

**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE  
DERSİ BAŞARI DURUMLARININ SOSYO-KÜLTÜREL  
FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ  
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

**Hazırlayan  
Tuba ERCAN**

**Danışman  
Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Nisan 2019  
KAYSERİ**



**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE  
DERSİ BAŞARI DURUMLARININ SOSYO-KÜLTÜREL  
FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ  
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan  
Tuba ERCAN**

**Danışman  
Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

**Nisan 2019  
KAYSERİ**

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tuba ERCAN



**“İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersi Başarı Durumlarının Sosyo-Kültürel Faktörler Açısından İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)”** adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.



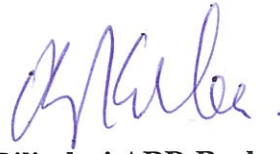
**Hazırlayan**

Tuba ERCAN



**Danışman**

Prof. Dr. Remzi KILIÇ



**Eğitim Bilimleri ABD Başkanı**

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Prof. Dr. Remzi KILIÇ danışmanlığında Tuba ERCAN tarafından hazırlanan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersi Başarı Durumlarının Sosyo-Kültürel Faktörler Açısından İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

10 / 04 / 2019

**JÜRİ:**

Danışman : Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Üye : Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ

Üye : Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

.....  
.....  
.....

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 18/04/2019 tarih ve ...19-02.....sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi ..17/04/2019.. dir.

18.04.2019  
Prof. Dr. Ceydet KIRPIK  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Günümüzde dünya genelinde ekonomik, sosyal, ticari ve teknolojik açıdan yaşanan hızlı değişimler ve gelişmeler sonucunda; bireyler açısından bu değişime ayak uydurabilmek adına kendi anadilleri dışında başka dilleri de öğrenme ihtiyacı doğmuştur. Dolayısıyla dünya genelinde ortak bir iletişim dili olarak kabul edilen ve kullanılan İngilizce, ülkemizde de yabancı dil olarak öğrenimi ve öğretimi açısından eğitim-öğretim alanımızda hızla en önemli yeri edinmiştir. Ancak uygulanan yabancı dil eğitimimiz ile öğrencilerin sahip olduğu yabancı dil bilgisi ve becerileri her zaman tartışma konusu olmuştur. Bu doğrultuda çalışmalardan elde edilen bulgular ise yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenci başarısının yeterli ve istenilen seviyede olmadığını göstermektedir. Yabancı dil eğitim sürecinin diğer derslere göre sosyal ve kültürel faktörlerden oldukça etkilenen bir yapısı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, başarısızlığın altyapısı incelenirken yalnızca bilişsel açıdan değil, süreci etkileyen sosyo-kültürel faktörler açısından da değerlendirmek öğrencilerin akademik başarısı ve bilişsel kapasitesi arasındaki çelişkiyi açıklamada büyük önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada ilkökul öğrencilerinin İngilizce öğretim sürecinde akademik başarılarına etki eden sosyo-kültürel faktörler ele alınmıştır.

Bu çalışmamın hazırlanma sürecinde her türlü destek ve yardımlarını esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Remzi KILIÇ' a teşvik ve yardımlarından dolayı teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Ayrıca çalışmam için kullanılacak olan anketlerin uygulanma sürecinde yardımlarından dolayı öğretmen arkadaşlarıma ve araştırmaya katılan öğrencilerimize de teşekkür etmek isterim. Elde edilen verilerin analizi sırasında yoğun mesaisi içerisinde vaktini ayıran Sevgili Öğr. Gör. Nihal DORUK'a teşekkür ederim. Bu süreçte her zaman yanımda olup manevi desteklerini esirgemeyen çok kıymetli Akdeniz ve Ercan aileme ayrıca teşekkür ederim. Hayatımın her anında ilgisini ve desteğini esirgemeyen, özellikle bu çalışmamda en büyük destekçim olan ve varlığıyla her daim hayatımı anlamlandıran sevgili eşim Doç. Dr. Hamdi ERCAN' a sonsuz teşekkür ederim.

Tuba ERCAN  
Nisan 2019, KAYSERİ

# İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİ BAŞARI DURUMLARININ SOSYO-KÜLTÜREL FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)

**Tuba ERCAN**

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Tezi, Nisan 2019  
Danışman: Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerini belirlemek ve aynı zamanda bu faktörlerin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etkisini incelemektir. Bu çalışmada, konuyla ilgili literatürde yer alan çeşitli kaynaklar taranarak yabancı dil öğretiminin önemi, yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimi, İngilizce dersi öğretim programları ve yabancı dil dersindeki akademik başarıya etki eden sosyo-kültürel faktörler hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın evreni Kayseri'deki devlet ilkokullarında öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencileridir. Örnekleme alınan okullardaki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizi SPSS 22.00 istatistik paket programı ve uygun istatistiksel teknikler kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin ve mesleklerinin, ailenin yaklaşık aylık gelir düzeyinin, ailedeki toplam kişi sayısının, öğrencilerin kendinden başka öğrenim gören kardeş sayısının, öğrencilerin kendine ait odası ve internete sahip olmasının, öğrencilerin yabancı dil sitelerini ziyaret etme sıklığının, öğrencilerin evlerinde yabancı dil eğitimine yardımcı kaynak / materyal bulunmasının, ailelerin İngilizce öğretmenleri ile görüşme sıklığının, ailelerin İngilizce dersine çalışırken öğrenciye yardım etme sıklığının, İngilizce dersine günlük çalışma süresinin, öğrencilerin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılıp katılmama durumlarının ve öğrencilerin İngilizce yazılılarına çalışmaya başlama zamanının öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarında etkili olduğu görülmüştür. Ancak, bu



çalışmada cinsiyet faktörünün öğrencilerin İngilizce dersinde akademik başarılarında etkili bir faktör olmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İngilizce öğretimi, ilkokulda akademik başarı, sosyo-kültürel faktörler, öğrenci başarısı.



**AN INVESTIGATION OF 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS'  
ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN ENGLISH IN TERMS OF SOCIO-  
CULTURAL FACTORS (SAMPLE OF KAYSERİ)**

**Tuba ERCAN**

**Erciyes University, Institute of Educational Science  
Master Thesis, April 2019  
Supervisor: Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to specify the socio-cultural factors of 4th grade students in primary school and also to investigate the effects of these factors on their academic achievement in English. In this research, through the review of various related sources in the literature, information on the importance of foreign language teaching, the historical development of foreign language education, English language teaching programs and socio-cultural factors affecting the academic achievement in foreign language class are provided. The environment of the research is the 4th grade students studying in state primary schools in Kayseri. The student personal information form developed by the researcher is applied to the 4th grade students of state primary schools within the sampling. The data obtained from the application is analyzed using SPSS 22.00 package program and appropriate statistical techniques.

As a result of the research, it is observed that the educational levels and professions of parents, the average monthly income level of the family, the total number of people in the family, the number of siblings studying other than the students, having their own room and internet, the frequency of students' visiting foreign language websites on internet, having helpful sources/materials available at home for language education, the frequency of meeting of parents with English teachers, the frequency of parents helping the students while studying English lesson, daily work time for English lesson, the students' participation in social and cultural activities and students' studying time for English exams affect the academic successes of the students in English lesson. However, it is determined in this research that the 'gender factor' is not an effective factor in the academic successes of the students in English lesson.

**Keywords:** English language teaching, academic success in primary school, socio-cultural factors, the success of students.



## İÇİNDEKİLER

### İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİ BAŞARI DURUMLARININ SOSYO-KÜLTÜREL FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)

<b>BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....</b>	<b>ii</b>
<b>YÖNERGEYE UYGUNLUK.....</b>	<b>ii</b>
<b>KABUL VE ONAY .....</b>	<b>iv</b>
<b>ÖNSÖZ.....</b>	<b>v</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>viii</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>x</b>
<b>TABLolar LİSTESİ.....</b>	<b>xiii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ.....</b>	<b>xvii</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	2
1.3. Araştırmanın Önemi .....	3
1.4. Tanımlar .....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Sayılılar .....	5
<b>ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL VE KURAMSAL TEMELLERİ .....</b>	<b>6</b>
2.1. Dil.....	6
2.2. Yabancı Dil.....	7
2.2.1. Yabancı Dil Öğretimi.....	8

2.2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminin Temel İlkeleri .....	9
2.2.1.2. Yabancı Dil Öğretiminin Genel İlkeleri.....	11
2.2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminin Amaçları .....	12
2.2.1.4. Yabancı Dil Öğretiminin Yararları .....	13
2.2.2. Yabancı Dil Olarak İngilizce .....	14
2.2.2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Gelişimi .....	16
2.2.2.1.1. Osmanlı Dönemi (1299 – 1923).....	17
2.2.2.1.2. Cumhuriyet Dönemi (1923 - .....)	18
2.2.2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Program Geliştirme Çalışmaları .....	21
2.2.3. Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler .....	23
2.2.3.1. Okul.....	26
2.2.3.2. Aile.....	28
2.2.3.3. Öğrenciye Bağlı Bireysel Değişkenler.....	31
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>35</b>
1.1 Araştırmanın Modeli .....	35
1.2 Evren ve Örneklem.....	35
1.3 Verilerin Toplanması.....	45
1.4 Verilerin Analizi.....	46
<b>BULGULAR.....</b>	<b>48</b>
<b>TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>78</b>
4.1.Tartışma.....	78
4.2. Sonuç .....	85
4.3 Öneriler.....	89
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>91</b>
EK 1. ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....	99
EK.2 ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİN BELGESİ .....	102
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>103</b>



## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yıllara Göre Öğretilen Yabancı Diller (Kaynak: Demircan, 1988).....	19
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	36
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile İçinde Birlikte Yaşadığı Toplam Kişi Sayısına Göre Dağılımı .....	36
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı .....	37
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı .....	37
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine Göre Dağılımı.....	38
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Göre Dağılımı .....	39
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaklaşık Olarak Aylık Aile Gelirine Göre Dağılımı .....	39
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendinden Başka Öğrenim Gören Kardeş Sayısına Göre Dağılımı .....	40
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendilerine Ait Bir Odaya Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı .....	40
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinde İnternet Olma Durumuna Göre Dağılımı .....	41
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İnternette Yabancı Dil Sitelerini Ziyaret Sıklığına Göre Dağılımı .....	41
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinde Yardımcı Kaynak/Materyal Bulunmasına Göre Dağılımı .....	42
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Hangi Sıklıkta Kitap Okuduklarına Göre Dağılımı .....	42
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Olarak İngilizce Dersine Ortalama Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı .....	43
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İngilizce Dersine Çalışırken Ailelerinden Yardım Alma Durumuna Göre Dağılımı .....	43

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ders Dışında Sosyal Ve Kültürel Faaliyetlere (tiyatro, sinema, spor, resim, müzik vb.) Katılabilme Durumuna Göre Dağılımı .....	44
Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin İngilizce Öğretmenleri İle Görüşme Sıklığına Göre Dağılımı .....	44
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İngilizce Dersi Yazılılarına Çalışmaya Başlama Zamanına Göre Dağılımı.....	45
Tablo 20. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Dersi Başarı Durumlarına İlişkin T Testi Sonucu.....	48
Tablo 21. Öğrencilerin Aile İçinde Birlikte Yaşadıkları Toplam Kişi Sayısına Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait N, X Ve Ss. Değerleri.....	49
Tablo 22. Öğrencilerin Aile İçinde Birlikte Yaşadıkları Toplam Kişi Sayısına Göre İngilizce Dersi Notlarına İlişkin Varyans Analizi Sonucu.....	49
Tablo 23. Öğrencilerin Aile İçinde Birlikte Yaşadıkları Toplam Kişi Sayısına Göre İngilizce Dersi Not Ortalamasına Ait Tukey Testi Sonucu .....	50
Tablo 24. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait N, X ve SS. Değerleri .....	51
Tablo 25. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Varyans Analizi Sonucu.....	51
Tablo 26. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Tukey Testi Sonucu .....	52
Tablo 27. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait N, X ve SS. Değerleri .....	53
Tablo 28. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Varyans Analizi Sonucu.....	53
Tablo 29. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Tukey Testi Sonucu .....	54
Tablo 30. Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait N, X Ve Ss. Değerleri .....	55
Tablo 31. Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Varyans Analizi Sonucu.....	56
Tablo 32. Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Tukey Testi Sonucu.....	56



Tablo 33. Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait N, X ve SS. Değerleri.....	57
Tablo 34. Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Varyans Analizi Sonucu.....	58
Tablo 35. Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Tukey Testi Sonucu.....	59
Tablo 36. Öğrencilerin Yaklaşık Aylık Aile Gelirine Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait N, X ve SS. Değerleri.....	60
Tablo 37. Öğrencilerin Yaklaşık Aylık Aile Gelirine Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Varyans Analizi Sonucu.....	60
Tablo 38. Öğrencilerin Yaklaşık Aylık Aile Gelirine Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Tukey Testi Sonucu.....	61
Tablo 39. Öğrencilerin Kendinden Başka Öğrenim Gören Kardeş Sayısına Göre İngilizce Dersi Başarı Durumlarına Ait N, X ve SS. Değerleri .....	62
Tablo 40. Öğrencilerin Kendinden Başka Öğrenim Gören Kardeş Sayısına Göre İngilizce Dersi Notlarına Dair Varyans Analizi Sonucu.....	62
Tablo 41. Öğrencilerin Kendinden Başka Öğrenim Gören Kardeş Sayısına Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Tukey Testi Sonucu.....	63
Tablo 42. Öğrencilerin İngilizce Dersi Notlarının Evde Kendine Ait Bir Odaya Sahip Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına Dair T Testi Sonucu.....	64
Tablo 43. Öğrencilerin İngilizce Dersi Notlarının Evde İnternet Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına Dair T Testi Sonucu.....	64
Tablo 44. Öğrencilerin İnternette Yabancı Dil Sitelerini Ne Sıklıkla Ziyaret Ettiklerine Göre İngilizce Dersi Notlarına Dair N, X ve SS. Değerleri.....	65
Tablo 45. Öğrencilerin İnternette Yabancı Dil Sitelerini Ne Sıklıkla Ziyaret Ettiklerine Göre İngilizce Dersi Notlarına Dair Varyans Analizi Sonucu.....	65
Tablo 46. Öğrencilerin İnternette Yabancı Dil Sitelerini Ne Sıklıkla Ziyaret Ettiklerine Göre İngilizce Dersi Notlarına Dair Tukey Testi Sonucu.....	66
Tablo 47. Öğrencilerin Evlerinde İngilizce Eğitimine Yardımcı Kaynak/Materyal Olup Olmamasının İngilizce Dersi Başarı Durumuna Göre Farklılaşmasına Dair T Testi Sonucu.....	67
Tablo 48. Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığına Göre İngilizce Dersi Notlarına Dair N, X ve SS. Değerleri .....	67

Tablo 49. Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığına Göre İngilizce Dersi Notlarına Dair Varyans Analizi Sonucu.....	68
Tablo 50. Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığına Göre İngilizce Dersi Notlarına Dair Tukey Testi Sonucu.....	68
Tablo 51. Öğrencilerin Günlük Olarak İngilizce Dersine Ortalama Çalışma Sürelerine Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait N, X ve SS. Değerleri.....	69
Tablo 52. Öğrencilerin Günlük Olarak İngilizce Dersine Ortalama Çalışma Sürelerine Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait Varyans Analizi Sonucu.....	70
Tablo 53. Öğrencilerin Günlük Olarak İngilizce Dersine Ortalama Çalışma Sürelerine Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait Tukey Testi Sonucu .....	70
Tablo 54. Öğrencilerin İngilizce Dersine Çalışırken Aile Yardımı Alma Durumuna Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait N, X Ve Ss. Değerleri .....	71
Tablo 55. Öğrencilerin İngilizce Dersine Çalışırken Aile Yardımı Alma Durumuna Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait Varyans Analizi Sonucu.....	72
Tablo 56. Öğrencilerin İngilizce Dersine Çalışırken Aile Yardımı Alma Durumuna Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait Tukey Testi Sonucu .....	72
Tablo 57. Öğrencilerin Ders Dışında Sosyal Ve Kültürel Faaliyetlere (tiyatro, sinema, spor, resim, müzik vb.) Katılma Durumuna Göre Farklılaşmasına Ait T Testi Sonucu.	73
Tablo 58. Öğrencilerin Ailelerinin İngilizce Öğretmenleriyle Görüşme Sıklığına Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait N, X ve SS. Değerleri.....	74
Tablo 59. Öğrencilerin Ailelerinin İngilizce Öğretmenleriyle Görüşme Sıklığına Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait Varyans Analizi Sonucu.....	74
Tablo 60. Öğrencilerin Ailelerinin İngilizce Öğretmenleriyle Görüşme Sıklığına Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait Tukey Testi Sonucu .....	75
Tablo 61. Öğrencilerin İngilizce Dersi Yazılılarına Çalışmaya Başlama Zamanına Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait N, X ve SS. Değerleri.....	76
Tablo 62. Öğrencilerin İngilizce Dersi Yazılılarına Çalışmaya Başlama Zamanına Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait Varyans Analizi Sonucu.....	76
Tablo 63. Öğrencilerin İngilizce Dersi Yazılılarına Çalışmaya Başlama Zamanına Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait Tukey Testi Sonucu .....	77

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Yabancı dil öğrenimini etkileyen faktörler (Kaynak: Collier, 1995).....	24
<i>Şekil 2.</i> Conteh-Morgan'a göre dil öğrenmeyi etkileyen faktörler (Kaynak: Conteh-Morgan 2002).....	25



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumuna, çalışmanın konusu ile ilgili genel bilgilere, çalışmanın önemine ve amacına, çalışmanın problem cümlesine, alt problemlerine, sınırlılıklarına ve konu hakkında temel kavramların bazı tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Yirminci yüzyılın özellikle son dönemlerinde yaşanan sosyo-ekonomik ilerlemeler ile bilim, teknoloji ve ekonomi alanında bazı gelişmeler ışığında yoğun bir bilgi artışı olmuştur. Yaklaşık son elli yıl içerisinde üretilen ve kullanılan bilginin, insanlık tarihinin daha önceki dönemlerinde elde ettiği bilginin tamamı kadar olduğu bilinen bir gerçektir. Uluslararası alanda elde edilen bu gelişmeler ve yenilikler baş döndürücü bir hal alarak çağın adının “bilgi ve iletişim çağı” olarak anılmasını sağlamıştır. Dolayısıyla, pek çok ülke ekonomik, siyasi, sosyal, ticari ve teknolojik alanlarda topyekün işbirliğine ve birlikteliğe yönelmiş böylelikle globalleşme sürecinde küreselleşme adımı verdiğimiz olgu yaşanmaya başlanmıştır. Bu olgu ise ülkelerin pek çok alanda birlikte hareket etme zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Birliğin amacı, ekonomik, toplumsal ve sosyal yaşamın her alanında milletler arası birliktelik kurarak ortak bir fikir oluşturup, bu sinerjiyi ülkedeki bireylerin yaşam standartlarının kalitesinin yükseltilmesine yansıtmaktır (Gedikoğlu, 2005). Gerek toplumların bu dışa açılma sürecinde, gerekse toplumlararası ilişki düzeylerinin geliştirilmesinde insanların sadece kendi ana dilleri ile iletişime geçmeleri yeterli olmayıp yabancı dil öğrenme ihtiyaçları ortaya çıkmıştır (Er, 2006).

Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında, milletlerarası bu ilişki ve işbirliğinin artan bir şekilde önem kazanması sonucu, birden fazla yabancı dil bilmek akademide ve meslek

yaşamında bir avantaj olarak aranır hale gelmiştir (Kaya, 2000; Kocaman, 1983; Yaşar, 1990).

Yabancı dil, farklı ülke ve o ülkenin insanların duygu ve düşüncelerini istedikleri gibi ifade edebilmelerine yardımcı olmakla kalmayıp, kişilerin eğitim ve meslek hayatlarında pek çok yarar sağlayarak, toplumların gelişmelerini de oldukça kolaylaştırmaktadır. (Sebüktekin, 1987).

Bu durum neticesinde dünya genelinde ihtiyaç olarak bilinen uluslararası ilişkilerin devamlılığı, kültürel, siyasi ve ticari değerlerin yanı sıra tarihi değerlerin de aktararak, geçmişten geleceğe bir köprü kurabilme adına ülkemiz için de yabancı dil öğreniminin zorunluluğu bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Tüm bu değerler göz önünde bulundurulduğunda dil öğrenimini etkileyen pek çok faktörün olduğu da göze çarpmaktadır. Zhang (2006), yabancı dil öğrenim sürecinde birçok içsel ve dışsal etmenin etkili bir faktör olduğunu belirtmektedir. İçsel etmenler olarak öğrencilerin bireysel farklılıkları; dışsal etmenler olarak ise öğrenme ortamındaki sosyo-kültürel koşullar gösterilir. İçsel etmenlerin yanı sıra dışsal etmenlerin de yabancı dil öğreniminde bireylerin başarı seviyelerinde oldukça etkili farklılıklar ortaya çıkardığı söylenebilir. Yabancı dil eğitiminin diğer derslere kıyasla kendisine karşı geliştirilen tutumlar, çevresel ve kültürel kalıplar gibi bilinen birçok sosyo-kültürel faktörlerden oldukça etkilenen bir yapıda olduğu bilinmektedir. Bu sosyo-kültürel faktörler öğrencilerin akademik başarısı ve bilişsel kapasitesi arasındaki çelişkiyi açıklamada büyük önem taşımaktadır.

Tüm bu açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil öğretimindeki başarı düzeyinin yalnızca zihinsel faktörlerin etkisine bağlı olmayıp, yabancı dil öğrenme sürecine etki eden sosyo-kültürel pek çok faktöre de bağlı olduğu görülmektedir. Bu tez çalışmasında, yabancı dil dersindeki başarı ile sosyo-kültürel faktörler arasındaki ilişki incelenmiş olup bu faktörlere bağlı olarak çözüm önerileri sunulmuştur.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Yapılan bu tez çalışmasının amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı durumlarını etkileyen sosyo-kültürel faktörlerin incelenerek, yabancı dil dersindeki akademik başarısına etkisini araştırmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki

şu sorulara cevap aranacaktır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı durumları;

1. Cinsiyete göre,
2. Aile içindeki yaşayan toplam kişi sayısına göre,
3. Annelerin öğrenim düzeyine göre,
4. Babaların öğrenim düzeyine göre,
5. Annelerin mesleğine göre,
6. Babaların mesleğine göre,
7. Ailenin aylık gelirine göre,
8. Öğrenim gören kardeş sayısına göre,
9. Kendine ait odasının olup olmamasına göre,
10. İnternetinin olup olmamasına göre,
11. İnternette yabancı dil sitelerini ne sıklıkla ziyaret ettiğine göre,
12. Evinde İngilizce eğitimine yardımcı kaynak/materyal olup olmadığına göre,
13. Hangi sıklıkta kitap okuduğuna göre,
14. Günlük olarak İngilizce dersine çalışma sürelerine göre,
15. Ailelerinin İngilizce dersi çalışmalarına yardım etmesine göre,
16. Ders dışında sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro, sinema, spor, resim, müzik vb.) katılıp katılmadıklarına göre,
17. Velilerin öğretmenler ile görüşme sıklığına göre,
18. İngilizce dersi yazılı sınavına çalışma zamanına göre değişkenlik gösterip göstermediği araştırılacaktır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşadığımız yüzyılda içerisinde bulunduğumuz en büyük zenginlik bilim ve teknolojiye giden yolda yaşanan hızlı gelişmeler ışığında bilgi üretebilmektir. Ülkelerarası iletişim ve rekabetin önem kazandığı bu dönemde, ekonomik, kültürel ve sosyal yönden yaşanan hızlı gelişmelere ayak uydurabilmek adına artık bireyler kendi anadilleri dışında farklı yabancı dilleri de öğrenmeye başlamışlardır.

Ülkemizde eğitim kurumlarının her kademesinde yabancı dil eğitiminin önemi üzerinde durulmuş, yabancı dilin her kademedede çeşitli dönemlerde farklı uygulamalarla eğitim sistemimizde yer aldığı görülmüştür. Bu kadar önem arz eden yabancı dil eğitiminin

uygulama ve değerlendirme aşamalarında köklü değişiklikler yapılarak başarıya ulaşma yolları aranmış, fakat beklenen başarı seviyesine ulaşamadığı görülmüş ve yabancı dil öğretimi ülkemizde genellikle tartışılmalı bir konu olmuştur. Yabancı dil eğitim-öğretim sürecinde başarı durumlarını etkileyen faktörlerin araştırılarak incelemeler yapılması kaçınılmaz bir gereklilik halini almıştır. Ancak başarı ve başarısızlığın nedenini tek bir faktörle açıklamak yetersiz kalmaktadır. Konu ile ilgili yapılan pek çok çalışmada yabancı dil öğrenme sürecinin öğrencilerin sadece bilişsel ve duyuşsal özelliklerinden dolayı değil, dil öğreniminde büyük etkiye sahip olan çevresel faktörlerden diğeri bir ifade ile sosyo-kültürel faktörlerden de büyük oranda etkilendiği görülmektedir. Bu nedenle sosyo-kültürel faktörlerin İngilizce dersi başarısına etkisinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile İngilizce dersindeki program geliştirme çalışmalarına, bu alanda yapılacak akademik çalışmalara, ailelere ve eğitimcilere yol göstererek İngilizce öğrenimindeki başarının artırılması hedeflenmektedir.

#### **1.4. Tanımlar**

**Dil:** Bir toplumda duygu ve düşüncelerin ses ve anlam bakımından ortak olan kurallar ve öğelerden faydalanılarak başka insanlara iletilmesini sağlayan, çok yönlü ve gelişmiş bir dizgedir (Aksan,1998).

**Anadil:** “Başlangıçta aileden ve yakın çevreden, sonrasında ise ilişkili bulunan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve kişinin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan, bununla bilim, öğretim, sanat ve felsefe yapılabilen üst dildir” (Pınarcık, 2005).

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

**Yabancı Dil Öğretimi :** “Belirli bir amaç için anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümüdür” (Gömleksiz & Elaldı, 2011).

**Sosyo-kültürel Faktörler:** “Bireylerin sahip oldukları sosyal sınıf, yerel kültür ve referans gruplarından etkilenme eğilimleridir” (Kurtuldu, 2008).

### 1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili devlet ilkokullarındaki 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada yer alan öğrencilerin sosyo-kültürel özellikleri; öğrencilere uygulanan anket formundaki sorularla ve öğrencilerin verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
3. Araştırmaya iştirak eden öğrencilerin başarı durumları, öğrencilerin dördüncü sınıf İngilizce dersi karne notlarının ortalaması ile sınırlıdır.

### 1.6. Sayılılar

Bu araştırmada, planlama ve yürütme aşamasında aşağıdaki sayılılardan hareket edilmiştir.

1. Bu çalışma için belirlenmiş olan araştırma yöntemi, yapılan çalışmanın amacına uygundur.
2. Araştırmanın örnekleme, seçilen evreni temsil edecek yeterlilikte ve uygunluktur.
3. Araştırmaya dahil edilecek okulları belirlerken, sosyo-kültürel yönden çeşitlilik sağlayacak nitelikte okulların seçilmesi çalışmanın amacına uygundur.
4. Veri toplama aracı olarak kullanılan öğrenci kişisel bilgi formundaki sorular çalışmanın amacına uygun olarak hazırlanmıştır.
5. Araştırmaya katılan öğrencilerin, kendilerine uygulanan bilgi formundaki soruları samimi, bilinçli ve doğru olarak cevapladıkları varsayılmıştır.



## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL VE KURAMSAL TEMELLERİ

#### 2.1. Dil

Dil insanlar arasındaki en etkili iletişim aracıdır. İnsanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılan dil, toplumsal bir fonksiyona sahip olduğunu ortaya koymakla kalmayıp, toplum ile o toplumun kültürü arasında ilişki kurma işlevini de üstlenmektedir. Vossler (1960)'in belirttiği gibi "Dil, kültürün aynasıdır (Aksan, 1977)." Güvenç'in (1974) ise "Dil, kültürel muhtevanın bir ansiklopedisi ya da sözlüğüdür" gibi ifadeleri Vossler'in dil ile ilgili bu tanımını desteklemektedir (Aktaran: Demirel, 2014).

Bireyler duygu ve düşüncelerini bir araç olarak dil ile ifade ederler. Dil, insanlar tarafından oluşturulan bir toplumda, o toplumun bireyleri arasında anlaşma sağlayabilmeleri ve iletişim kurabilmelerini gerçekleştiren önemli bir olgudur.

Dil kavramı, günümüze kadar birçok bilim insanını, toplum bilimcileri ve dilbilimcileri düşündüren önemli bir kavram haline gelmiştir. Dolayısıyla dil kavramını ve dil nedir sorusunu irdeleyenler çoğunlukla farklı açılardan yaklaşarak çeşitlilik ve farklılıkları ortaya çıkarmışlardır. Bu farklı yaklaşımlarla ortaya çıkmış olan tanımların birkaçından örnek vermek gerekirse; Dil,

- insanlar arasında etkili bir iletişim aracıdır (Roucek, 1968).
- insanların kendi aralarında anlaşabilmesini sağlayan toplumsal bir sistemdir (Dilaçar, 1968).
- ses dizileri ve anlamları arasında ilişki kuran ilkeler bütünüdür (Langacker, 1972).

- Aksan'a göre duyguların ve düşüncelerin ses ve anlam açısından ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başka insanlara aktarılabilmesini sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir (Aktaran: Demirel, 2004).

Günümüzde dünya genelinde kullanılan dil sayısını kesin olarak belirtebilmek neredeyse imkânsız gibi görünmektedir. Hill ve Özen buna karşın bu sayının dört bin hatta beş binden bile fazla olabileceğini ileri sürenler arasında yer almaktadır (Aktaran: Demirel, 2004).

Hızla gelişen ve değişen dünyada artan uluslararası ilişkiler ile kültürel, siyasi, teknolojik ve ticaret alanındaki gelişmeler toplumların sadece kendilerine ait olan dil ile iletişim kurmalarını yetersiz kılmakta böylelikle başka toplumların dillerini öğrenme ihtiyacı da ortaya çıkmaktadır. Ülkelerin politik ve ekonomik durumu ise o ülkenin anadil olarak kullandığı dilinin başka toplumlar tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında gelmektedir.

## **2.2. Yabancı Dil**

Günümüzde artık toplumların dışı açılmasıyla birlikte ilişkilerini geliştirme sürecinde çevresel koşulların da etkisiyle yabancı dil pek çok alanda önemli bir gereksinim olarak ortaya çıkmıştır. Yabancı dil; ana dilden sonra veya ana dil dışında edinilen ve öğrenilen dildir (Oruç, 2016). Ayrıca, bir bireyin kendi ana dilinden başka bir dil ve o dile ait yeni bir kültür ile de tanışması demektir (Barın, 2004).

Uluslararası ilişkilerin günümüzde fazlasıyla yoğunlaşması ve iletişim vasıtası olarak kullanılan araçların gelişmesiyle birlikte eskiden olduğu gibi bugün de yabancı dil öğrenme ihtiyacı güncelliğini devam ettirmektedir. Bununla birlikte, herhangi bir yabancı dil bilmek bireyler açısından akademik veya mesleki yaşamda çağdaşlığın simgelerinden biri olarak görülmektedir (Kaya, 2000; Kocaman, 1983; Yaşar, 1990).

Yabancı dil, yalnızca dile ait bir yapının öğrenilmesi değil; farklı bir toplumun kültürünün ve mantığının da öğrenilmesi ve öğretilmesidir. Bu nedenle, yabancı dil eğitim süreci kendi içinde farklı yaklaşımları içermelidir (Aydoğdu, 2001).

Yabancı dil bilmek; farklı ülkedeki bireylerin birbirleriyle en kısa yoldan duygu, düşünce ve tecrübelerini paylaşabilmelerine yardımcı olduğu gibi, bireylere akademik

ve mesleki yaşamlarında da pratik yararlar sağlayıp toplumların her yönden gelişmelerini de kolaylaştırmaktadır (Sebüktekin, 1987).

Yabancı dil bilmenin bu denli önem arz ettiği günümüzde birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülke yabancı dil öğrenmenin önemini idrak ederek özellikle erken yaşlardan itibaren yabancı dil öğretmek için öğretim programlarında bu derslere yer vermektedirler.

### 2.2.1. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi; bireylere toplumsal, akademik ve mesleki yönden gelişim süreçlerine katkıda bulunabilmek adına ana dilinden başka herhangi bir dilin öğretimi anlamına gelmektedir (TDK, 2017). Bireylerin anadillerinden farklı bir dilin farkına varmaları ve bu farklı dili öğrenmek için çaba harcamalarını ve yeterlik kazandırma etkinliklerinin tümünü yabancı dil öğretimi olarak tanımlayabiliriz. Başka bir ifadeye göre ise yabancı dil öğretimi, “kişinin edindiği ve sürdürme geldiği yaşantılarının anlamsal boyutu sabit kalmasına rağmen, dışa vuruluş biçimini hedef dilin kuralları çerçevesinde yeniden kurgulayabilmesini öğrenme/öğretme ve edinme/edindirme sürecidir” (Şahin, 2009).

Abacıoğlu (2002)'na göre, içinde bulunduğumuz bu dönemde çocukların yabancı dil öğrenme süreçlerinde daha aktif ve başarılı olabilmeleri, erken yaşlarda başlanmış olan yabancı dil öğretimi ile mümkündür. Kendi ana dilinden başka yabancı bir dil öğrenen çocukların, yalnızca kendi anadillerini bilen çocuklara göre yabancı dil öğrenmenin dil dışı davranışları geliştirdiği yönü de düşünüldüğünde çocuklara her yönden olumlu etkileri olduğu bilinen bir gerçektir. Bu sebeple erken yaşta dil öğrenen bireyler için dil öğrenimi, tüm kişiliğinin gelişimine belirgin katkılar sağladığından dolayı, günümüzde de özellikle ilköğretim pedagojisini ilgilendiren ve eğitim sistemimizin her zaman güncelliğini ve önemini koruyan konularından birisi olarak yerini almıştır.

Çocukların yabancı dil öğrenmeye dair var olan doğal yatkınlıkları, toplumların daha erken yaşlarda bireylerde kültürlerarası farkındalık oluşturma ihtiyacı ve yabancı dil ile ilgili çeşitli öğretim politikaları ile dil öğretiminin sağladığı kişisel faydaların tamamı erken yaşta yabancı dil öğretiminin ne kadar önemli olduğuna dair sayabileceğimiz nedenlerin başında gelmektedir. Yabancı dil öğretimi yalnızca dil bilgisel yetiden ibaret

değildir; bunun yanı sıra o dili kullanabilmek için dört temel beceri olarak okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini kazandırabilme sürecidir (Ergüder, 2005).

Yabancı dil öğretimi kendisine ait olan temel ilkeler, amaçlar ve yöntemlere sahiptir. Bu amaç ilke ve yöntemlerin etkili bir şekilde belirlenmesi başarılı bir dil öğretimi için gerekmektedir.

### **2.2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminin Temel İlkeleri**

Yabancı dil öğrenimi; bireylerin doğumundan itibaren sahip olduğu dil yetisinin yanı sıra duygu ve düşüncelerini başka bir şekilde ifade edebilme yeteneği kazanmasıdır. Yabancı dilin bireylere nasıl kazandırılabilceğini ise yabancı dil öğretim ilkeleri belirlemektedir (Şahin, 2006).

Yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri aşağıda belirtildiği gibi sıralanabilir (Demirel, 2004).

1. Dört Temel Beceriye Geliştirme: Bir iletişim aracı olan dil, okuma, yazma dinleme ve konuşma gibi dört temel becerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Yabancı dil öğretiminde de bu bahsedilen dört temel becerinin hepsinin birlikte çok iyi harmanlanması gerekir.
2. Öğretim Etkinliklerinin Önceden Planlaması: Yıllık, ünite ve günlük ders planı olarak üç kısımda planlanmaktadır. Başarılı bir öğretimin temel koşulu olan plan, bir anlamda öğretilecek olan dersin veya konunun öğretmen tarafından daha önceden programlanması olarak bilinmektedir. Böylelikle eğitim-öğretim etkinliklerinden alınan verim artmaktadır.
3. Basitten Karmaşığa Somuttan Soyuta Doğru Öğretme: Öğretilmesi hedeflenen konuların basit kavramlardan karmaşığa doğru, somut kavramlardan da soyut kavramlara doğru belli bir sıraya konularak öğretilmesi gerekir. Yabancı dil öğretiminde, yakın çevredeki nesnelere başlayıp bileşik ve karmaşık cümle kalıplarının öğretimine çalışılmalıdır.
4. Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma: Görsel ve işitsel araçlar, sınıf içinde doğal ortamın oluşmasını sağlamakta, öğrencinin ilgisini derse daha çok çekmekte ve

öğretimin daha etkili olmasını sağlamaktadır. Görsel araçlar sözcüklerin ve kavramların öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılabilmesini sağlarken işitsel araçlar ise dilin kullanımında doğru alışkanlıkların kazanılmasını ve tekrar çalışmalarının yapılmasını sağlamaktadırlar.

5. Anadili Gerekli Durumlarda Kullanma: Öğrenilen yabancı dil öğrenciler tarafından sınıf ortamında ne kadar fazla kullanılır ve alıştırma yapılır ise öğrenmeye o kadar katkı sağlar. Bu yüzden öğrencilerin hedef dile daha çok maruz kalmaları yabancı dil derslerinin temel prensibi olmalıdır. Bu süreçte derslerde anadili kullanmak için çok fazla zaman ayrılmamalı fakat gerektiğinde ise kısa ve öz açıklamalar ile ana dille iletişim kurma imkânı sağlanmalıdır.

6. Bir Seferde Tek Bir Yapıyı Sunma: Etkili öğrenme sağlayabilmek için aynı zamanda birden fazla sözcük veya cümle kalıbını göstermek yerine her seferinde tek bir sözcük veya cümle yapısını öğretmek sınıf içi uygulamalarda temel ilke olmalıdır. Temel olarak kabul edilen bilgileri ya da kavramları ise çok fazla ayrıntılara girmeden sade bir şekilde vermek gerekir.

7. Verilen Bilgilerin Günlük Yaşama Aktarılabilmesini Sağlama: Sınıf-içi öğrenmelerin kalıcı olması adına verilen örneklerin günlük yaşamdan olması ile birlikte iletişim ortamında bunun nasıl kullanılacağına öğrencilere gösterilmesi ve öğrendiklerini bu sayede kullanma olanağının verilmesi gerekmektedir.

8. Öğrencilerin Derse Daha Etkin Katılımlarını Sağlama: Sınıftaki bütün öğrencilerin etkinliklere, tekrar alıştırmalarına, soru ve cevap alıştırmalarına, rol yapma, grup tartışmaları, ikili veya üçlü grup çalışmaları ve benzetim gibi bazı tekniklerle derse katılımları daha aktif ve etkin olarak sağlanmaya çalışılmalı.

9. Bireysel Farklılıkların Dikkate Alınması: Her öğrencinin birbirinden farklı ilgisi, yeteneği ve öğrenme hızı vardır. Kimi öğrenciler daha hızlı kimisi ise daha yavaş öğrenir, bazı öğrenciler duyduklarını daha iyi algılayarak bazıları ise gördüğü şeyleri daha iyi anlayabilir, kimileri sözlü alıştırmalarda iyiyken, kimileri ise yazılı alıştırmalarda çok daha iyi sonuç alırlar. Tüm bu farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin sınıf içinde kullandığı öğretim etkinliklerini daha fazla çeşitlendirmesi ve zengin bir öğrenme ortamı sağlaması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

10. Öğrencileri Cesaretlendirme ve Güdüleme: Öğrenci başarısını oldukça pozitif yönde etkileyen, bir açıdan da öğrenci ve öğrenilecek konu ile arasında psikolojik bir bağ kuran güdüleme, derse başlamadan önce öğretmenin en önemli görevlerinden biridir. Bu bağ oluşturulmadan ders içi etkinliklere başlanırsa yapılan etkinliklerin öğrenci açısından yararlı olmadığı açıkça görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenin ipuçlarını, dönüt ve düzeltmeleri etkili bir şekilde kullanması sınıf içinde iyi bir öğrenme ortamı hazırlayarak öğrencilerin cesaretlendirilmesine yardımcı olmaktadır.

### **2.2.1.2. Yabancı Dil Öğretiminin Genel İlkeleri**

Daha verimli ve nitelikli bir yabancı dil öğretimine katkıda bulunması adına tüm bu temel ilkelerin başarı ile uygulanabilmesi için gerekli olan dil öğretiminin genel ilkeleri ise aşağıdaki şekilde belirtilebilir.

1. Öğretime konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi ile başlanması,
2. Temel cümle kalıplarını öğrencilerin öğrenmesinin ve ezberlemesinin sağlanması,
3. Kullanılan dilin öğretilmesi,
4. Öğrencilerin yeni dilin alışkanlıklarını kazanmasına yardımcı olunması,
5. Öğrencilerin öğrenilen dilin seslerini doğru şekilde çıkarabilmelerinin sağlanması,
6. Hedef dil ile kendi dili arasındaki sorun oluşturan ses ve yapıların öğretilmesi,
7. Kullanılan öğretim araçlarının kolaydan zora doğru sıralanması ve sunulması,
8. Yeni cümle kalıplarının öğrencinin bildiği sözcükler ile öğretilmesi,
9. Öğrencilere öğrendiklerini kullanabilme imkânının verilmesi,
10. Yeni bir yapıyı anlatmadan önce örneklerle sunulması,
11. Başlangıç aşamasında öğrencinin hatalarının hemen o an düzeltilmesi,
12. Bir seferde tek bir sorunla uğraşılması,
13. Öğretilen dilin, o dili ana dil olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi,

14. Öğretilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması,
15. Sınıf içinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması,
16. Öğrencilere derste daha fazla konuşma yapma imkânı verilmesi,
17. Bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılmaması,
18. Öğrencilere çeşitli sorumluluklar verilerek bireysel çalışmalara yönlendirilmeleri ve bu çalışmaların öğrencilerin farklı yönelişlerine hitap edecek nitelikte olmasına dikkat edilmesi,
19. Dersi planlama aşamasında derse çeşitlilik getirmesine dikkat edilmesi,
20. Öğrencilerin başarılarını ölçerken yalnızca öğretilen konulardan sorulması; öğretilmeyen konulara ilişkin sorular sorulmaması (Demirel, 2004).

### **2.2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminin Amaçları**

Yabancı dil öğretimi; ekonomik, kültürel ve toplumsal olaylarla birlikte, hızla gelişmekte olan teknoloji vasıtasıyla gittikçe küçülen dünyamızın en önemli olgularından biri haline gelmiştir. Ülkeler arası siyasi, ticari, ekonomik ve kültürel etkileşimin günden güne hız kazanması ve iletişim teknolojisinin gelişimi gibi başlıca nedenler ana dilden başka yeni bir dil öğrenmeyi gerekli kılar hale getirmiştir. Son zamanlarda neredeyse artık bir zorunluluk haline gelen yabancı dil öğretiminde bireylerin ihtiyaçlarına karşılık verebilecek düzeyde daha nitelikli, işlevsel ilke ve yöntemler ile hedeflenen amaçlarda da çeşitli değişikliklerin yapılmasını gerekli kılmaktadır. 1970'lere kadar yalnızca çağdaş bir kişi olabilmek adına ön koşul olarak görülen yabancı dil, sonraki dönemlerde ise iletişim vasıtası olarak kullanım özelliği ile hayatımıza girmiştir (Büyükkırlı, 2005).

Türkiye’de ise günümüze kadar yabancı dil eğitiminde birçok çeşitli uygulamalara gidilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayımladığı eğitim ve öğretim yönetmeliğini incelediğimizde ise yabancı dil öğretiminin amacının dili etkili bir iletişim aracı olarak kullanmak olduğu net bir şekilde görülmektedir. “Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin; dinleme/anlama,

okuma/anlama, konuşma, yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır ” (MEB, 2006b).

#### **2.2.1.4. Yabancı Dil Öğretiminin Yararları**

Dil her ne kadar yalnızca iletişim aracı olarak görülse de aslında bir araçtan çok daha fazlasıdır; insanın çocukluk döneminden olgunluk dönemine kadar kendini yönetebilmesini, toplumda sosyalleşebilmesini, eğitimi ve aynı zamanda gelişimindeki tüm süreçlerini kapsar. Günümüzde diğer toplumlarla da iletişim sağlayabilmek, onlarla bilgi alışverişinde bulunabilmek, ekonomi ve ticari alanlarda ilişkilerimizi yürütebilmek ve kendi istek ve fikirlerimizi ifade edebilmek adına kendi dilimiz dışında en az bir yabancı dili daha öğrenmek neredeyse zorunlu hale gelmiştir. Bu yüzden günümüzde bir yabancı dil öğrenmenin bireye kişisel, toplumsal, akademik ve bilişsel yönden pek çok faydası vardır.

Yabancı dil eğitimi, bireylerin uluslararası çalışmalarının yanı sıra bilim dünyasının da gerekliliklerinden olan rekabet gücünü arttırarak, kendi ürettiği bilgi, bilim ve değerleri başka kültürlerdeki bireylere de aktarabilmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte başka bireylerin ürettiği değerleri, bilimi, bilgiyi ve teknolojiyi de yine bu vasıta ile edinir (MEB, 2005).

Yabancı dil öğrenimi beceri gelişimi için oldukça faydalıdır. Yabancı dil öğrenimi hafıza ve dinleme becerisini geliştirmekte böylelikle iletişim kavramına önemli bir boyut kazandırılmaktadır. Bunun yanında ana dili dışında bir dil daha öğrenen kişilerin ana dillerinde okuma ve anlama yeteneklerini de geliştirdikleri ve okuma sınavlarında daha yüksek notlar alarak başarı elde ettikleri bilinmektedir (Küçük, 2006).

Cihan (2001)'a göre, erken yaşta yabancı dil öğrenmek dil dışındaki davranışlar açısından çocukların üstünde oldukça etkilidir ve ilkökul çağında yabancı dil öğrenmeye başlayan çocuklar sadece anadilini bilen çocuklara oranla daha üstün özelliklere sahiptir. Aynı zamanda Cihan (2001), yabancı dil öğrenmenin, çocuğun kişilik gelişimi noktasında sağladığı yararlardan dolayı birçok Avrupa ülkesinde 1960'lı yıllardan itibaren ilkökul çağında yabancı dil öğretimine başlandığını ifade etmektedir. Vilke (1980) ise, yabancı bir dil öğrenerek büyüyen çocukların, zihinsel olarak daha iyi,



durumlara daha hızlı adapte olabilen, kavrama gücü çok yüksek ve çok yönlü öğrenmeye daha yatkın olduklarını belirtmektedir (Aktaran: Koydemir, 2001; Er, 2006).

Yabancı dil, bireylerin yaşamları boyunca kullanacakları bir iletişim becerisi kazandırmanın yanı sıra farklı kültürlerle karşı da anlayış geliştirmesine yardımcı olur (MEB, 2006a). Öğrendiği bu yeni dil sayesinde kişi kendine ait olan kültür ile yabancı kültür arasındaki benzer ve farklı yönleri dikkat ederek farklı olana karşı hoşgörü ile yaklaşmayı öğrenip saplantılarından arınmış bir düşünce alışkanlığı kazanır (Altıok, 2006; Büyükkırlı, 2005; Weatherford, 1986; Aktaran: Ekmekyermezoğlu, 2010). Üniversiteden sonraki süreçte yabancı üniversitelerde öğrenim görebilme, resmi görevlerde çalışabilme, uluslararası ve yabancı kaynaklı şirketlerde iş imkânları sunması yabancı dil bilmenin sağladığı kariyer yararlarından bazılarıdır (Küçük, 2006). Ülkemizde yabancı dil öğrenme eğilimi ise hem eğitim hem de eğitim sonrasında iş hayatına atılma aşamasında gerekli bir unsur haline gelmiştir; nitekim nitelikli bir iş bulabilmek ve istediği doğrultuda kariyer yapabilmek konusunda yabancı dil bilen bireylerin çok daha avantajlı olduklarını açıkça ifade edebiliriz.

Tüm bu açıklamalar ışığında görüyoruz ki; yabancı bir dili öğrenmek için günümüzde pek çok sebep ve bunlarla ilişkili olarak da aslında bireylere sağladığı pek çok yarar vardır. Yabancı bir dili öğrenmenin günümüz şartlarında ne kadar zaruri ve önemli olduğu ve sağladığı avantajların bireyleri bir adım öne taşıdığı artık kabul edilen bir gerçektir.

### 2.2.2. Yabancı Dil Olarak İngilizce

Ekonomik, kültürel, siyasi ve teknolojik pek çok gelişmenin ışığında İngilizce günümüzde neredeyse dünyanın ortak bir dili haline gelmiştir. Öyle ki ana dili İngilizce olmayan farklı milletten iki insanın bile iletişim kurma çabası İngilizce ile sağlanmaktadır. İngilizcenin gün geçtikçe daha fazla insan tarafından özellikle de kendi dilleri İngilizce olmayan insanlar arasında iletişim kurmak amacıyla kullanılması her zaman karşılaştığımız ‘İkinci dil olarak İngilizce’ veya ‘Yabancı dil olarak İngilizce’ tanımlarının dışında farklı anlayışların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. İngilizcenin dünya genelinde sahip olduğu konum itibarıyla ‘Dünya dili olarak İngilizce’, ‘Dünya İngilizceleri’, ‘Uluslararası bir dil olarak İngilizce’, ‘Ortak Dil İngilizce’ gibi farklı biçimlerde de adlandırılmaya başlanmıştır (Tatar, 2010). Crystal (2000) ise, yabancı dil

öğreniminin son zamanlarda daha fazla önem kazandığını, İngilizcenin ise diğer dillere oranla dünya dili olma özelliğini üstlendiğini, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Avustralya gibi ülkelerde ana dil olarak 320-380 milyon kişinin, Hindistan, Singapur gibi ülkelerde ise resmi yada ikinci dil olarak ortalama 150-300 milyon kişinin, diğer ülkelerle beraber ortalama 570 milyon kişinin İngilizceyi anadili olarak yada anadillerine yakın bir hakimiyet içinde kullanabildiklerini ifade etmektedir (Aktaran: Mersinligil, 2002). Bugüne kadar insanlık tarihinde ilk defa bir dil bu kadar fazla sayıda kullanıcıya ve oldukça yaygın bir kullanım alanına sahip olmuştur. İngilizcenin günümüzde tüm dünyada bu denli popüler olmasının pek çok sebebini sıralamamız mümkündür.

İngilizcenin dünya genelinde bu kadar yaygın bir şekilde öğrenilen ve öğretilen bir dil haline gelmesinin sebeplerinden biri olarak küreselleşme gösterilmiş, aynı zamanda İngilizce ile ilgili yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalarda İngilizceden “küresel” bir dil olarak bahsedilmiştir. (Lagana, 2008; Nguyen, 2008; Munat, 2005; Kurnaz, 2006; Kay, 2006; Nunan, 2003). Bir dilin küresel olmasından kastedilen şey ise; o dilin dünya genelinde yaygın olmasıdır, yani bahsedilen dil artık yalnızca ortaya çıktığı toplumun bireylerine değil, onu kullanan bütün bireylere aittir ve bu dil artık her bir birey tarafından kendi kapasitesi, sınırları ve istekleri doğrultusunda kullanılabilir (Lagana, 2008). Bir dilin küreselleşmesi yalnızca o dili konuşanların sayısı ile orantılı demek değildir. Herhangi bir dilin uluslararası bir dil haline gelebilmesinin en önemli sebepleri arasında özellikle askeri ve politik alandaki gücü sayabiliriz. Crystal (2003)’e göre bir millet askeri güç vasıtasıyla bir dili kurabilir; fakat bu dilin devamlılığı ve daha geniş alanlara yayılması ise ekonomik güç ile sağlanabilir. (Aktaran: Ekmekyermezoğlu, 2010)

İngilizcenin “küresel dil” olma yolundaki önemli unsurlarından bir diğeri ise bilgiye ulaşımındır. Bilimsel ve akademik alandaki çalışmaların çoğunluğu bu dilde yapıldığı ya da çevrildiği için eğitim alanında da bilgiye erişebilmek adına kullanılan dil yine İngilizce olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda bilgiye en kolay yoldan erişilebilen ve iletişim amacıyla oldukça aktif olarak kullanılan internette de yine ortak dil olarak İngilizce kabul görmektedir (Crystal, 1997). 1750-1900 yılları arasında yapılmış olan dikkate değer bilimsel ve teknolojik gelişmelerin pek çoğu İngiltere ve Amerika’da gerçekleşmiştir. Bu gelişmeler neticesinde bilim dünyasında daha önce

Latince ve Fransızca olarak yer alan yayınlar artık İngilizce yazılmaya başlanmış bu yayınları takip etmek ve anlamak için de İngilizce bilmek gerekli bir hal almıştır. (Kay, 2006). İngilizce diğer dillere göre çok daha esnek bir dil yapısına sahip olduğu için, bu süreçte birçok dilden yabancı kelimeler almış, gramer konusunda Fransızca gibi katı kurallar koymamıştır. İngilizcenin dünya genelinde kullanılmasındaki bir diğer kültürel etken ise “medya”dır. Neredeyse 400 yıldır basında yerini almaktadır. İngiltere’nin de içinde bulunduğu bazı Avrupalı devletler 17. yy’in ilk dönemlerinde gazete çıkarmaya başlamışlardır. Reuters tarafından 1851 yılında Londra’daki uluslararası haber alma ajansının kurulmasıyla birlikte basın-yayın alanındaki teknolojik haber alma gelişmeleri sayesinde İngilizceye verilen önem gittikçe artmıştır. İngilizcenin kullanım alanı medyada yalnızca basın-yayın ile sınırlı kalmayıp aynı zamanda 19.yy sonlarına doğru ABD’de ortaya çıkan reklamcılık ve radyo yayıncılığı da bu duruma büyük katkısı olan bir başka etkidir. Radyo frekansları ile İngilizce dünyanın dört bir yanına yayılmaya başlamış, bu nedenle de artık bölgesel yayıncılığa çok az olanak tanınmıştır (Crystal,1997). İngilizcenin kullanım alanı uluslararası ilişkiler dilinden bilim diline; ticaret dilinden turizm diline kadar neredeyse her alanı kapsayacak biçimde genişlemiştir (Majanen, 2008).

Tüm bu gelişmeler ışığında, dünyada İngilizcenin “küresel dil” olarak kabul gördüğü yadsınamaz bir gerçektir. İngilizcenin son zamanlarda bu denli artmakta olan önemi ve gittikçe yaygınlaşan kullanım alanları nedeniyle ülkemizin de bu oluşumdan etkilenmesi nihayetinde kaçınılmaz bir hal almıştır. İngilizce, bireylerin dünyadaki gelişmeleri yakından takip etme isteği, aynı zamanda da yabancı dil konusundaki ihtiyaçlarının günümüz şartlarına göre değişmesi nedeniyle ülkemizde de ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla son zamanlarda İngilizce konuşabilme, öğrenme ve iletişim kurabilme adına dikkate değer bir eğilim ortaya çıkmıştır. Bu açıdan, ülkemizde ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulmakta olan yabancı diller arasında ilk sırada İngilizce yer almaktadır (Ekmekyermezoğlu, 2010; Yolcu, 2002).

