin olarak öğretmesiyle yakından ilgilidir. Bu nedenle, bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde ana dili öğretimine büyük önem verildiği ve bu öğretimin niteliğini yükseltecek çeşitli önlemlerin alındığı görülmektedir.

Sever (1998, s.54)'e göre ana dilini ancak, ana dili yetkinleşmiş bireyler, etkili bir düşünme, öğrenme ve iletişim aracı olarak kullanabilir. Hayatın her döneminde yaşamını etrafıyla iletişim kurarak sürdüren insanoğlu iletişim kalitesini arttırdığı takdirde yaşam kalitesini de arttıracaktır. İletişim kalitesini arttırmanın yolu da iletişimi sağladığı ana araç olan ana dilini geliştirmeye bağlıdır.



## 2.2. İletişim

Buraya kadar ana dilin önemi, toplum ve eğitimdeki etkileri konusunda bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Şimdi ise iletişim konusunda bilgiler verilecektir. İletişimle ana dilin bağlantısı, eğitimde iletişimin etkileri gibi konular irdelenmeye çalışılacaktır.

### 2.2.1. İletişimin Tanımı

İnsanın yaşamını sürdürebilmesi için çeşitli ihtiyaçları vardır ve bu ihtiyaçların tamamını kendisi sağlayamaz çevresindeki insanlardan faydalanır demek doğru olacaktır. Hayatını toplum içinde sağlıklı bir birey olarak sürdürebilmek için çevresindeki insanlarla iletişim kurmak zorundadır.

İnsan hayatının ayrılmaz bir parçası sayılabilecek eğitimi de iletişim sayesinde sağlar ve kendinden önceki bilgileri iletişim sayesinde öğrenir. Yabancı dil eğitimini de derste ana dili kullanarak gerçekleştirir ve ana dilin inceliklerini bilmek daha da önem taşıyabilir.

İletişimin birçok tanımı birçok araştırmacı tarafında yapılmıştır. Bunlar genellikle birbirleriyle benzerlik gösterirler. Burada ortak olan unsurlar kaynak, mesaj, araç, alıcı olarak dört başlıkta toplanır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

“İletişim bir amaç doğrultusunda, davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla insanlar arasında duygu, düşünce ve bilgilerin akışıdır.”(Lloyd & Beveridge, 1981, s.23).

“Toplumsal yaşantı içerisinde insanın kendinden önce yaşamış insanların kabullendiği ve sonraki kuşaklara aktardığı kuralları öğrenmesi, inanç ve değerleri benimsemesi ve bunlara uyumlu bir yaşam devam ettirmesi ancak iletişimle olur.” (Yatkın, 2003, s.42). “İnsanın her davranışı, konuşması, susması, dinlemesi, durusu ve oturma biçimi, kendini ifade etmesi, kısaca çevresine mesaj iletmesidir. İletişim; mesaj üretme, iletme ve algılama sürecidir. İletişim kurmakta asıl amaç, anlaşılabilir mesajların gönderilmesi ve karşı tarafın tutum ve davranışlarında değişiklik yapmaktır.” (Tutar ve Yılmaz, 2003, s.5).

İnsan, iletişimini günlük hayatta en çok konuşarak gerçekleştirir, çevresindeki insanlara duygu, düşünce, izlenim ve ihtiyaçlarını konuşarak iletir, onların mesajlarına konuşarak cevap verir.

İletişimin tanımı yapacak olursa en kısa olarak bir kaç tanımı verilebilir:

- “Kaynağın mesajı anlaşılır biçimde hedefe iletmesidir.”
- “Duygu ve düşünceleri paylaşma sürecidir.”
- “Bir bireyin anlamları istemli olarak başka bir bireye aktarma girişimi sürecidir.”

Bu tanımları çoğaltılabilir ama hepsinde gördüğümüz ortak tema “aktarım”dır.

İletişim Latince “communis” kavramından gelmektedir. Bu sözcük “ortak” anlamına gelir. İletişimin olması için ortak materyallerin kullanılması gerekir. Kavramlar sesler semboller vb. “En yalın biçimiyle iki kişi arasındaki bilgi alış verişi olan iletişim, bir belleğin bir başka belleği iletişim aracılığı ile etkileyecek bir eylemde bulunmasını sağlar. İletişim bir bakıma anlam üretmek ve onu başkasıyla paylaşmaktır.” (Kılıç, 2002, s.15).

“İletişim; katılanların, bilgi-sembol üreterek birbirlerine ilettikleri ve bu iletileri anlamaya, yorumlamaya çalıştıkları bir süreçtir.” (Dökmen, 2000, s.321). Williams ve Egglan iletişimi; anlaşılabilir mesajların alınması ve yollanması sanatı olarak tanımlamaktadırlar (Williams ve Egglan,1991: 4). Diğer bir tanım da “İletişim; bilgi ve anlayışın bir bireyden diğerine geçirilmesi sürecidir ve temel olarak insanlar arasında bir anlam köprüsü olarak ifade edilebilir.” (Akat ve diğerleri, 2002, s.342).

Yukarıda da açıklandığı gibi iletişim insanlar arasındaki köprüyü kurmakta kullanılan en önemli araçtır, bu araç kullanım kalitesine göre verim sağlar denebilir.

“İletişim, gönderici ve alıcı arasında, anlamlardan sonuç çıkarma ve bilgi değişimidir.”(Gordon, 1997, s.223). “İletişim bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir.” (Dökmen, 1995, s.19). “İletişim insanların etkileme ve birbirlerinden etkilenme yoludur.” (Krauss ve Fussell, 1996, s.655). “İletişim, duygu, düşünce ve bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır.” (Baltaş, 1994, s.19). “İletişim, birbirlerine ortamlarındaki nesnelere, olaylar, olgularla ilgili değişimleri haber veren;

bunlara ilişkin bilgilerini birbirlerine aktaran; aynı olgular, nesnel sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan benzer duygular taşıyıp birbirine ifade eden insanların oluşturduğu toplum yaşamı içinde gerçekleştirilen tutum, yargı, düşünce, duygu bildirişimleridir.” (Oskay, 1994, s.7). “İletişim, insanların duygu, düşünce, inanç, tutum ve davranışlarını sözlü, yazılı ve sözsüz olarak iletmesidir. İletişim ister eğitmek, ister eğlendirmek, ister etkilemek, ister sadece anlatma amaçlı olsun, esas amaç bilgi vermektir. İletişimle bilgi, düşünce ve görüşler göndericiden (kaynak) hedefe (alıcı) aktarılır.” (Hicks ve Place, s.57).

İnsanlar evlerinde bir bardak su içerlerken bardağın içindeki suyun kaynağından gelene kadar hangi aşamalar ve hangi araçlarla taşındığını düşünmezler. Aslında o su kaynağından bardağa gelene kadar onu taşıyan araçlardan birisinde bir delik veya arıza olsa, su oraya belki ulaşamazdı, ulaşsa da istediğimiz kalitede olmayabilirdi. İşte bu yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi, insanların bilgi ve düşüncelerini de aktarmakta kullandıkları tek araç ana dilleridir demek olasıdır. Ana dildeki yetersizlik de, kaynağından hedefine giden mesajı tamamen etkileyeceği söylenebilir.

## 2.2.2. İletişim Modeli

İletişimin unsurlarına bakacak olursak;

Gönderici (kaynak), mesaj (ileti), kodlama (mesaj oluşturma), kanal, alıcı (hedef), özümseme (algılama ve değerlendirme), geri bildirim olarak karşımıza çıkmaktadır.

**Şekil 2.3 Shannon ve Weaver’e göre iletişim şeması :**

Bilgi kaynağı	İleti	Sinyal	Alınan sinyal	Alıcı	Gideceği yer
---------------	-------	--------	---------------	-------	--------------

Gürültü kaynağı

- “İletişimin bir süreç olduğu,
- İletişimde en az iki farklı birey (birim) olduğu,
- İletişimde iletilen bir içerik (mesaj) olduğu,
- İletişimde içeriğin çeşitli ortak sembollerle iletildiği,
- İletişimde içeriğin bir araçla (kanalla) iletildiği,
- İletişimin çift yönlü bir süreç olduğu,
- İletişimde bir amaç doğrultusunda bir etkinin olduğu söylenebilir.” (Deryakulu, 1992, s.788).

Yukarıda Deryakulu'nun aktardığı iletişim unsurlarında görülen ortak semboller dili ifade eder. Semboller olmadan iletişimde olamaz demek doğru olacaktır.

Etkili iletişimi engelleyecek çeşitli faktörler vardır. Bunların içinde dilsel ve anlatımsal sorunlar önemli bir yer tutabilirler.

“Dil iletişimin temel unsurudur. Dil karmaşık bir biçimde kullanılırsa, iletişim engeline yol açar. Konuşmacı mümkün olduğu kadar dinleyicinin diliyle konuşmalıdır. Dil ve anlatım bozukluklarında kaynaklanan iletişim problemleri semantik bir problemdir. Bazı durumlarda aynı kelime, farklı insanlar için farklı anlamlara gelebilir. Anlamları ortaya çıkaran insanlardır. Bir mesajın iletilmesinde göndericinin seçtiği kelimeler ve genel anlamda kullandığı dil , iletişimin etkinliğini belirler. Çünkü dil bir düşüncenin veya bir görüntünün tasvirinin temel unsurudur. Kaynağın kelimeleri aşırı soyut anlamda kullanması, anlaşılmağıza neden olabilir; veya gönderici mesajını aşırı genelleştirirse, bu da mesajın algılanmasını güçleştirir. Dilde önemli engellerden biride jargon kullanmaktır. Jargon veya argo kullanmak da mesajın anlaşılmasını güçleştirir.”(Uğur, 2004, s.22).

İnsanlar, günümüzde farklı gereksinimlerini karşılayabilmek için her türlü insanla diyalog kurmak durumundadırlar ve bu diyalogda kullanılan dil ne kadar etkili ve anlaşılır olursa, kişilerin karşılıklı memnuniyeti artar denebilir. Bütün canlılar kendi arasında bir iletişim kurar. Kişinin iletişim yeteneğini büyük ölçüde, onu diğer canlılardan ayıran, dili kullanma becerisi belirler. “Herhangi bir isteğin açığa vurulmasına, dolayısıyla bir zihinden başka bir zihne aktarılmasına yarayan bir işaretler sistemi olan dil, en önemli iletişim aracıdır. Dille iletişimde, iletişimin bir yönünü anlatma, öbür yönünü ise anlama

oluşturur. Bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde büyük önem verilen anadili öğretiminin amacı, kişilerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesidir.” (Tekin, 1980, s.12).

İnsanlarsa farklı dillere sahiptirler. Fakat her insanın sahip olduğu bir ana dili vardır. Bu ana dil yetiştiği toplumdaki ve ait olduğu toplumdaki öğrendiği dildir. Bu dil ile insan düşünür hayal eder ve iletişimi en iyi şekilde kurar. İyi bir ana dil kullanma yeteneği olan kişiler daha iyi düşünür hayal kurar ve iletişimde de daha başarılıdır kanısındayız.

Bu doğrultudan şu sonuca varılabilir ki; ana dilini etkili bir biçimde kullanabilen insanlar ve bu insanların içinde bulunduğu toplumlar daha mutlu, huzurlu anlayışlı ve başarılı olma yolunda önemli bir noktada oldukları söylenebilir. Eğitim açısından bakıldığında, iletişim becerisi gelişmiş insanların oluşturduğu toplumdaki eğitimin en iyi seviyeye ulaşmalarının daha kolay olacağı görülebilir. Bunun sebeplerinin başında eğiten ve eğitilen arasındaki iletişim dilinin, iki taraf içinde iyi biliniyor olması muhtemeldir. Eğitici konumundaki insan, yollamak istediği mesajı etkili bir araçla karşıya gönderir; alıcı ise kaynaktan gelen mesajı doğru ve tam bir biçimde algılar ve anlamlandırır. Aynı biçimde de tepki verir denebilir.

İnsan okuduğu bir kitapla, izlediği bir film veya belgeselle, dinlediği bir müzik eseriyle, baktığı bir yağlı boya tabloyla da iletişim kurar. Kitapta kullanılan dilin yapısı, bu iletişimin boyutunu belirler, verimliliği artırır veya azaltır denebilir. Eğitim için kullanılan kitaplarda kullanılan dilin yeterliliğini ve kalitesini iyi belirlemek bir önem taşır ve özellikle başka dillerden dilimize çevirisi yapılan kitaplarda anlatılmak istenenlerin tam anlam karşılığını bulamayabilmektedir.

### **2.2.3.İletişim Türleri**

Bu bölümde “eğitim kurumlarındaki iletişim” araştırma konusu olduğundan ve buralarda sözlü iletişim esas olduğundan sözlü iletişime değinilmiştir.

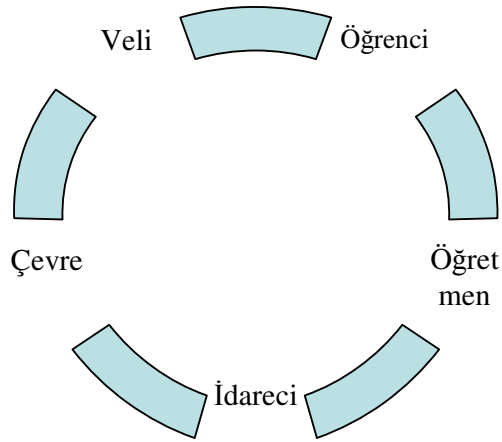
#### **2.2.3.1. Sözlü İletişim**

En yaygın ve doğal anlaşma aracı konuşmadır. Birey için, günlük hayatta söylenenleri anlamak, dille ilgili etkinliklerin başında gelir. Ancak, anlamının türlü biçimleri vardır. Kuşkusuz iletişim kurulan kişilerle anlaşmayı en iyi sağlayan, bireyin

söylenenleri doğru ve eksiksiz anlamasıdır. Doğru anlamak demek; “aktarılmak istenen bilgi, duygu, düşünce vb., olduğu gibi bir yanlışlığa yol açmadan ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde, bütün boyutları ile kavramak demektir.”(İlköğretim Türkçe Programı,1998, 7).

Sözlü iletişimin hayatın her noktasında olduğu gibi okullarda da önemli bir öğretim yöntemi olduğu söylenebilir. Aşağıdaki şekilde de görüldüğü gibi iletişim okuldaki herkesi ilgilendirir.

#### Sekil 2.4 Okulda iletişim



Okullarda eğitim ve öğretimi sağlayan ana metot sözlü iletişimdir ve ders içinde ve dışı kişiler arası iletişim, konuşarak sağlanır denebilir. “Sözlü iletişim ses ile başlar. Ses işitilebilen her şeydir. Bizler iletişimimizde en fazla konuşmayı kullanırız. Konuşmamız ise sese bağlıdır. Konuşma ise insanların istek ve düşüncelerini sesle bildirmesidir. Dil bilgisi ise ses ve anlamların ortak kurallardır. Dil bilgisi sayesinde söylemek istediklerimizi eksiksiz doğru ve etkili bir biçimde anlatırız. Daha düzenli düşünür, bu düzenliliği, konuşmalarımıza ve yazılarımıza aktarabiliriz.” (Uğur,2004, s.39).

“Sözlü iletişim “dil” ve dil ötesi” olmak üzere iki alt sınıfa ayrılmaktadır. İnsanların karşılıklı konuşmalarını, dille iletişim kabul edebiliriz. Dille iletişimde kişiler ürettiklerini, bilgilerini birbirlerine ileterek anlamlandırır. Dil ötesi iletişim, sesin niteliği ile ilgilidir; ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimenin vurgulandığı, duraklamalar vb özelliklerdir.

Dille iletişimde kişilerin “ne söyledikleri” dil ötesi iletişimde ise “nasıl söyledikleri” önemlidir.” (Dökmen, 2003, 127). Sadece söz söylemek değil, sözün söyleniş biçimi de önemlidir. “Sözlü iletişim kişisel ve toplumsal ilişkilerde, kültürel kimliğin korunmasında ve dilin yaşatılmasında önemli rol almaktadır.” (Saraç, 2007, s.10).

Sözlü iletişim günlük hayatımızda sıklıkla kullandığımız bir iletişim biçimidir. Sözlü iletişim ile ilgili deneysel çalışmalar yabancı literatürde "Referential Communication" adı ile geçmektedir. Türkçeye "ima / işaret eden iletişim" ya da "atf yapan iletişim" diye çevrilebilir. “Bu tür sözlü iletişim esas itibariyle bir insandan diğerine sözlü mesaj gönderme ve gönderilen mesajın ne demek istediğini anlayıp, ona göre bir iş yapmayla ilgilidir.” (LLoyd & Beveridge, 1981, s.25). “Bir grup oyuncak arasından istediğimiz birisini sözlü olarak tarif ederek bulmasını istemek, bu tür sözlü iletişime bir örnektir. Bu durumda, dinleyen kişinin verilen sözlü açıklamalara göre istenilen oyuncak diğerlerinden ayırıp, getirebilmesi / bulabilmesi gerekir. Bu tür sözlü iletişim gündelik hayatımızda, çok sıklıkla kullanılan bir iletişim şeklidir. İnsanların bu tür sözlü iletişimde başarılı olabilmeleri için konuşulan dilin dil bilgisi kurallarını ve kelimelerini bilmelerinin yanı sıra, sözlü iletişim becerilerini de kazanmaları gerekir.” (Peker, 2001, s.26)

### **2.2.3.2. Sözlü İletişim Becerisi ve Önemi**

Dünyanın kaderini etkileyen liderlere bakıldığında çoğunun hitabet ve iletişim becerilerinin çok iyi olduğu görülür. Böyle insanların karşısındaki kişi veya kişilere isteklerini ve duygularını tam ve doğru biçimde anlatabildikleri görülür. “Aktarılan iletilerin tam ve doğru anlaşılması önemli iletişim sorunlarına yol açabilmektedir. Bu sorunların yaşanmaması ve anlatılanların daha iyi anlaşılabilmesi için uygun dinleme bilgi ve becerilerinin kazanılmış olması büyük önem taşımaktadır.” (Saraç, 2007, s.12).

“Yetişkinler başka birisiyle konuştuklarında karşısındakinin konuşulanları anladığını düşünür. Gerçekte ise durum hiç de böyle olmayabilir. Yetişkin dinleyiciler söylenenler açık ve net olmadığında ya akıl yürüterek mantıksal bir çıkarım yaparlar ya da ilave sorular sorarak durumu açıklığa kavuşturmaya çalışırlar. Fakat küçük çocukların belirsizlik içeren sözlü iletişim durumlarındaki davranışları ile ilgili olarak çok az bilimiz vardır.” (Peker, 2001, s.28). Özellikle ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin derslerdeki iletişimi tam olarak sağlayamadıkları gözlemlenebilir.

“Öğretme-öğrenme sürecinde iletişim ortamının; amaçların taraflarca paylaşıldığı, mesajların öğrenci seviyesine göre düzenlendiği, sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarından yararlanıldığı ve davranış kazandırmanın hedeflendiği bir çerçevede düzenlenmesi gerekir. İletişim ortamını düzenleyen kişi olarak öğretmen önemli bir fonksiyona sahiptir.” (İmre, 2000, s.3). “Öğretmenin eğitim öğretim iletişimindeki bu önemini, sahip olduğu iletişim becerileri olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü sınıf içinde öğretmen, öğrencilerini etkilemek için iletişim kurmaktadır.” (Ergin ve Birol, 2000, s.30). İletişim problemlerinin ortadan kaldırılması, çağımızın gerektirdiği eğitim ve öğretimin verilebilmesi için öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumlulukları yerine getirecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ise daha da önemlidir.

“Öğretmenlerin, amaçlarına, kişiler arası iletişim becerilerindeki başarılarıyla doğru orantılı ulaşacakları öğretmen yetiştirme kurumlarının göz önünde bulundurmaları gereken bir husustur. Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin geliştirilmesi, ikna edici iletişim alanında eğitilmeleri, öğretmen yetiştirme alanlarından biri olarak kabul edilmelidir.” (Deniz, 2007, s.34).

### **2.2.3.3. Dili Doğru Kullanmanın Önemi**

Dili doğru kullanmanın insana ve topluma getireceği fayda tartışılmaz bir gerçektir. “Doğru şeyleri doğru biçimde ve doğru zamanda söylemek, ne zaman konuşulmayacağını bilmek, karsıdaki kişinin söylediklerini çok dikkatli bir şekilde dinlemek ve dinlendiğini ona hissettirmek ikna etme becerisinin temel özellikleridir.” (Cüceloğlu, 2002, s.522). Türkçeyi de doğru kullanmak toplumumuzun her kesimindeki bireyler için bir vazifedir denilirse pek de abartılmış olmaz. Dili doğru ve etkili kullanmanın önemini vurgulayan birçok atasözü ve özdeyiş vardır. Bunlardan biri de şöyledir:

“Söylediklerinize dikkat edin; düşüncelere dönüşür.

Düşüncelerinize dikkat edin; duygularınıza dönüşür.

Duygularınıza dikkat edin; davranışlarınıza dönüşür.

Davranışlarınıza dikkat edin; alışkanlıklarınıza dönüşür.



Alışkanlıklarınıza dikkat edin; değerlerinize dönüşür.

Değerlerinize dikkat edin; karakterinize dönüşür.

Karakterinize dikkat edin; kaderinize dönüşür...”(Konfüçyüs )

Yukarıdaki metinde, sözcüklerin etkisi ve sonuçları hakkında açık bir çözümleme ve çıkarım verdiği sezinlenebilir.

“Söz ağızdan çıkana kadar bizim esirimizdir, ağızdan çıktıktan sonra biz onun esiri oluruz.”, “Tatlı dil yılanı deliğinden çıkartır.”, “Söz var baş kestire, söz var kese açtır.” gibi atasözleri ise söz söylemenin ne kadar önemli olduğunu bize bildiriler.

Yalnızca haber ve mesaj alışverişiyle sınırlı olmayıp her türlü düşüncenin ve enformasyonun paylaşımı olan iletişimin gerek sosyal yönden gerekse örgütsel düzeyde bir çok işlevi vardır. Söz konusu bu işlevlerin başlıcaları olarak; enformasyon sağlama, motivasyon, tartışma olanağı yaratması, eğitim, kültürel gelişme, eğlence, entegrasyon işlevlerini saymak mümkündür.

“Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim” şeklindedir.”(Cüceloğlu, 1997, 68). “İknanın en önemli ve etkili silahı dili bilinçli ve yerli yerinde kullanmaktır. Dili bilinçli kullanmak, doğru zamanda doğru olanı söylemek ve gerektiğinde de dinlemeyi bilmek anlamına gelir. Dili yerli yerinde kullanmak ise, hissedilenleri her zaman ve her yerde söylemek yerine; gerçekten düşünerek, hedefe ulaştırılacağına inanılan ve ona uygun bir biçimde ifade etmek demektir.” (Kirschner, 1994, s.267).

