

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAOKULDAKİ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNDEKİ
BAŞARISIZLIK NEDENLERİNİN İNCELENMESİ
(BARTIN/ULUS ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice Tunçkol

Düzce
Ocak, 2016

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAOKULDAKİ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNDEKİ
BAŞARISIZLIK NEDENLERİNİN İNCELENMESİ
(BARTIN/ULUS ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice Tunçkol

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Düzce

Ocak, 2016

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, oy birliği ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....(İmza)

Yrd. Doç. Dr. Aslıhan Kuyumcu Vardar

Üye.....(İmza)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Sapancı

Üye.....(İmza)

Yrd. Doç. Dr. Ali Sıcak

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

13/01/2016

Prof. Dr. Mehmet Selami YILDIZ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

İngilizce “lingua franca” olarak tabir edilen tüm dünyanın ortak dili ve en yaygın öğrenilmeye çalışılan yabancı dildir. İngilizcenin bugün resmi dil olarak pek çok ülkede milyonlarca insan tarafından konuşulduğu bilinmektedir. İngilizce aynı zamanda da tıptan teknolojiye, turizmden bilgisayara, eğitimden ticarete kadar neredeyse hayatımızın her alanında önemli bir rol oynamaktadır. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, küreselleşen dünyada şüphesiz ki ülkemizde de en önemli gereksinimlerinden biri olmuştur. Yabancı dil olarak İngilizcenin nasıl öğretilmesi gerektiği ise yıllar boyunca tartışılmış ve bu konuda geçmişten günümüze her dönemde farklı yaklaşımlar benimsenmiştir. Türkiye’deki İngilizce öğretimi ve başarısızlık nedenleri de bugüne değin pek çok çalışmaya konu olmuş ancak bu konuda çok kapsamlı bir çalışma yapılamamıştır. Bu tez çalışması bu zamana kadar yapılan çalışmalardan farklı olarak Bartın ili Ulus ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerinde karşılaştıkları zorlukları dört temel dil becerisi, kelime, dil bilgisi, kültür ve program, fiziki ve teknolojik koşullar ve ders kitapları açısından kapsamlı olarak incelemiştir.

Araştırmam sırasında bana danışmanlık eden, tecrübeleriyle beni yönlendiren, tez yazımı süreci boyunca desteklerini eksik etmeyen danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR’a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Tez yazım sürecinde özellikle istatistiksel olarak görüş ve önerilerine başvurduğumuz ve tezimdiki analizlerimde bana yardımcı olan hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet SAPANCI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Ölçme araçlarımı değerlendiren ve bana uzman görüşü bildiren Düzce ve Abant İzzet Baysal Üniversiteleri Eğitim Fakültelerindeki sayın hocalarıma çok teşekkür ederim.

Burada adını anamadığım anketleri doldurarak çalışmama destek veren tüm öğrencilere ve bana anket çalışmalarında yardımcı olan tüm idareci ve öğretmen arkadaşlarıma ayrıca sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimime başlamama vesile olan, bu çalışmamda ve hayatımın her alanında yanımda olan ve büyük bir özveri ile beni destekleyen hayat arkadaşım Bilge TUNÇKOL'a teşekkür ederim.

Hatice TUNÇKOL

ÖZET

ORTAOKULDAKİ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNDEKİ
BAŞARISIZLIK NEDENLERİNİN İNCELENMESİ
(BARTIN/ULUS ÖRNEĞİ)

TUNÇKOL, Hatice

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Ocak 2016, xi+116 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Bartın ilinin Ulus ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerindeki başarısızlık nedenlerini belirlemektir. Araştırmada ortaokullarda öğrenim gören 657 öğrencinin İngilizce öğrenimlerindeki başarısızlık nedenleri ve başarısızlık nedenleri ile cinsiyet, aile gelir durumu ve İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tarama modeli kullanılan bu çalışmada araştırmanın evrenini Bartın ili Ulus ilçesinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören tüm ortaokul öğrencileri (5. 6. 7. ve 8. sınıflar) oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin İngilizce öğrenimlerindeki başarısızlık nedenlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarısızlık nedenleri anketi kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik bilgileri ve İngilizce öğrenimlerindeki başarısızlık nedenlerine yönelik görüşleri yüzde (%) ve frekans (f) değerleri ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde istatistik paket programlarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce öğrenimlerindeki başarısızlık nedenlerine yönelik görüşleri ile

öğrencilerin cinsiyet, gelir durumu ve İngilizce çalışmaya ayırdıkları vakit arasındaki ilişki Kay-Kare İlişki Testi (Chi-Square Tests) ile analiz edilmiştir.

İngilizce öğreniminde başarısızlık nedenlerine yönelik olarak ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin alındığı bu çalışmada, öğrenciler uygulanan anketteki maddelerin büyük çoğunluğuna katılıyorum yanıtını vermişlerdir. Yapılan Kay-kare testine göre ise öğrencilerin İngilizce öğreniminde başarısızlık nedenlerine yönelik görüşleri ile cinsiyet ile 17 madde arasında, gelir durumu ile 17 madde arasında ve İngilizce çalışmaya ayrılan zaman ile 29 madde arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Katılımcıların çoğunun vermiş olduğu ortak yanıtlara göre; öğrencilerin ders dışında yeteri kadar İngilizce okuma yapmadıkları için (hikaye kitabı vb.) okuma metinlerini anlamakta zorlandıkları, kelimeleri telaffuz etmede zorlandıkları, İngilizce ve Türkçede cümle yapısı farklı olduğu için yazma becerisinde zorlandıkları, sınıflarında teknolojik olanaklar yeterince kullanılmadığı için dinleme yeteneklerinin yeterince gelişmediği, sınıflarında yeteri kadar konuşma etkinliği yapmadıkları için İngilizce konuşmakta zorlandıkları, sınıflarında yeterince görsel materyal kullanılmadığı için kelimeleri unuttukları, Türkçe dil bilgisinde eksik oldukları için İngilizce dil bilgisi konularını iyi anlayamadıkları, İngilizce ders kitaplarının ilgilerini çekmediği, İngilizce öğrenmeleri için sınıflarının yeterli teknik donanıma sahip olmadığı ve haftalık İngilizce ders saatlerinin İngilizceyi iyi bir şekilde öğrenmek için yetersiz olduğunu düşündükleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak haftalık İngilizce ders saatlerinin artırılması, Milli Eğitim bakanlığınca ders kitaplarına ek olarak görsel materyallerin de okullara gönderilmesi, okulların teknolojik açıdan yeterli hale getirilmesi, derslerin dil becerilerine ayrılarak öğretilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğrenimi, başarısızlık nedenleri, ortaokul öğrencileri.

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' FAILURE REASONS IN LEARNING ENGLISH

(BARTIN/ULUS SAMPLE)

TUNÇKOL, Hatice

Master, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Asst. Prof. Ashhan KUYUMCU VARDAR

January 2016, xi+116 pages

The aim of this study is to determine the failure reasons of the secondary school students in Ulus district of Bartın province. In this study, the views of 657 secondary school students about failure reasons in teaching English and relationships between gender, students' families' income and studying time of English of students and students' views were analyzed.

Descriptive method was used in the study. The study was carried out with all secondary school students (5th, 6th, 7th and 8th grade students) in Ulus district of Bartın in the 2014-2015 school year. In order to determine the failure reasons of the secondary school students, a questionnaire named "The Failure Reasons of the Secondary School Students in Learning English" developed by the researcher was conducted. The analyses were done by using statistical package programs. Percentage and frequency values of students' views were presented. The relationships between gender, students' families' income and studying time of English of students and students' views were analyzed through Chi-Square tests.

In this study which aims to determine the views of secondary school students about failure reasons in teaching English, students answered as Agree to almost all questions. According to Chi-Square tests, it was found a significant difference between gender and students' views in 17 questions, between students' families' income and students' views in 17 questions and between studying time of English of students and students' views in 29 questions.

The conclusions can be summarized as: students have some difficulties in understanding reading texts because they do not read much except from the lessons, they have difficulties in pronunciation, they have difficulties in writing because the syntaxes of English and Turkish are different, they have difficulties in listening because technological opportunities are not used enough in their lessons, they have difficulties in speaking because they do not make practice enough, they have difficulties in memorizing words because visual materials are not used sufficiently in their lessons, they do not understand grammar subjects because they do not have enough grammar knowledge in their mother tongue, they are not interested in course books, the schools are technologically insufficient and English lessons are not enough to learn English effectively. It can be recommended that English lessons should be increased, the Ministry of Education should supply visual educational materials, the schools should be made technologically sufficient and language teaching should be divided in four skill areas.

Key words: Learning English, failure reasons, secondary school students.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
1.BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	1
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Araştırmanın Sayıtları.....	2
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
2.BÖLÜM	4
LİTERATÜR	4
2.1. İngilizce Öğreniminde Dört Temel Dil Becerisi	4
2.1.1 Okuma Becerisi.....	7
2.1.2. Dinleme Becerisi	10
2.1.3. Konuşma Becerisi	13
2.1.4. Yazma Becerisi	14
2.2. Kelime.....	16
2.3. Dilbilgisi	19
2.4. Kültür Ve Dil	20
2.5. Program, Ders Kitapları Ve Fiziksel Ve Teknolojik Koşullar	22
2.6. İlgili Araştırmalar.....	28
3.BÖLÜM	32
YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Evren ve Örneklem	33

3.3. Veri Toplama Araçları	33
3.4. Verilerin Toplanması	35
3.5. Verilerin Analizi	35
4. BÖLÜM	36
BULGULAR VE YORUM.....	36
4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri.....	36
4.2. Öğrencilerin İngilizce Öğrenimleriyle İlgili Diğer Bilgileri Üzerine Bulgular	39
4.3. İngilizce Öğrenimindeki Başarısızlık Nedenleri Üzerine Bulgular	42
4.3.1. 1. Alt Probleme Yönelik Bulgular	52
4.3.2. 2. Alt Probleme Yönelik Bulgular	60
4.3.3. 3. Alt Probleme Yönelik Bulgular	71
5. BÖLÜM	90
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	90
5.1 SONUÇLAR	90
5.1.1. İngilizce Öğreniminde Ortaokul Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Sonuçlar	90
5.1.1.1. Okuma Becerisindeki Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Sonuçlar.....	90
5.1.1.2. Yazma Becerisindeki Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Sonuçlar	91
5.1.1.3. Dinleme Becerisindeki Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Sonuçlar.....	91
5.1.1.4. Konuşma Becerisindeki Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Sonuçlar	91
5.1.1.5. Kelime Öğrenimindeki Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Sonuçlar	92
5.1.1.6. Dil Bilgisi Öğrenimindeki Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Sonuçlar	93
5.1.1.7. Kültürle İlgili Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Sonuçlar	94
5.1.1.8. Program, Teknolojik ve Fiziksel Koşullar ve Ders Kitapları ile İlgili Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Sonuçlar	94
5.1.2. 1. Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	95
5.1.3. 2. Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	97
5.1.4. 3. Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	99
5.2. ÖNERİLER.....	101
5.2.1. İngilizce Öğrenimindeki Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Öneriler	101
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	103
6. BÖLÜM	104
KAYNAKÇA.....	104
7. BÖLÜM	110
EKLER.....	110

EK 1. Anket Formu.....	110
EK 2. Dilekçe.....	114
EK 3. Araştırma İzni.....	115



TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Ortak Avrupa Çerçevesi Referansı'nda Dil Beceri Seviyeleri.....	5
Tablo 2.2. Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programında Dört Dil Becerisi.....	6
Tablo 3.1. Bartın İli Ulus İlçesi Genelindeki Ortaokullarda Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları ve Uygulanan Kişi Sayısı.....	34
Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri.....	37
Tablo 4.2. Öğrencilerin İngilizce Öğrenimleri İle İlgili Diğer Bilgiler.....	40
Tablo 4.3. Öğrencilerin İngilizce Öğrenimlerinde Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	43
Tablo 4.4. Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri.....	53
Tablo 4.5. Öğrenci Görüşlerinin Aile Gelir Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri.....	60
Tablo 4.6. Öğrenci Görüşlerinin 1 Haftada İngilizce Çalışmaya Ayırdıkları Zamanına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri	76

1.BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem

1983 yılında Türk Eğitim Derneği'nin Orta Öğretim Kurumlarında “Yabancı Dil Öğretimi Ve Sorunları” konulu bilimsel toplantısında ele alınan yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar 32 yıl sonra bugün hala aynıdır. Türkiye, İngilizce yeterlilik endeksine göre 2013'te 51,19 ile düşük yeterlilik (low proficiency) seviyesine sahipken bugün 47.80 puan ile en düşük (very low proficiency) İngilizce seviyesine sahip ülkeler arasındadır (English Proficiency Index, 2015). Bu zamana kadar yapılan bilimsel toplantılar, kitaplar tezler, makaleler ve ulusal ve uluslararası verilere rağmen ne yazık ki bu konuda çok fazla ilerleme kaydedilememiştir. Ancak iyi ve verimli bir İngilizce öğretimi ülkemizin dış dünyadaki gelişmeleri takip edip aklın ve mantığın süzgecinden geçirebilmesi ve kalkınması açısından çok önemlidir. İşte bu nedenle “İngilizce öğreniminde ortaokul öğrencilerinin başarısızlık nedenleri” problem cümlesi olarak ele alınmış ve öğrencilerin temel İngilizce bilgilerini alıp artık İngilizce'nin daha karmaşık yapılarını öğrenmeye başladıkları bu dönemde onları zorlayan konular ve yaşadıkları problemler dört temel dil becerisi, kelime, dil bilgisi, kültür ve program, ders kitapları ve fiziksel ve teknolojik koşullar açısından ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı Bartın ili Ulus ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarısızlık nedenlerini incelemektir.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarısızlık nedenlerine yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarısızlık nedenlerine yönelik görüşleri ailelerinin aylık gelirine göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarısızlık nedenlerine yönelik görüşleri 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zamana göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Bartın ili Ulus ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarısızlık nedenlerinin saptaması ve çözüm yolları bulması açısından önemlidir.

Bu araştırma, kapsamı açısından daha önce yapılan başarısızlık nedenleri ile ilgili çalışmalardan farklılık göstermektedir. Bu çalışmada bu zamana kadar yapılan çalışmalardan farklı olarak ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde yaşadığı zorluklar ve başarısızlık nedenleri dört temel dil becerisi, dil bilgisi, kelime, kültür, program, ders kitapları ve fiziksel ve teknolojik koşullar açısından incelenmiştir.

Bu araştırmanın diğer bir önemi ise daha önce Bartın ili Ulus ilçesi genelinde yapılmış ve ya benzer bir çalışma olmamasıdır. Böylesi sürekli göç veren kırsal alanlarda öğrencilerin İngilizce öğrenmede karşılaştıkları zorlukları ve nedenlerini araştırmak çalışmayı daha da önemli kılmaktadır. Bu çalışma ile ilçedeki tüm ortaokullarda okuyan 920 öğrenciden 770'ine ulaşılmış bunlardan kontrol soruları farklılık göstermeyen 657'sinin anketi değerlendirilmeye alınmıştır.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

1. Araştırmada katılımcıların ölçme araçlarını etik ilkelere uygun bir şekilde doldurdukları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1.** Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2.** Araştırma Bartın ili Ulus ilçesindeki 657 ortaokul öğrencisi ile sınırlıdır.
- 3.** Araştırma öğrenci görüşlerini almak için hazırlanan anket formu ile sınırlıdır.



2.BÖLÜM

LİTERATÜR

2.1. İngilizce Öğreniminde Dört Temel Dil Becerisi

Yabancı dil öğretiminde dört dil becerisi, kelime ve dil bilgisi en temel alanlardır; bu nedenle bunların nasıl öğretileceği ve geliştirileceği geçmişten günümüze pek çok çalışmaya konu olmuştur.

Yabancı dili öğrenme sürecinde olan bir bireyin dört temel dil becerisini kazanması ve etkin bir şekilde kullanması hedeflenir. Temel dil becerileri okuma, yazma, dinleme ve konuşmadır. Bu becerilerden okuma ve dinleme bazı kaynaklarda okuduğunu anlama ve duyduğunu anlama olarak geçmektedir. Okuma ve dinleme algılamaya dayalı olduğu için edilgen (receptive), yazma ve konuşma ise duygu ve düşünceleri ifade etmeye dayalı olduğu için üretken (productive) becerilerdir. Yabancı dilin etkin bir şekilde kullanılabilmesi bu becerileri kazanmada ulaşılan düzeyle ilgilidir (Şahin vd., 2013:117).

Demircan'a (1988) göre yabancı dil bir kelimeler yığını değil yaşayan bir yapıdır ve bu nedenle yabancı dil öğrenimi demek o dili her yönüyle kullanabilmek demektir. Amaçlar belirlendikten sonra yabancı dil öğrenim-öğretiminin hangi dil becerilerini ne ölçüde kazandırmaya yöneleceğini kararlaştırmak gerekir.

Harmer (2001) bir becerinin diğer bir beceriden bağımsız gelişmeyeceğini vurgular (*Integration of skills*). Şahin vd., (2013) de dört dil becerisinin birbiriyle doğrudan bağlantılı olduğunu ve bunların birbirinden ayrı değerlendirilip ölçülemeyeceğini şu örnekle anlatır: Bir telefon görüşmesi başka birine yazılı olarak aktarılacaksa burada duyduğunu anlama, konuşma ve yazma alanları bir araya gelir. Buradan hareketle de tam bir dil hakimiyetinden bahsetmek için dört dil becerisinin de kazanılmış olması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Avrupa Konseyinin öncülüğünde Avrupa üye devletleri arasında yabancı dil öğrenimi alanında daha fazla şeffaflık ve birliktelik sağlama amacıyla oluşturulan Ortak Avrupa Çerçevesi Referansı'nda Dil Beceri Seviyeleri 6'ya ayrılır. Bunlar:

- A1 (Breakthrough): Başlangıç düzeyi
- A2 (Waystage): Ara düzey, orta seviyenin öncesi
- B1 (Threshold): Eşik ya da orta düzey
- B2 (Vantage): Bağımsız kullanıcı düzeyi, orta üstü
- C1 (Effective Operational Proficiency): Özerk, gelişmiş düzey
- C2 (Mastery): Ustalık düzeyi

(<http://www.eur.nl/english/ltc/alumni/cefr/a1/>)

Bu beceri seviyelerindeki hedefler ise şöyledir:

Tablo 2.1. Ortak Avrupa Çerçevesi Referansı'nda Dil Beceri Seviyeleri

A1	A2
Konuştugu kişilerin yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşması ve yardıma hazır olması halinde basit düzeyde iletişim kurabilir. Kendini ya da başkalarını tanıtabilir, bu bağlamda, nerede oturduğu, kimleri tanıdığı, sahip oldukları ve benzeri temel sorular yoluyla iletişim kurabilir. Somut gereksinimlerini karşılayabilmek adına bilinen, günlük ifadeleri ve çok temel deyimleri anlayabilir ve kullanabilir.	Basit bir dil kullanarak kendi özgeçmişi ve yakın çevresi hakkında bilgi verebilir ve anlık gereksinimleri karşılayabilir. Bildiği, alışılmış konularda doğrudan bilgi alışverişinde bulunarak basit düzeyde iletişim kurabilir. Kişisel, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili konularda çok sık kullanılan temel deyimleri ve cümleleri anlayabilir.
B1	B2
Yaşadığı olayları ve deneyimlerini aktarabilir; düşlerinden, umutlarından ve isteklerinden söz edebilir, görüşlerini ve planlarını kısaca nedenleriyle ortaya koyabilir. Kişisel ilgi alanları doğrultusunda ya da bildiği konularda, basit, ancak fikirler arası bağlantıların oluşturulmuş olduğu metinler yoluyla kendini ifade edebilir. Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumların üstesinden gelebilir. Günlük yaşamda, işte ya da okulda, sık karşılaştığı ve tanıdık olduğu konulara dayalı yazılı ve sözlü ifadeleri ana hatlarıyla anlayabilir.	Farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtabilir. Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak anadilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir. Soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı olan konularda teknik tartışmalar yürütebilir.

C1	C2
Karmaşık konularda, bağlantıların ve ilişkilerin açıkça ortaya konduğu, iyi yapılandırılmış, ayrıntılar içeren metinler yoluyla kendini akıcı bir şekilde ifade edebilir. Dili akademik ve mesleki amaçlar için ve günlük yaşamda esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. Farklı yapıya sahip uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve bu metinlerdeki dolaylı anlatımları ve imaları fark edebilir.	Akıcı bir dil kullanarak kendini tam anlamıyla ifade edebilir. Karmaşık durumlarda bile kendini ifade ederken ince anlam farklarından yararlanabilir. Farklı yazılı ya da sözlü kaynaklardan edindiği bilgiyi özetleyebilir, bu kaynaklara dayalı olarak bir tartışmayı yapılandırabilir, akıcı ve doğal bir anlatım ile sunabilir. Duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir.

(<https://www.amerikankultur.org.tr/avrupa-dil-pasaportu/>)

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Yönetmeliği’nde (2006) ise dil eğitiminde kazılması beklenen beceriler şu şekilde ifade edilir:

Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî 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;

- a) Dinleme-anlama,
- b) Okuma-anlama,
- c) Konuşma,
- ç) Yazma

becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.

(http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html)

Günümüzde kullanılan güncel İngilizce dersi öğretim programında ise farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerin kazanması gereken beceriler şu şekilde yer almaktadır:

Tablo 2.2. Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programında Dört Dil Becerisi

A1	5. Sınıf	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma
	6. Sınıf	Çok Sınırlı Yazma

A2	7. Sınıf	Temel: Dinleme ve Konuşma Yan: Okuma ve Yazma
	8. Sınıf	

(Talim Terbiye Kurulu, İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2015)

2.1.1 Okuma Becerisi

Bu beceri bazı kaynaklarda okuma becerisi olarak geçerken bazı kaynaklarda okuduğunu anlama becerisi olarak geçmektedir. Şahin ikisi arasındaki farkı şöyle özetlemektedir: Okumak için o dile ait alfabe bilgisi ve ses yapısını tanıyarak sözcükleri doğru telaffuz edebilmek yeterli iken, okuduğunu anlama becerisi, dilin cümle yapısıyla ilgili bilgi, dilbilgisi kuralları ve sözcük bilgisinin aşamalı olarak gelişmesiyle kazanılır (Şahin vd., 2013:121).

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma yoluyla yazarla okuyucu arasında bir ilişki kurulur ve okuyucudan bir yazarın iletmek istediği mesajı anlaması beklenir. Okumanın en önemli özelliklerinden biri okunan metinden anlam çıkarılmasıdır. Eğer kişi bir metni okuduğunda anlam çıkaramıyorsa burada okumadan söz edilemez. Özellikle yabancı dil öğretiminde bu tür okumalar belli sözcükleri seslendirmenin ötesine geçemez. Yabancı dil sınıflarında sık sık karşılaşılan bir durum olan başkasının okuduğunu dinlemek ve onu anlamakta gerçek anlamda okuma değil dinlediğini anlama becerisidir (Demirel, 2011:109).

Okuma İngilizce öğrenenler için temel beceridir. Çoğu dil öğrenen içinse öğrenmede başarıyı garantilemek için sahip olunması gereken en önemli beceridir (Anderson, 2003). Okuma öğrenme sürecinin merkezindedir. Yabancı dil öğretiminde de ana dildeki gibi okumanın amacı anlamaktır. Okuma içerikten bağımsız becerilerden oluşmaz. Okuma hem bilgi birikimi hem de mekanik beceriler gerektirir. Okuma sadece sözcüklerin birbiri ardına söylendiği pasif bir aktivite değil, okuyucunun metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve amaçlarına göre yoğurduğu bir etkileşim, aktif ve yaratıcı bir işlemdir (Er, 2005).

İngilizce öğreniminde okuma becerisinin neden bu kadar gerekli olduğunun sebepleri şöyle sıralanabilir:

-Kelimelerin ve kalıpların sürekli tekrar edilmesi okuyucuların kelimeleri ve dil bilgisi kalıplarını öğrenmelerine ve hatırlamalarına yardım eder.

-Okumak İngilizcenin ritmine aşina olunmasına yardımcı olur. Zamanla doğal olarak kulak alıştığı için doğru olmayan kelime ve kalıplar hemen fark edilir.

-Karşılıklı konuşmanın aksine okuma bir kişinin kendi başına yapabileceği bir şeydir.

-Okuma pahalı bir aktivite değildir, her zaman ücretsizdir.

-İyi okuma becerileri diğer dil becerilerinizi de geliştirir. Yazmadan önce okumayı öğrenmek gerekir.

-Okumak kelimelerin doğru yazılışlarını öğrenmek ve hatırlamak için en iyi yoldur.

-Sesli okuma yaparken dinlemek telaffuz becerilerini geliştirmeye yardımcı olur (<https://www.englishclub.com/reading/guide-why.htm>).

Okuma temel olarak yoğun (extensive) ve yaygın (intensive) okuma olarak ikiye ayrılabilir. Yoğun okumada öğretmen öğrencilerinin genel okuma becerilerini geliştirmek ve keyif almak için ne okuyacaklarını seçmelerinde onları cesaretlendirirken yaygın okumada öğretmen direkt olarak öğrencilerin algılarına dayalı belli edilgen becerilerini geliştirmek için eseri kendi seçer (Harmer, 2001:210). Demirel (2011), ise yoğun okumayı öğretmenin rehberliğinde yürütülen ve sesli ya da sessiz olarak yapılan sınıf-içi bir etkinlik olarak tanımlarken yaygın okumayı ise öğretmenin kontrolünde genelde sessiz ve hızlı okumaya dönük ders dışı bir etkinlik olarak tanımlamaktadır.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerde belli okuma becerilerinin geliştirilmesine çalışılmaktadır. Bu beceriler:

1. Başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme (Predicting)
2. Okunan metne uygun başlık önerme (Generalizing)
3. Metin içerisindeki bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme (Guessing the meaning)
4. Okunan metin hakkında genel bir bilgi sahibi olma (Surveying)
5. Okunan metin hakkında ayrıntılı bilgiyi edinme (Scanning)
6. Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma (Finding the main idea and supporting ideas)
7. Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme (Transferring the ideas)
8. Okunan metnin özetini çıkarma (Summarizing)

Okuma öğretiminin amaçlarının öğrencinin ilgi, yetenek ve yabancı dil düzeylerine göre farklılaşabileceğini ve okumanın esas amacının da yazarın vermek istediği mesajı anlamak olduğunu belirten Demirel (2011) okuma öğretiminin ortak amaçlarını ise şöyle sıralamaktadır:

- a. Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanmak.
- b. Sözcük hazinesini geliştirmek.
- c. Okumanın, bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavramak.
- d. Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek.
- e. Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek.

Öğretmenler için okuma becerisiyle ilgili en zorlayıcı kısım öğrencide okumaya karşı olumlu algı ve tutum geliştirmeye çalışmaktır. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmede okuma öncesinde metnin içeriği ile ilgili genel bir bilgi verilmesi, kısa bir film izletilmesi, birkaç soru sorulması ya da metnin resmi veya başlığından hareketle öğrencilerden metinle ilgili tahminlerde bulunmalarını istenmesi özellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilerin metni daha kolay anlayıp motive olmalarını sağlayacaktır. Daha zorlayıcı metinler içinse önceden kelime çalışması yaptırılabilir. Aksi halde okuma sırasında sık sözlük kullanımı ve anlamakta zorlanmanın getireceği huzursuzluk öğrencinin yabancı dilde bir metin okumaktan keyif almasını engelleyecek ve okuma alışkanlığı edinme ihtimalini azaltacaktır (Şahin vd., 2013:121).

Okuma becerisinin öğretiminde pek çok çalışmada otantik materyallerin kullanılmasına dikkat çekilmiş, bu becerinin öğretiminde şiir, mektup, gazete, dergi, reklam afişleri, market ve seyahat broşürleri, biletler vb. materyallerin gerçek yaşamdan örnekler olduğu için çok etkili olduğu vurgulanmıştır. Berardo (2006), okuma öğretiminde otantik malzemeler kullanmayı öğrenciyi gerçek dilin kullanıldığı gerçek bir bağlama maruz bırakmak olarak tanımlar ve otantik materyallerin öğrencide yüksek motive edici etkiye sahip olduğunu, başarı hissi uyandırdığını ve daha fazla okumaya yönlendirdiğini savunur. Şaraplı (2011) ise otantik materyal kullanımının avantajlarını ve dezavantajlarını tartıştığı çalışmasında otantik materyallerin uygun bir bağlamda, öğrencinin ilgisini çekecek şekilde ve öğrencinin seviyesine de olması koşuluyla faydalı olacağını savunmuştur.

Okuma becerisinde öğrencileri zorlayan en önemli konulardan biri de okunan metnin konusu ve türüdür. Öğrenciler ilginç olmayan ya da aşına olmadıkları bir konu hakkında okuma yaparken isteksiz olabilirler ve bu da onların başarısız olmalarına sebep olabilir. Duke konu ve tür seçimiyle ilgili olarak öğrencilerin ilgisini çekecek gerçek yaşam konularının onların öğrenmesini daha kalıcı hale getirdiğini ifade etmiştir (Duke vd., 2012).

Özetle, İyi okuma becerileri diğer dil becerileri de geliştirdiği için okuma yabancı dil öğrenenler için temel beceridir. Okuma sadece sözcüklerin birbiri ardına söylendiği pasif bir aktivite değil, okuyucunun metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi ve düşüncelerine göre yoğurduğu aktif bir işlemdir. Okuma aktiviteleri için otantik materyal kullanılması ve konu ve tür seçimlerinin öğrencinin ilgisini çekecek şekilde yapılması öğrencide okumaya karşı istek uyandıracak ve olumlu tutum geliştirmesine katkıda bulunacaktır.

2.1.2. Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi de okuma becerisi gibi algılamaya dayalı edilgen bir beceridir. Duymak ve duyduğunu anlamak arasındaki fark şöyle ifade edilebilir: Duymak istendik bir davranış değildir ancak duyduğunu anlayabilmek dil kazanımı için istenen bir beceridir (Şahin vd., 2013:119). Dinleme öğretimindeki amaç “öğrencilerin amaç dildeki sesleri tanımasını, bir bağlam içinde yer alan vurgulama

ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmesini ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır” (Demirel, 2011:98).

Doğan (2007), dinleme becerisinin bir insanın anne karnından başlayarak edindiği ilk beceri olduğunu belirtmekte ve diğer dil becerilerinden önce dinleme becerisinin geliştiğini ifade etmektedir. Bebeklerin dili öğrenmek ve onu kullanabilmek için “dinleme” becerisinden yararlandıklarını vurgulayan Doğan “dinleme” becerisi ilk başta dili öğrenmek için bir araç olarak kullanılmaya başladığını, ilerleyen yıllarda da başka bilgileri edinmek için, öğrenilen dilin bir araç hâline geldiğini belirtmektedir. Bu ifadeden yola çıkarak öğrencinin yabancı dili de ana dili gibi önce dinleyerek öğrenmeye çalıştığı varsayılırsa dinleme becerisinin diğer bütün becerilere temel oluşturduğu ve okullarda belki de programın yoğunluğu gibi nedenlerle en az önemsenen beceri olan dinleme becerisini geliştirmek için ciddi adımlar atılması gerektiği söylenebilir. Dinleme becerisinin ne kadar önemli olduğunu gösteren diğer bir çalışma da Wilt (1950) tarafından yapılmıştır. Wilt bu çalışmada bir iletişim esnasında insanların zamanın %45’ini dinleyerek %30’unu konuşarak, %16’sını okuyarak ve %9’ünü yazarak geçirdiklerini bulmuştur (Aktaran: Malkawi, 2010). Bu çalışmada göstermektedir ki insanlar iletişim içinde oldukları zamanın büyük bir kısmını dinlemeye ayırmaktadırlar.

Howatt ve Dakin ise dinlemeyi başkalarının ne söylediğini anlama ve tanımlama becerisi olarak ifade etmişler ve dinlemenin bir konuşanın aksanını, söylediği şeyin doğru yazılışını, dil bilgisini, kelimesini ve anlamını içerdiğini belirtmişlerdir. Howatt ve Dakin’e göre iyi bir dinleyici bu dördünü aynı anda yapabilme becerisine sahiptir (Aktaran: Malkawi, 2010). Ronald ve Roskelly (1986) ise okuma ve yazma gibi dinlemenin de tahmin, varsayım, kontrol, gözden geçirme genelleme gerektiren aktif bir beceri olduğunu belirtmişlerdir. Dinleme aktiviteleri gerçek hayattakilere yakın olmalıdır. Gerçek hayat durumlarında öğrenciler bu tip durumları dinlemeye yapay tekstleri dinlemekten çok daha fazla motive olurlar ve ilgi duyarlar (Ur, 1996:107).

Öğrencilere etkili dinleme becerisi kazandırmada üç önemli nokta vardır: Bunlardan ilki “dinleme için bir amaç sağlamak” diğeri onlara değerli/faydalı

materyaller sunmak ve sonuncusu ise dinleme çalışmalarında kullanılacak metinlerin yapısını öğrenci seviyesine göre belirlemektir (Doğan, 2007).