### **2.2.2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Gelişimi**

Geçmişten günümüze kadar yüzlerce yılı kapsayan süreç içerisinde Türkiye’nin yabancı dil politikasında farklı uygulamalar olmuştur. Ülkemizin şundaki yabancı dil politikasından bahsedebilmek için öncelikli olarak yabancı dil öğrenim ve öğretim

aşamalarının tarihi gelişim sürecine kısaca göz atmak gerekmektedir. Türkiye’de İmparatorluk ve Cumhuriyet dönemlerinin birbirinden farklı özelliklere sahip olmasından ötürü yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimini Osmanlı Dönemi ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere iki farklı başlıkta inceleyebiliriz.

### **2.2.2.1.1. Osmanlı Dönemi (1299 – 1923)**

Bu dönem, Osmanlı İmparatorluğu’nun kurulduğu 1299 yılı ile Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılına kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Tanzimat’a kadar geçen devre ve Tanzimat devresi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Demirel, 2004).

Osmanlı Devleti’nin kurulduğu coğrafya gereği, devletin doğu bölgesinde Farsça, Türkçe ve Arapçanın hakim olduğu müslüman devletler; batı bölgesinde ise Yunanca, Latince ve İtalyancanın hakim olduğu hristiyan devletler bulunuyordu. Kültürel bağlılık sebebiyle Türkçe’nin yanı sıra Farsça ve Arapça da öğrenildiğinden Osmanlı Devleti açısından doğudaki müslüman komşuları ile ilişkilerinde dil konusunda hiçbir sorun yoktu. Dini eğitimin esas olduğu medreselerde ise Arapça ile birlikte Farsça da öğretiliyordu. Dolayısıyla Tanzimat’a kadar geçen süreç yalnızca yabancı dille öğretimin yapıldığı, Türkçenin devlet dili, ama Türkler için öğretim dili olmadığı; müslümanların doğu kültürüne bağlı kaldığı ve öğretim dili olarak Arapçanın kullanıldığı bir dönem olarak kabul edilir (Demircan, 1988). Bu dilleri bilen insanlar her zaman bulunuyordu ve gerekli olduğu zamanlarda da rahatlıkla kullanılabiliyordu. Fakat Osmanlı Devleti’nin batıdaki komşularıyla ilişkileri sürecinde çoğunlukla dil konusunda sorunlar çıkmaktaydı. Osmanlı’nın Bizans ile gittikçe artmakta olan ilişkileri Yunanca ya da Latince bilen kişilerin olmasını neredeyse zorunlu hale getirir olmuştu. Batıdaki komşuları ile ilişkilerinde dil konusunda ortaya çıkan sorunlar o ülkelerde yaşamış sonrasında ise müslüman olup Osmanlı’da yaşamaya başlayan kişilerle ya da devletin tebaası içinde yer alan fakat müslüman olmayan kişilerle halledilmeye çalışılıyordu. Özellikle de Osmanlı Devleti’nin ilk iki yüz yıllık yayılma döneminin çoğunluğunun Bizans toprakları ve Balkanlar’da olduğu düşünülürse yaşanan yabancı dil sorununun büyüklüğünü ve önemini daha iyi idrak edebiliriz. Yeni fethedilen topraklardaki insanlar tarafından Yunanca, Sırpça, Bulgarca, Romence ve ticaret nedeniyle İtalyanca konuşulduğu için ülkede bu dilleri bilen kişilerin de olması gerekliliği kısa bir sürede anlaşılmıştır. Bu nedenle ilk zamanlarda devlete bağlılığı denenmiş ve hristiyan

kültürüne hakimiyeti olan sonradan ise müslüman olan kişilerin ya da gayr-i müslim tebadan kişilerin istihdam edildiği görülmektedir (Özbay, 1994)

Osmanlı İmparatorluğu'ndaki yabancı dil öğreniminin ve öğretiminin gelişmesinde 1839 Tanzimat Fermanı ile 1856 Islahat Fermanı'nın etkisi oldukça büyüktür. Tanzimat Fermanı'ndan sonraki dönemde orta dereceli okulların programlarına yabancı dil dersleri konulmaya başlanmıştır. Bu fermanlar vasıtasıyla devlet, gayr-i müslim olan tebaasına daha fazla özgürlük sunmaktaydı. Özellikle 1856 Islahat Fermanı'ndan sonra özgürlüklerin alanı daha da genişletildi. Devletin tebaası olan Rum ve Ermeni gibi gayr-i müslimlerin zaten kendilerine ait okulları bulunmaktaydı fakat daha sonra Osmanlı tebaası olmayan yabancılara da İmparatorlukta kendi okullarını açma izni verilmiştir. Yabancıların ilk açtıkları okul ise Amerikalılar tarafından 1863'te İstanbul'da açılan Robert Koleji olmuştur. Amerikan kültürünü yaygınlaştırmak amacıyla açılmış olan bu okulun öğretim dili ise İngilizceydi (Özbay, 1994). 1 Eylül 1868 yılında ortaöğretim düzeyinde yabancı dil ile öğretim yapan Galatasaray Sultanisinin (Lisesinin) açılması yabancı dil öğretimi açısından dönüm noktası olarak kabul edilmiştir (Demirel, 2004). Bu lisenin en önemli özelliği ise orta öğretim seviyesinde yabancı dille öğretim yapan devlet okulları arasında ilk olmasıdır (Özbay, 1994). Böylece yabancı dil, devlet eliyle yürütülen, tüm orta dereceli okulların programlarına ilk kez 1869 yılında girmiştir (Demirel, 2004).

#### **2.2.2.1.2. Cumhuriyet Dönemi (1923 - .....)**

Bu dönem, Cumhuriyet'in ilan edildiği 1923 yılından günümüze kadar olan süreci kapsamaktadır.

Cumhuriyet döneminde eğitim alanında atılan ilk ve en önemli adım, 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli 'Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun (Öğretimin Birleştirilmesi) çıkarılmasıdır. Bu kanun ile ülke genelindeki eğitim faaliyetleri tek bir çatı altında birleştirilmiştir. Özellikle yabancılar tarafından açılan ve yabancı dilde eğitim yapan okullar devletin sıkı kontrolü altına girmiştir (Özbay, 1994). Bu kanunla birlikte medreseler kapatılarak yerlerine bugünkü çağdaş okullar açılmıştır. Osmanlı İmparatorluğundaki eğitim kurumlarının birçoğunda uzun yıllar yabancı dil olarak okutulan Arapça ve Farsçanın yerine batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce

yabancı dil olarak okul programlarına konulurken Farsça ise tamamıyla programdan kaldırılmıştır. Arapçaya yalnızca dini eğitim veren İmam Hatip Liselerinin programlarında yer verilmiştir (Demirel, 2004).

İngilizce, Fransızca ve Almancayı öğretmek adına 1928 yılında Türk Eğitim Derneğinin kurulması bu tarihi süreç içerisindeki önemli gelişmelerden biri olarak kabul edilmektedir. 1928 ve 1934 yılları arasında bugünkü TED koleji ortaya çıkmış ve 1951-1952 öğretim yılına kadar takviyeli İngilizce dersleri yaparken, daha sonraki dönemlerde tamamen İngilizce eğitime geçiş yapmıştır (Çelebi, 2006). 1974-1975 öğretim yılında yabancı dilde öğretim yapan bu tarz liselerin sayısı 12'ye, 1982-1983 öğretim yılında ise 23'e ulaşmıştır. Bu alandaki bir diğer dikkate değer gelişme ise 1965'te "Özel Eğitim Kanunu" nun kabul edilmesidir. Bu sayede yabancı dilde öğretim yapan resmi okulların yanı sıra özel okullar da açılmaya başlanmıştır (Özbay, 1994). Ülkemizde yıllara göre öğretilen yabancı diller Tablo 1'de gösterilmektedir (Aktaran: Ekmekyermezoglu, 2010).

Tablo 1. Yıllara Göre Öğretilen Yabancı Diller (Kaynak: Demircan, 1988)

	1924	1927	1935	1941	1950	1960
<b>Almanca</b>	+	+	+	+	+	+
<b>Fransızca</b>	+	+	+	+	+	+
<b>İngilizce</b>	+	+	+	+	+	+
<b>İtalyanca</b>	+	+	+	+	+	+
<b>Latince</b>	-	-	-	+	+	-
<b>Arapça</b>	+	+	-	-	+	+
<b>Farsça</b>	+	-	-	-	+	+

1950 yılına kadarki süreçte öğrenilen ve öğretilen yabancı diller arasında Fransızca ilk sırayı alırken 1953-1954 öğretim yılında ise İngilizce, Fransızcanın önüne geçerek en çok tercih edilen yabancı dil olmuştur. 1980-1981 öğretim yılında ise Almancanın en çok tercih edilen ikinci yabancı dil durumuna yükselmesiyle birlikte Fransızca artık tercih sırasında üçüncü sırada yerini almıştır (Ünal, 2008).

Türkiye'de okullardaki yabancı dil eğitiminin uygulanmasında temel oluşturan Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu 1983 yılında kabul edilmiştir. 14-10-1983 tarihli ve

2923 sayılı bu kanunun amacı eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak olan yabancı diller ile yabancı dilde eğitim ve öğretim yapan okulların tabii olacağı esasları düzenlemektir (Özbay, 1994; Altıok 2006). Bu kanuna göre; ilk, orta ve yaygın eğitim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve Türk kültürü ile ilgili diğer dersler yabancı dil ile okutulamaz ve öğretilemez. Öğrencilere, eğitim ve öğretimleri süresince bu derslerle ilgili verilen araştırma görevleri ve ödevleri Türkçe’ den başka bir dil ile yapılamaz. İlk ve orta öğrenim kurumlarında öğretilecek yabancı dil konusunda MEB; yükseköğrenim kurumlarında öğretilecek yabancı dil konusunda ise YÖK karar alır. Türkiye’de eğitimi ve öğretimi yapılacak olan yabancı diller, Milli Güvenlik Kurulunun da görüşü alınarak, Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilir (Aktaran: Özbay, 1994).

1988–1989 eğitim ve öğretim yılında, ortaokullara “Basamaklı Kur Sistemi” olarak bilinen yeni bir uygulama getirilmiştir. Bu sisteme göre yalnızca ortaokul birinci sınıfta yabancı dil dersleri zorunlu, daha sonraki sınıflarda ve lisede zorunlu olmaktan çıkarılıp isteğe bağlı olacak ve bu dersten alınan notlar öğrencilerin sınıf geçme durumunu etkilemeyecektir (Akyüz, 1993). Sistemin uzun süre istenilen hedefe ulaşabilmesi için öğrenci, öğretmen, öğretim programları, kitaplar, araç-gereçler, mevzuat, bütçe, okul binaları ve derslikler gibi önemli faktörlerin bir sistem bütünlüğü içinde ele alınması öngörülmüş; fakat uygulamadan kaynaklanan sorunların çözümlenememesi sebebiyle Basamaklı Kur Sistemi uygulaması 1989–1990 öğretim yılının başında son bulmuş ve tekrar eski uygulamaya dönüş yapılmıştır (Demirel, 2004). Sonraki süreçte ise yabancı dil eğitimi daha kaliteli hale getirilmek istendiği için 80’li yılların ortasında ülke çapında yabancı dilde eğitim yapacak olan “Anadolu Lisesi” adında yeni liseler açılmaya başlanmıştır. Bu okullarda diğer liselerden farklı olarak Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji gibi bazı dersler İngilizce olarak verilmekteydi. 1986-1987 yılında 103 Anadolu Lisesi’nde toplam 40.715 öğrenci ve 2.845 öğretmen eğitim ve öğretime devam etmekteydi. Ancak “Anadolu Liselerinde Uygulanan Yabancı Dille Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmanın çarpıcı verilerine göre Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yüzde 82.4’ü Fen grubu derslerini İngilizce yerine Türkçe okumayı tercih etmekteydi. Aynı zamanda, yine öğrencilerin yüzde 83.9’u İngilizce öğretim yapıldığında bu derslerdeki konuları iyi öğrenemediğini, yüzde 81.91’i

ise yabancı dille öğretimin ezberciliğe yönelttiğini söylemektedir. Değerlendirme kapsamında elde edilen bu sonuçlar ışığında MEB Anadolu Liselerinde Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji gibi fen grubundaki derslerin eğitiminin yabancı dilde verilmesini 1997 yılından itibaren kaldırmıştır (Özbay, 1994).

1991 yılında 6. , 7. ve 8. sınıflar için, 1997 de ise ilkokul 4. ve 5. sınıflar için İngilizce dersi zorunlu dersler arasına girmiş, 2013 yılından itibaren de İngilizce ilkokul 2. sınıftan itibaren zorunlu hale getirilmiştir (Demirel, 2016; Aktaran: Kırkış & Boray, 2017). Halen uygulanan yabancı dil programına göre ilkokul 2. Sınıftan itibaren İngilizce zorunlu yabancı dil olarak okutulmaktadır. Ortaokullarda yine İngilizce yabancı dil olarak zorunlu olup ayrıca seçmeli ders olarak da seçilebilmektedir. Ayrıca İngilizce ağırlıklı dil sınıfları olup haftada 12 saate kadar İngilizce dersi işlenmektedir. Liselerde ise İngilizce yine zorunlu yabancı dil olup ikinci yabancı dil olarak da başka bir dil seçilebilmektedir.

#### **2.2.2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Program Geliştirme Çalışmaları**

Yabancı dil öğretimi, eğitim sistemimizin tarihsel gelişimi sürecinde, okul programlarında çeşitli zamanlarda farklı uygulamalarla yerini almıştır. Ulusal ve uluslararası kuruluşlarda yabancı dilde öğretim ve yabancı dil öğretim programlarına eğilim, özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra önem kazanmıştır (Demirel, 2004). Ülkemizde program geliştirme çalışmaları diğer ülkelerdekinden çok daha sonra başlamış olmasına rağmen son zamanlarda eğitim sistemimizdeki özellikle eğitim-öğretim programları konusunda yapılan değişim ve geliştirme çalışmaları ülkemizin eğitimdeki geleceği açısından ümit vaat etmektedir (Demirel, 1992).

Türkiye'de Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile bütün öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Eğitim programlarındaki değişikliklerin özünü laiklik, batıya dönüş ve müspet bilimler oluşturmuştur (Varış, 1976; Aktaran: Ekmekyermezoglu, 2010).

Eğitim sistemimizde yıllar boyunca dersler ve konular listesi anlamında kullanılan "Müfredat Programı" kavramı 1950'li yıllardan itibaren yerini "Eğitim Programı" anlayışına bırakmıştır. Ülkemizde program geliştirme çalışmaları, il merkezlerinde



mahalli okullar ile il milli eğitim müdürlüklerinin destek ve işbirliği ile başlamış, daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde devam etmiştir. Cumhuriyetin ilk dönemlerinde 1924 yılında ülkemize davet edilen John Dewey'in hazırlamış olduğu rapor doğrultusunda ilköğretim programlarını geliştirilme çalışmalarına ağırlık verilmiş, 1953-1954 yıllarında ise ortaöğretim programlarının geliştirilmesi için gerekli çalışmalara başlanmıştır (Demirel, 1992).

1956-1957 yıllarında yabancı dil öğretimi lise programlarında haftada 4'er saat olmak üzere İngilizce, Almanca ve Fransızca dersleri ile yerini almıştır (Küçük, 2008). 1972 yılında "Yabancı Diller Öğretimi Geliştirme Merkezi" kurulmuş ve bununla birlikte orta dereceli okullara yönelik yabancı dil öğretimi geliştirme çalışmaları ağırlık kazanmıştır. (Demirel, 2004).

1960'lı yıllara gelindiğinde ise ülkemizde program geliştirme çalışmaları tekrar ilköğretim programları üzerinde yoğunluk kazanmaya başlamıştır. 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim Kanunu'nun getirdiği hükümler doğrultusunda öğretim programlarının geliştirilmesi ve değiştirilmesi zorunlu kılınmıştır. 1962 yılında toplanan VII. Milli Eğitim Şurasında aşağıdaki uygulama esasları kabul edilmiştir.

1. Programların, günün gerçekleri ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak düzenlenmesi,
2. Geliştirilen yeni programlara göre ders ve kaynak kitaplarının hazırlanması,
3. Öğretmenlerin yeni programların gereklerine uygun olarak yetiştirilmesi,
4. Hazırlanacak ve uygulanacak bir deneme programının komisyonlar tarafından incelenip değerlendirilmesinden sonra çeşitli bölgelerde iki yıl süre ile denenmesi,
5. Deneme Programının geliştirilerek tüm yurt genelinde uygulanmasına karar verilmiştir (Demirel, 1992).

1980'li yıllarda program geliştirme çalışmaları kapsamında yeni bir arayış içine girilmiştir. Program geliştirme sürecinde artık süreklilik ve standartlaşma sağlanması yönünde bazı çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Yüksel, 2003) 1984-1985 öğretim yılından itibaren üç yıl süreyle uygulamaya konulmak ve denenmek üzere Anadolu

Liseleri için yalnızca İngilizce öğretimi ile sınırlı olan bir yabancı dil programı hazırlanmıştır. Bu program çalışmalarının yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimi ve öğretimini belli esaslara dayandırmak adına yönetmelik çıkarmış, 1985-1986 öğretim yılında ise Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı yabancı ve Türk uzmanlardan oluşan bir çalışma grubu ile okullarda yabancı dil öğretiminin daha etkili yapılabilmesinin olanaklarını araştırmıştır (Demirel, 2004).

1991 yılında 6.,7. ve 8. sınıflar için, 1997 yılında ise 4. ve 5. sınıflar için kabul edilen İngilizce programı, 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılında kademeli olarak uygulanmaya başlanan İngilizce öğretim programının uygulanmasına kadar yürürlükte kalmıştır (İnam, 2009; Ekmekyermezoğlu, 2010; Demirel, 2016).

### **2.2.3. Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler**

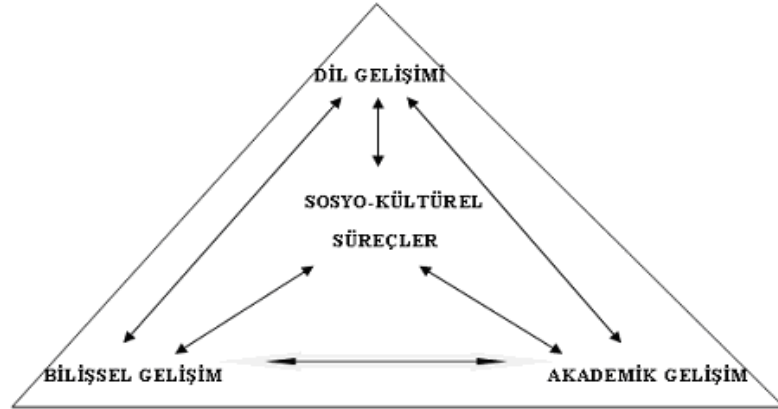
Yabancı dil öğretiminde ‘başarı’ kavramı günümüzde en önemli eğitim ve öğretim sorunlarından biridir. Ülkemizde geçmişten günümüze kadar batılılaşma çalışmaları ile birlikte gerek kamusal, gerekse de bireysel boyutta ciddi zaman ve kaynak harcanarak çeşitli çalışmalar yapılmasına rağmen; henüz yabancı dil öğretiminde istenilen düzeyde başarı sağlanamamıştır (Demirel, 2004; Kırkıcı & Boray, 2017). Gerek eğitim sistemimizden, gerekse de programın esaslarından kaynaklanan yanlışlıklardan dolayı hedeflenen yararın elde edilememesi ve öğrencilere kalıcı bir yabancı dilin öğretilmemesi maalesef artık ülkemizin bir gerçeği olarak değerlendirilmektedir (Bağçeci, 2004).

Günümüzde İngilizcenin ekonomik, sosyal, kültürel, politik, sanatsal ve bilimsel alanlarda küresel bir dil olması ve yabancı dilin öneminin herkes tarafından kabul edilir olmasına rağmen; eğitim ve öğretim sürecinde yıllardır istenen düzeyde başarı sağlayamamış durumdayız. Bu yüzden bu başarısızlığın sebeplerinin incelenmesi nitelikli ve işlevsel bir yabancı dil öğretimi için son derece önemlidir.

Dil öğreniminde başarıyı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen faktörlerin olması kaçınılmazdır. Ertan (2008), bu faktörlerin her öğrenci için farklı şekillerde oluştuğunu ve farklı etkileşimler gerçekleştirdiği için öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecindeki başarı düzeylerini de farklılaştırdığını belirtmektedir.

Collier (1995)'a göre ise yabancı dil öğrenme sürecinde sosyo-kültürel, dilsel, akademik ve bilişsel olmak üzere toplam dört temel unsur vardır. Dil öğrenme sürecinde öğrencinin hayatında, yaşamış olduğu evde, eğitim gördüğü okulda ve bulunduğu toplum içerisinde meydana gelen sosyo-kültürel oluşumlar temel alınır. Sosyo-kültürel açıdan destekleyici bir ortamda bulunan öğrencilerin bireysel farklılıkları, okulunda gerçekleştirilen sınıf içi uygulamaları, okulun ortamı ve uygulanan programın yapısı gibi bazı etkenler öğrencinin öğrendiği dile karşı geliştirdiği tutumunu ve akademik başarısını olumlu yönde etkileyen faktörlerdendir. Ayrıca sosyo-kültürel, dilsel, akademik ve bilişsel bu dört öge birbirine bağlıdır ve bir tanesinin bile ihmal edilmesi öğrencinin başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle sosyo-kültürel oluşumlar öğrencinin bilişsel, dilsel ve akademik gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde güçlü bir biçimde etkiler. Bu nedenle yabancı dil öğrenimi sürecinde sosyo-kültürel açıdan zengin ortamların oluşturulması oldukça önemli bir kriterdir (Ekmekyermezoğlu, 2010).

Collier (1995)'a göre sosyo-kültürel, dilsel, akademik ve bilişsel dört öğenin birbirleri ile etkileşimi Şekil 1'de gösterilmektedir.

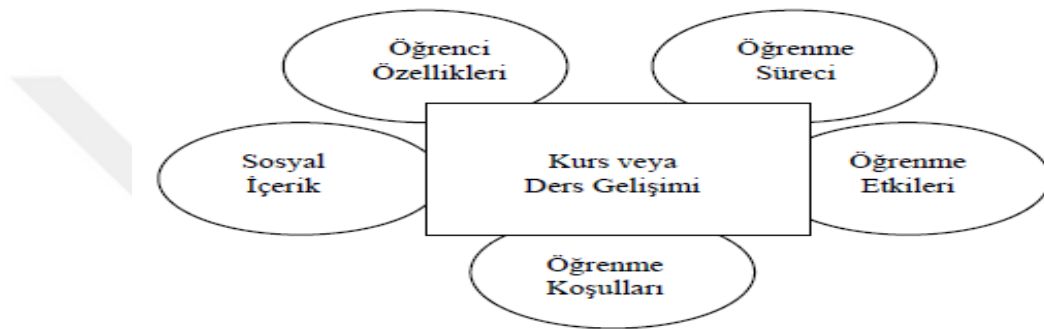


Şekil 1. Yabancı dil öğrenimini etkileyen faktörler (Kaynak: Collier, 1995)

Şekil 1'de belirtildiği gibi yabancı dil öğrenme sürecinde akademik, bilişsel ve dil gelişimi ile sosyo-kültürel süreçler birbirleri ile devamlı etkileşim içerisinde. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını, okul ve ev yaşamı gibi bazı sosyal alanlarını kapsayan sosyo-kültürel faktörlerin yabancı dil öğrenme sürecinde oldukça etkili olduğunu söylemek mümkündür. Tucker ve Lambert'ın da benzer görüşlere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin bireysel ve duyuşsal özelliklerinin yanı sıra sosyo-kültürel özelliklerinin de yabancı dile karşı geliştirdikleri tutumlarını etkileyerek

dil öğrenme sürecine önemli ölçüde yön verdiğini belirtmektedirler (Aktaran: Bang, 1999).

Yabancı dil öğrenimini etkileyen faktörlerle ilgili çeşitli öğrenim teorileri ve yaklaşımları içerisinde farklı görüşler de ortaya konmuştur. Conteh-Morgan (2002) dil öğrenmeyi etkileyen beş unsuru sosyal içerik, öğrencinin özellikleri, öğrenme süreci, öğrenme etkileri ve öğrenme koşulları olarak ifade etmektedir. Conteh-Morgan'ın bahsettiği bu beş faktör Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Conteh-Morgan'a göre dil öğrenmeyi etkileyen faktörler (Kaynak: Conteh-Morgan 2002)

Öğrenmeyi etkileyen ve Şekil 2'de görülen unsurlar içerisinde yer alan öğrenci özellikleri; kişisel, sosyal ve tutumlara yönelik özellikleri içermektedir. Bu özellikler içerisinde cinsiyet, yaş, önceki ve şu anki eğitim deneyimleri, dildeki yeterlilik seviyesi, eğitimde teknoloji kullanımı ve öğrenmeyi isteklendirme gibi bazı değişkenler yer almaktadır. Öğrencilerin yeni bir dili öğrenirken, sahip oldukları bireysel özelliklere göre farklı yaklaşımlar sergilediklerini göz önünde bulundurursak, öğrencilerin kişisel özelliklerinin dil öğrenimindeki başarı üzerinde olumlu ya da olumsuz yönde etkisinin olduğunu düşünmek kaçınılmazdır (Cotterall, 1999).

Bazı araştırmacılar ise öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecindeki başarı durumunu etkileyen unsurları daha kapsamlı boyutta ele almışlardır. Yapıcı ve Keskin (2008) başarı durumunu etkileyen unsurların; arkadaş grubu, aile ve okulun yer aldığı sosyo-kültürel faktörler, gelişimsel ve psikolojik faktörler olmak üzere üç başlık altında toplanabileceğini, aynı zamanda başarıya ulaşma noktasında öğrencinin arkadaş çevresinin, ailesinin sosyal sınıfı ve kültürel yapısının, içinde bulunduğu sosyal

tabakaya bağılı olarak okula karşı geliştirdiği tutumun ve okulunun fiziki yapısının öğrencinin başarısı üzerinde oldukça etkili olduğunu ifade etmektedir (Ekmekyermezoğlu, 2010; Güvendir, 2017).

Bu görüşler ışığında öğrencilerin yabancı dildeki başarı durumlarını etkileyen faktörleri okul, aile ve öğrenciye bağılı bireysel değişkenler açısından inceleyebiliriz.

### 2.2.3.1. Okul

Toplumlar geliştikçe, sürekli değişen ve çeşitlilik arz eden teknolojik yeniliklerin aktarılmasının sağlanması ve vatandaşlık görevinin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerin her bir bireye aynı şekilde verilebilmesi ancak herkesin ortak bir eğitim sürecinden geçirilmesi ile mümkündür. Belirtilen bu durumlar ise eğitim olgusunun "okul" kavramı olarak kurumlaşmasını ortaya çıkarmıştır (Fidan, 2012). Okul, ğrencilerin ilgi alanlarına göre yeterli, zgn yetenekleri ve özellikleri seçer; ilk kavranan ve algılananları daha sonra elde edilecek karmaşık bilgiler için gittikçe gelişen bir nedenler sistemi haline sokar. Okulun diğer görevi ise çevredeki zihin alışkanlıklarını bozan ve sosyal çevreyi olumsuz yönde etkileyen unsurları ortadan kaldırmaktır. Okulun bir başka görevi de çevrede yer alan farklı öğeleri dengeleyip bireyi içinde bulunduğu toplumsal yapının gereksiz sınırlamalarından kurtararak daha geniş bir evre içerisinde gelişimine imkn sağlamaktır (Dewey,1996). Bu bağlamda okul, yabancı dil öğreniminde başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biridir.

