

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENME
TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE BÜŞRA İÇKE RAMADHAN

İstanbul
Haziran-2025

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENME
TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE BÜŞRA İÇKE RAMADHAN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

İstanbul
Haziran-2025

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

Üye Prof. Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER

Üye Dr. Öğr. Üyesi Ogün ÇAKIR

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Erhan İÇENER
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Ayşe Büşra İÇKE RAMADHAN

ÖNSÖZ

Hayatta en anlamlı mirasın eğitim olduğunu düşünen bir öğretmen olarak, öğretmenlik mesleğinin toplumların şekillenmesindeki etkisini önemsiyorum. Bu tez, eğitim alanına duyduğum saygının, sevginin ve yabancı dil öğretimine olan ilgimin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Amacım, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hale getirilmesine katkıda bulunmaktır.

Araştırmamda bana yardımcı olan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR hocama, jüri üyeleri Prof. Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER ve Dr. Ogün ÇAKIR hocalarıma değerli öneri ve katkılarından ötürü saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Sevgili aileme bütün emekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin, yabancı dil öğretim hususunda eğitim-öğretime katkı sunmasını temenni ediyorum.

Ayşe Büşra İÇKE RAMADHAN
İstanbul-2025

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENME TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ayşe Büşra İÇKE RAMADHAN

Yüksek Lisans, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

Haziran, 2025-105 sayfa

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik öğrenme tutumlarını incelemektir. İlkokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının düzeyi, tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, genel akademik başarısı (iyi, orta, çok iyi), İngilizce dersi başarı notu (iyi, orta, çok iyi) değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini, yabancı dil ile dizi ve film izleyen öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Bağcılar, Küçükçekmece ve Başakşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokullardaki toplam 296 4. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Baş (2012) tarafından geliştirilen "İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Cinsiyetlere göre, yabancı dil film izleme durumuna göre değişkenler arasındaki farklılığı ortaya koyabilmek için ikili karşılaştırmalarda T testi, ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik öğrenme genel tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının “duyarlılık, bilinç, önem, yöntem ve materyaller, dil ve kültür” alt boyutlarına göre ortalaması yüksek düzeyde olarak saptanmıştır.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları duyarlılık, bilinç, önem, yöntem ve materyaller, dil ve kültür alt boyutları ve ölçek toplam puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları duyarlılık, bilinç, önem, yöntem ve materyaller, dil ve kültür alt boyutları ve ölçek toplam puanı aile eğitim düzeyine göre ailesinin eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları duyarlılık, bilinç, önem, yöntem ve materyaller, dil ve kültür alt boyutları ve ölçek toplam puanı aile aylık gelir düzeyine göre ailesinin gelir düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları duyarlılık, bilinç, önem, yöntem ve materyaller, dil ve kültür alt boyutları ve ölçek toplam puanı genel akademik başarı karne notu ve İngilizce dersi başarısı karne notu yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları duyarlılık, bilinç, önem, yöntem ve materyaller, dil ve kültür alt boyutları ve ölçek toplam puanı yabancı dil ile dizi, film izleyenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Tutum, Yabancı Dil Öğrenme, İngilizce Öğrenme Tutumu.

ABSTRACT

EXAMINATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' ENGLISH LEARNING ATTITUDES IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Ayşe Büşra İÇKE RAMADHAN

Master, Primary School Teaching

Thesis Advisor: Prof. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

June, 2025 –105 Pages

The purpose of this study is to examine primary school students' attitudes towards learning English as a foreign language. The study investigates the overall level of primary school students' attitudes towards learning English, and whether these attitudes show statistically significant differences according to variables such as gender, grade level, mother's education level, father's education level, overall academic achievement (good, average, very good), and English course grade (good, average, very good). Additionally, the relationship between students who watch series and movies in a foreign language and their attitudes towards learning English as a foreign language was explored. A relational survey model, one of the qualitative research methods, was employed in this study.

The study group consists of 296 fourth-grade students from public primary schools affiliated with the District National Education Directorates of Bağcılar, Küçükçekmece, and Başakşehir. Data were collected using the "Attitude Scale Towards Primary School English Course" developed by Baş (2012). Independent samples t-tests were used for binary comparisons such as gender and foreign language film viewing status, while one-way ANOVA was applied for comparisons involving more than two groups.

Findings indicate that primary school students generally have a high level of positive attitudes towards learning English as a foreign language. The mean scores for the sub-dimensions of attitudes—sensitivity, awareness, importance, methods and materials, language, and culture—were found to be at a high level. No significant differences were observed in attitude sub-dimensions and total scale scores according to gender.

However, significant differences were found in favor of students whose parents have higher education levels and higher monthly family income. Furthermore, students with higher overall academic achievement and English course grades showed significantly more positive attitudes. Additionally, students who watch foreign language series and movies demonstrated more favorable attitudes towards learning English.

Keywords: Attitude, Foreign Language Learning, Attitude Towards Learning English



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Öğrenme Kavramı.....	8
2.2. İlkokulda Yabancı Dil Öğreniminin Önemi	8
2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler.....	10
2.3.1. Dinleme Becerisi.....	10
2.3.2. Okuma Becerisi.....	11
2.3.3. Konuşma Becerisi	12
2.3.4. Yazma Becerisi	13
2.4. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Seyri	14
2.5. İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı	17
2.6. Yabancı Dil Öğrenimini Etkileyen Faktörler	19
2.6.1. Bireysel Faktörler.....	19
2.6.2. Sosyokültürel Faktörler.....	20
2.6.3. Dilbilimsel Faktörler	21

2.6.4. Öğretim Yöntemleri ve Stratejileri	21
2.6.5. Sınıf Ortamı ve Sosyal Etkileşim	22
2.7. Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımları	22
2.7.1. Davranışçılık.....	22
2.7.2. Doğuşancılık.....	23
2.7.3. İşlevselcilik.....	24
2.8. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	24
2.8.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi.....	24
2.8.2. Dolaysız Yöntem	25
2.8.3. Doğal Yöntem	26
2.8.4. İşitsel-Dilsel Yöntem.....	27
2.8.5. Bilişsel Öğrenme Yöntemi	28
2.8.6. Seçmeli Yöntem	29
2.8.7. Telkin Yöntemi.....	30
2.8.8. Sessizlik Yöntemi	31
2.8.9. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.....	31
2.9. Tutum	33
2.10. Yabancı Dil Öğrenme ve Tutum İlişkisi.....	34
2.11. İlkokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Tutumları	34
2.12. Yabancı Dil Öğrenme Tutumları ile Aile Eğitim Düzeyi İlişkisi	35
2.13. Yabancı Dil Öğrenme Tutumunun Ailenin Maddi Durumuna Göre Etkisi.....	35
2.14. Genel Akademik Başarı ile İngilizce Dersi Başarısı Arasındaki İlişki	36
2.15. Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	37
2.16. Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	41
YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Araştırmanın Örneklemi	41
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	43
3.3.2. İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	44
3.4. Verilerin Analizi	44
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	46

ARAŞTIRMA BULGULARI	46
4.1. İlkokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme tutumları ne düzeydedir?	46
4.2. İlkokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ilçe, aylık gelir, genel başarı, İngilizce başarı, dizi-film izleme değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	46
BEŞİNCİ BÖLÜM	65
DEĞERLENDİRME, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	65
5.1. Değerlendirme ve Tartışma	65
5.2. Öneriler	71
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler	71
5.2.2. Çalışmacılara Öneriler	74
KAYNAKÇA.....	77
EKLER.....	89
ÖZGEÇMİŞ.....	92

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1: İlkokul Öğrencilerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.....	39
Tablo 3.2: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Analizi Sonuçları.....	42
Tablo 4.1: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Aritmetik Ortalama ve Alt Boyutlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.....	44
Tablo 4.2: İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Test Analizi Sonuçları.....	45
Tablo 4.3: İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları.....	46
Tablo 4.4: İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 4.5: İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İlçe Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 4.6: İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Aylık Gelir Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 4.7: İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Genel Başarı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları.....	56

Tablo 4.8: İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İngilizce Başarı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları..... 58

Tablo 4.9: İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Dizi-Film İzleme Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Test Analizi Sonuçları..... 60



KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TKKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

SPSS: (Statistic Packets For Social Sciencens) Sosyal Araştırmalar için İstatistiksel Program Paketi

Akt : Aktaran

Ed : Editör



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem

Günümüzde yabancı dil bilmenin önemi giderek artmaktadır. Birinci Dünya Savaşı'nın ardından bilimsel ve teknolojik ilerlemelerle birlikte küreselleşmenin etkisi, yabancı dil bilmenin bir gereklilik haline gelmesine neden olmuştur. Batı'daki gelişmeler, küresel anlamda İngilizcenin ortak iletişim dili olarak kabul edilmesini sağlamıştır. 19. yüzyılda yabancı dil öğrenme, çoğunlukla okuduğunu anlama ve çeviri yapma becerilerine odaklanırken; 20. yüzyılın ikinci yarısında, dilin kullanılabilir olmasına verilen önem giderek artmıştır. Bir dilin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için yalnızca dil bilgisi becerileri ile değil, aynı zamanda sosyo-kültürel öğelerle de desteklenmelidir (Barın, 2018). Küreselleşmenin son yıllarda en yüksek seviyeye ulaştığı dünyamızda, geçtiğimiz yıllarda yaşanan olayları göz önünde bulundurduğumuzda dünyanın en uzak köşesinde meydana gelen bir durumun bile mesafe tanımaksızın başka yerlerde derin etkiler yarattığını gözler önüne sermiştir. COVID-19, SARS-CoV-2 virüsünün neden olduğu ve insanlarda solunum yolu hastalıklarına yol açan bir salgındır (Dünya Sağlık Örgütü 2020). Hepimizin deneyimlediği bu salgın, dünya meselelerine karşı tüm ülkelerin birlikte hareket etme gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, küresel iletişimde kalmak, bilgi akışını sağlamak, güncel haber ve tıbbi gelişmelerden haberdar olmak, dünyanın en uzak noktasında farklı coğrafyalarda, farklı kültürde yaşayan farklı dilleri konuşan insanlarla etkileşimde bulunmak için yabancı dil yeterliliğinin ne kadar kritik olduğunu gösteren bir örnek olmuştur. Sadece bu amaçla değil, teknolojik, kültürel, askeri, eğitim ve sağlık bilimleri gibi birçok alandaki gelişmeleri takip edebilmek için bütün dünyada yabancı dil yeterliliğinin artırılması büyük önem taşımaktadır. İletişim faktörünün yanı sıra aynı zamanda İlkokul çağında yabancı dil öğrenmek, çocukların hem akademik hem de kişisel gelişimleri üzerinde uzun vadeli ve olumlu etkiler yaratan kritik bir süreçtir. Bu dönemde dil öğrenimi, yalnızca bir iletişim aracı kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda çocukların bilişsel, sosyal ve kültürel yetkinliklerini artırır (Cameron, 2001).

Yabancı dil, bireyin ana dili dışında başka bir dilde iletişim kurabilme becerisidir ve küresel etkileşim ortamında sosyal, akademik ve mesleki gelişim açısından büyük önem taşımaktadır (Masgoret & Gardner, 2003 aktaran Genc & Aydın, 2023). Bulgular, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin İngilizce öğrenimine ilişkin tutumlarının pozitif olduğunu ve bu tutumların doğrudan öğrenme motivasyonunu etkileyerek başarıyı öngördüğünü göstermektedir (Alsoudi & Al Harthy, 2024; Karataş vd., 2016; Ahmed vd., 2021).