Dinleme becerisinde öğrencilerde geliştirilmesi istenen davranışlar şunlardır:

- a) Duyduğu metnin genel olarak ana hatlarıyla ne olduğunu söyleme/yazma,
- b) Duyduğu metnin ayrıntılı olarak ne olduğunu söyleme\yazma,
- c) Duyduğu metinde geçen kişilerin tutum ve düşüncelerini söyleme\yazma,
- d) Duyduğu metinde geçen olayın nerede, ne zaman ve nasıl olduğunu, oluş sırasına göre söyleme\yazma,
- e) Duyduğu metinde geçen sözcüklerin anlamını kestirebilme,
- f) Duyduğu metinde geçen cümle yapılarının anlamlarını ve kullanışlarının nasıl olduğunu söyleme\yazma,
- g) Dinlenecek metnin başlık, resim ve diğer ipuçlarına bağlı kalarak ne hakkında olacağını tahmin edebilme,
- h) Anlamaya yardımcı olacak değişik tonlama ve vurguların kullanılmasını fark edebilme,
- i) Duyduğu metni kendi cümleleriyle başkalarına aktarabilme (Demirel, 2011, 98-99).

Özetle, dinleme becerisi tahmin, gözden geçirme ve genelleme gerektiren aktif bir beceridir. Dinleme bir insanın edindiği ilk beceri olarak diğer dil becerilerinden önce gelişir ve sonrasında diğer dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Ana dilimizi de ilk dinleyerek ve dinlediklerimizi tekrarlayarak öğrenmeye başladığımız gerçeğinden hareketle okullarda ihmal edilen bu beceriye derslerde daha fazla zaman ayırmak gerekir.

2.1.3. Konuşma Becerisi

Konuşma en basit tanımıyla iletişim için bir araçtır. Örneğin Fulcher (2003) konuşmayı “başkalarıyla iletişim kurmak için dilin sözlü kullanımı” olarak tanımlarken Ur (1996) yabancı dilde konuşmayı iletişimde yeterli olma olarak tanımlar (Aktaran: Güney, 2010).

Yabancı dil öğretiminin amaçlarından en önemlisi belki de öğrenenlere konuşma becerisini kazandırmaktır. Çünkü bir dili öğreniyor olmanın en yaygın sebebi iletişim kurmaktır. Demirel (2011) konuşma becerisinin yabancı dil öğretiminin her aşamasında olduğunu ve bu becerinin, bilişsel becerilerin yanı sıra psikomotor becerilerin de gelişmesine bağlı olarak ilerlediğini belirtmektedir.

Konuşma becerisi için sadece bir dilin dilbilgisi kuralları ve sözcük bilgisi yeterli değildir. “Amaca yönelik telaffuz alıştırmaları için her şeyden önce ana dil ile öğrenilen yabancı dil arasında şu alanlarda hangi fonetik farklılıklar bulunduğunun açığa kavuşturulması gerekir: Cümle melodisi, cümle vurgusu, sesler, ses kombinasyonları” (Şahin vd., 2013). Demirel (2011) de konuşma becerisinin kazanılmasında sadece dilbilgisi ve telaffuzun yeterli olmayacağını vurgulamış ve bir ülkede iletişim kurmak için sözel olmayan davranışların da bilinmesi gerektiğini belirtmiştir.

Konuşma becerisinin kazanımında yanlış edinilen bilgilerin ve alışkanlıkların sonradan düzeltilmesinin çok zor olacağı için daha ilk dersten itibaren derslerde yerli konuşmacılardan dinleme aktivitelerine yer verilmeli ve derslerde rol-model konumunda olan öğretmenin telaffuzuna çok dikkat etmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen öğrencilerin konuşmalarında çekingenlik oluşturacak şekilde davranmamalıdır (Şahin vd., 2013:124).

Hedge (2000) pek çok öğrencinin dili konuşabilmekle dili bilmenin birbirine eşit olduğuna inandığını bu nedenle de bir dili öğrenmenin o dilde konuşmayı öğrenmek olarak algıladıklarını iddia eder. Benzer şekilde Nunan (1991) da başarının hedef dilde yürütülen sohbet kabiliyeti ile ölçülebileceğini ifade eder. Bu nedenle öğrencilere sınıfta konuşma ortamları yaratmak ve bu olanağı vermek çok önemlidir.

Diğer yandan eğer sınıfta doğru aktiviteler doğru yolla öğretilirse konuşma çok eğlenceli hale gelecek ve sınıfta motivasyon yükselecek ve İngilizce sınıfı dinamik bir ortam olacaktır (Aktaran: Öztürk, 2007).

Özetle, günümüzde dil öğrencileri hedef dilde iletişim kurabiliyorlarsa dil öğreniminde başarılı olarak değerlendirilirler. Konuşma hem öğrenciler hem de öğretmenler için geliştirilmesi en çok emek isteyen beceridir. Öğrenciler çoğu zaman hedef dilde söyleyecekleri şeyi ifade ederken doğru kelimeyi bulamadıklarında ana dili kullanma ve araya ana dilde bir kelime ekleme eğilimindedir. Bu nedenle konuşma edinimindeki hatalar kalıcı olabileceğinden bu becerinin kazandırılmasında dinleme de çok büyük öneme sahiptir.

2.1.4. Yazma Becerisi

Yazma becerisi yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin son halkası olarak kabul edilmekte ve okullarda genelde hep ders dışı bir etkinlik gözüyle görülmektedir. Ancak sözlü iletişimde yapılan hatalar hoşgörü ile karşılanabilirken yazılı iletişimde bu hoşgörü gösterilmemekte ve dili hatasız kullanma önemli olmaktadır (Demirel, 2011:116-117). Sözlü iletişimde hataları jest ve mimiklerle ya da cümleyi tekrar söyleyerek telafi etmek ve verilmek istenilen mesajı vermek mümkünken yazılı iletişimde böyle bir telafi şansı yoktur ve verilmek istenen mesajı doğru ifade edebilmek için dili doğru kullanmak çok önemlidir. Aynı zamanda konuşurken çok fazla kelime kullanılması gerekmez çünkü içinde bulunulan durumda yardımıyla verilmek istenen mesaj çok rahat iletilebilir ancak yazmada, dildeki pek çok yapı daha sık görülür ve kullanılır ve belki de en önemlisi yazarken geri dönmek ve ne yazdığımız üzerinde düşünecek zamana sahip olmamızdır (House, 1997:69).

Yazma, insanlara eskiyle yeni bilgileri arasında bağ kurma becerisi, yeni ve eski bilgileri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bularak sahip oldukları ve yeni edindikleri bilgiler üzerinde düşünme ve o düşünceleri yargılamayı öğrenme fırsatı verir. İnsanlar yazarak kendi düşünme tarzlarını ve dünya görüşlerini anlayabilirler. Bu nedenle yazma bir insana kendi görüşlerini ve başkalarının görüşlerini daha iyi anlama olanağı sağlar (Aktaran: Karim, 2010).

Çakır (2010), yazma becerisinin, ders süresinin sınırlı olması, dilbilgisi, konuşma ve okuma ağırlıklı etkinliklerin daha çok dil öğretiminde yer alması gibi nedenlerle İngilizce derslerinde hep ihmal edilen bir beceri olduğunu vurgulamıştır. Yazma becerisini kazandırmak için yapılan aktivitelerin çok önemli olduğunu belirtir ve yazma dersinin şu hedefleri kazandırmada yardımcı olduğunu savunur:

- a. Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- b. Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- c. Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- d. Dil yanlışlarının görülmesine,
- e. Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- f. Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- g. Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- h. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- i. Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- j. Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine.

Yazma etkinliği önceden bir plan ve bilgi birikimi gerektirmesi açısından zor bir etkinliktir. Çakır (2010), yaptığı bir araştırmada yazmanın neden zor olduğunu sormuş ve öğrenciler de yazma için iyi bir dilbilgisine ihtiyaç olduğunu, yazılacak konu hakkında yazan kişinin yeterince bilgi sahibi olması gerektiğini ve etkili bir yazılı anlatım için hedef dilin iyi bilinmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

White ve Arntd öğrencilerin dil ve dilbilgisi yanlışlarından ziyade yazmadaki akıcılıklarının önemli olduğuna dikkat çekmekte ve yazmada iyi bir ürün ortaya çıkarmak için aşağıdaki aşamaların takip edilmesi gerektiğini belirtmektedirler:

- a. Yazılacak konu ile ilgili bilgi toplamak,

- b. Düşüncelerin düzenlenmesi,
- c. İlk taslak,
- d. Anlam bütünlüğü yönünden gözden geçirmek,
- e. İkinci taslak,
- f. Dil ve noktalama yönünden gözden geçirmek,
- g. Son taslak (Aktaran: Çakır, 2010).

Yabancı dil öğretimi sürecinde yaratıcı yazma (serbest yazma) sürecine ulaşmak için birinci düzey ve orta düzey çalışmalara yer vermek gerekir. Birinci düzey çalışmalar üretme ya da kontrollü yazma olarak da adlandırılır ve cümle tamamlama, resimlerle desteklenen hafıza alıştırmaları, verilmiş sözcüklerden cümle ya da cümlelerden metin oluşturma gibi çalışmalardan oluşur. Orta düzey çalışmalar ise yönlendirilmiş ya da güdümlü çalışmalar olarak adlandırılır ve anahtar sözcükler yardımıyla metin yazma, bir hikayenin giriş ya da sonuç kısmını yazma ve özet çıkarma gibi çalışmalardan oluşur. Serbest yazma ya da yaratıcı yazma olarak adlandırılan en son düzeyde ise eskiden bilinenlerden yola çıkarak ortaya yeni bir şey çıkarma söz konusudur ve kompozisyon, öykü, eleştiri yazısı gibi çalışmalardan oluşur (Şahin vd., 2013:125-126).

Özetle, yazma insanlara eskiyle yeni bilgileri arasında bağ kurma, yazdıkları üzerine düşünme ve yargılama fırsatı verdiği için bir insana kendi görüşlerini ve başkalarının görüşlerini daha iyi anlama olanağı sağlar. Ancak yazılı iletişimde, hatalara sözlü iletişimdeki gibi hoşgörü gösterilmemekte ve dili doğru ve hatasız kullanma, verilmek istenen mesajı doğru iletmede önemli olmaktadır. Yazma becerisi hem bu nedenle hem de öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesi, dil yanlışlarının görülmesi ve öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine fırsat vermesi gibi nedenlerle çok önemli bir beceridir.

2.2. Kelime

Kelime, kısaca yabancı dilde öğretilen sözcükler olarak özetlenebilir. Bir kelimeyi bilmek sadece onun anlamını bilmek değildir, bir kelimeyi bilmek demek aynı zamanda onun yan anlamlarını da bilmek, onu uygun cümle içinde kullanabilmek ve konuşurken bir bağlam içinde de kullanabilmektir.

Yabancı dil sınıflarında kelime öğretim yöntemleri her dönemde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerine göre farklılıklar göstermiştir. Örneğin Dilbilgisi-Çeviri yönteminde bilinmeyen kelimelerin ana dilde karşılıkları yazılıp kelimeler liste halinde öğrenciye verilirken 1950’li yıllardan sonra Düzvarım yöntemiyle kelimelerin bir bağlam içinde öğretilmesi uygun görülmüştür. 1970’lerden sonra ise sözcüklerin bir iletişim bağlamı içerisinde verilmesinin daha faydalı olacağı vurgulanmıştır (Demirel, 2011:114).

Yabancı dil öğretiminde kelime öğretiminin önemini Krashen şu sözleriyle vurgulamıştır. “Bir dilde ustalaşmak için çok sayıda kelime bilmek gereklidir.” Thornbury ise kelime öğretiminin önemini “Dil bilgisi olmadan çok az şey iletilebilir ancak kelime olmadan hiçbir şey iletilemez” sözleriyle anlatmıştır. Aynı şekilde başka bir çalışmada kelimeleri doğru sırada kullanamadığımızda, telaffuzlarını iyi yapamadığımızda ya da doğru dilbilgisi yapılarını kullanamadığımızda bile bir şekilde iletişim kurabileceğimizi ancak doğru kelimeyi kullanmadığımızda iletişimin kopacağını vurgulanmıştır (Lightbown ve Spada, 2007:96). Zimmerman da kelimenin dil öğretiminin merkezinde olduğunu ve dil öğrencilerin için kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir (Aktaran: Şimşek, 2015).

Bir dil öğrencisi dilde yeterli sayıda kelime bilmeden okuduğu ya da dinlediği bir metni tam olarak anlayamaz, konuşurken vermek istediği mesajı tam olarak veremez ve yazarken anlatmak istediklerinin tümünü anlatamaz. Bu nedenle kelime öğrenimi dört temel dil becerisinde yetkinleşmeyi doğrudan etkilemektedir.

Genç (2004), kelime üzerine yaptığı bir çalışmasında yabancı dil öğrenenlerin kelime öğrenmelerinin en önemli sebeplerinden birinin de dilin yazılı formunda konuşmadan daha çok kelime kullanılması olduğunu ifade eder. Yabancı dili öğrenmek için aldığımız kitaplar binlerce kelime içerir ve bir dil öğrencisinin yapacağı ilk şeylerden biri karşılaştığı bu kelimeleri öğrenmektir çünkü insanların bildiği kelime kadar deha olduklarına inanılır.

Her dil şaşırtıcı biçimde çok fazla sayıda kelimeye sahiptir. İngilizcenin de nasıl sayıldığına bağlı olarak 100 000’den 1 milyona kadar kelimeye sahip olduğu tahmin edilmektedir. Örneğin bazıları “öğretmek, öğretmen, öğretim ve öğrenilen”

gibi kelimeleri ayrı ayrı sayarken diğerleri onları tek bir kelime kökünden üretilen sözcükler olduğu için tek sayabilir. İngilizce konuşan bir yetişkinin bilmesi gereken kelime sayısının en az 20000 olması gerektiği düşünülür (Lightbown ve Spada, 2007:97).

Kelime öğretiminin okuma ya da dil bilgisi derslerinin bir parçası olmak yerine tek başına bir ders olarak okutulması pek çok bilimsel çalışmaya konu olmuştur. Ekmekçi ve Yaman (2001) ise kelime öğretiminde bilgisayar laboratuvarlarının ve bilgisayar kullanımının önemine dikkat çeker ve görsellik ve animasyonlar içeren bilgisayarın kelime öğretiminde çok faydalı olacağını vurgular. Krashen (1985) ise kelime dağarcığını en iyi geliştirme tekniğinin okuma olduğunu vurgular. Buna karşın Laufer bir kişinin okuma yaptığı metinden anlam çıkarabilmesi ve yeni kelimeler öğrenebilmesi için o metindeki kelimelerin % 95'ini bilmesi gerektiğini savunur (Lightbown ve Spada,2007:100).

Yabancı dilde kelime öğretimi öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve bilgi düzeylerine göre farklılaşabilir. Sınıf içerisinde kelime öğretimi yapılırken kullanılan teknikler şöyledir:

1. Gerçek nesnelere ya da numunelere gösterilir.
2. Öğretilecek sözcüğün anlamı jest ve mimiklerle açıklanır.
3. Görsel araçlar kullanılır (Dergi, flaşkart, poster, tahtaya şekil, resim çizme, film şeritleri, slaytlar vb.).
4. Amaç dilde açıklama yapılır (Daha önce öğretilenlerden yararlanma, eş ve zıt anlamını verme, yabancı dilden anadile geçen sözcükleri verme, ilk ve son ekler yardımıyla yeni ve eski kelimeler arasında bağ kurma).
5. Yabancı dildeki sözcükler ile anadildeki sözcükler arasında akustik bağ kurulur (tie-tay).
6. Sözcük karşılıkları buldurulur.
7. Sözcüklerin anlamını okudukları ya da duydukları bir metinden çıkarmaları, tahmin etmeleri istenir.
8. Yukarıda sıralanan seçeneklerden hiçbiri uygun olmuyorsa gerekli durumlarda anadilde karşılıkları verilir (Demirel, 2011: 115-116).

Özetle, bir insan ana dilinde binlerce kelimeyi neredeyse hiç çaba harcamadan çok kolay öğrenebilirken ikinci bir dili öğrenirken durum çok farklılaşmakta ve oldukça zor bir süreç olarak görülmektedir. İlk olarak, öğrenenler yabancı dilde öğrenecekleri kelimelerle ilgili çok daha az örneğe maruz kalırlar. Belki de bu yeni kelimeleri öğrendikleri bağlam onlara hiç yardım edemez çünkü bir yabancı dil öğrencisinin bağlamdan bir sözcüğün anlamını çıkarabilmesi için o bağlam içindeki diğer sözcükleri bilmesi gerekir. Aynı zamanda kelimeyle ilgili pek çok çalışmada vurguladığı gibi bir yabancı dil öğrencisinin yeni bir kelimeyi tamamen hafızasına alabilmesi için o kelimeyle pek çok kez anlamlı karşılaşmalara sahip olması gerekir. Sınıfta yapılan kelime aktivitelerine tamamen katılmak, defter tutmak, kelimelere sözlükten bakmak ve öğrenilenleri tekrar etmekte kelime gelişimine katkı sağlayacak stratejilerdir.

2.3. Dilbilgisi

Dilbilgisi önceleri harfleri okuma ve yazma sanatı olarak ele alınmış, ardından kurallar bütünü olarak görülmüş, günümüzde ise dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen, anlam ve görevlerini ortaya koyan geniş bir alan olmuştur (Güneş, 2013). Erdem ve Çelik (2011), ise dil bilgisini, sistemi oluşturan kuralları bulmayı, bunları tutarlı biçimde açıklamayı amaçlayan çalışma alanı olarak açıklamış ve dil bilgisinin dil becerilerinin (okuma-dinleme-konuşma-yazma) geliştirilmesinde öğretimin vazgeçilmez bir parçası olduğunu vurgulamıştır.

Yabancı dil eğitiminde dilbilgisi öğretimine yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımları açısından bakmak gerekir. Çünkü her yaklaşım ya da öğretim yöntemi dilbilgisi öğretimine farklı açılardan bakmıştır. Dilbilgisi öğretiminde bugüne dek üç temel yaklaşım söz konusu olmuştur. Bunlardan ilki dilbilgisi öğretimini eğitimin merkezine alan dil bilgisi temelli yaklaşımlar, diğeri dil bilgisini tamamen eğitimin dışında tutan iletişim ve anlam odaklı yaklaşımlar, sonuncusu da dilbilgisine anlamlı iletişime dayalı olarak öğretmeyi hedefleyen biçim-anlam odaklı yaklaşımlardır (Peçenek, 2014).

Dilbilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dilbilgisi öğretimiyle öğrenciler, dilin imkanlarını, sınırlarını ve gizli

gücünü ortaya çıkarırlar. Dil bilgisi dil becerilerini geliştirmede bir araç olarak kullanılmalıdır. (Aktaran: Erdem ve Çelik, 2011).

Peçenek (2014), “Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi Öğrenimine ve Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmasında öğrencilerin bildirimlerinden dilbilgisi öğreniminin dilsel doğruluk, üretim ve kullanım için bir gereklilik olduğu belirtmiş ve öğrencilerin iletişim ve etkileşim bağlamına yerleştirilmiş bir çerçeve bağlamında dilbilgisi öğrenmelerinin uygun olacağını vurgulamıştır.

Byrd (1998), yabancı dil eğitiminde dilbilgisi öğretiminde aşırılıklardan kaçınmak gerektiğini savunur. Yalnızca iletişim aktiviteleri ve edebiyat üzerinden dili öğreten ya da öğrenilen dilin salt dilbilgisi kurallarını anlatıp dersi dilbilim teorileri üzerinden yürüten öğretmenleri eleştirir. Yabancı dil öğretiminde dilbilgisine iletişimsel bir bağlam çerçevesinde ve dilsel yeterliliğe katkıda bulunacak ve bağlama göre konuşabilme yetisi kazandıracak şekilde yer verilmesi gerektiğini ifade eder. Byrd’a göre bir öğretmenin yeni bir dili öğretirken dilbilgisi öğretiminin amacı o dili akıcı ve doğru kullanılması için olmalıdır.

Özetle, dil bilgisine yabancı dil öğretiminde ne kadar yer verileceği ve nasıl öğretileceği geçmişten günümüze dil öğretim yaklaşımlarını doğrudan etkilemiştir. Dilbilgisi doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Ancak derslerde öğrenilen dilin sadece dilbilgisi kurallarını anlatmak artık yanlış ve eksik bir yaklaşım olarak kabul edilmekte bunun yerine derslerde dilbilgisine iletişimsel bir bağlam çerçevesinde ve diğer dilsel becerilerin gelişmesine katkıda bulunacak şekilde yer verilmesi gerekmektedir.

2.4. Kültür Ve Dil

Dil kültürün bir parçasıdır. Bazı sosyal bilimcilere göre ise dil olmadan kültürden söz edilemez. Dil kültürü yansıtır, kültürden etkilenir ve kültürle şekillenir. Daha geniş anlamda dil, insanların tarihsel ve kültürel geçmişlerini, hayata karşı yaklaşımlarını, yaşam ve düşünce tarzlarını yansıtır. Brown, kültür ve dil ilişkisini şöyle tanımlar “ Dil kültürün bir parçasıdır ve kültür de dilin bir parçasıdır, ikisi

birbiriyle yoğrulmuştur ve tek bir kelimeyle ifade etmek gerekirse ikisi birbirinden ayrı düşünülemez.” Dil ve kültür ilişkisi bir metaforla anlatılacak olursa bu ilişki bir buzdağına benzetilebilir. Dil, kültürün küçük bir parçası olarak buzdağının görünen kısmıdır, en büyük parça ise alttadır bu da kültürün altta yatan ama görünmeyen kısmıdır (Aktaran: Alpay, 2009).

Damon kültürü dildeki dört beceriye ek olarak “dilin beşinci boyutu” olarak tanımlar ve dil öğreniminde kültürü anlamının hangi durumda kime ne söyleyeceğini bilmek ve dilin kullanımlarını etkileyen inanç ve değerleri anlamak olduğunu ifade eder (Aktaran: Sarıgül ve Ashton, 2006).

Dil ve kültür arasındaki bu bağımlı ilişki yabancı dil öğretiminde de kültürün önemini gösterir. Kültür öğesinin dahil olmadığı bir yabancı dil öğretimi yanlış ve eksik olur. Yabancı dil öğrencilerinin eğer öğrendikleri dili konuşan insanlar ya da o ülke hakkında hiçbir fikirleri yoksa bu dili öğrenmek onlara anlamsız gelir (Alpay, 2009).

Dil öğretimi kültür öğretimi demektir. Dil kültürün aynasıdır ve asla kültürden bağımsız olamaz. Dil, kaçınılmaz olarak o kültürün bağlamını, inançlarını, standartlarını ve fikirlerini yansıtır. Programda açıkça belirtilsin ya da belirtilmesin kültürel değerler, dili öğrenenlere dolaylı olarak öğretilir. Kültür, dili öylesine etkiler ki eğer dil eğitiminde kültür göz ardı edilirse ve dildeki belli ifadelerle aşinalık olmazsa o dil tam olarak öğrenilemez. Çünkü kültür bir kişiyle yolda karşılaştığınızdaki davranışlarınızdan şakalarınıza kadar hayattaki her şeyin içindedir. Örneğin İngilizce’de insanların heyecanlandıklarında kullandıkları bir ifade olan “Karnımda kelekler uçuşuyor.” ifadesi Türkçe’de yoktur. Ya da “kuzum” ifadesi her iki dilde de şefkat ve sevgiyi ifade ederken; “aslanım” ifadesi sadece Türkçe’de kullanılan bir ifadedir (Kaçmaz ve Çakır, 2006). Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere kültür bir milletin değerlerini, geçmişini ve düşünce tarzını yansıtır ve kültürü anlamadan dili tam olarak anlamak ve bilmek mümkün değildir.

Bir dildeki sözcüklerin anlamları ve yan anlamları o dilin kültürüne bağlıdır. Buna göre, öğrenilen dilin kültürünün bilinmemesi karışıklıklara ve yanlış anlaşılmalara yol açar. İngilizce’deki “hot dog” ve “going Dutch” ve Türkçe’deki

“elti” ve “tandır” gibi kelimelerin kültürel sözcükler olduğunun bilinmesi ve dil öğrenen birinin bu sözcükleri anlayabilmesi için o kültüre aşina olması gerekir (Sarıgül ve Ashton, 2006).

Özetle, dil kültürün bir parçası olduğu için kültürel değerler, dili öğrenenlere dolaylı olarak öğretilir. Bazı çalışmalarda kültür dilin beşinci boyutu olarak ifade edilmiştir ve dil eğitiminde kültür göz ardı edilirse, dildeki belli ifadeler anlaşılabilir ve o dil tam olarak öğrenilemez.

2.5. Program, Ders Kitapları Ve Fiziksel Ve Teknolojik Koşullar

İngilizce öğreniminde başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden bazıları da hiç kuşkusuz öğretim programı, ders kitapları ve fiziksel ve teknolojik koşullardır. İngilizce öğretim programı en son 2012-2013 eğitim öğretim yılında 2. ve 8. sınıfları kapsayacak şekilde gözden geçirilmiştir. İngilizce Öğretim programındaki değişiklikler Talim Terbiye kurulunda şöyle ifade edilmiştir: İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programının, 2013-2014 Öğretim Yılından itibaren 2 ve 5.; 2014-2015 Öğretim Yılından itibaren 3, 4, 6 ve 7.; 2015-2016 Öğretim Yılından itibaren 8. sınıflarda uygulanmak üzere:

1. 5'inci sınıf öğretim programının 2013-2014,
2. 4, 6 ve 7'inci sınıf öğretim programlarının 2014-2015,
3. 8'inci sınıf öğretim programının 2015-2016

Öğretim Yılından itibaren uygulamadan kaldırılması kararlaştırılmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu, 2013).

İngilizce dersinin ders saatlerindeki son değişiklik ise 5. ve 6. Sınıflarda 2012-2013'te haftada 4 saate çıkarılmış olan İngilizce ders saatinin, tekrar 3 saate düşürülmesidir.

Çizelge ve öğretim programlarında yapılan bu tür değişimlerin çoğunlukla önceki yılların deneyimlerine dayanmadığı ve kimi zaman çeşitli düzenlemelerin bir biri ile uyumlu olmadığı görülmektedir. Örneğin, ders çizelgelerinde yapılan

değişikliğin üç ay öncesinde, o dönemdeki ders saatlerine uyumlu olarak hazırlanan yenilenmiş ilköğretim İngilizce öğretim planı kabul edilmiş ve programın 2013-2014'te uygulamaya geçmesi kararlaştırılmıştır. Programın kabul edilmesinden sonrada, derse ayrılan saatler eksiltirmiştir. 2012'deki Eğitim İzleme Raporunda belirtildiği gibi eğitim sistemindeki değişikliklerin daha uzun ve bütüncül şekilde planlanması, önceki yıllardaki uygulamaların ve deneyimlerin üzerine inşa edilmesi ve birbirini tamamlayan biçimde tasarlanması tercih edilmelidir (ERG,2013).

Milli Eğitimin ortaokullarda şu anda uygulanmakta olan güncel öğretim programına sınıflar düzeyinde daha geniş açıdan bakılacak olursa;

5.Sınıf öğretim programının temel amacı dili öğrenen/kullananların İngilizce öğrenmeye olan ilgilerini artırmak ve bu dili gerçek yaşamda kullanabilmelerini sağlamaktır. 5. Sınıfın temel kazanımları dili öğrenen/kullananların yaşadıkları şehir, fiziksel rahatsızlıkları, günlük işleri, hobileri, parti gibi sosyal faaliyetleri, duyguları ve spor gibi ilgi alanları ile ilgili temel sözcükleri iletişimde oldukları kişilerin anlayabileceği şekilde seslendirerek kullanabilmektir. Bunun yanı sıra selamlaşmak, izin istemek, kişisel düşüncelerini, beğenilerini, ihtiyaçlarını ifade etmek, miktar belirtmek, düzenli olarak yaptıkları işleri ifade etmek, saati söylemek, zorunluluk ifade etmek, o anda ne yaptıklarını anlatmak, yol tarif etmek gibi temel dil işlevlerini yerine getirebilmeleridir.

Tüm bunları gerçekleştirebilmek için görsel, işitsel, görsel-işitsel araçlar kullanılması, derslerin dinleme ve konuşma odaklı olması ve öğrencilere dil hakkında bilgi yüklenmesinden ziyade dili iletişim odaklı etkinlikler yoluyla kullanarak öğrenmelerinin sağlanması hedeflenmiştir. Ders araç-gereçleri olarak bu yaş grubu dili öğrenen/kullananların ilgisini çekebilecek olan resim, masal, öykü, harita, resimli sözlük, kartpostal, şarkı, şiir, liste, menü ve tekerleme gibi metinler kullanılması planlanmıştır. Dili öğrenen/kullananların dili oyunlar, gerçek yaşamla ilgili faaliyetler, çizme-boyama, rol yapma, dinleme-konuşma, anlatma gibi tekniklerle severek öğrenmesi hedeflenmiştir. Yazma etkinlikleri ders dışı etkinliklerle (ev ödevi, proje, portfolyo çalışmaları gibi) kullanılmaktadır (MEB, 2015).

6.sınıf öğretim programında çocuklara yabancı dil öğretimi için seçilen konuların o yaş grubundaki bireylerin yaratıcılık ve hayal gücü gibi temel özelliklerini kullanmalarını hedeflemenin yanı sıra günlük hayatta kullandıkları ve ihtiyaç duydukları dilin, kavram bilgilerinin, dünya bilgilerinin ve ilgi duydukları alanları içeren konuların arasından seçilmesi gerekmektedir. 6. sınıf öğretim programını oluşturan temalar bu noktaları göz önüne alınarak, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının A1 düzeyine göre bu yaş grubundaki dil öğrenenlerin/kullananların sosyal, bilişsel, duyuşsal gelişimleri, gelişimsel özellikleri baz alınarak; burada ve şimdi prensibine uygun olarak ve hayal güçlerini kullanmaya teşvik edecek şekilde seçilmiştir. Eylem-odaklı bir öğretim modelinin kullanılmasının hedeflendiği 6. sınıfın kazanımları basit, kullanışlı ve günlük dilde gerekli dil işlevlerini kullanarak kendini ve düşüncelerini ifade edebilmeyi, geçmiş ve şimdiki zaman hakkında söylemde bulunabilmeyi; meslekler, yiyecekler, kişisel beğenileri, günlük yaşantıları, ilgileri ve hava durumu hakkında konuşabilmektir. Tüm bunlara ek olarak, çevre ve demokrasi temalarıyla hedef dili öğrenenlerin/kullananların yaşadıkları çevreye ve topluma karşı sorumlu bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca bazı ünitelerin içeriklerinde farklı kültürlerle ait unsurlara yer verilmiş, böylece dili öğrenenlerin/kullananların farklılıklar hakkında farkındalık geliştirmelerine yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

Seçilen temalar, etkinlikler ve projeler yardımıyla amaç, dili öğrenenlere/kullananlara dili sevdirmek, onların hedef dili eğlenerek öğrenmesini sağlamak ve dile karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmak, dili bir amaç değil araç olarak kullanarak öğretmek, merak uyandırmak, dili öğrenmek ve kullanmak için bir neden vermektir. Öğretim programına hikayeler, tablolar, kısa şiirler, tekerlemeler, posterler, diyaloglar, şarkılar, karikatürler, çizgi filmler, kartpostallar, kısa mesaj ve notlar gibi bu yaş grubundaki çocukların günlük hayatta sıklıkla rastlayabilecekleri metinler konulmuştur. Ayrıca oyun, drama, kukla, benzetim, canlandırma, dinleme-anlama ve el-becerileri içeren farklı etkinlikler kullanılarak çocukların eğlenerek öğrenebilmeleri hedeflenmiş, sınıf içinin sınıf dışına yansıtılmasını kolaylaştıracak projeler seçilmiştir. Bu düzeye uygun iletişimsel işlevler ve kelimeler “A1” ileti seviyesi dikkate alınarak seçilmiştir (MEB, 2015).

7.sınıf programı Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirlenen düzeylerden A2 (Temel Düzey Kullanıcı/Temel Gereksinim) düzeyine ulaşmanın ilk aşaması olarak kabul edilmiştir. 11 yaş grubunda olması beklenen öğrencilerde öncelikli olarak geliştirilmesi beklenen beceriler dinleme ve konuşma ve ikincil olarak da okuma ve yazmadır.1.basamaktan itibaren öncelenen dinleme ve konuşma becerilerine, 2. basamağı oluşturan 5. ve 6. sınıflarda okuma becerisi, 3. basamağı oluşturan 7. ve 8.sınıflarda yazma becerisi de eklenir. Yazma becerisinin ilk defa 7. sınıfta tanıtıldığı ve temel kazanımların belirlenmesinde bu durumun özellikle gözetildiğinin altı çizilmelidir. Bu çerçevede, 7. sınıf programının genel hedeflerini, öğretim programının 3. basamağının (7-8. sınıflar) tamamlanması halinde ulaşılması amaçlanan Avrupa Ortak Başvuru Metninin A2 Düzeyi için bütüncül basamakta belirlediği genel kazanımlar oluşturmaktadır. Bu noktadan hareketle, 10 ünite üzerinden şekillendirilen 7. sınıf İngilizce programının tamamlanması halinde öğrencilerin elde etmesi beklenen kazanımlar, dinleme-anlama, sözlü etkileşim, sözlü anlatım, okuma-anlama, yazma, strateji ve tutum alanlarında olmak üzere çerçeve programda belirtilmiştir.