Etkili ve nitelikli bir yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinin oluşabilmesi için belli koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. Yabancı dil ğretiminde ğrenci ve ğretmen özellikleri eğitimin niteliğini belirleyen başlıca iki temel ögedir (şahin 2006). Yabancı dil ğretim sürecinde ğrenci ve ğretmen arasındaki ilişki ise öğrencinin dile karşı tutumunu etkilemektedir. Öğretmen ve ğrenci arasındaki bu ilişkinin niteliği ise, öğrenmeyi etkileyen temel unsurdur (nal, 2008). Yalnızca yabancı dil ğretiminde değil tüm derslerin ğretimi o dersin öğretmeninin özelliklerine, becerisine, öğretme tarzına ve konuya hkimiyetine bağlıdır. Ayrıca bir yabancı dil ğretmeni hedef dilin ders içerisinde kullanımı yönünden öğrencilerine model olmak zorundadır (Gökdemir, 1989). Yeni eğitim – ğretim anlayışına göre ğretmen yine öğretimin vazgeçilmez bir parçasıdır; fakat ğretim sürecinde üstlendiği görev açısından daha çok yönlendirici ve cesaret verici bir şekilde öğrencilere yol göstermektir (Aydoğdu, 2001). Aynı zamanda

öğretmenin öğrenciye ve derse karşı tutumu da yabancı dil öğretim sürecinde önemli bir paya sahiptir. Bu açıdan tutumlarına göre öğretmen yapısını iki grupta inceleyebiliriz (Yavuzer, 2000).

➤ **Biçimsel Öğretmen Tutumu:** Bu tutuma sahip öğretmenler öğrencilerin hepsini derslerinde belli bir düzeye ulaştırmayı hedeflerler. Öğrenciye yakın olmaktan korktukları için öğrencilerine karşı uzak ve ilgisizdirler; bu yüzden sadece ders anlatır, ödev verir ve sınav yaparlar. Biçimsel öğretmenler öğrencilerden ziyade kendi derslerinin öğretmeni olduğu fikrine sahiptirler.

➤ **Dost Öğretmen Tutumu:** Öğrencileriyle duygusal ilişkiler kurabilen onları severek ders anlatmaktan zevk alan, işlevsel ve etkili bir öğrenme ortamı hazırlayan öğretmen tutumu olarak ifade edebiliriz. Bu sayede öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve özendirici bir öğrenme ortamı oluşturmuş olurlar. Empati kurarak öğrencilerinin duygularını anlamaya çalışırlar (Yavuzer, 2000). Böyle bir öğrenme-öğretme ortamında öğrencinin dikkati daha canlı olduğu gibi çoğu zaman öğrencilerin ders öğretmenine karşı sevgilerinden dolayı ders çalışmalarının başarılarına da yansıdığı görülmektedir.

Ülkemizdeki yabancı dil öğretim sürecini okul ve öğretmenler açısından değerlendirdiğimizde geçmişten günümüze kadar halen bazı sorunların varlığından bahsedebiliriz. Oğuzkan bu sorunlardan bazılarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Yeterli sayıda öğretmen bulunmaması,
- Sınıfların kalabalık olması,
- Öğrencinin gerçek amacının sadece iyi not almak ve sınıf geçmek olması,
- Öğrencilerin okul ortamı dışında yabancı dil kullanma olanaklarının yetersiz olması,
- Bazı nedenlerden dolayı başarısız olan öğrenciler için “sınıfta bırakılmak” gibi olumsuz bir yargının dışında daha yapıcı, alternatif çözümlerin bulunmaması,
- Amaçların, olanakların sınırlı olmasına rağmen oldukça geniş kapsamlı tutulması,

- Öğretmenlerin ekonomik durumu, ders yüklerinin ağırlığı, bireysel gelişim olanaklarının yetersizliği gibi nedenlerden dolayı genel olarak ruhsal bezginlik içinde olmaları,

Oğuzkan'ın 1981 yılında belirttiği bu sorunlardan birçoğunun halen günümüz yabancı dil öğretim sürecinde geçerliliğini yitirmemiş olması yabancı dil öğrenme sürecinde başarısızlık sorununun çözümü noktasında yeterince yol alınmadığını açıkça göstermektedir (Aydemir, 2007; Ekmekyermezoğlu, 2010).

### 2.2.3.2. Aile

“Şüphesiz ki bütün anne ve babalar, günümüz koşullarında bireylerden iyi bir eğitim ve üstün bir başarı beklentisi olduğu için, çocuklarının eğitimini ve başarısını önemseyerek bu yolda ciddi çaba sarf ederler. Bu doğrultuda ise öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesi gerekir. Bu noktada en önemli faktörlerden biri ise ailedir. Birçok bilimsel araştırmada çocukların akademik olarak başarılı olabilmeleri için anne ve babalarının onlara bilinçli biçimde destek olmaları gerektiği görülmüştür” (Yıldırım, 2006).

Aile, bireylerin içinde bulunduğu en küçük sosyal yapıdır. Çocuğun sağlıklı bir benlik algısı geliştirerek özerkleşmesinde, fiziksel ve psikolojik gelişiminde ailenin oldukça önemli katkısı vardır (Celkan, 1989). Anne ve babanın eğitim durumu, ailede bulunan kişi ve çocuk sayısı, ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu ile ebeveynlerin mesleki durumu bireyin başarısında aileden kaynaklanan faktörlerin temel değişkenlerindedir.

Farklı yapılanmalara bağlı olarak ailelerin çocuk yetiştirme tutumları da farklılık göstermektedir. Bu nedenle yetiştirilme tarzları yönünden farklılık gösteren öğrencilerin bir yabancı dili öğrenme sürecinde aile yapısından kaynaklanan kişilik ve belleksel tabanlı öğrenme sorunlarının incelenmesi gerekli görülmektedir (Ünal, 2008). Ailelerin bu tutumunu belirleyen ve yaşadıkları yere göre değişen üç kültürel çevre yapısı ise aşağıdaki gibi tanımlanabilir.

**1. Kırsal Kültür Yapısı:** Kırsal kültür yapısı tarımsal üretimin egemen olduğu yerlerde, genellikle çocuk sayısının fazla olmasından dolayı çoğunlukla geniş aile yapısının bulunduğu yerlerde mevcuttur. Bu tür yerlerde toplumsal yardımlaşma ve

dayanışma diğer ailelere oranla daha yüksek olmasına rağmen; eğitim olanaklarından yararlanma oranı ise düşüktür. Öğrencilerin hem buldukları ortamdaki tarımsal faaliyetlerden hem de okula karşı ilgisizliklerinden dolayı okula gitmedikleri gün sayısı fazladır (Öner, 2006). Kırsal kültür ortamında aileler genellikle tarım ve hayvancılık ile uğraşırlar, ortalama eğitim düzeyleri ise ilköğretimdir. Ancak günümüzde iletişim teknolojisinin gelişmesiyle birlikte geleneğimizde ve toplumsal yapılarda başlayan değişimlerden dolayı kırsal kültürde de eğitime olan ilgi artmıştır (Gül, 2007).

**2. Gecekondu Kültür Yapısı:** Gecekondu kültürü ise kırsal kültürün kentsel kültüre geçişi ile ortaya çıkmış bir yapıdır. Buradaki ailelerin çocuk sayısının kırsal ailelere göre daha az; fakat kentsel ailelere göre daha çok olduğunu söyleyebiliriz (Öner, 2006). Gecekondu kültürü bir nevi kent ile köyün birleşimidir ve kendine has bir yapıya sahiptir. Bireyler genellikle sanayi ve hizmet sektörlerinde işçilik yaparak geçimlerini sağlamaktadırlar. Gecekondu bölgesinde yaşayan ailelerin eğitim seviyeleri ve olanakları kırsal kesimdeki ailelere göre daha yüksektir; fakat kentsel yapıdaki ailelerinkinden ise düşüktür. Çocukların ailelerine maddi yönden katkıları kırsal yapıda yaşayan ailelere oranla daha fazladır (Gül, 2007).

**3. Kentsel Kültür Yapısı:** Kentsel yapıdaki aileler genel olarak anne, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek ailelerdir. Bu aile yapısında eğitimden yararlanma imkânları ve eğitim seviyeleri diğer aile yapılarına göre çok daha yüksektir; aynı zamanda eğitimin en önemli toplumsal uyum ve statü aracı olduğu kabul edilmektedir (Gül, 2007). Bundan dolayı çocukların okula devamsızlıkları yalnızca zorunlu durumlarda olmaktadır. Kentsel yapıda çocukların ailelerinin bütçelerine ekonomik yönden katkıda bulunma düzeyleri nerdeyse yok denecek kadar azdır.

Görüldüğü üzere ailelerin yaşadıkları çevrenin kültürel yapısına göre yabancı dil öğretimine karşı geliştirdikleri tutumlar da farklılık göstermektedir. Kırsal kesim yapısında yaşayan bir ailenin çocuğunun yabancı dil öğrenmeye karşı olan tutumu ile eğitilmiş ve modern kentsel aile özellikleri taşıyan bir ailede yaşayan çocuğun yabancı dil öğrenme eğilimi çok daha farklı olmaktadır (Ünal, 2008). Bu üç tür kültür yapısını genel anlamda değerlendirdiğimizde ise, kentsel ve gecekondu kültür yapısındaki ailelerin eğitime karşı tutumlarının kırsal kesime oranla daha olumlu olduğu ve bu tarz



aile yapısında yetişen çocukların da büyüdükçe eğitime karşı ilgilerinin arttığını söyleyebiliriz (Gül,2007).

Yabancı dil başarısını ailelerin sosyo-ekonomik özellikleri açısından değerlendirdiğimizde alt tabaka yapısından gelen öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki başarı düzeylerinin orta ve üst tabakalardaki öğrencilere göre daha düşük olduğunu söyleyebiliriz (Ünal, 2008). Orta ve üst sınıf tabakasındaki ailelere göre okul yaşama hazırlayıcı bir vasıta olduğundan dolayı çocuklarının okuldaki faaliyetlerini ve başarılarını yakından takip eder ve başarılı oldukları durumlarda çocuklarını ödüllendirirler. Alt sınıftaki ailelere göre ise, okul genellikle kendilerine yabancı bir kurumdur. Çocuklarının eğitim ve öğretim sürecini yalnızca yasal bir zorunluluk olarak değerlendiren bu aile yapısı çocuklarının başarı ya da başarısızlıkları ile ilgilenmezler. Ancak ev ortamında anne ve babanın okul hakkındaki olumsuz fikirlerine rağmen okulu önemseyen büyük kardeşlerin olması çocuğun okul kavramına yönelik pozitif yönde tutum geliştirmesinde rol oynayan önemli bir faktördür (Yavuzer, 1998; Güney, 2009; Kılınçaslan, 2008).

Ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına dair alt değişkenlerinden biri olarak nitelendirebileceğimiz gelir durumu düzeyi, çocuğun okuldaki hatta hayattaki başarısı üzerinde oldukça önemli etkilere sahiptir. Ailenin gelir durumu çocuğun eğitimini doğrudan veya dolaylı olmak üzere iki şekilde de etkileyebilmektedir. Okul ücretlerini, kitap, kıyafet ve ulaşım ücretlerini aile gelirinin doğrudan etkilendiği unsurlar arasında sayabiliriz. Dolaylı yönden olan etkileri ise gelişmiş bölgelerde ikamet etme, iyi akran grubu içerisinde yer alma ve kaliteli eğitim veren okullara gidebilme imkânı olarak sıralayabiliriz (Tomul, 2007). Dolayısıyla yabancı dil öğrenim sürecinde gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının gelir düzeyi nispeten daha düşük olan çocuklara göre daha başarılı olacaklarını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin yabancı dilde başarı seviyelerini belirleme konusunda önemli bir faktör de ailelerin eğitim düzeyidir. Ebeveynlerin eğitim ve mesleki durumları çocukların başarı düzeylerini belirlemek açısından aileden kaynaklanan faktörlerin temel değişkenleri arasındadır. Ailenin eğitim ve kültür seviyesinin düşük olması, çocuktan da eğitim alanındaki beklenti ve ilgilerinin düşük olmasına neden olacağı gibi, çocuğun eğitim sürecine destek olma noktasında bilgi eksikliğini de beraberinde getirir. Dolayısıyla da

ailenin okul ile yeterli işbirliği içinde olamamasına ve çocuğun eğitim sürecine istenildiği ölçüde katılamamasına neden olmaktadır (Gümüseli, 2004). Aynı zamanda anne ve babanın saygın mesleklere sahip olması bireyin başarı durumunu etkileyen değişkenlerden bir diğeridir. Çocuğun ailesinde yer alan iyi eğitim almış, başarılı ve saygın bir mesleğe sahip olan kişilerin rol model olması ve çevresinden gelen dil ile ilgili dikkat çekici uyarıcılar öğrenci üzerinde oldukça etkilidir. Öğrencinin çevresinin bu tarz uyarıcılardan yoksun olması algılama yeteneklerinin gelişmesini engeller ve yabancı dil dersinin önemini kavrama noktasında da zorluklar yaşamasına neden olur. Hatta zaman içerisinde çocukların yabancı dil derslerine karşı olumsuz bir tutum geliştirdikleri bile söylenebilir (Ünal, 2008). Bu yüzden araştırmalar gösteriyor ki eğitim ve öğretim sürecinin temel öğelerinden biri olarak eğitim düzeyi yüksek ve iyi bir mesleğe sahip olan ebeveynler çocuklarının akademik çalışmalarına daha fazla katkı sunarlar.

### **2.2.3.3. Öğrenciye Bağlı Bireysel Değişkenler**

Öğrencinin öğrenme sürecindeki bireysel rolü ve sürece yaptığı katkı yabancı dil öğrenme sürecindeki başarı durumunu etkileyen okul ve aile değişkenlerinden sonraki en önemli bir diğer faktördür. Bireyin kim olduğu, kişilik yapısı, ne tür öğrenme ihtiyaçlarına sahip olduğu, öğrenme stratejisi ve stili, motivasyonu gibi çeşitli unsurlar öğrenciler arasında başarı düzeylerinde farklılıklar yaratır. (Kuzgun & Deryakulu, 2006).

Scovel dil yeteneğinin, motivasyonun, davranışların, öğrenme stratejilerinin, kaygı ve endişelerin, hafıza gücünün bireysel farklılıkları oluşturan etkenler arasında olduğunu, yabancı dil öğrenimini de bu etkenlerin büyük ölçüde etkilediğini belirtmektedir. Long ve Larsen-Freeman ise, bireysel değişkenleri yaşın, cinsiyetin, dil öğrenimiyle ilgili deneyimlerin ve anadilinde düzgün ifade yeteneğinin oluşturduğunu belirttiktedirler (Aktaran: Öner, 2008).

Yabancı dil öğreniminin erken yaşlarda başlaması gerekliliğini savunan pek çok araştırmacı vardır. Abacıoğlu (2002)'na göre, öğrencilerin yabancı dil öğrenme aşamasında başarı düzeylerinin artırılması için küçük yaşta yabancı dil eğitimine başlamaları gerekmektedir. Aynı zamanda erken yaş faktörünün ikinci bir dili kendi dili gibi kusursuz şekilde telâffuz edinim yeterliliğinde önemli bir etken olduğunu, on-on iki

yaşlarına kadar dili etkili bir şekilde öğrenememiş olan çocukların ileriki zamanlarda çaba göstermesine rağmen, maalesef dilde yerleşmiş olan bozukluklardan kurtulamayacağını belirtmektedir. Cihan (2001)'a göre, küçük yaşta yabancı dil öğrenmeye başlamanın çocukların diğer davranışları üzerinde de olumlu etkileri görülür özellikle de ilkökul çağında ikinci bir dil öğrenmeye başlayan çocuklar sadece anadili ile yetişen çocuklara oranla daha üstün özelliklere sahiptirler. Vilke (1980)'de bu görüşü desteklemiş ve erken yaşta ikinci bir dil öğrenmeye başlayan çocukların, zihinsel yönden daha hızlı, duruma daha hızlı uyum sağlayabilen, kavrama gücü yüksek ve çok yönlü öğrenmeye daha yatkın olduklarını belirtmiştir (Koydemir, 2001; Er, 2006).

Yabancı dil öğreniminde cinsiyet bireysel değişkenler arasında sayılabilecek bir diğer faktördür. Yapılan araştırmalar, yabancı dil öğrenim sürecinde başarıyı cinsiyet faktörünün öğrencilerin dili nasıl öğrenecekleri açısından etkilediğini göstermektedir. Bayanlar ve erkekler yabancı dil öğrenimindeki başarı düzeyleri yönünden karşılaştırıldıklarında, bazı araştırmalarda bayanların yabancı dil yapılarına daha açık oldukları ve dile karşı daha olumlu tutumlar sergiledikleri için erkeklerden daha iyi oldukları; fakat bazı araştırmalarda ise erkeklerin bayanlardan daha başarılı oldukları noktaların olduğu ya da bayanlarla erkekler arasında yalnızca birkaç küçük farklılıkların olduğu belirtilmiştir (Ellis,1994).

Öğrenciye bağlı bireysel değişkenler arasında sayabileceğimiz ve yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen bir diğer faktör ise yabancı dil yeteneğidir. Nitekim her bireyin yabancı dili öğrenme hızı ve yeteneği birbirinden farklıdır. Dilde yetenek konusundaki yapılan çalışmalarda en dikkat çekici isimlerden biri olan John Carroll, yetenek kapsamında dört önemli faktörü vurgulamıştır (Gass & Selinker, 2001) Bunlar aşağıdaki gibi belirtilebilir.

1. Ses birimsel kodlama (Yeni sesleri hatırlamak ve tanımlamak),
2. Dilbilgisel duyarlılık (Sözcüklerin cümle içinde gösterdiği işlevleri fark edebilmek),
3. Tümevarımsal dil öğrenme (Dilsel biçim ve ilişkileri çıkarabilmek),
4. Ezbere öğrenme

Dil öğrenme konusunda yeteneği olan kişiler bu bahsedilen dört yetenek bileşeninin tamamına sahip olamayabilirler. Bu bakımdan öğrencilerin yeteneklerini araştırmak ve başarıları hakkında yorum yapabilmek için bazı testler hazırlanmıştır. Bunlar arasından en bilinenleri Modern Language Aptitude Test (MLAT) ve Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB) testleridir. Bu testler yeni sesleri ve sözcükleri tanıma, ezberleme, cümle içindeki sözcüklerin işlevlerini ve dilbilgisel kuralları anlama yetenekleri düşünülerek tasarlanmıştır (Lightbown & Spada, 1999; Ekmekyermezoğlu, 2010). Yabancı dil öğrenme sürecinde, sınıf içinde öğrencilerin yeteneklerini belirlemek için birtakım testler uygulanmasa da sınıf ortamında farklı yeteneklere ve bireysel özelliklere sahip öğrencilerin olduğu gerçeğiyle imkanlar dahilinde farklı etkinliklere ve aktivitelere yer verilmesi dil öğrenme sürecinde başarı düzeyinin artırılmasında oldukça etkilidir (Bayat, 2007).

Günümüzde yabancı dil öğrenme sürecinde başarıyı etkileyen faktörleri araştırırken öğrencilerin bireysel özellikleri ve farklılıkları ile 'kişilik' özellikleri arasında çeşitli bağlantılar kurmanın daha etkili ve verimli öğrenme ortamı oluşması için öğrenci ve öğretmen açısından büyük avantaj sağladığı görülmektedir. Ruck (1992)'a göre, dil öğreniminin çocukta hem zihinsel ve ruhsal gelişimi yönünden önemli etkileri hem de sosyal yeterliliklerinin gelişimine yönelik sağlamış olduğu önemli ölçüde katkıları vardır (Er, 2006). Isardi'nin yapmış olduğu bir araştırmaya göre; yabancı dili iyi öğrenen bir öğrencinin aşağıda belirtilen özelliklere sahip olduğu belirtilmiştir (Aktaş, 2004; Ekmekyermezoğlu, 2010).

- Mükemmel derecede sosyal etkileşim özelliği ve en uygun şekilde sosyal ilişkilerini yönetebilme yeteneği vardır.
- Tutuk değildir, başka insanların ön yargılarından da çekinmez.
- Ürkek ve temkinli olabilir ama aynı zamanda oldukça duyarlıdır.
- Yüzsüz ve sinirli değildir, her zaman kendini kontrol edebilir.
- Gerçeğe göre değerlendirme yapabilir, uygun şekilde koşullara karşılık verir.
- Harekete geçmeden veya değerlendirme yapmadan önce içinde bulunduğu çevrenin görüş ve onayını dikkate alır.

- Şartlara uyum sağlayabilir.
- Yeni tecrübeler edinmeye açıktır, insanlara karşı güveni vardır ve herhangi bir durumda uyum sağlayabilmek adına farklılık gösteren şeyleri kabul etmeye hazırdır.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Analizi” yer almaktadır.

#### 1.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Kayseri ilinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde akademik başarı durumlarını etkileyen sosyo-kültürel özelliklerini incelemek amacıyla veri toplamaya yönelik tarama modeli kullanılan bir araştırmadır.

Tarama modeli, geçmişteki ya da hali hazırdaki bir durumu kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modellerindedir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınan bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006).

Çalışmada genel tarama modelinin çeşitlerinden ilişkisel tarama modelinin karşılaştırma yolu kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha fazla sayıda değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modellerinden biridir. Tarama modeli ile bulunan ilişkiler her ne kadar gerçek bir neden sonuç ilişkisi olarak yorumlanamasa da bu yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde diğerine ilişkin yorum yapılabilmesinde olumlu sonuçlar verebilir (Karasar, 2006).

#### 1.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilindeki devlet ilkokullarında öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini oluşturulurken farklı sosyo-kültürel etmenleri içermesi bakımından

buldukları çevreye göre il merkezi, kasaba ve köy okulları dahil edilmiş; sayı olarak da öğrenci ve okul seçimi mümkün olduğunca fazla tutulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilindeki devlet ilkokullarında öğrenim gören 211'i kız (%50) 211'i erkek (%50) toplam 422 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Tablo 2'de araştırmada yer alan öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre dağılım bilgileri verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	211	50
Erkek	211	50

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin 211 (%50)'inin kız, 211 (%50)'inin ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin cinsiyet dağılımı açısından birbirine eşit oldukları açıkça görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile içinde birlikte yaşadığı toplam kişi sayısına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile İçinde Birlikte Yaşadığı Toplam Kişi Sayısına Göre Dağılımı

Aile içinde birlikte yaşadığı toplam kişi sayısı	f	%
2-3 kişi	29	6,9
4-5 kişi	310	73,5
6-7 kişi	71	16,8
8 ve daha fazla	12	2,8

Tablo 3'ten görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan öğrencilerin 29 (%6,9)'u aile içinde 2-3 kişi ile, 310 (%73,5)'u 4-5 kişi ile, 71 (%16,8)'i 6-7 kişi ile ve 12 (%2,8)'si ise 8 ve daha fazla kişi ile birlikte yaşamaktadır.

Tablo 4'te araştırmada yer alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

<b>Annelerinin öğrenim durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Okuma-yazma bilmiyor	12	2,8
İlkokul mezunu	69	16,4
Ortaokul mezunu	72	17,1
Lise mezunu	124	29,4
Yüksekokul / Fakülte mezunu	122	28,9
Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora vb.)	23	5,5

Tablo 4 incelendiğinde, örneklemi oluşturan öğrencilerin 12 (%2,8)'sinin annelerinin okuma-yazma bilmediği, 69 (%16,4)'unun ilkokul mezunu olduğu, 72 (%17,1)'sinin ortaokul mezunu olduğu, 124 (%29,4)'ünün lise mezunu olduğu, 122 (%28,9)'sinin yüksekokul / fakülte mezunu olduğu ve 23 (%5,5)'ünün lisansüstü (yüksek lisans, doktora vb.) mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarının çoğunluğunun lise ve yüksekokul / fakülte mezunu olduğu Tablo 4'ten açıkça görülmektedir.

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

<b>Babalarının öğrenim durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Okuma-yazma bilmiyor	8	1,9
İlkokul mezunu	53	12,6
Ortaokul mezunu	59	14,0
Lise mezunu	117	27,7
Yüksekokul / Fakülte mezunu	156	37,0
Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora vb.)	29	6,9



Tablo 5 incelendiğinde, örnekleme oluşturan öğrencilerin 8 (%1,9)'ünün babalarının okuma-yazma bilmediği, 53 (%12,6)'ünün ilköğretim mezunu olduğu, 59 (%14,0)'unun ortaokul mezunu olduğu, 117 (%27,7)'sinin lise mezunu olduğu, 156 (%37,0)'sının yükseköğretim / fakülte mezunu olduğu ve 29 (%6,9)'unun lisansüstü (yüksek lisans, doktora vb.) mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarının çoğunluğunun yükseköğretim / fakülte mezunu olduğu Tablo 5'ten açıkça görülmektedir.

Tablo 6'da araştırmada yer alan öğrencilerin annelerinin mesleğine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine Göre Dağılımı

Anne mesleği	f	%
Ev hanımı	241	57,1
Memur(Öğretmen-Hemşire v.b)	94	22,3
Doktor-Hukukçu	8	1,9
Öğretim Üyesi	6	1,4
Mühendis-Mimar	7	1,7
Asker/Polis	8	1,9
Esnaf	7	1,7
İşçi	20	4,7
Serbest meslek	5	1,2
Diğer	17	4,0
İşsiz	9	2,1

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 241 (%57,1)'inin annesinin ev hanımı, 94 (%22,3)'ünün memur (öğretmen-hemşire v.b), 8 (%1,9)'ünün doktor-hukukçu, 6 (%1,4)'sının öğretim üyesi, 7 (%1,7)'sinin mühendis-mimar, 8 (%1,9)'inin asker/polis, 7 (%1,7)'sinin esnaf, 20 (%4,7)'sinin işçi, 5 (%1,2)'inin serbest meslek, 17 (%4,0)'sinin diğer ve 9 (%2,1)'unun ise işsiz olduğu görülmektedir. Örnekleme katılan öğrencilerin annelerinin çoğunluğunun ev hanımı olduğu Tablo 6'dan açıkça görülmektedir.

Tablo 7'de çalışmada yer alan öğrencilerin babalarının mesleğine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Göre Dağılımı

Baba mesleği	f	%
Memur(Öğretmen-Hemşire v.b)	61	14,5
Doktor-Hukukçu	14	3,3
Öğretim Üyesi	11	2,6
Mühendis-Mimar	25	5,9
Asker/Polis	23	5,5
Emekli	11	2,6
Esnaf	67	15,9
İşçi	103	24,4
Çiftçi	19	4,5
Serbest meslek	35	8,3
Diğer	46	10,9
İşsiz	7	1,7

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının 61 (%14,35)'inin memur (öğretmen-hemşire v.b), 14 (%3,3)'ünün doktor-hukukçu, 11 (%2,6)'inin öğretim üyesi, 25 (%5,9)'inin mühendis-mimar, 23 (%5,5)'ünün asker/polis, 11 (%2,6)'inin emekli, 67 (%15,9)'sinin esnaf, 103 (%24,4)'ünün işçi, 19 (%4,5)'unun çiftçi, 35 (%8,3)'inin serbest meslek, 46 (%10,9)'sının diğer ve 7 (%1,7)'sinin ise işsiz olduğu görülmektedir. Örneklemeye katılan öğrencilerin babalarının çoğunluğunun işçi olduğu Tablo 7'den açıkça görülmektedir.