Türkiye’de yabancı dil öğretimi, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 2012 yılında aldığı kararla, ilkokul 2. sınıf düzeyinden itibaren zorunlu İngilizce dersi olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, TKKB, 2012).

Yabancı dil öğrenimi, eğitim sistemlerinde giderek daha fazla önem kazanan bir konu olup, özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi açısından kritik bir aşama teşkil etmektedir (Aydın, 2019).

Bu nedenle okullarımızda sunulan yabancı dil eğitiminin kalitesi, öğrencilere yabancı dil kazanımlarını kazandırmak büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerden en önemlilerinden biri de tutumdur.

Yabancı dili öğrenmeye yönelik olumlu bir tutumun, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde genellikle olumlu bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Dörnyei’ye (2001) göre, dil öğrenmeye karşı tutum, öğrencinin performansını güçlendirirken, aynı zamanda öğrenmenin kalıcılığını da artırmaktadır. Tutumu olumlu yönde yüksek olan bireyler, dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra genel akademik başarılarını da artırabilirler. Bu başarı, öğrenme süreçlerine aktif katılım, bilgiye ilgi ve öz disiplin gibi unsurlarla pekişmektedir. Sonuç olarak, dil öğrenimine duyulan olumlu tutum, sadece dil gelişimini değil, genel akademik performansı da olumlu yönde etkileyen kritik bir faktördür.

Tüm bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda, Millî Eğitim Bakanlığının yabancı dil eğitiminde sergilediği politikaya baktığımızda, geçmişten günümüze yabancı dil eğitimine daha fazla önem vermiş olduğunu gözlemleyebiliriz. Yabancı dil eğitiminde Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 25.06.2012 tarihli ve 69 sayılı kararıyla ilköğretim kurumlarının (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders programında değişiklik yapmıştır. Bu değişiklik, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılından itibaren birinci ve beşinci sınıflardan başlayarak kademeli bir şekilde

uygulanmaya başlanmıştır. Böylece, ilkokul 2. sınıftan itibaren haftada iki saat zorunlu yabancı dil olarak İngilizce dersi verilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca, 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında 2. sınıflarda yabancı dil olarak İngilizce derslerinin öğretime başlanmıştır. İngilizce dersi 2. sınıftan itibaren müfredata dahil edilmiştir (MEB, 2012).

Türkiye’de yabancı dil öğretimi, 2012 yılında uygulamaya giren 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte 2. sınıfta başlamaktadır ve 12. sınıfa kadar devam etmektedir. Ancak, devlet okullarından farklı olarak özel okullarda yabancı dil eğitimi genellikle okul öncesi dönemde başlar. Türkiye’de ilköğretim yabancı dil programı standart bir yapıya sahiptir. Bu program, genel ve özel amaçlar, ünite ve konu dağılımları, örnek ders planları, kullanılacak materyaller, öğretim yöntemleri ve teknikleri ile örnek ölçme soruları gibi 7 ana başlıktan oluşmaktadır. 4. sınıf İngilizce programında ise 10 genel ve 40 özel olmak üzere toplam 50 hedef belirlenmiştir. Bu hedeflerden ilk dört tanesi şu şekildedir (Haznedar, 2015):

- Anadil dışında bir dilin varlığını fark etme,
- Öğrenilen dilin Türkçeden farklı seslere sahip olduğunu anlama,
- Dilin tonlamasını ve telaffuzunu anlayabilme,
- Dilin dil bilgisi kurallarına uygun kalıplarını kullanabilme.

Bu hedefler, öğrenilen dilin ses bilgisi ve dil yapısına dair temel bilgilerin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Özel amaçlarda ise dil bilgisi ağırlıklı konular, örneğin emir kalıpları, şahıs zamirleri, tonlama ve telaffuz bilgisi gibi unsurların yanı sıra, renkler, saatler ve sınıf içindeki eşyalar gibi gündelik konularda bilgiler verilmektedir. Programda belirlenen bu hedeflere ulaşmak için kullanılan öğretim yöntemleri ve teknikleri arasında soru-cevap, dramatizasyon, anlatım, dinleme, konuşma, ezberleme, canlandırma ve tekrarlama gibi çeşitli yöntemler yer almaktadır (Haznedar, 2015).

Buna göre, ilkokul düzeyinde (2., 3. ve 4. sınıflar) ve ortaöğretim seviyesinde (5., 6., 7. ve 8. sınıflar) yabancı dil olarak İngilizce eğitimi resmi müfredatta yer almakta olup, bu kademelerde eğitim alan öğrencilerin kaliteli bir dil eğitimi alması sağlanmaktadır. Her ne kadar her eğitim kademesindeki yabancı dil öğretimi önemli olsa da ilkokul seviyesindeki yabancı dil eğitimi daha da kritik bir öneme sahiptir. Çünkü öğrenciler,

kendi dillerinden başka bir dille ilk kez ilkokulda, yani 2. sınıfta karşılaşmaktadırlar. Dolayısıyla, bu kademedeki kaliteli bir eğitim sunulduğunda, öğrencilerin sonraki kademelerde ortaöğretim, lise ve üniversitede alacakları yabancı dil eğitimine sağlam bir temel oluşturulacaktır. Böylece, başarılı bir dil eğitimi ile öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri her aşamada artacaktır. Bu nedenlerle, ilkokul düzeyindeki yabancı dil olarak İngilizce öğretimi büyük bir öneme sahiptir.

Eğitim süreçlerinde bireysel farklılıkların giderek daha fazla önem kazandığı günümüzde, öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik tutumları, öğrenme sürecinin başarısını etkileyen kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Dörnyei (2001), dil öğrenme tutumunun, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme hızını ve öğrenme sürecine olan bağlılıklarını doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum sergilemeleri, onların öğrenme sürecine daha istekli ve etkin bir şekilde katılmalarını sağlarken, olumsuz tutumlar öğrenme süreçlerini yavaşlatabilir ve öğrenme hedeflerine ulaşmayı zorlaştırabilir.

Yabancı dil öğrenimi, yalnızca bireysel çabalarla değil, aynı zamanda öğrencilerin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel bağlam ile şekillenen bir süreçtir. Lightbown ve Spada (2013), öğrencilerin erken yaşta yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerinin, dilin öğrenme süreçlerinde motivasyonu artırdığını ve öğrenme sonuçlarını iyileştirdiğini vurgulamaktadır. Buna karşın, olumsuz tutumlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik algılarını zayıflatarak, dil öğrenme deneyimini zorlaştırabilir.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı tutumlarının incelenmesi, tutumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi, dil öğrenme süreçlerine etkisi ve buna göre bu süreçlerin etkinliğinin artırılması gerekmektedir.

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı, ilkokul öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme tutumunun ne düzeyde olduğu ve çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki temel sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. İlkokul öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme tutumları ne düzeydedir?

2. İlkokul öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, öğrencinin öğrenim gördüğü ilçe, genel akademik başarısı, İngilizce dersi başarı notu, yabancı dilde dizi, film vb. izleme değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğrenimi, bireylerin küresel dünyada etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi, kültürler arası anlayış geliştirebilmesi ve akademik-mesleki fırsatlardan yararlanabilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Lightbown ve Spada, 2013). Özellikle erken yaşta başlayan dil eğitimi, bireylerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini destekleyerek, öğrenme süreçlerine uzun vadeli katkılar sağlar (Ellis, 2008). Türkiye’de yabancı dil öğretimi, ilkokul düzeyinde başlasa da öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının genellikle düşük olduğu ve bu durumun başarıyı olumsuz etkilediği görülmektedir.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı geliştirdikleri tutumlar, motivasyonlarıyla doğrudan ilişkili olup, öğrenme sürecinin verimliliğini belirleyen önemli bir etkidir (Dörnyei, 2001). Bu doğrultuda, öğrencilerin tutumlarının anlaşılması hem öğretim yöntemlerinin etkinliğinin artırılmasına hem de eğitim politikalarının şekillendirilmesine katkı sunmaktadır.

Bu çalışmanın özgün değeri, yalnızca mevcut literatürü derlemekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını empirik verilerle ortaya koyarak, sahadaki bilgi boşluğunu doldurmayı hedeflemesidir.

Ayrıca bu araştırma, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde dikkate alınması gerektiğini vurgulamakta ve öğretim stratejilerinde bireyselleştirilmiş yaklaşımların önemini ortaya koymaktadır. Her öğrencinin bilgiyi işleme biçimi farklılık gösterdiğinden, öğretim yöntemlerinin bu çeşitliliğe duyarlı olması, öğrenme motivasyonunu ve tutumu doğrudan etkilemektedir (Reid, 1987; Fleming ve Mills, 1992). Bu bağlamda, araştırma sonuçlarının öğrenme farklılıklarını dikkate alan öğretim tasarımlarına ışık tutması ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında farklı yaklaşımlar geliştirmesine katkı sunması beklenmektedir.

Araştırmadan elde edilecek bulgular; öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim politikası yapıcıları için uygulanabilir öneriler sunarak, eğitim sistemine nitelikli katkılar sağlayacaktır. Bu bağlamda çalışma, yalnızca akademik değil, aynı zamanda pedagojik ve pratik düzeyde de önem arz etmektedir. Ayrıca çalışma, öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sosyal ve duyuşsal zorlukların anlaşılması için bir temel oluşturarak, bu sorunlara yönelik çözüm üretme sürecine katkı sunacaktır.

Sonuç olarak, bu tez, ilkokul düzeyinde yabancı dil olarak İngilizce eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik bir katkı sağlamakta; eğitim uygulamaları ve politika geliştirme süreçleri için yol gösterici bir kaynak olma potansiyeli taşımaktadır.

1.4. Varsayımlar

İlkokul öğrencilerinin ölçek ve demografik bilgi formlarını samimiyetle cevapladığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde Küçükçekmece, Bağcılar ve Başakşehir ilçelerinde MEB'e bağlı resmi ilkokullarda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın çalışma grubu 296 ilkokul 4. Sınıf öğrencisiyle sınırlıdır.
3. Araştırma, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Tutum: Tutum, bireyin belirli bir nesne, kişi, durum veya fikir hakkında sahip olduğu, öğrenme yoluyla kazanılan ve davranışlarına yön veren olumlu ya da olumsuz eğilimler olarak tanımlanabilir (Eagly ve Chaiken, 1993). Bu araştırmada öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı tutumu kastedilmektedir.

Yabancı Dil Öğrenme Tutumu: Yabancı dil öğrenme tutumu, bireylerin dil öğrenmeye yönelik davranış ve duygularının etkilendiği bir faktördür (Gardner, 1985).