“Konuşma ve dinleme olarak gruplandırılan bu beceriler birer dil sanatıdır. Verilen mesajda etkin olabilmek için iyi hazırlanarak, tutarlı ve ayrıntılı bir konuşma yapmak gerekir. Konuşan kişi alanında yeterli değilse, konuşmasına iyi hazırlanmamışsa, konuşmasını iyi takdim edemezse, dinleyicinin tutumunda istenilenin aksine bir değişim olur.”(Cüceloğlu,2002,s.522). Eğitim yuvaları olan okullar göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerle sürekli iletişim halinde olan ve bu iletişimi eğitim ve öğretim için kullanan öğretmenlerin, okuldaki bu eğitim öğretim faaliyetlerini tam olarak gerçekleştirme düzeyleri dili doğru ve etkili kullanma becerileriyle doğru orantılıdır

denmek doğru olacaktır. “İnsanların düşünce biçimini değiştirmede, onları belirli amaçlar doğrultusunda harekete geçirmede en etkili araçlardan biri, konuşmada doğru kelimeleri kullanabilmektir. Doğru zamanda kullanılan doğru kelimeler zihinleri ve yaşamları değiştirebilir.” (Hogan ve Speakman, 2007, s.19’dan aktaran Deniz).

“Eğitime yüklenen başarısızlık bir anlamda iletişimdeki başarısızlık olarak kabul edilebilir. Öğretmen iletişim becerilerinde ne kadar başarılıysa o kadar verimli olmaktadır. Öğretmenlerden sadece bilgiyi aktarması değil, öğrencilerinin istenen tutum ve davranışa sahip olabilmesi için onlarla ikna edici iletişim kurması beklenmektedir. Kurulan iletişimin pek çoğunda insanlar, karşısındaki kişi veya kişilerin davranış değiştirmesi için onu ikna etmeyi amaçlamaktadır.” (Yüksel, 1994, s.3). Burada Yüksel’in de vurguladığı gibi öğretmenlerimizin dil kullanma becerileri ülkemizin geleceğinin oluşturulduğu eğitim kurumlarımızdaki amaçlanan hedeflere ulaşmakta çok büyük bir önem taşıdığını söyleyebiliriz.

Kapferer ise bu konuyu şu yönü ile ele almıştır. “Bu amaç doğrultusunda dil becerileri vasıtasıyla ikna edici iletişim kurarlar. İkna, bir iletişim sürecidir. İkna “davranışların, niyetlerin, duyguların, tutumların değiştirilmesine yönelik iletişim kurma süreci” (Kapferer, 1978, s.3). “İknanın fonksiyonları; var olan tutum ve davranışların değiştirilmesi, geliştirilmesi, yeni tutum ve davranışlar oluşturmaktır.” (Mutlu, 1994, s.185). Bu fonksiyonların, eğitimin amacıyla örtüştüğü görülür. İkna ile, dil becerileri kullanılarak başkalarının düşünce, tutum ve davranışları değiştirilir. “İşi, öğrencilere istedik yönde davranış kazandırma olan öğretmenler, iknayı en sık ve etkili kullanması gereken meslek gruplarındandır.” (Jamieson, 1996, s.4’ten aktaran; Türkkan, 2000, s.18). Burada da belirtildiği gibi eğitim öğrencide istekli ve kalıcı yönde değişiklikler yapmaktır diye tanımlanırsa, öğrencideki kalıcı değişiklik ikna ile, ikna ise ona etkili bir şekilde hitap etmekle mümkündür denilebilir. “Öğrenciyi motive etmek, başarıya ulaşmasında ikna etmek öğretmenin işidir. İkna, öğretim sürecinin başarılı olmasını sağlayan bir özelliktir. Bu sebeple öğretmenin iknayı başarılı bir şekilde kullanması gerekir.” (Cyndie, 2001’den aktaran Deniz, 2007, s.65).

## 2.2.4. Toplumda İletişimin Önemi

“Dil, iletişimi, düşünceyi, bilginin algılanmasını ve temsil edilmesini de içeren birçok insan faaliyeti için önemlidir.” (Solso, 2007, s.418). “İnsan iletişimindeki farklı ilişki kurma biçimlerinin en önemli kısmı dil ile sağlanır.” (Jamieson, 1996, s.100).

Sözlü iletişim birey açısından önemli olduğu kadar toplum açısından da son derece önemlidir. Sever (1998, s.54)’e göre demokratik bir toplumda toplumsal yaşama etkin bir biçimde katılma, bireylerin iletişim becerilerini yeterince edinmiş olmalarını gerektirmektedir. Çünkü demokratik bir toplum her şeyden önce duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını doğru ve eksiksiz aktarabilen, iletilenleri de doğru anlayabilen; sorunlarını iletişim becerilerini kullanarak çözmeyi alışkanlık hâline getirmiş bireylere gereksinim duyar. Eğer iletişim becerileri gelişmemiş ise sorunların çözümünde iletişimin yerine kaba güç ve çatışmanın yeğlenmesi kaçınılmaz olacaktır.

“Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olduğu kadar kültürel kimliğin korunmasında da sözlü iletişim önemli rol oynar. Çünkü dil aynı zamanda kültürün aynasıdır. Kültürün inceliği, derinliği, tarihi gelişimi dile yansır.” ( Saraç, 2007, s.23).

## 2.2.5. Eğitimde İletişimin Önemi

En önemli sosyalleşme ve bilgi edinme ortamlarından biri olan okul, iletişim biçiminin gelişmesinde ve öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır. Bilindiği gibi öğrenme ve öğretme bir iletişim sonucu gerçekleşmektedir. “Bireylerin eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, büyük ölçüde sözlü iletişim becerilerini etkili kullanmalarına bağlıdır. Sözlü iletişim becerisi gelişmiş bir öğrenci, soru soran, düşünen, düşündüren ve etkin olan öğrencidir. Duygu ve düşüncelerini doğru, anlaşılır ve etkili bir biçimde anlatamamak, bir bakıma düşünmemek, sonuç olarak sınıfın etkinliğine karışmamak, özetle; öğrenememek demektir.” (Kavcar vd., 2004, s.59). Kavcar’ın da belirttiği gibi okullarda sağlıklı iletişimin kurulamaması demek, okulların var olma sebebi olan eğitim ve öğretimin tam olarak gerçekleştirilememesi anlamına gelebilir.

“Başarılı bir sözlü iletişimin gerçekleştirilebilmesi için sözlü iletişime ilişkin ilkelerin beceri hâline getirilmesi gerekmektedir. Ancak etkili bir sözlü iletişim için

vericinin (konuşan) anlatmak ve paylaşmak istediği duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini en iyi, en etkili biçimde anlatabileceği simgeleri (sözcük) seçme ve bunları uygun kanalla alıcıya iletme sorumluluğu varken; alıcının (dinleyen-izleyen) da bu simgelerin neyi anlattığını kavraması ve bu simgeleri vericinin kafasındaki anlama uygun biçimde anlamlandırma sorumluluğu vardır.” (Sever, 1998, s.52). Burada iletişimin iki ucunda bulunan öğretmen ve öğrencinin yeterli iletişim kabiliyetine kavuşmuş olması gereklidir denebilir.

“İletişim ve öğrenme arasındaki ilişki, öğretme öğrenme süreçlerini iletişim açısından değerlendirmeyi zorunlu kılar. İletişimin “davranış değişikliği meydana getirmek üzere düşünce, bilgi, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılması.” (Ergin ve Birol, 2000, s.25) şeklindeki tanımı, sınıf içindeki öğretme öğrenme süreciyle örtüşmektedir. “Diğer fonksiyonlarının yanında bilgi, duygu ve tutum paylaşılması, anlamına gelen iletişim, eğitimin ön koşulunu oluşturarak okulda geçen örgün eğitim sürecinin temelini oluşturmaktadır. Örgün eğitim sürecinde öğrenci, öğretmen ve onun düzenlediği çevre ile etkileşimde bulunur. Öğretme öğrenme süreçlerinde yer alan etkinlikler, özde bir iletişim etkinliği olarak yer almakta, dolayısıyla öğretme öğrenme süreci, iletişim süreci ile eşdeğer bir nitelik kazanmaktadır.” (İmre, 2000, s.3). Bu anlamda öğrenmenin bir iletişim ürünü olduğu söylenebilir. Eğitime yüklenen başarısızlık bir anlamda iletişimdeki başarısızlık olarak kabul edilebilir. “İletişim ve öğrenme arasındaki ilişki, öğretme öğrenme süreçlerini iletişim açısından değerlendirmeyi zorunlu kılar. İletişimle ilgili verilerin genelde eğitime, özelde de öğretme öğrenme sürecine aktarılması gerekmektedir.” (Özçınar, 2003, s.3’ den aktaran Deniz, 2004). Bu bağlamda eğitimin sağlanmasında ana unsur sayılabilecek olan iletişim ve iletişimin sağlanmasında ana unsur olan ana dilin iyi bilinmesi önemlidir denilebilir.

### **2.2.3.6 Yabancı Dil Eğitiminde İletişim**

Her branşta oluşu gibi yabancı dil derslerinde de başarının sağlanması için öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin tatmin edici olması gerektiği söylenebilir. Aşağıda Demirel’in de belirttiği gibi yabancı dil eğitiminde bile öğrencinin o dille iletişim kurma kabiliyeti geliştirmesi ana amaçtır. Tabii ki bunu sağlamak sadece dil bilgisi

bilmekle sağlanamaz. O dilin yaşam tarzı yeteri kadar öğrenilmelidir. Aşağıda bu konuyla ilgili görüşler yer almaktadır.

Demirel'in de dediği gibi yabancı bir dil öğrenirken asıl amaç hedef dildeki yazılı sözlü iletişimi kolayca ve sorunsuz bir biçimde gerçekleştirmektir. "Bir dilin öğrenilebildim." denilebilmesi için konuşmacı karşısındaki kişi ile sağlıklı bir yazılı ve sözlü iletişim kurabilmesi gerekmekte olduğu ortadadır. Özcan ve Murat'ın da belirttiği gibi o ülken insanlarıyla sözlü va yazılı iletişim kurma dil öğrenilmiş olur denebilir.

"Esas olarak, yabancı dil öğrenme olgusundaki asıl hedef, bu yabancı dilin temel işlevi olan yazılı / sözlü iletişimin sağlanmasıdır." (Demirel, 2004, s.42). "İşin özüne bakılacak olursa, bir dili öğrenmek demek, o dilin iletişimsel yetisini kazanarak, o dilde iletişim kurmak demektir. Bir başka deyişle, iletişimsel yetiyi kazanmak demek, o dilin iletişimsel becerilerini, yani hem konuşma ve yazma gibi yaratıcı becerileri hem de dinleme ve okuma gibi edilmen becerileri kavramak, ayrıca o dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü, yaşam ve hareket tarzlarını, kısaca sosyo dilbilim ve pragmatik biliminin öngördüğü (neyin, nerede, ne zaman, kiminle, nasıl, hangi koşullarda konuşulabileceğini öğrenmek gibi) davranış şekilleriyle birlikte o ülkenin insanlarıyla sözlü ve yazılı olarak iletişim kurmayı öğrenmek demek anlamına gelmektedir." (Özcan, Murat, 2007).

"Bir grup eğitimci de yabancı dilde iletişim kurmak için sadece dil yapılarını öğrenmenin yeterli olmadığını saptadılar." (Freeman, 2006, s.121). Öğrenciler dil yapılarını kullanmayı bilebilirler fakat dili kullanamayabilirler. Kısacası; yabancı dilde iletişim kurabilmek için dil kalıpları ve yapılarından daha fazlasına gereksinim vardır. "Bu da iletişimsel yetidir, yabancı dilde nerede ne zaman ne diyeceğini bilebilmektir. Bu şekildeki gözlemler, 1970'lerin sonlarında ve 1980'li yılların başlarında eğitim alanında dilsel yapı odaklı yabancı dil eğitim metodundan, iletişimsel metoda yönelik bir değişime katkıda bulundu."(Freeman, 2006, s.121).

Aşağıda ifade edildiği gibi iletişim çok boyutlu bir süreçtir. Burada öğrenci her boyuta katılmalıdır ki başarılı bir iletişim kurabilsin. Çağdaş dilbilimin ünlü kuramcılarında Chomsky üretimsel dönüşümlü dil bilgisi kuramında dilin doğasını iki kavramla açıklamaya çalışmıştır. "Bunlardan biri "competence" (yeti), diğeri ise "performance" (edim) kavramlarıdır. Burada "competence" kavramıyla bir dilin alt

yapısının, yani bir dil sisteminin insanın beyinde veya zihninde nasıl işlediğini, nasıl çalıştığını kavramaya, anlamaya yarayan bir mekanizmanın olduğu, “performance” kavramıyla da o dilin günlük hayatta uygulanışı, yazılı ve sözlü iletişim ortamlarında kullanılışı anlatılmak istenmektedir. Son yıllarda bu kavramlarla dilin doğasını açıklamanın yetersiz olduğu ve bunun yanına bir de “communicative competence” dediğimiz iletişim yetisi adıyla üçüncü bir boyutu eklemenin uygun olacağı görüşü ağırlık kazanmaktadır.”(Demirel, 1990, s.42).

“Avrupa Konseyinin çalışmaları; Wilkins, Widdowson, Canilin, C. Brumfit, Keith Johnson ve diğer İngiliz uygulamalı dilbilimcilerin dil öğretiminde işlevsel ya da iletişimci bir yaklaşımın kuramsal temelleri ile ilgili yazıları; bu düşüncelerin ders kitabı yazarları tarafından hızla uygulamaya geçirilmesi; bu ilkelerin İngiliz dil öğretim uzmanları, eğitim programı geliştirme merkezleri tarafından aynı hızla benimsenmesi ve hatta hükümetlerin bu konuya öncelik vermesiyle “İletişimci Yaklaşım” ya da başka bir deyişle “İletişimci Dil Öğretimi” ulusal ve uluslar arası düzlemde önem kazanmıştır.” (Richard ve Rodgers, 2001, s.153-154).

İletişim becerisinin işlevsel yabancı dil öğretiminin gerçekleşmesinin altı ölçütü bulunmaktadır. Bu ölçütler dikkate alınmalıdır. Aksi takdirde yabancı dil eğitiminde başarıya ulaşılamaz. Budak’ın (1988, s.68), Jan A. Van Ek (1988, s.16)’dan aktardığına göre iletişimsel yaklaşımın ruhuna uygun söz konusu yeterlikler aşağıdadır:

1. Dilsel yeterlik (Linguistic Competence)
2. Sosyo-dilsel yeterlik (Sociolinguistic Competence)
3. Anlamlı iletişim modelleri içindeki farklı tümcelerin uyumunu algılama yeterliği (Discursive Competence)
4. Uygun iletişim stratejisi seçme yeterliği (Strategic Competence)
5. Sosyo-kültürel yeterlik (Socio-cultural Competence)

Yukarıda sözü edilen dilsel yeterlilik okullarımızda okuyan ilköğretim seviyesindeki öğrencilerde yeteri kadar gelişmemektedir. Bu da yabancı dil derslerinde istenen başarıya ulaşılmazını engellemektedir denilebilir.

İletişimcilerin gerek adlandırmada gerekse içerik olarak benimsedikleri iletişim kavramı değişik açılardan ele alınmış ve çeşitli tanımlarla açıklanmaya çalışılmıştır: “Berelso ve Steiner, iletişimin bir süreç olduğunu vurgulamışlar, "sözcüklerin, resimlerin, figürlerin, grafiklerin, vb. sembollerin kullanılarak bilgi, düşünce, duygu ve becerilerin aktarılması süreci" olarak tanımlamışlardır. Mead, iletişimin bir etkileşim, bir ilişki ve toplumsal bir süreç olduğunu; biyolojik düzeydeki bir etkileşimin bile bir iletişim olduğunu belirtmektedir.” (Peçenek, 1997, s.27-28).

“Paulston (1992, s.49), iletişim kavramını dil öğretiminde kullanırlığı olan ve büyük ölçüde benimsenen bir tanımla özetler: İletişim, belirli bir bağlam içinde, alıcı ya da verici, ya da her ikisi tarafından kullanılan, sözel ve sözel olmayan simgeler aracılığıyla iki ya da daha çok kişi arasında oluşan bilgi değişim ve etkileşim sürecidir. Rodgers ve Kincaid'e göre iletişim, katılanların bilgi yaratıp, karşılıklı bir anlamaya ulaşmak amacıyla bu bilgiyi birbirleriyle paylaştıkları bir süreçtir.” (Budak, 1988, s.69). Bu noktada iletişimin tanımlarına tekrar bakacak olursak dil ve iletişimin birçok yerde beraber geçtiğini görürüz.

Dil ve iletişimi birbirinden ayırmanın doğruluğu tartışılır. Bu konuda araştırmacıların görüşlerine bakılacak olursa bu iki kavramı birbirinde ayırmadıkları görülür. “Dil bir iletişim aracıdır.” önermesiyle yapısalcı dil bilimcilerin bu konuyu birbirinden ayırmadıkları görülür.

“İletişim kavramının dille birlikte anılır olmasının ve tüm dil bilimlerini kapsayan yaygın bir kullanım alanı bulmasının temelindeki yapısalcı dilbilim geleneğinin etkisi yadsınamaz. Yapısalcıların bir ön gerçek olarak kabul ettikleri "dil bir iletişim aracıdır" önermesi dil ve iletişim arasında açıkça belirtilmiş bir bağ kuruyor.” (Wright, 1987, s.17). Bu önerme, aynı zamanda iletişim amaçlı dil öğretimi yönelişinin temelini oluşturmaktadır. “İletişimci dil öğretiminde dili işlevsel olarak kişiler arasındaki iletişimi sağlayan bir dizge olarak ele alınmıştır. Bu anlayış doğrultusunda dil öğretim uzmanları, dilin işlevsel ve iletişimsel gücünün dil öğretimine yansıtılması gerektiğini savunmuşlar ve dil görüşlerini toplum dil bilim çalışmalarıyla uzlaştırmışlardır. Campbell ve Wales (1970), daha önce Chomsky (1965) tarafından tanımlanan dildeki yeti kavramının dilbilgisel yetinin ötesinde genel iletişim yetisini kapsayabileceğini savunur. Chomsky, Saussure (1916) tarafından dil

ve söz arasında yapılan ayrıma benzer bir ayırım yapar: Dilde yeti -bir konuşucunun kendi doğal dilinin kurallarını sezgisel olarak bilmesi- ve edim -konuşucunun bu kuralları uygulayarak üretmesi- kavramlarını tanımlar. Aslında Chomsky dil bilimsel kuralları öz önünde bulundurur. Dil, Chomsky'nin öne sürdüğü gibi, yaıtılamaz; dil bilimsel (Linguistic) amaçlardan çok toplumsal bağlam içinde yer alır ve toplumu yansıtır.” (Munby, 1994, s.64). Öte yandan Hymes, Chomsky'nin dili tanımlamada belirlediği edim ve yeti ayrımını yetersiz bularak iletişim yetisi (communicative competence) kavramını geliştirir. Bir çocuk dil yetisine sahip olduğu gibi iletişim yetisine de sahiptir; kiminle, ne zaman, nerede, nasıl ve ne hakkında konuşacağını bilir. Dili doğru kullanmak yeterli değildir, dili özgün iletişimsel durumlarda kullanma yetisini kazanmak gerekir. Bu yeti sağlanırsa öğrenciler derslerinde de daha iyi iletişim kuracaklardır. Bunun sonucunda da derslerdeki başarı artacaktır denebilir.

“İletişim yetisi kavramını güncelleştiren Hymes,” dili konuşan kişi hedef dilin dil bilgisi kurallarını ve sözvarlığını iyi bilmeli; aynı zamanda dille ilgili bilgi birikimini toplumsal durumlarda kullanabilmelidir” der. Artık tümceden ve dil bilgisellikten değil, söz edimlerinden ve sözel bildirimlerin toplumsal-kültürel bağlama uygunluğundan söz edilmektedir.” (Budak, 1988, s.69).

“İletişim kurma ve gerçekleştirme yetisini bilişsel, dilsel ve toplumsal bilgi etkilemektedir. İletişimsel yeterlik, sadece dil dizgesini bilmeyi değil, kime ne deneceğini ve verili bir durumda bunun uygun bir şekilde nasıl söyleneceğini bilmeyi de gerektirir.” (Yıldırım, 1989, s.99).

Aşağıdaki yetileri kazanan öğrencilerin derslerinde de daha başarılı olacakları gözlemlenebilir:

“Michael Canale (1983), iletişim yetisinde dört öge belirler:

1. Dilbilgisel Yeti (Dilbilimsel yeti, sesletim, sözdizimi ve sözcük bilgisi)
2. Söylem Yetisi (Uzun metinlerin ve konuşmaların yapısını anlamaya yetecek kural bilgisi)
3. Toplum dil bilimsel Yeti (Değişik durumlara uygun konuşma ve yazma bilgisi, kibarlık kurallarını bilmek, vb.)



4. Stratejik Yeti (Stratejilerin üstesinden gelebilme, dilin yeteri kadar bilinmediği durumlarda iletişimi sağlayabilme)” (Peçenek, 1997 s.34-35).

“Gerek Amerikalı gerek İngiliz uzmanlar İletişimci Yaklaşımı (a) iletişim yetisini dil öğretiminin amacı kılmayı (b) dil ve iletişim arasında bir bağ kurar, dört dil becerisinin öğretimine yönelik işlemler geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak görmektedirler.” (Richards ve Rodgers, 1986, s.65-66). Bununla birlikte, 90'lı yılların başlarında iletişimcilikte yaklaşım ve yöntem terimleri arasında bir bocalama yaşanmıştır. “Günümüzde İletişimci Yöntem adı da kullanılmaktadır. İletişimci Dil Öğretiminde, öğrenciler bir anlamda kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenirler, öğretmen iletişimsel etkinlik ortamını oluşturur ve bu etkinliği harekete geçirir. Ancak, etkileşimin oluşması ve sürdürülmesinden öğrenci sorumludur. (Littlewood, 1981, s.19). Öğrencilerin grup çalışması ya da ikili çalışması yapmaları etkileşim ortamına zemin hazırlar. İşlevsel ve biçimsel olarak belirlenmiş bilgileri alan, ezberleyen ve bu bilgileri alıştırmalar aracılığı ile uygulamaya geçiren geleneksel öğrenci kimliğinin yerini, bilgi alan ve veren birbirini etkileyen öğrenci kimliği alır. Yanlış yapan ve yanlışları anında öğretmen tarafından düzeltilen öğrenci anlayışı yerini, iletişim kuran ve üreten öğrenci anlayışına bırakır. Nitekim İletişimci Dil Öğretiminde “iletişim kurmak birincildir” ilkesinin isleyebilmesi için yanlışlar göz ardı edilir.