Programın içeriğini oluşturan temalar/konular, iletişimsel işlevler, materyaller ve etkinlikler dili öğrenen/kullananların gelişim özellikleri ve ilgi alanlarına uygun konu, tema ve bağlam seçimi, (2) konu ve temaların yakından uzağa/bilinenden bilinmeyene ilkesine uygun olarak sıralanması, (3) ünitelerin dili öğrenen/kullananların gerçekleştireceği iletişimsel işlevler, uğraşacağı etkinlik ve görevler ve dilin kullanılacağı bağlam konuları içerecek şekilde tasarlanması, (4) içeriğin tüm bileşenlerinin dili öğrenen/kullananların dili kullanıp iletişim ağırlıkta seçimi ve zamanlanması ve (5) bir konu/tema ile ilişkilendirilmiş ve bağlamlandırılmış sözcük/sözcük dizileri ile iletişim odaklı etkinliklerin bir araya getirilmesi ilkelerinin güdümünde öğrencilerin belirlenen kazanımlara en etkili biçimde ulaşmalarını sağlayacak şekilde belirlenmiş ve sıralanmıştır. Program hazırlanırken güncel kuramsal çalışmalar ve bilimsel araştırmalarca önerilen ve yabancı dil öğrenme uğraşını en etkin ve etkili bir biçimde destekleyecek iletişim-odaklı ilke ve yaklaşımların yanı sıra 11 yaş çocuğunun gelişimsel özellikleri de dikkate alınmıştır (MEB, 2015).

8.sınıf programı, Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirlenen düzeylerden A2 (Temel Düzey Kullanıcı/Temel Gereksinim) düzeyine denk gelmektedir. 12 yaş çocukları grubunda geliştirilmesi beklenen beceriler dinleme ve konuşma ve ikincil olarak da okuma ve yazmadır. 8.sınıf programının genel öğrenme hedeflerini, 7. sınıf programında olduğu gibi, Avrupa Ortak Başvuru Metninin A2 Düzeyi için bütüncül basamakta belirlediği genel kazanımlar oluşturmaktadır. Buradan hareketle yine 10 ünite üzerinden şekillendirilen 8. sınıf İngilizce programının tamamlanması halinde dili öğrenen/kullananların elde etmesi beklenen kazanımlar, dinleme- anlam , sözlü etkileşim, sözlü anlatım, okuma- anlama, yazma becerileri ile strateji ve tutum başlıkları altında çerçeve programda belirtilmiştir.

7. sınıf itibari ile 4 beceriyi de birleştiren öğretim programında 8. sınıfla beraber özellikle yazma becerisi açısından tümce düzeyinin ötesinde ve farklı amaçlara yönelik çeşitli türlerde metin yazma etkinlikleri de ön plana çıkmıştır. İşlev- ve iletişim-odaklı izlencelerin gereklerine uygun bir biçimde, gerçekleştirilmesi hedeflenen iletişimsel işlevler ve sözcükler/ sözcük öbekleri bir konu bütünlüğü içinde belirlenmiş ve bağlamlandırılarak sunulmuştur. Dili öğrenen/kullananların dilsel üretimlerine zemin oluşturacak zenginlikte ve anlaşılabilirlikte bir dilsel girdi sağlayacak ve buna paralel olarak seçilmiş etkinlik ve görevlerle mevcut dilsel beceri ve kaynaklarını kullanılıp geliştirebilecekleri bir öğrenme programı hazırlanmıştır (MEB, 2015).

Yukarıdaki öğretim programına bakıldığında sınıflarda konuşma ve dinlemenin öncelikli olduğu bir ders yürütülmesi planlanmıştır ancak çoğu zaman okulların ve sınıfların fiziki ve teknolojik koşulları, öğretmenlerin yeterlilikleri, materyal eksiklikleri, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgi ve motivasyonları gibi pek çok nedenlere bu programda yazılan hedeflere yönelik bir eğitim sınıflarda gerçekleştirilememektedir.

Ortaokullarda bugün 5. ve 6. sınıflarda haftalık İngilizce ders saati 3 saat, 7. Ve 8. sınıflarda 4 saattir. Öğrenciler ayrıca talep ettiklerinde ve okulda yeterli sayıda İngilizce öğretmeni olduğunda hafta da 2 saatte Seçmeli Yabancı Dil olarak İngilizce dersi alabilirler. Ancak İngilizce başarısızlık nedenlerini araştıran pek çok

araştırmada da bulgulandığı gibi haftalık ders saatlerinin yetersiz oluşu İngilizce öğrenimindeki en başta gelen başarısızlık nedenlerinden biridir.

Okulların fiziksel koşullarına ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Yapıları Askeri Tasarım Standartları 2013'te sınıf mevcudu ile ilgili şu madde yer almıştır: "Okulöncesi eğitimi haricindeki eğitim düzeylerindeki derslikler 30 kişilik öğrenci kapasitesine göre belirlenmelidir." Ancak dil sınıfları için bu sayının çok fazla olduğu söylenebilir.

Herhangi bir yabancı dil öğretiminde olduğu gibi İngilizce öğretiminde de okulların yeterli teknolojik donanıma sahip olması çok önemli ve gereklidir çünkü yabancı dil sadece defter, kitap ve yazı tahtası ile tam olarak öğrenilemez. Öğrencilerin gerçek yaşam durumlarını görmesi, dili, asıl o dilin ana konuşmacılarından dinlemesi, okulda öğrendiği bilgileri iletişime nasıl aktaracağını görmesi açısından sınıflarda bilgisayar, cd, projeksiyon, internet ve akıllı tahta gibi teknolojik donanımlara ihtiyaç vardır. Ancak elbette ki bu araçların sadece sınıflarda bulunması yeterli olmamakta öğretmenlerin de bu araçları derslerde uygun yerlerde ve etkili biçimlerde kullanmaları gerekmektedir. Zengin (2005) yılında İstanbul'daki Anadolu Liseleri'nde yaptığı doktora çalışmasında 24 öğrenciye 1 bilgisayar düştüğü bulgusuna ulaşmış ve böyle bir ortamda öğretmenin yapabileceği uygulama ve etkinliklerin çok sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Zengin (2005), aynı zamanda okullarda kesintisiz internet bağlantısı olmasının da önemine değinmiş ve öğretmenlerin internet üzerinden dil öğreten oyunlar, çevrimiçi sözlükler, sesli/görüntülü canlı bağlantılar ve okullar arası konferanslar gibi pek çok uygulamaya ulaşabileceğinin altını çizmiştir.

Alkan ve Durmuş'un (2013), İngilizce öğretiminde teknolojiyle ilgili bir çalışmasında ise öğretmenlerin bilişim teknolojileri deyince akıllarına sadece bilgisayar geldiği, bilişim teknolojilerini kullanma durumları konusunda kendilerini yeterli görmedikleri, bilgilerinin ve imkânların yetersiz olması nedeni ile teyp kullanımını tercih ettikleri ve branşlarında kullanabilecekleri araç gereçlerle ilgili gelişmeleri düzenli olarak takip etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Başal (2015) da yabancı dil eğitiminin teknolojinin yaygın olarak kullanılmaya çalışıldığı alanlardan biri olduğunu ve yabancı dil derslerine teknoloji entegrasyonunun, İngilizce

öğretmenleri açısından yeni donanımları beraberinde getirdiğini ifade etmiş; teknoloji kullanımının İngilizce öğretimindeki önemini ve gerekliliğini vurgulamıştır. Başal bu nedenle, İngilizce öğretmenlerinin teknolojideki yeterliliklerini artırmak gerektiğini bunun da ancak İngilizce öğretmeni yetiştiren programlarda öğretmen adaylarına meslek hayatlarında gerekli olacak teknolojik bilgi, beceri ve donanımın kazandırılmasıyla mümkün olacağını belirtmiş ve İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarında güncelleme yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Uluslararası Eğitim Teknolojisi Topluluğu (ISTE) standartlarına göre de öğretmenlerin teknoloji çağının gereklerine uygun öğrenme etkinlikleri tasarımları ve geliştirmeleri gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı yaratıcılıklarını geliştirici olmalı ve teknoloji kullanımını açısından onlara model olmalıdırlar (Çakır ve Oktay, 2013).

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, İngilizce öğreniminde başarısızlık nedenleriyle ilgili yapılan çalışmalar yer almaktadır. Ayrıca, araştırmaya dolaylı yönden katkı sağlayacağı düşünülen çalışmalar da yer almaktadır.

Gök Çatal'ın (2015), 6., 7. ve 8. sınıflarla İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde yaşanan sorunlarla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerini aldığı çalışmasında, yaşanan sorunları öğretmen, öğrenci ve öğretmen ve öğrencinin ortak yaşadığı sorunlar şeklinde üç kategoride incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı en önemli ortak sorunun sınav odaklı ders işleme olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve öğrenciler tarafından karşılaşılan diğer sorunlar ise ders kitaplarına, öğretim programına, öğretim ortamına, teknolojik donanım eksikliğine ilişkin sorunlardır.

Pages (2015), başarılı ve başarısız öğrencilerin İngilizce öğrenme stratejilerini incelediği çalışmasında, yabancı dil ediniminde başarının yüksek motivasyon, İngilizceye okul dışında ayrılan zaman, öğrenme stratejilerinin etkin

kullanımı, kişilik ve olumlu dil öğrenme tutumları ile açıklanabileceğini ifade etmiştir.

Merzifonluoğlu (2014), Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü öğrencileri ile İngilizce konuşma problemleri üzerine yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin yaşadığı konuşma problemlerinin nedenlerini tespit etmek, problemlere yönelik farkındalık sağlamak ve öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini olumsuz etkileyen en yaygın nedenlerin heyecan, hata yapmaktan korkma ve yeterince konuşma fırsatı bulamamaları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra 1. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime ve telaffuz yetersizliğinden dolayı daha fazla konuşma problemi yaşarken, 4. sınıf öğrencilerinin ise daha çok öğretmen ilgisizliği ve öğretmenlerin olumsuz davranışları nedeni ile konuşma problemi yaşadığı sonucuna varılmıştır.

Souriyavongsa vd., (2013), öğrencilerin düşük İngilizce seviyelerine neden olan faktörleri araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin çoğunun öğretmenlerin eğitim seviyelerinin iyi olmadığını belirttikleri, öğrencilerin İngilizce temellerinin zayıf olduğunu, öğrencilerin hata yapmaktan korkma ve utangaçlık gibi özgüven eksiklikleri olduğunu, programın öğrencileri İngilizce 'de belli yeterliliğe ulaştırmak için uygun olmadığını ve öğrencilerin yeteri kadar motive olmamaları, teşvik edilmemeleri ve öğrenme stratejilerini yeterince kazanamamaları gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Güney (2010), üniversite öğrencilerinin yaşadıkları İngilizce konuşma problemlerinin sebepleri üzerine yaptığı çalışmada, konuşma sınıflarında yaşanan problemleri ve çözüm yollarını araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin konuşmada dil yeterliliği, içerik bilgisi, materyal ve yöntemler, öğretmen, sınıf ortamı, duyuşsal ve kişisel faktörler ilgili sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, bu çalışmanın sonucunda öğrencilere daha olumlu ve insancıl bir sınıf ortamı, onları konuşma için destekleyen, hatalarına hoşgörüyle yaklaşan bir öğretici ve onlara pratik yapması için yeterli fırsat verilmesinin gerekliliği de ortaya çıkmıştır.

Turhan (2009), Ardahan Meslek Yüksekokulu'nda yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin muhtemel başarısızlık nedenlerini araştırmak ve bunların üstesinden gelme yollarını bulma üzerine yaptığı yüksek lisans tezinde öğrencilerin başarısızlık sebeplerini öğrenci, öğretmen ve eğitim kurumu açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, muhtemel başarısızlık nedenleri olarak öğrencilerin yeterince tekrar ve pratik yapmaması, dersi anlayamaması, öğrencilerin İngilizce dersine dair ilgisiz olmaları, öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması, öğrencilerin diğer derslerinden dolayı İngilizce çalışmaya vakit ayıramaması, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının eksikliği, öğrencilerin İngilizce yerine başka derslere çalışmayı tercih etmesi, öğrencilerin okula karşı negatif duygular beslemesi, öğrencilerin İngilizce öğrenmede özgüven eksiklikleri, akademisyenlerin dersleri İngilizce anlatmasından dolayı dersi anlamama, ders materyali olarak sadece kitap kullanma, sınavların çok zor olması, eğitim materyallerinin eksikliği, öğrencilerin okul yönetiminin yaklaşımlarından memnun olmaması, okul yönetiminin yabancı dili geliştirici aktiviteler yapmaması, fiziki koşulların yetersizliği ve yetersiz ders saatleri bulguları ortaya çıkmıştır.

Işık (2008), yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlıkların nereden kaynaklandığını araştırdığı çalışmasında, Türkiye'de yabancı dil eğitiminde, harcanan bunca kaynak ve emeğe rağmen hala istenilen düzeyde verim alınamadığını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak da geleneksel dil öğretme yaklaşımlarını, yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksiklikleri ve bunların neden olduğu yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçme değerlendirmedeki yetersizlikler ya da yanlışlıkları göstermiştir.

Aküzel (2006), Adana'nın bir ilçesinde ilköğretim 4–8. sınıflarla yabancı dil öğretimini çeşitli açılardan irdeleyerek, başarısızlığın nedenlerini ortaya koyup, bunların giderilmesi konusunda çözüm önerileri sunarak, yabancı dil öğretimini kolaylaştırmayı amaçlayan yüksek lisans tezinde başarısızlık nedenlerini 3 paydaşa, öğretmen, öğrenci ve veliye sorarak incelemiştir. Tezin sonucunda başarısızlık nedenleri olarak, kalabalık sınıflar, ana dildeki başarısızlık, öğrencilerin derslerinin boş geçmesi, öğrencilerin yabancı bir dil bilmenin yararlarından ve İngilizce dersinin amaçlarından haberdar edilmemesi, okullarda dil laboratuvarı(dil sınıfı) olmaması,yabancı dil derslerinin görsel ve işitsel araçlarla desteklenmemesi,

öğrencilerin yabancı dil derslerinde sürekli Türkçe konuşması, öğretmenlerin etkili ve yaratıcı ödevler vermemesi, öğretmenlerin ödevleri düzenli kontrol etmemesi, öğrencilerin İngilizce ders kitabını okuduğu zaman anlayamaması, öğrencilerin yeterince çalışmaması ve konuların ağır olması, öğrencilerin sınavlarında soruları anlamakta güçlük çekmeleri, velilerin yabancı bir dil bilmenin yararları ve İngilizce dersinin amaçlarından haberdar edilmemeleri, velilerin çocuklarına İngilizce dersinde yardımcı olamaması, öğretmenlerin eğitim amaçlı hiç yurtdışına çıkmamış olmaları, öğretmenlerin hiç birinin lisansüstü eğitim görmemiş olması, öğretmenlerin yabancı dil dersinin programda yer alan amaçlarının açık ve net olmadığını düşünmesi, sınıfların U düzenine uygun olmaması, öğretmenlerin derste Türkçe konuşması, öğretmenlerin öğrenci düzeyi ve çevresel faktörlerin dikkate alınmadığı hazır planları kullanmaları, öğretmenlerin velilerden yeterince destek bulamaması, öğretmenlere göre dersi kitabının öğrenci açısından yeterince açık, anlaşılır ve ilgi çekici olmaması ve öğretmenlere göre yabancı dil dersi kitabı programda belirtilen amaçları yeterince karşılayabilecek nitelikte olmaması bulgularına ulaşılmıştır.

Gömlüksiz (1993), Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları konulu çalışmanın sonucunda yabancı dil öğretmenlerinin yurt dışına gitme oranlarının yeterli düzeyde olmaması, İngilizce öğretim elemanlarının ders yükünün fazla olması, öğretim elemanlarının mesleki yayınları yeterli düzeylerde izlememesi, öğretim elemanlarının mesleki toplantılara yeterince katılmaması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması, öğrencilerin ortaöğretimde yabancı dil dersini yetersiz koşullarda okumaları, plansız çalışma, motivasyon eksikliği, üniversitede yeterli düzeyde yabancı dil eğitimi yapılmaması, yeterli araç gereç olmaması, yabancı dil ders saatlerinin azlığı, derste kullanılan yöntem ve teknikler, öğretim elemanlarının kendi aralarında yeterince görüş alışverişinde bulunmamaları, öğrencilerin yeterli düzeyde ders çalışmaması, üçüncü ve dördüncü sınıflarda yabancı dil derslerinin az olması, öğrencilerin yabancı dili günlük hayatta kullanma imkanlarının olmaması, ders kitaplarının öğrenci düzeyine göre olmaması, öğrencilerin ders programı hazırlanırken ne tür bir yabancı dil eğitimine ihtiyacı olduklarının göz önüne alınmaması ve öğrencilere yeterli düzeyde ev ödevi verilmemesi bulgularına ulaşılmıştır.

3.BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bartın ili Ulus ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerindeki başarısızlık nedenlerini konu alan araştırma, mevcut olan durumu saptamaya yönelik bir araştırma olmasından dolayı tarama modelinde betimsel bir alan araştırmasıdır. Karasar'a (2005) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olanları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bu araştırmada tarama modeli ışığında nicel verilerden yararlanılmıştır.

Bu araştırmada Bartın ili Ulus ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerindeki başarısızlık nedenleri dört temel dil becerisi, kelime, dil bilgisi, kültür, program, ders saatleri, fiziksel ve teknolojik koşullar açılarından incelenerek başarısızlığın nedenleri ortaya konulup bunların giderilmesi konusunda çözüm önerileri sunulmuştur. Ulus ilçesinde İngilizce öğretimindeki başarısızlık nedenleri incelenerek hem İngilizce öğretiminde farkındalık yaratmayı hem de İngilizce öğretimin kolaylaştırmayı amaçlayan bu araştırma, ilgili literatürün incelenmesine ve veri toplama aracı olarak kullanılan öğrenci anket formlarından elde edilen bilgilere dayanmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bartın ili Ulus ilçesinde 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören tüm ortaokul öğrencileri (5. 6. 7. ve 8. sınıflar) oluşturmaktadır. Araştırmada kaynaştırma eğitimi gören öğrenciler ve özel eğitim öğrencileri kapsam dışı bırakılmıştır. Bartın ili Ulus ilçesi genelinde bulunan tüm ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere ulaşılması hedeflendiğinden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Tablo 3.1.

Bartın İli Ulus İlçesi Genelindeki Ortaokullarda Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları ve Uygulanan Kişi Sayısı

İl Merkezi ve İlçeler	Toplam Öğrenci Sayısı	Uygulanan Öğrenci Sayısı
Abdipaşa Ort.	224	200
Kumluca İmam Hatip Ort.	150	142
Kumluca Merkez Yıbo	150	78
75.Yıl Cumhuriyet Ort.	200	170
Ulus Merkez İmam Hatip Ort.	150	140
Zafer Ortaokulu	50	40
Toplam	924	770

Tablo 3.1. incelendiğinde, Bartın ili Ulus ilçesi genelinde öğrenim gören toplam 924 öğrenciden 770 öğrenciye anket uygulandığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada İngilizce öğrenimlerindeki başarısızlık nedenleri belirlemek amacıyla yerli ve yabancı literatür taranıp, öğrencilerin ve uzmanların görüşleri de alınarak beşli Likert tipi anket formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmanın temel veri toplama aracı olan bu anket, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde zorlandıkları ve başarısız oldukları alanları ölçmek için geliştirilmiş iki bölümden oluşan ankettir.

Anketin ilk bölümü 16 soruluk demografik bilgiler ve İngilizceyle ilgili genel sorulardan oluşurken ikinci bölümü başlangıçta belirlenen dokuz konuyla ilgili (Okuma, Yazma, Dinleme, Konuşma, Kelime, Dil Bilgisi, Program, Ders Kitapları ve Fiziksel ve Teknolojik Koşullar) 38 anket maddesinden oluşturulmuştur.

Anket hazırlanırken aşağıdaki basamaklar izlenmiştir (Büyüköztürk, 2013:125).

1. İlk aşamada problem tanımlanmış, amaç ve sorular belirlenmiştir. Sorular belirlenirken literatür taraması yapılmış ve daha önce hazırlanmış olan anketlerden yararlanılmıştır. Belirlenen maddelerin bir kısmı da 30 ortaokul öğrencisinin yazmış olduğu kompozisyonlardan ve sınıf içinde öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

2. Bu aşamada başlangıçta soru havuzu oluşturulmuş ve bu havuzun içinden seçilen 38 madde yazılmıştır. Daha sonra taslak form oluşturulmuş ve bu formda kişisel bilgilere de yer verilmiştir. Kişisel bilgilerde cinsiyet, okumakta olduğu sınıf, ailenin ortalama aylık geliri, anne baba eğitim durumu ve meslekleri yer almıştır. Formun bu demografik bilgiler kısmına ek olarak, ayrıca öğrencinin I. dönemdeki ve bir önceki sınıftaki İngilizce dersi notu, Türkçe dersi notu, ortalama sınıf mevcutları, daha önce bir İngilizce kursuna gidip gitmedikleri, herhangi bir İngilizce aktiviteyle ilgili günde ne kadar vakit geçirdikleri, ailelerinin İngilizce öğrenmelerine destek olup olmadığı, 1 haftada İngilizce çalışmaya ne kadar vakit ayırdıkları ve İngilizce öğrenirken en fazla sevdikleri ve sevmedikleri etkinliklere dair sorular yer almıştır.

3. Bu aşamada ise oluşturulan bu taslak form Eğitim Bilimleri ve İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında görev yapan 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Eleştirilen maddeler üzerinde öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapıp anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmaya yönelik olarak hedef kitleden seçilecek bir örnekleme uygulanmak üzere anketin ön uygulama formu oluşturulmuştur.

4. Son aşamada ise hazırlanan anketin ön uygulaması Bartın ili Ulus İlçesi genelinde öğrenim gören toplam 300, 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencisine uygulanarak geçerlilik ve güvenilirlik ile ilgili gerekli çalışmalar yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı, uygulanmadan önce araştırmacı, Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinleri almıştır (Ek-3). Araştırmacı “Ortaokulda İngilizce Öğrenimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Bartın/Ulus Örneği)” anketini 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Bartın ili Ulus ilçesi genelinde bütün okullara giderek ve gerekli açıklamalar yapılarak uygulamıştır. Uygulamada araştırmanın amaç, kapsam ve gerekliliğini ifade eden açıklamalar yapılmıştır. Kontrol sorusunu geçemeyen eksik bilgi, yanlış kodlama vb. sebeplerden dolayı 154 adet anket araştırmaya dahil edilmemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen bilgilerin analizleri istatistiksel paket programlar kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmada anketin demografik bilgiler bölümündeki 16 soru ile ilgili bulgular frekans (f) ve yüzde (%) ile analiz edilmiş, tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Aynı şekilde “Ortaokulda İngilizce Öğrenimindeki Başarısızlık Nedenlerine yönelik öğrenci görüşleri de istatistiksel olarak; katılımcı sayıları yüzde (%) ve frekansları (f) değerleri ile tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerin İngilizce öğrenimlerindeki başarısızlık nedenlerine yönelik maddelere vermiş olduğu cevaplar ile öğrencilerin cinsiyet, aile gelir durumu ve 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları vakit arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için Kay-Kare Testi (Chi-Square Tests) yapılmıştır. Analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi olarak $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

4.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Ortaokulda İngilizce Öğrenimindeki Başarısızlık Nedenleri anketi ile, Bartın'ın Ulus ilçesindeki ortaokullarda okuyan öğrencilerin kişisel bilgilerine ve başarısızlık nedenlerine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Bu bölümde, ankete katılan 5. 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri, okumakta oldukları sınıf, ailelerinin ortalama geliri, ebeveynlerinin eğitim durumu ve mesleklerine dair bilgiler tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Kişisel Bilgiler	Gruplar	N	f	%
Cinsiyet	Kız	657	345	52,5
	Erkek		312	47,5
Okumakta Olduğu Sınıf	5. Sınıf	657	158	24,0
	6. Sınıf		153	23,3
	7. Sınıf		163	24,8
	8. Sınıf		183	27,9
Ailenizin Aylık Geliri	1000-1999 TL arası	657	248	37,7
	1000 TL'den daha az		258	39,3
	2000-2999 TL arası		107	16,3
	3000 TL ve yukarısı		44	6,7
Anne eğitim durumu	Hiç okula gitmemiş-okuryazar değil	656	31	4,7
	Okuma yazmayı dışarıdan öğrenmiş		17	2,6
	İlkokul mezunu		344	52,4
	Ortaokul mezunu		192	29,2
	Lise mezunu		54	8,2

Tablo 4.1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri Devam

	Üniversite mezunu		17	2,6
	Lisansüstü eğitim görmüş		1	,2
	Hiç okula gitmemiş-okuryazar değil		21	3,2
	Okuma yazmayı dışarıdan öğrenmiş		10	1,5
	İlkokul mezunu		220	33,5
Baba eğitim durumu	Ortaokul mezunu	654	204	31,1
	Lise mezunu		148	22,5
	Üniversite mezunu		49	7,5
	Lisansüstü eğitim görmüş		2	,3
	Ev hanımı		520	79,1
	İşçi	646	76	11,6
	Öğretmen		7	1,1
Anne Mesleği	Memur		21	3,2
	Diğer (Emekli vb.)		22	3,3
	Esnaf		134	20,4
	İşçi	639	272	41,4
	Öğretmen		6	,9
Baba Mesleği	Memur		72	11,0
	Serbest Meslek		84	12,8
	Diğer (Emekli vb.)		71	10,8

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan 657 öğrencinin % 52,5'ini (n=345) kız öğrenciler, % 47,5'ini (n=312) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya kız öğrenciler daha fazla katılmıştır.

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan 657 öğrencinin; % 24,0'ını (n=153) 5. sınıf, % 23,3'ünü (n=153) 6. sınıf, % 24,8'ini (n=163) 7. sınıf ve % 27,9'unu (n=183) 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada katılımın en yüksek olduğu sınıf 8. sınıftır.

Tablo 4.1. incelendiğinde öğrencilerin % 37,7'sinin (n=248) ailesinin aylık gelirinin 1000 liradan daha az, % 39,3'ünün (n=258) 1000-1999 lira arası, % 16,3'ünün (n=107) 2000-2999 lira arası ve % 6,7'sinin (n=44) 3000 lira ve yukarısı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun ailelerinin aylık geliri 1000-1999 lira arasındadır, ancak gelirleri 1000 liradan daha az olan katılımcı sayısı da oldukça yüksektir.

Tablo 4.1. ‘incelendiğinde araştırmaya katılan 656 öğrencinin % 4,7’sinin (n=31) annesinin hiç okula gitmemiş olduğu ve okur-yazar olmadığı, 2,6’sının (n=17) hiç okula gitmemiş ve okuma yazmayı dışarıdan öğrenmiş olduğu, % 52,5’inin (n=344) ilkokul mezunu, % 29,2’sinin (n=192) ortaokul mezunu, % 8,2’sinin (n=54) lise mezunu, 2,6’sının (n=17) üniversite mezunu olduğu ve % 0,2’sinin de (n=1) lisansüstü eğitim görmüş olduğu görülmüştür. Araştırmada katılımcıların anne eğitim durumuna bakıldığında en yüksek oranın ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Annesi vefat eden 1 öğrenci bu soruyu yanıtlamamıştır.

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan 654 öğrencinin % 3,2’sinin (n=21) babasının hiç okula gitmemiş olduğu ve okur-yazar olmadığı, % 1,5’inin (n=10) hiç okula gitmemiş ve okuma yazmayı dışarıdan öğrenmiş olduğu, % 33,5’inin (n=220) ilkokul mezunu, % 31,1’inin (n=204) ortaokul mezunu, % 22,5’inin (n=148) lise mezunu, % 7,5’inin (n=49) üniversite mezunu olduğu ve 0,3’ünün de (n=2) lisansüstü eğitim görmüş olduğu görülmektedir. Araştırmada katılımcıların baba eğitim durumuna bakıldığında en yüksek oranın ilkokul mezunu olduğu görülmektedir, ancak ortaokul mezunu baba sayısı da ilkokul mezunu baba sayısına oldukça yakındır. Babaları vefat eden 3 öğrenci bu soruyu yanıtlamamıştır.

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan 646 öğrenciden % 79,1’inin (n=520) annesi ev hanımı, % 11,6’sının (n=60) işçi, % 1,1’inin (n=7) öğretmen, % 3,2’sinin (n=21) memur ve % 3,3’ünün (n=22) diğer mesleklere sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun anneleri ev hanımıdır. Anneleri vefat eden ya da çeşitli sebeplerle yanında olmayan 11 öğrenci bu soruyu yanıtlamamıştır.

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan 639 öğrenciden % 20,4’ünün (n=134) babası ev hanımı, % 41,4’ünün (n=272) işçi, % 0,9’unun (n=6) öğretmen, % 10,7’sinin (n=70) memur ve % 12,8’inin (n=84) serbest meslek ve % 10,8’inin (71) diğer mesleklere sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun babaları işçidir. Babaları vefat eden ya da çeşitli sebeplerle yanında olmayan 18 öğrenci bu soruyu yanıtlamamıştır.

4.2. Öğrencilerin İngilizce Öğrenimleriyle İlgili Diğer Bilgileri Üzerine Bulgular

Bu bölümde, ankete katılan 5. 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin I. dönemdeki ve bir önceki sınıftaki İngilizce dersi notları, Türkçe dersi notları, ortalama sınıf mevcutları, daha önce bir İngilizce kursuna gidip gitmedikleri, herhangi bir İngilizce aktiviteyle ilgili günde ne kadar vakit geçirdikleri, ailelerinin İngilizce öğrenmelerine destek olup olmadığı, 1 haftada İngilizce çalışmaya ne kadar vakit ayırdıkları ve İngilizce öğrenirken en fazla sevdikleri ve sevmedikleri etkinliklere dair bilgiler tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.2.

Öğrencilerin İngilizce Öğrenimleri İle İlgili Diğer Bilgiler

Maddeler	Gruplar	N	F	%
İngilizce dersinde I.dönem karne notunuz	0-44	657	65	9,9
	45-54		136	20,7
	55-69		152	23,1
	70-84		147	22,4
	85-100		157	23,9
Türkçe dersinde I.dönem karne notunuz	0-44	657	25	3,8
	45-54		105	16,0
	55-69		149	22,7
	70-84		165	25,1
	85-100		213	32,4
İngilizce dersinde bir önceki sınıfta not ortalamanız	0-44	657	31	4,7
	45-54		81	12,3
	55-69		163	24,8
	70-84		193	27,9
	85-100		199	30,3
Sınıfınızın ortalama mevcudu	25 ve aşağısı	657	591	90,0
	26-30arası		35	5,3
	31-35 arası		0	0
	36-40 arası		31	4,7
	41 ve yukarısı		0	0
Daha önce İngilizce kursuna gittiniz mi?	Evet (okulun verdiği)	657	139	21,2
	Evet (dershane)		36	5,5
	Evet (özel ders)		14	2,1
	Hayır		456	69,4
	Diğer		12	1,8
Herhangi bir İngilizce aktiviteyle ilgili günde toplam ne kadar vakit geçirirsiniz?	1 saatten az	657	171	26,0
	1-2 saat		202	30,7
	2-3 saat		128	19,5
	4 saat ve fazlası		68	10,4
	hiç		88	13,4
Aileniz İngilizce öğrenmenizde size destek olur mu?	Evet	657	328	49,9
Kısmen	206		31,4	

Tablo 4.2.