Akademik Başarı: Akademik başarı, öğrencilerin eğitim sürecinde belirlenen amaçlara ulaşma durumunu, derslerde başarı gösterme ve öğrenme hedeflerini

gerçekleştirme düzeyini ifade etmektedir (Schunk, Pintrich, ve Meece, 2008). Bu araştırmada öğrencilerin akademik başarısı algılanan karne notu karne notu ile ifade edilmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yabancı dil öğretimi, yabancı dil tutumları, yabancı dil öğreniminde önemli olan faktörler açıklanmaya çalışılmış, faktörlerin birbirleri arasındaki ilişkili yönleri belirtilmiştir. Kuramsal açıdan ise öğrenme kavramı, öğrenme tutumu, öğrenme başarısı açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Öğrenme Kavramı

Öğrenme, bireyin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarında meydana gelen kalıcı değişiklikler olarak tanımlanır (Schunk, 2012). Bu süreç, bireyin deneyim, gözlem ve etkileşim yoluyla bilgi edinmesini ve öğrendiği bilgiyi günlük yaşantısında kullanabilmesini içerir. Özellikle ilkökul çağındaki çocuklar, öğrenmeye oldukça açık bir dönemdedirler ve bu yaşlarda kazanılan beceriler onların gelecekteki akademik başarılarını büyük ölçüde etkileyebilir (Cameron, 2001). Bu dönemde öğrenciler, öğretmenlerinden ve çevrelerinden gelen teşvikler aracılığıyla öğrenmeye daha istekli hale gelebilirler. Öğrenme sürecinin etkin ve verimli olabilmesi, öğrencilerin bu sürece olan ilgisi ve motivasyonu ile doğrudan ilişkilidir (Ormrod, 2016).

Bu süreç, bireylerin deneyim ve etkileşim yoluyla bilgi edinmelerini ve öğrendikleri bilgiyi günlük yaşamlarında kullanabilmelerini sağlar. Özellikle ilkökul çağındaki çocuklar, öğrenmeye oldukça açık bir dönemdedirler ve bu dönemde kazanılan beceriler, onların ileriki akademik başarılarını etkileyebilir.

2.2. İlkokulda Yabancı Dil Öğreniminin Önemi

Erken yaşta yabancı dil öğrenme süreci, anadil edinme sürecinden önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Bebekler, doğdukları andan itibaren çevrelerinden duydukları dili bilinçli bir çaba harcamadan, tamamen doğal bir biçimde edinirler. Bu süreç, herhangi bir öğretim metodu ya da planlı müdahale gerektirmeden, doğrudan sosyal ve duygusal etkileşim yoluyla gerçekleşir (Al Ghazali, 2006). Bu bağlamda, anadil edinimi genetik ve çevresel faktörlerin birleştiği içsel bir süreç olarak tanımlanırken, yabancı dil öğrenimi daha yapay ve sistemli bir öğrenme ortamı gerektirir (Xin et al., 2021).

Yabancı dil öğrenme süreci, anadil ediniminin aksine, doğal bir şekilde kendiliğinden gelişmez; bunun yerine, yapılandırılmış bir eğitim programı, seçilmiş öğretim yöntemleri ve uygun materyaller eşliğinde, alanında yetkin bir öğretmen tarafından yönlendirilmesi gerekir (Onursal, 2019). Bu nedenle, ikinci dil öğrenimi, çoğu zaman sınıf temelli, bilinçli çaba ve akademik planlama gerektiren bir süreç olarak şekillenir.

Son yıllarda, ülkemizde erken yaşta yabancı dil öğretiminin önemi giderek artmıştır. Dünya genelinde çocukların yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı 5–6 yaşlarına kadar gerilemiştir. Bu süreçte, dil ediniminde biyolojik temellere dayanan kritik dönem hipotezi büyük önem taşımaktadır. Bu hipoteze göre, çocuklar 2 ile 13 yaşları arasında dil öğrenmeye en yatkın dönemdedirler; bu dönem boyunca edinilen dil becerileri daha kalıcı ve etkili olmaktadır (Lenneberg, 1967; Penfield ve Roberts, 1959).

Aynı zamanda, çocukların bu kritik dönemdeki öğrenme deneyimlerinin verimliliği, okul, aile ve çevre arasındaki işbirliğinin etkinliği ile yakından ilişkilidir. Etkileşimde bulunan tüm paydaşların uyumlu ve koordineli çalışması, dil öğrenme sürecinin başarıyla ilerlemesini sağlar; aksi takdirde çocuklar çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler (Al Ghazali, 2006; İltter Genç, 2007).

Erken yaşta yabancı dil öğrenmenin birçok faydası bulunmaktadır. Bunların başında, yabancı dilin çocuğun zihinsel gelişimini desteklemesi, düşünme becerilerini güçlendirmesi ve bilişsel esneklik kazandırması gelir. Ayrıca, dinleme becerilerini artırması, anadilindeki anlama yeteneğini olumlu etkilemesi ve sosyal iletişimde çocuklara daha fazla özgüven kazandırması önemlidir (Anşin, 2006). Yapılan araştırmalar, erken çift dilliliğin bilişsel esneklik, problem çözme becerileri ve dikkat kontrolü gibi bilişsel süreçlerde önemli gelişmeler sağladığını ortaya koymaktadır (Bialystok, Craik, ve Luk, 2012; Peterson, 2024).

İlkokul çağında yabancı dil öğrenmek, çocukların hem akademik hem de kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkileyen önemli bir süreçtir. Bu dönem, dil öğreniminin yalnızca iletişim becerisi kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda bilişsel ve sosyal yetkinliklerin gelişmesine de katkı sağladığı bir evredir (Cameron, 2001). Erken yaşta dil öğrenen çocuklar, dil becerilerini daha hızlı ve etkili geliştirme potansiyeline sahiptir; çünkü bu yaşlarda beyin daha esnek ve öğrenmeye açıktır (Snow ve Hoefnagel-Höhle, 1978). Dil öğrenimi, çocukların problem çözme, eleştirel düşünme

ve yaratıcılık gibi bilişsel becerilerini güçlendirirken, farklı dillerde düşünme ve kültürleri tanıma yoluyla dünya görüşlerini genişletir, böylece daha hoşgörülü bireyler olmalarını destekler (Bialystok, 2001).

Ayrıca, yabancı dil eğitimi, çocukların anadillerindeki dil bilgisi ve kelime dağarcığını da olumlu etkiler (Cummins, 2000). Erken yaşta dil öğrenimi çocukların özgüvenini artırmakta ve akademik başarılarını desteklemektedir; bu nedenle ilkokulda dil öğrenen çocuklar, ilerleyen yıllarda akademik olarak daha başarılı olma eğilimindedirler (Genesee, 2004). Uzun vadede ise erken dil öğreniminin dil yeterliliği üzerinde kalıcı olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Bongaerts, 1999). Son olarak, yabancı dil öğrenimi, çocukların sosyalleşmelerine ve iletişim becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Etkileşimli öğretim yöntemleri ve grup çalışmaları, çocukların motivasyonunu artırarak öğrenme sürecini daha eğlenceli ve etkili kılar (Lightbown ve Spada, 2013).

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler

Dil öğreniminde öncelikli olarak anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşır. Bu iki ana beceri, dinleme ve okumayı içeren anlama becerileri ile konuşma ve yazmayı kapsayan anlatma becerilerinden oluşur (Richards ve Rodgers, 2014). Anlama becerileri, öğrenilen dili doğru şekilde algılamayı ve yorumlamayı sağlarken, anlatma becerileri, düşüncelerin etkili biçimde ifade edilmesini mümkün kılar (Brown, 2007). Bu bağlamda, dinleme ve konuşma becerileri iletişimsel dil öğretiminin temel taşları olarak kabul edilirken, okuma ve yazma da dilbilgisi ve kelime bilgisinin uygulanmasında önemli rol oynar (Nunan, 2003).

2.3.1. Dinleme Becerisi

Dil becerilerinin temel unsurlarından biri olan dinleme, dil öğrenme sürecinde ilk edinilen ve günlük yaşantımızda en fazla başvurulan becerilerden biridir. Araştırmalar, bireylerin öğrendikleri bilgilerin büyük bir kısmını dinleme yoluyla elde ettiklerini ortaya koymaktadır (Epçaçan, 2013). Dinleme becerisi, hayat boyu edinilen bilgilerin çoğunun, özellikle erken dönemlerde, dinleyerek ve gözlemleyerek öğrenildiği bir süreçtir. Bu beceri, ilk olarak aile içinde gelişir ve daha sonra okul ortamında daha sistematik bir şekilde ilerler. Ancak, tam anlamıyla dinlemenin gerçekleşebilmesi için bireyin zihinsel ve fiziksel süreçlerinin uygun şekilde olgunlaşması gereklidir. Bu

gelişmişlik, bireylerin sosyal ve akademik hayatlarında en çok dinleme becerisini kullandıklarında belirginleşir (Başkan ve Ustabulut, 2020).

Dinleme, doğuştan sahip olunan bir beceri olmakla birlikte, etkin kullanımı için planlı bir eğitim sürecine ihtiyaç duyar (Brown, 2007). Anadili ediniminde olduğu gibi, yabancı dil öğreniminde de dinleme kritik bir rol oynar; ikinci dilde yeterli girişin sağlanabilmesi için dinleme vazgeçilmez bir araçtır (Field, 2008). Dinleme, diğer dil becerileriyle iç içe geçen dinamik bir süreçtir; birey önce dinler, ardından konuşur; daha sonra okuma ve yazma becerilerini kazanır (Nunan, 2003). Bu süreç, dinlemenin yabancı dil ediniminde temel beceri olduğunu göstermektedir.

Dinleme öğretiminde temel amaç, öğrencinin öğrenilen dildeki sesleri tanınması, vurgu ve tonlama farklılıklarından kaynaklanan anlam değişikliklerini fark etmesi ve konuşmacının mesajını eksiksiz anlayabilmesidir (Yorulmaz, 2009). Ayrıca, etkili dinleme stratejilerinin öğretilmesi, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirerek iletişim becerilerini güçlendirmektedir (Vandergrift, 2007). Modern dil öğretiminde dinleme becerisi, interaktif ve çoklu medya kaynakları kullanılarak daha etkili hale getirilmektedir (Goh, 2014).

Dinleme becerisinin geliştirilmesi için eğitim ortamında uygun işitsel ve işitsel-görsel materyallerin etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Ayrıca, dinleme becerisini geliştirebilmek için kullanılan öğretim yöntemlerinin doğru seçilmesi, diğer becerilerde olduğu gibi, bu becerinin etkili bir şekilde kazanılmasında önemli bir faktördür (Çaylı ve Göçer, 2021).

2.3.2. Okuma Becerisi

Yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin rolü, tarihsel olarak oldukça köklüdür. 18. yüzyılda, yabancı dil öğretimi sürecinde metin okumaları hem sözlü hem de yazılı anlatımın önünde bir yer tutuyordu. Bu yaklaşım, 20. yüzyılın başlarına kadar devam etmiştir. 1920-1930 yılları arasında ise okuma metinleri, yazınsal ve yazınsal olmayan metinler olarak ikiye ayrılmıştır. 1950-1970 yılları arasında ise görsel-işitsel öğretim teorilerinin yükselmesiyle okuma becerisi geri planda kalmıştır. Ancak 1970'lerden sonra, yazma becerisinin gelişiminde okumanın ne denli önemli olduğu vurgulanmış ve bu durum okumanın yeniden eski önemine kavuşmasını sağlamıştır (Er, 2005).

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma, bireyin hem konuşma hem de yazma becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Okuma, dil öğrenme sürecinde önemli bir yer tutar ve alan yazında bu beceriye çeşitli tanımlar getirilmiştir. Okuma, bir yazılı sembol dizisini anlamlandırma ve bu sembollerle ilişki kurma etkinliği olarak tanımlanabilir (Grabe ve Stoller, 2002). Diğer bir tanıma göre ise okuma, dil bilgisi kurallarına uygun olarak yazılmış mesajların duyu organları aracılığıyla algılanması, anlaşılıp yorumlanması, düşünsel süreçlerle değerlendirilmesi ve sonuçta bir yargıya varılması sürecidir (Nuttall, 1996). Okuma, tıpkı anadilde olduğu gibi yabancı dil öğrenimi sırasında da temel ve vazgeçilmez bir beceri olarak karşımıza çıkar (Grabe ve Stoller, 2002).