“İletişimci Yaklaşımın Bileşenleri de su şekilde ifade edilebilir: (Peçenek, 1997,s.45)

- Dil Kuramı: Dil anlamayı sağlayan bir dizgedir; birincil işlevi etkileşim ve iletişimdir.
- Öğrenme tarzı gerçek iletişime yönelik anlamlı etkinlikler öğrenmeyi destekler.
- Amaçlar öğrencinin gereksinimlerini karşılamaya yöneliktir.
- Dilbilimsel amaçların yanı sıra işlevsel becerileri de içerir.
- Eğitim programı yapısal işlevler, kavramlar, izlekler ve görevlerden bir kaçını ya da hepsini içerir. Bunların sıralaması öğrencinin gereksinimlerine göre düzenlenecektir: “Etkinlikler iletişime yönelik bilgi paylaşımı, tartışma ve etkileşim
- Öğrencinin rolü öğrenci, arabulucu, birbirini etkileyen, bilgi sunan ve alan durumundadır.

- Öğretmenin rolü öğretmen, iletişim sürecini kolaylaştıran, katılımcı, gereksinim belirleyici, gözlemci ve danışman rolündedir.
- Malzemeler iletişimsel dili kullanmaya yönelik, üzerinde çalışılabilecek malzemeler kullanılır.”

# BÖLÜM III

## YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi açıklanmaktadır. Araştırmada model, evren, örneklem, verilerin toplanmasıyla yapılan çalışmalar, verilerin işlenmesi ve araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler bildirilmiştir.

### 3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Sosyal bilimlerde bilgi toplama yöntemlerinde bir tanesi de, insanlara araştırılması düşünülen konular hakkında yazılı sorular sorarak cevap almaktır. Buna teknik saha araştırması denilmektedir. Saha araştırmasında anket tekniği kullanarak araştırma yapmak mümkündür. Böylece insanların bir konu hakkında ne düşündükleri saptanmaya çalışılır.

Bu araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine, 15 Türkçe 15 İngilizce ve bunun yanında konuyla ilgili görüşlerinin alındığı bir anket hazırlanmış ve uygulanarak saha araştırması yapılmıştır.

### 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni İstanbul ili Fatih ilçesi sınırları içerisinde bulunan beş ilköğretim okulunun 8. sınıf öğrencileridir.

Uygulamaya katılan toplam evrene giren bütün öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesi mümkün olmadığından örneklem alma yoluna başvurulmuştur. Evreni temsil edeceği düşünülen farklı çevredeki okullardan 500 öğrenci “tesadüfi (randam-yansız) yöntemle” araştırma örneğine seçilmiştir.

Öğrencilerin farklı okullardan seçilmesinin sebebi, daha önce yapılan birçok araştırmanın (Deniz, 2000; Coşkun, 2005; Çiftçi, 2007) sonuçlarının, dil becerileri üzerinde farklı faktörlerin etkili olduğunu belirtmesidir.

Bu çerçevede araştırma, İstanbul ili, Fatih ilçesindeki okullardan, Oruç Gazi İlköğretim Okulu, Vedide Baha Pars İlköğretim Okulu, Emin Ali Yaşı İlköğretim Okulu ve Uzun Yusuf İlköğretim Okulu'ndan olmak üzere toplam 500 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

### **3.3. VERİLERİN TOPLANMASI**

Bu araştırmada İstanbul ili Fatih ilçesi sınırları içerisinde bulunan beş ilköğretim okulunda öğretim gören 8. sınıf öğrencilerine ana dil seviyelerini ve yabancı dil derslerindeki başarılarını ölçmek amacıyla anket formu düzenlenmiştir. Random tekniği ile seçilen öğrencilere anket formları dağıtılmıştır. Bu formda demografik bilgileri elde etmeyi amaçlayan soruların yanında 15 Türkçe 15 İngilizce sorusu olmak üzere 30 adet soru sorulmuş ve öğrencilerden bu soruları cevaplamaları istenmiştir. Daha sonra her öğrencinin İngilizce ve Türkçe sorularına verdiği cevaplar SPSS yöntemiyle değerlendirilmiş, aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

### **3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde bilimsel istatistiklerden frekans (N), yüzde (%); ortalama (X), standart sapma (ss), kız ve erkek öğrencilerle ile Türkçe başarıları ve İngilizce başarıları arasında farklılık olup olmadığı t testi; Türkçe düzeyleriyle İngilizce düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Varyans (Anova) analizi ve farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi teknikleri kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin anlaşılabilirliğini arttırmak ve kolay yorumlayabilmek için bulgular bölümünde tablolar oluşturulmuş tartışma bölümünde de bu bulgular yorumlanmıştır. Uygulanacak testler uzman görüşleri alınarak belirlenmiştir.

# BÖLÜM IV

## BULGULAR

Bu bölümde İlköğretim sekizinci sınıfta okuyan öğrencilere uygulanan anket çalışması sonuçlarından elde edilen tablolar ve bu tablolara ait bulgular yer almaktadır. Bu araştırma kapsamında 400 sekizinci sınıf öğrencisine ulaşılmış ve değerlendirilmeye alınmıştır.

### IV.1 BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERİN FREKANSLARI VE KATILIM YÜZDELERİ

Bu bölümde ankete katılan öğrencilerin cinsiyetleri, anne ve babalarının eğitim düzeyleri, kardeş sayıları, Evlerinde başka öğrenci bulunma, aileleriyle beraber geçirdikleri saat, sınıfta kaçınıcı sırada oturdukları, okudukları kitap türü, ayda okudukları kitap sayısı, Türkçe çalışma saatleri, İngilizce çalışma saatleri, anlaşmazlıklara çözüm bulma gibi değişkenleriyle ilgili frekans değerleri ve buna bağımlı yüzde hesaplamalarına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyet durum değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 1 Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	Frekans (F)	Yüzde (%)
Erkek	188	47,0
Kadın	212	53,0
Toplam	400	100,0

1. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 188'inin (%47) erkek olduğu, 212'sinin (%53) kadın olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 2 Öğrencilerin “Anne eğitim durumu” Değişkenine Göre Dağılımı**

<b>Anne eğitim düzeyi</b>	<b>Frekans (F)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Okuma yazma yok	16	4.0
Okuma yazma var	12	3.0
İlk okul mezunu	131	32.8
Orta okul mezunu	96	24.0
Lise mezunu	121	30.3
Yüksek okul ve lisans mezunu	21	5.3
Master ve doktora mezunu	3	0.8
Toplam	400	100.0

2. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin 16’sını (%4.0) okuma ve yazma bilmedikleri, 12’sinin(%3.0) sadece okuma ve yazma bildiği, 131’inin (%32.8) ilk okul mezunu , 96’sının (%24.0) orta okul mezunu, 121’inin (30.3) lise mezunu olduğu, 21’inin(%5.3) yüksek okul ve lisans mezunu, 3’ünün (%0.8) master ve doktora yaptığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 3 Öğrencilerin “Baba eğitim durumu ”Değişkenine Göre Dağılımı**

<b>Baba eğitim düzeyi</b>	<b>Frekans (F)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Okuma yazma yok	4	1.0
Okuma yazma var	9	2.3
İlk okul mezunu	117	29.3
Orta okul mezunu	77	19.3
Lise mezunu	129	32.3
Yüksek okul ve lisans mezunu	60	15.3
Master ve doktora mezunu	4	1.0
Toplam	400	100.0

3 tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının 4'ünün (%1.0) okuma ve yazma bilmedikleri, 9'unun (%2.3) sadece okuma ve yazma bildiği, 117'inin (%29.3) ilk okul mezunu, 77'sinin (%19.3) orta okul mezunu, 129'unu (32.3) lise mezunu olduğu, 60'ının (%15.3) yüksek okul ve lisans mezunu, 4'ünün (%1.0) master ve doktora yaptığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısı durumu değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir

**Tablo 4 Öğrencilerin “Kardeş sayısı ”Değişkenine Göre Dağılımı**

<b>Kardeş sayısı</b>	<b>Frekans (F)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
1 kardeş	46	11.5
2 kardeş	274	68.5
3 ve fazlası kardeş	80	20.0
Toplam	400	100.0

4. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 46'sının (%11.5)1 kardeş, 274'ünün (%68.5) 2 kardeş, 80'inin (%20.0) 3 ve daha fazla kardeş oldukları görölmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde başka öğrenci bulunma durumu değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir

**Tablo 5 Öğrencilerin “Evlerinde başka öğrenci bulunma” Değişkenine Göre Dağılımı**

<b>Başka öğrenci bulunma durumu</b>	<b>Frekans (F)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Hayır	110	27.5
Evet	290	72.5
Toplam	400	100.0

5. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 110'unun (%27.5) evlerinde kendilerinden başka öğrenci olmadığı, 290'ünün (%72.5) evlerinde kendilerinden başka öğrenci olduğu görölmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aileleriyle beraber geãirdikleri saat durumu değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.



**Tablo 6 Öğrencilerin “aileleriyle beraber geçirdikleri saat” Değişkenine Göre Dağılımı**

Aileleriyle beraber geçirdikleri saat	Frekans (F)	Yüzde (%)
0-1 saat	9	2.3
1-2 saat	31	7.8
2-3 saat	74	18.5
3 saat ve fazla	286	71.5
Toplam	400	100.0

6. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 9'unun (%2.3) aileleriyle 0-1 saat arası beraber olduklarını 31'inin (%7.8) aileleriyle 1-2 saat arası beraber olduklarını, 74'ünün (%18.5) aileleriyle 2-3 saat arası beraber olduklarını, 286'sının (%71.5) aileleriyle 3 saat ve daha fazla saat arası beraber olduklarını görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta kaçınıcı sırada oturdukları durumu değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 7 Öğrencilerin “sınıfta kaçınıcı sırada oturdukları” Değişkenine Göre Dağılımı**

sınıfta kaçınıcı sırada oturdukları	Frekans (F)	Yüzde (%)
1-2 sıra	120	30.0
3-4 sıra	162	40.5
5-6 sıra	88	22.0
7-8 sıra	30	7.5
Toplam	400	100.0

7 tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 120'sinin (%30.0) sınıfta 1.2. sırada oturdukları, 162'sinin (%40.5) sınıfta 3.4. sırada oturdukları, 88'inin (%22.2)5.6. sırada oturduklar, 30'unun (%7.5) 7.8.sırada oturdukları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları kitap türü durumu değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 8 Öğrencilerin “okudukları kitap türü” Değişkenine Göre Dağılımı**

okudukları kitap türü	Frekans (F)	Yüzde (%)
Roman	217	54.3
Şiir	55	13.8
Hikaye	87	21.8
Bilimsel	41	10.3
Toplam	400	100.0

8. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 217'sinin (%54.3) roman, 55'inin (%13.8)şiir, 87'sinin (%21.8) hikaye, 41'inin (%10.3)bilimsel türde kitapları tercih ettikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ayda okudukları kitap sayısı durumu değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 9 Öğrencilerin “ayda okudukları kitap sayısı” Değişkenine Göre Dağılımı**

ayda okudukları kitap sayısı	Frekans (F)	Yüzde (%)
0-1 kitap	133	33.3
1-3 kitap	175	43.8
3-5 kita	56	14.0
5 ve fazla kitap	36	9.0
Toplam	400	100.0

9. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 133'ünün (%33.3) ayda 0-1 arası kitap okudukları, 175'inin (%43.8) 1-3 arası kitap okudukları, 56'sının (%14.0)3-5 arası kitap okudukları, 36'unun (%9.0)5 ve daha fazla kitap okuduklar görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe çalışma saatleri durumu değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 10 Öğrencilerin “Türkçe çalışma saatleri” Değişkenine Göre Dağılımı**

Türkçe dersine günlük çalışma saatleri	Frekans (F)	Yüzde (%)
0-1 saat	81	20.3
1-3 saat	197	49.3
3-5 saat	90	22.5
5 ve fazla saat	32	8.0
Toplam	400	100.0

10. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 81'inin (%20.3) günde 0-1 saat arası Türkçe dersine çalıştıkları, 197'sinin (%49.3) 1-3 saat arası Türkçe dersine çalıştıkları 90'ının (%22.5)3-5 saat arası Türkçe dersine çalıştıkları, 32'unun (%8.0)5 ve daha fazla saat arası Türkçe dersine çalıştıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce çalışma saatleri durumu değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 11 Öğrencilerin “İngilizce çalışma saatleri” Değişkenine Göre Dağılımı**

İngilizce dersine günlük çalışma saatleri	Frekans (F)	Yüzde (%)
0-1 saat	159	39.8
1-3 saat	166	41.5
3-5 saat	53	13.3
5 ve fazla saat	22	5.5
Toplam	400	100.0

11. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 159’unun (%39.8) günde 0-1 saat arası İngilizce dersine çalıştıkları, 166’sının (%41.5) 1-3 saat arası İngilizce dersine çalıştıkları, 53’ünün (%13.3)3-5 saat arası İngilizce dersine çalıştıkları, 22’sinin (%5.5)5 ve daha fazla saat arası İngilizce dersine çalıştıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anlaşmazlıklara çözüm bulma şekilleri değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 12 Öğrencilerin “anlaşmazlıklara çözüm bulma” Değişkenine Göre Dağılımı**

anlaşmazlıklara çözüm bulma	Frekans (F)	Yüzde (%)
Konuşarak	281	70.3
Küserek	25	6.3
Kabakuvvet kullanarak	57	14.3
Yardım alarak	37	9.3
Toplam	400	100.0

12. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 281'inin (%70.3)anlaşmazlıklara konuşarak, 25'inin (%6.3)küserek, 57'sinin (%14.3)kaba kuvvet kullanarak, 37'sinin (%9.3)yardım alarak çözüm aradıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin derste anlatılanları anlama düzeyleri değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 13 Öğrencilerin “derste anlatılanları anlama düzeyleri” Değişkenine Göre Dağılımı**

derste anlatılanları anlama düzeyleri	Frekans (F)	Yüzde (%)
Hiç	23	5.8
Birkısmını	121	30.3
Çoğunu	189	47.3
Hepsini	67	16.8
Toplam	400	100.0

13. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 23'ünün (%5.8)derste anlatılanların hiçbirini, 121'inin (%30.3)birkısmını, 189'unun (%47.3) çoğunu, 67'sinin (%16.8)hepsini anladıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük bilgisayar kullanma süreleri değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 14 Öğrencilerin “günlük bilgisayar kullanma süreleri” Değişkenine Göre Dağılımı**

günlük bilgisayar kullanma süreleri	Frekans (F)	Yüzde (%)
0-1 saat	159	39.8
1-3 saat	140	35.0
3-5 saat	54	13.5
5 ve fazla saat	47	11.8
Toplam	400	100.0

14. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 159'unun (%39.8) günde 0-1 saat arası, 140'sının (%35.0) 1-3 saat arası, 54'ünün (%13.3)3-5 saat arası, 47'sinin (%11.8)5 ve daha fazla saat arası bilgisayar kullandıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin en son karnelerindeki İngilizce dersi notu değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 15 Öğrencilerin “en son karnelerindeki İngilizce dersi notu” Değişkenine Göre Dağılımı**

en son karnelerindeki İngilizce dersi notu	Frekans (F)	Yüzde (%)
1	68	17.0
2	75	18.8
3	92	23.0
4	100	25.0
5	65	16.3
Toplam	400	100.0

15. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 68'inin (%17.0) en son karnelerindeki İngilizce dersi notunun 1, 75'inin (%18.8) en son karnelerindeki İngilizce dersi notu 2, 92'sinin (%23.0) en son karnelerindeki İngilizce dersi notu 3, 100'ünün (%25.0) en son karnelerindeki İngilizce dersi notu 4, 65' inin (%16.3) en son karnelerindeki İngilizce dersi notu 5 olarak görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin en son karnelerindeki İngilizce dersi notu değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 16 Öğrencilerin “en son karnelerindeki Türkçe dersi notu” Değişkenine Göre Dağılımı**

en son karnelerindeki Türkçe dersi notu	Frekans (F)	Yüzde (%)
1	30	7.5
2	75	18.8
3	136	34.0
4	103	25.8
5	56	14.0
Toplam	400	100.0

16. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 30'unun (%7.5) en son karnelerindeki Türkçe dersi notunun 1, 75'inin (%18.8) en son karnelerindeki Türkçe dersi notu 2, 136'sının (%34.0) en son karnelerindeki Türkçe dersi notu 3, 103'ünün (%25.8) en son karnelerindeki İngilizce dersi notu 4, 56' inin (%14.8) en son karnelerindeki Türkçe dersi notu 5 olarak görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeyi iyi bilmenin İngilizce eğitimine faydası var mıdır? değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 17 Öğrencilerin “Türkçeyi iyi bilmenin İngilizce eğitimine faydası var mıdır” Değişkenine Göre Dağılımı**

Türkçeyi iyi bilmenin İngilizce eğitimine faydası var mıdır	Frekans (F)	Yüzde (%)
Hayır	63	15.8
Kısmen	80	20.0
Evet	188	47.0
Fikrim yok	69	17.3
Toplam	400	100.0

17. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 63’ünün (%15.8) Türkçeyi iyi bilmenin İngilizce eğitimine faydası var mıdır? sorusuna hayır , 80’inin (%20.0) Türkçeyi iyi bilmenin İngilizce eğitimine faydası var mıdır? sorusuna kısmen, 188’inin (%47.0) Türkçeyi iyi bilmenin İngilizce eğitimine faydası var mıdır? sorusuna evet,69’unun (%17.3) Türkçeyi iyi bilmenin İngilizce eğitimine faydası var mıdır? sorusuna fikrim yok diyerek cevapladıkları görülmüştür.



Araştırmaya katılan öğrencilerin “Okullardaki Türkçe eğitimi yeterli midir?”değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir

**Tablo 18 Öğrencilerin “Okullardaki Türkçe eğitimi yeterli midir” Değişkenine Göre Dağılımı**

Okullardaki Türkçe eğitimi yeterli midir	Frekans (F)	Yüzde (%)
Hayır	71	17.8
Kısmen	116	29.0
Evet	155	38.8
Fikrim yok	58	14.5
Toplam	400	100.0

18. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 71’inin (%17.8) Okullardaki Türkçe eğitimi yeterli midir? sorusuna hayır , 116’inin (%29.0) Okullardaki Türkçe eğitimi yeterli midir? sorusuna kısmen, 155’inin (%38.8) Okullardaki Türkçe eğitimi yeterli midir? sorusuna evet,58’inin (%14.5) Okullardaki Türkçe eğitimi yeterli midir? sorusuna fikrim yok diyerek cevapladıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Okullardaki İngilizce eğitimi yeterli midir?”değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo19 Öğrencilerin “Okullardaki İngilizce eğitimi yeterli midir” Değişkenine Göre Dağılımı**

Okullardaki İngilizce eğitimi yeterli midir	Frekans (F)	Yüzde (%)
Hayır	84	21.0
Kısmen	97	24.3
Evet	155	38.8
Fikrim yok	64	16.0
Toplam	400	100.0

19. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 84'ünün (%21.0) Okullardaki İngilizce eğitimi yeterli midir? sorusuna hayır , 97'sinin (%24.3) Okullardaki İngilizce eğitimi yeterli midir? sorusuna kısmen, 155'inin (%38.8) Okullardaki İngilizce eğitimi yeterli midir? sorusuna evet, 64'ünün (%16.0) Okullardaki İngilizce eğitimi yeterli midir? sorusuna fikrim yok diyerek cevapladıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Anketteki Türkçe sorularına verdikleri doğru sayısı” değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 20 Öğrencilerin “Anketteki Türkçe sorularına verdikleri doğru sayısı” Değişkenine Göre Dağılımı**

Anketteki Türkçe sorularına verdikleri doğru sayısı	Frekans (F)	Yüzde(%)
0	11	2.8
1	14	3.5
2	24	6.0
3	44	11.0
4	49	12.3
5	54	13.5
6	31	7.8
7	39	9.8
8	31	7.8
9	25	6.3
10	35	8.8
11	19	4.8
12	10	2.5
13	10	2.5
14	2	0.5
15	2	0.5
Toplam	400	100

20. tablo incelendiğinde ankette sorulan Türkçe sorularına Öğrencilerin 11'inin (%2.8) 0, 14'ünün(%3.5) 1, 24'ünün(%6.0) 2, 44' ünün (%11.0) 3, 49'unu (%12.3) 4, 54' ünün (%13.5) 5, 31'inin (%7.8) 6, 39 'unu (%9.8) 7, 31'inin (%7.8) 8, 25'inin (%6.3) 9, 35'inin (%8.8)10, 19'unun (%4.8) 11, 10'unun (%2.5) 12, 10'unun (%2.5) 13, 2'sinin (%0.5) 14, 2'sinin (%0.5) 15 doğru cevap verdikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Anketteki İngilizce sorularına verdikleri doğru sayısı”değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir

**Tablo 21 Öğrencilerin “Anketteki İngilizce sorularına verdikleri doğru sayısı” Değişkenine Göre Dağılımı**

Anketteki İngilizce sorularına verdikleri doğru sayısı	Frekans (F)	Yüzde(%)
0	17	4.3
1	31	7.8
2	36	9.0
3	61	14.3
4	62	15.5
5	39	9.8
6	38	9.5
7	42	10.5
8	19	4.8
9	27	6.8
10	16	4.0
11	5	1.3
12	4	1.0
13	3	0.8
14	0	0.0
15	0	0.0
Toplam	400	100

21. tablo incelendiğinde ankette sorulan İngilizce sorularına Öğrencilerin 17'sinin (%4.3) 0, 31'inin (%7.8) 1, 36'sının(%9.0) 2, 61'inin (%15.3) 3, 62'sinin (%15.5) 4, 39'unun (%13.5) 5, 31'inin (%9.8) 6, 42'sinin (%10.5) 7, 19'unun (%4.8) 8, 27'sinin (%6.8) 9, 16'sının (%4.0)10, 5'inin (%1.3) 11, 4'ünün (%1.0) 12, 3'ünün (%0.8) 1, 0'ının (%0.0) 14 ve 2'sinin (%0.5) 14 ve15, doğru cevap verdikleri görülmüştür.