Tablo 8'de araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık olarak aylık aile gelirine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaklaşık Olarak Aylık Aile Gelirine Göre Dağılımı

Aile geliri	f	%
501-1500 TL	40	9,5
1501-2500 TL	115	27,3
2501-3500 TL	82	19,4
3501 TL ve üzeri	185	43,8

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 40 (%9,5)'inin 501-1500 TL, 115 (%27,3)'inin 1501-2500 TL, 82 (%19,4)'sinin 2501- 3501 TL, 185 (%43,8)'inin ise 3501 TL ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 9'da araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerinden başka öğrenim görmekte olan kardeş sayısına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendinden Başka Öğrenim Gören Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Sizden başka öğrenim gören kardeş sayısı	f	%
Yoktur	72	17,1
1 kardeş	231	54,7
2 kardeş	86	20,4
3 kardeş	25	5,9
4 ve daha fazla	8	1,9

Tablo 9'a göre, öğrencilerin 72 (%17,1)'sinin kendinden başka öğrenim gören kardeşi olmadığı, 231 (%54,7)'ünün 1 kardeşi, 86 (%20,4)'sının 2 kardeşi, 25 (%5,9)'inin 3 kardeşi, 8 (%1,9)'inin ise 4 ve daha fazla sayıda öğrenim gören kardeşi olduğu görülmektedir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğunun aile içinde kendilerinden başka öğrenim gören yalnızca bir kardeşleri olduğu Tablo 9'da açıkça görülmektedir.

Tablo 10'da araştırmada yer alan öğrencilerin kendilerine ait odaları olup olmadığına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendilerine Ait Bir Odaya Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı

Kendine ait bir odaya sahip olma durumu	f	%
Evet	252	59,7
Hayır	170	40,3

Tablo 10'a göre, araştırmaya katılan öğrencilerin 252 (%59,7)'sinin evde kendine ait bir odasının olduğu, 170 (%40,3)'ünün ise evde kendine ait bir odasının olmadığı görölmektedir.

Tablo 11'de araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde internet olup olmadığına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinde İnternet Olma Durumuna Göre Dağılımı

Evlerinde internet olma durumu	f	%
Evet	316	74,9
Hayır	106	25,1

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin 316 (%74,9)'sının evlerinde internete sahip oldukları, 106 (%25,1)'sının ise evlerinde internete sahip olmadıkları açıkça görölmektedir.

Tablo 12'de araştırmada yer alan öğrencilerin internetteki yabancı dille ilgili siteleri ne sıklıkla ziyaret ettiklerine göre dağılım bilgileri verilmiştir.

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İnternette Yabancı Dil Sitelerini Ziyaret Sıklığına Göre Dağılımı

Yabancı dil sitelerini ziyaret sıklığına göre	f	%
Hiçbir zaman	134	31,8
Bazen	189	44,8
Sık sık	61	14,5
Her zaman	38	9,0

Tablo 12'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin 134 (%31,8)'ünün hiçbir zaman internette yabancı dil sitelerini ziyaret etmediği, 189 (%44,8)'unun bazen ziyaret ettiği, 61 (%14,5)'inin sık sık, 38 (%9,0)'ünün ise her zaman internette yabancı dil sitelerini ziyaret ettiği açıkça görölmektedir.

Tablo 13’de araştırmada yer alan öğrencilerin evlerinde yabancı dil eğitimlerine yardımcı olabilecek kaynak/ materyal bulunması durumuna göre dağılım bilgileri sunulmuştur.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinde Yardımcı Kaynak/Materyal Bulunmasına Göre Dağılımı

Yardımcı kaynak/materyal bulunma durumu	f	%
Evet	269	63,7
Hayır	153	36,3

Tablo 13’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin 269 (%63,7)’unun evlerinde yabancı dil eğitimine yardımcı olabilecek kaynak/materyal bulunurken, 153 (%36,3)’ünün ise evlerinde yabancı dil eğitimine yardımcı olabilecek herhangi bir kaynak/materyal bulunmamaktadır.

Tablo 14’de araştırmaya katılan öğrencilerin hangi sıklıkta kitap okuduklarına dair dağılım bilgileri sunulmuştur.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Hangi Sıklıkta Kitap Okuduklarına Göre Dağılımı

Kitap okuma sıklığı	f	%
Haftada bir kitap bitiririm	276	65,4
Ayda bir kitap bitiririm	43	10,2
Çok sık kitap okumam	81	19,2
Hiç kitap okumam	22	5,2

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 276 (%65,4)’sının haftada bir kitap bitirdiğini, 43 (%10,2)’ünün ayda bir kitap bitirdiğini, 81 (%19,2)’inin çok sık kitap okumadığını, 22 (%5,2)’sinin ise hiç kitap okumadığını görmekteyiz. Tablo 14’e göre örnekleme oluşturan ilkokul öğrencilerinin yarısından fazlasının haftada bir kitap bitirme alışkanlıklarının olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 15’te, çalışmaya katılan öğrencilerin günlük olarak İngilizce dersine ortalama çalışma sürelerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Olarak İngilizce Dersine Ortalama Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Günlük ortalama İngilizce çalışma süresi	f	%
Her gün çalışmıyorum	134	31,8
1 saatten az	91	21,6
1 saat	149	35,3
2 saat	42	10,0
3 saat veya daha fazla	6	1,4

Tablo 15 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin 134 (%31,8)'ünün İngilizce dersine her gün çalışmadığı, 91 (%21,6)'inin bir saatten az, 149 (%35,3)'unun bir saat, 42 (%10,0)'ünün iki saat ve 6 (%1,4)'ünün ise günlük üç saat veya daha fazla çalıştığı görülmektedir.

Tablo 16'da araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersine çalışırken ailelerinden yardım alma durumuna göre dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İngilizce Dersine Çalışırken Ailelerinden Yardım Alma Durumuna Göre Dağılımı

İngilizce dersine çalışırken aile yardımı	f	%
Hiçbir zaman	72	17,1
Bazen	161	38,2
Sık sık	60	14,2
Her zaman	129	30,6

Tablo 16 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin 72 (%17,1)'inin İngilizce dersine çalışırken hiçbir zaman aile üyelerinden yardım almadığı, 161 (%38,2)'inin bazen aileden yardım aldığı, 60 (%14,2)'inin sık sık, 129 (%30,6)'unun ise İngilizce dersine çalışırken her zaman aile üyelerinden yardım aldığı görülmektedir.

Tablo 17'de araştırmaya katılan öğrencilerin ders dışında sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro, sinema, spor, resim, müzik vb.) katılabilme durumuna göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ders Dışında Sosyal Ve Kültürel Faaliyetlere (tiyatro, sinema, spor, resim, müzik vb.) Katılabilme Durumuna Göre Dağılımı

Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılabilme durumu	f	%
Evet	296	70,1
Hayır	126	29,9

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 296 (%70,1)'sının ders dışında sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro, sinema, spor, resim, müzik vb.) katılabildiğini, 126 (%29,9)'sının ise bu tür sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmadığı açıkça görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, bu dağılım sonuçlarına göre kayda değer bir kısmının sosyal ve kültürel faaliyetlerde aktif olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 18'de araştırmaya katılan öğrencilerin aile bireylerinin, İngilizce öğretmenleri ile ne sıklıkta görüştiklerine dair dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin İngilizce Öğretmenleri İle Görüşme Sıklığına Göre Dağılımı

Ailelerin İngilizce öğretmenleri ile görüşme sıklığı	f	%
Hiçbir zaman	89	21,1
Bazen	231	54,7
Sık sık	82	19,4
Her zaman	20	4,7

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 89 (%21,1)'unun ailesinin İngilizce öğretmenleriyle hiçbir zaman görüşmediği, 231 (%54,7)'inin bazen, 82 (%19,4)'sinin sık sık, 20 (%4,7)'sinin ise öğretmenlerle her zaman görüştüğü görülmektedir. Bu tabloya göre velilerin büyük çoğunluğunun İngilizce öğretmenleriyle bazen irtibata geçtiği söylenebilir.

Tablo 19'da araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi yazılılarına ne zaman çalışmaya başladıklarına göre dağılım bilgileri verilmiştir.

Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İngilizce Dersi Yazılılarına Çalışmaya Başlama Zamanına Göre Dağılımı

İngilizce dersi yazılılarına çalışmaya başlama zamanı	f	%
Her gün çalışırım	77	18,2
Bir gün önce çalışmaya başlarım	133	31,5
2-7 gün önce çalışmaya başlarım	94	22,3
İki hafta önce çalışmaya başlarım	80	19,0
Hiç çalışmam	38	9,0

Tablo 19'a göre, araştırmaya katılan öğrencilerin 77 (%18,2)'sinin İngilizce dersi yazılılarına her gün çalıştığı, 133 (%31,5)'ünün bir gün önce çalışmaya başladığı, 94 (%22,3)'ünün iki veya yedi gün önce çalışmaya başladığı, 80 (%19,0)'inin iki hafta önce çalışmaya başladığı, 38 (%9,0)'inin ise İngilizce yazılılarına hiç çalışmadığı görülmektedir.

### 1.3 Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmış ve devlet ilkokullarında uygulanmıştır. Araştırmada kullanılacak olan bu “öğrenci kişisel bilgi formu” nun hazırlanma ve geliştirilme sürecinde, ilk olarak daha önce yapılmış bu konu ile ilgili çalışmalar incelenmiş ve detaylı bir literatür taraması sonucunda öğrencilere yöneltilecek olan soruların taslağı hazırlanmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak hazırlanan ‘öğrenci kişisel bilgi formu’ taslak haline getirildikten sonra, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri alanında görev yapan değerli öğretim üyelerinin ve ilkokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri de alınarak gerekli düzenlemeler sonucunda 18 soruluk bilgi formunun son hali elde edilmiştir (Ek-1).

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek adına İngilizce dersi not ortalamalarına ait bilgilere MEB e-okul sistemi üzerinden ulaşılmıştır.

Geliştirilen bilgi formunun uygulanması için ilk olarak Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü aracılığı ile Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü, daha sonra ise Kayseri Valiliği'nden



gerekli izinler alınmıştır (Ek-2). Bilgi formlarının uygulama süreci araştırmacının kendisi tarafından yapılmış bu sayede uygulama sırasında öğrencilere araştırmanın konusu, amacı ve veri toplama aracının içeriği ile ilgili gerekli bilgiler net bir şekilde verilerek öğrencilerin bilgi formunu eksiksiz ve sağlıklı bir şekilde doldurmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilere uygulanan bu anket çalışmasının zorunlu olmadığı kendilerine açıkça belirtilmiş olup, katılımın isteğe bağlı olduğu da önceden bildirilmiştir. Aynı zamanda anketlerin uygulanma ve toplanma sürecinde gizlilik ilkesine bağlı kalınmıştır. Elde edilen verilere istatistiksel analizler uygulanmadan önce, anketlerin uygun bir şekilde doldurulup doldurulmadığı araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda eksik veya yanlış doldurulduğu fark edilen 38 form değerlendirme dışında bırakılarak geçerli form sayısının 422 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadaki istatistiksel analizler bu 422 form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubundan elde edilen verilerin analizi bilgisayara veri girişi yapıldıktan sonra SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.00 paket programı ile tamamlanmıştır.

#### **1.4 Verilerin Analizi**

Araştırmanın örneklem grubundan elde edilen verilerin analiz çalışmaları SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.00 programı ile yapılmıştır. Öncelikle öğrenci kişisel bilgi formundaki her bir soruya ait frekans ve yüzde olarak dağılım değerleri hesaplanıp tablo haline getirilmiştir. Bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi için öncelikle varyansların homojenliği testi yapılmıştır. Varyansların homojenliği testinde anlamlılık düzeyinin ,05'in üzerinde olduğu bulunmuştur. Böylelikle parametrik testlerin kullanılmasına kara verilmiştir. Ölçek ve bileşenlerine ait güvenilirlik katsayısı Cronbach alfa katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır.

Elde edilen veriler doğrultusunda “cinsiyet, evde kendisine ait oda olma durumu, evinde internet bulunması durumu, ders dışında sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro, sinema, spor, resim, müzik vb.) katılma durumu” gibi değerkenler için ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı düzeylerinin farklılaşma durumunu tespit edebilmek adına bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. “Ailede birlikte yaşanan toplam kişi sayısı, annelerinin ve babalarının öğrenim düzeyi, annelerinin ve babalarının mesleği, ailelerinin aylık gelir durumu, ailede kendinden başka öğrenim

gören kardeş sayısı, kitap okuma sıklığı, günlük olarak İngilizce dersine çalışma süreleri, ailelerinin İngilizce dersine çalışmalarına yardım etme durumu, ailelerinin İngilizce öğretmenleri ile görüşme sıklığı, İngilizce dersi yazılısına çalışma zamanı” değişkenleri için farklılaşma durumunu ortaya koymak adına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anova testi sonucu ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek için de ileri istatistik tekniğinden olan TUKEY testi kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır. Elde edilen bütün bulgular, araştırmanın amacına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Tez çalışmasının bu bölümünde araştırma sonucu elde edilen istatistiksel verilerin bulgularına yer verilmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik olarak İngilizce dersi başarılarını etkileyen sosyo-kültürel faktörlere ait verilerin bulguları yer almaktadır.

#### 1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce dersi başarı durumlarının incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersindeki notlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek adına t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Dersi Başarı Durumlarına İlişkin T Testi Sonucu

Boyut	Cinsiyet	N	X	Ss.	t	P
İngilizce dersi notu	Kız	211	85,6209	15,22180	1,841	,949
	Erkek	211	82,9479	14,59948		

Tablo 20’den görüldüğü gibi, kız öğrencilerin İngilizce dersi notlarının ortalaması 85,62 erkek öğrencilerin ortalaması ise 82,94’tür. Cinsiyete göre puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla t değeri ( $t=1,841$ ,  $p>,05$ ) hesaplanmış ve kız öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarına göre yüksek olmasına rağmen, kız ve erkek öğrencilerin akademik başarıları arasında cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

## 2. Öğrencilerin, aile içinde birlikte yaşadığı toplam kişi sayısına göre İngilizce dersi başarı durumlarının incelenmesi

Çalışmada yer alan öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarının aile içinde birlikte yaşadıkları toplam kişi sayısına göre farklılaşma olup olmadığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 21 ve Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğrencilerin Aile İçinde Birlikte Yaşadıkları Toplam Kişi Sayısına Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait N, X Ve Ss. Değerleri

Boyut	Aile içinde birlikte yaşadığı toplam kişi sayısı	N	X	Ss.
İngilizce dersi notu	2-3 kişi	29	92,2414	12,12039
	4-5 kişi	310	86,4097	13,38150
	6-7 kişi	71	75,8732	14,59249
	8 ve daha fazla kişi	12	59,9167	20,08373

Tablo 21 incelendiğinde İngilizce ders notları açısından en yüksek puan ortalamasının 92,24 ile aile içinde toplam 2-3 kişiyle yaşayan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 86,40 ile 4-5 kişiyle, 75,87 ile 6-7 kişiyle, 59,91 ile 8 ve daha fazla kişi ile yaşayan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Tablo 22’de araştırmaya katılan öğrencilerin aile içinde birlikte yaşadıkları toplam kişi sayısına göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarının farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 22. Öğrencilerin Aile İçinde Birlikte Yaşadıkları Toplam Kişi Sayısına Göre İngilizce Dersi Notlarına İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Boyut	Aile içinde birlikte yaşadığı toplam kişi sayısı	KT	sd	KO	F	P
İngilizce dersi notu	Gruplar arası	15384,820	3	5128,273	<b>27,208*</b>	<b>,000</b>
	Grup içi	78787,057	418	188,486		
	Toplam	94171,877	421			

Tablo 22’de araştırmaya katılan öğrencilerin aile içinde birlikte yaşadığı toplam kişi sayısı ile İngilizce dersindeki akademik başarı durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görölmektedir. İngilizce dersi notları için hesaplanan F değeri ( $F=27,208$ ;  $p<,05$ ) olduğu için gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu açıkça görölmektedir. Bu bağlamda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını incelemek için yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23. Öğrencilerin Aile İçinde Birlikte Yaşadıkları Toplam Kişi Sayısına Göre İngilizce Dersi Not Ortalamasına Ait Tukey Testi Sonucu

Boyut	(I) Aile içinde birlikte yaşadığı toplam kişi sayısı	(J) Aile içinde birlikte yaşadığı kıyaslanan toplam kişi sayısı	Puan ortalamaları arasındaki fark (I-J)	P
İngilizce dersi notu	2-3 kişi	6-7 kişi	1636814*	,000
		8 ve daha fazla kişi	32,32471*	,000
	4-5 kişi	6-7 kişi	10,53644*	,000
		8 ve daha fazla kişi	26,49301*	,000
	6-7 kişi	8 ve daha fazla kişi	15,95657*	,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile içinde birlikte yaşadıkları toplam kişi sayısı açısından İngilizce dersi akademik başarıları arasındaki fark incelendiğinde, aile içinde toplam 2-3 kişi ile yaşayan öğrencilerle 6-7 kişi ve 8 ve daha fazla kişi ile yaşayan öğrenciler arasında; toplam 4-5 kişi ile yaşayan öğrencilerle 6-7 kişi ve 8 ve daha fazla kişi ile yaşayan öğrenciler arasında ve 6-7 kişi ile yaşayan öğrencilerle 8 ve daha fazla kişi ile yaşayan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 23’ten açıkça görölmektedir. Bu sonuca göre aile içinde toplam 2-3 kişi ve 4-5 kişi ile yaşayan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumları 6-7 kişi ve 8 ve daha fazla kişi ile yaşayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca yine toplam 6-7 kişi ile yaşayan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları toplam 8 ve daha fazla kişi ile yaşayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görölmektedir.

### 3. Öğrencilerin, annelerinin öğrenim durumuna göre İngilizce dersi başarı durumlarının incelenmesi

Araştırmada yer alan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarının annelerinin öğrenim durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak adına tek

yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait N, X ve SS. Değerleri

Boyut	Anne öğrenim durumu	N	X	Ss.
İngilizce dersi notu	Okuma-yazma bilmiyor	12	55,3333	17,46859
	İlkokul	69	72,4638	16,94158
	Ortaokul	72	77,5139	12,72127
	Lise	124	85,3629	11,46031
	Yüksekokul / Fakülte	122	94,4836	5,99894
	Lisansüstü (yüksek lisans, doktora vb.)	23	96,1304	3,27947

Tablo 24'e göre İngilizce dersi akademik başarı durumları açısından en yüksek puan ortalamasının 96,13 ile anne öğrenim durumu lisansüstü (yüksek lisans, doktora vb.) olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 94,48 ile yüksekokul / fakülte, 85,36 ile lise, 77,51 ile ortaokul, 72,46 ile ilkokul ve 55,33 ile okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarının farklılaşmasına dair varyans analizi sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Varyans Analizi Sonucu

Boyut	Anne öğrenim durumu	KT	sd	KO	F	P
İngilizce dersi notu	Gruplar arası	39062,319	5	7812,464	<b>58,973*</b>	<b>,000</b>
	Grup içi	55109,557	416	132,475		
	Toplam	94171,877	421			

Tablo 25'e göre İngilizce dersi notları için hesaplanan F değeri ( $F=58,973$ ;  $p<,05$ ) olduğundan gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için TUKEY testi yapılmış ve sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Tukey Testi Sonucu

Boyut	(I) Anne öğrenim durumu	(J) Kıyaslanan anne öğrenim durumu	Puan ortalamaları arasındaki fark (I-J)	P
İngilizce dersi notu	İlkokul	Okuma-yazma bilmiyor	17,13043*	,000
	Ortaokul	Okuma-yazma bilmiyor	22,18056*	,000
	Lise	Okuma-yazma bilmiyor	30,02957*	,000
		İlkokul	12,89914*	,000
		Ortaokul	7,84901*	,000
	Yüksekokul / Fakülte	Okuma-yazma bilmiyor	39,15027*	,000
		İlkokul	22,01984*	,000
		Ortaokul	16,96972*	,000
		Lise	9,12070*	,000
	Lisansüstü (yüksek lisans, doktora vb.)	Okuma-yazma bilmiyor	40,79710*	,000
		İlkokul	23,66667*	,000
		Ortaokul	18,61655*	,000
Lise		10,76753*	,001	

Araştırmada katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumu bakımından İngilizce akademik başarı durumları arasındaki fark incelendiğinde annelerin öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerle anneleri okuma-yazma bilmeyen öğrenciler arasında; anneleri lise mezunu olan öğrencilerle anneleri okuma-yazma bilmeyen, ilkokul ve ortaokul mezunu öğrenciler arasında; anneleri yüksekokul / fakülte mezunu olan öğrencilerle anneleri okuma-yazma bilmeyen, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu öğrenciler arasında; anneleri lisansüstü (yüksek lisans, doktora vb.) mezunu olan öğrencilerle anneleri okuma-yazma bilmeyen, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 26'dan açıkça görülmektedir. Bu sonuca göre, araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumları; anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olanın okuma-yazma bilmeyene göre; lise olan öğrencilerin okuma-yazma bilmeyen, ilkokul ve ortaokul olana göre; yüksekokul / fakülte ve lisansüstü (yüksek lisans, doktora vb.) olan öğrencilerin, okuma-yazma bilmeyen, ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu açıkça görülmektedir.

#### 4. Öğrencilerin, babalarının öğrenim durumuna göre İngilizce dersi başarı durumlarının incelenmesi

Araştırmada yer alan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarının babalarının öğrenim durumuna göre farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 27 ve Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait N, X ve SS. Değerleri

Boyut	Baba öğrenim durumu	N	X	Ss.
İngilizce dersi notu	Okuma-yazma bilmiyor	8	50,5000	13,34166
	İlkokul	53	73,0755	16,89202
	Ortaokul	59	73,6610	14,12580
	Lise	117	82,8632	12,90075
	Yüksekokul / Fakülte	156	92,6538	7,62564
	Lisansüstü (yüksek lisans, doktora vb.)	29	96,4138	3,36492

Tablo 27’e göre İngilizce dersi akademik başarı durumları açısından en yüksek puan ortalamasının 96,41 ile baba öğrenim durumu lisansüstü (yüksek lisans, doktora vb.) olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 92,65 ile yüksekokul / fakülte, 82,86 ile lise, 73,66 ile ortaokul, 73,07 ile ilkokul ve 50,50 ile okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarının farklılaşmasına ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Varyans Analizi Sonucu

Boyut	Baba öğrenim durumu	KT	sd	KO	F	P
İngilizce dersi notu	Gruplar arası	37878,804	5	7575,761	<b>55,984*</b>	<b>,000</b>
	Grup içi	56293,073	416	135,320		
	Toplam	94171,877	421			



Tablo 28’de İngilizce notları için hesaplanan F değeri ( $F=55,984$ ;  $p<,05$ ) olduğu için gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için TUKEY testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Tukey Testi Sonucu

Boyut	(I) Baba öğrenim durumu	(J) Kıyaslanan baba öğrenim durumu	Puan ortalamaları arasındaki fark (I-J)	P
İngilizce dersi notu	İlkokul	Okuma-yazma bilmiyor	22,57547*	,000
		Ortaokul	23,16102*	,000
	Lise	Okuma-yazma bilmiyor	32,36325*	,000
		İlkokul	9,78778*	,000
		Ortaokul	9,20223*	,000
	Yüksekokul / Fakülte	Okuma-yazma bilmiyor	42,15385*	,000
		İlkokul	19,57837*	,000
		Ortaokul	18,99283*	,000
		Lise	9,79060*	,000
	Lisansüstü (yüksek lisans, doktora vb.)	Okuma-yazma bilmiyor	45,91379*	,000
		İlkokul	23,33832*	,000
		Ortaokul	22,75278*	,000
		Lise	13,55055*	,000

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumu bakımından İngilizce akademik başarı durumları arasındaki fark incelendiğinde babaların öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerle babaları okuma-yazma bilmeyen öğrenciler arasında; babaları lise mezunu olan öğrencilerle babaları okuma-yazma bilmeyen, ilkokul ve ortaokul mezunu öğrenciler arasında; babaları yüksekokul / fakülte mezunu olan öğrencilerle babaları okuma-yazma bilmeyen, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu öğrenciler arasında; babaları lisansüstü (yüksek lisans, doktora vb.) mezunu olan öğrencilerle babaları okuma-yazma bilmeyen, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 29’da açıkça

görülmektedir. Bu sonuca göre, araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumları; baba öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olanın okuma-yazma bilmeyene göre; lise olan öğrencilerin okuma-yazma bilmeyen, ilkokul ve ortaokul olana göre; yüksekokul / fakülte ve lisansüstü (yüksek lisans, doktora vb.) olan öğrencilerin, okuma-yazma bilmeyen, ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu açıkça görülmektedir.

### 5. Öğrencilerin annelerinin mesleğine göre İngilizce dersi başarı durumlarının incelenmesi

Araştırmada yer alan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarının annelerinin mesleklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek adına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 30 ve Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 30. Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait N, X Ve Ss. Değerleri

Boyut	Anne meslek durumu	N	X	Ss.
İngilizce dersi notu	Ev hanımı	241	79,4855	15,33245
	Memur (Öğretmen-Hemşire vb.)	94	94,3085	7,258700
	Doktor-Hukukçu	8	99,0000	1,77281
	Öğretim Üyesi	6	96,1667	3,31160
	Mühendis-Mimar	7	96,1429	2,60951
	Asker / Polis	8	95,1250	2,35660
	Esnaf	7	85,1429	8,29515
	İşçi	20	78,0000	16,68595
	Serbest Meslek	5	90,6000	6,26897
	Diğer	17	89,2941	9,57709
	İşsiz	9	68,5556	16,65916

Tablo 30’a göre İngilizce dersi akademik başarı durumları yönünden en yüksek puan ortalamasının 99,00 ile anne mesleği doktor-hukukçu olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 96,16 ile öğretim üyesi, 96,14 ile mühendis-mimar, 95,12 ile asker / polis, 94,30 ile memur (öğretmen-hemşire vb.), 90,60 ile serbest meslek, 89,29 ile diğer,

85,14 ile esnaf, 79,48 ile ev hanımı, 78,00 ile işçi ve 68,55 ile işsiz olan öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin anne mesleğine göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarının farklılaşmasına ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Varyans Analizi Sonucu

Boyut	Anne meslek durumu	KT	sd	KO	F	P
İngilizce dersi notu	Gruplar arası	23147,250	10	2314,725	<b>13,395*</b>	<b>,000</b>
	Grup içi	71024,627	411	172,809		
	Toplam	94171,877	421			

Tablo 31’de İngilizce notları için hesaplanan F değeri (F=13,395; p<,05) olduğu için gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için TUKEY testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Tukey Testi Sonucu

Boyut	(I) Anne mesleği	(J) Kıyaslanan anne mesleği	Puan ortalamaları arasındaki fark (I-J)	P
İngilizce dersi notu	Memur (Öğretmen-Hemşire vb.)	Ev hanımı	<b>14,82303*</b>	<b>,000</b>
		İşçi	<b>16,30851*</b>	<b>,000</b>
		İşsiz	<b>25,75296</b>	<b>,000</b>
	Doktor-Hukukçu	Ev hanımı	<b>19,51452*</b>	<b>,002</b>
		İşçi	<b>21,0000*</b>	<b>,007</b>
		İşsiz	<b>30,44444*</b>	<b>,000</b>
	Öğretim Üyesi	İşsiz	<b>27,61111*</b>	<b>,004</b>
	Mühendis-Mimar	Ev hanımı	<b>16,65738*</b>	<b>,041</b>
		İşsiz	<b>27,58730*</b>	<b>,002</b>
	Asker / Polis	Ev hanımı	<b>15,63952*</b>	<b>,040</b>
		İşsiz	<b>26,56944*</b>	<b>,002</b>
	Diğer	İşsiz	<b>20,73856*</b>	<b>,007</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin mesleğine göre İngilizce dersindeki akademik başarı ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde anne mesleği memur (öğretmen-hemşire vb.) ve doktor-hukukçu olan öğrencilerle ev hanımı, işçi ve işsiz olan öğrenciler arasında; öğretim üyesi ve diğer olan öğrencilerle işsiz olan öğrenciler arasında; mühendis-mimar ve asker / polis olan öğrencilerle ev hanımı ve işsiz olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 32'den açıkça görülmektedir. Bu sonuca göre anne mesleği memur (öğretmen-hemşire vb.) ve doktor-hukukçu olan öğrencilerin not ortalamaları ev hanımı, işçi ve işsiz olan öğrencilerden; anne mesleği öğretim üyesi ve diğer olan öğrencilerin not ortalamaları işsiz olan öğrencilerinkinden; anne mesleği mühendis-mimar ve asker / polis olan öğrencilerin ise anne mesleği ev hanımı ve işsiz olan öğrencilerin not ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

## 6. Öğrencilerin babalarının mesleğine göre İngilizce dersi başarı durumlarının incelenmesi

Çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarının babalarının mesleklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek adına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 33 ve Tablo 34'de sunulmuştur.