İkinci dil ediniminde okuma becerisini etkileyen faktörlerden biri, anadilde kazanılan okuma becerisinin yeni bir dil öğrenildiğinde beyin tarafından otomatik olarak benzerlikler arayarak işlenmesidir. Yapılan araştırmalar, anadilindeki okuma yeteneğinin, ikinci dildeki okuma becerisinin gelişiminde belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Pekkanlı ve Kartal, 2010). Bu bulgular, dil öğreniminde okumanın hem ilk dilin öğrenilmesinde hem de ikinci dilin edinilmesinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

2.3.3. Konuşma Becerisi

Konuşma becerisi, bireyin duygu, düşünce, istek ve gözlemlerini sözlü olarak ifade etme yeteneğidir. Başka bir deyişle, zihinde tasarlanan bir konunun, karşı tarafa sözlü bir şekilde aktarılmasıdır (Sever, 1995). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi, öğrencinin öğrenilen dilde, o dilin dil bilgisi yapıları ve kelime bilgisi doğrultusunda, doğru telaffuzla ve uygun sözcük dağarcığı kullanarak kendini ifade etmesidir (Aktaş ve Gündüz, 2001).

Bir dili bilmenin temel göstergelerinden biri olan konuşma becerisi, dört ana dil becerisi arasında en önemli ve en zorlu olanıdır. Dil öğretiminde temel amaç, öğrencilerin hedef dili doğru, anlaşılır ve akıcı şekilde konuşabilmeleridir (Brown, 2007). Ancak, yabancı dilde konuşma becerisini kazanmak öğrenen için oldukça zorlu bir süreçtir ve gelişimi zaman alır (Celce-Murcia, Brinton, ve Goodwin, 2010). Etkili konuşma becerisi için telaffuz, dilbilgisi yapıların doğru kullanımı, kelime bilgisi ve

akıcılık gibi birçok bileşenin bilinmesi ve uygulanması gerekir (Derwing ve Munro, 2005).

Yabancı dili öğrenen birey, kelimeleri mantıklı biçimde birleştirerek, doğru sesleri telaffuz etmeli ve vurgu ile tonlamayı uygun şekilde kullanarak anlaşılır bir şekilde konuşabilmelidir (Celce-Murcia, Brinton ve Goodwin, 199). Bu unsurlar, iletişimde etkinlik ve anlaşılabilirlik açısından kritik önem taşır (Saito, 2011).

2.3.4. Yazma Becerisi

Yabancı dil öğreniminde temel becerilerden biri olan yazma, duyguların, düşüncelerin, gözlemlerin ve yorumların yazılı ifadeyle aktarılması sürecini kapsar. Yazma, bireyin düşünsel dünyasını dışa vurmasının en etkili yollarından biridir. Yabancı dilde yazma becerisi ile anadilde yazma becerisi arasında belirgin bir ilişki bulunmaktadır; genellikle ana dilinde yazma becerisi güçlü olan bireylerin, yabancı dilde de yazma konusunda başarılı oldukları gözlemlenmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2001).

Yabancı dilde yazma süreci, öğretmen açısından kritik bir sorumluluk taşır. Öğretmenin bu süreçteki rolü, öğrencilerin birikimlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlayacak köprüyü kurmak, onları motive etmek ve yazma sürecinde etkili yönlendirmeler yapmaktan oluşur (Hyland, 2003; Öztürk, 2015). Ayrıca, öğretmen uygun yazma etkinlikleri tasarlayarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye katkı sağlar (Flower ve Hayes, 1981).

Öğrencinin yazma sürecindeki rolü ise karmaşık olup yüksek motivasyon ve hazır bulunuşluk gerektirir (Zamel, 1983; Demir, 2017). Yazma aktivitesine başlamadan önce, öğrenci konuyla ilgili bilgi edinmeli ve zihinsel olarak hazırlanmalıdır; çünkü hazırlık aşamasındaki eksiklikler yazma sürecinde güçlük yaratabilir (Bereiter ve Scardamalia, 1987).

Ayrıca, yazma etkinliklerinin başarısında kullanılan materyallerin önemi büyüktür. Sınıf içi görsel materyallerin etkin bir şekilde kullanımı, öğrencilerin ilgisini çekerek onları yazmaya teşvik eder. Resimler, bulmacalar, şiirler, flash kartlar ve üç boyutlu materyaller gibi araçlar, yazma etkinliklerinde öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini canlandırır ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Genç İltir

ve Er, 2014). Bu tür materyaller, öğrencilerin yalnızca dil bilgisi becerilerini değil, aynı zamanda dilin işlevsel kullanımına dair anlayışlarını da geliştirir.

2.4. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Seyri

Türkiye’de geçmişten günümüze yabancı dil eğitimi tarihçesine baktığımızda ise bu süreci ikiye Cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet sonrası dönemler olarak ikiye ayırmanın mümkün olduğu söylenebilir.

Cumhuriyet öncesi dönemde Osmanlı İmparatorluğu'nda dil eğitimi, büyük ölçüde dini eğitimle paralellik gösteriyordu. Temel olarak öğretilen yabancı diller, dini hedefler ve amaçlar doğrultusunda öne çıkan Arapça ve Farsça olarak görülmekteydi. Ancak imparatorluğun son dönemindeki reform çabaları, Batıda konuşulan dillerin de öğrenilmesinin gerekliliği olduğunu gündeme getirmiştir (Emekçi, 2003).

Osmanlı'da dini temel üzerine olarak farklı iki ana okul bulunmaktaydı:

Sıbyan Mektebi: Osmanlı'daki temel ilkokul eğitim kurumlarıydı. Bu okullarda ana dil olarak Arapça kullanılıyordu. Arapça, medreselerdeki eğitim dili olarak kabul edilirken, aynı zamanda ikinci dil olarak da öğretilmekteydi (Demirel, 2003).

Enderun: Sarayda devlet adamları yetiştirmek amacıyla kurulmuş olan özel okullardı. Bu okullarda Türkçe'nin yanı sıra Arapça ve Fransızca da öğretilmekteydi. Enderun'un kendine has bir özelliği, Türk olmayan, yani devşirme (yabancı) çocukları kabul ederek onları eğitmesiydi. Bu nedenle Türkçe, bu okullarda önemli bir eğitim dili olarak öne çıkıyordu (Demirel, 2003).

Tanzimat Fermanı ise dil eğitimi açısından bir dönüm noktasıdır. Osmanlı'da yabancı dil eğitimi, ilk kez Tanzimat Fermanı ile okullarda yer almaya başlamıştır. Bu dönemde, yabancı dil eğitimi veren okullar genellikle yabancıların açtığı okullardı. Ancak zamanla, dilin artan önemi fark edilmiş ve devlet okulları da yabancı dil eğitimi verme görevini üstlenmeye karar verilmiştir.

Cumhuriyet öncesi dönem, Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluşundan (1299) Cumhuriyet'in ilanına (1923) kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Osmanlı dönemi

eğitiminde, dini temellere dayalı olan Sıbyan okulları ve Medreseler yaygın olarak bulunuyordu. Arapçanın eğitimde önemli bir yere sahip olduğu medreselerde, ana dil olarak Türkçeye çok fazla önem verilmezdi. Saray okulu olan Enderunlarda ise Türkçe'nin yanı sıra, yabancı dil olarak Arapça ve Farsça öğretilmekteydi (Charyyeva, 2020). Osmanlı eğitim sistemi, imparatorluğun son yıllarına kadar büyük ölçüde bu şekilde devam etmiştir. Ancak Karlofça Antlaşması sonrasında Batı ile olan ilişkilerin artması, Batı dillerini bilen personele duyulan ihtiyacı artırmış ve Osmanlı Devleti de yabancı dil eğitimine daha fazla önem vermeye başlamıştır. Bunun neticesi olarak, 18. ve 19. yüzyılda Arapça ve Farsçanın yanı sıra başta Fransızca olmak üzere Batı dillerinde de eğitim verilmesi başlamıştır. Özellikle 1866'da açılan bir dil okulu, bu alandaki önemli adımlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Osmanlı döneminde yabancı dil öğretimi veren okullar ve devlet okullarındaki yabancı dil derslerinin tarihsel süreci şu şekilde sıralanabilir (Özkan, 2010):

- Osmanlı Devleti'nde Fransızca ilk kez yabancı dil olarak, 1773'te Mühendishane-i Bahri-i Hümayun ve 1796'da Mühendishane-i Berri-i Hümayun'un açılmasıyla eğitim programlarında yer almaya başlamıştır.
- 1827'de İstanbul'daki Tıphane-i Amire'de Fransızca dersleri vermeye başlanmıştır.
- 1863 yılında Mektebi Mülkiye'de de Fransızca yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır.
- Fransızca dilini öğreten ilk devlet okulu, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile kurulmuştur. Ortaöğretimde yabancı dil dersleri zorunlu dersler arasında yer almış ve ilk kez Galatasaray Lisesi'nde uygulanmıştır. Seçmeli ders olarak Arapça, Latince, Rumca, İtalyanca, Bulgarca, Almanca, Ermenice ve İngilizce gibi diller de müfredata eklenmiştir.
- 1873'te İstanbul'da ilk özel lise olan Darüşşafaka okulları açılmıştır.
- 1896'da devlet tarafından İdadi ve Sultani okulları açılmış ve bu okullarda da yabancı dil dersleri programlara dahil edilmiştir.
- 1908'de II. Meşrutiyet'in ilanı ile birlikte okullarda yabancı dil öğretimine büyük önem verilmiş ve Fransızca zorunlu yabancı dil, Almanca ve İngilizce ise seçmeli yabancı diller olarak eğitim programlarına dahil edilmiştir.

Cumhuriyet dönemi ise 1923'te Cumhuriyet'in ilanıyla başlayan bu dönemde, eğitim ve öğretimle ilgili ilk önemli adım, 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 3 Mart 1924'te kabul edilmesiyle atılmıştır. Bu kanunla, yabancı okullar da dahil olmak üzere tüm eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. 1927'de okullarda Arapça ve Farsça derslerine son verilmiştir (Soner, 2007).

Bu dönemde en önemli gelişmelerinden biri, 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretimin Birleştirilmesi Kanunu) olmuştur. Bu yasa ile birlikte, tüm eğitim ve ilim tesisleri özel okullar dahil olmak üzere tek bir merkez bünyesinde toplanmış ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Medreseler kapatılmış ve Arapça ile Farsça öğretimi son bulmuştur. Arapçanın ise, yalnızca İmam Hatip Liseleri'nde, 1931 yılına kadar ders olarak verilmesi sürdürülmüştür (Demircan, 1988).

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte Türkiye'de her alanda önemli değişiklikler yaşanmış ve özellikle teknolojinin hızla gelişmesiyle kitle iletişim araçlarının artması, uluslararası ilişkilerin de ilerlemesine olanak sağlamıştır. Bu gelişmelere uyum sağlamak adına yabancı dil öğrenmek, önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Türkiye'de yabancı dilde eğitim veren okulların sayısı zamanla artış göstermiştir. 1957 yılına kadar, yabancı dilde eğitim verilen eğitim kurumu sadece Galatasaray Lisesi iken, 1974-1975 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde, yabancı dilde eğitim veren resmi liselerin sayısı 12'ye çıkmıştır. 1988-1989 eğitim-öğretim döneminde ise bu sayı 23'e yükselmiştir. (Demirel, 1987).