## IV.2 BAĞIMLI DEĞİŞKENLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERLE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNİ TEST ETMEK İÇİN YAPILAN DEĞERLENDİRMELER

### IV.2.1. “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular

**Tablo 22. Cinsiyet Değişkenine Göre “Türkçe puanı” İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	df	T	P
Erkek	188	35,271	21,068	398	5,05	0,00
Kadın	212	46,075	21,562			

Tablo 22’de görüldüğü gibi, “Türkçe puanlarının” aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için erkeklerin aritmetik ortalaması 35,27kadınların aritmetik ortalaması ise 46,07olarak bulunmuştur. Erkeklerin bu ifade için standart sapması 21,06, kadınların ise standart sapması 21,56’dır.Erkeklerin ve kadınların puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık kadınların lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle kız öğrenciler “Türkçe puanları” bakımından erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla başarılıdırlar.

**Tablo 23. Cinsiyet Değişkenine Göre “İngilizce puanı” İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	df	T	P
Erkek	188	28,53	21,068	398	3,96	0,00
Kadın	212	46,075	36,03			

Tablo 23’de görüldüğü gibi, “İngilizce puanlarının” aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için erkeklerin aritmetik ortalaması 28.53 kadınların aritmetik ortalaması ise 36.03 olarak bulunmuştur. Erkeklerin bu ifade için standart sapması 17.27, kadınların ise standart sapması 20.23’dür. Erkeklerin ve kadınların puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık kadınların lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle kız öğrenciler “İngilizce puanları” bakımından erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla başarılıdırlar.

#### **IV.2.2. “Evlerinde başka öğrenci bulunup bulunmadığı” Değişkenine İlişkin Bulgular**

**Tablo 24. Evlerinde başka öğrenci bulunup bulunmadığı Değişkenine Göre “Türkçe puanı” İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	df	T	P
Hayır	110	28,53	36.19	398	-2.71	0,07
Evet	290	46,075	42.82			

Tablo 24’de görüldüğü gibi, “Türkçe puanlarının” aritmetik ortalamalarının Evlerinde başka öğrenci bulunup bulunmadığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için hayır diyenlerin aritmetik ortalaması 28.53 evet diyenlerin aritmetik ortalaması ise 42.82 olarak bulunmuştur. Hayır diyenlerin bu ifade için standart sapması 36.19, evet diyenlerin ise standart sapması 42.82’dir. hayır diyenlerin ve evet diyenlerin puan

ortalamları için yapılan ilişkisiz grup t testi'nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık evet diyenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle evinde başka öğrenci olan öğrenciler “Türkçe puanları” bakımından olmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla başarılıdırlar.

**Tablo 25. Evlerinde başka öğrenci bulunup bulunmadığı Değişkenine Göre “İngilizce puanı” İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	df	T	P
Hayır	110	28,00	18.95	398	3,915	0,04
Evet	290	34.22	19.10			

Tablo 25’de görüldüğü gibi, “İngilizce puanlarının” aritmetik ortalamalarının Evlerinde başka öğrenci bulunup bulunmadığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için hayır diyenlerin aritmetik ortalaması 28.00 evet diyenlerin aritmetik ortalaması ise 34.22 olarak bulunmuştur. Hayır diyenlerin bu ifade için standart sapması 18.95, evet diyenlerin ise standart sapması 19.10’dur. Hayır diyenlerin ve evet diyenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi'nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık evet diyenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle evinde başka öğrenci olan öğrenciler “İngilizce puanları” bakımından olmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla başarılıdırlar.

### IV.2.3. Öğrencilerin Babalarının eğitim düzeyi Değişkenine Göre İlişkin Bulgular

Tablo 26. Öğrencilerin Babalarının eğitim düzeyi Değişkenine Göre “Türkçe puanı”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Okuma yazma yok	4	13.25	26.50	G.Arası	6797.372	6	1132.8	2.395	0,028
Okuma yazma var	9	36.22	27.34	G.İçi	185937.6	393	473.12		
İlk okul mezunu	117	40.49	20.13	Toplam	192735.0	399			
Orta okul mezunu	77	38.96	20.01						
Lise mezunu	129	45.40	23.07						
Yüksek okul ve lisans	60	38.10	22.66						
Master ve doktora	4	34.75	25.27						
Toplam	400	40.99	21.97						

Tablo 26 'da belirtildiği gibi, “Türkçe Puanı” aritmetik ortalamalarının öğrencinin babasının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre en fazla öğrencilerin babalarının lise mezunu, en az öğrencilerin babalarını ise master ve doktora ile okuma ve yazma bilmeyenlere ait olduğu görülmektedir. Bölüm değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < ,05$ ).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 26A. Babasının eğitim düzeyi Değişkenine Göre “Türkçe puanı” Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

Baba eğitim(i)	Baba eğitim (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Okuma ve yazma yok	Okuma yazma var	-22,97	13,0710	,080
	İlk	-27,2457*	11,0601	,014
	Orta	-25,7110*	11,1546	,022
	Lise	-32,1531*	11,0430	,004
	Yüksek ve lisans	-24,8500*	11,2324	,028
	Master ve doktora	-21,5000	15,3806	,163
Okuma yazma var	Okuma yazma yok	22,9722	13,0710	,080
	İlk	-4,2735	7,5242	,570
	Orta	-2,7388	7,6625	,721
	Lise	-9,1809	7,4991	,222
	Yüksek ve lisans	-1,8778	7,7753	,809
	Master ve doktora	1,4722	13,0710	,91
İlk okul mezunu	Okuma yazma yok	27,2457*	11,0601	,014
	Okuma yazma var	4,2735	7,5242	,570
	Orta	1,5347	3,1919	,631
	Lise	-4,9074	2,7769	,078
	Yüksek ve lisans	2,3957	3,4539	,488
	Master ve doktora	5,7457	11,0601	,604
Orta okul mezunu	Okuma yazma yok	25,7110*	11,1546	,022
	Okuma yazma var	2,7388	7,6625	,721
	ilk	-1,5347	3,1919	,631
	Lise	-6,4421*	3,1324	,040
	Yüksek ve lisans	,8610	3,7456	,818
	Master ve doktora	4,2110	11,1546	,706



Lise	Okuma yazma yok	32,1531*	11,0430	,004
	Okuma yazma var	9,1809	7,4991	,222
	ilk	4,9074	2,7769	,078
	Orta	6,4421*	3,1324	,040
	Yüksek ve lisans	7,3031*	3,3990	,03
	Master ve doktora	10,6531	11,0430	,335
Yüksek okul ve lisans mezunu	Okuma yazma yok	24,8500*	11,2324	,028
	Okuma yazma var	1,8778	7,7753	,809
	ilk	-2,3957	3,4539	,488
	Orta	-,8610	3,7456	,818
	Lise	-7,3031*	3,3990	,032
	Master ve doktora	3,3500	11,2324	,766
Master ve doktora	Okuma yazma yok	21,5000	15,3806	,163
	Okuma yazma var	-1,4722	13,0710	,910
	ilk	-5,7457	11,0601	,604
	Orta	-4,2110	11,1546	,706
	Lise	-10,6531	11,0430	,335
	Yüksek okul ve lisans	-3,3500	11,2324	,766

“Babasının eğitim düzeyi” değişkenine göre Türkçe puanının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin Türkçe puanlarıyla babası ilk okul,orta okul, lise yüksek okul ve üniversite mezunu öğrencilerin Türkçe puanları arasında fark görülmüş, babası ilk okul,orta okul, lise yüksek okul ve üniversite mezunu öğrencilerin lehine olan farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Babası orta okul mezunu olan öğrencilerle lise mezunu olan öğrenciler arasında da Türkçe puanları bakımından anlamlı bir fark görülmüş,babası lise mezunu olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.Yine babası lise mezunu olan öğrencilerle babası yüksek okul ve lisans mezunu olan öğrenciler arasında Türkçe notları bakımından fark görülmüş, babası lise mezunu olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ )

düzeyinde anlamlı bulunmuştur Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

#### IV.2.4. Aylık Kitap Okuma Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

**Tablo 27. Öğrencilerin aylık kitap okuma sayısı değişkenine Göre “Türkçe puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
0-1	133	38.48	21.27	G.Arası	5064,715	3	1688,23	3.56	.014
1-3	175	44.53	22.39	G.İçi	187670,28	396	473,915		
3-5	56	40.75	23.14	Toplam	192734,99	399			
5 ve fazla	36	33.47	17.86						
Toplam	400	40.99	21.97						

Tablo 27 'de belirtildiği gibi, “Türkçe puanı” aritmetik ortalamalarının Öğrencilerin aylık kitap okuma sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre en fazla 175 öğrencinin ayda 1-3 arası kitap okudukları, en az 36 öğrencinin 5 ve fazla kitap okudukları görülmektedir. Öğrencilerin aylık kitap okuma sayısı değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 27A. Öğrencilerin aylık kitap okuma sayısı Değişkenine Göre “Türkçe puanı” Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

Aylık kitap okuma (i)	Aylık kitap okuma (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
0-1	1-3	-6,0427*	2,5043	,016
	3-5	-2,2613	3,4679	,515
	5 ve fazla	5,0165	4,0899	,221
1-3	0-1	6,0427*	2,5043	,016
	3-5	3,7814	3,3423	,259
	5 ve fazla	11,0592*	3,9840	,006
3-5	0-1	2,2613	3,4679	,515
	1-3	-3,7814	3,3423	,259
	5 ve fazla	7,2778	4,6505	,118
5 ve fazla	0-1	-5,0165	4,0899	,221
	1-3	-11,0592	3,9840	,006
	3-5	-7,2778	4,6505	,118

Tablo 27A’da ifade edildiği gibi, “Türkçe puanları”nın Öğrencilerin aylık kitap okuma sayısı Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; 1-3 arası kitap okuyan öğrencilerin 0-1 arası kitap okuyan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş 1-3 arası kitap okuyan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p < ,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine 1-3 arası kitap okuyan öğrencilerin 5 ve fazla kitap okuyan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş 1-3 arası kitap okuyan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p < ,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

## IV.2.5. Kitap Okuma türü Değişkenine İlişkin Bulgular

**Tablo 28. Öğrencilerin kitap okuma türü değişkenine Göre “Türkçe puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	KarelerOrt.	F	P
Roman	217	45.06	21.75	G.Arası	8302,684	3	2767,56	5,94	.001
Şiir	55	33.76	22.05	G.İçi	184432,31	396	465,738		
hikaye	87	37.21	21.00	Toplam	192734,99	399			
Bilimsel	41	37.19	21.18						
Toplam	400	40.99	21.97						

Tablo 28 'de belirtildiği gibi, “Türkçe puanı” aritmetik ortalamalarının Öğrencilerin okudukları kitap türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre en fazla 217 öğrencinin roman türünde kitap okudukları, en az 41 öğrencinin bilimsel türde okudukları görülmektedir. Öğrencilerin kitap okuma türü değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 28A. Öğrencilerin kitap okuma türü Değişkenine Göre “Türkçe puanı” Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

kitap okuma(i)	Aylık kitap okuma (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Roman	Şiir	11,300*	3,2579	,001
	Hikaye	7,846*	2,7385	,004
	Bilimsel	7,869*	3,6750	,033
Şiir	Roman	-11,300*	3,2579	,001
	Hikaye	-3,454	3,7177	,353
	Bilimsel	-3,431	4,4528	,441
Hikaye	Roman	-7,846*	2,7385	,004
	Şiir	3,454	3,7177	,353
	Bilimsel	2,327	4,0881	,995
Bilimsel	Roman	-7,869*	3,6750	,033
	Şiir	3,431	4,4528	,441
	Hikaye	-2,326	4,0881	,995

Tablo 28A’da ifade edildiği gibi, “Türkçe puanları”nın Öğrencilerin Okuduğu kitap türü Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; roman okuyan öğrencilerin ,şiir, hikaye ve bilimsel türde kitap okuyan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş,roman türünde kitap okuyan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

## IV.2.6. Kitap Okuma türü Değişkenine İlişkin bulgular İngilizce puanı

Tablo 29. Öğrencilerin kitap okuma türü değişkenine Göre “İngilizce puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

$f, \bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	KarelerOrt.	F	P
Roman	217	35.88	20.25	G.Arası	5602,035	3	1867,34	5,20	.002
Şiir	55	26.87	18.01	G.İçi	142169,90	396	359,015		
hikaye	87	29.41	16.82	Toplam	147771,93	399			
Bilimsel	41	28.82	17.09						
Toplam	400	32.51	19.24						

Tablo 29 'da belirtildiği gibi, “İngilizce puanı” aritmetik ortalamalarının Öğrencilerin okudukları kitap türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre en fazla 217 öğrencinin roman türünde kitap okudukları, en az 41 öğrencinin bilimsel türde okudukları görülmektedir. Öğrencilerin kitap okuma türü değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 29A. Öğrencilerin kitap okuma türü Değişkenine Göre “Türkçe puanı” Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

kitap okuma(i)	Aylık kitap okuma (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Roman	Şiir	9,0075*	2,860	.002
	Hikaye	6,466*	2,404	.007
	Bilimsel	7,050*	3,226	.029
Şiir	Roman	-9,00*	2,860	.002
	Hikaye	-2,541	3,264	.437
	Bilimsel	-1,956	3,909	.617
Hikaye	Roman	-6,466*	2,404	.007
	Şiir	2,541	3,264	.437
	Bilimsel	,584	3,589	.871
Bilimsel	Roman	2,541*	3,226	.029
	Şiir	1,956	3,909	.617
	Hikaye	-,584	3,589	.871

Tablo 29A’da ifade edildiği gibi, “İngilizce puanları”nın Öğrencilerin Okuduğu kitap türü Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; roman okuyan öğrencilerin ,şiir, hikaye ve bilimsel türde kitap okuyan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, roman türünde kitap okuyan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır

## IV.2.7. Türkçe Çalışma Süreleri Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 30. Öğrencilerin Türkçe Çalışma Süreleri değişkenine Göre “Türkçe puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

$f, \bar{x}$ ve $SS$ Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
0-1	81	37.77	21.94	G.Arası	3842,86	3	1280,95	2.68	.046
1-3	197	42.59	21.02	G.İçi	188892,13	396	477,00		
3-5	90	43.24	24.36	Toplam	192735.0	399			
5 ve fazla	32	33.00	18.74						
Toplam	400	40.99	21.97						

Tablo 30 'da belirtildiği gibi, “Türkçe puanı” aritmetik ortalamalarının Öğrencilerin Türkçe Çalışma Süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre en fazla 197 öğrencinin 1-3 arası Türkçe Çalıştıkları , en az 32 öğrencinin 5 ve fazla saat Türkçe çalıştıkları görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe çalışma saatleri değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.



**Tablo 30A. Öğrencilerin Türkçe Çalışma Süreleri Değişkenine Göre “Türkçe puanı” Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

Aylık kitap okuma (i)	Aylık kitap okuma (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
0-1	1-3	-4,816	2,882	.096
	3-5	-5,466	3,345	.103
	5 ve fazla	4,777	4,560	.295
1-3	0-1	4,816	2,882	.096
	3-5	-,650	2,778	.815
	5 ve fazla	9,593*	4,162	.022
3-5	0-1	5,466	3,345	.103
	1-3	,650	2,778	.815
	5 ve fazla	10,244	4,495	.023
5 ve fazla	0-1	-4,777	4,560	.295
	1-3	-9,593*	4,162	.022
	3-5	-10,244	4,495	.023

Tablo 30A’da ifade edildiği gibi, “Türkçe puanları”nın Öğrencilerin Türkçe çalışma saati Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; 1-3 arası Türkçe çalışanların 5 ve fazlası Türkçe çalışan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, 1-3 arası Türkçe çalışan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 31. Öğrencilerin Türkçe Çalışma Süreleri değişkenine Göre “İngilizce puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
0-1	81	31.30	19.38	G.Arası	3041,71	3	1013,90	2.77	.041
1-3	197	34.75	19.26	G.İçi	144730,22	396	365,48		
3-5	90	31.37	18.56	Toplam	192735.0	399			
5 ve fazla	32	24.96	19.04						
Toplam	400	32.51	19.24						

Tablo 31 'de belirtildiği gibi, “İngilizce puanı” aritmetik ortalamalarının Öğrencilerin Türkçe Çalışma Süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre en fazla 197 öğrencinin 1-3 arası Türkçe Çalıştıkları , en az 32 öğrencinin 5 ve fazla saat Türkçe çalıştıkları görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe çalışma saatleri değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 31A. Öğrencilerin Türkçe Çalışma Süreleri Değişkenine Göre “İngilizce puanı” Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

Çözüm yolu (i)	Çözüm yolu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
0-1	1-3	-3,442	2,523	.173
	3-5	-6,913	2,928	.981
	5 ve fazla	6,339	3,991	.113
1-3	0-1	3,442	2,523	.173
	3-5	3,373	2,432	.166
	5 ve fazla	9,782*	3,643	.008
3-5	0-1	6,914	2,928	.981
	1-3	-3,373	2,432	.166
	5 ve fazla	6,409	3,934	.104
5 ve fazla	0-1	-6,339	3,991	.113
	1-3	-9,782*	3,643	.008
	3-5	-6,409	3,934	.104

Tablo 31A'da ifade edildiği gibi, “İngilizce puanları”nın Öğrencilerin Türkçe çalışma saati Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; 1-3 arası Türkçe çalışanların 5 ve fazlası İngilizce çalışan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, 1-3 arası Türkçe çalışan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan

( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 32. Öğrencilerin Soruna Çözüm yolu bulma değişkenine Göre “ İngilizce puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Konuşarak	281	34.35	19.82	G.Arası	5543,08	3	1847,69	5,14	.002
Küserek	25	25.84	16.08	G.İçi	142228,85	396	359,16		
Kaba Kuvvetle	57	24.91	15.70	Toplam	147771,93	399			
Yardım alarak	37	34.75	18.39						
Toplam	400	32.51	19.24						

Tablo 32 'de belirtildiği gibi, “İngilizce puanı” aritmetik ortalamalarının Öğrencilerin Soruna Çözüm yolu bulma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre en fazla 281 öğrencinin sorunlarına konuşarak, en az 25 öğrencinin sorunlarına küserek çözüm yolu aradıkları görülmektedir. Öğrencilerin sorunlarına çözüm yolu arama değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 32A. Öğrencilerin Soruna Çözüm yolu bulma Değişkenine Göre “İngilizce puanı” Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

Çözüm yolu (i)	Çözüm yolu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Konuşarak	Küserek	8,512*	3,955	.032
	Kabakuvvet	9,440*	2,753	.001
	Yardım alarak	-,404	3,314	.903
Küserek	Konuşarak	-8,512*	3,955	.032
	Kabakuvvet	,927	4,546	.838
	Yardım alarak	-8,916	4,906	.070
Kaba Kuvvet Kullanarak	Konuşarak	-9,440*	2,753	.001
	Küserek	-,927	4,546	.838
	Yardımlarak	-9,844	4,001	.014
Yardım alarak	Konuşarak	,404	3,314	.903
	Küserek	8,916	4,906	.070
	Kabakuvvet	9,844	4,001	.014

Tablo 32A’da ifade edildiği gibi, “İngilizce puanları”nın Öğrencilerin Soruna Çözüm yolu bulma Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; sorunlarına konuşarak çözüm yolu arayan öğrencilerin, küserek ve kaba kuvvet kullanarak çözüm yolu arayan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, konuşarak çözüm yolu arayan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 33. Öğrencilerin Soruna Çözüm yolu bulma değişkenine Göre “Türkçe puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Konuşarak	281	43,800	22.36	G.Arası	10747,58	3	3582,52	7,79	.000
Küserek	25	26.40	20.10	G.İçi	181987,41	396	459,56		
Kaba Kuvvetle	57	33.49	18.38	Toplam	192734,99	399			
Yardım alarak	37	41.13	19.18						
Toplam	400	40.99	21.97						

Tablo 33 'de belirtildiği gibi, “Türkçe puanı” aritmetik ortalamalarının Öğrencilerin Soruna Çözüm yolu bulma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre en fazla 281 öğrencinin sorunlarına konuşarak, en az 25 öğrencinin sorunlarına küserek çözüm yolu aradıkları görülmektedir. Öğrencilerin sorunlarına çözüm yolu arama değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 33A. Öğrencilerin Soruna Çözüm yolu bulma Değişkenine Göre “Türkçe puanı” Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

Türkçe çalışma (i)	Türkçe Çalışma (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Konuşarak	Küserek	17,400*	4,474	.000
	Kabakuvvet	10,309*	3,114	.001
	Yardım alarak	2,665	3,749	.478
Küserek	Konuşarak	-17,400*	4,474	.000
	Kabakuvvet	-7,091	5,142	.169
	Yardım alarak	-14,735	5,550	.008
Kaba Kuvvet Kullanarak	Konuşarak	-10,309*	3,114	.001
	Küserek	7,091	5,142	.169
	Yardımlarak	-7,643	4,525	.092
Yardım alarak	Konuşarak	-2,665	3,749	.478
	Küserek	14,735	5,550	.008
	Kabakuvvet	7,643	4,525	.092

Tablo 33A’da ifade edildiği gibi, “Türkçe puanları”nın Öğrencilerin Soruna Çözüm yolu bulma Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; sorunlarına konuşarak çözüm yolu arayan öğrencilerin, küserek ve kaba kuvvet kullanarak çözüm yolu arayan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, konuşarak çözüm yolu arayan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 34. “Öğrencilerin karnelerindeki en son İngilizce notu” değişkenine Göre “İngilizce Puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
1	68	27.29	15.78	G.Arası	13703,45	4	3425,86	10.0 9	.000
2	75	24.14	15.91	G.İçi	134068,48	395	339,41		
3	92	34.16	18.05	Toplam	147771,93	399			
4	100	34.62	20.52						
5	65	42.04	20.63						
Toplam	400	32.51	19.24						

Tablo 34 'de belirtildiği gibi, “İngilizce puanı” aritmetik Öğrencilerin karnelerindeki en son İngilizce notu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre en fazla 100 öğrencinin en son İngilizce notunun 4, en az 65 öğrencinin en son İngilizce notunun 5 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin karnelerindeki en son İngilizce notu değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < ,05$ ).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 34A. “Öğrencilerin karnelerindeki en son İngilizce notu” değişkenine Göre “İngilizce Puanları” Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