Öğrencilerin İngilizce Öğrenimleri İle İlgili Diğer Bilgiler Devam

	Hayır	123	18,7
1 haftada İngilizce çalışmaya ne kadar vakit ayırırsınız?	1 saatten az	197	30,0
	1-2 saat	194	29,5
	2-3 saat	139	21,2
	4 saat ve fazlası	78	11,9
	hiç	49	7,5
İngilizce öğrenirken yapmayı en sevdiğiniz etkinlik	Dinleme etkinlikleri	282	42,9
	Konuşma etkinlikleri	237	36,1
	Yazma etkinlikleri	225	34,2
	Okuma etkinlikleri	225	34,2
	Dil Bilgisi etkinlikleri	101	15,4
	Kelime etkinlikleri	352	53,6
İngilizce öğrenirken yapmayı sevmediğiniz etkinlik	Dinleme etkinlikleri	141	21,5
	Konuşma etkinlikleri	188	28,6
	Yazma etkinlikleri	224	34,1
	Okuma etkinlikleri	179	27,2
	Dil Bilgisi etkinlikleri	243	37,0
	Kelime etkinlikleri	104	15,8

Tablo 4.2.'de araştırmaya katılan 657 öğrencinin I.dönem İngilizce notları incelendiğinde öğrencilerin % 9,9'unun (n=65) notunun 0-44 puan arasında olduğu, % 20,7'sinin (n=136) notunun 45-54 puan arasında olduğu, %23,1'inin (n=152) notunun 55-69 puan arasında olduğu, % 22,4'ünün (n=147) notunun 70-84 puan arasında olduğu ve % 23,9'unun (n=157) notunun 85-100 arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.'de araştırmaya katılan 657 öğrencinin I.dönem Türkçe notları incelendiğinde öğrencilerin % 3,8'inin (n=25) notunun 0-44 puan arasında olduğu, % 16,0'ının (n=105) notunun 45-54 puan arasında olduğu, % 22,7'sinin (n=149) notunun 55-69 puan arasında olduğu, % 25,1'inin (n=165) notunun 70-84 puan arasında olduğu ve % 32,4'ünün (n=213) notunun 85-100 arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.'de araştırmaya katılan 657 öğrencinin bir önceki sınıftaki İngilizce not ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin % 4,7'sinin (n=31) not ortalamasının 1 olduğu, % 12,3'ünün (n=81) not ortalamasının 2 olduğu, % 24,8'inin (n=163) not ortalamasının 3 olduğu, % 27,9'unun (n=183) not ortalamasının 4 olduğu ve % 30,3'unun (n=199) not ortalamasının 5 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.'de araştırmaya katılan 657 öğrencinin eğitim gormekte olduğu sınıf mevcutları incelendiğinde öğrencilerin % 90,0'ının (n=591) sınıf mevcudunun 25 ve aşağısında olduğu % 5,3'ünün (n=35) sınıf mevcudunun 26-30 arasında olduğu ve % 4,7'sinin (n=31) sınıf mevcudunun 36-40 arasında olduğu gormlmektedir.

Tablo 4.2. incelendiğinde "Daha once herhangi bir İngilizce kursuna gittiniz mi?" sorusuna araştırmaya katılan 657 öğrencinin % 21,2'sinin (n=139) okulun verdiği İngilizce kursuna gittiğini, % 5,5'inin (n=36) dershanede gittiğini, % 2,1'inin (n=14) özel ders aldığını, % 69,4'ünün (n=456) hiçbir kursa katılmadığını ve % 1,8'inin (n=12) diğer seğeneğini işaretleyerek cevap verdikleri gormlmektedir.

Tablo 4.2.'de öğrencilerin herhangi bir İngilizce aktiviteyle ilgili günde toplam (sosyal paylaşım sitesi, film seyretme, kitap okuma, müzik dinleme, oyun oynama vb.) ne kadar vakit geçirdikleri incelendiğinde araştırmaya katılan 657 öğrencinin % 26,0'ının (n=171) 1 saatten az vakit geğirdiği, % 30,7'sinin (n=202) 1-2 saat arasında vakit geğirdiği, % 19,5'inin (n=128) 2-3 saat arasında vakit geğirdiği, % 10,4'ünün (n=68) 4 saat ve fazlası vakit geğirdiği ve % 13,4'ünün ise (n=88) İngilizceyle ilgili herhangi bir aktiviteye hiç zaman ayırmadıkları gormlmektedir.

Tablo 4.2.'de araştırmaya katılan 657 öğrencinin ailelerinin İngilizceyi öğrenmelerinde onlara destek olup olmama durumları incelendiğinde öğrencilerin % 49,9'unu bu soruya (n=328) evet % 31,4'ünün (n=206) kısmen ve % 18,7'sinin (n=123) hayır cevabı verdiği gormlmektedir.

Tablo 4.2.'de öğrencilerin 1 haftada İngilizce çalışmaya ne kadar vakit ayırdıkları sorusu incelendiğinde araştırmaya katılan 657 öğrencinin % 30,0'ının (n=197) 1 saatten az, % 29,5'inin (n=194) 1-2 saat, % 21,2'sinin (n=139) 2-3 saat, % 11,9'unun (n=78) 4 saat ve fazlası vakit geğirdiği ancak % 7,5'inin ise (n=49) İngilizce çalışmaya hiç zaman ayırmadıkları gormlmektedir.

Tablo 4.2.'de öğrencilerin İngilizce öğrenirken en sevdiği aktiviteler incelendiğinde araştırmaya katılan 657 öğrencinin % 53,6'sının (n=352) kelime etkinliklerini, % 42,9'unun (n=282) dinleme etkinliklerini, % 36,1'inin (n=237) konuşma etkinliklerini, % 34,2'sinin (n=225) okuma etkinliklerini, % 34,2'sinin

(n=225) yazma etkinliklerini ve % 15,4'ünün (n=101) ise dil bilgisi etkinliklerini tercih ettiği görülmektedir. Bu tablodan yola çıkarak öğrencilerin en sevdiği aktivitelerin kelime aktiviteleri olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.'de öğrencilerin İngilizce öğrenirken sevmediği aktiviteler incelendiğinde araştırmaya katılan 657 öğrencinin % 37,0'ının (n=243) dil bilgisi etkinliklerini, %34,1'inin (n=224) yazma etkinliklerini, %28,6'sının (n=188) konuşma etkinliklerini, % 27,2'sinin (n=179) okuma etkinliklerini, , % 21,5'inin (n=145) dinleme etkinliklerini ve % 15,'inin (n=104) ise kelime etkinliklerini tercih ettiği görülmektedir. Bu tablodan yola çıkarak öğrencilerin en sevmediği aktivitelerin dil bilgisi aktiviteleri olduğu görülmektedir.

4.3. İngilizce Öğrenimindeki Başarısızlık Nedenleri Üzerine Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin İngilizce öğrenimindeki başarısızlık nedenlerine yönelik görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.3.

Öğrencilerin İngilizce Öğrenimindeki Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	N	Katılım Oranı Frekans(f)/Yüzde(%)				
		TK f /%	K f /%	K f /%	K f /%	HK f /%
İngilizce bir metni yüksek sesle okurken;						
1. ...bilmediğim kelime ve cümle kalıplarına takıldığımdan dolayı metnin ana fikrini anlamakta zorlanıyorum.	657	153/23,3	338/51,4	51/7,8	60/9,1	55/8,4
2. ...bilmediğim kelimelere sözlükten çok sık baktığım için metni okumaktan çabuk sıkılıyorum.	657	138/21,0	265/40,3	49/7,5	100/15,2	105/16,0
3. ...ders dışında yeteri kadar İngilizce okuma yapmadığım için (hikaye kitabı vb.) metinleri anlamakta zorlanıyorum.	657	194/29,5	278/42,3	30/4,6	72/11,0	82/12,5
İngilizce bir metni yüksek sesle okurken;						
4. ...kelimeleri telaffuz etmede zorlanıyorum.	657	147/22,4	313/47,6	55/8,4	67/10,2	75/11,4
5. ...yanlış okuduğumda çevremdekilerin benimle dalga geçmesinden korkuyorum.	657	152/23,1	187/28,5	44/6,7	122/18,6	152/23,1

6. ...metinlerin yazılışları ve okunuşları farklı olduğu için zorlanıyorum.	657	185/28,2	296/45,1	45/6,8	62/9,4	69/10,5
İngilizce cümle kurarken;						
7. ...sınırlı sayıda kelime bildiğim için zorlanıyorum.	657	189/28,8	270/41,1	41/5,2	87/13,2	70/10,7
8. ...cümlelerin öğelerini (özne, yüklem vb.) yeterince bilmediğim için zorlanıyorum.	657	122/18,6	248/37,7	93/14,2	113/17,2	81/12,3
9. ...İngilizce ve Türkçede cümle yapısı (özne yüklem vb. şeylerin yerleri) farklı olduğu için zorlanıyorum.	657	119/18,1	283/43,1	74/11,3	104/15,8	77/11,7
10. ...İngilizcede zamanları yeterince bilmediğim için zorlanıyorum.	657	115/23,6	261/39,7	46/7,0	95/14,5	100/15,2
11. ...Türkçede karşılığı olmayan kelime ve cümle kalıplarını cümle içinde kullanmada zorlanıyorum.	657	160/24,4	285/43,4	53/8,1	86/13,1	73/11,1
İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken;						
12. ...metinler yeterince tekrarlanmadığı için dinlediklerimi tam olarak anlayamıyorum.	657	121/18,4	190/28,9	92/14,0	130/19,8	124/18,9
13. ...konuşma hızlandıkça dinlediğimi anlamakta zorlanıyorum.	657	209/31,8	283/43,1	44/6,7	67/10,2	54/8,2
14. ...yabancıların konuşmalarını anlayamıyorum.	657	217/33,0	288/43,8	56/8,5	61/9,3	35/5,3
15. ...sınıfımızda teknolojik olanaklar yeterince kullanılmadığı için dinlemem yeterince gelişmiyor.	657	198/30,1	241/36,7	43/6,5	81/12,3	94/14,3
İngilizce konuşma etkinliklerinde;						
16. ...sınıfımızda yeteri kadar konuşma etkinliği yapmadığımız için İngilizce konuşmakta zorlanıyorum.	657	144/21,9	270/41,1	29/4,4	103/15,7	111/16,9
17. ...öğretmen sınıfta yalnızca İngilizce konuştuğu için dersi anlamakta zorlanıyorum.	657	110/16,7	142/21,6	78/11,9	137/20,9	190/28,9
18. ...öğretmen sınıfta çoğunlukla Türkçe konuştuğu için konuşma yeteneğim gelişmiyor.	657	85/12,9	183/27,9	76/11,6	158/24,0	155/23,6
19. ...etrafımdakilerin benimle dalga geçmesinden korktuğum için konuşmaya çekiniyorum.	657	110/16,7	175/26,6	85/12,9	118/18,0	169/25,7
20. ...karşımdaki kişinin beni anlayamayacağını düşündüğüm için konuşmaya çekiniyorum.	657	104/15,8	232/35,3	62/9,4	11/16,9	148/22,5
21. ...dilbilgisi kurallarını düşündüğüm için konuşmamda akıcılığı sağlayamıyorum.	657	123/18,7	256/39,0	95/14,5	103/15,7	80/12,2
22. ...öğretmenimiz sınıfta konuşma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadığı için konuşma yeteneğim gelişmiyor.	657	142/21,6	273/41,6	31/4,7	95/14,5	116/17,7

Tablo 4.3.

Öğrencilerin İngilizce Öğrenimlerindeki Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları Devam

23. ...günlük hayatta İngilizceyi kullanmadığım için İngilizce konuşmakta zorlanıyorum.	657	159/24,2	249/37,9	81/12,3	79/12,0	89/13,5
İngilizce kelime öğrenmede;						
24. ...kelime çalışmaya yeterince zaman ayırmadığım için kelimeleri hatırlamada zorlanıyorum.	657	215/32,7	261/39,7	38/5,8	69/10,5	74/11,3
25. ...sınıfta yeterince görsel materyal kullanılmadığı için kelimeleri unutuyorum.	657	142/21,6	261/39,7	63/9,6	92/14,0	99/15,1
26. ...sınıfta yeterince kelime aktivitesi yapmadığımız için kelimeleri öğrenmekte zorlanıyorum.	657	141/21,5	216/32,9	55/8,4	114/17,4	131/19,9
27. ...derste dikkat çekici aktiviteler(oyun vb.) yapılmadığı için yeni İngilizce kelimeler öğrenirken zorlanıyorum.	657	165/25,1	244/37,1	40/6,1	105/16,0	103/15,7
İngilizce dilbilgisini öğrenmede;						
28. ...Türkçe dil bilgisinde eksik olduğum için İngilizce dil bilgisi konularını iyi anlayamıyorum.	657	130/19,8	222/33,8	67/10,2	109/16,6	129/19,6
29. ...İngilizce temelimi iyi olmadığı için dil bilgisi konularını anlayamıyorum.	657	136/20,7	239/36,4	64/9,7	124/18,9	94/14,3
30. ...derslerimizde dil bilgisi kurallarına gereğinden fazla önem verildiğini düşünüyorum.	657	109/16,6	221/33,6	134/20,4	105/16,0	88/13,4
31. ...derslerimizde dil bilgisi kurallarına gereğinden daha az önem verildiğini düşünüyorum.	657	85/12,9	152/23,1	156/23,7	135/20,5	129/19,6
32. İngilizce kitaplarımızda kendi kültürüm dışında geçen kişi, yer ve olaylar İngilizce öğrenmemi zorlaştırıyor.	657	131/19,9	248/37,7	63/9,6	94/14,3	121/18,4
33. İngilizce kitaplarımızda ismi geçen öğeler kendi kültürüm dışında olduğu için İngilizceyi sıkıcı hale getiriyor.	657	162/24,7	239/36,4	62/9,4	87/13,2	107/16,3
34. Haftalık İngilizce ders saatlerinin İngilizceyi iyi bir şekilde öğrenmek için yetersiz olduğunu düşünüyorum.	657	202/30,7	235/35,8	53/8,1	76/11,6	91/13,9
35. Öğretmenimiz konuları yetiştirmek için dersi hızlı anlatıyor.	657	122/18,6	199/30,3	52/7,9	124/18,9	160/24,4
36. Sınıfımızın kalabalık olmasından dolayı derste yeterince söz hakkı alamıyorum.	657	104/15,8	123/18,7	50/7,6	156/23,7	224/34,1
37. İngilizce ders kitaplarımız ilgimi çekmiyor.	657	178/27,1	259/39,4	45/6,8	80/12,2	95/14,5
B 38. İngilizce öğrenmem için sınıfımız yeterli teknik donanıma sahip değildir.	657	259/38,4	232/35,3	51/7,8	45/6,8	70/10,7

TK: Tamamen Katılıyorum, K: Katılıyorum, K:Kararsızım, K:Katılmıyorum, HK: Hiç Katılmıyorum

Tablo 4.3. incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrenciler, 38. maddeye tamamen katılıyorum, 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16.,19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 32., 33., 34., 35. ve 37. maddelere katılıyorum, 31. maddeye kararsızım 18. maddeye katılmıyorum ve 17. ve 36. maddelere hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. Öğrencilerin İngilizce

öğrenimlerdeki başarısızlık nedenlerine ilişkin verdiği yanıtlar aşağıda yorumlanmıştır.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce bir metin okurken; bilmediğim kelime ve cümle kalıplarına takıldığımdan dolayı metnin ana fikrini anlamakta zorlanıyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %51,4’ü (n=338) katılıyorum seçeneğini işaretleyerek bilmedikleri kelime ve cümle kalıplarına takıldıklarından dolayı metnin ana fikrini anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce bir metin okurken bilmediğim kelimelere sözlükten çok sık baktığım için metni okumaktan çabuk sıkılıyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %40,3’ü (n=265) katılıyorum, % 21,0’ı (n=138) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek bilmedikleri kelimelere sözlükten çok sık baktıkları için metni okumaktan çabuk sıkıldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce bir metin okurken ders dışında yeteri kadar İngilizce okuma yapmadığım için (hikaye kitabı vb.) metinleri anlamakta zorlanıyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %42,3’ü (n=278) katılıyorum, %29,5’i (n=194) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek ders dışında yeteri kadar İngilizce okuma yapmadıkları için (hikaye kitabı vb.) metinleri anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce bir metni yüksek sesle okurken; kelimeleri telaffuz etmede zorlanıyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %47,6’si (n=313) katılıyorum, % 22,4’ü (n=147) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce bir metni yüksek sesle okurken; kelimeleri telaffuz etmede zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce bir metni yüksek sesle okurken; yanlış okuduğumda çevremdekilerin benimle dalga geçmesinden korkuyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %28,5’i (n=187) katılıyorum, %23,1’i (n=152) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce bir metni yüksek sesle okurken; yanlış okuduklarında çevresindekilerin onlarla dalga geçmesinden korktuklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce bir metin okurken metinlerin yazılışları ve okunuşları farklı olduğu için zorlanıyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %45,1’i (n=296) katılıyorum, % 28,2’si (n=185) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce bir metin okurken metinlerin yazılışları ve okunuşları farklı olduğu için zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce cümle kurarken sınırlı sayıda kelime bildiğim için zorlanıyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %41,1’i (n=270) katılıyorum, %28,8’i (n=189) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce cümle kurarken sınırlı sayıda kelime bildikleri için zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce cümle kurarken cümlenin öğelerini (özne, yüklem vb.) yeterince bilmediğim için zorlanıyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %37,7’si (n=248) katılıyorum, % 18,6’i (n=122) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce cümle kurarken cümlenin öğelerini (özne, yüklem vb.) yeterince bilmedikleri için zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce cümle kurarken İngilizce ve Türkçede cümle yapısı (özne yüklem vb. şeylerin yerleri) farklı olduğu için zorlanıyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %43,1’i (n=283) katılıyorum, %18,1’i (n=119) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce cümle kurarken İngilizce ve Türkçede cümle yapısı (özne yüklem vb. şeylerin yerleri) farklı olduğu için zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce cümle kurarken İngilizcede zamanları yeterince bilmediğim için zorlanıyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %39,7’si (n=261) katılıyorum, %23,6’sı (n=155) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce cümle kurarken İngilizcede zamanları yeterince bilmedikleri için zorlanıyorum zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce cümle kurarken Türkçede karşılığı olmayan kelime ve cümle kalıplarını cümle içinde kullanmada zorlanıyorum.*”

maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %43,4'ü (n=285) katılıyorum, % 24,4'ü (n=160) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce cümle kurarken Türkçede karşılığı olmayan kelime ve cümle kalıplarını cümle içinde kullanmada zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, *“İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken metinler yeterince tekrarlanmadığı için dinlediklerimi tam olarak anlayamıyorum.”* maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %28,9'u (n=190) katılıyorum, %18,4'ü (n=121) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; metinler yeterince tekrarlanmadığı için dinlediklerini tam olarak anlayamıyorum belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, *“İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken konuşma hızlandıkça dinlediğimi anlamakta zorlanıyorum.”* maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %43,1'i (n=283) katılıyorum, %31,8'i (n=209) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken konuşma hızlandıkça dinlediklerini anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, *“İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken yabancıların konuşmalarını anlayamıyorum.”* maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %43,8'i (n=288) katılıyorum, %33,0'ı (n=217) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken yabancıların konuşmalarını anlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, *“İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken sınıfımızda teknolojik olanaklar yeterince kullanılmadığı için dinlemem yeterince gelişmiyor.”* maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %36,7'si (n=241) katılıyorum, % 30,1'i (n=198) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken sınıflarında teknolojik olanaklar yeterince kullanılmadığı için dinlemelerinin yeterince gelişmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, *“İngilizce konuşma etkinliklerinde sınıfımızda yeteri kadar konuşma etkinliği yapmadığımız için İngilizce konuşmakta zorlanıyorum.”* maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %41,1'i

(n=270) katılıyorum, %21,9'u (n=144) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce konuşma etkinliklerinde sınıflarında yeteri kadar konuşma etkinliği yapmadıkları için İngilizce konuşmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, *“İngilizce konuşma etkinliklerinde öğretmen sınıfta yalnızca İngilizce konuştuğu için dersi anlamakta zorlanıyorum.”* maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %20,9'i (n=137) katılmıyorum, %28,9'u (n=190) hiç katılmıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce konuşma etkinliklerinde öğretmenin sınıfta sadece İngilizce konuşmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, *“İngilizce konuşma etkinliklerinde öğretmen sınıfta çoğunlukla Türkçe konuştuğu için konuşma yeteneğim gelişmiyor.”* maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %24,0'ı (n=158) katılmıyorum, %23,6'u (n=155) hiç katılmıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce konuşma etkinliklerinde öğretmenin sınıfta yalnızca Türkçe konuşmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, *“İngilizce konuşma etkinliklerinde etrafımdakilerin benimle dalga geçmesinden korktuğum için konuşmaya çekiniyorum.”* maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %18,0'i (n=118) katılmıyorum, % 25,7'u (n=169) hiç katılmıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce konuşma etkinliklerinde etrafımdakilerin kendileriyle dalga geçmesinden korkmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu soruda katılıyorum ve tamamen katılıyorum (n=285) seçeneğini işaretleyen öğrenci sayısı da oldukça fazla ve katılmıyorum ve hiç katılmıyorum (n=287) seçeneklerini işaretleyenlerle neredeyse eşittir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, *“İngilizce konuşma etkinliklerinde karşıdaki kişinin beni anlayamayacağını düşündüğüm için konuşmaya çekiniyorum.”* maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %35,3'ü (n=232) katılıyorum, %15,8'i (n=104) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce konuşma etkinliklerinde karşılarındaki kişinin kendilerini anlayamayacağını düşündükleri için konuşmaya çekindiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce konuşma etkinliklerinde dilbilgisi kurallarını düşündüğüm için konuşmamda akıcılığı sağlayamıyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %39,0’ı (n=256) katılıyorum, %18,7’si (n=123) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce konuşma etkinliklerinde dilbilgisi kurallarını düşündükleri için konuşmalarında akıcılığı sağlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce konuşma etkinliklerinde öğretmenimiz sınıfta konuşma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadığı için konuşma yeteneğim gelişmiyor.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %41,6’sı (n=273) katılıyorum, %21,6’sı (n=142) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek öğretmenlerinin sınıfta konuşma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadığı için konuşma yeteneklerinin gelişmediğini belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce konuşma etkinliklerinde günlük hayatta İngilizceyi kullanmadığım için İngilizce konuşmakta zorlanıyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %37,9’u (n=249) katılıyorum, %24,2’si (n=159) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce konuşma etkinliklerinde günlük hayatta İngilizceyi kullanmadıkları için İngilizce konuşmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce kelime öğrenmede kelime çalışmaya yeterince zaman ayırmadığım için kelimeleri hatırlamada zorlanıyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %39,7’si (n=261) katılıyorum, %32,7’i (n=215) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce kelime öğrenmede kelime çalışmaya yeterince zaman ayırmadıkları için kelimeleri hatırlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce kelime öğrenmede sınıfta yeterince görsel materyal kullanılmadığı için kelimeleri unutuyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %39,7’si (n=261) katılıyorum, %21,6’sı (n=142) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce kelime öğrenmede kelime çalışmaya yeterince zaman ayırmadıkları için kelimeleri hatırlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce kelime öğrenmede sınıfta yeterince kelime aktivitesi yapmadığımız için kelimeleri öğrenmekte zorlanıyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %32,9’u (n=216) katılıyorum, %21,5’i (n=141) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce kelime öğrenmede sınıfta yeterince kelime aktivitesi yapmadıkları için kelimeleri öğrenmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce kelime öğrenmede derste dikkat çekici aktiviteler(oyun vb.) yapılmadığı için yeni İngilizce kelimeler öğrenirken zorlanıyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %37,1’u (n=244) katılıyorum, %25,1’i (n=165) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce kelime öğrenmede derste dikkat çekici aktiviteler(oyun vb.) yapılmadığı için yeni İngilizce kelimeler öğrenirken zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce dilbilgisini öğrenmede Türkçe dil bilgisinde eksik olduğum için İngilizce dil bilgisi konularını iyi anlayamıyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %33,8’i (n=222) katılıyorum, % 19,8’i (n=130) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce dilbilgisini öğrenirken Türkçe dil bilgisinde eksik oldukları için İngilizce dil bilgisi konularını iyi anlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce dilbilgisini öğrenmede İngilizce temelini iyi olmadığı için dil bilgisi konularını anlayamıyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %36,4’ü (n=239) katılıyorum, %20,7’i (n=136) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce dilbilgisini öğrenmede İngilizce temelleri iyi olmadığı için dil bilgisi konularını anlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce dilbilgisini öğrenmede derslerimizde dil bilgisi kurallarına gereğinden fazla önem verildiğini düşünüyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %33,6’sı (n=221) katılıyorum, %16,6’sı (n=109) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce dilbilgisini öğrenmede derslerde dil bilgisi kurallarına gereğinden fazla önem verildiğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce dilbilgisini öğrenmede derslerimizde dil bilgisi kurallarına gereğinden daha az önem verildiğini düşünüyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %20,5’i (n=135) katılmıyorum, %19,6’sı (n=129) hiç katılmıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce dil bilgisi etkinliklerine gereğinden daha az önem verildiğini düşünmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce kitaplarımızda kendi kültürüm dışında geçen kişi, yer ve olaylar İngilizce öğrenmemi zorlaştırıyor.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %37,7’si (n=248) katılıyorum, %19,9’i (n=131) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce kitaplarında kendi kültürleri dışında geçen kişi, yer ve olayların İngilizce öğrenmelerini zorlaştırdığını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce kitaplarımızda ismi geçen öğeler kendi kültürüm dışında olduğu için İngilizceyi sıkıcı hale getiriyor.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %36,4’ü (n=239) katılıyorum, %24,7’si (n=162) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce kitaplarında ismi geçen öğelerin kendi kültürlerinin dışında olduğu için İngilizceyi sıkıcı hale getirdiğini belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*Haftalık İngilizce ders saatlerinin İngilizceyi iyi bir şekilde öğrenmek için yetersiz olduğunu düşünüyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %35,8’i (n=235) katılıyorum, %30,7’si (n=202) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek haftalık İngilizce ders saatlerinin İngilizceyi iyi bir şekilde öğrenmek için yetersiz olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*Öğretmenimiz konuları yetiştirmek için dersi hızlı anlatıyor.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %30,3’ü (n=199) katılıyorum, %18,6’sı (n=122) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek öğretmenlerinin konuları yetiştirmek için dersi hızlı anlattığını belirtmişlerdir. Bu bulgudan programda konuların yoğun olduğu ve öğretmenlerin müfredatı yetiştirmek için dersi hızlı anlatmak zorunda kaldıkları düşünülebilir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*Sınıfımızın kalabalık olmasından dolayı derste yeterince söz hakkı alamıyorum.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %23,7’si (n=156) katılmıyorum, %34,1’i (n=224) hiç katılmıyorum seçeneğini işaretleyerek derste yeterince söz hakkı alabilmek için sınıflarının kalabalık olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce ders kitaplarımız ilgimi çekmiyor.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %39,4’ü (n=259) katılıyorum, %27,1’i (n=178) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce ders kitaplarının ilgilerini çekmediğini belirtmişlerdir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, “*İngilizce öğrenmem için sınıfımız yeterli teknik donanıma sahip değildir.*” maddesinin katılma oranına bakıldığında öğrencilerin %35,3’ü (n=232) katılıyorum, %39,4’ü (n=259) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyerek İngilizce öğrenmeleri için sınıflarının yeterli teknik donanıma sahip olmadığını belirtmişlerdir.

4.3.1. 1. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi kısmında öğrencilerin İngilizce öğrenimlerinde başarısızlık nedenlerine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşma durumu Tablo 4.4.’de incelenmiştir.

Tablo 4.4.

Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Cinsiyet	f / %	TK	K	K	K	HK	Kay-Kare Değeri
1	Kız	f	70	189	25	34	27	X ² :5,299 Sd:4
		%	20,3	54,8	7,2	9,9	7,8	
	Erkek	f	83	149	26	26	28	p: 0,258
		%	26,6	47,8	8,3	8,3	9,0	
2	Kız	f	68	132	29	59	57	X ² :4,050 Sd:4
		%	19,7	38,3	8,4	17,1	16,5	
	Erkek	f	70	133	20	41	48	p: 0,399
		%	22,4	42,6	6,4	13,1	15,4	
3	Kız	f	89	143	17	48	47	X ² :10,303 Sd:4
		%	25,9	41,6	4,9	14,0	13,7	
	Erkek	f	105	135	13	24	35	p: 0,036*
		%	33,7	43,3	4,2	7,7	11,2	

Tablo 4.4.

Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri Devam

4	Kız	f	74	167	24	43	37	X ² :6,066 Sd:4
		%	21,4	48,4	7,0	12,5	10,7	
	Erkek	f	73	146	31	24	38	p: 0,194
		%	23,4	46,8	9,9	7,7	12,2	
5	Kız	f	74	103	24	66	78	X ² :1,671 Sd:4
		%	21,4	29,9	7,0	19,1	22,6	
	Erkek	f	78	84	20	56	74	p: 0,796
		%	25,0	26,9	6,4	17,9	23,7	
6	Kız	f	94	154	23	37	37	X ² :1,589 Sd:4
		%	27,2	44,6	6,7	10,7	10,7	
	Erkek	f	91	142	22	25	32	p: 0,811
		%	29,2	5,5	7,1	8,0	10,3	
7	Kız	f	82	148	21	54	40	X ² :10,702 Sd:4
		%	23,8	42,9	6,1	15,7	11,6	
	Erkek	f	107	122	20	33	30	p: 0,030*
		%	34,3	39,1	6,4	16	9,6	
8	Kız	f	51	135	42	68	49	X ² :12,725 Sd:4
		%	14,8	39,1	12,2	19,7	14,2	
	Erkek	f	71	113	51	45	32	p: 0,013*
		%	22,8	36,2	16,3	14,4	10,3	
9	Kız	f	58	145	37	61	44	X ² :3,286 Sd:4
		%	16,8	42,0	10,7	17,7	12,8	
	Erkek	f	61	138	37	43	33	p: 0,511
		%	19,6	44,2	11,9	13,8	10,6	
10	Kız	f	63	142	27	56	57	X ² :12,219 Sd:4
		%	18,3	41,2	7,8	16,2	16,5	
	Erkek	f	92	119	19	39	43	p: 0,016*
		%	29,5	38,1	6,1	12,5	13,8	
11	Kız	f	76	154	29	44	42	X ² :2,781 Sd:4
		%	22,0	44,6	8,4	12,8	12,2	
	Erkek	f	84	131	24	42	31	p: 0,595
		%	26,9	42,0	7,7	13,5	9,9	
12	Kız	f	52	97	54	74	68	X ² :7,270 Sd:4
		%	15,1	28,1	15,7	21,4	19,7	
	Erkek	f	69	93	38	56	56	p: 0,122
		%	22,1	29,8	12,2	17,9	17,9	
13	Kız	f	97	158	26	36	28	X ² :5,182 Sd:4
		%	28,1	45,5	7,5	10,4	8,1	
	Erkek	f	112	125	18	31	26	p: 0,269
		%	35,9	40,1	5,8	9,9	8,3	
14	Kız	f	93	160	33	37	22	X ² :13,230 Sd:4
		%	27,0	46,4	9,6	10,7	6,4	
	Erkek	f	124	128	23	24	13	p: 0,010*
		%	39,7	41,0	7,4	7,7	4,2	
15	Kız	f	101	113	24	48	59	X ² :8,866 Sd:4
		%	29,3	32,8	7,0	13,9	17,2	
	Erkek	f	97	128	19	33	35	p: 0,065
		%	31,1	41,0	6,1	10,6	11,2	
16	Kız	f	61	147	8	62	67	X ² :18,759 Sd:4
		%	17,7	42,6	2,3	18,0	19,4	
	Erkek	f	83	123	21	41	44	p: 0,001*
		%	26,6	39,4	6,7	13,1	14,1	
17	Kız	f	48	58	39	81	119	X ² :21,628 Sd:4
		%	13,9	16,8	11,3	23,5	34,5	

Tablo 4.4.

Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri Devam

	Erkek	f	62	84	39	56	71	p: 0,000*
		%	19,9	26,9	12,5	17,9	22,8	
18	Kız	f	38	81	45	87	94	X ² :12,963
		%	11,0	23,5	13,0	25,2	27,2	Sd:4
	Erkek	f	47	102	31	71	61	p: 0,011*
		%	15,1	32,7	9,9	22,8	19,6	
19	Kız	f	52	96	43	62	92	X ² :1,974
		%	15,1	27,8	12,5	18,0	26,7	Sd:4
	Erkek	f	58	79	42	56	77	p: 0,740
		%	18,6	25,3	13,5	17,9	24,7	
20	Kız	f	55	112	40	60	78	X ² :5,366
		%	15,9	32,5	11,6	17,4	22,6	Sd:4
	Erkek	f	49	120	22	51	70	p: 0,252
		%	15,7	38,5	7,1	16,3	22,4	
21	Kız	f	60	127	54	58	46	X ² :3,660
		%	17,4	36,8	15,7	16,8	13,3	Sd:4
	Erkek	f	63	129	41	45	34	p: 0,454
		%	20,2	41,3	13,1	14,4	10,9	
22	Kız	f	58	150	11	59	67	X ² :16,790
		%	16,8	43,5	3,2	17,1	19,4	Sd:4
	Erkek	f	84	123	20	36	49	p: 0,002*
		%	26,9	39,4	6,4	11,5	15,7	
23	Kız	f	78	128	46	44	49	X ² :2,030
		%	22,6	37,1	13,3	12,8	14,2	Sd:4
	Erkek	f	81	121	35	35	40	p: 0,730
		%	26,0	38,8	11,2	11,2	12,8	
24	Kız	f	94	148	22	37	44	X ² :10,411
		%	27,2	42,9	6,4	10,7	12,8	Sd:4
	Erkek	f	121	113	16	32	30	p: 0,034*
		%	38,8	36,2	5,1	10,3	9,6	
25	Kız	f	66	126	33	55	65	X ² :12,761
		%	19,1	36,5	9,6	15,9	18,8	Sd:4
	Erkek	f	76	135	30	37	34	p: 0,013*
		%	24,4	43,3	9,6	11,9	10,9	
26	Kız	f	73	98	25	67	82	X ² :12,680
		%	21,2	28,4	7,2	19,4	23,8	Sd:4
	Erkek	f	68	118	30	47	49	p: 0,013*
		%	21,8	37,8	9,6	15,1	15,7	
27	Kız	f	72	122	24	61	66	X ² : 13,567
		%	20,9	35,4	7,0	17,7	19,1	Sd:4
	Erkek	f	93	122	16	44	37	p: 0,009*
		%	29,8	39,1	5,1	14,1	11,9	
28	Kız	f	54	113	28	67	83	X ² :20,341
		%	15,7	32,8	8,1	19,4	24,1	Sd:4
	Erkek	f	76	109	39	42	46	p: 0,000*
		%	24,4	34,9	12,5	13,5	14,7	
29	Kız	f	61	128	33	66	57	X ² : 5,842
		%	17,7	37,1	9,6	19,1	16,5	Sd:4
	Erkek	f	75	111	31	58	37	p: 0,211
		%	24,0	35,6	9,9	18,6	11,9	
30	Kız	f	48	112	72	62	51	X ² : 6,361
		%	13,9	32,5	20,9	18,0	14,8	Sd:4
	Erkek	f	61	109	62	43	37	p: 0,174
		%	19,6	34,9	19,9	13,8	11,9	

Tablo 4.4.

Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri Devam

31	Kız	f	37	74	78	77	79	X ² : 9,088 Sd:4
		%	10,7	21,4	22,6	22,3	22,9	
	Erkek	f	48	78	78	58	50	p: 0,059
		%	15,4	25,0	25,0	18,6	16,0	
32	Kız	f	57	123	24	65	76	X ² : 25,931 Sd:4
		%	16,5	35,7	7,0	18,8	22,0	
	Erkek	f	74	125	39	29	45	p: 0,000*
		%	23,7	40,1	12,5	9,3	14,4	
33	Kız	f	76	128	26	50	65	X ² : 8,690 Sd:4
		%	22,0	37,1	7,5	14,5	18,8	
	Erkek	f	86	111	36	37	42	p: 0,069
		%	27,6	35,6	11,5	11,9	13,5	
34	Kız	f	103	121	25	41	55	X ² : 3,249 Sd:4
		%	29,9	35,1	7,2	11,9	15,9	
	Erkek	f	99	114	28	35	36	p: 0,517
		%	31,7	36,5	9,0	11,2	11,5	
35	Kız	f	61	93	20	69	102	X ² : 15,681 Sd:4
		%	17,7	27,0	5,8	20,0	29,6	
	Erkek	f	61	106	32	55	58	p: 0,00*
		%	19,6	34,0	10,3	17,6	18,6	
36	Kız	f	43	59	25	98	120	X ² : 13,093 Sd:4
		%	12,5	17,1	7,2	28,4	34,8	
	Erkek	f	61	64	25	58	104	p: 0,011*
		%	19,6	20,5	8,0	18,6	33,3	
37	Kız	f	85	131	27	44	58	X ² : 5,994 Sd:4
		%	24,6	38,0	7,8	12,8	16,8	
	Erkek	f	93	128	18	36	37	p: 0,200
		%	29,8	41,0	5,8	11,5	11,9	
38	Kız	f	130	114	32	24	45	X ² : 7,663 Sd:4
		%	37,7	33,0	9,3	7,0	13,0	
	Erkek	f	129	118	19	21	25	p: 0,200
		%	41,3	37,8	6,1	6,7	8,0	

TK: Tamamen Katılıyorum, K: Katılıyorum, K: Kararsızım, K: Katılmıyorum, HK: Hiç Katılmıyorum

Tablo 4.4.'de öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan Kay-Kare analizinde; 1, 2, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 15, 19, 20, 21, 23, 29, 30, 32, 33, 34, 37 ve 38. maddelerde öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği; 3, 7, 8, 10, 14, 16, 17, 18, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 35 ve 36. maddelerin ise anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, madde 3'te öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(4)=10,303$; $p<0,05$]. Buna göre erkek öğrencilerin % 77'si (n=240) İngilizce bir metin okurken; ders dışında yeteri kadar İngilizce okuma yapmadıkları için metinleri anlamakta zorlandığını düşünürken kız öğrencilerde bu oran % 67,5'e (n=232) düşmektedir. Erkek öğrencilerde İngilizce bir metin okurken; ders dışında yeteri kadar İngilizce okuma yapmadıkları için metinleri

anlamakta zorlandıklarına dair görüş kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, madde 7’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(4)=10,702$; $p<0,05$]. Buna göre erkek öğrencilerin %73,4’ü (n=229) İngilizce cümle kurarken; sınırlı sayıda kelime bildikleri için zorlandıklarını düşünürken kız öğrencilerde bu oran % 66,7’ye (n=230) düşmektedir. Erkek öğrencilerde İngilizce cümle kurarken; sınırlı sayıda kelime bildikleri için zorlandıklarına dair görüş kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, madde 8’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(4)=12,725$; $p<0,05$]. Buna göre erkek öğrencilerin %59’u (n=184) İngilizce cümle kurarken; cümlenin öğelerini (özne, yüklem vb.) yeterince bilmedikleri için zorlandıklarını düşünürken kız öğrencilerde bu oran 53,9’a (n=186) düşmektedir. Erkek öğrencilerde İngilizce cümle kurarken; cümlenin öğelerini (özne, yüklem vb.) yeterince bilmedikleri için zorlandıklarına dair görüş kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, madde 10’da öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(4)=12,219$; $p<0,05$]. Buna göre erkek öğrencilerin %67,6’sı (n=211) İngilizce cümle kurarken; İngilizcede zamanları yeterince bilmedikleri için zorlandıklarını düşünürken kız öğrencilerde bu oran %59,5’e (n=205) düşmektedir. Erkek öğrencilerde İngilizce cümle kurarken; İngilizcede zamanları yeterince bilmedikleri için zorlandıklarına dair görüş kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, madde 14’te öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(4)= 13,230$; $p<0,05$]. Buna göre erkek öğrencilerin %80,7’si (n=252) İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; yabancıların konuşmalarını anlayamadıklarını düşünürken kız öğrencilerde bu oran %73,4’e (n=253) düşmektedir. Erkek öğrencilerde İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; yabancıların konuşmalarını anlayamadıklarına dair görüş kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, madde 16'da öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(4)=18,759$; $p<0,05$]. Buna göre erkek öğrencilerin %66'sı (n=206) İngilizce konuşma etkinliklerinde; sınıflarında yeteri kadar konuşma etkinliği yapmadıkları için İngilizce konuşmakta zorlandıklarını düşünürken kız öğrencilerde bu oran %60,3'e (n=208) düşmektedir. Erkek öğrencilerde İngilizce konuşma etkinliklerinde; sınıflarında yeteri kadar konuşma etkinliği yapmadıkları için zorlandıklarına dair görüş kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, madde 17'de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(4)= 21,628$; $p<0,05$]. Buna göre erkek öğrencilerin %46,8'i (n=126) İngilizce konuşma etkinliklerinde; öğretmen sınıfta yalnızca İngilizce konuştuğu için İngilizce konuşmakta zorlandıklarını düşünürken kız öğrencilerde bu oran %30,7'ye (n=106) düşmektedir. Erkek öğrencilerde İngilizce konuşma etkinliklerinde; öğretmen sınıfta yalnızca İngilizce konuştuğu için zorlandıklarına dair görüş kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, madde 18'de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(4)= 12,963$; $p<0,05$]. Buna göre erkek öğrencilerin %47,8'i (n=149) İngilizce konuşma etkinliklerinde; öğretmen sınıfta çoğunlukla Türkçe konuştuğu için İngilizce konuşmakta zorlandıklarını düşünürken kız öğrencilerde bu oran %44,5'e (n=119) düşmektedir. Erkek öğrencilerde İngilizce konuşma etkinliklerinde; öğretmen sınıfta çoğunlukla Türkçe konuştuğu için zorlandıklarına dair görüş kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, madde 22'de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(4)= 16,790$; $p<0,05$]. Buna göre erkek öğrencilerin %66,3'ü (n=207); İngilizce konuşma etkinliklerinde; öğretmen sınıfta konuşma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadığı için konuşma yeteneklerinin gelişmediğini düşünürken kız öğrencilerde bu oran %60,3'e (n=208) düşmektedir. Erkek öğrencilerde İngilizce konuşma etkinliklerinde öğretmen sınıfta konuşma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadığı için konuşma yeteneklerinin gelişmediğine dair görüş kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, madde 24'te öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(4)= 10,411$; $p<0,05$]. Buna göre erkek öğrencilerin %75'i (n=234); İngilizce kelime öğrenmede; kelime çalışmaya yeterince zaman ayırmadıkları için kelimeleri hatırlamada zorlandıklarını düşünürken kız öğrencilerde bu oran %70,1'e (n=242) düşmektedir. Erkek öğrencilerde İngilizce kelime öğrenmede; kelime çalışmaya yeterince zaman ayırmadıkları için kelimeleri hatırlamada zorlandıklarına dair görüş kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, madde 25'de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(4)= 12,761$; $p<0,05$]. Buna göre erkek öğrencilerin %67,7'si (n=211); İngilizce kelime öğrenmede; sınıfta yeterince görsel materyal kullanılmadığı için kelimeleri unuttuklarını düşünürken kız öğrencilerde bu oran %58,6'ya (n=192) düşmektedir. Erkek öğrencilerde İngilizce kelime öğrenmede; sınıfta yeterince görsel materyal kullanılmadığı için kelimeleri unuttuklarına dair görüş kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, madde 26'da öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(4)= 12,680$; $p<0,05$]. Buna göre erkek öğrencilerin % 59,6'sı (n=186); İngilizce kelime öğrenmede; sınıfta yeterince kelime aktivitesi yapmadıkları için kelimeleri öğrenmekte zorlandıklarını düşünürken kız öğrencilerde bu oran %49,6'ya (n=171) düşmektedir. Erkek öğrencilerde İngilizce kelime öğrenmede; sınıfta yeterince kelime aktivitesi yapmadıkları için kelimeleri öğrenmekte zorlandıklarına dair görüş kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, madde 27'de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(4)= 13,567$; $p<0,05$]. Buna göre erkek öğrencilerin %68,9'u (n=215); İngilizce kelime öğrenmede; derste dikkat çekici aktiviteler(oyun vb.) yapılmadığı için yeni İngilizce kelimeler öğrenirken zorlandıklarını düşünürken kız öğrencilerde bu oran % 56,3'e (n=194) düşmektedir. Erkek öğrencilerde İngilizce kelime öğrenmede; derste dikkat çekici aktiviteler(oyun

vb.) yapılmadığı için yeni İngilizce kelimeler öğrenirken zorlandıklarına dair görüş kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, madde 28’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(4)= 20,341$; $p<0,05$]. Buna göre erkek öğrencilerin %59,3’ü ($n=185$); İngilizce dilbilgisini öğrenmede; Türkçe dil bilgisinde eksik oldukları için İngilizce dil bilgisi konularını iyi anlayamadıklarını düşünürken kız öğrencilerde bu oran %48,5’e ($n=167$) düşmektedir. Erkek öğrencilerde İngilizce dilbilgisini öğrenmede; Türkçe dil bilgisinde eksik oldukları için İngilizce dil bilgisi konularını iyi anlayamadıklarına dair görüş kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, madde 32’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(4)= 25,931$; $p<0,05$]. Buna göre erkek öğrencilerin %63,8’i ($n=199$); İngilizce kitaplarında kendi kültürleri dışında geçen kişi, yer ve olayların İngilizce öğrenmelerini zorlaştırdığını düşünürken kız öğrencilerde bu oran %52,2’ye ($n=180$) düşmektedir. Erkek öğrencilerde İngilizce kitaplarında kendi kültürleri dışında geçen kişi, yer ve olayların İngilizce öğrenmelerini zorlaştırdığına dair görüş kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, madde 35’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(4)=15,681$; $p<0,05$]. Buna göre erkek öğrencilerin %53,6’sı ($n=167$) öğretmenlerinin konuları yetiştirmek için dersi hızlı anlattığını düşünürken kız öğrencilerde bu oran %44,7’ye ($n=154$) düşmektedir. Erkek öğrencilerde öğretmenin dersi hızlı işlediğine dair görüş kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, madde 36’da öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(4)= 13,093$; $p<0,05$]. Buna göre erkek öğrencilerin %40,1’i ($n=125$) sınıflarının kalabalık olmasından dolayı derste yeterince söz hakkı alamadıklarını düşünürken kız öğrencilerde bu oran %29,6’ya ($n=102$) düşmektedir. Erkek öğrencilerde sınıflarının kalabalık olmasından dolayı

derste yeterince söz hakkı alamadıklarına dair görüş kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

4.3.2. 2. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi kısmında öğrencilerin İngilizce öğrenimlerinde başarısızlık nedenlerine yönelik görüşlerinin ailelerinin gelir durumuna göre farklılaşma durumu Tablo 4.5.'de incelenmiştir.

Tablo 4.5.

Öğrenci Görüşlerinin Aile Gelir Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Gelir Durumu	f/%	TK	K	K	K	HK	Kay-Kare Değeri
1	1000 TL'den az	f	62	136	19	9	22	x^2 : 22,417 Sd: 12 p: 0,033*
		%	25,0%	54,8%	7,7%	3,6%	8,9%	
	1000-1999 TL	f	58	131	19	30	20	
		%	22,5%	50,8%	7,4%	11,6%	7,8%	
	2000-2999 TL	f	27	46	11	16	7	
		%	25,2%	43,0%	10,3%	15,0%	6,5%	
	3000 TL ve üstü	f	6	25	2	5	6	
		%	13,6%	56,8%	4,5%	11,4%	13,6%	
2	1000 TL'den az	f	57	106	19	30	36	x^2 : 20,626 Sd: 12 p: 0,056
		%	23,0%	42,7%	7,7%	12,1%	14,5%	
	1000-1999 TL	f	57	105	17	44	35	
		%	22,1%	40,7%	6,6%	17,1%	13,6%	
	2000-2999 TL	f	21	35	12	18	21	
		%	19,6%	32,7%	11,2%	16,8%	19,6%	
	3000 TL ve üstü	f	3	19	1	8	13	
		%	6,8%	43,2%	2,3%	18,2%	29,5%	
3	1000 TL'den az	f	85	111	11	18	22	x^2 : 19,241 Sd: 12 p: 0,083
		%	34,4%	44,9%	4,5%	7,3%	8,9%	
	1000-1999 TL	f	71	106	14	33	34	
		%	27,5%	41,1%	5,4%	12,8%	13,2%	
	2000-2999 TL	f	25	45	5	16	16	
		%	23,4%	42,1%	4,7%	15,0%	15,0%	
	3000 TL ve üstü	f	13	16	0	5	10	
		%	29,5%	36,4%	0,0%	11,4%	22,7%	
4	1000 TL'den az	f	61	135	11	14	27	x^2 : 32,402 Sd: 12 p: 0,001*
		%	24,6%	54,4%	4,4%	5,6%	10,9%	
	1000-1999 TL	f	58	118	26	27	29	
		%	22,5%	45,7%	10,1%	10,5%	11,2%	
	2000-2999 TL	f	22	39	15	20	11	
		%	20,6%	36,4%	14,0%	18,7%	10,3%	
	3000 TL ve üstü	f	6	21	3	6	8	
		%	13,6%	47,7%	6,8%	13,6%	18,2%	
5	1000 TL'den az	f	66	72	24	40	46	x^2 : 15,255 Sd: 12 p: 0,228
		%	26,6%	29,0%	9,7%	16,1%	18,5%	
	1000-1999 TL	f	57	74	12	52	63	
		%	22,1%	28,7%	4,7%	20,2%	24,4%	
	2000-2999 TL	f	19	29	7	20	32	
		%	17,8%	27,1%	6,5%	18,7%	29,9%	
	3000 TL ve üstü	f	10	12	1	10	11	
		%	13,6%	15,8%	1,3%	12,5%	13,6%	

Tablo 4.5.

Öğrenci Görüşlerinin Aile Gelir Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin
Kay-Kare Değerleri Devam

6	1000 TL'den az	%	22,7%	27,3%	2,3%	22,7%	25,0%	χ^2 : 26,647 Sd: 12 p: 0,009*
		f	83	116	18	11	20	
	1000-1999 TL	%	33,5%	46,8%	7,3%	4,4%	8,1%	
		f	66	119	18	31	24	
	2000-2999 TL	%	25,6%	46,1%	7,0%	12,0%	9,3%	
		f	24	42	9	14	18	
3000 TL ve üstü	%	22,4%	39,3%	8,4%	13,1%	16,8%		
	f	12	19	0	6	7		
7	1000 TL'den az	%	27,3%	43,2%	0,0%	13,6%	15,9%	χ^2 : 30,029 Sd: 12 p: 0,003*
		f	84	105	16	24	19	
	1000-1999 TL	%	33,9%	42,3%	6,5%	9,7%	7,7%	
		f	75	100	14	42	27	
	2000-2999 TL	%	29,1%	38,8%	5,4%	16,3%	10,5%	
		f	18	49	11	16	13	
3000 TL ve üstü	%	16,8%	45,8%	10,3%	15,0%	12,1%		
	f	12	16	0	5	11		
8	1000 TL'den az	%	27,3%	36,4%	0,0%	11,4%	25,0%	χ^2 : 32,721 Sd: 12 p: 0,001*
		f	51	105	35	28	29	
	1000-1999 TL	%	20,6%	42,3%	14,1%	11,3%	11,7%	
		f	54	91	35	53	25	
	2000-2999 TL	%	20,9%	35,3%	13,6%	20,5%	9,7%	
		f	9	37	20	26	15	
3000 TL ve üstü	%	8,4%	34,6%	18,7%	24,3%	14,0%		
	f	8	15	3	6	12		
9	1000 TL'den az	%	18,2%	34,1%	6,8%	13,6%	27,3%	χ^2 : 14,698 Sd: 12 p: 0,258
		f	52	107	27	33	29	
	1000-1999 TL	%	21,0%	43,1%	10,9%	13,3%	11,7%	
		f	49	110	33	42	24	
	2000-2999 TL	%	19,0%	42,6%	12,8%	16,3%	9,3%	
		f	11	45	12	23	16	
3000 TL ve üstü	%	10,3%	42,1%	11,2%	21,5%	15,0%		
	f	7	21	2	6	8		
10	1000 TL'den az	%	15,9%	47,7%	4,5%	13,6%	18,2%	χ^2 : 20,672 Sd: 12 p: 0,055
		f	62	114	15	28	29	
	1000-1999 TL	%	25,0%	46,0%	6,0%	11,3%	11,7%	
		f	58	101	19	40	40	
	2000-2999 TL	%	22,5%	39,1%	7,4%	15,5%	15,5%	
		f	21	31	11	20	24	
3000 TL ve üstü	%	19,6%	29,0%	10,3%	18,7%	22,4%		
	f	14	15	1	7	7		
11	1000 TL'den az	%	31,8%	34,1%	2,3%	15,9%	15,9%	χ^2 : 20,672 Sd: 12 p: 0,011*
		f	70	118	15	22	23	
	1000-1999 TL	%	28,2%	47,6%	6,0%	8,9%	9,3%	
		f	57	109	25	43	24	
	2000-2999 TL	%	22,1%	42,2%	9,7%	16,7%	9,3%	
		f	18	45	10	17	17	
3000 TL ve üstü	%	16,8%	42,1%	9,3%	15,9%	15,9%		
	f	15	13	3	4	9		
12	1000 TL'den az	%	34,1%	29,5%	6,8%	9,1%	20,5%	χ^2 : 18,394 Sd: 12
		f	90	113	11	17	17	
	1000-1999 TL	%	36,3%	45,6%	4,4%	6,9%	6,9%	
		f	71	116	22	31	18	
	2000-2999 TL	%	27,5%	45,0%	8,5%	12,0%	7,0%	
		f	71	116	22	31	18	

Tablo 4.5.

Öğrenci Görüşlerinin Aile Gelir Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin
Kay-Kare Değerleri Devam

13	2000-2999 TL	f	36	37	8	13	13	p: 0,104
		%	33,6%	34,6%	7,5%	12,1%	12,1%	
	3000 TL ve üstü	f	12	17	3	6	6	
		%	27,3%	38,6%	6,8%	13,6%	13,6%	
	1000 TL'den az	f	58	71	33	42	44	
		%	23,4%	28,6%	13,3%	16,9%	17,7%	
14	1000-1999 TL	f	43	81	34	58	42	x ² : 17,439 Sd: 12 p: 0,134
		%	16,7%	31,4%	13,2%	22,5%	16,3%	
	2000-2999 TL	f	13	30	15	22	27	
		%	12,1%	28,0%	14,0%	20,6%	25,2%	
	3000 TL ve üstü	f	7	8	10	8	11	
		%	15,9%	18,2%	22,7%	18,2%	25,0%	
15	1000 TL'den az	f	97	104	18	16	13	x ² : 21,403 Sd: 12 p: 0,045*
		%	39,1%	41,9%	7,3%	6,5%	5,2%	
	1000-1999 TL	f	73	125	20	30	10	
		%	28,3%	48,4%	7,8%	11,6%	3,9%	
	2000-2999 TL	f	36	38	15	11	7	
		%	33,6%	35,5%	14,0%	10,3%	6,5%	
16	3000 TL ve üstü	f	11	21	3	4	5	x ² : 25,465 Sd: 12 p: 0,013*
		%	25,0%	47,7%	6,8%	9,1%	11,4%	
	1000 TL'den az	f	80	106	14	20	28	
		%	32,3%	42,7%	5,6%	8,1%	11,3%	
	1000-1999 TL	f	68	95	17	43	35	
		%	26,4%	36,8%	6,6%	16,7%	13,6%	
17	2000-2999 TL	f	33	27	10	14	23	x ² : 25,937 Sd: 12 p: 0,011*
		%	30,8%	25,2%	9,3%	13,1%	21,5%	
	3000 TL ve üstü	f	17	13	2	4	8	
		%	38,6%	29,5%	4,5%	9,1%	18,2%	
	1000 TL'den az	f	63	117	8	30	30	
		%	25,4%	47,2%	3,2%	12,1%	12,1%	
18	1000-1999 TL	f	51	104	16	43	44	x ² : 20,063 Sd: 12 p: 0,066
		%	19,8%	40,3%	6,2%	16,7%	17,1%	
	2000-2999 TL	f	23	31	5	21	27	
		%	21,5%	29,0%	4,7%	19,6%	25,2%	
	3000 TL ve üstü	f	7	18	0	9	10	
		%	15,9%	40,9%	0,0%	20,5%	22,7%	
19	1000 TL'den az	f	45	65	29	50	59	x ² : 19,889 Sd: 12 p: 0,069
		%	18,1%	26,2%	11,7%	20,2%	23,8%	
	1000-1999 TL	f	39	57	27	55	80	
		%	15,1%	22,1%	10,5%	21,3%	31,0%	
	2000-2999 TL	f	15	14	13	26	39	
		%	14,0%	13,1%	12,1%	24,3%	36,4%	
19	3000 TL ve üstü	f	11	6	9	6	12	x ² : 19,889 Sd: 12 p: 0,069
		%	25,0%	13,6%	20,5%	13,6%	27,3%	
	1000 TL'den az	f	38	78	24	56	52	
		%	15,3%	31,5%	9,7%	22,6%	21,0%	
	1000-1999 TL	f	29	73	29	71	56	
		%	11,2%	28,3%	11,2%	27,5%	21,7%	
19	2000-2999 TL	f	9	24	17	21	36	x ² : 19,889 Sd: 12 p: 0,069
		%	8,4%	22,4%	15,9%	19,6%	33,6%	
	3000 TL ve üstü	f	9	8	6	10	11	
		%	20,5%	18,2%	13,6%	22,7%	25,0%	
	1000 TL'den az	f	68	99	26	25	30	
		%	20,5%	18,2%	13,6%	22,7%	25,0%	

Tablo 4.5.

Öğrenci Görüşlerinin Aile Gelir Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin
Kay-Kare Değerleri Devam

		%	27,4%	39,9%	10,5%	10,1%	12,1%	
	1000-1999 TL	f	55	103	33	30	37	x^2 : 16,680
		%	21,3%	39,9%	12,8%	11,6%	14,3%	Sd: 12
	2000-2999 TL	f	24	34	16	21	12	p: 0,162
		%	22,4%	31,8%	15,0%	19,6%	11,2%	
	3000 TL ve üstü	f	12	13	6	3	10	
		%	27,3%	29,5%	13,6%	6,8%	22,7%	
20	1000 TL'den az	f	46	91	26	39	46	
		%	18,5%	36,7%	10,5%	15,7%	18,5%	
	1000-1999 TL	f	41	95	22	45	55	x^2 : 15,877
		%	15,9%	36,8%	8,5%	17,4%	21,3%	Sd: 12
	2000-2999 TL	f	12	31	13	19	32	p: 0,197
		%	11,2%	29,0%	12,1%	17,8%	29,9%	
	3000 TL ve üstü	f	5	15	1	8	15	
		%	11,4%	34,1%	2,3%	18,2%	34,1%	
21	1000 TL'den az	f	51	107	37	25	28	
		%	20,6%	43,1%	14,9%	10,1%	11,3%	
	1000-1999 TL	f	40	103	37	54	24	x^2 : 25,697
		%	15,5%	39,9%	14,3%	20,9%	9,3%	Sd: 12
	2000-2999 TL	f	22	34	16	18	17	p: 0,012*
		%	20,6%	31,8%	15,0%	16,8%	15,9%	
	3000 TL ve üstü	f	10	12	5	6	11	
		%	22,7%	27,3%	11,4%	13,6%	25,0%	
22	1000 TL'den az	f	54	126	6	28	34	
		%	21,8%	50,8%	2,4%	11,3%	13,7%	
	1000-1999 TL	f	59	100	15	42	42	x^2 : 33,484
		%	22,9%	38,8%	5,8%	16,3%	16,3%	Sd: 12
	2000-2999 TL	f	21	30	10	17	29	p: 0,001*
		%	19,6%	28,0%	9,3%	15,9%	27,1%	
	3000 TL ve üstü	f	8	17	0	8	11	
		%	18,2%	38,6%	0,0%	18,2%	25,0%	
23	1000 TL'den az	f	42	81	39	35	51	
		%	16,9%	32,7%	15,7%	14,1%	20,6%	
	1000-1999 TL	f	43	63	32	58	62	x^2 : 30,088
		%	16,7%	24,4%	12,4%	22,5%	24,0%	Sd: 12
	2000-2999 TL	f	14	21	13	19	40	p: 0,003*
		%	13,1%	19,6%	12,1%	17,8%	37,4%	
	3000 TL ve üstü	f	11	10	1	6	16	
		%	25,0%	22,7%	2,3%	13,6%	36,4%	
24	1000 TL'den az	f	86	110	12	20	20	
		%	34,7%	44,4%	4,8%	8,1%	8,1%	
	1000-1999 TL	f	83	97	19	28	31	x^2 : 15,063
		%	32,2%	37,6%	7,4%	10,9%	12,0%	Sd: 12
	2000-2999 TL	f	32	37	7	14	17	p: 0,238
		%	29,9%	34,6%	6,5%	13,1%	15,9%	
	3000 TL ve üstü	f	14	17	0	7	6	
		%	31,8%	38,6%	0,0%	15,9%	13,6%	
25	1000 TL'den az	f	58	106	28	23	33	
		%	23,4%	42,7%	11,3%	9,3%	13,3%	
	1000-1999 TL	f	54	98	26	40	40	x^2 : 20,454
		%	20,9%	38,0%	10,1%	15,5%	15,5%	Sd: 12
	2000-2999 TL	f	20	43	6	24	14	p: 0,059

Tablo 4.5.

Öğrenci Görüşlerinin Aile Gelir Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri Devam

		%	18,7%	40,2%	5,6%	22,4%	13,1%	
	3000 TL ve üstü	f	10	14	3	5	12	
		%	22,7%	31,8%	6,8%	11,4%	27,3%	
26	1000 TL'den az	f	56	96	25	33	38	
		%	22,6%	38,7%	10,1%	13,3%	15,3%	
	1000-1999 TL	f	59	74	22	51	52	x^2 : 22,932
		%	22,9%	28,7%	8,5%	19,8%	20,2%	Sd: 12
	2000-2999 TL	f	15	33	7	20	32	p: 0,028*
		%	14,0%	30,8%	6,5%	18,7%	29,9%	
	3000 TL ve üstü	f	11	13	1	10	9	
		%	25,0%	29,5%	2,3%	22,7%	20,5%	
27	1000 TL'den az	f	69	97	13	33	36	
		%	27,8%	39,1%	5,2%	13,3%	14,5%	
	1000-1999 TL	f	64	89	17	51	37	x^2 : 11,965
		%	24,8%	34,5%	6,6%	19,8%	14,3%	Sd: 12
	2000-2999 TL	f	20	43	8	13	23	p: 0,449
		%	18,7%	40,2%	7,5%	12,1%	21,5%	
	3000 TL ve üstü	f	12	15	2	8	7	
		%	27,3%	34,1%	4,5%	18,2%	15,9%	
28	1000 TL'den az	f	57	96	31	28	36	
		%	23,0%	38,7%	12,5%	11,3%	14,5%	
	1000-1999 TL	f	53	86	17	50	52	x^2 : 33,051
		%	20,5%	33,3%	6,6%	19,4%	20,2%	Sd: 12
	2000-2999 TL	f	14	24	15	25	29	p: 0,001*
		%	13,1%	22,4%	14,0%	23,4%	27,1%	
	3000 TL ve üstü	f	6	16	4	6	12	
		%	13,6%	36,4%	9,1%	13,6%	27,3%	
29	1000 TL'den az	f	51	106	26	35	30	
		%	20,6%	42,7%	10,5%	14,1%	12,1%	
	1000-1999 TL	f	59	83	22	61	33	x^2 : 20,932
		%	22,9%	32,2%	8,5%	23,6%	12,8%	Sd: 12
	2000-2999 TL	f	20	33	13	21	20	p: 0,051
		%	18,7%	30,8%	12,1%	19,6%	18,7%	
	3000 TL ve üstü	f	6	17	3	7	11	
		%	13,6%	38,6%	6,8%	15,9%	25,0%	
30	1000 TL'den az	f	46	80	51	43	28	
		%	18,5%	32,3%	20,6%	17,3%	11,3%	
	1000-1999 TL	f	45	95	49	40	29	x^2 : 21,146
		%	17,4%	36,8%	19,0%	15,5%	11,2%	Sd: 12
	2000-2999 TL	f	13	27	30	15	22	p: 0,048*
		%	12,1%	25,2%	28,0%	14,0%	20,6%	
	3000 TL ve üstü	f	5	19	4	7	9	
		%	11,4%	43,2%	9,1%	15,9%	20,5%	
31	1000 TL'den az	f	35	72	63	35	43	
		%	14,1%	29,0%	25,4%	14,1%	17,3%	
	1000-1999 TL	f	35	56	53	65	49	x^2 : 29,523
		%	13,6%	21,7%	20,5%	25,2%	19,0%	Sd: 12
	2000-2999 TL	f	10	15	34	26	22	p: 0,003*
		%	9,3%	14,0%	31,8%	24,3%	20,6%	
	3000 TL ve üstü	f	5	9	6	9	15	
		%	11,4%	20,5%	13,6%	20,5%	34,1%	
32	1000 TL'den az	f	49	104	23	34	38	
		%	19,8%	41,9%	9,3%	13,7%	15,3%	

Tablo 4.5.