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte Türkiye'de yabancı dil eğitimi önem kazanmış ve 1989 sonrasında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından İngilizce öğretim programlarında düzenlemeler yapılmıştır. Bu dönemde programlarda dil öğretiminde daha etkili yöntemlerin benimsenmesi ve dil becerilerinin erken yaşta kazandırılması hedeflenmiştir.

“1924 yılından 1973 yılına kadar 7 kez ortaöğretim programı hazırlanmış ve bu programlarda ders saati haricinde İngilizce dersi öğretim programında herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. İlk kapsamlı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı 1973 yılında hazırlanmıştır. Bu program 2011 yılına kadar genel olarak uygulamada kalmış ve çok az bir değişim geçirmiştir.” (Can ve Kartal, 2020).

Ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine 1997 yılında ilkökul 4. ve 5.sınıflarda başlanmıştır (Şevik, 2009; Akt. Kubanç ve Selvi, 2020). 2013-2014 eğitim

öğretim yılında ise ilk kez ilkököl 2.sınıflara İngilizce eğitimi verilmiştir (Ekuş ve Babayiğit, 2013).

2012-2013 eğitim öğretim yılında, İngilizce öğretim programında köklü bir değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklikle İngilizce dersi ilkököl 2. sınıftan itibaren zorunlu hale getirilmiş ve müfredat, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine dengeli şekilde odaklanan, iletişim temelli bir yaklaşıma kaydırılmıştır (Yücel, Dimici, Yıldız & Bümen, 2017). Ayrıca, öğrenci merkezli öğretim yöntemleri benimsenmiş ve eğitim materyalleri güncellenmiştir. Bu reformun, yabancı dil eğitiminde pratik iletişim becerilerinin ön plana alınması açısından önemli bir dönüm noktası olduğu söylenebilir.

2013 yılında da bu yeniliklerin devamı olarak İngilizce derslerinin erken yaşlarda verilmesi resmi hale getirilmiş, böylece dil becerilerinin geliştirilmesine erken yaşta başlanmıştır. Ortaöğretim kademesinde de 2011 yılında yapılan güncellemelerle daha kapsamlı ve etkili programlar oluşturulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023).

Sonuç olarak, 1989 yılından itibaren yapılan düzenlemeler ve özellikle 2012-2013 reformları, Türkiye’de İngilizce öğretiminin kalitesini artırmayı, öğrencilerin dil becerilerini erken yaşta ve etkin biçimde geliştirmeyi amaçlamıştır.

2.5. İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı

Çocukların İngilizce öğrenmeye başladığında, dil öğrenme sürecini keyifli ve güvenli bir şekilde sahiplenmeleri çok önemlidir. 2. sınıf İngilizce öğretim programı, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı ilgi duymalarını sağlamayı hedefler. Programda temel kavramlar olarak renkler, sayılar, sınıf eşyaları, hayvanlar, meyveler, vücut bölümleri ve ev eşyaları yer alır. Bu kelimeleri öğrenirken, İngilizce ses bilgisiyle bağlantı kurmaları ve günlük dil kullanımıyla iletişim kurmaları amaçlanır. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için eğlenceli görsel ve işitsel araçlar, oyunlar ve sanatsal etkinlikler gibi yöntemler kullanılır. Ayrıca, kısa okuma ve yazma aktiviteleri, ders dışı çalışmalar olarak yer alır (MEB, 2018). Görüldüğü üzere İlkokul İngilizce Dersi Öğretim programı 2. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik ilgilerini arttırmayı hedefleyen, seviyelerine uygun basit kavramlardan oluşan, günlük

hayata entegre edilen kelimelerden oluşan ve çeşitli materyallerin kullanımına önem veren bir program olarak tasarlandığı görülmüştür.

3. Sınıf İngilizce programı, 2. sınıfın kazanımlarını geliştirerek öğrencilerin İngilizceyi farklı ortamlarda etkin bir şekilde kullanmalarını hedefler. Bu yılın temaları, selamlaşma, aile ilişkileri, duygular, oyunlar, evin bölümleri, şehirler, taşıtlar, hava durumu ve doğadır. Öğrencilerin bu konularda günlük yaşamda karşılaştıkları nesne, mekân ve varlıklarla ilgili temel kelimeleri öğrenmesi amaçlanır. Ayrıca, eğlenceli görseller, işitsel araçlar ve oyunlarla dil kullanımı desteklenir. Dinleme ve konuşma becerilerine odaklanan iletişimsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Resimli sözlükler, şarkılar ve sanat etkinlikleri ile öğrencilerin dil öğrenmeleri sağlanırken, proje ve basit okuma-yazma etkinlikleri ile dil üretimi teşvik edilir (MEB, 2018). 3. Sınıf İngilizce Öğretim Programı, 2. sınıfta kazanılan becerileri genişleterek öğrencilerin dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanmalarını amaçlamaktadır. Temalar, öğrencilerin yaşantısıyla ilişkili alanlarda seçilmiş; dinleme ve konuşma becerileri ağırlıklı olacak şekilde, görsel-işitsel ve oyun temelli materyallerle desteklenmiştir. Program, iletişimsel yaklaşımı benimseyerek dilin işlevsel kullanımını ön plana çıkarır.

İlköğretim düzeyinde İngilizce öğretiminin temel amacı, öğrencilerin dile yönelik olumlu bir bakış açısı kazanmalarını sağlamaktır. Bu nedenle 4. sınıftaki etkinlikler, çocukların ilgi alanlarına, gelişim düzeylerine ve sosyal ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmiştir. Yapılan her etkinlikle öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin ve dil öğrenmeye karşı ilgilerinin artırılması hedeflenmiştir. Temalar; yiyecek-içecek, boş zaman uğraşları, günlük işler, meslek türleri, kıyafetler, dış görünüş ve kişisel nitelikler, ülkeler ve milliyetlerdir. Bu temalarla öğrencilerin sözcükleri doğru telaffuzla edinmeleri amaçlanmaktadır. Ayrıca izin isteme, rica belirtme, isteklerini ifade etme, basit yönergeler verme, yeteneklerinden söz etme gibi işlevlerle dilin iletişimsel yönüne odaklanılmıştır. Öğrencilerin önceden öğrendiklerini yenileriyle birleştirerek kullanmaları desteklenmektedir. Program, konuşma ve dinlemeye ağırlık veren, etkin katılıma dayalı bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Uygulamalar; oyunlar, müzikler, drama, boyama, kes-yapıştır gibi üretim temelli etkinlikler içermektedir. Görsel ve işitsel materyallerle zenginleştirilen sınıf ortamı, dil gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanmıştır. Sınırlı düzeyde okuma-yazma çalışmaları ise daha çok projeler ve portfolyolarla ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin sınıfta

kazandıkları bilgileri günlük yaşamda da kullanmaları için yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmiş, ben merkezli den başlayarak genişleyen sarmal bir tema yapısı oluşturulmuştur (MEB, 2018). 4. Sınıf İngilizce Öğretim Programının öğrencilerin dili günlük yaşamla ilişkilendirerek kullanmalarını hedefleyen, iletişim temelli ve yapılandırmacı bir yaklaşımla oluşturulduğu gözlemlenmektedir. Program, çocukların gelişim özelliklerine uygun temalar ve etkinliklerle dinleme ve konuşma becerilerini ön plana çıkarmaktadır. Görsel ve işitsel materyallerle desteklenen uygulamalar, dil öğrenimine yönelik motivasyonu artırırken, sınırlı okuma-yazma çalışmaları ise proje ve portfolyo gibi üretim odaklı görevlerle bütünleştirilmiştir.

Tüm program incelendiğinde 2. sınıftan 4. sınıfa kadar İngilizce programı, aşamalı bir yapı izlediği görülmüştür. 2. sınıf, temel kelime ve ifadelerle odaklanarak dil öğrenimine olumlu tutum kazandırmayı hedeflerken; 3. sınıf, bu temelleri günlük yaşamla ilişkilendirerek genişletir. 4. sınıf ise dili daha işlevsel kullanmaya yönelir, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini ön planda tutarak yapılandırmacı bir yaklaşımla dili gerçek yaşamda kullanmalarını amaçlar. Her sınıf düzeyi, içerik ve beceri odakları açısından bir öncekine göre daha gelişmiş ve kapsamlı olduğu görülmektedir.

2.6. Yabancı Dil Öğrenimini Etkileyen Faktörler

Yabancı dil öğretimi etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler, dil öğrenme sürecinin nasıl gerçekleşeceğini, öğrencilerin başarı düzeyini ve tutumlarını etkileyebilmektedir.

2.6.1. Bireysel Faktörler

Bireysel faktörlerin dil öğrenmeye etkisi üzerine Türkçe çalışmalarda da önemli veriler mevcuttur.

Motivasyon: Motivasyon öğrencilerin başarısını ve performansını doğrudan etkileyen bir faktördür. Öğrencilerin dil öğrenmeye olan motivasyonları, öğrenme sürecinde aktif bir rol oynar.

Motivasyon ile performans arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bir öğrencinin motivasyonu arttıkça ortaya koyacağı performans da o oranda artmaktadır. Ancak bu

tek başına yeterli değildir. Öğrencide akademik becerilerin bulunması beklenir ve buna ek olarak çevresel unsurların da etkisi önemli bir rol oynar (Vatansever Bayraktar, 2015).

Yabancı dil öğretiminde hedef kazanımlara ulaşılabilmesi ve dil öğreniminin başarıyla gerçekleşebilmesi için öğrencide dile yönelik istek ve gayretin oluşması önemlidir. Bunun için de duyuşsal özellikler içerisinde yer alan motivasyonuna büyük ölçüde ihtiyaç vardır (Düzgün, 2024).

Öğrenme Stilleri: Öğrenme stilleri, bireylerin dil öğrenme süreçlerini nasıl şekillendirdiğini önemli ölçüde etkiler. Her öğrencinin kendine özgü öğrenme stili bulunmakta ve bu farklılıklar, dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin çeşitlendirilmesini zorunlu kılmaktadır (Reid, 1995; Demirtaş, 2016). Öğrenme stillerine uygun öğretim stratejilerinin uygulanması, öğrencilerin motivasyonunu ve akademik başarısını artırmada etkili olmaktadır (Dunn ve Dunn, 1993; Yılmaz, 2018). Ayrıca, görsel, işitsel ve kinestetik gibi farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına göre materyal ve yöntemlerin uyarlanması gerekmektedir (Oxford, 2003; Akın, 2014).

2.6.2. Sosyokültürel Faktörler

Dilin toplumsal ve kültürel bağlamdaki rolü üzerine de çalışmalar mevcuttur.

Toplumsal Prestij: Bir dilin toplumdaki prestiji, o dilin öğrenilme isteği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle İngilizce gibi küresel diller, sağladıkları toplumsal ve mesleki avantajlar nedeniyle öğrenciler tarafından daha fazla tercih edilmektedir (Crystal, 2003). Dilin toplumsal prestiji, bireylerin dil öğrenme motivasyonunu artırmakta ve öğrenme sürecine olumlu yansımaktadır (Kırkgöz, 2009). Ayrıca, toplumdaki ekonomik ve kültürel güç dengeleri, hangi dillerin prestijli olarak algılandığını şekillendirir (Yıldırım, 2015).