Karnedeki İngilizce notu (i)	Karnedeki İngilizce notu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
1	2	3,147	3,084	,308
	3	-6,868*	2,946	,020
	4	-7,325*	2,895	,012
	5	-14,752*	3,195	,000
2	1	-3,147	3,084	,308
	3	2,866*	2,866	,001
	4	-10,473*	2,814	,000
	5	-17,899*	3,122	,000
3	1	6,868*	2,946	,020
	2	10,016*	2,866	,001
	4	-,457	2,661	,864
	5	2,985	2,985	,009
4	1	7,325*	2,895	,012
	2	2,814*	2,814	,000
	3	,457	2,661	,864
	5	-7,426	2,935	,012
5	1	14,752*	3,195	,000
	2	17,899*	3,122	,000
	3	7,883*	2,985	,009
	4	7,426*	2,935	,012

Tablo 34A’da ifade edildiği gibi, “İngilizce puanları”nın Öğrencilerin karnelerindeki en son İngilizce notu Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; Öğrencilerin karnelerindeki en son İngilizce notu 5 olan öğrencilerin, karnelerindeki İngilizce notu 1,2,3,4 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son İngilizce notu 5 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p < ,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine karnelerindeki en son İngilizce notu 4 olan öğrencilerin, İngilizce puanı 1,2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son İngilizce notu 4 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel



açından ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine karnelerindeki en son İngilizce notu 3 olan öğrencilerin, karnelerindeki en son İngilizce notu 1,2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, İngilizce puanı 3 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 35. “Öğrencilerin karnelerindeki en son İngilizce notu” değişkenine Göre “Türkçe Puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
1	68	33.10	18.55	G.Arası	12544,42	4	3136,10	6,87	.000
2	75	34.36	20.00	G.İçi	180190,57	395	339,41		
3	92	44.70	19.14	Toplam	192734,99	399			
4	100	43.40	24.39						
5	65	47.96	23.45						
Toplam	400	40.99	21.97						

Tablo 35 'de belirtildiği gibi, “Türkçe puanı” aritmetik Öğrencilerin karnelerindeki en son İngilizce notu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre en fazla 100 öğrencinin en son İngilizce notunun 4, en az 65 öğrencinin en son İngilizce notunun 5 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin karnelerindeki en son İngilizce notu değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<,05$ ).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 35A. “Öğrencilerin karnelerindeki en son İngilizce notu” değişkenine Göre “Türkçe Puanları”na Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

Karnedeki İngilizce notu (i)	Karnedeki İngilizce notu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
1	2	-1,257	3,576	,725
	3	-11,603*	3,415	,001
	4	-10,297*	3,357	,002
	5	-14,866*	3,704	,000
2	1	1,257	3,576	,725
	3	-10,346*	3,322	,002
	4	-9,040*	3,262	,006
	5	-13,609*	3,619	,000
3	1	11,603*	3,415	,001
	2	10,346*	3,322	,002
	4	1,306	3,085	,672
	5	-3,262	3,460	,346
4	1	10,297*	3,357	,002
	2	9,040*	3,262	,006
	3	-1,306	3,085	,672
	5	-4,569	3,402	,180
5	1	14,866*	3,704	,000
	2	13,609*	3,619	,000
	3	3,262	3,460	,346
	4	4,569	3,402	,180

Tablo 35A’da ifade edildiği gibi, “Türkçe puanları”nın Öğrencilerin karnelerindeki en son İngilizce notu Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; Öğrencilerin karnelerindeki en son İngilizce notu 5 olan öğrencilerin Türkçe puanı 1,2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son İngilizce notu 5 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p < ,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine karnelerindeki en son İngilizce notu 4 olan öğrencilerin, Türkçe puanı 1,2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son İngilizce

notu 4 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine karnelerindeki en son İngilizce notu 3 olan öğrencilerin, Türkçe puanı 1,2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son İngilizce notu 3 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 36. “Öğrencilerin karnelerindeki en son Türkçe notu” değişkenine Göre “Türkçe Puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
1	30	32.86	18.69	G.Arası	10823,04	4	2705,76	5,87	.000
2	75	33.05	20.68	G.İçi	181911,95	395	460,53		
3	136	41.26	20.76	Toplam	192734,99	399			
4	103	46.40	21.46						
5	56	45.39	25.20						
Toplam	400	40.99	21.97						

Tablo 36 'da belirtildiği gibi, “Türkçe puanı” aritmetik Öğrencilerin karnelerindeki en son Türkçe notu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre en fazla 136 öğrencinin en son Türkçe notunun 3, en az 30 öğrencinin en son Türkçe notunun 1 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin karnelerindeki en son Türkçe notu değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<,05$ ).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 36A. “Öğrencilerin karnelerindeki en son Türkçe notu” değişkenine Göre “Türkçe Puanları”na Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

Karnedeki Türkçe notu (i)	Karnedeki Türkçe notu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
1	2	-,186	4,635	,968
	3	-8,398	4,328	,053
	4	-13,541*	4,452	,003
	5	-12,526*	4,855	,010
2	1	,186	4,635	,968
	3	-8,211*	3,086	,008
	4	-13,354*	3,257	,000
	5	-12,339*	3,790	,001
3	1	8,398	4,328	,053
	2	8,211*	3,086	,008
	4	-5,143	2,803	,067
	5	-4,128	3,407	,226
4	1	13,541*	4,452	,003
	2	13,354*	3,257	,000
	3	5,143	2,803	,067
	5	1,014	3,563	,776
5	1	12,526*	4,855	,010
	2	12,339*	3,790	,001
	3	4,128	3,407	,226
	4	-1,014	3,563	,776

Tablo 36A’da ifade edildiği gibi, “Türkçe puanları”nın Öğrencilerin karnelerindeki en son Türkçe notu Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; Öğrencilerin karnelerindeki en son Türkçe notu 5 olan öğrencilerin Türkçe puanı 1,2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son Türkçe notu 5 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p < ,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine karnelerindeki en son Türkçe notu 4 olan öğrencilerin, Türkçe puanı 1,2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son Türkçe notu 4 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p < ,05$ ) düzeyinde

anlamli bulunmuştur. Yine karnelerindeki en son Türkçe notu 3 olan öğrencilerin, Türkçe puanı 2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son Türkçe notu 3 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 37. “Öğrencilerin karnelerindeki en son Türkçe notu” değişkenine Göre “İngilizce Puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
1	30	21.56	11.85	G.Arası	12590,97	4	3147,74	9,19	.000
2	75	25.26	16.56	G.İçi	135180,96	395	342,23		
3	136	32.34	18.54	Toplam	147771,93	399			
4	103	38.41	19.56						
5	56	37.62	21.46						
Toplam	400	32.51	19.24						

Tablo 37 'de belirtildiği gibi, “İngilizce puanı” aritmetik Öğrencilerin karnelerindeki en son Türkçe notu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre en fazla 136 öğrencinin en son Türkçe notunun 3, en az 30 öğrencinin en son Türkçe notunun 1 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin karnelerindeki en son Türkçe notu değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<,05$ ).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 37A. “Öğrencilerin karnelerindeki en son Türkçe notu” değişkenine Göre “İngilizce Puanları”na Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

Karnedeki Türkçe notu (i)	Karnedeki Türkçe notu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
1	2	-3,700	3,996	,355
	3	-10,778*	3,731	,004
	4	-16,850*	3,838	,000
	5	-16,058*	4,185	,000
2	1	3,700	3,996	,355
	3	-7,078*	2,660	,008
	4	-13,150*	2,808	,000
	5	-12,358*	3,267	,000
3	1	10,778*	3,731	,004
	2	7,078*	2,660	,008
	4	-6,071*	2,416	,012
	5	-5,279	2,937	,073
4	1	16,850*	3,838	,000
	2	13,150*	2,808	,000
	3	6,071*	2,416	,012
	5	,792	3,071	,797
5	1	16,058*	4,185	,000
	2	12,358*	3,267	,000
	3	5,279	2,937	,079
	4	-,792	3,071	,797

Tablo 37A’da ifade edildiği gibi, “İngilizce puanları”nın Öğrencilerin karnelerindeki en son Türkçe notu Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; karnelerindeki en son Türkçe notu 5 olan öğrencilerin İngilizce puanı 1,2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son Türkçe notu 5 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine karnelerindeki en son Türkçe notu 4 olan öğrencilerin, İngilizce puanı 1,2,3 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son Türkçe notu 4 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine karnelerindeki en son Türkçe notu 3 olan öğrencilerin, İngilizce puanı

1,2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son Türkçe notu 3 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 38. Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler “ifadesine öğrencilerin cevaplarına göre “İngilizce puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Hayır	63	29.61	18.02	G.Arası	3012,78	3	1004,26	2.74	0.43
Kısmen	80	34.90	18.41	G.İçi	144759,15	396	365,55		
Evet	188	34.18	19.52	Toplam	147771,93	399			
Fikrim yok	69	27.84	19.75						
Toplam	400	32.51	19.25						

Tablo 38 'de belirtildiği gibi, “İngilizce puanı” aritmetik ortalamalarının Öğrencilerin Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler ifadesine verdikleri cevaplar değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre en fazla 188 öğrencinin evet, en az 63 öğrencinin hayır dedikleri görülmektedir. Öğrencilerin sorunlarına çözüm yolu arama değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<,05$ ). Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 38A. Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler “ifadesine öğrencilerin cevapları Değişkenine Göre “İngilizce puanı” Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

Çözüm yolu (i)	Çözüm yolu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Hayır	Kısmen	-5,281	3,220	,102
	Evet	-4,561	2,783	,102
	Fikrim yok	1,778	3,331	,594
Kısmen	Hayır	5,281	3,220	,102
	Evet	,719	2,552	,778
	Fikrim yok	7,059*	3,141	,025
Evet	Hayır	4,561	2,783	,102
	Kısmen	-,719	2,552	,778
	Fikrim yok	6,340*	2,691	,019
Fikrim yok	Hayır	-1,778	3,331	,594
	Kısmen*	-7,059	3,141	,025
	Evet *	-6,340	2,691	,019

Tablo 38A’da ifade edildiği gibi, “İngilizce puanları”nın Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler “ifadesine öğrencilerin verdikleri cevaplar değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; sorunlarına kısmen deyin öğrencilerin, fikrim yok diyen öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, kısmen diyen öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p < ,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler “ifadesine evet diyen öğrencilerin, fikrim yok diyen öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, evet diyen öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p < ,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.



**Tablo 39. Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler “ifadesine öğrencilerin cevaplarına göre “Türkçe puanları”na İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Hayır	63	37.63	20.11	G.Arası	7214,49	3	2404,83	5,13	.002
Kısmen	80	44.95	21.67	G.İçi	185520,50	396	468,48		
Evet	188	43.31	21.97	Toplam	192734,99	399			
Fikrim yok	69	33.15	22.05						
Toplam	400	40.99	21.97						

Tablo 39 'de belirtildiği gibi, “Türkçe puanı” aritmetik ortalamalarının Öğrencilerin Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler ifadesine verdikleri cevaplar değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre en fazla 188 öğrencinin evet, en az 63 öğrencinin hayır dedikleri görülmektedir. . Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < ,05$ ).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 39A. Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler “ifadesine öğrencilerin cevapları Değişkenine Göre “Türkçe puanı” Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

<b>Olumlu etki Türkçeye (i)</b>	<b>Olumlu etki Türkçeye (j)</b>	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Hayır	Kısmen	-7,315*	3,645	,045
	Evet	-5,684	3,150	,072
	Fikrim yok	4,475	3,771	,236
Kısmen	Hayır	7,315*	3,645	,045
	Evet	1,630	2,889	,573
	Fikrim yok	11,790*	3,556	,001
Evet	Hayır	5,684	3,150	,072
	Kısmen	-1,630	2,889	,573
	Fikrim yok	10,159*	3,046	,001
Fikrim yok	Hayır	-4,475	3,771	,236
	Kısmen	-11,790*	3,556	,001
	Evet	-10,159*	3,046	,001

Tablo 39A’da ifade edildiği gibi, “Türkçe puanları”nın Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler “ifadesine öğrencilerin verdikleri cevaplar değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; sorunlarına kısmen deyin öğrencilerin, hayır ve fikrim yok diyen öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, kısmen diyen öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p < ,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler “ifadesine evet diyen öğrencilerin, fikrim yok diyen öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, evet diyen öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p < ,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 40. Okullardaki İngilizce eğitimi yeterlimi “ifadesine öğrencilerin cevaplarına göre “Türkçe puanları”na ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f, <math>\bar{x}</math> ve <i>ss</i> Değerleri</i>				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Hayır	84	42.29	20.64	G.Arası	9678,22	3	3226,07	6,97	.000
Kısmen	97	41.14	24.07	G.İçi	183056,77	396	462,26		
Evet	155	44.65	21.29	Toplam	192734,99	399			
Fikrim yok	64	30.20	18.78						
Toplam	400	40.99	21.97						

Tablo 40 'da belirtildiği gibi, “Türkçe puanı” aritmetik ortalamalarının Öğrencilerin Okullardaki İngilizce eğitimi yeterlimi ifadesine verdikleri cevaplar değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre en fazla 155 öğrencinin evet, en az 64 öğrencinin fikrimyok dedikleri görülmektedir. Okullardaki İngilizce eğitimi yeterlimi değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 40A. Okullardaki İngilizce eğitimi yeterlimi “ifadesine öğrencilerin cevapları Değişkenine Göre “Türkçe puanı” Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

İngilizce eğitimi yeterli (i)	İngilizce eğitimi yeterli (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Hayır	Kısmen	1,153	3,204	,719
	Evet	-2,360	2,913	,418
	Fikrim yok	12,094*	3,567	,001
Kısmen	Hayır	-1,153	3,204	,719
	Evet	-3,513	2,783	,208
	Fikrim yok	10,941*	3,462	,002
Evet	Hayır	2,360	2,913	,418
	Kısmen	3,513	2,783	,208
	Fikrim yok	14,454*	3,194	,000
Fikrim yok	Hayır	-12,094*	3,567	,001
	Kısmen	-10,941*	3,462	,002
	Evet	-14,454*	3,194	,000

Tablo 40A’da ifade edildiği gibi, “Türkçe puanları”nın Okullardaki İngilizce eğitimi yeterlimi “ifadesine öğrencilerin verdikleri cevaplar değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; sorunlarına hayır deyin öğrencilerin, fikrim yok diyen öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, hayır diyen öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p < ,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine Okullardaki İngilizce eğitimi yeterlimi “ifadesine kısmen diyen öğrencilerin, fikrim yok diyen öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, kısmen diyen öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p < ,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine Okullardaki İngilizce eğitimi yeterlimi “ifadesine evet diyen öğrencilerin, fikrim yok diyen öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, evet diyen öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p < ,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 41. “İngilizce Puanlarıyla” “Türkçe Puanları” Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular**

Bu bölümde öğrencilerin İngilizce puanları ve Türkçe puanları arasındaki ilişki ile ilgili sonuçlar yer almaktadır.

	Mean	std	N
Tr puan	40.99	21.97	400
İng. Puan	32.51	19.24	400

**Tablo41A.**

	Tr puan	İng.Puan
Tr puan Parson Correlation	1.000	.562
Sig.(2-tailed)	.	.000
N	400	400
İng. puan Parson Correlation	.562	1.000
Sig.(2-tailed)	.000	.
N	400	400

Tablo 41a incelendiğinde İngilizce puanıyla Türkçe puanı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.( $r=.562, p < .05$ )

# BÖLÜM V

## TARTIŞMALAR

### V.1. ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL BİLGİ VE DİĞER BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE VERDİKLERİ CEVAPLARA İLİŞKİN TARTIŞMALAR

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %53.0'ünün kız, %47.0'sinin erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunu kız öğrenciler oluşturmaktadır. Fakat aralarında fazla bir fark olmadığı da görülmektedir. Bu durum;

- Anket dağıtılan öğrencilerin homojen olarak seçildiğini gösterebilir.
- İlk öğretim düzeyi sınıflarında dağılımın normal yapıldığını gösterebilir.
- Test sonuçlarının cinsiyet bakımından objektif olacağını gösterebilir.

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin 16'sını (%4.0) okuma ve yazma bilmedikleri, 12'sinin(%3.0) sadece okuma ve yazma bildiği, 131'inin (%32.8) ilk okul mezunu, 96'sının (%24.0) orta okul mezunu, 121'inin (30.3) lise mezunu olduğu, 21'inin(%5.3) yüksek okul ve lisans mezunu, 3'ünün (%0.8) master ve doktora yaptığı görülmüştür. Bu durum;

- Okuma ve yazma bilmeme düzeyinin fazla yüksek olmadığı ve annelerin belli bir eğitimden önceki yaşamlarında geçtikleri söylenebilir.
- Fakat eğitim düzeyleri ilk, orta öğretim ve lise düzeyinde yoğunlaştığından annelerin çocuklarını yüksek öğretime özendirilecekleri söylenebilir.
- Yüksek öğrenim görmüş annelerin az sayıda olması öğrencilerin kariyer planlamada zorlanabilecekleri anlamına gelebilir.
- Yine ülkemizde eskiden, günümüze kıyasla kadınların yüksek öğrenime daha az devam edebildikleri söylenebilir.

- Master ve doktora yapmış annelerin sevisinin çok düşük olması akademik kariyer planlaması amaçlanmadığı veya yapılamadığı anlamına gelebilir

Tablo 3 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının 4'ünün (%1.0) okuma ve yazma bilmedikleri, 9'unun (%2.3) sadece okuma ve yazma bildiği, 117'inin (%29.3) ilk okul mezunu, 77'sinin (%19.3) orta okul mezunu, 129'unu (32.3) lise mezunu olduğu, 60'mının(%15.3) yüksek okul ve lisans mezunu, 4'ünün (%1.0) master ve doktora yaptığı görülmüştür.Bu durum;

- Okuma ve yazma bilmeme düzeyinin fazla yüksek olmadığı ve babaların belli bir eğitimden önceki yaşamlarında geçtikleri söylenebilir.
- Fakat eğitim düzeyleri ilk, orta öğretim ve lise düzeyinde yoğunlaştığından babaların çocuklarını yüksek öğretime özendirecekleri söylenebilir.
- Yüksek öğrenim görmüş babaların sayısının annelere göre daha fazla olması eskiden erkeklere daha fazla imkan sağlandığı anlamına gelebilir.

Tablo 4 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 46'sının (%11.5)1 kardeş, 274'ünün (%68.5) 2 kardeş, 80'inin (%20.0) 3 ve daha fazla kardeş oldukları görülmüştür.Bu durum;

- Ülkemizde ailelerin fazla çocuk sahibi olmaktan kaçındıkları söylenebilir.
- Ekonomik sebeplerden dolayı 2 çocuk tercih ettikleri söylenebilir.
- Fazla çocuk sahibi olmayarak var olan çocuklarına daha iyi imkanlar sağlamayı amaçlıyorlar denilebilir.
- Az çocuk olduğundan dolayı daha kaliteli bir eğitim verebilecekleri söylenebilir.
- Evlerinde danışabilecekleri öğrenci büyükleri olmadığından ders çalışma ve planlamada zorlanabilecekleri söylenebilir

Tablo 5 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 110'unun (%27.5) evlerinde kendilerinden başka öğrenci olmadığı, 290'ünün (%72.5) evlerinde kendilerinden başka öğrenci olduğu görülmüştür.Bu durum;

- Çoğu öğrencinin evlerini başka bir öğrenciyle paylaştıklarını gösterebilir.
- Başarıları arasında olumlu bir etkileşim görülebilir.
- Evde bir dayanışma yada yarışma ortamı var olabilir

Tablo 6 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 9'unun (%2.3) aileleriyle 0-1 saat arası beraber olduklarını 31'inin (%7.8) aileleriyle 1-2 saat arası beraber olduklarını, 74'ünün (%18.5) aileleriyle 2-3 saat arası beraber olduklarını, 286'sının (%71.5) aileleriyle 3 saat ve daha fazla saat arası beraber olduklarını görülmüştür.Bu durum;

- Ailelerin çocuklarıyla yeterince vakit geçirerek onların ihtiyaçlarını anlaya bildikleri söylenebilir.
- Öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilemesi beklenebilir.
- Yoğun şehir temposuna rağmen ailelerin bu konuda duyarlı oldukları söylenebilir

Tablo 7 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 120'sinin (%30.0) 1.2. sırada oturdukları, 162'sinin (%40.5) 3.4. sırada oturdukları, 88'inin (%22.2)5.6. sırada oturdukları, 30'unun (%7.5) 7.8.sırada oturdukları görülmüştür.Bu durum;

- Öğretmene yakın olmayla başarı arasında bir ilişki olup olmadığına bakılabilir.
- Öğrencilerin ön sıralarda oturmayı tercih ettiklerini gösterebilir.
- Sınıflardaki klasik oturma düzenlerinin eğitim için daha uygun olan "u" düzeninde olmasının daha iyi olacağı gösterebilir.

Tablo 8 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 217'sinin (%54.3) roman, 55'inin (%13.8)şiir, 87'sinin (%21.8) hikaye, 41'inin (%10.3)bilimsel türde kitapları tercih ettikleri görülmüştür.Bu durum;

- Öğrencilerin kitap seçiminde roman türünü tercih ettikleri anlamına gelebilir.



- Ulaşabildikleri kitapların genellikle roma türünde olduğu söylenebilir.
- İlgilerini çeken şiir ve hikayelerin olmadığı söylenebilir.
- Ülkemizde roman türünün öğrenciler arasında daha fazla tercih edildiğini gösterebilir.

Tablo 9 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 133'ünün (%33.3) ayda 0-1 arası kitap okudukları, 175'inin (%43.8) 1-3 arası kitap okudukları, 56'sının (%14.0) 3-5 arası kitap okudukları, 36'unun (%9.0) 5 ve daha fazla kitap okudukları görülmüştür. Bu durumda;

- Öğrencilerin kitaba olan ilgilerinin istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.
- Az kitap okunmasının başarılarını da etkileyebileceği düşünülebilir
- Kitap okumaya yeteri kadar özendirilmedikleri anlaşılabilir
- Etraflarında yeterince kitap bulamadıkları anlamına gelebilir.
- İlgilerini çekecek eserlerin olmadığı anlaşılabilir
- Ailelerin öğrencilere bu konuda yeterince iyi örnek teşkil edemediği söylenebilir

Tablo 10 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 81'inin (%20.3) günde 0-1 saat arası Türkçe dersine çalıştıkları, 197'sinin (%49.3) 1-3 saat arası Türkçe dersine çalıştıkları, 90'ının (%22.5) 3-5 saat arası Türkçe dersine çalıştıkları, 32'unun (%8.0) 5 ve daha fazla saat arası Türkçe dersine çalıştıkları görülmüştür. Bu durum;

- Yarıya yakını 1-3 saat arası çalışıyor olması Türkçe dersinin önemini anladıkları anlamına gelebilir
- Okullarda Türkçe dersiyle ilgili ödevlendirmenin yapıldığı anlamına gelebilir.
- Öğrencilerin çoğunun Türkçe dersinde başarılı olmaları beklenebilir
- Bu başarının diğer derslere de yansımaları beklenebilir.
- Ailelerin de Türkçe dersine önem verdikleri anlaşılabilir

Tablo 11 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 159'unun (%39.8) günde 0-1 saat arası İngilizce dersine çalıştıkları, 166'sının (%41.5) 1-3 saat arası İngilizce

dersine çalıştıkları, 53'ünün (%13.3)3-5 saat arası İngilizce dersine çalıştıkları, 22'sinin (%5.5)5 ve daha fazla saat arası İngilizce dersine çalıştıkları görülmüştür.Burada öğrencilerin çoğunluğunun 0-1 ve 1-3 saat arası çalıştıkları görülmektedir.Bu durum;

- Öğrencilerin İngilizce dersine yeteri kadar önem vermedikleri anlamına gelebilir.
- Etraflarında danışaabilecekleri kimsenin olmadığı anlamına gelebilir.
- Yeterli kaynağa sahip olmadıkları anlamına gelebilir.
- İngilizcenin hayatlarına katacağı olumlu etkinin farkında olamayabilirler.
- Ailelerin yeterince destek göstermedikleri anlaşılabilir.