Tablo 33. Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait N, X ve SS. Değerleri

Boyut	Baba öğrenim durumu	N	X	Ss.
İngilizce dersi notu	Memur (Öğretmen-Hemşire vb.)	61	92,4426	9,04162
	Doktor-Hukukçu	14	97,2857	3,70921
	Öğretim Üyesi	11	96,8182	3,51620
	Mühendis-Mimar	25	92,8800	11,45033
	Asker / Polis	23	90,4348	8,31661
	Emekli	11	83,2727	15,63388
	Esnaf	67	84,8806	12,96560
	İşçi	103	78,7184	15,24854
	Çiftçi	19	70,6316	15,79807
	Serbest Meslek	35	80,1143	16,63938
	Diğer	46	80,8043	15,96749
	İşsiz	7	75,1429	19,45446

Tablo 33'e göre İngilizce dersi akademik başarı durumları yönünden en yüksek puan ortalamasının 97,28 ile baba mesleği doktor-hukukçu olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 96,81 ile öğretim üyesi, 92,88 ile mühendis-mimar, 92,44 ile memur (öğretmen-hemşire vb.), 90,43 ile asker / polis, 84,88 ile esnaf, 83,27 ile emekli, 80,80 ile diğer, 80,11 ile serbest meslek, 78,71 ile işçi, 75,14 ile işsiz, 70,63 ile çiftçi olan öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin baba mesleğine göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarının farklılaşmasına ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34. Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Varyans Analizi Sonucu

Boyut	Baba meslek durumu	KT	sd	KO	F	P
İngilizce dersi notu	Gruplar arası	19389,920	11	1762,720	<b>9,664*</b>	<b>,000</b>
	Grup içi	74781,957	410	182,395		
	Toplam	94171,877	421			

Tablo 34'de İngilizce notları için hesaplanan F değeri ( $F=9,664$ ;  $p<,05$ ) olduğu için gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için TUKEY testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 35'te sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının mesleğine göre İngilizce dersindeki akademik başarı ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde baba mesleği memur (öğretmen-hemşire vb.) ve mühendis-mimar olan öğrencilerle işçi, çiftçi, serbest meslek ve diğer olan öğrenciler arasında; doktor-hukukçu ve öğretim üyesi olan öğrencilerle işçi, çiftçi, serbest meslek, diğer ve işsiz olan öğrenciler arasında; asker / polis olan öğrencilerle işçi ve çiftçi olan öğrenciler arasında; esnaf olan öğrencilerle çiftçi olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 35'ten açıkça görülmektedir.

Tablo 35. Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Tukey Testi Sonucu

Boyut	(I) Baba mesleği	(J) Kıyaslanan baba mesleği	Puan ortalamaları arasındaki fark (I-J)	P
İngilizce dersi notu	Memur (Öğretmen-Hemşire vb.)	İşçi	13,72418*	,000
		Çiftçi	21,81104*	,000
		Serbest Meslek	12,32834*	,001
		Diğer	11,63828*	,001
	Doktor-Hukukçu	İşçi	18,56727*	,000
		Çiftçi	26,65414*	,000
		Serbest Meslek	17,17143*	,004
		Diğer	16,48137*	,004
	Öğretim Üyesi	İşsiz	22,14286*	,022
		İşçi	18,09974*	,002
		Çiftçi	26,18660*	,000
		Serbest Meslek	16,70390*	,020
	Mühendis-Mimar	Diğer	16,01383*	,023
		İşsiz	21,67532*	,045
		İşçi	14,16155*	,000
		Çiftçi	22,24842*	,000
	Asker / Polis	Serbest Meslek	12,76571	,018
		Diğer	12,07565*	,018
		İşçi	11,71634*	,010
		Çiftçi	19,80320*	,000
Esnaflar	Çiftçi	14,24902*	,003	

Bu sonuca göre baba mesleği memur (öğretmen-hemşire vb.) ve mühendis-mimar olan öğrencilerin İngilizce dersi not ortalamaları işçi, çiftçi, serbest meslek ve diğer olan öğrencilerden; doktor-hukukçu ve öğretim üyesi olan öğrencilerin işçi, çiftçi, serbest meslek, diğer ve işsiz olan öğrencilerden; asker / polis olan öğrencilerin işçi ve çiftçi olan öğrencilerden; esnaf olan öğrencilerin ise çiftçi olan öğrencilerin not ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

## 7. Öğrencilerin yaklaşık olarak aile gelirine göre İngilizce dersi başarı durumlarının incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi notlarının aile gelirine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 36 ve Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 36. Öğrencilerin Yaklaşık Aylık Aile Gelirine Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait N, X ve SS. Değerleri

Boyut	Aylık aile geliri	N	X	Ss.
İngilizce notu	501-1500 TL	40	65,1000	16,69147
	1501-2500 TL	115	77,4696	15,31501
	2501-3500 TL	82	84,1098	10,84914
	3501 TL ve üzeri	185	92,7459	8,63608

Tablo 36’da İngilizce akademik başarı notları açısından en yüksek puan ortalamasının 92,74 ile aile geliri 3501 TL ve üzeri olan öğrencilere ait olduğu, bu rakamı sırasıyla 84,10 ile 2501-3500 TL, 77,46 ile 1501-2500 TL ve 65,10 ile 501-1500 TL olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Öğrencilerin aile gelirine göre İngilizce dersi notlarının farklılaşmasına yönelik varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Öğrencilerin Yaklaşık Aylık Aile Gelirine Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Varyans Analizi Sonucu

Boyut	Aile geliri	KT	sd	KO	F	P
İngilizce notu	Gruplar arası	33310,562	3	11103,521	<b>76,260*</b>	<b>,000</b>
	Grup içi	60861,315	418	145,601		
	Toplam	94171,877	421			

Tablo 37’de İngilizce akademik başarı durumları için hesaplanan F değeri (F=76,260; p<,05) gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu

sebeple grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için TUKEY testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Öğrencilerin Yaklaşık Aylık Aile Gelirine Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Tukey Testi Sonucu

Boyut	(I) Aylık aile geliri	(J) Kıyaslanan aylık aile geliri	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
İngilizce notu	1501-2500 TL	501-1500 TL	12,36957*	,000
	2501-3500 TL	501-1500 TL	19,00976*	,000
		1501-2500 TL	6,64019*	,001
	3501 TL ve üzeri	501-1500 TL	27,64595*	,000
		1501-2500 TL	15,27638*	,000
		2501-3500 TL	8,63619*	,000

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık aylık aile gelirine göre İngilizce akademik başarı durumları arasındaki farka bakıldığında aile geliri 1501-2500 TL olan öğrencilerle 501-1500 TL olan öğrenciler arasında; 2501-3500 TL olan öğrencilerle 501-1500 TL ve 1501-2500 TL olan öğrenciler arasında; 3501 TL ve üzeri olan öğrencilerle 501-1500 TL, 1501-2500 TL ve 2501-3500 TL olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 38’den anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre yaklaşık aylık aile geliri 1501-2500 TL olan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumları 501-1500 TL olan öğrencilerden; 2501-3500 TL olan öğrencilerin 501-1500 TL ve 1501-2500 TL olan öğrencilerden; 3501 TL ve üzeri olan öğrencilerin ise 501-1500 TL, 1501-2500 TL ve 2501-3500 TL olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

## 8. Öğrencilerin kendinden başka öğrenim gören kardeş sayısına göre İngilizce dersi başarı durumlarının incelenmesi

Araştırmada yer alan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarının kendinden başka öğrenim gören kardeş sayısına göre farklılaşma durumunu tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 39 ve Tablo 40’ta gösterilmiştir.



Tablo 39. Öğrencilerin Kendinden Başka Öğrenim Gören Kardeş Sayısına Göre İngilizce Dersi Başarı Durumlarına Ait N, X ve Ss. Değerleri

Boyut	Kendinden başka öğrenim gören kardeş sayısı	N	X	Ss.
İngilizce dersi notu	Yoktur	72	86,7778	14,11045
	1 kardeş	231	87,7186	11,99940
	2 kardeş	86	79,4302	15,88898
	3 kardeş	25	69,8000	18,18653
	4 ve daha fazla	8	60,1250	18,55061

Tablo 39’da İngilizce dersi notları yönünden en yüksek puan ortalamasının 87,71 ile öğrenim gören kardeş sayısı 1 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 86,77 ile kardeşi olmayan olan öğrencilerin, 79,43 ile 2 kardeşi olan, 69,80 ile 3 kardeşi olan ve 60,12 ile 4 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin kendinden başka öğrenim gören kardeş sayısına göre İngilizce dersi notlarının farklılaşmasına dair varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 40’ta gösterilmiştir.

Tablo 40. Öğrencilerin Kendinden Başka Öğrenim Gören Kardeş Sayısına Göre İngilizce Dersi Notlarına Dair Varyans Analizi Sonucu

Boyut	Kendinden başka öğrenim gören kardeş sayısı	KT	sd	KO	F	P
İngilizce dersi notu	Gruplar arası	15112,766	4	3778,191	<b>19,928*</b>	<b>,000</b>
	Grup içi	79059,111	417	189,590		
	Toplam	94171,877	421			

Tablo 40’ta İngilizce dersi akademik başarı durumları için hesaplanan F değeri ( $F=19,928$ ;  $p<,05$ ) gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için TUKEY testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Öğrencilerin Kendinden Başka Öğrenim Gören Kardeş Sayısına Göre İngilizce Dersi Notlarına Ait Tukey Testi Sonucu

Boyut	(I) Kendinden başka öğrenim gören kardeş sayısı	(J) Kıyaslanan kardeş sayısı	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
İngilizce notu	Yoktur	2 kardeş	7,34755*	,008
		3 kardeş	16,97778	,000
		4 ve daha fazla	26,65278	,000
	1 kardeş	2 kardeş	8,28838*	,000
		3 kardeş	17,91861*	,000
		4 ve daha fazla	27,59361*	,000
	2 kardeş	3 kardeş	9,63023*	,019
		4 ve daha fazla	19,30523*	,002

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendinden başka öğrenim gören kardeş sayısına göre İngilizce akademik başarı durumları arasındaki farka bakıldığında kardeşi olmayan ve 1 kardeşi olan öğrencilerle 2, 3, 4 ve daha fazla kardeşi olan öğrenciler arasında; 2 kardeşi olan öğrencilerle 3, 4 ve daha fazla kardeşi olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 41’den anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre kardeşi olmayan ve 1 kardeşi olan öğrencilerin İngilizce dersi notları 2, 3, 4 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilere göre; 2 kardeşi olan öğrencilerin ise 3, 4 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

### 9. Öğrencilerin evde kendine ait bir odaya sahip olma durumuna göre İngilizce dersi başarı durumlarının incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi notlarının evde kendine ait bir odaya sahip olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak adına bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize dair sonuçlar Tablo 42’de görülmektedir.

Tablo 42. Öğrencilerin İngilizce Dersi Notlarının Evde Kendine Ait Bir Odaya Sahip Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına Dair T Testi Sonucu

Boyut	Evde kendine ait odaya sahip olma durumu	N	X	Ss.	t	P
İngilizce dersi notu	Evet	252	90,8413	9,99355	<b>12,957*</b>	<b>,000</b>
	Hayır	170	74,5647	15,80386		

Tablo 42'ye göre İngilizce dersi notları açısından evde kendine ait bir odası olan öğrencilerin ortalamasının 90,84, evde kendine ait bir odası olmayan öğrencilerin ortalamasının ise 74,56 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t=12,957$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre evde kendine ait bir odaya sahip olan öğrencilerin İngilizce dersi notları evde kendine ait bir odaya sahip olmayan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

#### 10. Öğrencilerin evlerinde internet olma durumuna göre İngilizce dersi başarı durumlarının incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarının evlerinde internet olma durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize dair sonuçlar Tablo 43'te görülmektedir.

Tablo 43. Öğrencilerin İngilizce Dersi Notlarının Evde İnternet Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına Dair T Testi Sonucu

Boyut	Evlerinde internet olma durumu	N	X	Ss.	t	P
İngilizce dersi notu	Evet	316	88,1076	12,23556	<b>10,095*</b>	<b>,000</b>
	Hayır	106	72,8868	16,51108		

Tablo 43'ten görüldüğü gibi, İngilizce dersi notları açısından evinde interneti olan öğrencilerin ortalamasının 88,10, evinde interneti olmayan öğrencilerin ortalamasının ise 72,88'dir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t=10,095$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05

düzeyinde anlamlı olduğunu belirtmektedir. Bu sonuca göre evinde interneti olan öğrencilerin İngilizce dersi notları interneti olmayan öğrencilerin notlarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.

### 11. Öğrencilerin internette yabancı dil sitelerini ne sıklıkla ziyaret ettiklerine göre İngilizce dersi başarı durumlarının incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarının internette yabancı dil sitelerini ne sıklıkla ziyaret ettiklerine göre farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 44 ve Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 44. Öğrencilerin İnternette Yabancı Dil Sitelerini Ne Sıklıkla Ziyaret Ettiklerine Göre İngilizce Dersi Notlarına Dair N, X ve SS. Değerleri

Boyut	İnternette yabancı dil sitelerini ziyaret sıklığı	N	X	Ss.
İngilizce dersi notu	Hiçbir zaman	134	72,7910	16,20548
	Bazen	189	86,7937	11,71809
	Sık sık	61	93,8197	6,19545
	Her zaman	38	97,0263	3,74517

Tablo 44'te öğrencilerin İngilizce ders notları açısından en yüksek puan ortalamasının 97,02 ile internette yabancı dil sitelerini her zaman ziyaret eden ve sırasıyla 93,81 not ortalamasıyla sık sık, 86,79 not ortalamasıyla bazen ziyaret eden ve 72,79 ile hiçbir zaman ziyaret etmeyen öğrencilere ait olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin internette yabancı dil sitelerini ne sıklıkla ziyaret ettiklerine göre İngilizce dersi notlarının farklılaşmasına dair varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 45'te görülmektedir.

Tablo 45. Öğrencilerin İnternette Yabancı Dil Sitelerini Ne Sıklıkla Ziyaret Ettiklerine Göre İngilizce Dersi Notlarına Dair Varyans Analizi Sonucu

Boyut	İnternette yabancı dil sitelerini ziyaret sıklığı	KT	sd	KO	F	P
İngilizce dersi notu	Gruplar arası	30606,785	3	10202,262	<b>67,089*</b>	<b>,000</b>
	Grup içi	63565,092	418	152,070		
	Toplam	94171,877	421			

Tablo 45'e göre İngilizce notları için hesaplanan F değeri ( $F=67,089$ ;  $p<,05$ ) gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için TUKEY testi yapılarak, sonuçları Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46. Öğrencilerin İnternette Yabancı Dil Sitelerini Ne Sıklıkla Ziyaret Ettiklerine Göre İngilizce Dersi Notlarına Dair Tukey Testi Sonucu

Boyut	(I) İnternette yabancı dil sitelerini ziyaret sıklığı	(J) Kıyaslanan ziyaret sıklığı	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
İngilizce dersi notu	Bazen	Hiçbir zaman	14,00261*	,000
	Sık sık	Hiçbir zaman	21,02863*	,000
		Bazen	7,02602	,001
	Her zaman	Hiçbir zaman	24,23527*	,000
Bazen		10,23266*	,000	

Araştırmaya katılan öğrencilerin internette yabancı dil sitelerini ne sıklıkla ziyaret ettiklerine göre İngilizce dersi not ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde bazen ziyaret eden öğrencilerle hiçbir zaman ziyaret etmeyen öğrenciler arasında; sık sık ve her zaman ziyaret eden öğrencilerle hiçbir zaman ve bazen ziyaret eden öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 46'da görülmektedir. Bu sonuca göre bazen ziyaret eden öğrencilerin hiçbir zaman ziyaret etmeyen öğrencilere göre; sık sık ve her zaman ziyaret eden öğrencilerin ise hiçbir zaman ve bazen ziyaret eden öğrencilere göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumları anlamlı düzeyde yüksektir.

## 12. Öğrencilerin evlerinde İngilizce eğitimine yardımcı kaynak/materyal olma durumuna göre İngilizce dersi başarı durumlarının incelenmesi

Araştırmada yer alan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarının evlerinde İngilizce eğitimine yardımcı kaynak/materyal olup olmamasına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak adına bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize dair sonuçlar Tablo 47'de görülmektedir.

Tablo 47. Öğrencilerin Evlerinde İngilizce Eğitimine Yardımcı Kaynak/Materyal Olup Olmamasının İngilizce Dersi Başarı Durumuna Göre Farklılaşmasına Dair T Testi Sonucu

Boyut	İngilizce eğitime yardımcı kaynak/materyal olma durumu	N	X	Ss.	t	P
İngilizce dersi notu	Evet	269	90,2528	10,11332	<b>12,801*</b>	<b>,000</b>
	Hayır	153	73,7908	16,28918		

Tablo 47'den görüldüğü gibi, İngilizce dersi notları açısından evlerinde İngilizce eğitimine yardımcı kaynak/materyal olan öğrencilerin not ortalaması 90,25, evlerinde İngilizce eğitimine yardımcı kaynak/materyal olmayan öğrencilerin not ortalaması ise 73,79'dur. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t=12,801$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu belirtmektedir. Bu sonuca göre evinde İngilizce eğitimine yardımcı kaynak/materyal olan öğrencilerin İngilizce dersi notları evinde kaynak/materyal olmayan öğrencilerin notlarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.

### 13. Öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre İngilizce dersi başarı durumlarının incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarının kitap okuma sıklığına göre farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analize dair sonuçlar Tablo 48 ve Tablo 49'da görülmektedir.

Tablo 48. Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığına Göre İngilizce Dersi Notlarına Dair N, X ve SS. Değerleri

Boyut	Kitap okuma sıklığı	N	X	Ss.
İngilizce dersi notu	Haftada bir kitap bitiririm	276	91,0616	9,11541
	Ayda bir kitap bitiririm	43	77,0698	12,90698
	Çok sık kitap okumam	81	73,1728	14,51274
	Hiç kitap okumam	22	54,2727	11,43171

Tablo 48'e göre, İngilizce ders notları açısından en yüksek puan ortalamasının 91,06 ile haftada bir kitap bitiren öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 77,06 ile ayda bir kitap bitiren, 73,17 ile çok sık kitap okumayan, 54,27 ile de hiç kitap okumayan öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre İngilizce dersi notlarının farklılaşmasına dair varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 49'da gösterilmiştir.

Tablo 49. Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığına Göre İngilizce Dersi Notlarına Dair Varyans Analizi Sonucu

Boyut	Kitap okuma sıklığı	KT	sd	KO	F	P
İngilizce dersi notu	Gruplar arası	44731,189	3	14910,396	<b>126,061*</b>	<b>,000</b>
	Grup içi	49440,687	418	118,279		
	Toplam	94171,877	421			

Tablo 49'a göre İngilizce notları için hesaplanan F değeri ( $F=126,061$ ;  $p<,05$ ) gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için TUKEY testi yapılarak, sonuçları Tablo 50'de gösterilmiştir.

Tablo 50. Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığına Göre İngilizce Dersi Notlarına Dair Tukey Testi Sonucu

Boyut	(I) Kitap okuma sıklığı	(J) Kıyaslanan kitap okuma sıklığı	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
İngilizce dersi notu	Haftada bir kitap bitiririm	Ayda bir kitap bitiririm	<b>13,99183*</b>	<b>,000</b>
		Çok sık kitap okumam	<b>17,88875*</b>	<b>,000</b>
		Hiç kitap okumam	<b>36,78887*</b>	<b>,000</b>
	Çok sık kitap okumam	Ayda bir kitap bitiririm	<b>22,79704*</b>	<b>,000</b>
		Hiç kitap okumam	<b>18,90011*</b>	<b>,000</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre İngilizce dersi not ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, haftada bir kitap bitiren öğrencilerle, ayda bir kitap bitiren, çok sık kitap okumayan ve hiç kitap okumayan öğrenciler arasında; ayda bir kitap bitiren ve çok sık kitap okumayan öğrenciler ile hiç kitap okumayan

öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 50’de görülmektedir. Bu sonuca göre haftada bir kitap bitiren öğrencilerin, ayda bir kitap bitiren, çok sık kitap okumayan ve hiç kitap okumayan öğrencilere göre; ayda bir kitap bitiren ve çok sık kitap okumayan öğrencilerin, hiç kitap okumayan öğrencilere göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumları anlamlı düzeyde yüksektir.

#### 14. Öğrencilerin günlük olarak İngilizce dersine ortalama çalışma sürelerine göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarının incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarının günlük olarak ortalama İngilizce çalışma sürelerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 51 ve Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 51. Öğrencilerin Günlük Olarak İngilizce Dersine Ortalama Çalışma Sürelerine Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait N, X ve SS. Değerleri

Boyut	Günlük olarak ortalama İngilizce çalışma süresi	N	X	Ss.
İngilizce dersi notu	Her gün çalışmıyorum	134	72,5224	16,42606
	1 saatten az	91	83,0000	11,69710
	1 saat	149	92,0336	8,73593
	2 saat	42	95,2143	4,71911
	3 saat veya daha fazla	6	97,5000	3,56371

Tablo 51’e göre araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi notları bakımından en yüksek puan ortalamasının 97,50 ile günlük olarak ortalama İngilizce çalışma süresi 3 saat veya daha fazla olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 95,21 ile 2 saat çalışan, 92,03 ile 1 saat çalışan, 83,00 ile 1 saatten az çalışan ve 72,52 not ortalaması ile de her gün çalışmayan öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin günlük olarak ortalama İngilizce çalışma süresine göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarının farklılaşmasına ait varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 52’de gösterilmiştir.



Tablo 52. Öğrencilerin Günlük Olarak İngilizce Dersine Ortalama Çalışma Sürelerine Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait Varyans Analizi Sonucu

Boyut	Günlük olarak ortalama İngilizce çalışma süresi	KT	sd	KO	F	P
İngilizce dersi notu	Gruplar arası	33701,040	4	8425,260	<b>58,100*</b>	<b>,000</b>
	Grup içi	60470,836	417	145,014		
	Toplam	94171,877	421			

Tablo 52’de görüldüğü üzere İngilizce akademik başarı durumları için hesaplanan F değeri (F=58,100; p<,05) ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu aşamada grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirleyebilmek adına TUKEY testi yapılarak sonuçlarına Tablo 53’te yer verilmiştir.

Tablo 53. Öğrencilerin Günlük Olarak İngilizce Dersine Ortalama Çalışma Sürelerine Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait Tukey Testi Sonucu

Boyut	(I) Günlük ortalama İngilizce çalışma süresi	(J) Kıyaslanan ortalama günlük çalışma süresi	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
İngilizce dersi notu	1 saatten az	Her gün çalışmıyorum	<b>10,47761*</b>	<b>,000</b>
	1 saat	Her gün çalışmıyorum	<b>19,51117*</b>	<b>,000</b>
		1 saatten az	<b>9,03356</b>	<b>,000</b>
	2 saat	Her gün çalışmıyorum	<b>22,69190*</b>	<b>,000</b>
		1 saatten az	<b>12,21429*</b>	<b>,000</b>
	3 saat veya daha fazla	Her gün çalışmıyorum	<b>24,97761*</b>	<b>,000</b>
		1 saatten az	<b>14,50000*</b>	<b>,036</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük olarak ortalama İngilizce çalışma süreleri açısından İngilizce dersi akademik başarı durumları arasındaki fark incelendiğinde 1 saatten az çalışan öğrencilerle her gün çalışmayan öğrenciler arasında; 1 saat çalışan öğrencilerle her gün çalışmayan ve 1 saatten az çalışan öğrenciler arasında; 2 saat çalışan öğrencilerle her gün çalışmayan ve 1 saatten az çalışan öğrenciler arasında; 3 saat veya daha fazla çalışan öğrencilerle ise her gün çalışmayan ve 1 saatten az çalışan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 53’ten açıkça

görülmektedir. Bu sonuca göre İngilizce dersi akademik başarı durumları günlük olarak ortalama 1 saat, 2 saat ve 3 saat veya daha fazla çalışan öğrencilerin her gün çalışmayan ve 1 saatten az çalışan öğrencilerden; 1 saatten az çalışan öğrencilerin ise her gün çalışmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

### 15. Öğrencilerin İngilizce dersine çalışırken aile yardımı alma durumuna göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarının incelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarının İngilizce dersine çalışırken ailelerinden yardım alıp almama durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak adına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 54 ve Tablo 55’te sunulmuştur.

Tablo 54. Öğrencilerin İngilizce Dersine Çalışırken Aile Yardımı Alma Durumuna Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait N, X Ve Ss. Değerleri

Boyut	İngilizce dersine çalışırken aile yardımı alma durumu	N	X	Ss.
İngilizce dersi notu	Hiçbir zaman	72	66,8611	15,18181
	Bazen	161	84,1304	12,04581
	Sık sık	60	91,2833	10,13986
	Her zaman	129	90,9457	11,85875

Tablo 54’e göre İngilizce dersi akademik başarı durumları bakımından en yüksek puan ortalamasının 91,28 ile İngilizce dersine çalışırken sık sık ailesinden destek alan öğrencilere ait olduğunu, bunu 90,94 ile her zaman, 84,13 ile bazen destek alan ve 66,86 ile de hiçbir zaman ailesinden destek almayan öğrencilerin takip ettiği açıkça görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce dersine çalışırken ailelerinden yardım alıp almama durumuna göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarının farklılaşmasına dair varyans analizi sonuçları Tablo 55’te gösterilmiştir.

Tablo 55. Öğrencilerin İngilizce Dersine Çalışırken Aile Yardımı Alma Durumuna Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait Varyans Analizi Sonucu

Boyut	İngilizce dersine çalışırken aile yardımı alma durumu	KT	sd	KO	F	P
İngilizce dersi notu	Gruplar arası	30524,201	3	10174,734	<b>66,822*</b>	<b>,000</b>
	Grup içi	63647,675	418	152,267		
	Toplam	94171,877	421			

Tablo 55'i incelediğimizde öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumları için hesaplanan F değeri ( $F=66,822$ ;  $p<,05$ ) olduğundan gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu görmekteyiz. Bu sonuca göre grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirleyebilmek adına yapılan TUKEY testinin sonuçlarına Tablo 56'da yer verilmiştir.