Kültürel Bağlam: Dil öğretiminde kültürel bağlam, öğrencilerin hedef dili daha etkili ve anlamlı öğrenmelerine önemli katkılar sağlar. Kültürel bağlam, öğrencilerin dili yalnızca yapısal olarak değil, aynı zamanda o dilin ait olduğu kültürel değerler ve sosyal pratikler çerçevesinde anlamlandırmalarını mümkün kılar (Byram, 1997; Aktaş,

2019). Bu durum, öğrencilerin iletişim becerilerini güçlendirmekte ve dilin sosyal kullanımlarını daha iyi kavramalarını sağlamaktadır (Kramsch, 1993; Yılmaz, 2021). Ayrıca, kültürel farkındalık, öğrenme motivasyonunu artırarak öğrencilerin sürece daha aktif katılımını destekler (Lantolf ve Thorne, 2006; Demir, 2020). Öğretim materyallerinde kültürel içeriklerin yer alması, öğrencilerin sosyal kimlik gelişimine ve dilin sosyal boyutlarını kavramalarına katkıda bulunur (Norton ve Toohy, 2001; Öztürk, 2018).

2.6.3. Dilbilimsel Faktörler

Dilbilimsel faktörler de öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde önemli bir yer tutar. Literatürde bu konuda yapılan çalışmalarda şu bulgular öne çıkmaktadır:

Dil Yapıları ve Zorluklar: Öğrencinin ana dili ile öğrenilen dil arasındaki yapısal farklılıklar, öğrenme sürecinde önemli engeller oluşturabilir. Türkçe ve İngilizce arasındaki dil bilgisi farklılıkları, özellikle sözdizimi ve zaman yapıları açısından, öğrencilerin yanlış anlamalarına ve dil hatalarına yol açabilmektedir. Bu tür yapısal farklılıklar, transfer hataları ve dilsel karışıklıklara neden olarak öğrenme sürecini zorlaştırır (Kurt ve Kurt, 2015). Odlin (1989) ise dil transferini, daha önce edinilmiş bir dil ile hedef dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklardan kaynaklanan etkiler olarak tanımlar ve bu etkilerin dil öğrenme sürecinde önemli rol oynadığını belirtir (Odlin, 1989).

2.6.4. Öğretim Yöntemleri ve Stratejileri

Türkçe literatürde, dil öğretimi yöntemleri ve stratejileri üzerine yapılan araştırmalar da önemli bulgular sunmaktadır:

Etkili Öğretim Yöntemleri: Dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini büyük ölçüde etkiler. Kızılkaya (2017), öğrenci merkezli yöntemlerin ve etkileşimli tekniklerin, dil öğrenme sürecinde daha başarılı sonuçlar doğurduğunu ifade etmiştir.

Teknolojinin Kullanımı: Dijital araçlar ve çevrimiçi dil öğrenme platformları, dil öğrenme sürecine katkı sağlar. Aydın (2020), dijital araçların yabancı dil öğretiminde

öğrencilerin daha motive olmalarını sağladığını ve etkileşimli öğrenmeyi teşvik ettiğini belirtmiştir.

2.6.5. Sınıf Ortamı ve Sosyal Etkileşim

Sınıf içindeki sosyal etkileşimlerin öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkisi de önemli bir faktördür:

Sosyal Etkileşim: İnsan ve onu çevreleyen sosyal ortamlar, birbirini etkileyen dinamik sistemler olarak kabul edilir. Sosyo-kültürel çevre, bireyin kişilik gelişimini şekillendirirken, kişilik özellikleri de bireyin bulunduğu çevre üzerinde belirli bir etkiye sahip olabilir. Yani, çevre ile birey arasındaki ilişki, karşılıklı bir etkileşim süreciyle şekillenir; birinin değişimi diğerini de etkiler (Bayraktar, 2013)

Buna göre sınıf içindeki öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynar. Grup çalışmaları ve sınıf içi etkileşim, öğrencilerin daha fazla konuşma pratiği yapmalarını sağlar ve dil becerilerinin gelişmesine katkı sunar.

Yabancı dil öğretimi etkileyen faktörler, bireysel, sosyokültürel, dilbilimsel ve öğretimsel unsurların birleşiminden oluşmaktadır. Türkçe literatür incelendiğinde, dil öğrenme sürecinin çok yönlü bir etkileşimle şekillendiğini ve bu faktörlerin başarılı bir dil öğretimi için dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve çevresel koşullar göz önünde bulundurulmalı, etkili yöntemler ve stratejiler kullanılmalıdır.

2.7. Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımları

2.7.1. Davranışçılık

Davranışçılık, Richards ve Rodgers (1999) tarafından, Amerika kökenli önemli bir ekol olarak tanımlanmaktadır. Bu ekolün öncüsü olan B. F. Skinner, 1938 yılında yayımladığı *Behavior of Organisms* (Organizmaların Davranışı) adlı eseriyle davranışçılığın temel taşlarını atmıştır (Brown, 2007). Davranışçı araştırmacılar, öğrenme yeteneğinin gizemini çözme iddiasıyla, uyarıcı-tepki-pekiştirici (stimulus-response-reinforcement) düzeniyle davranışların öğrenildiğini savunmuşlardır.

B.F. Skinner'ın edimsel koşullanma kuramına göre, bir davranışın kalıcı hale gelmesi veya içselleşmesi, bu sıralamanın etkili uygulanmasına bağlıdır; en kritik unsur ise pekiştirme (Skinner, 1938). Pozitif pekiştirme, bir davranışı ödüllendirerek tekrarlanma olasılığını artırırken; negatif pekiştirme, hoş olmayan bir durumu ortadan kaldırarak davranışın güçlenmesini sağlar (Skinner, 1938; Verywell Mind, 2011)

Edward Thorndike'in Etki Yasası (Law of Effect), bu kuramın temelini oluşturur: Bir davranışı takip eden hoş deneyimler, ilgili davranışların tekrar ortaya çıkma olasılığını artırır; aksine, hoş olmayan deneyimler bu olasılığı azaltır (Thorndike, 1898). Skinner daha ileri giderek ödüllerin ve cezanın şekillendirme (shaping) sürecindeki rolünü vurgulamış ve davranışın küçük aşamalara bölünerek basamak basamak pekiştirilmesinin önemine dikkat çekmiştir (Skinner, 1938).

Davranışçılığın psikolojideki popülerlik kazandığı 1900-1960 yılları arasında, bu anlayışın dil eğitimindeki en yaygın temsilcisi duy-ışit yöntemi olmuştur. Michigan Üniversitesi'nden Charles Fries, yapısal dilbilim ilkelerini bu yönteme adapte etmiş ve yöntemin evriminde önemli bir rol oynamıştır; bu nedenle bu yöntem zaman zaman "Michigan Yöntemi" olarak da adlandırılmıştır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).

Davranışçılara göre birey davranışı bireyin dışarıdan gelen uyarıcıya yönelik oluşturduğu tepki sonucunda ortaya çıkar (Yöndem ve Taylı 2007). Buna göre dil edinimi de dışarıdan gelen uyarıcılara tepki olarak oluşur. Bebekler dışarıdan gelen uyarıcı seslere karşı duydukları konuşmaları taklit ederler. Yabancı dil öğretimi alanında kullanılan İşitsel-Dilsel Yöntem, Davranışçı yaklaşımı esas alarak oluşmuştur.

2.7.2. Doğuştancılık

Doğuştancı yaklaşım, insanın dil öğrenme yeteneğini genetik olarak doğuştan sahip olduğu bir kapasiteyle açıklar. Bu kapasite, Chomsky'ye göre beynimizde "Dil Edinim Aygıtı" (Language Acquisition Device – LAD) adı altında yer alır. LAD, çocukların sözlü girdideki eksikler kalmış bilgilerle bile dilin temel kurallarını kısa sürede kavrayabilmelerini mümkün kılar (Brown, 2007; Chomsky, 1965; Simply Psychology, 2023). Chomsky'ye göre bu aygıt, çocukların çevrelerinde duydukları dili anlamalarına ve öğrenmelerine yardımcı olur. Bu mekanizma sayesinde bütün çocuklar, konuşulan

dile uyum sağlamak için çevreden aldıkları bilgileri zaten doğuştan gelen bilgi ve kurallarla birleştirirler.

Ayrıca Chomsky (1965)'ye göre ayrıca bütün dünya dillerinin ortak özelliklere sahip olduğunu savunur. Bu bağlamda, “Evrensel Dilbilgisi” (Universal Grammar) kavramını ortaya koymuştur. Evrensel Dilbilgisi, insanların dünyadaki tüm dillerin temel kurallarını genetik olarak taşıdığı anlamına gelir. Yani, çocuklar çevrelerinde konuşulan dili öğrenirken aslında bu kuralları zaten içlerinde taşıdığı bilgileri tamamlar ve konuşulan dile özgü ayrıntıları öğrenirler. Bu yaklaşım, dil ediniminin sadece çevresel faktörlere bağlı olmadığını, aksine doğuştan gelen güçlü bir biyolojik temele dayandığını savunmaktadır (akt. Bekleyen, 2016).

2.7.3. İşlevselcilik

İşlevselcilik (constructivism), bilginin pasif olarak aktarılması yerine, öğrencinin aktif olarak yapılandığı bir süreç olduğunu savunur. Bu düşünce, eski Yunan'daki Sokratik diyaloga kadar uzanır. Sokrates, “Sokratik Diyalog” yöntemiyle bilgiye öğrencinin sorulara verdiği yanıtlar aracılığıyla ulaşabileceğini göstermiştir; burada öğretmen, yönlendirici sorularla öğrencinin kendi bilgi yapısını keşfetmesini sağlar. Avrupa ve ABD eğitim sistemlerinde egemen olan davranışçı yaklaşımların sınırları fark edildiğinde, işlevselcilik alternatif bir eğitim paradigması olarak ortaya çıkmıştır. Bu paradigma, bilginin birey tarafından aktif olarak inşa edildiğini, zihindeki schema'ların eylemler yoluyla geliştiğini ileri sürer (von Glasersfeld, 1982; akt. Genç, 2013). Piaget, 1967 tarihli *Biology and Knowledge* (Türkçesiyle “Bilişin Biyolojisi”) adlı eserinde, bilginin eylemlerle ilişkili olduğunu; bir nesneyi ya da olayı anlamının, onu eylemlerle özümsemek ve kullanmakla mümkün olduğunu belirtmiştir.

2.8. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Yabancı dil öğretim yöntemleri, önceki yöntemlerin eksikliklerini gidermek amacıyla ortaya çıkmış ve her biri dil öğretiminde yenilikler sunarak alanda farklı alternatifler oluşturmuştur (Memiş ve Erdem, 2013). Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından kabul edilen ve dünya genelinde yaygın olarak uygulanan yabancı dil öğretim yaklaşımları, bu bölümde incelenecektir.

2.8.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Orta Çağ'da özellikle Latince ve Arapçanın öğretimi sırasında yaygın olarak kullanılan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, teorik bir temele değil daha çok pratik uygulamalara dayanmaktadır. 19. yüzyılda Karl Plötz ve Johann Seidenstücker gibi Alman eğitimciler tarafından modern dillerde sistematize edilmiştir (Richards ve Rodgers, 2001; McLelland, 2017).

Günümüzde Türkiye'de, özellikle Arapça ve Farsça bölümlerinde bu yöntem hâlâ aktif olarak uygulanmaktadır. Dilbilgisi-çevri yönteminde tümevarım tekniği kullanılır; öğrenciler önce metinlerdeki dil bilgisi yapılarıyla tanışır, ardından bu yapıların anadil kullanılarak alıştırtmasını yaparlar. Dersler genellikle iki dilli yürütülür, anadili rehber dil olarak işlem görür. Bu süreçte, okuma parçalarındaki tüm kelimeler öğrenilir ve çeviri odaklı uygulamalar yapılırken, telaffuz pratiğine çoğunlukla sınırlı zaman ayrılır (Tetzner, 2006).