Tablo 12 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 281'inin (%70.3)anlaşmazlıklara konuşarak, 25'inin (%6.3)küserek, 57'sinin (%14.3)kaba kuvvet kullanarak, 37'sinin (%9.3)yardım alarak çözüm aradıkları görülmüştür. Burada öğrencilerin çoğunluğunun anlaşmazlıklara konuşarak çözüm aradıkları görülmüştür.Bu durum;

- Öncelikle öğrencilerin şiddetten kaçındıkları anlamına gelebilir.
- Öğrencilerin sözlü iletişime önem verdikleri anlamına gelebilir.
- Çevrelerinde şiddeti önleyici önlemler alındığı anlamına gelebilir.

Tablo 13 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 23'ünün (%5.8)derste anlatılanların hiçbirini, 121'inin (%30.3)bir kısmını, 189'unun (%47.3) çoğunu, 67'sinin (%16.8)hepsini anladıkları görülmüştür.Hepsini anlayanların azlığı dikkat çekicidir.Bu durum;

- Derste kullanılan dilin uygun netlikte olmadığı anlamına gelebilir.
- Öğrencilerin derste anlamadıkları noktaları sormaktan kaçındıkları anlamına gelebilir.
- Öğretmenlerin dersi anlaşılması için yeterince uğraşmadıkları anlamına gelebilir.
- Öğrencilerin başarısının düşmesine sebep olabilir.
- Öğrencilerin Sözlü iletişimlerinin zayıf olduğu anlamına gelebilir.
- Türkçe derslerinin istenilen derecede etkili olmadığı anlamına gelebilir.

14. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 159'unun (%39.8) günde 0-1 saat arası, 140'sının (%35.0) 1-3 saat arası, 54'ünün (%13.3)3-5 saat arası, 47'sinin (%11.8)5 ve daha fazla saat arası bilgisayar kullandıkları görülmüştür.Öğrencilerin genelinin bilgisayarla fazla vakit geçirmedikleri görülmektedir.Bu durum;

- Başarılarını olumsuz etkilemediği anlamına gelebilir.
- Ailelerin bu konuda hassas davrandıkları anlamına gelebilir.
- Öğrencilerinin ders yoğunluğunun fazla olduğu anlamına gelebilir.

Tablo 15 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 68'inin (%17.0) en son karnelerindeki İngilizce dersi notunun 1, 75'inin (%18.8) en son karnelerindeki İngilizce dersi notu 2, 92'sinin (%23.0) en son karnelerindeki İngilizce dersi notu 3, 100'ünün (%25.0) en son karnelerindeki İngilizce dersi notu 4, 65' inin (%16.3) en son karnelerindeki İngilizce dersi notu 5 olarak görülmüştür.Burada Öğrencilerin çoğunun notunun 2 ve üstü olduğu görülmektedir.Bu durum;

- Öğrencilerin çoğunun geçer notu alabilecek bilgiye sahip olduğu anlamına gelebilir.
- Okullardaki İngilizce Eğitiminin uygun seviyede olduğu anlamına gelebilir.
- Öğrencilerin İngilizceye karşı ilgi duydukları anlamına gelebilir.

Tablo 16 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 30'unun (%7.5) en son karnelerindeki Türkçe dersi notunun 1, 75'inin (%18.8) en son karnelerindeki Türkçe dersi notu 2, 136'sının (%34.0) en son karnelerindeki Türkçe dersi notu 3, 103'ünün (%25.8) en son karnelerindeki İngilizce dersi notu 4, 56' inin (%14.8) en son karnelerindeki Türkçe dersi notu 5 olarak görülmüştür. Burada Öğrencilerin çoğunun notunun 2 ve üstü olduğu görülmektedir.Bu durum;

- Öğrencilerin çoğunun geçer notu alabilecek bilgiye sahip olduğu anlamına gelebilir.
- Okullardaki Türkçe Eğitiminin uygun seviyede olduğu anlamına gelebilir.

- Öğrencilerin Türkçeye karşı ilgi duydukları anlamına gelebilir.

Tablo17 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 63'ünün (%15.8) Türkçeyi iyi bilmenin İngilizce eğitimine faydası var mıdır? sorusuna hayır , 80'inin (%20.0) Türkçeyi iyi bilmenin İngilizce eğitimine faydası var mıdır? sorusuna kısmen, 188'inin (%47.0) Türkçeyi iyi bilmenin İngilizce eğitimine faydası var mıdır? sorusuna evet,69'unun (%17.3) Türkçeyi iyi bilmenin İngilizce eğitimine faydası var mıdır? sorusuna fikrim yok diyerek cevapladıkları görülmüştür.Burada öğrencilerin yarıya yakını evet demiştir.Bu durum;

- Öğrencilerin Türkçe çalışma motivasyonlarının arttığı anlamına gelebilir.
- Türkçe öğretmenlerinin bu konuda öğrencilere destek olmasını gerektirebilir.

18. tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 71'inin (%17.8) Okullardaki Türkçe eğitimi yeterli midir? sorusuna hayır , 116'inin (%29.0) Okullardaki Türkçe eğitimi yeterli midir? sorusuna kısmen, 155'inin (%38.8) Okullardaki Türkçe eğitimi yeterli midir? sorusuna evet,58'inin (%14.5) Okullardaki Türkçe eğitimi yeterli midir? sorusuna fikrim yok diyerek cevapladıkları görülmüştür.Burada olumsuz cevap veren öğrencilerin fazla olduğu görülmektedir.Bu durum;

- Öğrencilerin Türkçe derslerinde yeterli başarıya ulaşamamalarının sebebi olabilir.
- Okullardaki İngilizce derslerinde başarısız olunmasının sebepleri arasında olabilir.

Tablo 19 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 84'ünün (%21.0) Okullardaki İngilizce eğitimi yeterli midir? sorusuna hayır , 97'sinin (%24.3) Okullardaki İngilizce eğitimi yeterli midir? sorusuna kısmen, 155'inin (%38.8) Okullardaki İngilizce eğitimi yeterli midir? sorusuna evet, 64'ünün (%16.0) Okullardaki İngilizce eğitimi yeterli midir? sorusuna fikrim yok diyerek cevapladıkları görülmüştür.Burada olumsuz cevap veren öğrenciler az sayılmaz.Bu durum;

- Öğrencilerin İngilizce derslerinde yeterli başarıya ulaşamamalarının sebebi olabilir.
- Okullardaki İngilizce müfredat ve yöntemlerin öğrenciye uygun olmamasında dolayı olabilir.
- Öğretmenlerin yeterli çalışmaları yapmamalarından dolayı olabilir.
- Öğrencilerin yeteri kadar çaba göstermemelerinden olabilir.

Tablo 20 incelendiğinde ankette sorulan Türkçe sorularına Öğrencilerin 11'inin (%2.8) 0, 14'ünün(%3.5) 1, 24'ünün(%6.0) 2, 44' ünün (%11.0) 3, 49'unu (%12.3) 4, 54' ünün (%13.5) 5, 31'inin (%7.8) 6, 39 'unu (%9.8) 7, 31'inin (%7.8) 8, 25'inin (%6.3) 9, 35'inin (%8.8)10, 19'unun (%4.8) 11, 10'unun (%2.5) 12, 10'unun (%2.5) 13, 2'sinin (%0.5) 14, 2'sinin (%0.5) 15 doğru cevap verdikleri görülmüştür.Burada normal bir dağılımda cevaplandığı görülmektedir.Bu durum;

- Sorulan soruların uygun seviyede seçildiği anlamına gelebilir.
- Öğrencilerin seviyelerinin homojen dağıldığı anlaşılabilir.

Tablo 21 incelendiğinde ankette sorulan İngilizce sorularına Öğrencilerin 17'sinin (%4.3) 0, 31'inin (%7.8) 1, 36'sının(%9.0) 2, 61' inin (%15.3) 3, 62'sinin (%15.5) 4, 39' unun (%13.5) 5, 31'inin (%9.8) 6, 42 'sinin (%10.5) 7, 19'unun (%4.8) 8, 27'sinin (%6.8) 9, 16'sının (%4.0)10, 5'inin (%1.3) 11, 4'ünün (%1.0) 12, 3'ünün (%0.8) 1, 0'ının (%0.0) 14 ve 2'sinin (%0.5) 14 ve15, doğru cevap verdikleri görülmüştür.Bu sorulara tam doğru cevap veren öğrenci görülmemiş fakat normal bir dağılım da cevaplandığı görülmüştür.Bu durum;

- Öğrencilerin İngilizcede hata yapmalarının daha kolay olduğu anlaşılabilir.
- Seviyelerinin birbirlerinden farklı olduğu anlaşılabilir.
- Okullardaki İngilizce eğitiminin ortalama düzeyde olduğu anlaşılabilir.
- Bu seviyenin öğrencilerin günlük hayatlarında faydalı olabileceği anlaşılabilir.

## V.2. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARA İLİŞKİN TARTIŞMALAR

### V.2.1. “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde öğrencilerin cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğrenci deneklerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda 28 sorudan 2 soruya verilen cevaplarda farklılık bulunmuştur.

Tablo 22’de, “Türkçe puanlarının” aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için erkeklerin aritmetik ortalaması 35,27 kadınların aritmetik ortalaması ise 46,07 olarak bulunmuştur. Erkeklerin bu ifade için standart sapması 21,06, kadınların ise standart sapması 21,56’dir. Erkeklerin ve kadınların puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık kadınların lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle kız öğrenciler “Türkçe puanları” bakımından erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla başarılıdırlar. Bu durum;

- Kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla Türkçe dersine çalışmaları sonucu olabilir.
- Kız Öğrencilerin daha fazla kitap okumaları sonucu olabilir.
- Kız öğrencilerin erkeklerden İngilizce dersinde de daha başarılı olmalarına sebep olabilir

Tablo 23’de, “İngilizce puanlarının” aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için erkeklerin aritmetik ortalaması 28.53 kadınların aritmetik ortalaması ise 36.03 olarak bulunmuştur. Erkeklerin bu ifade için standart sapması 17.27, kadınların ise standart sapması 20.23’dür. Erkeklerin ve kadınların puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu

farklılık kadınların lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle kız öğrenciler “İngilizce puanları” bakımından erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla başarılıdırlar.Bu durum;

- Kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla İngilizce dersine çalışmaları sonucu olabilir.
- Kız Öğrencilerin daha fazla kitap okumaları sonucu olabilir.
- Kız öğrencilerin erkeklerden Türkçe dersinde de daha başarılı olmaları sonucu olabilir
- İngilizce derslerini daha fazla anlamalarından dolayı olabilir
- Kız öğrencilerin derslerde daha aktif olmaları dolayısı ile olabilir

## **V.2.2 Öğrencilerin Babalarının eğitim düzeyi Değişkenine Göre İlişkin Tartışmalar**

Bu bölümde öğrencilerin “Öğrencilerin Babalarının eğitim düzeyi ” değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır., Öğrencilerin Türkçe puanına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Anova (Tek yönlü varyans analizi) testi sonucunda fark görülmüştür.

Tablo 26 incelendiğinde; “Babasının eğitim düzeyi” değişkenine göre Türkçe puanının hangi gruplar arasında farklılaştığı görülmektedir; babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin Türkçe puanlarıyla babası ilk okul,orta okul, lise yüksek okul ve üniversite mezunu öğrencilerin Türkçe puanları arasında fark görülmüş, babası ilk okul,orta okul, lise yüksek okul ve üniversite mezunu öğrencilerin lehine olan farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Babası orta okul mezunu olan öğrencilerle lise mezunu olan öğrenciler arasında da Türkçe puanları bakımından anlamlı bir fark görülmüş,babası lise mezunu olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.Yine babası lise mezunu olan öğrencilerle babası yüksek okul ve lisans mezunu olan öğrenciler arasında Türkçe notları bakımından fark görülmüş, babası lise mezunu olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.Bu durum;

- Babası okuma ve yazma bilmeyen öğrenciler Türkçe derslerinde Babası belli bir eğitim geçirmiş öğrencilere göre daha az başarılı olurlar denebilir.
- Babanın eğitim seviyesi öğrencinin Türkçe eğitiminde başarılı olmasıyla ilişkili olduğunu gösterebilir,
- Babanın öğrencinin Türkçe eğitiminde çok önemli bir faktör olduğunu gösterebilir.

Tablo 27A incelendiğinde, “Türkçe puanları”nın Öğrencilerin aylık kitap okuma sayısı Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığı görülmektedir; 1-3 arası kitap okuyan öğrencilerin 0-1 arası kitap okuyan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş 1-3 arası kitap okuyan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine 1-3 arası kitap okuyan öğrencilerin 5 ve fazla kitap okuyan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş 1-3 arası kitap okuyan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durum;

- Düzenli olarak kitap okuyan öğrencilerin Türkçe başarılarının kitap okumayan öğrencilerden daha iyi olduğunu gösterebilir.
- Kitap okumanın derslere olumlu etkide bulunduğunu gösterebilir.

Tablo 28A incelendiğinde, “Türkçe puanları”nın Öğrencilerin Okuduğu kitap türü Değişkenine göre gruplar arasında fark görülmüştür; roman okuyan öğrencilerin ,şiir, hikaye ve bilimsel türde kitap okuyan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, roman türünde kitap okuyan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durum;

- Romana ilgisi olan öğrencilerin derslere de daha yoğun ilgi gösterdiği anlamına gelebilir.
- Roman türünün derslere olumlu etkide bulunduğunu gösterebilir

Tablo 29A incelendiğinde, “İngilizce puanları”nın Öğrencilerin Okuduğu kitap türü Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını görülmüştür; roman okuyan



öğrencilerin ,şiir, hikaye ve bilimsel türde kitap okuyan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, roman türünde kitap okuyan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.Bu durum;

- Romana ilgisi olan öğrencilerin derslere de daha yoğun ilgi gösterdiği anlamına gelebilir.
- Roman türünün derslere olumlu etkide bulunduğunu gösterebilir.

Tablo 30A' incelendiğinde, "Türkçe puanları"nın Öğrencilerin Türkçe çalışma saati Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını görülmektedir; 1-3 saat arası Türkçe çalışanların 5 ve fazlası Türkçe çalışan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, 1-3 arası Türkçe çalışan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.Bu durum;

- Bu soruya öğrencilerin gerçekçi cevap vermediklerini gösterebilir.
- Programlı ve verimli çalışmanın fazla saat çalışmaktan daha iyi sonuç verdiğini gösterebilir.

Tablo 31A incelendiğinde, "İngilizce puanları"nın Öğrencilerin Türkçe çalışma saati değişkenine göre hangi gruplar arasında görülmektedir; 1-3 arası Türkçe çalışanların 5 ve fazlası İngilizce çalışan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, 1-3 arası Türkçe çalışan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durum;

- Bu soruya öğrencilerin gerçekçi cevap vermediklerini gösterebilir.
- Programlı ve verimli çalışmanın fazla saat çalışmaktan daha iyi sonuç verdiğini gösterebilir.
- Türkçe dersine çalışmanın İngilizce dersinde de başarılı olmayı sağladığını gösterebilir.

Tablo 32A incelendiğinde, "İngilizce puanları"nın Öğrencilerin Soruna Çözüm yolu bulma Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığı görülmektedir;

sorunlarına konuşarak çözüm yolu arayan öğrencilerin, küserek ve kaba kuvvet kullanarak çözüm yolu arayan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, konuşarak çözüm yolu arayan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.Bu durum;

- Sözlü iletişimde başarılı olan öğrencilerin kaba kuvvet kullanmaktansa konuşarak anlaştıklarını gösterebilir.
- İletişim kabiliyetinin ilişkilerde önemli etken olduğunu gösterebilir.
- Toplumdaki şiddetin iletişim kabiliyetinin geliştirilmesiyle önlenebileceğini gösterebilir.

Tablo 33A incelendiğinde, “Türkçe puanları”nın Öğrencilerin Soruna Çözüm yolu bulma Değişkenine göre hangi gruplar arasında görülmüştür; sorunlarına konuşarak çözüm yolu arayan öğrencilerin, küserek ve kaba kuvvet kullanarak çözüm yolu arayan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, konuşarak çözüm yolu arayan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.Bu durum;

- İletişimde başarının derslerde de başarıyı arttırdığını gösterebilir.
- Başarılı öğrencilerin kaba kuvvetten çekindiklerini gösterebilir.
- Başarılı öğrencilerin kendilerini ifadede ve karşıyı anlamada zorlanmadıklarını gösterebilir

Tablo 34A incelendiğinde, “İngilizce puanları”nın Öğrencilerin karnelerindeki en son İngilizce notu Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığı görülmektedir; Öğrencilerin karnelerindeki en son İngilizce notu 5 olan öğrencilerin, İngilizce puanı 1,2,3,4 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son İngilizce notu 5 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine karnelerindeki en son İngilizce notu 4 olan öğrencilerin, İngilizce puanı 1,2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son İngilizce notu 4 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine karnelerindeki en son İngilizce notu 3 olan öğrencilerin, karnelerindeki

en son İngilizce notu 1,2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, İngilizce puanı 3 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durum;

- Okulda İngilizce dersinde başarılı olan öğrencilerin ankette sorulan İngilizce sorularında da başarılı olduklarını gösterebilir.
- Okuldaki başarının okul dışındaki sınavlarda da sürdürüldüğü anlamına gelebilir.

Tablo 35A incelendiğinde, “Türkçe puanları”nın Öğrencilerin karnelerindeki en son İngilizce notu Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığı görülmüştür ; Öğrencilerin karnelerindeki en son İngilizce notu 5 olan öğrencilerin Türkçe notu 1,2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son İngilizce notu 5 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine karnelerindeki en son İngilizce notu 4 olan öğrencilerin, Türkçe puanı 1,2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son İngilizce notu 4 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine karnelerindeki en son İngilizce notu 3 olan öğrencilerin, Türkçe puanı 1,2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son İngilizce notu 3 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durum;

- İngilizce de başarılı olan öğrencilerin Türkçede de başarılı olduklarını gösterebilir.
- Çalışma sistemi kazanmış öğrencilerin derslerin genelinde daha başarılı olduklarını gösterebilir.

Tablo 36A incelendiğinde, “Türkçe puanları”nın Öğrencilerin karnelerindeki en son Türkçe notu Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; Öğrencilerin karnelerindeki en son Türkçe notu 5 olan öğrencilerin Türkçe puanı 1,2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son Türkçe notu 5 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı

bulunmuştur. Yine karnelerindeki en son Türkçe notu 4 olan öğrencilerin, Türkçe puanı 1,2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son Türkçe notu 4 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine karnelerindeki en son Türkçe notu 3 olan öğrencilerin, Türkçe puanı 2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son Türkçe notu 3 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

- Okulda Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin ankette sorulan Türkçe sorularında da başarılı olduklarını gösterebilir.
- Okuldaki başarının okul dışındaki sınavlarda da sürdürüldüğü anlamına gelebilir.

Tablo 37A incelendiğinde “İngilizce puanları”nın Öğrencilerin karnelerindeki en son Türkçe notu Değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığı görülmektedir; karnelerindeki en son Türkçe notu 5 olan öğrencilerin İngilizce puanı 1,2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son Türkçe notu 5 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine karnelerindeki en son Türkçe notu 4 olan öğrencilerin, İngilizce puanı 1,2,3 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son Türkçe notu 4 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine karnelerindeki en son Türkçe notu 3 olan öğrencilerin, İngilizce puanı 1,2 olan öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, karnelerindeki en son Türkçe notu 3 olan öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durum;

- Türkçe dersinde de başarılı olan öğrencilerin İngilizcede de başarılı olduklarını gösterebilir.
- Çalışma sistemi kazanmış öğrencilerin derslerin genelinde daha başarılı olduklarını gösterebilir.

- Türkçeyi iyi bilmenin İngilizceyi öğrenmeyi kolaylaştırdığı anlamına gelebilir

Tablo 38A incelendiğinde, “İngilizce puanları”nın Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler “ifadesine öğrencilerin verdikleri cevaplar değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını görülmektedir ; sorunlarına kısmen diyen öğrencilerin, fikrim yok diyen öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, kısmen diyen öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler “ifadesine evet diyen öğrencilerin, fikrim yok diyen öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, evet diyen öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durum

- Öğrencilerin dersler arasındaki olumlu etkileşim hakkındaki görüşleri o dersin veya derslerin başarısını da olumlu etkilediğini gösterebilir.
- Öğrencilerin dersler arasındaki bağlantıyı kurmalarında yardım edilmeleri gerektiğini gösterebilir.
- Farklı branştaki öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği kurmaları gerektiğini gösterebilir.
- Öğrencilerin sınıfta öğrendikleri konuları başka derslerde ve sahalarda kullanmalarının başarıyı arttıracığını gösterebilir

Tablo 39A incelendiğinde, “Türkçe puanları”nın Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler “ifadesine öğrencilerin verdikleri cevaplar değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; sorunlarına kısmen deyin öğrencilerin, hayır ve fikrim yok diyen öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, kısmen diyen öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler “ifadesine evet diyen öğrencilerin, fikrim yok diyen öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, evet diyen öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<,05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durum;

- Türkçeyi iyi bilmenin İngilizce öğrenmede de faydalı olacağını düşünen öğrencilerin Türkçe derslerine daha önem verdiklerini gösterebilir.
- Öğrencilerin dersler arasındaki bağlantıya inandıkları durumda, derslerde daha başarılı olacakları anlamına gelebilir.
- Öğretmenlerin dersler arasındaki bağlantıları öğrencilere vurgulamaları gerektiği anlamına gelebilir.