Öğrenci Görüşlerinin Aile Gelir Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri Devam

33	1000-1999 TL	f	55	87	30	40	46	x^2 : 18,391 Sd: 12 p: 0,104
		%	21,3%	33,7%	11,6%	15,5%	17,8%	
	2000-2999 TL	f	20	38	9	18	22	
		%	18,7%	35,5%	8,4%	16,8%	20,6%	
	3000 TL ve üstü	f	7	19	1	2	15	
		%	15,9%	43,2%	2,3%	4,5%	34,1%	
34	1000 TL'den az	f	60	102	22	34	30	x^2 : 14,479 Sd: 12 p: 0,271
		%	24,2%	41,1%	8,9%	13,7%	12,1%	
	1000-1999 TL	f	69	89	28	29	43	
		%	26,7%	34,5%	10,9%	11,2%	16,7%	
	2000-2999 TL	f	21	34	8	19	25	
		%	19,6%	31,8%	7,5%	17,8%	23,4%	
35	3000 TL ve üstü	f	12	14	4	5	9	x^2 : 12,084 Sd: 12 p: 0,439
		%	27,3%	31,8%	9,1%	11,4%	20,5%	
	1000 TL'den az	f	80	99	18	22	29	
		%	32,3%	39,9%	7,3%	8,9%	11,7%	
	1000-1999 TL	f	71	88	24	34	41	
		%	27,5%	34,1%	9,3%	13,2%	15,9%	
36	2000-2999 TL	f	37	33	9	16	12	x^2 : 32,231 Sd: 12 p: 0,001*
		%	34,6%	30,8%	8,4%	15,0%	11,2%	
	3000 TL ve üstü	f	14	15	2	4	9	
		%	31,8%	34,1%	4,5%	9,1%	20,5%	
	1000 TL'den az	f	46	95	24	44	39	
		%	18,5%	38,3%	9,7%	17,7%	15,7%	
37	1000-1999 TL	f	50	66	17	53	72	x^2 : 18,904 Sd: 12 p: 0,091
		%	19,4%	25,6%	6,6%	20,5%	27,9%	
	2000-2999 TL	f	13	26	9	20	39	
		%	12,1%	24,3%	8,4%	18,7%	36,4%	
	3000 TL ve üstü	f	13	12	2	7	10	
		%	29,5%	27,3%	4,5%	15,9%	22,7%	
38	1000 TL'den az	f	40	49	24	59	76	x^2 : 10,307 Sd: 12 p: 0,589
		%	16,1%	19,8%	9,7%	23,8%	30,6%	
	1000-1999 TL	f	44	52	17	61	84	
		%	17,1%	20,2%	6,6%	23,6%	32,6%	
	2000-2999 TL	f	8	16	8	27	48	
		%	7,5%	15,0%	7,5%	25,2%	44,9%	
39	3000 TL ve üstü	f	12	6	1	9	16	x^2 : 17,766 Sd: 12 p: 0,123
		%	27,3%	13,6%	2,3%	20,5%	36,4%	
	1000 TL'den az	f	65	109	19	28	27	
		%	26,2%	44,0%	7,7%	11,3%	10,9%	
	1000-1999 TL	f	67	99	18	32	42	
		%	26,0%	38,4%	7,0%	12,4%	16,3%	
40	2000-2999 TL	f	33	38	4	15	17	x^2 : 10,307 Sd: 12 p: 0,589
		%	30,8%	35,5%	3,7%	14,0%	15,9%	
	3000 TL ve üstü	f	13	13	4	5	9	
		%	29,5%	29,5%	9,1%	11,4%	20,5%	
	1000 TL'den az	f	102	98	16	8	24	
		%	41,1%	39,5%	6,5%	3,2%	9,7%	
41	1000-1999 TL	f	98	90	22	21	27	x^2 : 17,766 Sd: 12 p: 0,123
		%	38,0%	34,9%	8,5%	8,1%	10,5%	
	2000-2999 TL	f	40	32	12	10	13	
		%	37,4%	29,9%	11,2%	9,3%	12,1%	
	3000 TL ve üstü	f	19	12	1	6	6	
		%	43,2%	27,3%	2,3%	13,6%	13,6%	

TK: Tamamen Katılıyorum, K: Katılıyorum, K: Kararsızım, K: Katılmıyorum, HK: Hiç Katılmıyorum

Tablo 4.5.'de öğrenci görüşlerinin aile gelir durumlarına göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan Kay-Kare analizinde; 2, 3, 5, 9, 10, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 27, 32, 33, 34, 36, 37 ve 38. maddelerde öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği; 1, 4, 6, 7, 8, 11, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 26, 28, 30, 31 ve 35. maddelerin ise anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.5. incelendiğinde, madde 1'de öğrenciler arasında aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=22,417$; $p<0,05$]. Buna göre ailelerinin aylık gelirleri 1000 TL'den daha az olan öğrencilerin % 79,8'i (n=198) İngilizce bir metin okurken; bilmedikleri kelime ve cümle kalıplarına takıldıklarından dolayı metnin ana fikrini anlamakta zorlandıklarını düşünürken ailelerinin aylık gelirleri 1000-1999 arası olanlarda bu oran 73,3'e (n=189), ailelerinin aylık gelirleri 2000-2999 arası olanlarda %67,2'ye (n=232) ve ailelerinin aylık gelirleri 3000'den fazla olanlarda 69,4'e (n=31) düşmektedir. Aile gelir durumu düşük olan öğrencilerde İngilizce bir metin okurken; bilmedikleri kelime ve cümle kalıplarına takıldıklarından dolayı metnin ana fikrini anlamakta zorlandıklarına dair görüş aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.5. incelendiğinde, madde 4'te öğrenciler arasında aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=32,402$; $p<0,05$]. Buna göre ailelerinin aylık gelirleri 1000 TL'den daha az olan öğrencilerin %79'u (n=196) İngilizce bir metni yüksek sesle okurken; kelimeleri telaffuz etmede zorlandıklarını düşünürken ailelerinin aylık gelirleri 1000-1999 arası olanlarda bu oran 68,2'ye (n=176), ailelerinin aylık gelirleri 2000-2999 arası olanlarda % 57'ye (n=61) ve ailelerinin aylık gelirleri 3000'den fazla olanlarda 61,3'e (n=27) düşmektedir. Aile gelir durumu düşük olan öğrencilerde İngilizce bir metni yüksek sesle okurken; kelimeleri telaffuz etmede zorlandıklarına dair görüş aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.5. incelendiğinde, madde 6'da öğrenciler arasında aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=26,647$; $p<0,05$]. Buna göre ailelerinin aylık gelirleri 1000 TL'den daha az olan öğrencilerin %80,3'ü

(n=199) İngilizce bir metni yüksek sesle okurken; metinlerin yazılışları ve okunuşları farklı olduğu için zorlandıklarını düşünürken ailelerinin aylık gelirleri 1000-1999 arası olanlarda bu oran 71,7'ye (n=185), ailelerinin aylık gelirleri 2000-2999 arası olanlarda %61,7'ye (n=66) ve ailelerinin aylık gelirleri 3000'den fazla olanlarda 70,5'e (n=31) düşmektedir. Aile gelir durumu düşük olan öğrencilerde İngilizce bir metni yüksek sesle okurken; metinlerin yazılışları ve okunuşları farklı olduğu için zorlandıklarına dair görüş aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.5. incelendiğinde, madde 7'de öğrenciler arasında aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=30,029$; $p<0,05$]. Buna göre ailelerinin aylık gelirleri 1000 TL'den daha az olan öğrencilerin % 76,2'si (n=189) İngilizce cümle kurarken; sınırlı sayıda kelime bildikleri için zorlandıklarını düşünürken ailelerinin aylık gelirleri 1000-1999 arası olanlarda bu oran 67,9'a (n=175), ailelerinin aylık gelirleri 2000-2999 arası olanlarda % 62,6'ya (n=67) ve ailelerinin aylık gelirleri 3000'den fazla olanlarda 63,7'ye (n=28) düşmektedir. Aile gelir durumu düşük olan öğrencilerde İngilizce cümle kurarken; sınırlı sayıda kelime bildikleri için zorlandıklarına dair görüş aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.5. incelendiğinde, madde 8'de öğrenciler arasında aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=30,029$; $p<0,05$]. Buna göre ailelerinin aylık gelirleri 1000 TL'den daha az olan öğrencilerin % 62,9'u (n=156) İngilizce cümle kurarken; cümlenin öğelerini (özne, yüklem vb.) yeterince bilmedikleri için zorlandıklarını düşünürken ailelerinin aylık gelirleri 1000-1999 arası olanlarda bu oran 56,2'ye (n=46), ailelerinin aylık gelirleri 2000-2999 arası olanlarda % 43'e (n=67) ve ailelerinin aylık gelirleri 3000'den fazla olanlarda 52,3'e (n=23) düşmektedir. Aile gelir durumu düşük olan öğrencilerde İngilizce cümle kurarken; cümlenin öğelerini yeterince bilmedikleri için zorlandıklarına dair görüş aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.5. madde 11'de öğrenciler arasında aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=25,979$; $p<0,05$]. Buna göre ailelerinin

aylık gelirleri 1000 TL'den daha az olan öğrencilerin % 85,8'i (n=188) İngilizce cümle kurarken; Türkçede karşılığı olmayan kelime ve cümle kalıplarını cümle içinde kullanmada zorlandıklarını düşünürken ailelerinin aylık gelirleri 1000-1999 arası olanlarda bu oran 64,3'e (n=166), ailelerinin aylık gelirleri 2000-2999 arası olanlarda %58,9'a (n=63) ve ailelerinin aylık gelirleri 3000'den fazla olanlarda 63,6'ya (n=28) düşmektedir. Aile gelir durumu düşük olan öğrencilerde İngilizce cümle kurarken; Türkçede karşılığı olmayan kelime ve cümle kalıplarını cümle içinde kullanmada zorlandıklarına dair görüş aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.5. incelendiğinde, madde 14'te öğrenciler arasında aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2 (12)=21,403$; $p<0,05$]. Buna göre ailelerinin aylık gelirleri 1000 TL'den daha az olan öğrencilerin % 80'i (n=201) İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; yabancıların konuşmalarını anlayamadıklarını düşünürken ailelerinin aylık gelirleri 1000-1999 arası olanlarda bu oran 76,7'ye (n=198), ailelerinin aylık gelirleri 2000-2999 arası olanlarda %69,1'e (n=74) ve ailelerinin aylık gelirleri 3000'den fazla olanlarda 72,7'ye (n=32) düşmektedir. Aile gelir durumu düşük olan öğrencilerde İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; yabancıların konuşmalarını anlayamadıklarına dair görüş aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.5. incelendiğinde, madde 15'de öğrenciler arasında aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2 (12)=25,465$; $p<0,05$]. Buna göre ailelerinin aylık gelirleri 1000 TL'den daha az olan öğrencilerin % 75'i (n=186) İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; sınıflarında teknolojik olanaklar yeterince kullanılmadığı için dinlemelerinin yeterince gelişmediğini düşünürken ailelerinin aylık gelirleri 1000-1999 arası olanlarda bu oran 68,1'e (n=163), ailelerinin aylık gelirleri 2000-2999 arası olanlarda %56'ya (n=60) ve ailelerinin aylık gelirleri 3000'den fazla olanlarda 72,7'ye (n=30) düşmektedir. Aile gelir durumu düşük olan öğrencilerde İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; sınıflarında teknolojik olanaklar yeterince kullanılmadığı için dinlemelerinin yeterince gelişmediğine dair görüş aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.5. incelendiğinde, madde 16'da öğrenciler arasında aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=25,937$; $p<0,05$]. Buna göre ailelerinin aylık gelirleri 1000 TL'den daha az olan öğrencilerin % 72,6'sı (n=180) İngilizce konuşma etkinliklerinde; sınıflarında yeteri kadar konuşma etkinliği yapmadıkları için İngilizce konuşmakta zorlandıklarını düşünürken ailelerinin aylık gelirleri 1000-1999 arası olanlarda bu oran 60,1'e (n=155), ailelerinin aylık gelirleri 2000-2999 arası olanlarda %50,5'e (n=54) ve ailelerinin aylık gelirleri 3000'den fazla olanlarda 56,8'e (n=25) düşmektedir. Aile gelir durumu düşük olan öğrencilerde İngilizce konuşma etkinliklerinde; sınıflarında yeteri kadar konuşma etkinliği yapmadıkları için İngilizce konuşmakta zorlandıklarına dair görüş aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.5. incelendiğinde, madde 21'de öğrenciler arasında aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=25,697$; $p<0,05$]. Buna göre ailelerinin aylık gelirleri 1000 TL'den daha az olan öğrencilerin % 63,7'si (n=158) İngilizce konuşma etkinliklerinde; dilbilgisi kurallarını düşündükleri için konuşmalarında akıcılığı sağlayamadıklarını düşünürken ailelerinin aylık gelirleri 1000-1999 arası olanlarda bu oran 55,4'e (n=143), ailelerinin aylık gelirleri 2000-2999 arası olanlarda %52,4'e (n=56) ve ailelerinin aylık gelirleri 3000'den fazla olanlarda 50'ye (n=22) düşmektedir. Aile gelir durumu düşük olan öğrencilerde İngilizce konuşma etkinliklerinde; dilbilgisi kurallarını düşündükleri için konuşmalarında akıcılığı sağlayamadıklarına dair görüş aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.5. incelendiğinde, madde 22'de öğrenciler arasında aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=25,697$; $p<0,05$]. Buna göre ailelerinin aylık gelirleri 1000 TL'den daha az olan öğrencilerin % 72,6'sı (n=180) İngilizce konuşma etkinliklerinde; öğretmenleri sınıfta konuşma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadığı için konuşma yeteneklerinin gelişmediğini düşünürken ailelerinin aylık gelirleri 1000-1999 arası olanlarda bu oran 61,7'ye (n=159), ailelerinin aylık gelirleri 2000-2999 arası olanlarda %47,6'ya (n=51) ve ailelerinin aylık gelirleri 3000'den fazla olanlarda 56,8'e (n=25) düşmektedir. Aile gelir durumu düşük olan öğrencilerde İngilizce konuşma etkinliklerinde;

öğretmenleri sınıfta konuşma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadığı için konuşma yeteneklerinin gelişmediğine dair görüş aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.5. incelendiğinde, madde 23'te öğrenciler arasında aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=30,088$; $p<0,05$]. Buna göre ailelerinin aylık gelirleri 1000 TL'den daha az olan öğrencilerin % 49,6'sı (n=123) İngilizce konuşma etkinliklerinde; günlük hayatta İngilizceyi kullanmadıkları için İngilizce konuşmakta zorlandıklarını düşünürken ailelerinin aylık gelirleri 1000-1999 arası olanlarda bu oran 41,1'e (n=106), ailelerinin aylık gelirleri 2000-2999 arası olanlarda %32,7'ye (n=35) ve ailelerinin aylık gelirleri 3000'den fazla olanlarda 47,7'ye (n=21) düşmektedir. Aile gelir durumu düşük olan öğrencilerde İngilizce konuşma etkinliklerinde; günlük hayatta İngilizceyi kullanmadıkları için İngilizce konuşmakta zorlandıklarına dair görüş aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.5. incelendiğinde, madde 26'da öğrenciler arasında aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=22,932$; $p<0,05$]. Buna göre ailelerinin aylık gelirleri 1000 TL'den daha az olan öğrencilerin % 61,3'ü (n=152) İngilizce kelime öğrenmede; sınıfta yeterince kelime aktivitesi yapmadıkları için kelimeleri öğrenmekte zorlandıklarını düşünürken ailelerinin aylık gelirleri 1000-1999 arası olanlarda bu oran 51,6'ya (n=133), ailelerinin aylık gelirleri 2000-2999 arası olanlarda %44,8'e (n=48) ve ailelerinin aylık gelirleri 3000'den fazla olanlarda 54,5'e (n=24) düşmektedir. Aile gelir durumu düşük olan öğrencilerde İngilizce kelime öğrenmede; sınıfta yeterince kelime aktivitesi yapmadıkları için kelimeleri öğrenmekte zorlandıklarına dair görüş aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.5. incelendiğinde, madde 28'de öğrenciler arasında aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=33,051$; $p<0,05$]. Buna göre ailelerinin aylık gelirleri 1000 TL'den daha az olan öğrencilerin % 61,7'si (n=153) İngilizce dilbilgisini öğrenmede; Türkçe dil bilgisinde eksik oldukları için İngilizce dil bilgisi konularını iyi anlayamadıklarını düşünürken ailelerinin aylık

gelirleri 1000-1999 arası olanlarda bu oran 53,8'e (n=139), ailelerinin aylık gelirleri 2000-2999 arası olanlarda %35,5'e (n=38) ve ailelerinin aylık gelirleri 3000'den fazla olanlarda 50'ye (n=24) düşmektedir. Aile gelir durumu düşük olan öğrencilerde İngilizce dilbilgisini öğrenmede; Türkçe dil bilgisinde eksik oldukları için İngilizce dil bilgisi konularını iyi anlayamadıklarına dair görüş aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.5. incelendiğinde, madde 30'da öğrenciler arasında aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=21,146$; $p<0,05$]. Buna göre ailelerinin aylık gelirleri 1000 TL'den daha az olan öğrencilerin % 50,8'i (n=126) İngilizce dilbilgisini öğrenmede; derslerde dil bilgisi kurallarına gereğinden fazla önem verildiğini düşünürken ailelerinin aylık gelirleri 1000-1999 arası olanlarda bu oran 54,2'dir (n=140). Bu oran ailelerinin aylık gelirleri 2000-2999 arası olanlarda %37,3 (n=40) iken ve ailelerinin aylık gelirleri 3000'den fazla olanlarda 54,6'ya (n=24) düşmektedir. Aile gelir durumu düşük olan öğrencilerde İngilizce dilbilgisini öğrenmede; derslerde dil bilgisi kurallarına gereğinden fazla önem verildiğine dair görüş aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.5. incelendiğinde, madde 35'de öğrenciler arasında aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=33,051$; $p<0,05$]. Buna göre ailelerinin aylık gelirleri 1000 TL'den daha az olan öğrencilerin % 56,8'i (n=141) öğretmenin konuları yetiştirmek için dersi hızlı anlattığını düşünürken ailelerinin aylık gelirleri 1000-1999 arası olanlarda bu oran 45'e (n=116), ailelerinin aylık gelirleri 2000-2999 arası olanlarda %36,4'e (n=39) ve ailelerinin aylık gelirleri 3000'den fazla olanlarda 56,8'e (n=25) düşmektedir. Aile gelir durumu düşük olan öğrencilerde öğretmenin konuları yetiştirmek için dersi hızlı anlattığına dair görüş aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

4.3.3. 3. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi kısmında öğrencilerin İngilizce öğrenimlerinde başarısızlık nedenlerine yönelik görüşlerinin 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zamana göre farklılaşma durumu Tablo 4.6.'de incelenmiştir.

Tablo 4.6.

Öğrenci Görüşlerinin Öğrencilerin 1 Haftada İngilizce Çalışmaya Ayırdıkları Zamana Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	İng. çal. ayr. zaman	f/%	TK	K	K	K	HK	Kay-Kare Değeri
1	1 saatten az	f	64	129	23	20	10	x^2 : 27,201 Sd: 12 p: 0,007*
		%	26,0%	52,4%	9,3%	8,1%	4,1%	
	1-2 saat arası	f	50	98	17	12	17	
		%	25,8%	50,5%	8,8%	6,2%	8,8%	
	2-3 saat arası	f	28	73	7	16	15	
		%	20,1%	52,5%	5,0%	11,5%	10,8%	
	4 saat ve fazlası	f	11	38	4	12	13	
		%	14,1%	48,7%	5,1%	15,4%	16,7%	
2	1 saatten az	f	65	106	20	31	24	x^2 : 35,310 Sd: 12 p: 0,000*
		%	26,4%	43,1%	8,1%	12,6%	9,8%	
	1-2 saat arası	f	33	83	16	30	32	
		%	17,0%	42,8%	8,2%	15,5%	16,5%	
	2-3 saat arası	f	31	50	10	25	23	
		%	22,3%	36,0%	7,2%	18,0%	16,5%	
	4 saat ve fazlası	f	9	26	3	14	26	
		%	11,5%	33,3%	3,8%	17,9%	33,3%	
3	1 saatten az	f	85	117	9	14	21	x^2 : 33,40 Sd: 12 p: 0,001*
		%	34,6%	47,6%	3,7%	5,7%	8,5%	
	1-2 saat arası	f	55	81	9	25	23	
		%	28,5%	42,0%	4,7%	13,0%	11,9%	
	2-3 saat arası	f	36	52	7	25	19	
		%	25,9%	37,4%	5,0%	18,0%	13,7%	
	4 saat ve fazlası	f	18	28	5	8	19	
		%	23,1%	35,9%	6,4%	10,3%	24,4%	
4	1 saatten az	f	62	131	22	16	15	x^2 : 42,74 Sd: 12 p: 0,000*
		%	25,2%	53,3%	8,9%	6,5%	6,1%	
	1-2 saat arası	f	47	87	16	26	18	
		%	24,2%	44,8%	8,2%	13,4%	9,3%	
	2-3 saat arası	f	29	60	15	13	22	
		%	20,9%	43,2%	10,8%	9,4%	15,8%	
	4 saat ve fazlası	f	9	35	2	12	20	
		%	11,5%	44,9%	2,6%	15,4%	25,6%	
5	1 saatten az	f	69	75	13	42	47	x^2 : 16,06 Sd: 12 p: 0,188
		%	28,0%	30,5%	5,3%	17,1%	19,1%	
	1-2 saat arası	f	40	57	12	35	50	
		%	20,6%	29,4%	6,2%	18,0%	25,8%	
	2-3 saat arası	f	31	36	12	31	29	
		%	22,3%	25,9%	8,6%	22,3%	20,9%	
	4 saat ve fazlası	f	12	19	7	14	26	
		%	15,4%	24,4%	9,0%	17,9%	33,3%	
6	1 saatten az	f	74	118	16	19	19	x^2 : 32,08 Sd: 12
		%	30,1%	48,0%	6,5%	7,7%	7,7%	
	1-2 saat arası	f	64	86	11	16	17	
		%	33,0%	44,3%	5,7%	8,2%	8,8%	

Tablo 4.6.

Öğrenci Görüşlerinin Öğrencilerin 1 Haftada İngilizce Çalışmaya Ayırdıkları Zamana Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri Devam

	2-3 saat arası	f	38	60	10	17	14	p: 0,001*
		%	27,3%	43,2%	7,2%	12,2%	10,1%	
	4 saat ve fazlası	f	9	32	8	10	19	
		%	11,5%	41,0%	10,3%	12,8%	24,4%	
7	1 saatten az	f	80	107	20	24	15	
		%	32,5%	43,5%	8,1%	9,8%	6,1%	
	1-2 saat arası	f	45	84	10	30	25	$x^2: 32,323$
		%	23,2%	43,3%	5,2%	15,5%	12,9%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	41	53	7	26	12	p: 0,001*
		%	29,5%	38,1%	5,0%	18,7%	8,6%	
	4 saat ve fazlası	f	23	26	4	7	18	
		%	29,5%	33,3%	5,1%	9,0%	23,1%	
8	1 saatten az	f	50	96	46	32	22	
		%	20,3%	39,0%	18,7%	13,0%	8,9%	
	1-2 saat arası	f	26	91	25	30	22	$x^2: 44,33$
		%	13,4%	46,9%	12,9%	15,5%	11,3%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	36	39	13	33	18	p: 0,000*
		%	25,9%	28,1%	9,4%	23,7%	12,9%	
	4 saat ve fazlası	f	10	22	9	18	19	
		%	12,8%	28,2%	11,5%	23,1%	24,4%	
9	1 saatten az	f	52	113	36	31	14	
		%	21,1%	45,9%	14,6%	12,6%	5,7%	
	1-2 saat arası	f	24	92	22	32	24	$x^2: 56,26$
		%	12,4%	47,4%	11,3%	16,5%	12,4%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	28	57	11	29	14	p: 0,000*
		%	20,1%	41,0%	7,9%	20,9%	10,1%	
	4 saat ve fazlası	f	15	21	5	12	25	
		%	19,2%	26,9%	6,4%	15,4%	32,1%	
10	1 saatten az	f	73	112	19	17	25	
		%	29,7%	45,5%	7,7%	6,9%	10,2%	
	1-2 saat arası	f	44	71	15	37	27	$x^2: 45,25$
		%	22,7%	36,6%	7,7%	19,1%	13,9%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	23	55	7	29	25	p: 0,000*
		%	16,5%	39,6%	5,0%	20,9%	18,0%	
	4 saat ve fazlası	f	15	23	5	12	23	
		%	19,2%	29,5%	6,4%	15,4%	29,5%	
11	1 saatten az	f	60	117	17	26	26	
		%	24,4%	47,6%	6,9%	10,6%	10,6%	
	1-2 saat arası	f	48	80	20	25	21	$x^2: 10,69$
		%	24,7%	41,2%	10,3%	12,9%	10,8%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	38	55	10	23	13	p: 0,555
		%	27,3%	39,6%	7,2%	16,5%	9,4%	
	4 saat ve fazlası	f	14	33	6	12	13	
		%	17,9%	42,3%	7,7%	15,4%	16,7%	
12	1 saatten az	f	89	112	12	15	18	
		%	36,2%	45,5%	4,9%	6,1%	7,3%	
	1-2 saat arası	f	52	94	13	24	11	$x^2: 27,11$
		%	26,8%	48,5%	6,7%	12,4%	5,7%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	46	46	10	22	15	p: 0,007*
		%	33,1%	33,1%	7,2%	15,8%	10,8%	
	4 saat ve fazlası	f	22	31	9	6	10	
		%	28,2%	39,7%	11,5%	7,7%	12,8%	
13	1 saatten az	f	49	89	30	41	37	
		%	19,9%	36,2%	12,2%	16,7%	15,0%	
	1-2 saat arası	f	33	52	32	45	32	$x^2: 34,756$

Tablo 4.6.

Öğrenci Görüşlerinin Öğrencilerin 1 Haftada İngilizce Çalışmaya Ayırdıkları Zamana Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri Devam

		%	17,0%	26,8%	16,5%	23,2%	16,5%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	29	38	21	25	26	p: 0,001*
		%	20,9%	27,3%	15,1%	18,0%	18,7%	
	4 saat ve fazlası	f	10	11	9	19	29	
		%	12,8%	14,1%	11,5%	24,4%	37,2%	
14	1 saatten az	f	89	115	22	12	8	
		%	36,2%	46,7%	8,9%	4,9%	3,3%	
	1-2 saat arası	f	57	87	17	24	9	χ^2 : 33,311
		%	29,4%	44,8%	8,8%	12,4%	4,6%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	51	54	9	19	6	p: 0,001*
		%	36,7%	38,8%	6,5%	13,7%	4,3%	
	4 saat ve fazlası	f	20	32	8	6	12	
		%	25,6%	41,0%	10,3%	7,7%	15,4%	
15	1 saatten az	f	75	103	15	22	31	
		%	30,5%	41,9%	6,1%	8,9%	12,6%	
	1-2 saat arası	f	58	69	13	27	27	χ^2 : 14,131
		%	29,9%	35,6%	6,7%	13,9%	13,9%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	47	45	9	20	18	p: 0,292
		%	33,8%	32,4%	6,5%	14,4%	12,9%	
	4 saat ve fazlası	f	18	24	6	12	18	
		%	23,1%	30,8%	7,7%	15,4%	23,1%	
16	1 saatten az	f	61	111	13	31	30	
		%	24,8%	45,1%	5,3%	12,6%	12,2%	
	1-2 saat arası	f	44	80	9	31	30	χ^2 : 32,646
		%	22,7%	41,2%	4,6%	16,0%	15,5%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	29	57	5	25	23	p: 0,001*
		%	20,9%	41,0%	3,6%	18,0%	16,5%	
	4 saat ve fazlası	f	10	22	2	16	28	
		%	12,8%	28,2%	2,6%	20,5%	35,9%	
17	1 saatten az	f	46	60	27	54	59	
		%	18,7%	24,4%	11,0%	22,0%	24,0%	
	1-2 saat arası	f	29	50	20	46	49	χ^2 : 30,559
		%	14,9%	25,8%	10,3%	23,7%	25,3%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	26	26	19	24	44	p: 0,002*
		%	18,7%	18,7%	13,7%	17,3%	31,7%	
	4 saat ve fazlası	f	9	6	12	13	38	
		%	11,5%	7,7%	15,4%	16,7%	48,7%	
18	1 saatten az	f	39	77	28	56	46	
		%	15,9%	31,3%	11,4%	22,8%	18,7%	
	1-2 saat arası	f	23	52	22	46	51	χ^2 : 16,313
		%	11,9%	26,8%	11,3%	23,7%	26,3%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	12	37	18	41	31	p: 0,177
		%	8,6%	26,6%	12,9%	29,5%	22,3%	
	4 saat ve fazlası	f	11	17	8	15	27	
		%	14,1%	21,8%	10,3%	19,2%	34,6%	
19	1 saatten az	f	80	90	30	23	23	
		%	32,5%	36,6%	12,2%	9,3%	9,3%	
	1-2 saat arası	f	33	81	28	26	26	χ^2 : 34,048
		%	17,0%	41,8%	14,4%	13,4%	13,4%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	32	57	13	18	19	p: 0,001*
		%	23,0%	41,0%	9,4%	12,9%	13,7%	
	4 saat ve fazlası	f	14	21	10	12	21	
		%	17,9%	26,9%	12,8%	15,4%	26,9%	
20	1 saatten az	f	48	93	25	40	40	
		%	19,5%	37,8%	10,2%	16,3%	16,3%	
	1-2 saat arası	f	26	74	16	33	45	χ^2 : 36,183

Tablo 4.6.

Öğrenci Görüşlerinin Öğrencilerin 1 Haftada İngilizce Çalışmaya Ayırdıkları Zamana Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri Devam

		%	13,4%	38,1%	8,2%	17,0%	23,2%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	20	42	17	29	31	p: 0,000*
		%	14,4%	30,2%	12,2%	20,9%	22,3%	
	4 saat ve fazlası	f	10	23	4	9	32	
		%	12,8%	29,5%	5,1%	11,5%	41,0%	
21	1 saatten az	f	57	109	38	27	15	
		%	23,2%	44,3%	15,4%	11,0%	6,1%	
	1-2 saat arası	f	34	69	31	32	28	χ^2 : 39,311
		%	17,5%	35,6%	16,0%	16,5%	14,4%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	21	54	19	29	16	p: 0,000*
		%	15,1%	38,8%	13,7%	20,9%	11,5%	
	4 saat ve fazlası	f	11	24	7	15	21	
		%	14,1%	30,8%	9,0%	19,2%	26,9%	
22	1 saatten az	f	45	88	49	33	31	
		%	18,3%	35,8%	19,9%	13,4%	12,6%	
	1-2 saat arası	f	30	64	43	34	23	χ^2 : 13,092
		%	15,5%	33,0%	22,2%	17,5%	11,9%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	23	47	30	24	15	p: 0,362
		%	16,5%	33,8%	21,6%	17,3%	10,8%	
	4 saat ve fazlası	f	11	22	12	14	19	
		%	14,1%	28,2%	15,4%	17,9%	24,4%	
23	1 saatten az	f	80	90	30	23	23	
		%	32,5%	36,6%	12,2%	9,3%	9,3%	
	1-2 saat arası	f	33	81	28	26	26	χ^2 : 23,738
		%	17,0%	41,8%	14,4%	13,4%	13,4%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	32	57	13	18	19	p: 0,022*
		%	23,0%	41,0%	9,4%	12,9%	13,7%	
	4 saat ve fazlası	f	14	21	10	12	21	
		%	17,9%	26,9%	12,8%	15,4%	26,9%	
24	1 saatten az	f	99	102	11	18	16	
		%	40,2%	41,5%	4,5%	7,3%	6,5%	
	1-2 saat arası	f	64	71	18	22	19	χ^2 : 51,509
		%	33,0%	36,6%	9,3%	11,3%	9,8%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	40	59	3	20	17	p: 0,000*
		%	28,8%	42,4%	2,2%	14,4%	12,2%	
	4 saat ve fazlası	f	12	29	6	9	22	
		%	15,4%	37,2%	7,7%	11,5%	28,2%	
25	1 saatten az	f	54	114	25	30	23	
		%	22,0%	46,3%	10,2%	12,2%	9,3%	
	1-2 saat arası	f	37	68	21	30	38	χ^2 : 36,183
		%	19,1%	35,1%	10,8%	15,5%	19,6%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	37	59	10	19	14	p: 0,000*
		%	26,6%	42,4%	7,2%	13,7%	10,1%	
	4 saat ve fazlası	f	14	20	7	13	24	
		%	17,9%	25,6%	9,0%	16,7%	30,8%	
26	1 saatten az	f	62	88	23	32	41	
		%	25,2%	35,8%	9,3%	13,0%	16,7%	
	1-2 saat arası	f	38	62	14	39	41	χ^2 : 36,214
		%	19,6%	32,0%	7,2%	20,1%	21,1%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	34	44	14	29	18	p: 0,000*
		%	24,5%	31,7%	10,1%	20,9%	12,9%	
	4 saat ve fazlası	f	7	22	4	14	31	
		%	9,0%	28,2%	5,1%	17,9%	39,7%	
27	1 saatten az	f	64	108	14	36	24	

Tablo 4.6.