Bu yöntemin sağladığı avantajlar, daha çok yazılı dil becerilerinde gözlemlenir; ancak, sözlü iletişim becerilerinde belirgin zorluklar ortaya çıkabilir. Öğrencilerin, ana dilin dil bilgisi kurallarına hâkim olmamaları durumunda dil öğrenme süreci verimli sonuçlar doğurmaz. Dilbilgisi-çeviri yaklaşımında, sözlü iletişim yeterince desteklenmediği için, öğrenciler duyduklarını anlamada ve doğru şekilde ifade etmede güçlük yaşayabilirler (Memiş ve Erdem, 2013). Öğretmen, sınıf içerisinde otorite rolünü üstlenir ve öğrenciler, çeviri yaparak, dilbilgisel yapıların kurallarını öğrenerek ve kelimeleri ezberleyerek eğitim sürecine katılır. Öğrencilerin hataları öğretmen tarafından anında düzeltilir ve doğru kullanımlar sunulur. Bu yöntem, özellikle yazılı dildeki becerilerin geliştirilmesinde etkili olsa da konuşma ve dinleme becerilerinde eksikliklere yol açabilecektir (Tümen, 2019).

2.8.2. Dolaysız Yöntem

1950'lerde Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'ne bir alternatif olarak geliştirilen Doğrudan Yöntem hem dünya genelinde hem Türkiye'de geniş bir uygulama alanı bulmuştur. Bu yöntemde hedef dil öğretiminde ana dil kullanılmaz, öğretim doğrudan hedef dille yapılır (Richards ve Rodgers, 2001; Wikipedia, 2025).

Sweet, Jespersen, Palmer, West ve Faucett gibi dilbilimciler, bu yaklaşımda dil becerilerinin sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma aşamalarında edinilmesini öngörmüştür (Richards ve Rodgers, 2001). Gouin'in çalışmalarıyla "yaparak öğrenme"

(learning by doing) ilkesi, fiziksel etkinlikler aracılığıyla öğrenme sürecine dahil edilmiştir (Richards ve Rodgers, 2001).

Bu modelde öğretmenin rolü hedef dilde yeterli düzeyde yetkinlik göstermek olarak tanımlanmıştır; kelime öğretimi, çeviri olmaksızın görsel materyaller, dramatizasyon ve tanımlamalar aracılığıyla yapılır (Richards ve Rodgers, 2001; Wikipedia, 2025). Dilbilgisi kuralları ise tümevarımla, yani öğrencinin doğrudan örnekler üzerinden çıkarım yapması yoluyla öğretilir (Richards ve Rodgers, 2001). Eğitimde telaffuza da büyük önem verilmesi, Doğrudan Yöntem'in karakteristik bir özelliğidir (Wikipedia, 2025).

Bu yöntemin temel ilkelerinden biri, öğrencilerin hedef dilde düşünmelerini teşvik etmektir. Sınıf içi etkinlikler öğretmen tarafından yönlendirilse de öğrenciler tamamen pasif bir rol üstlenmez. Öğretmen, dil bilgisi yapıları ya da kavramları aktarmak için anadile başvurmadan, görseller, somut nesnelere veya pantomim gibi araçlarla anlatım yapar; öğrenciler ise yalnızca hedef dilde yanıt verir. Dil bilgisi yapıların öğrenilmesinde tümevarım yöntemi kullanılır, böylece öğrenciler dilin kurallarını doğrudan uygulamalı olarak keşfeder (Tümen, 2019).

2.8.3. Doğal Yöntem

Dil devrim hareketlerinin etkisiyle, doğal yöntem, dilbilgisi-çeviri yaklaşımına bir tepki olarak gelişmiş ve hedef dilin, anadil gibi öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu yöntem, 19. yüzyılın başlarında şekillenmiştir (Memiş ve Erdem, 2013). Tarihsel bağlama bakıldığında, ikinci bir dili ana dil gibi öğrenmeye yönelik çok sınırlı çabalar olduğu gözlemlenmektedir. Doğal yaklaşımda, dil öğretiminde anadil kullanımına kesinlikle izin verilmez ve anlamın, öğrencilerin doğrudan eylemler aracılığıyla ifade edilmesi gerektiği vurgulanır. Bu yöntemde, dilin ne kadar etkin bir biçimde kullanıldığı, öğrenmenin başarısını doğrudan etkileyen bir faktör olarak kabul edilir; dilbilgisi kurallarından çok, dilin sınıf içinde organik bir şekilde kullanılması gerektiği savunulmaktadır (Tümen, 2019).

Doğal yöntemde, dil öğretim süreci tamamen hedef dil üzerinden yürütülür. Öğrenciler, kelimelerin anlamını önceden bilmeseler bile, duyduklarını tekrar etmeleri ve taklit etmeleri beklenir. Hatalar anında öğretmen tarafından düzeltilir, böylece yanlışlar öğrencinin belleğinde yer etmeden ortadan kaldırılır. Bu yöntem, öğrencilere

sözlük kullanmadan, metinlerden anlam çıkarabilme becerisi kazandırmayı hedefler. Anlam aktarmada ise görseller, pantomim, tahtaya çizimler gibi araçlar devreye girer. Ancak, doğal yöntemin eleştirisi aldığı noktalar arasında, yaş ve eğitim düzeyinin göz önünde bulundurulmaması yer almaktadır. Bu eleştiriler, bir dilin öğrenilmesinin dil bilgisi kurallarına dayandığı gerçeğiyle ilgilidir ve özellikle yetişkinlerin çocuklar gibi dil öğrenmelerinin çok zor olduğuna işaret eder. Ayrıca, dil öğrenimi, günlük yaşamda kullanılabilir beceriler kazandırmayı amaçladığı için, telaffuzda başarılı öğrencilerin okuma ve yazma alanlarında zorluklar yaşadıkları da gözlemlenmektedir. Bu yöntem, öğretmenlerin yalnızca hedef dili anadil olarak konuşan kişilerden seçilmesini önerdiği için bazı uygulama güçlükleri yaşanabilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013).

2.8.4. İşitsel-Dilsel Yöntem

İşitsel-dilsel yöntem, öğrenci merkezli olmayan, davranışçı temelli bir dil öğretim yaklaşımıdır. 1950'lerde II. Dünya Savaşı sonrası, özellikle ABD'de "Ordu Yöntemi" olarak başlamış ve daha sonra geniş çapta uygulanmıştır. Bu yöntemde hedef dilde yalnızca dinleme ve tekrar ile dil öğrenimi desteklenmiştir (Larsen-Freeman, 2000; Mukalel, 2005).

Her ders genellikle öğretmenin veya bir teknolojik kaynağın seslendirerek sunduğu bir diyalogla başlar. Öğrenciler önce grup halinde, sonra bireysel olarak bu diyalogları tekrar ederler. Kullanılan metinler, hedef dilin kültürel bağlamını yansıtacak şekilde seçilerek öğrencilerin dilin sosyal boyutlarını da anlamasına yardımcı olur (Larsen-Freeman, 2000; Mukalel, 2005). Bu yöntemin temel amacı, öğrencilerin doğru ve otomatik olarak konuşmalarını sağlamaktır. Dilbilgisi yapıları doğrudan öğretilmez; bunun yerine, dilsel yapı ve kelimeler, sürekli diyalog tekrarlarıyla içselleştirilir (Wikipedia, 2025). Bu yaklaşım, öğrencilerin yazma ve okuma gibi görsel veya yazılı becerilerle sınırlı etkileşimini artırmak konusunda yetersizdir (Mukalel, 2005)

1950'lerde yaygın olarak kullanılan bu yöntem, zamanla daha kapsamlı ve dengeli dil öğretim yaklaşımlarının gelişmesine zemin hazırlamıştır. Öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini uzun vadede geliştiremeyen işitsel-dilsel yöntem, özellikle konuşma becerilerini güçlendirme açısından sınırlı kalmıştır. Bunun sonucunda, sonraki yıllarda daha etkili ve sürdürülebilir dil öğretim stratejileri, işitsel-dilsel yöntem yerine benimsenmeye başlanmıştır (Tümen, 2019).

2.8.5. Bilişsel Öğrenme Yöntemi

Dil öğrenme sürecini, bireyin zihinsel süreçleri ve bilişsel yetenekleri temel alarak tanımlar. 1960'lı yıllarda ünlü dilbilimci Noam Chomsky'nin dil kuramları ve bilişsel psikolog olan John Bissell ile dilbilimci olan Kenneth Chastain'in katkılarıyla şekillenen bu yaklaşım, dilin bir öğrenme aracı olarak sadece alışkanlıklar ve tekrarlamalara dayalı bir süreç olmadığını, aynı zamanda yaratıcı ve dinamik bir zihinsel faaliyet olduğunu vurgular.

Bilişsel Yöntem, dilin öğrenilmesinde eski bilgilerin kaybolmadığını, aksine yeni bilgilerin eskiyle birleştirilerek anlamlı bir bütün haline geldiğini savunur. Bu perspektife göre, dil bilgisi ve anlamlı öğrenme, birbirini tamamlayan süreçlerdir; yani yeni bilgi, önceki bilgilerle entegrasyon içinde öğrenilmelidir (Doğan, 2012).

Bu yaklaşımın temel unsurları şu şekilde özetlenebilir:

- Dil, iletişimsel ve üretken bir sistemdir.
- Ezber ve mekanik öğrenme yerine, anlamlı ve bağlamsal öğrenme ön planda tutulur.
- Dil bilgisi, tüme varım ve tümden gelim yöntemleriyle öğretilir.
- Dil bilgisi kuralları, psikolojik gerçekliklere dayanır ve bu kurallar öğretim sürecinde yer almalıdır.
- Dilin dört temel becerisi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma eşit derecede önemlidir (Demircan, 2013).

Bilişsel Yöntemin öğretim anlayışında dil bilgisi, doğrudan öğretimin bir parçasıdır ve dil bilgisi kuralları, öğretim sürecine entegre bir şekilde, öğretmen rehberliğinde verilmelidir. Bu yöntem, kelime bilgisi çalışmalarında ise ezber yerine aktif öğrenmeye ve gerçek yaşam durumlarını taklit etmeye dayanır. Dersler tümdengelim yöntemle başlar, bu bağlamda belirli bilgisi kuralları önce öğretilir ve ardından görsel ve işitsel materyallerle pekiştirilir. Ayrıca, oyunlar ve diğer etkileşimli etkinlikler de öğrenmenin desteklenmesi için yaygın bir şekilde kullanılır (Doğan, 2012).

Bilişsel Yöntemin en belirgin özelliklerinden biri, öğretmenin sınıfta bir "yönlendirici" rolü üstlenmesidir. Bu yaklaşımda öğrenci merkezli bir eğitim modeli benimsenir ve dil öğrenme süreci, öğrencinin aktif katılımı ve zihinsel faaliyetleri ile şekillenir. Dilin

dört becerisi birbirini tamamlayan şekilde işlenir ve telaffuz bilgisi de öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınır. Ayrıca, hatalar anında ve yapıcı bir biçimde düzeltilir, böylece öğrenci motivasyonu korunarak dil bilgisi kalıcı hale getirilir.