Tablo 40A’da ifade edildiği gibi, “Türkçe puanları”nın Okullardaki İngilizce eğitimi yeterlimi “ifadesine öğrencilerin verdikleri cevaplar değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; sorunlarına hayır diyen öğrencilerin, fikrim yok diyen öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, hayır diyen öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine Okullardaki İngilizce eğitimi yeterlimi “ifadesine kısmen diyen öğrencilerin, fikrim yok diyen öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, kısmen diyen öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yine Okullardaki İngilizce eğitimi yeterlimi “ifadesine evet diyen öğrencilerin, fikrim yok diyen öğrencilerle farklılık gösterdiği görülmüş, evet diyen öğrencilerin lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durum;

- Öğrencilerin ders saatleri konusundaki tutumlarının ders başarılarını da etkilediğini gösterebilir.
- Öğrencilerin derslere karşı olan ön yargılarının başarıyı etkilediğini gösterebilir

Tablo 41a da ifade edildiği gibi Öğrencilerin Türkçe puanlarıyla İngilizce puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu durum

- Türkçeye vakıf olan öğrencilerin İngilizce dersini anlamakta daha başarılı olduklarını gösterebilir
- Türkçe dersine çalışan öğrencilerin İngilizce dersine de çalıştıklarını gösterebilir

# BÖLÜM VI

## SONUÇLAR

Bu bölümde anadil eğitiminin yabancı dil eğitimi üzerindeki etkilerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

### VI.1 ÖĞRENCİ DENEKLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Bu bölümde, öğrenci deneklerin kişisel bulgularına ait sorulara verdiği cevaplara ilişkin sonuçlar verilmektedir.

1. Öğrenci deneklerin, çoğunluğunu (%53.0'ünü) kız öğrenciler oluşturmaktadır.
2. Öğrenci deneklerin tamamının 8'inci sınıfta öğrenci olan deneklerden oluştuğu görülmüştür.
3. Öğrenci deneklerin annelerinin çoğunun (%32.8'ini) eğitim durumunun ilkökul mezunu düzeyinde olan öğrenciler oluşturmaktadır.
4. Öğrenci deneklerin babalarının çoğunun (%32.3'ünü) eğitim durumunun lise mezunu düzeyinde olan öğrenciler oluşturmaktadır.
5. Öğrenci deneklerin, çoğunluğunun (%68.5'ini) 2 kardeş olan öğrenciler oluşturmaktadır.
6. Öğrenci deneklerin, (%72.5'inin) evlerinde kendilerinden başka öğrenci olan öğrenciler oluşturmaktadır.
7. Öğrenci deneklerin, çoğunu (%71.5'ini) aileleriyle 3 saat ve daha fazla beraber vakit geçiren öğrenciler oluşturmaktadır.
8. Öğrenci deneklerin, çoğunu (40.5'ini) sınıfta 3. ve 4.'üncü sıralarda oturan, (30.0'ının)1 ve 2. sıralarda oturan öğrenciler oluşturmaktadır.

9. Öğrenci deneklerin, çoğunu (54.3'ünü) roman türünde kitap okuyan, 21.8'inin hikaye türünde kitap okuyan, 13.8'inin şiir, 10.3'ünün bilimsel türde kitap okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.
10. Öğrenci deneklerin çoğunluğunu (%43.8'ini) ayda 1-3 arası kitap okuyan, 33.3'ünü 0-1 arası, 14.0'ünü 3-5 arası, 9.0'ını 5 ve daha fazla kitap okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.
11. Öğrenci deneklerin çoğunluğunu (%49.3'ünü) Türkçe dersine günde 1-3 saat arası çalışan, 22.5'inin 3-5 saat arası, 20.3'ünü 0-1 saat arası, 8.0'ını 5 ve daha fazla çalışan öğrenciler oluşturmaktadır.
12. Öğrenci deneklerin çoğunluğunu (%41.5'ini) İngilizce dersine günde 1-3 saat arası çalışan, 39.8'inin 0-1 saat arası, 13.3'ünü 3-5 saat arası, 5.5'ini 5 ve daha fazla çalışan öğrenciler oluşturmaktadır.
13. Öğrenci deneklerin çoğunluğunu (%70.3'ünü) anlaşmazlıklara konuşarak çözüm arayan öğrenciler oluşturmaktadır.
14. Öğrenci deneklerin çoğunluğunu (%47.3'ünü) derste anlatılanların çoğunu anlayan öğrenciler oluşturmaktadır.
15. Öğrenci deneklerin çoğunluğunu (%39.8'ini) günde en az 0-1 saat arası bilgisayar kullanan öğrenciler oluşturmaktadır.
16. Öğrenci deneklerin çoğunluğunu (%25.0'ini) en son karne İngilizce notu 4 olan öğrenciler oluşturmaktadır.
17. Öğrenci deneklerin çoğunluğunu (%34.0'ünü) en son karne Türkçe notu 3 olan öğrenciler oluşturmaktadır.
18. Öğrenci deneklerin çoğunluğunu (%47.0'sini) Türkçeyi iyi bilmenin İngilizce eğitimine faydası olduğunu düşünen öğrenciler oluşturmaktadır.
19. Öğrenci deneklerin çoğunluğunu (%38.8'ini) okullardaki Türkçe eğitiminin yeterli olduğunu düşünen öğrenciler oluşturmaktadır.
20. Öğrenci deneklerin çoğunluğunu (%38.8'ini) okullardaki İngilizce eğitiminin yeterli olduğunu düşünen öğrenciler oluşturmaktadır.
21. Öğrenci deneklerin çoğunluğunu (%13.5'ini) sorulan Türkçe sorularının 5'ini doğru cevaplayan öğrenciler oluşturmaktadır.
22. Öğrenci deneklerin çoğunluğunu (%15.5'ini) sorulan İngilizce sorularının 4'ünü doğru cevaplayan öğrenciler oluşturmaktadır.



## **VI.2. ÖĞRENCİ DENEKLERİN, BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARA İLİŞKİN SONUÇLAR**

### **VI.2.1. Öğrenci Deneklerde, " Türkçe Puan " Değişkenine İlişkin Sonuçlar**

Bu bölümde, öğrenci deneklerin "Türkçe Puan" değişkenine ilişkin sonuçlar verilmektedir.

Türkçe puanı yüksek olan öğrenci deneklerin;

1. Babası orta okul mezunu olan öğrencilerin Türkçe puanlarının babası lise mezunu olan öğrencilerden daha düşük olduğu düşünülmektedir.
2. Babası lise mezunu olan öğrencilerin Türkçe puanlarının babası yüksek okul ve lisans mezunu olan öğrencilerden daha düşük olduğu düşünülmektedir..
3. Babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin Türkçe puanlarının babası ilk okul,orta okul, lise yüksek okul ve üniversite mezunu öğrencilerin Türkçe puanlarından daha düşük olduğu düşünülmektedir..
4. Ayda 1-3 arası kitap okuyan öğrencilerin Türkçe puanlarının ayda 0-1 arası kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
5. Ayda 1-3 arası kitap okuyan öğrencilerin Türkçe puanlarının ayda 5 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
6. Roman okuyan öğrencilerin Türkçe puanlarının ,şiir, hikaye ve bilimsel türde kitap okuyan öğrencilerin Türkçe puanlarına göre daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
7. 1-3saat arası Türkçe çalışan öğrencilerin Türkçe puanlarının 5 ve fazlası Türkçe çalışan öğrencilerden daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
8. Sorularına konuşarak çözüm yolu arayan öğrencilerin Türkçe puanlarının, küserek ve kaba kuvvet kullanarak çözüm yolu arayan öğrencilerden daha yüksek olduğu düşünülmektedir
9. Karnelerindeki en son İngilizce notu 5 olan öğrencilerin Türkçe puanlarının 1,2 olan öğrencilerden daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

10. Karnelerindeki en son İngilizce notu 4 olan öğrencilerin Türkçe puanlarının 1,2 olan öğrencilerden daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
11. Karnelerindeki en son İngilizce notu 3 olan öğrencilerin Türkçe puanlarının 1,2 olan öğrencilerden daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
12. Karnelerindeki en son Türkçe notu 5 olan öğrencilerin Türkçe puanlarının 1,2 olan öğrencilerden daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
13. Karnelerindeki en son Türkçe notu 4 olan öğrencilerin Türkçe puanlarının 1,2 olan öğrencilerden daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
14. Karnelerindeki en son Türkçe notu 3 olan öğrencilerin Türkçe puanlarının 2 olan öğrencilerden daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
15. “Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler “ifadesine kısmen deyin öğrencilerin Türkçe notu, hayır ve fikrim yok diyen öğrencilerden daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
16. “Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler “ifadesine evet deyin öğrencilerin Türkçe notu, fikrim yok diyen öğrencilerden daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
17. “Okullardaki İngilizce eğitimi yeterlimi “ifadesine hayır diyen öğrencilerin Türkçe notu, fikrim yok diyen öğrencilerden daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
18. “Okullardaki İngilizce eğitimi yeterlimi “ifadesine kısmen diyen öğrencilerin Türkçe notu, fikrim yok diyen öğrencilerden daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

### **VI.2.2. Öğrenci Deneklerde, " İngilizce Puan " Değişkenine İlişkin Sonuçlar**

Bu bölümde, öğrenci deneklerin “İngilizce puanı” değişkenine ilişkin sonuçlar verilmektedir.

İngilizce puanı yüksek olan öğrenci deneklerin;

1. Roman okuyan öğrencilerin İngilizce puanlarının ,şiir, hikaye ve bilimsel türde kitap okuyan öğrencilerin İngilizce puanlarından daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

2. 1-3 saat arası Türkçe çalışanların öğrencilerin İngilizce puanlarının 5 ve fazlası İngilizce çalışan öğrencilerden daha yüksek olduğu düşünülmektedir..
3. Sorularına konuşarak çözüm yolu arayan öğrencilerin İngilizce puanlarının, küserek ve kaba kuvvet kullanarak öğrencilerin İngilizce puanlarından daha yüksek olduğu düşünülmektedir..
4. Karnelerindeki en son İngilizce notu 5 olan öğrencilerin İngilizce Puanlarının , karnelerindeki İngilizce notu 1,2,3,4 olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
5. Karnelerindeki en son İngilizce notu 4 olan öğrencilerin İngilizce Puanlarının , karnelerindeki İngilizce notu 1,2 olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
6. Karnelerindeki en son İngilizce notu 3 olan öğrencilerin İngilizce Puanlarının , karnelerindeki İngilizce notu 1,2 olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
7. Karnelerindeki en son Türkçe notu 5 olan öğrencilerin İngilizce Puanlarının , karnelerindeki Türkçe notu 1,2 olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
8. Karnelerindeki en son Türkçe notu 4 olan öğrencilerin İngilizce Puanlarının , karnelerindeki Türkçe notu 1,2,3 olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
9. Karnelerindeki en son Türkçe notu 3 olan öğrencilerin İngilizce Puanlarının , karnelerindeki Türkçe notu 1,2 olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
10. “Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler “ifadesine evet deyin öğrencilerin İngilizce notu, fikrim yok diyen öğrencilerden daha yüksek olduğu düşünülmektedir.
11. “Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler “ifadesine kısmen deyin öğrencilerin İngilizce notu, fikrim yok diyen öğrencilerden daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

### **VI.2.3. Öğrenci Deneklerde, " İngilizce Puan " ve "Türkçe puan" İlişkisi Değişkenine İlişkin Sonuçlar**

1- İngilizce puanıyla Türkçe puanı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu düşünülmektedir

## **VI.3. ALT PROPLEMLERE GÖRE SONUÇLAR**

1. Öğrencilerin İngilizce puanlarından, okuduğu kitap türüne göre anlamlı bir fark bulunmuştur.
2. Öğrencilerin İngilizce puanlarında, Türkçe çalışma saatlerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.
3. Öğrencilerin İngilizce puanlarında, sorunlarına çözüm yolu arama yöntemlerine göre anlamlı bir fark görülmüştür.
4. Öğrencilerin İngilizce puanlarında, karnelerindeki en son İngilizce notu bakımından anlamlı bir fark görülmüştür.
5. Öğrencilerin İngilizce puanlarında, karnelerindeki en son Türkçe notu bakımından anlamlı bir fark görülmüştür.
6. Öğrencilerin İngilizce puanlarında, Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu etkiler "ifadesine evet diyen öğrenciler bakımından anlamlı bir fark görülmüştür
7. Öğrencilerin İngilizce puanlarında, cinsiyet bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir
8. Öğrencilerin İngilizce puanlarında, annelerinin eğitim seviyeleri bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir
9. Öğrencilerin İngilizce puanlarında, babalarının eğitim seviyeleri bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir
10. Öğrencilerin İngilizce puanlarında, kardeş sayıları bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir
11. Öğrencilerin İngilizce puanlarında, evde başka öğrenci olması bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir
12. Öğrencilerin İngilizce puanlarında, ailelerinin aylık gelirleri bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir

13. Öğrencilerin İngilizce puanlarında, aileleriyle beraber geçirdikleri süre bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir
14. Öğrencilerin İngilizce puanlarında, sınıfta oturdukları sıra bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir
15. Öğrencilerin İngilizce puanlarından, okuduğu kitap sayısına göre anlamlı bir fark görülmemiştir
16. Öğrencilerin İngilizce puanlarından, Türkçe dersine haftalık çalışma sürelerine göre anlamlı bir fark görülmemiştir
17. Öğrencilerin İngilizce puanlarından, İngilizce dersine haftalık çalışma sürelerine göre anlamlı bir fark görülmemiştir
18. Öğrencilerin İngilizce puanlarından, derste öğretmenlerin anlattıklarını anlama seviyelerine göre anlamlı bir fark görülmemiştir
19. Öğrencilerin İngilizce puanlarından, günlük bilgisayar kullanma sürelerine göre anlamlı bir fark görülmemiştir
20. Öğrencilerin İngilizce puanlarından, okullardaki Türkçe eğitiminin yeterliliği konusundaki tutumları bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir
21. Öğrencilerin İngilizce puanlarından, okullardaki İngilizce eğitiminin yeterliliği konusundaki tutumları bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir

# BÖLÜM VII

## ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulardan ve ulaşılan sonuçlardan faydalanılarak, İlk Öğretim Okullarındaki İngilizce eğitiminin daha başarılı olabilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Öğrencilerin İngilizce başarılarının artması için iyi bir Türkçe bilgisine de sahip olmaları gerekmektedir.
2. Öğrencilerin roman türünde kitap okumaları İngilizce notlarının daha yüksek olmasında faydalı olacaktır.
3. Öğrencilerin sözel iletişim kabiliyetleri artırılmalıdır. Böylece İngilizce dersinde de başarı artacaktır.
4. Öğrenciler Türkçe iyi bilmenin diğer derslere ve özellikle İngilizceye de fayda sağlayacağı konusunda bilgilendirilmelidir.
5. Ülkemizdeki eğitimin nitelik ve niceliğini gelişmiş toplumların seviyesine çıkarabilmek için, önce kendi öz benliğimize, ana dilimize sahip çıkarak ve hak ettiği değeri verip titizlikle kullanmalıyız.
6. Bunun sağlanabilmesi için özellikle halkın geniş kitlelerine ulaşabilen basın yayın kurum ve kuruluşlarıyla, halka model olan kişilerin ana dili yabancı kelimelerin etkisinden uzak yalın olarak kullanmaları gerekir.
7. İkinci dil eğitimi alan öğrencileriyse eğitime başlamadan program başlangıcında anadil yeterlilik seviyelerini tespit edecek testlere tabi tutarak gerekli ölçme ve değerlendirmelerden sonra eğitime alınmalıdır.
8. Yetersiz görülenlere anadil eğitiminde hatırlatıcı dersler verilmeli.
9. İkinci dil öğretmenin ana dile hakimiyeti çok iyi olmalıdır.
10. İkinci dil dersleri sırasında eğitici konumunda bulunan kişi, öğrencilerin anadil bilgilerini ileri ket vuracak şekilde canlı tutmaya çalışmalıdır.

12. Ana dil üreticileri ve ikinci dil üreticilerinin eğitimi süresince birbirleriyle ortak çalışmalarda bulunmaladırlar.
13. Eğitim plan ve programlaması yapılırken ana dil mfredatlarıyla ikinci dil müfredatlarının eşgüdümlü olmaları sağlanmalıdır.
14. Öğrencilerin ikinci dil öğrenmeleri için gerekli nbilgilere sahip olmaları gerekli motivasyonu da sağlayacak ve öğrencide derse karşı ilgi artarak öğrenme isteği oluşacaktır. Bu da eğitimcinin işini kolaylaştırarak enerjisini dersin gelişimi için gerekli farklı yönlere aktarmasına ve bu da verimde artışı sağlayacaktır.

## **KAYNAKÇA:**

AKARSU, B., Wilhem Von Humbld'da Dil Kùltür Bağlantısı

Remzi Kitabevi, İstanbul, 1984

AKSAN, D., 1975, "Anadili"

Tùrk Dili Dergisi, Sayı 285

AKSAN, D., 1994, "Anadili"

Dil Dergisi Doğan Aksan Özel Sayısı, A.Ü. TÖMER, s.63-71.

AKSAN, D., Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I,

Tùrk Dil Kurumu, Ankara, 1998

AKPINAR, B., 2001: "Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Tùrk İlköğretim Öğrencilerinin

Avrupa Birliği İmajı"

Eğitimde Politika Analizleri Ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, Cilt 1, Sayı 1

AKSOY, Ö. A., Gelişen Ve Özleşen Dilimiz

TDK Yayınları, Ankara,1990

AVRUPA KONSEYİ, Common European Framework of Reference For Language :



Learning, Teaching, Assessment. Cambridge, Cambridge UP, 2001

AYDIN, A.: Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi

Alfa Yayınları, İstanbul, 2001

AYDIN, Ö., 1997, “Ana Dili Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi Ve Evrensel Dilbilgisi”

Dil Dergisi, sayı 54, s.23-30

BAYRAM, N.: Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi

Ezgi Kitabevi, Bursa, 1998

BALTAŞ, Z., Baltaş A.: Bedenin Dili

Remzi Kitabevi, İstanbul, 1994

BİNYAZAR, A., 1989, “Anadili Öğretiminde Yazınsal Alanlara Açılım”

Türk Dili Dergisi, Sayı 379- 380

BLOOM, B., İnsan Nitelikleri Ve Okulda Öğrenme, Çeviren D. A. Özçelik

MEB Yayınevi, Ankara, 1979

BUDAK, Y., 1992, “İletişimci Yaklaşımın Yabancı Dil Eğitim Programındaki Yeri”

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

BÜYÜKKURT, G. B., 1993, “Anadili Öğretiminde Çağdaş Eğilimler, Türkçe Öğretimi ve

Sorunları”

TED Yay 11, Ankara, s. 31

CEMİLOĞLU, M., İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi

Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları, Bursa, 1998

CÜCELOĞLU, D., İnsan Ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları

Remzi Kitabevi, İstanbul, 2004

CÜCELOĞLU, D., İnsan İnsana

Remzi Kitabevi, İstanbul, 2004

ÇELEBİ, M.D., 2006, “Türkiye’de Anadili Eğitimi Ve Yabancı Dil Öğretimi”

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 21

ÇİFTÇİ, M., 1991, “Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti

Araştırması”

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

ÇİFTÇİ, M., 1998, “Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler”

Afyon Kocatepe Ün. S.B. Dergisi, S.1, s. 59-71

DEMİREL, Ö., 1979, “Orta Eğitimde Yabancı Dil Öğretim Programlarını

Değerlendirilmesi”

Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara

DEMİREL, Ö., Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler ve Teknikler

Usem Yayınları, Ankara, 1990

DEMİREL, Ö., İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi,

M.E.B., İstanbul, 1999

DEMİREL, Ö., Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı , 1. Basım

Pegem A Yayıncılık, 1999

DEMİREL, Ö., ELT Methodology

Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2004

DEMİREL, Ö., Yabancı Dil Öğretimi (İkinci Baskı)

Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2004

DEMİRTAŞ, A.,: Gelişmiş Ülkelerde Alan Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları

Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, Ankara, 2003

DENİZ, K., 2007, “İlköğretim İkinci Kademe Konuşma Ve Dinleme Yoluyla

Öğrencileri İkna Üzerine Bir Araştırma”

Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe

Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara

DERYAKULU, D., 1992, "Eğitim İletifimi Kavramı"

Eğitim Bilimleri Dergisi, C.25, S.2.

DİLÂÇAR, A., Ana Dili İlkeleri ve Türkiye Dışındaki Başlıca Uygulamaları

Türk Dil Kurumu Yayınları Ankara, 1978

DKMEĞ, ., İletifim Çatışmaları ve Empati

Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1995

ERĐĐN, M., Türk Dil Bilgisi

Bayrak Yayın Tanıtım, İstanbul, 1993

ERĐĐN, A.ve Birol, C., Eğitimde İletifim

Anı Yayıncılık, Ankara, 2000

EYÜBOĞLU, S., Denemeler

Cem Yayınevi, İstanbul, 1974

FRILING. I., 1998, "Dünyada ve Türkiye'de Anadili Eğitimi"

A..Dil Dergisi

GORDON, J., Organizational Behavioral

Allyn and Bacon, Inc, Boston, 1997

GÖĞÜŞ, B., 1970, “Anadili Eğitimi Programlarının Niteliği”

Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı, sayı:379-380: 40-48, Ankara

GÖĞÜŞ, B., 1993, “Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış, Türkçe Öğretimi ve Sorunları”

TED Yay. 11, Ankara, s. 5. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 21 Yıl : 2006/2

GÜLERYÜZ, H., Yaratıcı Çocuk Edebiyatı

Pagem A Yayınları, Ankara, 2002

GÜNGÖR AYTAR, A. ve ÖĞRETİR, A.D., 2008, “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki

Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Anne-Baba Ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi”

Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümü, Ankara

GÜRBÜZ, S., 2006, “Türkçe Öğretmenlerinin Şiirden Yararlanma Biçim Ve Düzeyleri”

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal

Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çanakkale

HENGİRMEN, M., Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Engin Yayıncılık, Ankara, 1993

HICKS, C. B. and I. P., Office Management ,2. Edition

Ally and Bacon Inc., Boston, 1963

HIMSTREET, C. W. and BATTY, M. W., Business Communication Principles and Methods, 3. Edition, Wadsworth Pub. Co., California, 1969

İMRE, Ü., 2000, “Sınıf Öğretmenlerinin İletişimsel Etkililikleri”

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Ankara

JAMIESON, H., İletişim ve İkna, Çeviren: ATABEK, N., DAĞTAŞ, B.

Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1996

KAPFERER, J. N., Les Chemins de la Persuasion,

Pordas, Paris, 1978

KAPLAN, M., Türk Milletinin Kültürel Değerleri

Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1987, s.9

KAPLAN, M., Kültür ve Dil

Dergâh Yayınları, İstanbul, 2002

KARABABA, C., 2001, “Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarında Hedef Davranışlarının

Kazandırılmasında İzlenen Yol ve Dil Bilgisi Öğretimi”

A.Ü.Dil Dergisi. Sayı 99:7-23, Ankara

KARABABA, C., 2002, “ İlköğretim 3. ve 5. sınıf Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının Temel Nitelikleri”  
A.Ü.Dil Dergisi , Sayı 113:33-40, Ankara

KARAKAYA, Z., 2007, “Yabancı Dil Öğretiminde Bir Ders Modeli “Öğreterek Öğrenme”  
Millî Eğitim Dergisi, Sayı 174, s. 3

KARASAR, N.: Bilimsel Araştırma Yöntemleri  
Nobel Yayınları, Ankara, 1999

KAVCAR, C., 1981, “Atatürk’ün Dil ve Edebiyat Konusundaki Görüşleri”  
Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu içinde, Ankara Ün. Yay., Ankara, s.153

KAVCAR, C.ve KANTEMİR , E.: Türk Dili  
A.Ü. Açıköğretim Fakültesi, İstanbul, 1987

KAVCAR, C. ve OĞUZKAN F., Türkçe Öğretimi, Özel Öğretim Yöntemleri  
A.Ü. Açıköğretim Yayınları, Ankara, 1987

KAVCAR ve Diğ., Türkçe Öğretimi  
Engin Yayınları, Ankara,1995

KILIÇ, V., Dilin İşlevleri ve İletişim

Papatya Yayınları, İstanbul, 2002

KIRSCHNER, J., Manipülasyon Ama Nasıl? İnsanları Etkilemenin ve Kullanmanın

Sekiz Ana Kuralı, Çeviren: Arıtan, A.

İstanbul, 1994

KÖKNEL, Ö., İnsanı Anlamak, Altıncı Baskı

Altın Kitaplar Yayınları, İstanbul, 1997

KÖKSAL, A., Yabancı Dilde Öğretim

Öğretmen Dünyası Yayınları, Ankara, 2000

KRAUSS, R. M. and FUSSELL, S. R., Social Psychological Models of Interpersonal

Communication. Social Psychology: A Handbook of Basic Principles. E. T. Higgins

and A. Kruglanski (Editors.), pp. 655-701 Guilford, New York, 1996

KÜÇÜK, S., 1998, "Ana Dili Öğretiminde Türkçe Ders Kitapları Ve Metot Meselesi"

Tömer Dil Dergisi, Sayı 64, Şubat: 5-6

LITTLEWOOD, W., Communicative Language Teaching- An Introduction

Cambridge University Pres, Cambridge, 1981

LOYD, P. and BEVERIDGE, M., Information and Meaning in Child Communication



Academic Pres, London, 1981

LUTRARİO, C., Exploring Language. “Dili Keşfetme” Öğrenci Kitabı

Ginn and Company Ltd., East Kilbridge, 1999

MARSHALL, J.,Anadili ve Yazın Öğretimi, Çev.:Külebi C.

Çağdaş Yayınları, İstanbul,1994

MEB, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

MEB Yayınları, Ankara, 1993

MEB, İlköğretim Okulu Ders Programları

MEB Yayınları, Ankara, 2004

MİT, Yabancı Dil Eğitimi Kavram Ve Kapsamı

Ankara,1956

MİYASOĞLU, M. 2003: “Cumhuriyet Ve Dil Toplumsal Birlik Açısından Dilin Önemi”

Milli Eğitim Dergisi, Sayı 160- Güz

MORGAN, C., Psikolojiye Giriş. Çev. S. Karakaş ve Diğ.,)

Meteksan, Anlara, 1981

MUNBY, J., Communicative Syllabus Design, Dokuzuncu Baskı

Cambridge University Pres, Cambridge 1994

OSKAY, Ü., İletişimin ABC'si

Simavi Yayınları, Ankara, 1994

ÖNAL, M., 2002, "Yabancı Dil Eğitimi Hususunda Felsefî Bir Yaklaşım"  
Milli Eğitim Dergisi, Sayı 155-156

ÖRGE, F., 2003, "İlköğretim Birinci Kademe 5. Sınıfta Deyimlerin Öğretimine İlişkin  
Kullanılabilecek Aktivitelere Yönelik Bir Araştırma"

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal  
Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çanakkale

ÖZÇELİK, D. A., Eğitim Programları Ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntem

ÖSYM Eğitim Yayını, Ankara, 1987

ÖZÇINAR, Z., "2003 Öğretmen-Öğrenci-Veli İletişimsel Yeterlilikleri ve Öğrenci  
Başarısıyla Olan İlişkisi"

Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim  
Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Ankara

ÖZDEMİR, E., Dil Ve Yazar

TDK Yayınları, Ankara, 1973

PEÇENEK, D., 1997, "İletişimci Yaklaşımında Öğretim Teknikleri"

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ankara

PEKER, M.R., 1985, “The Relationship of Personality and Task Characteristics to Referential Communication Performance of Kindergarten and Second Grade Black Children. Unpublished Doctoral Dissertation”

Howard University, Washington DC-U.S.A. PİAGET, J., The Language and Thought of the Child

Harcourt Brac., New York, 1994

RICHARDS, J. and RODGERS, T., Approaches and Methods in Language Teaching  
Cambridge: Cambridge University Pres, Cambridge, 2002

SARAÇ, C., 2007, “Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili Ve Edebiyatı Eğitimi”  
Millî Eğitim Sayı 175 ,Yaz

SCHRLHAAS, C., Lernen durch Lehren im neusprachlichen Unterricht der Unterstufe  
ectum,  
Marburg, 1996

SCHWENK, H., 1993, “Anadili ve Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi”  
Dil Dergisi, S. 13, Eylül–Ekim 1993, s.34, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 21 Yıl

SENEMOĞLU, N. ve diğ.: Öğrenmenin Oluşumu Öğretme Model Strateji Ve Teknikleri  
MEB Yayınları, Ankara, 2001

SEVER, S., 2003, “Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları”

Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı. 27-38 Niğde

SEVER, S., Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme

Anı Kitap Evi, Ankara, 2000

SOLSO, R.,MACLIN, M. K.and MACLIN O. H., Bilişsel Psikoloji, Çev: Ayçiçeği A.

Dinn Kitabevi,İstanbul, 2007

ŞİRİN, M.R., Çocuk Edebiyatı

Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998

TEMEL, Z.F. ve YAZICI, Z.,2000, “İki Dilli ve Çok Kültürlü Ortamlarda Yetişen

Çocuklar İçin Ana Dilinin Gerekliliği”

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara

TEKİN, H., Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi

Mars Matbaası, Ankara, 1980

TOSUNOĞLU, M., “Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi”

<http://www.egitim.aku.edu.tr/tosunoglu.htm> (erişim tarihi: 12.08. 2008)

TUTAR, H.ve YILMAZ, M.K., Genel İletişim Kavramlar ve Modeller

Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002

TÜRKKAN, R. O., İkna ve Uzlaşma Sanatı, Üçüncü Baskı

Hayat Yayıncılık, İstanbul, 2000

UĞUR E., Genel Ve Teknik İletişim, Birinci Baskı

Matsan, İstanbul, 2004

ÜNAL F. vd., 2002, “Eğitim Kademelerine Göre Türkçe Öğretiminin Sorunları”

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Bitirme Tezi,

Çanakkale

ÜNALAN, Ş., Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları, Çanakkale, 1999

VARDAR, B., Dilbilim Ve Dil Bilgisi Terimler Sözlüğü

A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara, 1980

WHORF, B. L., The Relation of Habitual Thought and Behaviour to Language (ed.)

Carroll, J., Language Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf

WRIGHT, T., Roles of Teachers and Learners

Oxford University Press, Oxford, 1987

YAKICI, A., YÜCEL, M. ve Diğ.: Türkçe Sözlü Anlatım

Gazi Yayınevi, Ankara, 2007

YANGIN, B., İlköğretimde Türkçe Öğretimi

MEB Yayınları, Ankara, 1999

YALÇIN, A., Türkçe Öğretim Yöntemleri

Akçağ Yayınları, Ankara, 2002

YATKIN, A., Halkla İlişkiler ve İletişim

Nobel Yayınları, Ankara, 2003

TOZLU, N., Kültür ve Eğitim Tarihimize Yabancı Okullar

Akçağ Yayınları, Ankara, 1991

YILDIRIM, A., 1988, "Communicative Activities Devised For Kernel Intermediate"

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

YÜKSEL, A. H., İkna Edici İletişim

Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1994

## **EKLER**

Ek 1 Öz Geçmiş

Ek 2 Anket

**Ek 1**

## **ÖZGEÇMİŞ**

### **Kişisel Bilgiler:**

Selim Emre Güler

Doğum tarihi 21.11.1978

Doğum yeri: İstanbul

Medeni Durumu: Evli

### **Eğitim:**

Lise :1992-1996 Haydar Akçelik Anadolu Meslek Lisesi İç Mimari Bölümü

Lisans :1996-2001 18 Mart Üniversitesi Çanakkale İngilizce Öğretmenliği Bölümü

### **Çalıştığı Kurumlar:**

2001- Devam ediyor; Milli Eğitim Bakanlığı Emin Ali Yaşın İ.Ö.O



Ek 2

**“İLKÖĞRETİM 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE YETERLİLİKLERİYLE İNGİLİZCE YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ”**

Sevgili öğrenciler;  
Bu veri toplama aracı, “İLKÖĞRETİM 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE YETERLİLİKLERİYLE İNGİLİZCE YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ” konulu yüksek lisans tezimi için kullanılmaya amacıyla hazırlanmıştır. Bilimsel amaçla hazırlanmış bu anket, başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Anket sorularına vereceğiniz doğru yanıtlar, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini arttıracaktır. Sorularda uygun gördüğünüz seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

Araştırmaya göstereceğiniz ilgi ve katılıma teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.  
Selim Emre GÜLER  
İngilizce Öğretmeni

ADRES:Emin Ali Yaşın İlköğretim Okulu

**BÖLÜM 1**

1. Cinsiyetiniz:

A-Kız b-Erkek

2. Annenizin eğitim seviyesi:

- a. Okuma yazması yok  
b. Okuma yazması var  
c. ilk okul mezunu  
d. orta okul mezunu  
e. lise mezunu  
f. yüksek okul ve ya üniversite mezunu  
g. yüksek lisans- doktora mezunu

3. Babanızın eğitim seviyesi:

- a. Okuma yazması yok  
b. Okuma yazması var  
c. ilk okul mezunu  
d. orta okul mezunu  
e. lise mezunu  
f. yüksek okul ve ya üniversite mezunu  
g. yüksek lisans- doktora mezunu

4. Kaç kardeşiniz var?

a-0 b-1 c-2 d-3 ve fazla

5. Ailenizde sizden başka öğrenci var mı?

a-hayır b-evet

6. Ailenizin ortalama aylık geliri:

a- 500-750 b-750-1000 c- 1000-1500 d-1500 ve üstü

7. Aile bireylerinizle günde kaç saatinizi beraber geçirirsiniz?

a-0 ve 1 arası b-1 ve 2 arası c-2 ve 3 arası d-3 ve fazlası

8. Sınıfta önden kaçınıcı sırada oturuyorsunuz?

a- 1-2 b-3-4 c-5-6 d-7-8

9. Ayda kaç kitap okursunuz?

a-0 ve 1 b-1 ve 3 arası c-3 ve 5 arası d-5 ve fazlası

10. Beğendiğiniz kitap türleri nelerdir?

a-roman b-şiir c-hikaye d-bilimsel yayınlar

11. Ders dışında, Türkçe dersi konularına haftada ortalama kaç saat çalışırsınız?

a-0 -1 arası b-1-3 arası c-3-5 arası d-5 ve fazlası

12. Ders dışında, İngilizce dersi konularına haftada ortalama kaç saat çalışırsınız?.

a-0 -1 arası b-1-3 arası c-3-5 arası d-5 ve fazlası

13. Çevrenizde yaşanan anlaşmazlıkları nasıl çözümlenmeye çalışırsınız?

a-konuşarak b-küserek c-kaba kuvvet kullanarak d-başkalarından yardım alarak

14. Ders sırasında öğretmenlerinizin anlattıklarının ne kadarını anlayabiliyorsunuz?

a- hiçbirini b- bir kısmını c- çoğunu d- hepsini

15. Günde kaç saatinizi bilgisayar başında geçirirsiniz?

- a- 0-1 arası                      b-1-3 arası c- 3-5 arası                      d-5 ve fazlası

## BÖLÜM 2

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır?

- A) Çalışma yaşamınızda bu tür güçlüklerle sık sık karşılaşacaksınız.  
B) Bizim için önemli olan, görevinizi en iyi biçimde yerine getirmenizdir.  
C) Bir sorunla karşılaştığımızda bizlerden yardım isteyebilirsiniz.  
D) Bu, sizlere verebileceğimiz en önemli ödül ve en önemli hedefdir.

17. "Didişmesiz orta halli bir geçim, türlü uğraşma ve didişmelerle dolu zenginlerin yaşayışından daha iyidir." anlamına gelen atasözü, aşağıdakilerden hangisidir?

- A-Az eli aştı gör, çok eli işte gör.  
B-Aza demişler, "Nereye?" "Çoğun yanına" demiş.  
C-Az ateş çok odunu yakar.

D-Azıcık aşım, kaygısız başım.

18. Deneme; öykü ile şiir arasında bir yerde, bir konuyu özgürce işleyip anlatan, okuyanları o konu üzerinde yeniden düşünmeye iten, aydınlığa kavuşturan; ama özle biçim uygunluğunu, yazarın deyiş özelliklerini yansıtan sağlam bir anadil bilinciyle temellenmiş kültürel yazıdır. Batı'da Montaigne, F. Bacon, Gide; bizde de N. Ataç, S. Eyüboğlu, S.K. Yetkin vb. bu anlayışta deneme yazarlarıdır.

Bu parçanın anlatımında aşağıdakilerden hangilerine başvurulmuştur?

- A) Tanımlama - tanık gösterme  
B) Açıklama - tartışma  
C) Açıklama - tanık gösterme  
D) Tanımlama - örnekleme

19. "Eğitim görmemiş insan ruhu, işlenmemiş demire benzer, iyi bir ustanın eli değmedikçe, insanda gizli olan renk ve güzellikler ortaya çıkmaz." **sözüyle anlatılmak istenen nedir?**

- a) Öğretmenler ruhumuza şekil veren ustalardır.  
b) Kabiliyetlerimiz eğitimle belirlenir ve biçimlenir.  
c) Her insan eğitilmeye muhtaçtır.  
d) Eğitimci, bir sanatçı ruhuna sahiptir.

20. "İçim düzgünse yüz kilo yük taşırım, değilse yirmi kilo bile ağır gelir." **cümlesiyle aşağıdakilerden hangisi arasında bir anlam yakınlığı vardır?**

- a) İnsan, mutlu olduğu zaman daha iyi kalplidir.  
b) Huzurlu olmak, kişinin direncini ve verimini artırır.  
c) Dürüst ve akıllı olunmadan mutluluğa ulaşılamaz.  
d) Mutluluğun tek anahtarı; insanın, hayatından memnun olmasıdır.

21. Birden karanlığı bir ustura gibi acısız ve belirsiz yaran bir beyaz şimşek parladı. Rüzgarın ıslaklığı içinde bir ışıklı sis sütünü, nurdan bir asa gibi uzadı. Köyün bir parçasından, içinde pelte gibi bir şeker parlaklığı ve tutkal yapışkanlığı sezilen tatlı, cilalı bir güneş açtı. Bu sırada vapur, ağır gövdesiyle yolunu arayarak iskeleye doğru geliyordu.

Yukarıdaki parça için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Betimlemeye başvurulmuştur.  
B) İnsana özgü nitelikler doğaya aktarılmıştır.  
C) Benzetmeler yapılmıştır.  
D) Nesnel anlatım vardır.

22. "Sınavda heyecanlandığı için bazı soruları cevaplayamadı." Cümlesindeki neden sonuç ilişkisini gösteriniz.

- a- zaman kalmaması (neden)- soruların cevaplanmaması (sonuç)  
b- sınavda heyecanlanma (neden)- sınavın iyi geçmesi (sonuç)  
c- soruların cevaplanmaması (neden)- sınavda heyecan (sonuç)  
d- sınavda heyecan (neden)- soruların cevaplanmaması (sonuç)

23. "Bu filmi sinemada seyretmiş." cümlesinde altı çizili sözcükte meydana gelen ses olayının benzeri, aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Azıcık düşünceler hata yapmazlar.  
B) Boğazın güzelliği turistleri büyüledi.  
C) Davranışlarınızı kontrol altında tutmalısınız.

D) Aklıma güzel bir fikir geldi.

24. Aşağıdaki tanımlardan hangisi yanlıştır?

- A)Yazarın duygularını ve düşüncelerini ispatlamak durumunda kalmadan anlattığı yazılara fıkra denir.  
B)Genellikle insanlara ahlaki ders vermek amacıyla yazılan ve hayvanları karakterize eden yazılara fabl denir.  
C)Doğa sevgisini konu edinen şiir türüne pastoral şiir denir.  
D)Olmuş ya da olabilecek olayları anlatan olağan üstü olaylara,kişilere ve zamana yer veren yazı türüne hikaye denir.

25. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir ad birden çok sıfatla nitelenmiştir?

- A) Gözlerimin önünde hemen bir aile faciası canlandı.  
B) Küçük çocuk, oyuncak ayıyı annesine parmağıyla gösteriyordu.  
C) Genç doktor sınıftaki öğrencileri tek tek muayene etti.  
D)Resim dersimize sarışın, çıtı pıtı bir bayan giriyordu.

26. "Özellikle program yapımcıları, televizyonda ki yayınların çocuklar için yapıcı olabileceği gibi, yıkıcıda olacağını bilmelidir." Bu cümlede kaç yazım yanlışı vardır?

- A) 2 B) 3 C) 4 D) 5

27. İçinde mi dışında mı

Burgusunun başında mı

Göğsünün nakışında mı

Şeytan bunun neresinde

Dörtlüğün uyak çeşidi aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

- A)Yarım uyak B)Tam uyak  
C)Cinaslı uyak D)Zengin uyak

28. Aşağıdaki cümlelerden hangisi, yazım ve noktalama bakımından doğrudur?

- A) Bu otobüs, Yoncalık'dan kalkıp, Yenişehir'den geçerek mi buraya geliyor?  
B) Bu otobüs, Yoncalıktan kalkıp, Yenişehir'den geçerek mi buraya geliyor?  
C)Bu otobüs, Yoncalık'tan kalkıp, Yenişehir'den geçerek mi buraya geliyor?  
D)Bu otobüs, Yoncalık'dan kalkıp, Yenişehir'den geçerekmi buraya geliyor?

29. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek-eylem kullanılmamıştır? A) Konuşma bir sanattır.

B) Konuşma düşünceleri yansıtır.

C) Konuşmanın aracı dildir.

D) Konuşma akıllı insanlara mahsustur.

30. "Gidiyorum gurbeti gönlümde duya duya.

Cümlesi için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A)İsim cümlesi,kurallı cümle,basit cümledir.  
B)Fiil cümlesi,devrik cümle,olumlu,bileşik cümledir.  
C)İsim cümlesi,devrik cümle ,olumlu,basit cümledir.  
D)Fiil cümlesi,kurallı cümle,olumsuz,bileşik cümledir.

31. Ali :Does your teacher sometimes teach you Maths ?

Veli: No.he doesn't.He.....teaches .....English.

- a- always / us b- never/us  
c- always / our d- sometimes / our

32. Selma : Are there .....bananas in the fridge ?

Mehmet: Yes, there are.....

- a- any / any b- some / some  
c- any / some d- some /any

33. Babies.....speak,.....they are too ..... to go to school.

- a- can't / because / young  
b- can / because / old  
c- can't / but / old  
d- can / but / young

34. Ayten : Can I go to the theatre mum ?

İnci : No, you can't.You.....tidy your room first.

- a- want to b- like  
c- can d- must

35. They usually tea, but they coffee last night.

- a. drank / drink b. drinks / watches c. drink / drunk d. drink / drank

36. A: Is there .....in the room?

B: No, there isn't .....

a. anybody / somebody b. somebody / anybody c. anybody / anybody d. something / anything

37. Mount Agri is ..... than Mount Erciyes. It is the ..... mountain in Turkey.

a. highest / higher b. higher / highest c. higher / high d. highest / higher

38. Ahmet is hard working. He studies ..... hard ..... a bee.

a. not / as b. not as / as c. more / as d. as / as

39. We ..... do our homework every day.

a. has to b. don't has to c. have to d. don't has to

40. He doesn't want that ..... He wants these .....

a. ones / one b. ones / ones c. one / ones d. one / one

41. English is ..... in Turkish schools.

a. taught b. study c. learn d. teach

42. While I ..... my father .....

a) am studying/entered the room  
b) was studying/ entered the room  
c) was studying/ is entering  
d) study/ entered

43. I bought the policeman ..... was carrying a bag.

a) which b) where c) who d) when

44. Salesman : .....?

Man: I would like to buy trousers, please.

a) When were you born ?  
b) Would you like a cup of tea ?  
c) What would you like to buy, sir?  
d) What is your favourite football team

45. Eric and Angela : "We don't like cartoons"

a) Eric and Angela say we don't like cartoons.  
b) Eric and Angela say they don't like cartoons.  
c) Eric and Angela say we like cartoons.  
d) Eric and Angela say they like cartoons.

### BÖLÜM 3

46. İngilizce dersindeki en son karne ortalamanız kaçtır?

a-1 b-2 c-3 d-4 e-5

47. Türkçe dersindeki en son karne ortalamanız kaçtır?

a-1 b-2 c-3 d-4 e-5

48. Sizce Türkçeyi iyi bilmek İngilizce öğrenmeyi olumlu yönde etkiler mi?

a hayır b-- kısmen c- evet d-bir fikrim yok

49. Sizce okullardaki Türkçe öğretimi yeterli mi?

a hayır b-- kısmen c- evet d-bir fikrim yok

50. Sizce okullardaki İngilizce öğretimi yeterlimi?

a hayır b-- kısmen c- evet d-bir fikrim yok

ANKET BİTMİŐTİR  
TEŐEKKŐRLER