Öğrenci Görüşlerinin Öğrencilerin 1 Haftada İngilizce Çalışmaya Ayırdıkları Zamana Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri Devam

		%	26,0%	43,9%	5,7%	14,6%	9,8%	
	1-2 saat arası	f	45	67	13	35	34	x^2 : 23,855
		%	23,2%	34,5%	6,7%	18,0%	17,5%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	40	49	8	19	23	p: 0,021*
		%	28,8%	35,3%	5,8%	13,7%	16,5%	
	4 saat ve fazlası	f	16	20	5	15	22	
		%	20,5%	25,6%	6,4%	19,2%	28,2%	
28	1 saatten az	f	55	93	33	31	34	
		%	22,4%	37,8%	13,4%	12,6%	13,8%	
	1-2 saat arası	f	42	61	18	33	40	x^2 : 41,891
		%	21,6%	31,4%	9,3%	17,0%	20,6%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	24	51	11	30	23	p: 0,000*
		%	17,3%	36,7%	7,9%	21,6%	16,5%	
	4 saat ve fazlası	f	9	17	5	15	32	
		%	11,5%	21,8%	6,4%	19,2%	41,0%	
29	1 saatten az	f	54	111	26	35	20	
		%	22,0%	45,1%	10,6%	14,2%	8,1%	
	1-2 saat arası	f	40	68	22	39	25	x^2 : 46,975
		%	20,6%	35,1%	11,3%	20,1%	12,9%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	32	43	12	27	25	p: 0,000*
		%	23,0%	30,9%	8,6%	19,4%	18,0%	
	4 saat ve fazlası	f	10	17	4	23	24	
		%	12,8%	21,8%	5,1%	29,5%	30,8%	
30	1 saatten az	f	45	88	49	33	31	
		%	18,3%	35,8%	19,9%	13,4%	12,6%	
	1-2 saat arası	f	30	64	43	34	23	x^2 : 13,092
		%	15,5%	33,0%	22,2%	17,5%	11,9%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	23	47	30	24	15	p: 0,362
		%	16,5%	33,8%	21,6%	17,3%	10,8%	
	4 saat ve fazlası	f	11	22	12	14	19	
		%	14,1%	28,2%	15,4%	17,9%	24,4%	
31	1 saatten az	f	39	58	60	52	37	
		%	15,9%	23,6%	24,4%	21,1%	15,0%	
	1-2 saat arası	f	21	46	43	44	40	x^2 : 23,738
		%	10,8%	23,7%	22,2%	22,7%	20,6%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	17	35	39	25	23	p: 0,022*
		%	12,2%	25,2%	28,1%	18,0%	16,5%	
	4 saat ve fazlası	f	8	13	14	14	29	
		%	10,3%	16,7%	17,9%	17,9%	37,2%	
32	1 saatten az	f	51	103	28	30	34	
		%	20,7%	41,9%	11,4%	12,2%	13,8%	
	1-2 saat arası	f	39	65	19	32	39	x^2 : 30,456
		%	20,1%	33,5%	9,8%	16,5%	20,1%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	26	57	13	24	19	p: 0,002*
		%	18,7%	41,0%	9,4%	17,3%	13,7%	
	4 saat ve fazlası	f	15	23	3	8	29	
		%	19,2%	29,5%	3,8%	10,3%	37,2%	
33	1 saatten az	f	69	94	28	30	25	
		%	28,0%	38,2%	11,4%	12,2%	10,2%	
	1-2 saat arası	f	44	70	18	24	38	x^2 : 22,625
		%	22,7%	36,1%	9,3%	12,4%	19,6%	Sd: 12
	2-3 saat arası	f	34	50	10	24	21	p: 0,031*
		%	24,5%	36,0%	7,2%	17,3%	15,1%	
	4 saat ve fazlası	f	15	25	6	9	23	

Tablo 4.6.

Öğrenci Görüşlerinin Öğrencilerin 1 Haftada İngilizce Çalışmaya Ayırdıkları Zamana Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri Devam

34	1 saatten az	%	19,2%	32,1%	7,7%	11,5%	29,5%	x^2 : 19,096 Sd: 12 p: 0,086
		f	81	82	28	30	25	
	1-2 saat arası	%	32,9%	33,3%	11,4%	12,2%	10,2%	
		f	59	69	11	21	34	
	2-3 saat arası	%	30,4%	35,6%	5,7%	10,8%	17,5%	
		f	45	55	7	17	15	
4 saat ve fazlası	%	32,4%	39,6%	5,0%	12,2%	10,8%		
	f	17	29	7	8	17		
35	1 saatten az	%	21,8%	37,2%	9,0%	10,3%	21,8%	x^2 : 24,362 Sd: 12 p: 0,018*
		f	55	73	26	46	46	
	1-2 saat arası	%	22,4%	29,7%	10,6%	18,7%	18,7%	
		f	30	58	18	35	53	
	2-3 saat arası	%	15,5%	29,9%	9,3%	18,0%	27,3%	
		f	26	48	7	27	31	
4 saat ve fazlası	%	18,7%	34,5%	5,0%	19,4%	22,3%		
	f	11	20	1	16	30		
36	1 saatten az	%	14,1%	25,6%	1,3%	20,5%	38,5%	x^2 : 19,642 Sd: 12 p: 0,074
		f	53	44	22	55	72	
	1-2 saat arası	%	21,5%	17,9%	8,9%	22,4%	29,3%	
		f	25	37	16	49	67	
	2-3 saat arası	%	12,9%	19,1%	8,2%	25,3%	34,5%	
		f	19	32	8	31	49	
4 saat ve fazlası	%	13,7%	23,0%	5,8%	22,3%	35,3%		
	f	7	10	4	21	36		
37	1 saatten az	%	9,0%	12,8%	5,1%	26,9%	46,2%	x^2 : 32,141 Sd: 12 p: 0,001*
		f	75	93	25	28	25	
	1-2 saat arası	%	30,5%	37,8%	10,2%	11,4%	10,2%	
		f	51	76	12	21	34	
	2-3 saat arası	%	26,3%	39,2%	6,2%	10,8%	17,5%	
		f	30	71	2	17	19	
4 saat ve fazlası	%	21,6%	51,1%	1,4%	12,2%	13,7%		
	f	22	19	6	14	17		
38	1 saatten az	%	28,2%	24,4%	7,7%	17,9%	21,8%	x^2 : 16,330 Sd: 12 p: 0,177
		f	100	88	24	16	18	
	1-2 saat arası	%	40,7%	35,8%	9,8%	6,5%	7,3%	
		f	74	68	16	12	24	
	2-3 saat arası	%	38,1%	35,1%	8,2%	6,2%	12,4%	
		f	58	52	6	11	12	
4 saat ve fazlası	%	41,7%	37,4%	4,3%	7,9%	8,6%		
	f	27	24	5	6	16		
		%	34,6%	30,8%	6,4%	7,7%	20,5%	

TK: Tamamen Katılıyorum, K: Katılıyorum, K: Kararsızım, K: Katılmıyorum, HK: Hiç Katılmıyorum

Tablo 4.6.'da öğrenci görüşlerinin öğrencilerin İngilizce çalışmaya ayırdıkları zamana göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan Kay-Kare analizinde; 5, 11, 15, 18, 22, 30, 34, 36 ve 38. maddelerde öğrenci görüşlerinin öğrencilerin İngilizce çalışmaya ayırdıkları zamana göre anlamlı farklılık göstermediği; 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35 ve 37. maddelerin ise anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 1’de öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=27,201$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 78,4’ü (n=193) İngilizce bir metin okurken; bilmedikleri kelime ve cümle kalıplarına takıldıklarından dolayı metnin ana fikrini anlamakta zorlandıklarını düşünürken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 76,3’e (n=148), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda %72,6’ya (n=101) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 62,8’e (n=49) düşmektedir. 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce bir metin okurken; bilmedikleri kelime ve cümle kalıplarına takıldıklarından dolayı metnin ana fikrini anlamakta zorlandıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 2’de öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=35,310$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 69,5’i (n=171) İngilizce bir metin okurken; bilmedikleri kelimelere sözlükten çok sık baktıkları için metni okumaktan çabuk sıkıldıklarını düşünürken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 59,8’e (n=116), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda %58,3’e (n=81) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 44,8’e (n=35) düşmektedir. 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce bir metin okurken; bilmedikleri kelimelere sözlükten çok sık baktıkları için metni okumaktan çabuk sıkıldıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 3’te öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=33,408$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 82,2’si (n=202) İngilizce bir metin okurken; ders dışında yeteri kadar İngilizce okuma yapmadıkları için (hikaye kitabı vb.) metinleri anlamakta zorlandıklarını düşünürken İngilizce çalışmaya haftada 1-2

saat arası zaman ayıranlarda bu oran 70,5'e (n=136), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda %63,3'e (n=88) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 59'a (n=46) düşmektedir. 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce bir metin okurken; ders dışında yeteri kadar İngilizce okuma yapmadıkları için (hikaye kitabı vb.) metinleri anlamakta zorlandıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 4'te öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=42,748$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 78,5'i (n=193) İngilizce bir metni yüksek sesle okurken; kelimeleri telaffuz etmede zorlandıklarını düşünürken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 69'a (n=134), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda %64,1'e (n=89) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 56,4'e (n=44) düşmektedir. 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce bir metni yüksek sesle okurken; kelimeleri telaffuz etmede zorlandıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 6'da öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=32,080$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 78,1'i (n=192) İngilizce bir metni yüksek sesle okurken; metinlerin yazılışları ve okunuşları farklı olduğu için zorlandıklarını düşünürken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 77,3'e (n=150), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda %70,5'e (n=98) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 52,5'e (n=41) düşmektedir. 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce bir metni yüksek sesle okurken; metinlerin yazılışları ve okunuşları farklı olduğu için zorlandıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 7’de öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=32,323$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 76,3’sü (n=187) İngilizce cümle kurarken; sınırlı sayıda kelime bildikleri için zorlandıklarını düşünürken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 66,5’e (n=129), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda %65,6’ya (n=98) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 62,8’e (n=49) düşmektedir. 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce cümle kurarken; sınırlı sayıda kelime bildikleri için zorlandıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 8’de öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=44,335$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 59,3’ü (n=146) İngilizce cümle kurarken; cümlenin öğelerini (özne, yüklem vb.) yeterince bilmedikleri için zorlandıklarını düşünürken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 60,3’tür (n=117). İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda bu oran %54’e (n=75) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 41’e (n=32) düşmektedir. 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce cümle kurarken; cümlenin öğelerini (özne, yüklem vb.) yeterince bilmedikleri için zorlandıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 9’da öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=56,264$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 67’si (n=165) İngilizce cümle kurarken; İngilizce ve Türkçede cümle yapısı (özne yüklem vb. şeylerin yerleri) farklı olduğu için zorlandıklarını düşünürken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 59,8’tür (n=116). İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda bu oran %61,1’e (n=85) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten

fazla zaman ayıranlarda 46,1'e (n=36) düşmektedir. 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce cümle kurarken; İngilizce ve Türkçede cümle yapısı (özne yüklem vb. şeylerin yerleri) farklı olduğu için zorlandıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 10'da öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=45,256$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 75,2'si (n=185) İngilizce cümle kurarken; İngilizce ve Türkçede İngilizcede zamanları yeterince bilmedikleri için zorlandıklarını düşünürken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 59,3'e (n=115), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda bu oran %56,1'e (n=78) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 48,7'ye (n=38) düşmektedir. 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce cümle kurarken; İngilizce ve Türkçede İngilizcede zamanları yeterince bilmedikleri için zorlandıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 12'de öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=27,113$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 81,7'si (n=201) İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; metinler yeterince tekrarlanmadığı için dinlediklerini tam olarak anlayamadıklarını düşünürken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 75,3'e (n=116), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda bu oran %66,2'ye (n=92) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 47,9'dur (n=53) . 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; metinler yeterince tekrarlanmadığı için dinlediklerini tam olarak anlayamadıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 13'de öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu

görülmektedir [$\chi^2(12)=34,756$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 56,1'i (n=138) İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; konuşma hızlandıkça dinlediklerini anlamakta zorlandıklarını düşünürken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 43,8'dir (n=85). Bu oran İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda %48,2 (n=85) iken İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 26,9'a (n=21) düşmektedir. 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; konuşma hızlandıkça dinlediklerini anlamakta zorlandıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 14'te öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=33,311$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 82,9'u (n=204) İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; yabancıların konuşmalarını anlamakta zorlandıklarını düşünürken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 74,2'ye (n=144), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda %73,5'e (n=105) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 66,6'ya (n=52) düşmektedir. 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; yabancıların konuşmalarını anlamakta zorlandıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 16'da öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=32,646$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 69,9'u (n=172) İngilizce konuşma etkinliklerinde; sınıflarında yeteri kadar konuşma etkinliği yapmadıkları için İngilizce konuşmakta zorlandıklarını düşünürken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 63,9'a (n=124), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda %61,9'a (n=86) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 41'e (n=32) düşmektedir. 1 haftada İngilizce çalışmaya daha

az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce konuşma etkinliklerinde; sınıflarında yeteri kadar konuşma etkinliği yapmadıkları için İngilizce konuşmakta zorlandıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 17’de öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=30,559$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 43,1’i (n=106) İngilizce konuşma etkinliklerinde; öğretmen sınıfta yalnızca İngilizce konuştuğu için dersi anlamakta zorlandıklarını düşünürken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 40,7’ye (n=52), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda %37,4’e (n=86) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 19,2’ye (n=15) düşmektedir. 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce konuşma etkinliklerinde; öğretmen sınıfta yalnızca İngilizce konuştuğu için dersi anlamakta zorlandıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 19’da öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=34,048$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 69,1’i (n=170) İngilizce konuşma etkinliklerinde; etrafındakilerin onlarla dalga geçmesinden korktukları için konuşmaya çekindiklerini düşünürken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 58,8’dir (n=114). Bu oran İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda % 64 (n=89) iken İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 45,8’e (n=35) düşmektedir. 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce konuşma etkinliklerinde; etrafındakilerin onlarla dalga geçmesinden korktukları için konuşmaya çekindiklerine dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 20’de öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu

görülmektedir [$\chi^2(12)=28,075$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 57,3'ü (n=141) İngilizce konuşma etkinliklerinde; karşısındaki kişinin onları anlayamayacağını düşündükleri için konuşmaya çekindiklerini belirtirken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 51,5'e (n=100), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda %44,6'ya (n=62) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 42,3'e (n=33) düşmektedir. 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce konuşma etkinliklerinde; karşısındaki kişinin onları anlayamayacağını düşündükleri için konuşmaya çekindiklerine dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 21'de öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=39,311$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 67,5'i (n=166) İngilizce konuşma etkinliklerinde; dilbilgisi kurallarını düşündükleri için konuşmalarında akıcılığı sağlayamadıklarını belirtirken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 53,1 (n=103), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda %53,9 (n=62) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 44,9'dir (n=35). 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce konuşma etkinliklerinde; dilbilgisi kurallarını düşündükleri için konuşmalarında akıcılığı sağlayamadıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 23'te öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=30,506$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 52,9'u (n=130) İngilizce konuşma etkinliklerinde; günlük hayatta İngilizceyi kullanmadıkları için İngilizce konuşmakta zorlandıklarını belirtirken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 40,7'ye (n=79), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda %37,4'e (n=52) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman

ayırarlarda 30,7'ye (n=24) düşmektedir. 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce konuşma etkinliklerinde; günlük hayatta İngilizceyi kullanmadıkları için İngilizce konuşmakta zorlandıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 24'te öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=51,509$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 81,7'si (n=201) İngilizce kelime öğrenmede; kelime çalışmaya yeterince zaman ayırmadıkları için kelimeleri hatırlamada zorlandıklarını belirtirken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayırarlarda bu oran 69,6' (n=135), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayırarlarda %71,2 (n=99) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayırarlarda 52,5'dir (n=41). 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce kelime öğrenmede; kelime çalışmaya yeterince zaman ayırmadıkları için kelimeleri hatırlamada zorlandıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 25'te öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=36,183$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 68,3'ü (n=168) İngilizce kelime öğrenmede; sınıfta yeterince görsel materyal kullanılmadığı için kelimeleri unuttuklarını belirtirken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayırarlarda bu oran 54,2' (n=105), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayırarlarda % 69 (n=99) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayırarlarda 43,5'dir (n=34). 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce kelime öğrenmede; sınıfta yeterince görsel materyal kullanılmadığı için kelimeleri unuttuklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 26'da öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu

görülmektedir [$\chi^2(12)=36,214$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 61'i (n=150) İngilizce kelime öğrenmede; sınıfta yeterince kelime aktivitesi yapmadıkları için kelimeleri öğrenmekte zorlandıklarını belirtirken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 51,6' (n=100), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda % 56,2 (n=78) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 37,2'dir (n=29). 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce kelime öğrenmede; sınıfta yeterince kelime aktivitesi yapmadıkları için kelimeleri öğrenmekte zorlandıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 27'de öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=23,855$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 69,9'i (n=172) İngilizce kelime öğrenmede; derste dikkat çekici aktiviteler(oyun vb.) yapılmadığı için yeni İngilizce kelimeler öğrenirken zorlandıklarını belirtirken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 57,7' (n=112), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda % 64,1 (n=89) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 46,1'dir (n=36). 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce kelime öğrenmede; derste dikkat çekici aktiviteler(oyun vb.) yapılmadığı için yeni İngilizce kelimeler öğrenirken zorlandıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 28'de öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=41,891$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 60,2'si (n=148) İngilizce dilbilgisini öğrenmede; Türkçe dil bilgisinde eksik oldukları için İngilizce dil bilgisi konularını iyi anlayamadıklarını belirtirken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 53 (n=103), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda % 54 (n=89) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman

ayırarlarda 33,3'dür (n=26). 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce dilbilgisini öğrenmede; Türkçe dil bilgisinde eksik oldukları için İngilizce dil bilgisi konularını iyi anlayamadıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 29'da öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=46,975$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 67,1'i (n=165) İngilizce dilbilgisini öğrenmede; İngilizce temelleri iyi olmadığı için dil bilgisi konularını anlayamadıklarını belirtirken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 55,7'ye (n=108), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda % 53,9'a (n=75) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 34,6'ya (n=27) düşmektedir. 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce dilbilgisini öğrenmede; İngilizce temelleri iyi olmadığı için dil bilgisi konularını anlayamadıklarına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 31'de öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=23,738$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 39,5'i (n=97) İngilizce dilbilgisini öğrenmede; derslerde dil bilgisi kurallarına gereğinden daha az önem verildiğini düşündüklerini belirtirken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 34,5 (n=67), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda % 39,4 (n=52) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 27'dir (n=21). 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce dilbilgisini öğrenmede; derslerde dil bilgisi kurallarına gereğinden daha az önem verildiğine dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 32'de öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu

görülmektedir [$\chi^2(12)=30,456$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 62,6'sı ($n=154$) İngilizce kitaplarında kendi kültürü dışında geçen kişi, yer ve olayların İngilizce öğrenmelerini zorlaştırdığını belirtirken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 53,6 ($n=104$), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda % 59,7($n=83$) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 48,7'dir ($n=38$). 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce kitaplarında kendi kültürü dışında geçen kişi, yer ve olayların İngilizce öğrenmelerini zorlaştırdığına dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 33'te öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=22,625$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 66,2'sı ($n=163$) İngilizce kitaplarında ismi geçen öğelerin kendi kültürleri dışında olduğu için İngilizceyi sıkıcı hale getirdiğini belirtirken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 58,8 ($n=114$), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda % 60,5 ($n=84$) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 51,3'dür ($n=40$). 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce kitaplarında ismi geçen öğelerin kendi kültürleri dışında olduğu için İngilizceyi sıkıcı hale getirdiğine dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 35'de öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=24,362$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 52,1'i ($n=128$) öğretmenin konuları yetiştirmek için dersi hızlı anlattığını belirtirken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 45,3 ($n=88$), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda % 53,2 ($n=74$) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 39,7'dir ($n=31$). 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde öğretmenin konuları yetiştirmek için dersi hızlı anlattığına dair

görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, madde 37’de öğrenciler arasında 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2(12)=32,141$; $p<0,05$]. Buna göre İngilizce çalışmaya haftada 1 saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin % 68,3’ü (n=168) İngilizce ders kitaplarının ilgilerini çekmediğini belirtirken İngilizce çalışmaya haftada 1-2 saat arası zaman ayıranlarda bu oran 65,5 (n=127), İngilizce çalışmaya haftada 2-3 saat arası zaman ayıranlarda % 72,7 (n=101) ve İngilizce çalışmaya haftada 4 saatten fazla zaman ayıranlarda 52,6’dır (n=41). 1 haftada İngilizce çalışmaya daha az zaman ayıran öğrencilerde İngilizce ders kitaplarının ilgilerini çekmediğine dair görüş İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

5.BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ortaokuldaki öğrencilerin İngilizce öğrenimindeki başarısızlık nedenleri üzerine görüşlerinden elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlara, bu sonuçlar doğrultusunda da uygulamaya ve sonraki araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1 SONUÇLAR

Bartın ili Ulus ilçesinde 2014-2015 Eğitim-öğretim yılında eğitim gören 657 ortaokul öğrencisine anket tekniği ile uygulanan bu araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir.

5.1.1. İngilizce Öğreniminde Ortaokul Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Sonuçlar

Bu kısımda araştırmaya katılan öğrencilerin; İngilizce öğrenimlerindeki başarısızlık nedenlerine yönelik maddelere vermiş olduğu cevaplara ait sonuçlar alt problemlere ayrılmış şekilde yer almaktadır.

5.1.1.1. Okuma Becerisindeki Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin, okuma becerilerindeki başarısızlıklarına ilişkin; İngilizce bir metin okurken; bilmedikleri kelime ve cümle kalıplarına takıldıklarından dolayı metnin ana fikrini anlamakta zorlandıkları, bilmedikleri kelimelere sözlükten çok sık baktıkları için metni okumaktan çabuk sıkıldıkları, ders dışında yeteri kadar İngilizce okuma yapmadıkları için (hikaye kitabı vb.) metinleri anlamakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce bir metni yüksek sesle okurken;

kelimeleri telaffuz etmede zorlandıkları, yanlış okuduklarında çevresindekilerin onlarla dalga geçmesinden korktukları, metinlerin yazılışları ve okunuşları farklı olduğu için zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.2. Yazma Becerisindeki Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin, yazma becerilerindeki başarısızlıklarına ilişkin; İngilizce cümle kurarken; sınırlı sayıda kelime bildikleri için, cümlenin öğelerini (özne, yüklem vb.) yeterince bilmedikleri için, İngilizce ve Türkçede cümle yapısı (özne yüklem vb. şeylerin yerleri) farklı olduğu için, İngilizcede zamanları yeterince bilmedikleri için zorlandıkları ve Türkçede karşılığı olmayan kelime ve cümle kalıplarını cümle içinde kullanmada zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.3. Dinleme Becerisindeki Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin, dinleme becerilerindeki başarısızlıklarına ilişkin; İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; metinler yeterince tekrarlanmadığı için dinlediklerini tam olarak anlayamadıkları, konuşma hızlandıkça dinlediğini anlamakta zorlandıkları, yabancıların konuşmalarını anlayamadıkları, sınıflarında teknolojik olanaklar yeterince kullanılmadığı için dinlemelerinin yeterince gelişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.4. Konuşma Becerisindeki Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin, konuşma becerilerindeki başarısızlıklarına ilişkin; İngilizce konuşma etkinliklerinde; sınıflarında yeteri kadar konuşma etkinliği yapılmadığı için İngilizce konuşmakta zorlandıkları, karşılarındaki kişinin kendilerini anlayamayacağı düşündükleri için konuşmaya çekindikleri, dilbilgisi kurallarını düşündükleri için konuşmalarında akıcılığı sağlayamadıkları, öğretmenlerinin sınıfta konuşma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadığı için konuşma yeteneklerinin gelişmediği, ve günlük hayatta İngilizceyi kullanmadıkları için İngilizce konuşmakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenciler, çoğunlukla İngilizce konuşma etkinliklerinde; öğretmenin sınıfta yalnızca İngilizce konuştuğu için dersi anlamakta zorlandıklarına hiç katılmıyorum düzeyinde yanıt vermişlerdir. Öğrenciler çoğunlukla, İngilizce konuşma etkinliklerinde; öğretmen sınıfta çoğunlukla Türkçe

konuştuğu için konuşma yeteneklerinin gelişmediğine ise katılmıyorum düzeyinde yanıt vermişlerdir. Son olarak öğrenciler, etraflarındakilerin onlarla dalga geçmesinden korktukları için konuşmaya çekindiklerine ise katılıyorum ve katılmıyorum düzeylerinde neredeyse eşit şekilde yanıt vermişlerdir.

Gömlüksiz (1993) 923 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun yabancı dili ders saatleri dışında günlük hayatlarında kullanma imkanına sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır, bu da öğrencilerin konuşma becerilerini doğrudan etkilemektedir. Aküzel (2006) Adana’da 300 öğrenci yaptığı çalışmada İngilizce öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, ders esnasında İngilizce konuşmak yerine Türkçe konuşmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada, İngilizce dersinde Türkçe kullanma sıklığı sorusunda hiçbir öğretmen “hiç” seçeneğini işaretlememiş, Aküzel’in (2006) bu bulgusu aynı çalışmada 47 öğretmenle yaptığı anketle de desteklenmiştir. Merzifonluoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini olumsuz etkileyen en yaygın nedenler; heyecan, hata yapmaktan korkma ve öğrencilerin yeterince konuşma fırsatı bulamamaları olmuştur. Bunun yanında, aynı çalışmada öğrencilerin, dilbilgisi, kelime ve telaffuz yetersizliğinden dolayı da konuşmada problemler yaşadıkları sonucuna varılmıştır

5.1.1.5. Kelime Öğrenimindeki Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin, kelime öğrenimindeki başarısızlıklarına ilişkin; İngilizce kelime öğrenmede; kelime çalışmaya yeterince zaman ayırmadıkları için kelimeleri hatırlamada zorlandıkları, sınıfta yeterince görsel materyal kullanılmadığı için kelimeleri unuttukları, sınıfta yeterince kelime aktivitesi yapmadıkları için kelimeleri öğrenmekte zorlandıkları ve derste dikkat çekici aktiviteler(oyun vb.) yapılmadığı için yeni İngilizce kelimeler öğrenirken zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gömlüksiz’in (1993) yaptığı çalışmasında da öğretmenlerin İngilizce dersinde görsel işitsel araç kullanmadığı ve büyük çoğunlukla sadece yazı tahtasını kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aküzel’in (2006) yaptığı çalışmada da ders içinde görsel işitsel materyal kullanımındaki yüzdeler çok düşük çıkmış ve bu çalışmada da yabancı dil öğretiminde vazgeçilmez bir yeri olan görsel ve işitsel araçların derslerde

öğretmenler tarafından yeterince kullanılmadığı sonucuna varılmıştır. Yine aynı araştırmada görsel işitsel araç kullanımının öğrencilerin derse olan ilgisini %81 oranında arttıracak sonucuna ulaşılmıştır. Derste görsel işitsel materyallerin kullanımını her beceri gibi kelime öğrenimini de etkilemektedir. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere teknoloji çağında yaşadığımız günümüz Türkiye'sinde hala İngilizce derslerinde görsel işitsel materyal kullanımında teknolojik yetersizlikler vb. gibi çeşitli sebeplere bağlı olarak problemler yaşanmaktadır.

Benzer şekilde, Turhan'ın (2009) 140 öğrenciyle çalışmasında öğrencilerden 129'unun kelimeleri hatırlamada zorlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun bir nedeni de öğrencilerin kelime çalışmaya yeterince vakit ayırmamasıdır; bu bulgu 1993'te Gömleksiz ve 2009'da Turhan tarafından yapılan çalışmalarla da desteklenmiş ve öğrencilerin İngilizce dersi çalışmaya ayırdıkları zamanın çok az olması ve her iki çalışmada da öğrencilerin düzenli ve yeteri kadar İngilizce çalışmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları zaman da diğer tüm beceriler gibi kelime öğrenimini de etkilemektedir. Turhan tarafından bulunan diğer bir bulgu da öğretmenin İngilizce dersinde iyi ve eğlenceli bir atmosfer sağlayacak materyaller kullanmamasının İngilizce öğrenimindeki muhtemel başarısızlık nedenlerinden biri olmasıdır. Bu bulgu bu çalışmadaki “derste dikkat çekici aktiviteler (oyun vb.) yapılmadığı için yeni İngilizce kelimeler öğrenirken zorlanıyorum.” bulgusuyla örtüşmektedir.

5.1.1.6. Dil Bilgisi Öğrenimindeki Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin, dil bilgisi öğrenimlerindeki başarısızlıklarına ilişkin; İngilizce dilbilgisini öğrenmede; Türkçe dil bilgisinde eksik oldukları ve İngilizce temelleri iyi olmadıkları için İngilizce dil bilgisi konularını iyi anlayamadıkları ve derslerde dil bilgisi kurallarına gereğinden fazla önem verildiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenciler, derslerde dil bilgisi kurallarına gereğinden daha az önem verildiğini düşünüyorum maddesine katılmıyorum düzeyinde yanıt vererek dil bilgisi öğretimine derslerde gereğinden fazla önem verildiğini doğrulamışlardır.

5.1.1.7. Kültürle İlgili Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin, ders kitaplarındaki kültürle ilgili başarısızlık nedenlerine ilişkin; İngilizce kitaplarında kendi kültürleri dışında geçen kişi, yer ve olayların İngilizce öğrenmelerini zorlaştırdığı ve İngilizce kitaplarında ismi geçen öğelerin kendi kültürleri dışında olduğu için İngilizceyi sıkıcı hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Gömleksiz'in (1993) çalışmasında ders kitaplarıyla ilgili olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu kitapların ilgi ve kültürel seviyelerine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Aküzel'in (2006) çalışmasında da benzer şekilde ders kitaplarındaki konuların öğrenciler tarafından yeterince anlaşılır şekilde yapılandırılmadığı sonucuna varılmıştır. Alpay'ın (2009) yaptığı çalışmasında ise kültürel içeriğin İngiliz Dili Eğitimi Öğrencilerine İngilizce öğretme aşamasında dahil edilmesinin, öğrencilerin dil gelişimi üzerinde manidar bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Ancak araştırmacı tarafından yapılan sınıf içi gözlemleri, kültürel içeriğin öğrencileri dil öğrenmede motive ettiği ve öğrencilerin kültür edincinde artış yarattığı da tespit edilmiştir.

Işık (2008) da yabancı dil öğretiminde kullanılacak malzemelerin kendi ülkemizin gereksinimleri ve amaçları doğrultusunda bu ülkede üretilmesi gerektiğine dikkat çekmiş; başka ülkelere gelen malzemelerin hızlı, ekonomik ve amaca hizmet etmekten olmaktan uzak olduğunu vurgulamıştır.

5.1.1.8. Program, Teknolojik ve Fiziksel Koşullar ve Ders Kitapları ile İlgili Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin, program, fiziksel koşullar ve ders kitapları ile ilgili başarısızlıklarına ilişkin; haftalık İngilizce ders saatlerinin İngilizceyi iyi bir şekilde öğrenmek için yetersiz olduğu, öğretmenlerinin konuları yetiştirmek için dersi hızlı anlattığı, İngilizce ders kitaplarının ilgilerini çekmediği ve İngilizce öğrenmeleri için sınıflarının yeterli teknik donanıma sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenciler, sınıflarının kalabalık olmasından dolayı derste yeterince söz hakkı alamadıkları ifadesine hiç katılmıyorum düzeyinde yanıt vermişlerdir.

Aküzel'in (2006) 47 öğretmenle yaptığı çalışmada yeterli sayıda öğretmenin derslerini görsel işitsel araçlarla destekleyemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun büyük sebebi okullardaki teknolojik yetersizliklerdir. Aynı çalışmada Aküzel ders kitabının öğrenci açısından yeterince ilgi çekici olmadığı ve öğrenciye göre yapılandırılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan başka bir çalışmada ise Turhan öğretmenin derste sadece ders kitabı kullanması ve destekleyici materyaller kullanmamasının İngilizce öğreniminde muhtemel başarısızlık nedenlerinden biri olduğu sonucuna varmıştır. Turhan (2009) aynı zamanda teknolojik yetersizliklerin ve İngilizce derslerinde bilgisayar, dinleme CD'leri vb. materyallerin kullanılmamasının İngilizce öğreniminde muhtemel başarısızlık nedenlerinden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Turhan'ın çalışmasında ayrıca bu çalışmadaki "Haftalık İngilizce ders saatlerinin İngilizceyi iyi bir şekilde öğrenmek için yetersiz olduğunu düşünüyorum." bulgusunu destekler şekilde ders saatlerinin İngilizce öğrenimi için yetersiz olduğunu tespit edilmiştir. Buna rağmen bu çalışmadaki bulgunun aksine Turhan'ın yaptığı çalışmada sınıfların kalabalık olmasının İngilizce öğreniminde muhtemel başarısızlık nedenlerinden biri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

5.1.2. 1. Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan Kay-Kare analizinde, anketteki 38 maddeden 17'sinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Buna göre, erkek öğrencilerde;

-İngilizce bir metin okurken; ders dışında yeteri kadar İngilizce okuma yapmadıkları için metinleri anlamakta zorlandıklarına,

-İngilizce cümle kurarken; sınırlı sayıda kelime bildikleri için zorlandıklarına, İngilizce cümle kurarken; cümlenin öğelerini (özne, yüklem vb.) yeterince bilmedikleri için zorlandıklarına,

- İngilizce cümle kurarken; İngilizcede zamanları yeterince bilmedikleri için zorlandıklarına,

-İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; yabancıların konuşmalarını anlayamadıklarına,

-İngilizce konuşma etkinliklerinde; sınıflarında yeteri kadar konuşma etkinliği yapmadıkları için zorlandıklarına,

-İngilizce konuşma etkinliklerinde; öğretmen sınıfta yalnızca İngilizce konuştuğu için zorlandıklarına,

-İngilizce konuşma etkinliklerinde; öğretmen sınıfta çoğunlukla Türkçe konuştuğu için zorlandıklarına,

İngilizce konuşma etkinliklerinde öğretmen sınıfta konuşma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadığı için konuşma yeteneklerinin gelişmediğine,

-İngilizce kelime öğrenmede; kelime çalışmaya yeterince zaman ayırmadıkları için kelimeleri hatırlamada zorlandıklarına,

-İngilizce kelime öğrenmede; sınıfta yeterince görsel materyal kullanılmadığı için kelimeleri unuttıklarına,

- İngilizce kelime öğrenmede; sınıfta yeterince kelime aktivitesi yapmadıkları için kelimeleri öğrenmekte zorlandıklarına,

-İngilizce kelime öğrenmede; derste dikkat çekici aktiviteler(oyun vb.) yapılmadığı için yeni İngilizce kelimeler öğrenirken zorlandıklarına,

-Türkçe dil bilgisinde eksik oldukları için İngilizce dil bilgisi konularını iyi anlayamadıklarına,

- İngilizce kitaplarında kendi kültürleri dışında geçen kişi, yer ve olayların İngilizce öğrenmelerini zorlaştırdığına,

-öğretmenin dersi hızlı işlediğine,

-sınıflarının kalabalık olmasından dolayı derste yeterince söz hakkı alamadıklarına dair görüşler kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Bu bulguların aksine Gök Çatal (2015), İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde yaşanan sorunlarla ilgili çalışmasında öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları sonuçlarla cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığını belirtmiştir.