Tablo 56. Öğrencilerin İngilizce Dersine Çalışırken Aile Yardımı Alma Durumuna Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait Tukey Testi Sonucu

Boyut	(I) İngilizce dersine çalışırken aile yardımı alma durumu	(J) Kıyaslanan aile yardımı durumu	Ortalamalar arası fark (i-j)	P
İngilizce dersi notu	Bazen	Hiçbir zaman	<b>14,00261*</b>	<b>,000</b>
	Sık sık	Hiçbir zaman	<b>21,02863*</b>	<b>,000</b>
		Bazen	<b>7,02602*</b>	<b>,001</b>
	Her zaman	Hiçbir zaman	<b>24,23527*</b>	<b>,000</b>
		Bazen	<b>10,23266*</b>	<b>,000</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersine çalışırken ailelerinden yardım alma durumlarına göre İngilizce dersi not ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde sık sık ve her zaman destek alan öğrencilerle hiçbir zaman almayan ve bazen alan öğrenciler arasında; bazen yardım alan öğrencilerle de hiçbir zaman yardım almayan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 56'dan açıkça görülmektedir. Bu sonuca göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumları sık sık ve her zaman destek alan öğrencilerin hiçbir zaman almayan ve bazen alan öğrencilerden; bazen yardım alan öğrencilerin ise hiçbir zaman yardım almayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

## 16. Öğrencilerin ders dışında sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro, sinema, spor, resim, müzik vb.) katılma durumuna göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarının incelenmesi

Araştırmada yer alan öğrencilerin ders dışında sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro, sinema, spor, resim, müzik vb.) katılma durumuna göre İngilizce dersindeki akademik başarılarının farklılaşma durumunu ortaya koyabilmek adına bağımsız gruplar için t testi analizi uygulanmıştır. Yapılan analize dair sonuçlar Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57. Öğrencilerin Ders Dışında Sosyal Ve Kültürel Faaliyetlere (tiyatro, sinema, spor, resim, müzik vb.) Katılma Durumuna Göre Farklılaşmasına Ait T Testi Sonucu

Boyut	Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma durumu		N	X	Ss.	t	P
İngilizce dersi notu	Evet		296	88,8074	11,96124	<b>10,737*</b>	<b>,000</b>
	Hayır		126	73,6587	15,92089		

Tablo 57’e göre, ders dışında sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro, sinema, spor, resim, müzik vb.) katılan öğrencilerin 88,80, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmayan öğrencilerin ise 73,65 puan ortalamalarının olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için hesaplanan t değeri ( $t=10,737$   $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu verilere göre ders dışında sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro, sinema, spor, resim, müzik vb.) katılan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarının ders dışında sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmayan öğrencilere göre oldukça anlamlı düzeyde yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

## 17. Öğrencilerin ailelerinin İngilizce öğretmenleriyle görüşme sıklığına göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarının incelenmesi

Araştırmada yer alan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarının öğrencilerin ailelerinin İngilizce öğretmenleriyle görüşme sıklığına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak adına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 58 ve Tablo 59’da sunulmuştur.

Tablo 58. Öğrencilerin Ailelerinin İngilizce Öğretmenleriyle Görüşme Sıklığına Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait N, X ve Ss. Değerleri

Boyut	Ailelerin İngilizce öğretmenleriyle görüşme sıklığı	N	X	Ss.
İngilizce dersi notu	Hiçbir zaman	89	69,6966	14,75898
	Bazen	231	85,7662	13,29455
	Sık sık	82	93,6585	7,84451
	Her zaman	20	93,6500	7,11022

Tablo 58’de görüldüğü üzere İngilizce not ortalamaları açısından en yüksek puanın 93,6585 ile ailesi İngilizce öğretmenleriyle sık sık görüşen öğrencilere ait olduğu, sırasıyla 93,6500 ile her zaman, 85,76 ile bazen, 69,69 ile de hiçbir zaman olan öğrenciler takip etmektedir.

Öğrencilerin ailelerinin İngilizce öğretmenleriyle görüşme sıklığına göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarının farklılaşmasına ilişkin varyans (ANOVA) analizinin sonucu Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59. Öğrencilerin Ailelerinin İngilizce Öğretmenleriyle Görüşme Sıklığına Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait Varyans Analizi Sonucu

Boyut	Ailelerin İngilizce Öğretmenleriyle Görüşme Sıklığı	KT	sd	KO	F	P
İngilizce dersi notu	Gruplar arası	28406,702	3	9468,901	<b>60,184*</b>	<b>,000</b>
	Grup içi	65765,175	418	157,333		
	Toplam	94171,877	421			

Tablo 59’da görüldüğü üzere İngilizce dersi notları için hesaplanan F değeri ( $F=60,184$ ;  $p<,05$ ) ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu belirtmektedir. Bu durumda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirleyebilmek adına TUKEY testi yapılmış ve sonuçlara ait veriler Tablo 60’da verilmiştir.

Tablo 60. Öğrencilerin Ailelerinin İngilizce Öğretmenleriyle Görüşme Sıklığına Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait Tukey Testi Sonucu

Boyut	(I) Ailelerin İngilizce öğretmenleriyle görüşme sıklığı	(J) Kıyaslanan görüşme sıklığı	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
İngilizce dersi notu	Bazen	Hiçbir zaman	16,06960*	,000
	Sık sık	Hiçbir zaman	23,96161*	,000
	Her zaman	Bazen	7,89230*	,000
		Hiçbir zaman	23,95337*	,000
		Bazen	7,88377*	,037

Öğrencilerin ailelerinin İngilizce öğretmenleriyle görüşme sıklığı bakımından İngilizce dersi akademik başarı durumları arasındaki fark incelendiğinde ailesi sık sık ve her zaman görüşen öğrencilerle hiçbir zaman görüşmeyen ve bazen görüşen öğrenciler arasında; ailesi bazen görüşen öğrencilerle hiçbir zaman görüşmeyen öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 60'tan açıkça görülmektedir. Bu sonuca göre ailesi sık sık ve her zaman görüşen öğrencilerin hiçbir zaman görüşmeyen ve bazen görüşen öğrencilere göre; ailesi bazen görüşen öğrencilerin hiçbir zaman görüşmeyen öğrencilere göre İngilizce dersi akademik başarı durumları oldukça anlamlı düzeyde yüksektir.

#### 18. Öğrencilerin İngilizce dersi yazılılarına çalışmaya başlama zamanına göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarının incelenmesi

Araştırmada yer alan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarının İngilizce yazılılarına çalışmaya başlama zamanına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak adına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 61 ve Tablo 62'de gösterilmiştir.

Tablo 61. Öğrencilerin İngilizce Dersi Yazılılarına Çalışmaya Başlama Zamanına Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait N, X ve Ss. Değerleri

Boyut	İngilizce dersi yazılılarına çalışmaya başlama zamanı	N	X	Ss.
İngilizce dersi notu	Her gün çalışırım	77	95,5195	5,06695
	Bir gün önce çalışmaya başladım	133	75,9925	13,38899
	2-7 gün önce çalışmaya başladım	94	89,0957	9,68878
	İki hafta önce çalışmaya başladım	80	93,4875	4,69310
	Hiç çalışmam	38	59,2632	13,23526

Tablo 61'e göre, İngilizce dersi akademik başarı durumları bakımından en yüksek puan ortalamasının 95,51 ile İngilizce dersi yazılılarına her gün çalışan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 93,48 ile İngilizce dersi yazılılarına iki hafta önce çalışmaya başlayan, 89,09 ile İngilizce dersi yazılılarına 2-7 gün önce çalışmaya başlayan, 75,99 ile İngilizce dersi yazılılarına bir gün önce çalışmaya başlayan ve 59,26 ile de İngilizce dersi yazılılarına hiç çalışmayan öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce dersi yazılılarına çalışmaya başlama zamanına göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarının farklılaşmasına dair yapılan varyans analizinin (ANOVA) sonuçlarına Tablo 62'de yer verilmiştir.

Tablo 62. Öğrencilerin İngilizce Dersi Yazılılarına Çalışmaya Başlama Zamanına Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait Varyans Analizi Sonucu

Boyut	İngilizce dersi yazılılarına çalışmaya başlama zamanı	KT	sd	KO	F	P
İngilizce dersi notu	Gruplar arası	51606,169	4	12901,542	126,391*	,000
	Grup içi	42565,707	417	102,076		
	Toplam	94171,877	421			

Tablo 62'de belirtildiği gibi İngilizce dersi akademik başarı durumları için hesaplanan F değeri ( $F=126,391$ ;  $p<,05$ ) gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirleyebilmek adına TUKEY testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 63'te sunulmuştur.

Tablo 63. Öğrencilerin İngilizce Dersi Yazılılarına Çalışmaya Başlama Zamanına Göre İngilizce Dersi Akademik Başarı Durumlarına Ait Tukey Testi Sonucu

Boyut	(I) İngilizce dersi yazılılarına çalışmaya başlama zamanı	(J) Kıyaslanan başlama zamanı	Ortalamalar arası fark(I-J)	P
İngilizce dersi notu	Her gün çalışırım	Bir gün önce çalışmaya başlarım	19,52700*	,000
		2-7 gün önce çalışmaya başlarım	6,42374*	,000
		Hiç çalışmam	36,25632*	,000
	Bir gün önce çalışmaya başlarım	Hiç çalışmam	16,72932*	,000
		2-7 gün önce çalışmaya başlarım	13,10326*	,000
	İki hafta önce çalışmaya başlarım	Hiç çalışmam	29,83259*	,000
		Bir gün önce çalışmaya başlarım	17,49502*	,000
		2-7 gün önce çalışmaya başlarım	34,22434*	,000
			4,39176*	,036

Öğrencilerin günlük İngilizce dersi yazılılarına çalışmaya başlama zamanı açısından İngilizce dersi akademik başarı durumları arasındaki fark incelendiğinde her gün ve iki hafta önce çalışmaya başlayan öğrencilerle bir gün önce çalışmaya başlayan, 2-7 gün önce çalışmaya başlayan öğrenciler ve hiç çalışmayan öğrenciler arasında; 2-7 gün önce çalışmaya başlayan öğrencilerle bir gün önce çalışmaya başlayan ve hiç çalışmayan öğrenciler arasında; bir gün önce çalışmaya başlayan öğrencilerle de hiç çalışmayan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 63'ten görülmektedir. Bu sonuçlara göre, İngilizce yazılılarına her gün ve iki hafta önce çalışmaya başlayan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumları bir gün önce çalışmaya başlayan, 2-7 gün önce çalışmaya başlayan öğrenciler ve hiç çalışmayan öğrencilerden; 2-7 gün önce çalışmaya başlayan öğrencilerin bir gün önce çalışmaya başlayan ve hiç çalışmayan öğrencilerden; bir gün önce çalışmaya başlayan öğrencilerin ise hiç çalışmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonucu elde edilen verilere ait bulgular ışığında tartışma, sonuç ve öneriler kısmı yer almaktadır.

#### 4.1.Tartışma

Günümüzde hızla gelişmekte olan özellikle teknoloji ve iletişim ağları sayesinde yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin önemi daha da belirgin bir hal almıştır. En az bir ya da daha fazla yabancı dil edinmenin gerek akademik gerekse mesleki hayatımızda neredeyse bir önkoşul gibi görülmeye başlandığı bu dönemde, bizlerin de yabancı dil eğitim ve öğretimine her zamankinden çok daha etkin ve bilinçli bir şekilde eğilmemiz artık kaçınılmaz bir gerçektir. Bütün bunların neticesinde, yabancı dil öğretiminde öğrencilere yetkinlik kazandırabilmek adına yalnızca bilişsel açıdan değil aynı zamanda sosyo-kültürel faktörler açısından da durum değerlendirmesi yapmakta fayda vardır. Yapılan bu çalışma neticesinde öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerinde etkili olan birçok sosyo-kültürel faktörün olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan kız ve erkek öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarının cinsiyet faktörü açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ve birbirlerine yakın düzeyde oldukları söylenebilir. Kurnaz (2006)'ın yabancı dil başarısını etkileyen faktörlere ilişkin çalışmasından elde edilen verilere göre de cinsiyet faktörünün puanların farklılaşmasında etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda Kurnaz (2006)'ın bu çalışması araştırmamızı destekler niteliktedir.

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre İngilizce ders notları açısından en yüksek puan ortalamasının 92,24 ile aile içinde toplam 2-3 kişiyle yaşayan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 86,40 ile 4-5 kişiyle, 75,87 ile 6-7 kişiyle, 59,91 ile 8 ve daha fazla kişi ile yaşayan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Gruplara ait ortalamalar

incelendiğinde ise ortalamaları en yüksek olan grubun ailede 2-3 kişiyle yaşayan öğrencilerin grubu olduğu, en düşük olanın da ailede 8 ve daha fazla kişi ile yaşayan öğrencilerin grubu olduğu görülmektedir. Sezer (2007)'in elde ettiği verilere göre de birey sayısının çok olduğu ailelerde öğrencilerin akademik başarılarının, ebeveynlerin çocuklarıyla daha az ilgilenmesinden ve daha az vakit ayırmasından dolayı düştüğü görülmektedir. Ailede yaşayan toplam kişi sayısının artması evde öğrencilere sunulan olanakların azalması veya ders çalışmak için evde kendine uygun ortam bulamaması gibi nedenlerin öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin düşmesine sebep olabileceği söylenebilir. Buna benzer daha önce yapılan araştırmaların çoğunluğu da yine bizim çalışmamızdaki sonucu destekler niteliktedir. Ailede yaşayan toplam kişi sayısının artmasıyla öğrencilerin akademik başarılarının düştüğü çalışmamızda olduğu gibi birçok çalışmada da açıkça görülmektedir (Özdemir, 2010; Akkaş, 2011).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları annelerinin öğrenim durumuna göre oldukça anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumları; anne öğrenim durumu ilkökul ve ortaokul olanın okuma-yazma bilmeyene göre; lise olan öğrencilerin okuma-yazma bilmeyen, ilkökul ve ortaokul olana göre; yüksekokul / fakülte ve lisansüstü (yüksek lisans, doktora vb.) olan öğrencilerin, okuma-yazma bilmeyen, ilkökul, ortaokul ve lise olan öğrencilerden oldukça anlamlı düzeyde yüksektir. Bu sonuca göre öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin de İngilizce dersindeki akademik başarılarının arttığı açıkça görülmektedir. Ebeveynlerin öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarına İngilizce dersi ile ilgili gerekli noktalarda destek sağlayabildikleri bu sayede de öğrencilerin başarı düzeyleri arasında ciddi bir farklılık olduğu söylenebilir. Hortaçsu (1995)'ya göre eğitim seviyesi yüksek olan bir anne çocuğuna hem öğretmenlik hem de rehberlik yapabilen annedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumları annelerinin öğrenim durumunda olduğu gibi; baba öğrenim durumu ilkökul ve ortaokul olanın okuma-yazma bilmeyene göre; lise olan öğrencilerin okuma-yazma bilmeyen, ilkökul ve ortaokul olana göre; yüksekokul / fakülte ve lisansüstü (yüksek lisans, doktora vb.) olan öğrencilerin, okuma-yazma bilmeyen, ilkökul, ortaokul ve lise olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Öğrencilerin ortalamaları arttıkça babalarının öğrenim düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Aynı durumun annelerinin öğrenim düzeyi ile

ilgili elde edilen sonuçlardan da gözlenmesi, ebeveynlerin eğitim durumunun öğrencinin akademik başarısı açısından ne kadar önemli bir faktör olduğunu gözler önüne sermektedir. Öner (2008) daha önce yaptığı bir çalışmadan elde ettiği sonuca göre babanın eğitim düzeyinin, çocuklarının İngilizce dersindeki akademik başarı durumuna etkisinin anlamlı düzeyde olduğunu saptamıştır ve sonuç olarak bizim çalışmamızdan elde edilen bulguların da aynı şekilde babaların eğitim durumlarının öğrencilerin akademik başarısında oldukça etkili olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarında annelerinin mesleğine göre anlamlı bir farklılık vardır. Elde edilen bulguya göre anne mesleği memur (öğretmen-hemşire vb.) ve doktor-hukukçu olan öğrencilerin not ortalamaları ev hanımı, işçi ve işsiz olan öğrencilerden; anne mesleği öğretim üyesi ve diğer olan öğrencilerin not ortalamaları işsiz olan öğrencilerinkinden; anne mesleği mühendis-mimar ve asker / polis olan öğrencilerin ise anne mesleği ev hanımı ve işsiz olan öğrencilerin not ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Grupların ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına sahip olanlar anneleri doktor-hukukçu olan öğrenciler iken, en düşük ortalamaya sahip olanlar ise anneleri işsiz olan öğrencilerdir. Annesi memur (öğretmen-hemşire vb.), doktor-hukukçu, öğretim üyesi, mühendis-mimar ve asker / polis olan öğrencilerin akademik başarılarının diğerlerine göre daha yüksek olmasının sebebini bu mesleklerde görev yapan ebeveynlerin eğitim düzeylerinin daha yüksek olması, çocuklarını daha iyi yönlendirebilmeleri ve onlara çalışmalarında gerekli yardım ve olanakları sağlayabilmeleri şeklinde ifade edebiliriz.

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre annelerinin meslek durumunda olduğu gibi öğrencilerin babalarının mesleğine göre de İngilizce dersi akademik başarı durumlarında anlamlı bir farklılık vardır. Verilerin sonucuna göre baba mesleği memur (öğretmen-hemşire vb.) ve mühendis-mimar olan öğrencilerin İngilizce dersi not ortalamaları işçi, çiftçi, serbest meslek ve diğer olan öğrencilerden; doktor-hukukçu ve öğretim üyesi olan öğrencilerin işçi, çiftçi, serbest meslek, diğer ve işsiz olan öğrencilerden; asker / polis olan öğrencilerin işçi ve çiftçi olan öğrencilerden; esnaf olan öğrencilerin ise çiftçi olan öğrencilerin not ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Grupların ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına sahip olanlar babası doktor-hukukçu ve öğretim üyesi olanlar iken, en düşük ortalamaya sahip olanlar ise babası çiftçi olan öğrencilerdir. Babası doktor-hukukçu, öğretim üyesi, memur

(öğretmen-hemşire vb.), mühendis-mimar ve asker / polis meslek grubunda çalışan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olmasında babalarının da yabancı dildeki yetkinliği ve kabiliyetinin ya da çocuklarının başarısını arttıracak uygun ortam ve imkânlar sağlayabilmesinin büyük oranda etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı durumları arasında ailelerinin aylık olarak yaklaşık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık vardır. Yaklaşık aylık aile geliri 1501-2500 TL olan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumları 501-1500 TL olan öğrencilerden; 2501-3500 TL olan öğrencilerin 501-1500 TL ve 1501-2500 TL olan öğrencilerden; 3501 TL ve üzeri olan öğrencilerin ise 501-1500 TL, 1501-2500 TL ve 2501-3500 TL olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Bu sonuçlar bize ailelerin yaklaşık aylık gelir durumu arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiğini; ailelerin gelir durumu düştükçe öğrencilerin başarısının da gittikçe düştüğünü açıkça göstermektedir. Aküzel (2006)'in de yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın nedenlerini incelediği bir araştırmasında ailesinin yaklaşık olarak aylık gelir durumu 500 TL ve daha az olan öğrencilerin karne notunun, aylık aile geliri 1000 TL ve daha fazla olan öğrencilerin karne notundan oldukça düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Tüm bu bulgular ışığında ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının öğrencilerin akademik başarılarını oldukça etkilediği ve farklılaştırdığı sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin kendinden başka öğrenim görmekte olan kardeş sayısına göre İngilizce dersi başarı durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. En yüksek puan ortalaması öğrenim gören kardeş sayısı bir olan öğrencilere ait iken, en düşük puan ortalaması ise dört ve daha fazla kardeşi olan öğrencilere aittir. Bir kardeşe sahip olan öğrencilerin puan ortalamalarının hiç kardeşi olmayanlara göre yüksek olması esasında dikkat çekici bir faktördür. Bu sonuca göre evde İngilizce bilgisi olan aynı zamanda da derslerine yardım eden bir kardeşe sahip öğrencinin, hiç kardeşi olmayan bir öğrenciye göre daha avantajlı olduğu söylenebilir. Yine bu durumun tam tersi olarak da evde dört ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerin en düşük puan ortalamasına sahip olmasında ise kendilerine evde uygun bir çalışma ortamı bulamamaları ve ebeveynlerinin çok sayıdaki çocuklarıyla eşit düzeyde ilgilenememeleri şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan analizlerin neticesinde öğrencilerin İngilizce dersi notlarının evde kendine ait bir odaya sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık vardır. İngilizce dersi notları açısından evde kendine ait bir odası olan öğrencilerin ortalaması 90,84, evde kendine ait bir odası olmayan öğrencilerin ortalaması ise 74,56 'dır. Bu durumda kendine ait bir çalışma odasına sahip olan öğrencilerin, odası olmayanlara göre akademik olarak daha başarılı olduklarını söyleyebiliriz. Puanlar arasında bu farklılığın ortaya çıkmasında çalışma odasına sahip olan öğrencilerin evde kendilerine ait çalışmak için uygun, sessiz ve daha bağımsız bir alana sahip olmaları sebep olmuş olabilir. Daha rahat bir çalışma ortamı akademik olarak başarıyı da beraberinde getirmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı durumları arasında evlerinde internet olma durumuna göre anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan istatistiksel analize göre evinde interneti olan öğrencilerin İngilizce dersi notları interneti olmayan öğrencilerin notlarına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Yapılan başka bir çalışmada da internete sahip olan ve sık sık internetten faydalanan öğrencilerin diğerlerine göre yabancı dile yönelik ilgilerinin ve isteklerinin daha fazla olduğu görülmüştür (Lifrieri, 2005). Bu bağlamda öğrencilerin interneti derslerinde de bir nevi yardımcı olarak kullandıklarını bu sayede de hem İngilizceye karşı olan ilgi, istek ve farkındalıklarının hem de akademik başarılarının arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin internette yabancı dille ilgili siteleri ziyaret etme sıklığına göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumları arasında farklılaşma oldukça anlamlıdır. Yabancı dil sitelerini bazen ziyaret eden öğrencilerin hiçbir zaman ziyaret etmeyen öğrencilere göre; sık sık ve her zaman ziyaret eden öğrencilerin ise hiçbir zaman ve bazen ziyaret eden öğrencilere göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumları anlamlı düzeyde yüksektir. Grupların ortalamaları incelendiğinde de yabancı dil sitelerini ziyaret etme sıklığı arttıkça öğrencilerin de ortalamalarının yükseldiği açıkça görülmektedir. Bu sonuca göre öğrenciler yabancı dil ile ilgili ne kadar fazla uyarıcıya maruz kalırlar ise, o dile karşı edindikleri farkındalık sayesinde akademik başarılarında da bu durumun olumlu yansımalarının görüldüğü söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarının evlerinde İngilizce eğitime yardımcı kaynak/materyal olup olmamasına göre farklılaşma durumunu tespit edebilmek için yapılan t testi analizi sonuçlarına göre grupların puan

ortalamları arasındaki fark oldukça anlamlı düzeydedir. İngilizce dersi notları açısından evlerinde İngilizce eğitimine yardımcı kaynak/materyal olan öğrencilerin not ortalaması 90,25, evlerinde İngilizce eğitimine yardımcı kaynak/materyal olmayan öğrencilerin not ortalaması ise 73,79'dur. Bu bulguya göre evlerinde İngilizce eğitimine yardımcı kaynak/materyale sahip olan öğrencilerin, sahip olmayan öğrencilere göre notlarının daha yüksek olmasının altında daha zengin ve çeşitlilik sağlayan bir öğrenme ortamlarının olduğu, bu durumun da akademik açıdan yüksek puanlara ve başarı düzeylerindeki artışa olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma sıklığına göre İngilizce dersi not ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. İngilizce ders notları açısından en yüksek puan ortalamasının 91,06 ile haftada bir kitap bitiren öğrencilere ait olduğu, 54,27 ile de hiç kitap okumayan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Kitap okuma sıklığı arttıkça öğrencilerin not ortalamalarında da ciddi artışlar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, çok kitap okumanın öğrencilerin akademik başarısına olumlu yönde katkı sağladığı kaçınılmaz bir gerçektir. Aynı zamanda kitap okumanın, öğrencilerin kelime dağarcığının gelişmesi, okuduğunu anlama becerileri edinmesi, kendilerini ifade yetenekleri ve genel kültürlerini geliştirmeye yönelik olumlu yönde sayabileceğimiz pek çok katkısı vardır (Anderson, Wilson & Fielding, 1988; Guthrie & Greaney, 1991).

Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumları ile günlük olarak ortalama İngilizce çalışma süreleri arasındaki farklılaşma oldukça anlamlıdır. Öğrencilerin günlük olarak ortalama çalışma süreleri arttıkça İngilizce dersi notları bakımından puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Ortalama İngilizce çalışma süresi 3 saat veya daha fazla olan öğrencilerin puan ortalaması 97,50 iken, her gün çalışmayan öğrencilerin puan ortalaması ise 72,52'dir. Öğrencilerin ders çalışma süresi ve sürekliliği arttıkça, öğrenmenin kalıcılığı da atmakta bu sayede de akademik başarılarının oldukça olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre öğrencilerin ailelerinin İngilizce dersine çalışmalarında yardım etme sıklığına göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumları arasındaki farklılaşma oldukça anlamlı düzeydedir. İngilizce dersindeki akademik başarı durumları sık sık ve her zaman destek alan öğrencilerin

hiçbir zaman almayan ve bazen alan öğrencilerden; bazen yardım alan öğrencilerin ise hiçbir zaman yardım almayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Ailesinden sık sık destek alan öğrencilerin puan ortalamasının 91,28, her zaman destek alan öğrencilerin puan ortalamasının ise buna yakın bir değer olan 90,94 çıkmasının nedeninin ise araştırmanın örneklemini ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin oluşturması sebebiyle, çocukların sık sık ve her zaman kavramlarını karıştırmış olabilecekleri düşünülebilir. Buna rağmen grupların ortalamalarına baktığımızda aile bireylerinden alınan yardımın sıklığı arttıkça puan ortalamalarının da yükseldiği açıkça görülmektedir. Hill ve Tyson (2009) öğrencilerin akademik olarak başarı düzeyleri ile ailelerinin yardım ve desteği arasında doğru bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu ifadeleri ise bizim belirttiğimiz bulguları destekler niteliktedir.