5.1.3. 2. Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Öğrenci görüşlerinin aile gelir durumuna göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan Kay-Kare analizinde, anketteki 38 maddeden 17'sinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Buna göre, aile gelir durumu düşük olan öğrencilerde;

- İngilizce bir metin okurken; bilmedikleri kelime ve cümle kalıplarına takıldıklarından dolayı metnin ana fikrini anlamakta zorlandıklarına,
- İngilizce bir metni yüksek sesle okurken; kelimeleri telaffuz etmede zorlandıklarına,
- İngilizce bir metni yüksek sesle okurken; metinlerin yazılışları ve okunuşları farklı olduğu için zorlandıklarına,
- İngilizce cümle kurarken; sınırlı sayıda kelime bildikleri için zorlandıklarına,
- İngilizce cümle kurarken; cümlenin öğelerini yeterince bilmedikleri için zorlandıklarına,
- İngilizce cümle kurarken; Türkçede karşılığı olmayan kelime ve cümle kalıplarını cümle içinde kullanmada zorlandıklarına,
- İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; yabancıların konuşmalarını anlayamadıklarına,
- İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; sınıflarında teknolojik olanaklar yeterince kullanılmadığı için dinlemelerinin yeterince gelişmediğine,

- İngilizce konuşma etkinliklerinde; sınıflarında yeteri kadar konuşma etkinliği yapmadıkları için İngilizce konuşmakta zorlandıklarına,

- İngilizce konuşma etkinliklerinde; dilbilgisi kurallarını düşündükleri için konuşmalarında akıcılığı sağlayamadıklarına,

- Öğretmenleri sınıfta konuşma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadığı için konuşma yeteneklerinin gelişmediğine,

- İngilizce konuşma etkinliklerinde; günlük hayatta İngilizceyi kullanmadıkları için İngilizce konuşmakta zorlandıklarına,

- İngilizce kelime öğrenmede; sınıfta yeterince kelime aktivitesi yapmadıkları için kelimeleri öğrenmekte zorlandıklarına,

- İngilizce dilbilgisini öğrenmede; Türkçe dil bilgisinde eksik oldukları için İngilizce dil bilgisi konularını iyi anlayamadıklarına,

- İngilizce dilbilgisini öğrenmede; derslerde dil bilgisi kurallarına gereğinden fazla önem verildiğine,

- Öğrencilerde öğretmenin konuları yetiştirmek için dersi hızlı anlattığına dair görüşler aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğrencilerin aile gelir durumları düştükçe başarısızlık bazı maddelerde nedenlerine katılma oranları artmıştır. Bu bulgu ile örtüşen İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Adana Örneği), Aküzel (2006) tarafından yapılan araştırmada ailenin ortalama aylık geliri arttıkça öğrencinin yabancı dil dersi notunun yükselmesi; ailelerin sosyo-ekonomik durumunun öğrenci başarısını etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

5.1.4. 3. Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Öğrenci görüşlerinin öğrencilerin 1 haftada İngilizce çalışmaya ayırdıkları zamana göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan Kay-Kare analizinde, anketteki 38 maddeden 29'unun anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Buna göre, İngilizce çalışmaya daha az vakit ayıran öğrencilerde;

- İngilizce bir metin okurken; bilmedikleri kelime ve cümle kalıplarına takıldıklarından dolayı metnin ana fikrini anlamakta zorlandıklarına,

- İngilizce bir metin okurken; bilmedikleri kelimelere sözlükten çok sık baktıkları için metni okumaktan çabuk sıkıldıklarına,

- İngilizce bir metin okurken; ders dışında yeteri kadar İngilizce okuma yapmadıkları için (hikaye kitabı vb.) metinleri anlamakta zorlandıklarına,

- İngilizce bir metni yüksek sesle okurken; kelimeleri telaffuz etmede zorlandıklarına,

- İngilizce bir metni yüksek sesle okurken; metinlerin yazılışları ve okunuşları farklı olduğu için zorlandıklarına,

- İngilizce cümle kurarken; sınırlı sayıda kelime bildikleri için zorlandıklarına,

- İngilizce cümle kurarken; cümlenin öğelerini (özne, yüklem vb.) yeterince bilmedikleri için zorlandıklarına,

- İngilizce cümle kurarken; İngilizce ve Türkçede cümle yapısı (özne yüklem vb. şeylerin yerleri) farklı olduğu için zorlandıklarına,

- İngilizce cümle kurarken; İngilizce ve Türkçede İngilizcede zamanları yeterince bilmedikleri için zorlandıklarına,

- İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; metinler yeterince tekrarlanmadığı için dinlediklerini tam olarak anlayamadıklarına,

- İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; konuşma hızlandıkça dinlediklerini anlamakta zorlandıklarına,

-İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken; yabancıların konuşmalarını anlamakta zorlandıklarına,

-İngilizce konuşma etkinliklerinde; sınıflarında yeteri kadar konuşma etkinliği yapmadıkları için İngilizce konuşmakta zorlandıklarına,

-İngilizce konuşma etkinliklerinde; öğretmen sınıfta yalnızca İngilizce konuştuğu için dersi anlamakta zorlandıklarına,

-İngilizce konuşma etkinliklerinde; etrafındakilerin onlarla dalga geçmesinden korktukları için konuşmaya çekindiklerine,

-İngilizce konuşma etkinliklerinde; karşılarındaki kişinin onları anlayamayacağını düşündükleri için konuşmaya çekindiklerine,

- İngilizce konuşma etkinliklerinde; dilbilgisi kurallarını düşündükleri için konuşmalarında akıcılığı sağlayamadıklarına,

-İngilizce konuşma etkinliklerinde; günlük hayatta İngilizceyi kullanmadıkları için İngilizce konuşmakta zorlandıklarına,

-İngilizce kelime öğrenmede; kelime çalışmaya yeterince zaman ayırmadıkları için kelimeleri hatırlamada zorlandıklarına,

-İngilizce kelime öğrenmede; sınıfta yeterince görsel materyal kullanılmadığı için kelimeleri unuttıklarına,

-İngilizce kelime öğrenmede; sınıfta yeterince kelime aktivitesi yapmadıkları için kelimeleri öğrenmekte zorlandıklarına,

- İngilizce kelime öğrenmede; derste dikkat çekici aktiviteler(oyun vb.) yapılmadığı için yeni İngilizce kelimeler öğrenirken zorlandıklarına,

- İngilizce dilbilgisini öğrenmede; Türkçe dil bilgisinde eksik oldukları için İngilizce dil bilgisi konularını iyi anlayamadıklarına,

- İngilizce dilbilgisini öğrenmede; İngilizce temelleri iyi olmadığı için dil bilgisi konularını anlayamadıklarına,

- İngilizce dilbilgisini öğrenmede; derslerde dil bilgisi kurallarına gereğinden daha az önem verildiğine,

- İngilizce kitaplarında kendi kültürü dışında geçen kişi, yer ve olayların İngilizce öğrenmelerini zorlaştırdığına,

- İngilizce kitaplarında ismi geçen öğelerin kendi kültürleri dışında olduğu için İngilizceyi sıkıcı hale getirdiğine,

- Öğretmenin konuları yetiştirmek için dersi hızlı anlattığına,

- İngilizce ders kitaplarının ilgilerini çekmediğine dair görüşler İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Turhan (2009) tarafından yapılan araştırmada; öğrencilerin İngilizce çalışmaya yeterli vakit ayırmamasının muhtemel bir başarısızlık nedeni olduğu bulgusu yukarıdaki bulgu ile örtüşmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında oluşturulan öneriler yer almaktadır.

5.2.1. İngilizce Öğrenimindeki Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Öneriler

1. Öğrenciler İngilizce bir metin okurken bilmedikleri kelime ve cümle kalıplarına takıldıklarından dolayı metnin ana fikrini anlamakta zorlandıklarını ve bilmedikleri kelimelere sözlükten çok sık baktıkları için metni okumaktan çabuk sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu ortadan kaldırmak için okuma metinlerinin dilinin çok ağır olmaması ve çok fazla bilinmeyen kelimeyle yüklü olmaması düşünülebilir. Derslerde, dili çok ağır

olan metinler öğrenciyi sıkacağından daha basit, öğrencide okuma isteği uyandıran, gerçek hayattan alınmış ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek okuma metinlerinin seçilmesi önerilebilir.

2. Öğrenciler, Ortak Avrupa Çerçevesi Referansında Dil Beceri Seviyeleri açısından A1 ve A2 seviyelerinde olduğu için öğrencilerin metnin tamamını ve metindeki tüm kelimelerin anlamını bilmelerini beklemek yerine metinden genel bir anlam çıkarmalarını beklemek daha doğru olabilir.

3. Öğrencilerin dinlemedeki başarılarını arttırmak için onları dinleme yapacakları bağlama hazırlamak için dinleme öncesi aktivitelerin (konu hakkında tartışma, beyin fırtınası, ilgili kelimeleri sunma vb.) yapılması düşünülebilir.

4. Kelime öğretimi yapılırken, kalıcılığı artırmak için görsel araçlardan yararlanılması, oyunlar, flaşkartlar, resimler ve grafiklerle desteklenmesi ve kelimelerin izole olarak listeler halinde değil de bir bağlam içinde ve iletişim kurarken sözcükleri nerede ve nasıl kullanacağına önem verilerek öğretilmesi düşünülebilir.

5. Öğretmenlerin konuları hızlı anlattığı bulgusundan yola çıkarak programdaki konuların azaltılması ve İngilizce 'ye ayrılan haftalık ders saatlerinin arttırılması düşünülebilir.

6. Öğrenciler İngilizce ders kitaplarının ilgilerini çekmediğini belirtmişlerdir; bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı'nın ders kitaplarına ek olarak görsel materyaller hazırlayıp okullara göndermesi uygun olabilir.

7. Pek çok okulda okulların teknolojik açıdan yetersiz olduğu gözlenmiş ve bunun öğrencilerin İngilizce başarılarını etkilediği sonucuna varılmıştır. Okulların teknolojik donanım açısından yeterli hale getirilmesi düşünülebilir.

8. Öğretmenlere bu teknolojik araçları nasıl kullanacakları ve derslere nasıl entegre edecekleri, bu araçları kullanarak dersleri nasıl daha etkili ve

verimli geçirebilecekleriyle ilgili kapsamlı bir hizmet içi eğitimi verilmesi önerilebilir.

9. Öğretmenlerin derste dil bilgisi konularına ağırlık verdiği bulgusundan yola çıkarak, derslerde dört dil becerisine de ağırlık verilmesi ve İngilizcenin temelde iletişim için öğretildiğinin bilinciyle öğrencilere sınıfta her koşulda iletişim kurabilecekleri etkileşimli ortamlar yaratmaları gerektiği düşünülebilir.

10. İngilizce kitaplarında, öğrencilerin kendi kültürleri dışında geçen kişi, yer ve olayların İngilizce öğrenimlerini zorlaştırması ve İngilizceyi sıkıcı hale getirmesi bulgusundan yola çıkarak kitapların tamamen yabancı yazarlar tarafından değil de Türk yazarlar işbirliğiyle hazırlanması, Türk kültürüne özgü şeyler de içermesi ve öğrencilerin kültür düzeyinin dikkate alınması düşünülebilir.

11. Derslerde tüm becerilere eşit şekilde önem verilmesi için derslerin, okuma, konuşma gibi becerilere ayrılarak öğretilmesi düşünülebilir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Ortaokulda İngilizce öğreniminde başarısızlık nedenlerine yönelik öğrencilerin görüşlerinin alınması anket ile birlikte odak gurup görüşmesi yapılarak da desteklenebilir.

2. Bu araştırmanın evrenini Bartın ili Ulus ilçesi genelinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında eğitim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, daha kapsamlı olarak Bartın ili genelinde, değişik illerde ve Türkiye genelinde yapılabilir.

3. Ortaokulda İngilizce öğreniminde başarısızlık nedenlerine yönelik olarak, öğretmen, okul yöneticileri ve velilerin de görüşlerini içeren daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

4. Bu araştırma, ilkokul, lise ve yükseköğretim gibi farklı eğitim düzeylerinde de yapılabilir.

6. BÖLÜM

KAYNAKÇA

- Aküznel, G. (2006). *İlköğretim 4–8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Adana Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Alkan, A. ve Durmuş, Ö. (2013). İngilizce Öğretmenlerinin Derslerinde Bilişim Teknolojilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 2146-9199.
- Alpay, E. (2009). *Kültürel İçeriğin Dil Becerilerinin Gelişimine Olan Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Anderson, N.J., (2003). Scrolling, Clicking and Reading English: Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33.
- Başal, A. (2015). İngilizce Öğretmenleri ve Teknoloji Eğitimi. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1496-1511.
- Berardo, S.A., (2006). The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60-68.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrd, Patricia. (1998). Grammar in the Foreign Language Classroom: Making Principled Choices. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433721.pdf> adresinden 20 Ağustos 2015 tarihinde alınmıştır.

- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 1165-176.
- Çakır, R. ve Oktay, S. (2013). Bilgi Toplumu Olma Yolunda Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 35-54.
- Demircan, Ö. (1988). *Türkiye’de Yabancı Dil. (1.Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1983). Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları. *Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı Bildiriler Kitabı*. 20-21 Haziran. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları Şafak Matbaası, 1-322.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı Dil Öğretimi (6.Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duke, K. N., Caughlan, S. Juzwik M. ve Martin M.N. (2012). *Reading and Writing genre with Purpose in K-8 Classrooms (1st edition)*. USA: Heinemann.
- Ekmekçi, E, Yaman, İ. (2001). Developing Lexical Competence Through Online Exercises: Evaluations Through the Eyes of Students. *Uluslararası Sosyal Araştırmacılar Dergisi*, 7(31), 590-599. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi31_pdf/6egitim/ekmekci_emrah_i_smailyaman.pdf adresinden 11 Temmuz 2015 tarihinde alınmıştır.
- Er, A. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Okuma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(12), 208-218.
- Erdem, İ. ve Çelik, M., (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies-International Periodicals For the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*, 6(1), 1030-1041.
- ERG (2013). *Eğitim İzleme Raporu*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Genç, B. (2004). New Trends in Teaching and Learning Vocabulary. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 117-126. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/viewFile/5000001008/5000001699> adresinden 20 Ağustos 2015 tarihinde alınmıştır.
- Gök Çatal, Ö. (2015). *İlköğretim 6, 7, ve 8. Sınıflarda İngilizce Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Güneş, F. (2013). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature Education*, 2(7), 71-92.
- Gömlüksiz, M. N. (1993). Yükseköğretimde Yabancı Dil öğretimi ve Sorunları. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Güney, İ. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşadıkları İngilizce Konuşma Problemleri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching. (Third Edition)*. China: Longman.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlıklar Nereden Kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*. (4)2, 16-26.
- Kaçmaz E. ve Çakır A. (2006). Culture. *Inged 2006 Proceedings*. (2006). Konya: Selçuk Üniversitesi, 90-94.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karim, H. Adil. (2010). *The Use of L1 and L2 in Prewriting Discussions in EFL Writing and Students' Attitudes Towards L1 and L2 Use in Prewriting*

Discussions. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf adresinden 11 Temmuz 2015 tarihinde alınmıştır.

Lighbown P. M. ve Spada N. (2007). *How Languages are Learned* (Third Edition). China: Oxford University Press.

Malkawi, H. A. (2010). Listening Comprehension for Tenth Grade Students in Tabaria High School for Girls. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 771-775.

MEB. (2015). *İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Merzifonluoğlu, A. (2014). *Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Problemleri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Öztürk, E. (2007). *Teaching English to Young Learners Throug Integrated Skills Approach*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Pages, M. (2015). *Successful and Unsuccessful English Learners: The Use of Learning Strategies As an Indicator of L2 (Lack of) Success*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Peçenek, A. (2014). Dilbilim Eğitimi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi Öğrenimine ve Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 93-111.

Richards, J. C. ve Rodgers, T. H. (1995). *Approaches and Methods in Language Teaching. (Eleventh Edition)*. New York: Cambridge University Press.

- Ronald K. ve Roskelly, H. (1986). Listening as an Act of Composing. *Journal of Basic Writing*, 5(2), 28-40.
- Sarıgül E. ve Ashton S., (2006). Culture and ELT: Raising Awareness. *Inged 2006 Proceedings*. (2006). Konya: Selçuk Üniversitesi, 384-390.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sirem, Ö. (2014). *4+4+4 Okul Sisteminde Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretim Sürecine Yönelik Görüşleri (Düzce İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Souriyavongsa, T., Rany, S., Abidin, M. ve Mei, L. (2013). Factors Causes Students Low English Language Learning: A Case Study in the National University of Laos. *International Journal of English Language Education*, 1 (1), 179-192.
<http://www.macrothink.org/journal/index.php/ijele/article/view/3100>
adresinden 17 Ocak 2016 tarihinde alınmıştır.
- Şahin, Y., Arak, H., Dellal, N. A., Demir, A., Önem, E., Cengizhan, L. ve Acar, Y. (2013). *Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi* (1. Basım). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şaraplı, O. (2011). The Use of Authentic Materials in the Second Language Classrooms: Advantages and Disadvantages. *Dil Dergisi*, 1(154), 37-43.
- Şimşek, H. (2015). *Teaching College Level English Vocabulary Through Drama*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- TED, (1983). *Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Turhan, S. (2009). *Ardahan Meslek Yüksekokulu'nda Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Muhtemel Başarısızlık Nedenleri ve Başarısızlığın Üstesinden Gelmek İçin Bazı Yöntemler*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Ur, P. (2009). *A Course in Language Teaching Practice and Theory*.(17th edition). New York: Cambridge University Press.

Zengin, B. (2006). *Türk Öğrencilerin İngilizce Kelimeleri Öğrenmelerinde Anlamsal-Anahtar Sözcük Yöntemi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Zengin, R. (2005). *İstanbul İli Anadolu Liseleri Temelinde İngilizce Öğretmenlerinin Araç-Gereç ve Teknoloji Kullanım Olanakları/Yeterlilikleri*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

English Proficiency Index: <http://www.ef.com.tr/epi/> adresinden 11 Temmuz 2015 tarihinde alınmıştır.

Ortak Avrupa Çerçevesi Referansı'nda Dil Beceri Seviyeleri: <http://www.eur.nl/english/ltc/alumni/cefr/a1> adresinden 17 Ocak 2016 tarihinde alınmıştır.

<https://www.amerikankultur.org.tr/avrupa-dil-pasaportu/> adresinden 11 Temmuz 2015 tarihinde alınmıştır.

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html adresinden 15 Eylül 2015 tarihinde alınmıştır.

<https://www.englishclub.com/reading/guide-why.htm> adresinden 11 Temmuz 2015 tarihinde alınmıştır.

7. BÖLÜM

EKLER

EK 1. Anket Formu

ORTAOKULDA İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNDEKİ BAŞARISIZLIK NEDENLERİNİN İNCELENMESİ (BARTIN/ULUS ÖRNEĞİ)

Konulu Yüksek Lisans Tezi Ölçme Aracı

Değerli Öğrenci;

Bu ölçme aracı "Ortaokulda İngilizce Öğrenimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Bartın/Ulus Örneği)" konulu bir araştırmada görüşlerinizden yararlanılmak üzere hazırlanmıştır. Araştırmada istenilen amaca ulaşılabilmesi göstereceğiniz ilgiye ve vereceğiniz doğru cevaplara bağlıdır. Araştırmada toplanan bilgiler araştırma dışında herhangi bir yerde kullanılmayacağından adınızı belirtmenize gerek yoktur.

Göstermiş olduğunuz ilgiye şimdiden teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

Sizin için uygun olan sıkları yuvarlak içine alınız

1) Cinsiyetiniz

a) Kız b) Erkek

2) Şu anda okumakta olduğunuz sınıf

a) 5 b) 6 c) 7 d) 8

3) Ailenizin ortalama aylık geliri

a) 1000 TL'den daha az b) 1000-1999 TL arası c) 2000-2999 TL arası d) 3000 TL ve yukarısı

4) Annenizin eğitim durumu

a) Hiç okula gitmemiş-okuryazar değil e) Lise mezunu
b) Hiç okula gitmemiş-okuma yazmayı dışarıdan öğrenmiş f) Üniversite mezunu
c) İlkokul mezunu g) Lisansüstü eğitim görmüş (yüksek lisans ve doktora)
d) Ortaokul mezunu

5) Babanızın eğitim durumu

a) Hiç okula gitmemiş-okuryazar değil e) Lise mezunu
b) Hiç okula gitmemiş-okuma yazmayı dışarıdan öğrenmiş f) Üniversite mezunu
c) İlkokul mezunu g) Lisansüstü eğitim görmüş (yüksek lisans ve doktora)
d) Ortaokul mezunu

6) Annenizin mesleği

.....

7) Babanızın mesleği

.....

8) İngilizce dersinde 1. dönem karne notunuz

a) 0 - 44 puan b) 45 - 54 puan c) 54 - 69 puan d) 70 - 84 puan e) 85 - 100 puan

9) Türkçe dersinde 1. dönem karne notunuz

a) 0 - 44 puan b) 45 - 54 puan c) 54 - 69 puan d) 70 - 84 puan e) 85 - 100 puan

10) İngilizce dersinde bir önceki sınıftaki not ortalamanız

- a)1 b)2 c)3 d)4 e)5

11)Sınıfınızın ortalama mevcudu

- a) 25 ve aşağısı b)25-30 arası c)31-35arası d)36-40 arası e)41 ve yukarısı

12) Daha önce İngilizce kursuna gittiniz mi?

- a) Evet, okulun verdiği İngilizce kursuna gittim.
b) Evet, dershanede gittim.
c) Evet, özel ders aldım.
d) Hayır, gitmedim.
e) Diğer (varsa yazınız).....

13) Herhangi bir İngilizce aktiviteyle ilgili günde toplam (sosyal paylaşım sitesi, film seyretme, kitap okuma, müzik dinleme, oyun oynama vb.)ne kadar vakit geçirirsiniz?

- a) 1 saatten az c) 2-3saat e)hiç
b) 1- 2 saat d) 4 saat ve fazlası

14)Aileniz İngilizceyi öğrenmenizde size destek olur mu?

- a) Evet b)Kısmen c)Hayır

15)1 haftada İngilizce çalışmaya ne kadar vakit ayırırsınız?

- a) 1 saatten az c) 2-3saat e)hiç
b) 1- 2 saat d) 4 saat ve fazlası

16)İngilizce öğrenirken en fazlahangi etkinlikleri yapmayı seviyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)

- a) Dinleme etkinlikleri b) Konuşma etkinlikleri c) Yazma etkinlikleri
d) Okuma etkinlikleri e) Dil Bilgisi etkinlikleri f) Kelime etkinlikleri

17)İngilizce öğrenirken sevmediğiniz etkinlikler nelerdir?(Birden fazla seçenek işaretlenebilir)

- a) Dinleme etkinlikleri b) Konuşma etkinlikleri c) Yazma etkinlikleri
d) Okuma etkinlikleri e) Dil Bilgisi etkinlikleri f) Kelime etkinlikleri

		Hiç Katkılmıyorum	Katkılmıyorum	Kararsızım	Katkılıyorum	Tamamen Katkılıyorum
	İngilizce bir metin okurken;					
1.	...bilmediğim kelime ve cümle kalıplarına takıldığımdan dolayı metnin ana fikrini anlamakta zorlanıyorum.					
2.	... bilmediğim kelimelere sözlükten çok sık baktığım için metni okumaktan çabuk sıkılıyorum.					
3.	...ders dışında yeteri kadar İngilizce okuma yapmadığım için (hikaye kitabı vb.) metinleri anlamakta zorlanıyorum.					
	İngilizce bir metni yüksek sesle okurken;					
4.	...kelimeleri telaffuz etmede zorlanıyorum.					
5.	...yanlış okuduğumda çevremdekilerin benimle dalga geçmesinden korkuyorum.					
6.	...metinlerin yazılışları ve okunuşları farklı olduğu için zorlanıyorum.					
	İngilizce cümle kurarken;					
7.	...sınırlı sayıda kelime bildiğim için zorlanıyorum.					
8.	...cümlelerin öğelerini(özne, yüklem vb.) yeterince bilmediğim için zorlanıyorum.					
9.	...İngilizce ve Türkçede cümle yapısı (özne yüklem vb. şeylerin yerleri) farklı olduğu için zorlanıyorum.					
10.	...İngilizcede zamanları yeterince bilmediğim için zorlanıyorum.					
11.	...Türkçede karşılığı olmayan kelime ve cümle kalıplarını cümle içinde kullanmada zorlanıyorum.					
	İngilizce dinleme etkinlikleri yaparken;					
12.	...metinler yeterince tekrarlanmadığı için dinlediklerim tam olarak anlayamıyorum.					
13.	...konuşma hızlandıkça dinlediğimi anlamakta zorlanıyorum.					
14.	...yabancıların konuşmalarını anlayamıyorum.					
15.	...sınıfımızda teknolojik olanaklar yeterince kullanılmadığı için dinlemem yeterince gelişmiyor.					
	İngilizce konuşma etkinliklerinde;					
16.	...sınıfımızda yeteri kadar konuşma etkinliği yapmadığımız için İngilizce konuşmakta zorlanıyorum.					
17.	...öğretmen sınıfta yalnızca İngilizce konuştuğu için dersi anlamakta zorlanıyorum.					
18.	...öğretmen sınıfta çoğunlukla Türkçe konuştuğu için konuşma yeteneğim gelişmiyor.					
19.	...etrafımdakilerin benimle dalga geçmesinden korktuğum için konuşmaya çekiniyorum.					
20.	...karşımdaki kişinin beni anlayamayacağını düşündüğüm için konuşmaya çekiniyorum.					
21.	... dilbilgisi kurallarını düşündüğüm için konuşmamda akıcılığı sağlayamıyorum.					
22.	...öğretmenimiz sınıfta konuşma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadığı için konuşma yeteneğim gelişmiyor.					
23.	...günlük hayatta İngilizceyi kullanmadığım için İngilizce konuşmakta zorlanıyorum.					

	Hic Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılmıyorum
İngilizce kelime öğrenmede;					
24. ...kelime çalışmaya yeterince zaman ayırmadığım için kelimeleri hatırlamada zorlanıyorum.					
25. ...sınıfta yeterince görsel materyal kullanılmadığı için kelimeleri unutuyorum.					
26. ...sınıfta yeterince kelime aktivitesi yapmadığımız için kelimeleri öğrenmekte zorlanıyorum.					
27. ...derste dikkat çekici aktiviteler(oyun vb.) yapılmadığı için yeni İngilizce kelimeler öğrenirken zorlanıyorum.					
İngilizce dil bilgisini öğrenmede;					
28. ...Türkçe dil bilgisinde eksik olduğum için İngilizce dil bilgisi konularını iyi anlayamıyorum.					
29. ...İngilizce temelimi iyi olmadığı için dil bilgisi konularını anlayamıyorum.					
30. ...derslerimizde dil bilgisi kurallarına gereğinden fazla önem verildiğini düşünüyorum.					
31. ...derslerimizde dil bilgisi kurallarına gereğinden daha az önem verildiğini düşünüyorum.					
32. İngilizce kitaplarımızda kendi kültürüm dışında geçen kişi, yer ve olaylar İngilizce öğrenmemi zorlaştırıyor.					
33. İngilizce kitaplarımızda ismi geçen öğeler kendi kültürüm dışında olduğu için İngilizceyi sıkıcı hale getiriyor.					
34. Haftalık İngilizce ders saatlerinin İngilizceyi iyi bir şekilde öğrenmek için yetersiz olduğunu düşünüyorum.					
35. Öğretmenimiz konuları yetiştirmek için dersi hızlı anlatıyor.					
36. Sınıfımızın kalabalık olmasından dolayı derste yeterince söz hakkı alamıyorum.					
37. İngilizce ders kitaplarımız ilgimi çekmiyor.					
38. İngilizce öğrenmem için sınıfımız yeterli teknik donanıma sahip değildir.					

EK 2. Dilekçe**EĞİTİM FAKÜLTESİ****EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA**

Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. Danışmanım Yrd. Doç.Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR'dır. **“Ortaokulda İngilizce Öğrenimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Bartın/Ulus Örneği)”** ‘başlıklı tezim için Bartın İli Ulus İlçesi genelindeki ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine anket uygulamak istiyorum. İlaveten, bu öğrencilerin 1. Dönem Türkçe ve İngilizce notlarının araştırmamda kullanmak üzere tarafıma verilmesini istiyorum.

Gerekli izinlerin alınması için işlemlerin yapılmasını arz ederim.14.05.2015

Hatice TUNÇKOL

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Yüksek Lisans Öğrencisi

EK 1: Tez Önerisi

EK 2: Başarısızlık Nedenleri Ölçeği

EK 3 Tutum ölçeği

Adres: 75. Yıl Cumhuriyet Ortaokulu

Ulus/BARTIN

e-posta: haticetunckol@gmail.com

EK 3. Araştırma İzni



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24925745-604.01-E.5798076
Konu: Araştırma Önerisi
(Hatice TUNÇKOL)

05.06.2015

ULUS KAYMAKAMLIĞINA
BARTIN

- İlgi : a) Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 28/05/2015 tarihli ve 5466705 sayılı yazısı.
b) 05/06/2015 tarihli ve 5780325 sayılı Olur.

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı , Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Hatice TUNÇKOL'un "Ortaokullardaki Öğrencilerin İngilizce Öğrenimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi" konulu proje çalışması kapsamında 05/06/2015 gününüz bünyesine bağlı Ortaokul Müdürlüklerinde "Ortaokullarda Öğrencilerin İngilizce Öğrenimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi" anketinin uygulanabilirliğine ilişkin Olur yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgiliye gerekli kolaylığın sağlanması hususunda; Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar DEMİR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
-Olur (1 Adet)

Adres : Gölbucağı mah.2 nolu çevre yolu 74000 BARTIN
Tel : (0378) 227 68 90 (327)
Fax : (0378) 227 96
e-posta : temelegitim74@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat:
Ahmet GÜNERHAN- Şube Müdürü
(Temel Eğitim Şubesi)
Elektronik Ağ: <http://bartin.meb.gov.tr>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden eB72327122468462000



T.C.
ULUS KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 88742099/100/5965271
Konu: Araştırma Önerisi
(Hatice TUNÇKOL)

11.06.2015

MÜDÜRLÜĞÜNE
ULUS

İlgi : a) Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 28/05/2015 tarihli ve 5466705 sayılı yazısı.
b) 05/06/2015 tarihli ve 5780325 sayılı Olur.

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı ; Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Hatice TUNÇKOL'un "Ortaokullardaki Öğrencilerin İngilizce Öğrenimindeki Başarıları" Nedenlerinin İncelenmesi" konulu proje çalışması kapsamında Müdürlüğünüz bünyesine bağlı Ortaokul Müdürlüklerinde "Ortaokullarda Öğrencilerin İngilizce Öğr.indeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi" anketinin uygulanabilirliğine ilişkin Olur yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgiliye gerekli kolaylığın sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Müdür
Şube Müdürü

EKİ:
- Yazı ve Ekleri (... Adet)

DAĞITIM:
- OrtaOkul Müdürlüklerine

Mesut DİNÇ
Memur

GELEN EVRAK	
Tarih:	11.06.2015
Sayı:	100/328

Mezgeller Mah. 74600 Ulus/BARTIN
Elektronik Ağ: ulus.meb.gov.tr
e-posta: ulus74@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mesut DİNÇ Memur
Tel: (0 378) 4161160
Faks: (0 378) 4161563

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 06cd-6551-369d-973c-988a kodu ile tevit edilebilir.