Öğrencilerin ders dışında sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro, sinema, spor, resim, müzik vb.) katılma durumu ile İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki farklılaşma oldukça anlamlı düzeydedir. Ders dışında sosyal ve kültürel faaliyetlere katılan öğrencilerin ortalamaları 88,80 iken, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmayan öğrencilerin ise 73,65 olduğu görülmektedir. Yavuzer (2000)'in 'öğrencileri başarısız kılan etkenler' ile ilgili bir çalışmada da başarılı öğrencilerin % 67'sinin ders içi etkinliklerde, % 88'inin ise ders dışındaki sosyal etkinliklerde aktif ve lider olduklarını belirtmiştir. Tüm bu bulgulardan yola çıkarak ders dışındaki sosyal ve kültürel faaliyetlerin öğrencilerin hem kişiliklerinin gelişmesinde hem de akademik başarılarının artmasında olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin İngilizce öğretmenleri ile görüşme sıklığına göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. En yüksek puanın 93,65 ile ailesi İngilizce öğretmenleriyle sık sık ve her zaman görüşen öğrencilere ait olduğu, en düşük puanın ise 69,69 ile ailesi hiçbir zaman İngilizce öğretmenleriyle görüşmeyen öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ailelerin İngilizce öğretmenleriyle sık sık irtibatın olmasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi vardır. Çünkü grupların ortalamaları incelendiğinde ailelerin İngilizce öğretmenleriyle görüşme sıklığı arttıkça öğrencilerin puan ortalamalarının da arttığı söylenebilir. Bu durum, ailelerin İngilizce öğretmenleriyle görüşmesinin öğrenciyi olumlu yönde etkilediği, derse karşı daha ilgili ve başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce yazılılarına çalışmaya başlama zamanına göre İngilizce dersi akademik başarı durumları incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. İngilizce yazılılarına her gün ve iki hafta önce çalışmaya başlayan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumları bir gün önce çalışmaya başlayan, 2-7 gün önce çalışmaya başlayan öğrenciler ve hiç çalışmayan öğrencilerden; 2-7 gün önce çalışmaya başlayan öğrencilerin bir gün önce çalışmaya başlayan ve hiç çalışmayan öğrencilerden; bir gün önce çalışmaya başlayan öğrencilerin ise hiç çalışmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Bu sonuca göre öğrencilerin İngilizce yazılılarına çalışma süresi arttıkça akademik olarak başarı oranlarının da arttığı açıkça görülmektedir. İngilizce yazılılarına her gün çalışan öğrencilerin not ortalamaları 95,51 iken, hiç çalışmayan öğrencilerin not ortalamaları ise 59,26'dır. Bu veriler doğrultusunda öğrencilerin düzenli ve her gün çalışması dersteki konuları daha iyi kavrayıp yazılı ve sınavlara her zaman hazır olmalarını ve bu sayede de son gün çalışan ya da hiç çalışmayanlara oranla İngilizce dersindeki akademik başarılarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

#### 4.2. Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı durumları cinsiyet kavramına göre farklılaşma göstermemiştir. Böylelikle cinsiyet unsurunun öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili bir faktör olmadığı saptanmıştır.
2. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları ailede birlikte yaşadıkları toplam kişi sayısına göre farklılaşmaktadır. Ailedeki toplam kişi sayısı 2-3 kişi ve 4-5 kişi olan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarının 6-7 kişi ve 8 ve daha fazla kişi olan öğrencilere göre; 6-7 kişi olan öğrencilerin ise 8 ve daha fazla kişi olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
3. Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları annelerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarının anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olanın okuma-yazma bilmeyene göre; lise olan öğrencilerin okuma-yazma bilmeyen, ilkokul ve



ortaokul olana göre; yüksekokul / fakülte ve lisansüstü (yüksek lisans, doktora vb.) olan öğrencilerin, okuma-yazma bilmeyen, ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrencilerden yüksek olduğu analiz sonucunda elde edilmiştir.

4. Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları babalarının öğrenim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumları; baba öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olanın okuma-yazma bilmeyene göre; lise olan öğrencilerin okuma-yazma bilmeyen, ilkokul ve ortaokul olana göre; yüksekokul / fakülte ve lisansüstü (yüksek lisans, doktora vb.) olan öğrencilerin, okuma-yazma bilmeyen, ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
5. Öğrencilerin annelerinin mesleğine göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumları arasındaki farklılaşma anlamlı düzeydedir. Anne mesleği memur (öğretmen-hemşire vb.) ve doktor-hukukçu olan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumları ev hanımı, işçi ve işsiz olan öğrencilerden; anne mesleği öğretim üyesi ve diğer olan öğrencilerin işsiz olan öğrencilerinkinden; anne mesleği mühendis-mimar ve asker / polis olan öğrencilerin ise anne mesleği ev hanımı ve işsiz olan öğrencilerinkinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
6. Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları babalarının mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Baba mesleği memur (öğretmen-hemşire vb.) ve mühendis-mimar olan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumları işçi, çiftçi, serbest meslek ve diğer olan öğrencilerden; doktor-hukukçu ve öğretim üyesi olan öğrencilerin işçi, çiftçi, serbest meslek, diğer ve işsiz olan öğrencilerden; asker / polis olan öğrencilerin işçi ve çiftçi olan öğrencilerden; esnaf olan öğrencilerin ise çiftçi olan öğrencilerinkinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
7. Öğrencilerin ailelerinin yaklaşık aylık gelir durumuna göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumları arasındaki farklılaşma anlamlı düzeydedir. Ailelerin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin de İngilizce dersindeki akademik başarı düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.
8. Öğrencilerin kendilerinden başka öğrenim gören kardeş sayısına göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarındaki farklılaşma anlamlıdır. Kendinden başka

öğrenim gören kardeşi olmayan ve 1 kardeşi olan öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı düzeylerinin 2, 3, 4 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilere göre; 2 kardeşi olan öğrencilerin ise 3, 4 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

9. Öğrencilerin kendilerine ait çalışma odasına sahip olma durumuna göre İngilizce dersi akademik başarı durumları arasındaki farklılaşma anlamlıdır. Çalışma odasına sahip olan öğrencilerin İngilizce dersindeki başarı düzeylerinin çalışma odasına sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.
10. Öğrencilerin evlerinde internet olma durumu ile İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Evinde internete sahip olan öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarının evinde internete sahip olmayan öğrencilerin akademik başarısına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
11. Öğrencilerin internette yabancı dil sitelerini ziyaret etme sıklığına göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumları arasındaki farklılaşma oldukça anlamlı düzeydedir. Yabancı dil sitelerini bazen ziyaret eden öğrencilerin hiçbir zaman ziyaret etmeyen öğrencilere göre; sık sık ve her zaman ziyaret eden öğrencilerin ise hiçbir zaman ve bazen ziyaret eden öğrencilere göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.
12. Öğrencilerin evlerinde İngilizce eğitimine yardımcı kaynak/materyale sahip olma durumuna göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumları arasında anlamlı farklılaşma vardır. Evinde İngilizce eğitimine yardımcı kaynak/materyal olan öğrencilerin İngilizce dersi notları evinde kaynak/materyal olmayan öğrencilerin notlarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.
13. Öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumları arasında anlamlı farklılaşma vardır. Haftada bir kitap bitiren öğrencilerin, ayda bir kitap bitiren, çok sık kitap okumayan ve hiç kitap okumayan öğrencilere göre; ayda bir kitap bitiren ve çok sık kitap okumayan öğrencilerin, hiç kitap okumayan öğrencilere göre İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

14. Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarısı ile günlük olarak ortalama İngilizce çalışma süreleri arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Günlük olarak ortalama 1 saat, 2 saat ve 3 saat veya daha fazla çalışan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarının her gün çalışmayan ve 1 saatten az çalışan öğrencilerinkinden; 1 saatten az çalışan öğrencilerin ise her gün çalışmayan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
15. Öğrencilerin ailelerinin İngilizce dersine çalışmalarına yardım etme sıklığına göre akademik başarı durumları arasındaki farklılaşma anlamlı düzeydedir. Ailelerinden sık sık ve her zaman destek alan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları hiçbir zaman almayan ve bazen alan öğrencilere göre; bazen yardım alan öğrencilerin ise hiçbir zaman yardım almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.
16. Ders dışında sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro, sinema, spor, resim, müzik vb.) katılan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarının ders dışında sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmayan öğrencilere göre oldukça anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.
17. Öğrencilerin ailelerinin İngilizce öğretmenleri ile görüşme sıklığına göre İngilizce dersi akademik başarı durumları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Ailesi sık sık ve her zaman görüşen öğrencilerin hiçbir zaman görüşmeyen ve bazen görüşen öğrencilere göre; ailesi bazen görüşen öğrencilerin hiçbir zaman görüşmeyen öğrencilere göre İngilizce dersi akademik başarı durumlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.
18. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarının İngilizce yazılılarına çalışmaya başlama zamanına göre farklılaşma durumu anlamlıdır. İngilizce dersi yazılılarına her gün ve iki hafta önce çalışmaya başlayan öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı durumları bir gün önce çalışmaya başlayan, 2-7 gün önce çalışmaya başlayan öğrenciler ve hiç çalışmayan öğrencilerden; 2-7 gün önce çalışmaya başlayan öğrencilerin bir gün önce çalışmaya başlayan ve hiç çalışmayan öğrencilerden; bir gün önce çalışmaya başlayan öğrencilerin ise hiç çalışmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

### 4.3 Öneriler

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda tespit edilen bulgulardan yararlanılarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Ailelerin gelir durumları ile öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu nedenle, ailesi düşük gelir düzeyine sahip olan öğrenciler için burs vb. sosyal yardım kaynakları değerlendirilerek gerek aile gerekse de öğrenci maddi olarak desteklenebilir.
2. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artmasına katkı sağlayacak, daha verimli ve rahat bir şekilde ders çalışabilecekleri evde kendilerine ait uygun çalışma ortamları oluşturulabilir.
3. Anne ve babaların eğitim seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı gözlenmiştir. Bu nedenle, anne ve babaları bilinçlendirmek adına özellikle eğitim seviyelerinin düşük olduğu bölgelerde aileler için çeşitli eğitici veya destekleyici programlar düzenlenip uygulanabilir.
4. Öğrencilere internet ve internette ziyaret edebilecekleri yabancı dil ile ilgili siteler hakkında gerekli bilgiler verilerek, internette yer alan eğitici programları daha verimli kullanmaları ve derslerine olumlu yönde katkı sağlamaları konusunda rehberlik yapılabilir.
5. Aileler çocuklarının evde ders çalışma süreçlerinde yanlarında olarak ellerinden geldiğince onlara gerekli desteği sunabilirler.
6. Eğitimde aile kavramının öğrencinin akademik başarısı üzerinde oldukça etkili olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öğrencilerin başarı düzeylerinin altyapısı araştırılırken ailelerinin hem sosyo-ekonomik hem de sosyo-kültürel yapıları hakkında gerekli bilgiler elde edilip, ailelerin yabancı dil eğitimine bakış açıları hakkında da araştırmalar yapılarak gerekli önlemler alınabilir.
7. Çalışmada aileleri sık sık öğretmenlerle irtibatlı olan öğrencilerin akademik olarak da daha ileri seviyede olduğu görülmüştür. Bu nedenle aile ve okul işbirliğinin öğrencilerin başarısında ne kadar etkili olduğu ve okulun öğrencilerin durumları hakkında en doğru bilgileri alabilecekleri yer olduğu konusunda velilere gerekli

bilgiler verilip, belirli aralıklarla okul idaresi ve öğretmenler tarafından velilere davetler düzenlenebilir.

8. Çalışmalarında bir düzenlilik ve süreklilik olan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu nedenle, öğrencilerin yabancı dil düzeylerini geliştirebilmeleri ve yazılılardan istenilen başarıyı elde edebilmeleri adına ailelerin, İngilizce öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin yapacağı işbirliği ile öğrenciler için uygun ders çalışma programları hazırlanabilir ve uygulama aşaması takip edilerek süreç yönetilebilir.
9. Günlük olarak dersi tekrar eden ve çalışan öğrencilerde daha kalıcı öğrenme olduğu yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan önemli bir faktördür. Bu sebeple günlük ders çalışma, dersi tekrar etme kavramının önemi ve öğrenme sürecinde akademik olarak kendilerine olumlu yönde katkısı olduğu konusunda öğrencilere gerekli bilgiler verilerek bilinçlendirme sağlanabilir.
10. Her ne kadar öğrenciler için İngilizce dersi de diğer dersler gibi sınav ve puan kaygısı olan bir ders olarak görülse de, dilin yaşayan bir varlık olduğu, yabancı dil öğrenmenin hayatlarında sağlayacağı pek çok faydasının olduğu öğrencilere anlatılabilir. Özellikle ilkökul çağındaki öğrencilerde yabancı dile karşı merak, ilgi ve öğrenme isteği uyandıracak, dikkatlerini çekecek farklı aktivite ve etkinlikler sınıf içinde uyarlanabilir.
11. Ders dışı zamanlarda sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma şansı olan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle özellikle okul bünyesinde mümkün olduğunca her öğrenciye hitap edebilecek çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklere daha fazla yer verilebilir ve öğrencilerin aktif olarak bu etkinliklere katılımları sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Abacıoğlu, T. (2002). *Çocuklara oyunlarla yabancı dil öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akkaş, M. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ders başarılarını etkileyen kişisel sosyo-ekonomik ve okul kaynaklı faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 19-28.
- Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi (Adana örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Altıok, G. R. (2006). *Türkiye’de ilköğretim okullarında etkili yabancı dil öğretimi: tarihsel gelişimi ve açılımları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Aydoğdu, Ş. (2001). Çağdaş eğitimde etkileşim kavramı ve yabancı dil öğretiminde etkileşim biçimleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 23-36.

- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (HÜTAD)*, 1, Ankara. 19-30.
- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği), *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara: Öncü Basım Evi.
- Bang, Y. (1999). *Factors affecting korean student's risk-taking behavior in an EFL classroom*. Doctor of philosophy dissertation, Graduate School of the Ohio State University, Ohio.
- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Büyükkırlı, U. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında ikinci yabancı dil Almanca öğrenimindeki sorunlar-Bolu örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Celkan, H. Y. (1989). *Eğitim Sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Cihan, N. (2001). *Erken yasta çok dillilik ve yabancı dil*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Collier, V. P. (1995). Acquiring a second language for school. *Directions in Language & Education National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1(4), 2-4.
- Conteh-Morgan, M. (2002). Connecting the dots: Limited English proficiency, second language learning theories, and information literacy instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 28(4), 191-196.
- Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: what do learners believe about them?. *System*, 27(4), 493-513.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.

- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye 'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 27-43.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: MEB, 50.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi (14.bs.)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim*. İstanbul: Başarı Yayınevi.
- Ekmekyermezoğlu, N. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etki eden sosyo-kültürel faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1-25.
- Ergüder, I. (2005). *Anadolu lisesi ve süper lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ertan, A. B. (2008). *İngilizce dersi hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersindeki güdülenmelerinin ve inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ertuğrul, H. (2000). *Azınlık ve yabancı okullar*, İstanbul: Nesil Yayınları.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gass, M. S., ve Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.



- Gökdemir, M. (1989). *Planlama açısından yabancı dil öğretimi*, Fen ve Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Konulu Uluslararası Sempozyumunda sunulmuş bildiri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Guthrie, J. T., Greaney, V., (1991). *Literacy acts. in handbook of reading research. vol. II*. New York: Longman Publishing.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde çocuk başarısı için okul-aile işbirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Ankara.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 6, 14-17.
- Güney, A. (2009). *İlköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları ile algılanan aile yapısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 74-94.
- Hill, N.E. and Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hortaçsu, N. (1995). Parents' education levels, parents' beliefs, and child outcomes. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(3), 373-383.
- İnam, G. (2009). *İlköğretim okulları İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Karabulut, Ö. (2001). Yabancı dille eğitim yıkımdır. *Türk Dili Dergisi*, 1(3).
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Kay, S. (2006). *English as a Global Language*. Rochester Institute of Technology Senior Seminar on Globalization, Rochester.
- Kaya, Z. (2000). *Yabancı dil öğretmenlerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcılığını ölçen ölçme aracının geliştirilmesi*. (Online doküman). <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/kaya/html>. Erişim tarihi:13.03.2019

- Kılınçaslan, S. (2008). *Ebeveynin sosyo ekonomik ve kültürel düzeyinin ilköğretim öğrencilerinin okul başarılarına etkileri ve bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul
- Kırkıcı, K.A, Boray, T. (2017). İngilizce öğretiminde ve öğreniminde Türkiye için inovatif bir teknik: Boray Tekniği (BT). *Eğitim Kuram, Uygulama ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 13-29.
- Kocaman, A. (1983). Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379, 89-96.
- Koloğlu, O. (1999). Osmanlı diplomasisinde rumların rolü ve tanzimatla birlikte fransızcanın yaygınlaşması // *Çağdaş Türk Diplomasisi: 200 Yıllık Süreç* Ankara, 15-17 Ekim 1997 Sempozyuma Sunulan Tebliğler, (s.127). Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1999.
- Koydemir, F. (2001). *Erken yasta yabancı dil öğretiminin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Kurnaz, A. D. (2006). *Sakarya anadolu lisesi 1.sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğretimine ilişkin faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kurtuldu, H. (2008). Mobilya seçiminde sosyal ve kültürel değerler ve bu değerlerin tüketime etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (1).
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2006). Eğitimde Bireysel Öğretim Programı. Lefkoşa. <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ortaokul/Programlar/secmeli/Almanca%20Program%C4%B1.pdf> Erişim Tarihi: 12.03.2019
- Küçük, M. (2006). *Okul öncesinde yabancı dil eğitimi konusunda eğitimcilerin ve ailelerin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Küçük, Ö. (2008). *An Evaluation of English Language Teaching Program at Key Stage I and Opinions of Teachers Regarding the Program*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Laganà, M. (2008). English as a Global Language. Rochester Institute of Technology Senior Seminar on Globalization, Rochester. <http://compu.unime.it/illuminazioni/numero6/3.pdf> Erişim Tarihi:12.03.2019.
- Lightbown, P. M. ve Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lifrieri, V. (2005). A Sociological Perspective on Motivation to Learn EFL:The Case of Escuelas Plurilingües in Argentina. Graduate Faculty of Arts and Sciences University of Pittsburgh. Master of Arts in Hispanic Linguistics. [http://etd.library.pitt.edu/ETD/available/etd-04192005-163359/unrestricted/LIFRIERI\\_etd2005.pdf](http://etd.library.pitt.edu/ETD/available/etd-04192005-163359/unrestricted/LIFRIERI_etd2005.pdf) Erişim Tarihi: 19.01.2019.
- Majanen, S. (2008). *English as a lingua franca: teachers' discourses on accent and identity*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of Helsinki, Helsinki.
- MEB (2005) *Temel eğitim ortaokul dönemi ikinci yabancı dil Almanca dersi*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2006a). *İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2006b). Milli Eğitim Bakanlığı yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği. [http://ogm.meb.gov.tr/gos\\_yonnetmelik.asp?alno=14](http://ogm.meb.gov.tr/gos_yonnetmelik.asp?alno=14) (Erişim Tarihi:12.12.2019)
- Gömlüksiz, M. N., ve Elaldi, ř. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Mersinligil, G. (2002). *İlköğretim dört ve besinci sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Adana ili Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Munat, J. (2005). English as a vehicular language: A case of globalization or linguistic imperialism. *Language and Identities in Historical Perspective*, 143-154.
- Nguyen, T. N. (2008). English - A global language and its implications for students. *VNU Journal of Science, Foreign Languages* 24, 260-266.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL quarterly*, 37(4), 589-613.

- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *International Journal of Social Science* 45, 279-290.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Öner, G. (2008). *Orta öğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenimlerini etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Öner, Ş. (2006). *Yeni mevzuat çerçevesinde Türkiye'de belediye yönetimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özbay, F. (1994). Türkiye'de yabancı dil öğretiminin tarihi geçmişi ve Türkiye'nin günümüzdeki yabancı dil politikası. *Nijni Novgorod Devlet Dilbilimi Üniversitesi Türk Kültür ve Eğitim Merkezi Yayınları*, 1(3), 1-15.
- Özdemir, H. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarı durumlarına etki eden sosyo-kültürel faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Pınarcık, Ö. (2005). *Okulöncesi eğitim kurumlarında anadil öğretiminde kullanılan yöntemlerin incelenmesi (Konya örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sebüktekin, H. (1987). *Ülkemizde yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi*. Öğretmen yetiştiren kurumların dünü bugünü geleceği sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Sezer, A. Atatürk Döneminde Yabancı Okullar (1923-1938), TTK Yayınları, Ankara.
- Sezer, A. (1999). *Atatürk döneminde yabancı okullar, 1923-1938 (Vol. 83)*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Sezer, Ö., (2007). Sınıf tekrar eden öğrencilerin bazı demografik özellikleri ile bu öğrenciler ve öğretmenlerinin sınıf tekrar etme hakkındaki görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 31-48.
- Şahin, Y. (2006). *Yabancı dil öğretmenlerinin eğitimbilimsel ve alan bilgisi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 149-158.

- Tatar, S. (2010). İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretiminde anadili İngilizce olan ve olmayan öğretmenlerin rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 49-57.
- Türk Dil Kurumu Yayınları (2017). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK). GTS. 5.
- Tomul, E. (2007). Türkiye'de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 122-131.
- Ünal, D. (2008). Yabancı dil öğrenen Türk öğrencilerin sözel iletişim sorunlarında ruhsal ve toplumsal etmenlerin rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Varış, F. (1976). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Weatherford, H. J. (1986). Personal Benefits of Foreign Language Study. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. <http://www.ericdigests.org/pre-924/study.htm>. Erişim Tarihi: 12.03.2019.
- Yapıcı, Ş. ve Keskin, K. (2008). *İlköğretim 2. Kademesindeki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri*. [www.birbilenedanisin.com/ilkogretim-2-kademesindeki-basarili-vebasarisiz-ogrencilerin-kisilik-ozellikleri-t2526.html](http://www.birbilenedanisin.com/ilkogretim-2-kademesindeki-basarili-vebasarisiz-ogrencilerin-kisilik-ozellikleri-t2526.html)? Erişim Tarihi:12.12.2019).
- Yaşar, S. (1990). Yabancı dil öğretiminde çağdaş program anlayışının benimsenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 89-96.
- Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve gelişim özellikleri ile okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. (2006). *Anne baba desteği ve başarı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yolcu, M. (2002). Yabancı dil öğrenimi, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(2), 19-73.
- Yüksel, S. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 120-124.
- Zhang, J. (2006). Sociocultural factors in second language acquisition. *Sino-US English Teaching*, 3(5), 42-46.

## EKLER

### EK 1. ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek sizinle ilgili bazı bilgileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından, sorulara verilecek cevaplar kimsenin kimliğini ortaya koymayacak biçimde kullanılacak ve kesinlikle kişisel bir değerlendirme yapılmayacaktır. Sizden istenilen ölçekteki her soruyu dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneğin yanına (X) işareti koymanızdır. İlginize teşekkür eder, başarılar dilerim.

**Tuba ERCAN**  
Erciyes Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Programı

Öğrencinin Adı Soyadı:.....

**1. Cinsiyet**

Kız ( )  
Erkek ( )

**2. Aile içinde birlikte yaşadığınız toplam kişi sayısı kaçtır?**

2-3 kişi ( )  
4-5 kişi ( )  
6-7 kişi ( )  
8 ve daha fazla ( )

**3. Annenizin öğrenim durumu:**

Okuma-yazma bilmiyor ( )  
İlkokul mezunu ( )  
Ortaokul mezunu ( )  
Lise mezunu ( )  
Yüksekokul / Fakülte mezunu ( )  
Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora vb.)( )

**4. Babanızın öğrenim durumu:**

Okuma-yazma bilmiyor ( )  
İlkokul mezunu ( )  
Ortaokul mezunu ( )  
Lise mezunu ( )  
Yüksekokul / Fakülte mezunu ( )  
Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora vb.)( )

**5. Annenizin mesleği:**

Ev hanımı ( )  
Memur(Öğretmen-Hemşire v.b)( )  
Doktor-Hukukçu ( )  
Öğretim Üyesi ( )  
Mühendis-Mimar ( )  
Asker/Polis ( )  
Emekli ( )

- Esnaflık ( )  
 İşçi ( )  
 Çiftçi ( )  
 Serbest meslek ( )  
 Diğer ( )  
 İşsiz ( )

**6. Babanızın mesleği:**

- Memur (Öğretmen-Hemşire v.b)( )  
 Doktor-Hukukçu ( )  
 Öğretim Üyesi ( )  
 Mühendis-Mimar ( )  
 Asker/Polis ( )  
 Emekli ( )  
 Esnaflık ( )  
 İşçi ( )  
 Çiftçi ( )  
 Serbest meslek ( )  
 Diğer ( )  
 İşsiz ( )

**7. Ailenizin yaklaşık olarak aylık geliri:**

- 500 TL ve altı ( )  
 501 -1500 TL ( )  
 1501-2500 TL ( )  
 2501-3500 TL ( )  
 3501 TL ve üzeri ( )

**8. Sizden başka öğrenim gören kardeş sayısı kaçtır?**

- Yoktur ( )  
 1 kardeş ( )  
 2 kardeş ( )  
 3 kardeş ( )  
 4 ve daha fazla ( )

**9. Evde size ait odanız var mı?**

- Evet ( )  
 Hayır ( )

**10. Evinizde internet var mı?**

- Evet ( )  
 Hayır ( )

**11. İnternette yabancı dil sitelerini ne sıklıkla ziyaret edersiniz?**

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

**12. Evinizde İngilizce eğitiminize yardımcı kaynak/materyal var mı?**

- Evet ( )  
 Hayır ( )

**13. Hangi sıklıkta kitap okursunuz?**

- Haftada bir kitap bitiririm ( )  
 Ayda bir kitap bitiririm ( )  
 Çok sık kitap okumam ( )  
 Hiç kitap okumam ( )

**14. Günlük olarak İngilizce dersine ortalama kaç saat çalışıyorsunuz?**

- Her gün çalışmıyorum ( )  
 1 saatten az ( )  
 1 saat ( )  
 2 saat ( )  
 3 saat veya daha fazla ( )

**15. Aileniz İngilizce dersine çalışmanızda size yardım ediyor mu?**

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

**16. Ders dışında sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro, sinema, spor, resim, müzik vb.) katılabiliyor musunuz?**

Evet ( )

Hayır ( )

**17. Aileniz hangi sıklıkta İngilizce öğretmenlerinizle görüşüyor?**

Hiçbir zaman ( )

Bazen ( )

Sık sık ( )

Her zaman ( )

**18. İngilizce dersi yazılılarına ne zaman**

**çalışmaya başlıyorsunuz?**

Her gün çalışırım ( )

Bir gün önce çalışmaya başlarım ( )

2-7 gün önce çalışmaya başlarım ( )

İki hafta önce çalışmaya başlarım ( )

Hiç çalışmam ( )



**EK.2 ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİN BELGESİ**

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/11/2018-E.111025

**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı****Sayı** :14065294/044/E. 111025  
**Konu** :Anketler

27/11/2018

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE****İlgi :** a) 07/11/2018 tarihli ve 104920 sayılı yazınız.  
b) Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 16/11/2018 tarihli ve 22012340 sayılı yazısı.

Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan ilgi yazıda; Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden 4050131014 numaralı Tuba ERCAN'ın "İlkokul (2-4. Sınıflar) Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarı Durumlarını Etkileyen Sosyo Kültürel Faktörler (Kayseri İli Örneği)" adlı tez çalışmasını Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki ilgi yazınız ekinde bulunan okullarda yapmasında bir sakınca olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edildiği ve eğitim öğretimi aksatmadan 2018-2019 eğitim - öğretim yılı sonuna kadar yapmasının uygun görüldüğü bildirilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

**Prof.Dr. Recai KILIÇ  
Rektör Yardımcısı****EK :**  
1- İlgi (b) yazı (5 Sayfa)Evrak Doğrulama İçin : [http://ebys.erciyes.edu.tr/enVision-Sorgula/validate\\_doc.aspx?V=BE6L59SN2](http://ebys.erciyes.edu.tr/enVision-Sorgula/validate_doc.aspx?V=BE6L59SN2)

Pin : 68002

Koşuk Mahallesi Kutadgu Bilig Sokak No:1 38030 Melikgazi KAYSERİ  
Telefon: +90 352 437 49 47  
E-Posta: [ogridbsk@erciyes.edu.tr](mailto:ogridbsk@erciyes.edu.tr)Ayrıntılı bilgi için irtibat: Bekir Yılmaz  
Faks: +90 352 437 20 23  
Elektronik Ağ: <http://ogrisl.erciyes.edu.tr>

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı:** Tuba ERCAN  
**Uyruğu:** Türkiye (T.C)  
**Doğum Tarihi ve Yeri:** 09.11.1987 - KAYSERİ  
**Medeni Durum:** Evli  
**e-mail:** t\_ercan@hotmail.com

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enst. Kayseri	2019
Lisans	İngilizce Öğrt. Bölümü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir	2010
Lise	Behice Yazgan Kız Lisesi, Kayseri	2005

### İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2013-Halen	Burhan Dinçbal İlkokulu, Kayseri	İngilizce Öğretmeni
2012-2013	Yemliha Merkez Ortaokulu, Kayseri	İngilizce Öğretmeni
2010-2012	Yemliha Merkez İlköğretim Okulu, Kayseri	İngilizce Öğretmeni

### YABANCI DİL

İngilizce

### YAYINLAR