2.8.6. Seçmeli Yöntem

Henry Sweet ve Harold Palmer gibi dilbilimcilerin katkılarıyla geliştirilen seçmeli yöntem, dil öğretiminde yöntemlerin birbiriyle uyumlu birkaç tanesi birlikte kullanmayı benimseyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, tek bir yöntemin uygulanmasından ziyade, eğitim amacına en uygun olan çeşitli yöntemlerin seçilip, birbirleriyle uyum içinde bir arada kullanılmasını hedefler. Seçmeli yöntemin temel prensibi, dil öğretiminde belirli bir yöntemle sınırlı kalmaktansa, hedeflere ulaşmayı sağlayacak farklı yöntemlerin avantajlarından en üst düzeyde yararlanmayı amaçlamaktır. Öğretmen, dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin güçlü yönlerini seçerek, öğrencinin ihtiyaçlarına göre en etkili şekilde uygulama yapar (Hengirmen, 2006).

Seçmeli yöntemin tarihi oldukça eskiye dayanır ve kökleri Orta Çağ'a kadar uzanır. Bu dönemde, özellikle Batı'da Latince, Doğu'da ise Arapça gibi dillerin yaygın bir şekilde öğretilmesi gerektiği için çok sayıda öğretim yöntemi uygulanıyordu. Bu çeşitliliğin iç içe geçmesi ve farklı yaklaşımların harmanlanması, dönemselsel bir uygulama halini almıştı. Yöntemin modern anlamdaki temellerini atan kişi, genellikle Karl Plötz olarak kabul edilir. Ancak Plötz, seçmeli yöntemin felsefi temelinden ziyade, daha çok dil bilgisi ve çeviri temelli yaklaşımlar üzerinde durmuş ve karşılaştırmalı dil çalışmaları yapmıştır (Demirel, 2010).

Eğitimde başarılı bir öğretim yöntemi geliştirmek, öğrencilerin gereksinimlerini doğru bir şekilde tespit etmek ve bu gereksinimlere uygun bir öğretim planı hazırlamakla mümkündür. Dil becerilerinin her biri eşit derecede önemlidir ve dil öğretim programına dahil edilmelidir. Çeviri ise, başlangıç seviyesindeki öğrenciler için uygun olmayabilir; ancak daha ileri seviyelerde etkili bir araç olarak kullanılabilir (Hengirmen, 2006).

Seçmeli yöntem, sesli okuma gibi alıştırmaları savunmaz, çünkü bu tür aktivitelerin anlamaya katkıda bulunmadığı ve konuşma becerilerini geliştirmediği düşünülür

(Demirel, 2010). Kelime bilgisinin verimli ve kalıcı olabilmesi için, kelimeler mümkün olduğunca doğal bağlamlarda, cümle içinde öğretilmeli ve çeşitli ortamlarda pekiştirilmelidir. Ana dil, gerektiğinde destekleyici bir araç olarak kullanılabilir.

Seçmeli yönteminin temel ilkesi, öğrenciyi motive edecek unsurların ön plana çıkarılması ve öğrencilerin öğrenme sürecinde en verimli sonuçlara ulaşabilmesi için gereksiz unsurların dışlanmasıdır. Bu yaklaşımda, basitten zora, somuttan soyuta ve bilinenden bilinmeyene doğru bir ilerleyiş benimsenir. Öğrenci motivasyonu önemli bir rol oynar; olumsuz etkenler sınıf ortamından uzak tutulur ve öğrenci grupları, yaş, meslek ve eğitim seviyesine göre homojen bir şekilde oluşturulur. Öğretmen, ders öncesinde öğrenciyle iletişim kurarak olumlu ve etkili bir ders ortamı oluşturur. Dersin başlangıcında, öğrenilecek konu hakkında açık hedefler belirlenir ve önceki bilgilerin konuyla nasıl bağlantılı olduğu vurgulanır. Yeterli çalışmalar yapıldıktan sonra, öğrencilerin konu üzerindeki kavrayış seviyeleri değerlendirilir ve dersin sonunda konu kısa bir özetle pekiştirilir. Öğrencilere ilgili bir ödev verilir (Doğan, 2012).

1990'lı yılların başında modern eğitimde önemli bir yere sahip olan seçmeli yöntem, dil öğretiminde çok boyutlu bir yaklaşımı benimsemiştir. Bu yöntem, dilin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini ve dil bilgisi, konuşma ve kelime öğretiminin birbirinden ayrılmaması gerektiğini savunur. Yöntem, farklı dil öğretim yaklaşımlarının bir arada kullanılmasını teşvik eder ve öğretmenlerin, birbirleriyle uyumlu olan yöntemleri kendi eğitim ihtiyaçlarına göre seçmelerini önerir (Tümen, 2019)

2.8.7. Telkin Yöntemi

Telkin yönteminin temelini oluşturan ve bu yaklaşımın öncüsü olarak kabul edilen Lozanov, dil öğrenimindeki en büyük engelin, bireylerin öğrenmeye karşı geliştirdiği psikolojik bariyerler olduğunu savunmaktadır. Bu bariyerler, öğrencilerin dil öğrenemeyeceklerine dair inançları ve öğrendikleri bilgiyi uygulamaktan kaçınmaları gibi zihinsel engellerden kaynaklanır. Lozanov, öğrencilerinin bu kaygılarının azalması durumunda, öğrencilerin geleneksel yöntemlerle dil öğrenenlere kıyasla çok daha hızlı bir şekilde öğrenebileceklerini belirtmiştir. Bu yöntemde, sınıf ortamındaki otorite figürü öğretmendir ve öğrencilerin başarıları, büyük ölçüde öğretmene duydukları güvene bağlıdır (Lozanov 1978).

Öğrenme süreci sırasında kullanılan görsel materyaller ve posterler gibi araçlar, öğrencilerin farkında olmadan dil bilgisi edinmelerini sağlar. Öğretmen, sınıfta öğrencileriyle hedef dilde iletişim kurarak süreci yönlendirir. Başlangıç aşamasında, öğrenciler genellikle yalnızca temel kelimelerle kendilerini ifade edebilirken, zamanla daha kapsamlı cümleler kurmaya başlarlar. Kelime dağarcığının geliştirilmesi ön planda tutulur ve dil bilgisi kuralları da bu süreçte öğretilir. Ancak, dil bilgisi yapılarının öğretilmesi ezber yoluyla değil, öğrencilerin bilinç dışı bir şekilde uygulama yaparak öğrenmelerine dayanır (Tümen, 2019).

2.8.8. Sessizlik Yöntemi

Bu yöntemde öğretmenlerin temel amacı, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini bağımsız ve özgün bir şekilde herhangi bir destek almadan ifade etmelerini sağlamaktır. Öğretmen, süreci yöneten ve tasarlayan bir rehber rolünü üstlenirken, öğrenciler öğrenmenin aktif katılımcıdır. Öğretmen, öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerini dikkate alarak onlara gerekli desteği sunar ve bu süreçte öğrenciyi sürekli olarak gözlemler. Öğrencinin sorumluluğu, öğrenme sürecinin her aşamasında büyük ölçüde ona aittir. Bu öğretim yönteminde, telaffuzun öğretimi için kullanılan ve "fidel" kartları olarak bilinen görseller önemli bir yer tutar. Bu kartlar, telaffuz özelliklerine göre renklerle kodlanmış görsel öğeler içerir. Dersler, anadil öğretimi sırasında bu kodlanmış fidelerin kullanımıyla başlar. Söz konusu yöntem, öğretmenin konuşmalarının minimumda tutulduğu, öğrencilerin dil bilgisi yapıları keşfetmeleri için yalnızca ipuçlarıyla yönlendirildikleri bir ortamda işler. Öğretmen çoğunlukla sessizdir ve yalnızca öğrencilerin yapıları keşfetmesine yönelik stratejik rehberlik sağlar. Bu bağlamda öğretmen, öğrencilere dil bilgisi farkındalığı yaratacak koşullar oluşturur. Öğrencilerin konuşmalarını dikkatle dinleyen öğretmen, jest ve mimiklerle veya görsel kartlarla öğrencilere yönlendirmeler yapar. Bu yöntemde, telaffuz ve kelime bilgisi öğretimi ön plana çıkar. Ancak sınıf içindeki gerçek dilsel etkileşim koşullarının oluşturulamaması, öğrencilerin iletişim becerilerini doğal bir şekilde geliştirmelerini engeller ve bu nedenle konuşma pratiği, diğer yöntemlere kıyasla daha sınırlı ve yapay bir düzeyde kalır (Tümen, 2019)

2.8.9. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

James Asher (1977) tarafından geliştirilen Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response - TPR) yöntemi, dil öğrenme sürecinde bedensel hareketlerin dili anlama ve öğrenme üzerindeki etkisini temel alan etkili bir öğretim yaklaşımıdır. Yöntem, çocukların ana dil öğrenme süreçlerinden esinlenerek tasarlanmıştır; özellikle emir cümlelerinin kullanımı ve fiziksel tepkilerle öğrenmenin dil edinimini hızlandırdığı savunulur (Asher, 1977).

TPR’de öğretmen, hedef dilde verdiği talimatlarla öğrencileri fiziksel hareketlerle tepki vermeye yönlendirir. Bu sayede öğrenciler, dilsel girdiyi bedensel tepkilerle pekiştirerek anlamaya başlarlar. Yöntemin temel prensiplerinden biri, öğrencilerin konuşmaya zorlanmadan önce dinleme yoluyla anlamada yeterlilik kazanmasıdır. Öğrenciler, dilsel ifadeleri anlamada belli bir düzeye erişene kadar sessiz kalabilir; bu süreçte konuşmaya geçiş doğal ve akıcı olur (Asher, 1977; Memiş ve Erdem, 2013).

TPR yöntemi, öğrencilerin girişken ve aktif katılımını gerektirir. Memiş ve Erdem (2013), yöntemin etkinliği için öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmalarının, öğretmenin yönlendirmelerini bedensel hareketlerle takip etmelerinin önemini vurgulamışlardır. Ayrıca, TPR’in öğrenmede stresin azaltılmasına ve öğrenme ortamının daha eğlenceli ve motive edici hale gelmesine katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Asher, 1977; Memiş ve Erdem, 2013).

Bu yöntem, özellikle başlangıç seviyesindeki dil öğrencilerinde, kelime dağarcığı ve basit dil yapılarının doğal yolla öğrenilmesinde etkilidir. Ancak, yöntemin gelişmiş dil becerilerinin (yazma, okuma, ileri düzey konuşma) geliştirilmesinde sınırlı kaldığı da literatürde yer almaktadır (Brown, 2007).

Özetle, TPR yöntemi, öğrencilerin fiziksel hareketlerle desteklenen dinleme ve anlama becerilerini geliştirmeyi hedeflerken, öğrencilerin aktif katılımını ve sabırlı bir öğrenme sürecini zorunlu kılar. Bu bağlamda, öğretmenlerin yöntemle ilgili teknikleri ve temel prensipleri tam anlamıyla kavrayarak uygulaması, yöntemin başarısı için kritik öneme sahiptir (Asher, 1977; Memiş ve Erdem, 2013).

TPR yönteminin sınıf içi uygulamalarına örnek olarak, öğretmenin derse girişte öğrencilere “Stand up” komutunu verirken aynı anda eliyle yukarı doğru kalkma hareketi yapması, ardından “Sit down” derken eliyle aşağıya doğru oturma işareti

vermesi ve dersin sonunda “Bye bye” ifadesiyle birlikte el sallayarak vedalaşması gösterilebilir. Bu tür fiziksel hareketlerin sözel komutlarla eşleştirilmesi, öğrencilerin dilsel girdileri anlamalarını kolaylaştırmakta ve kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir (Asher, 1977). Öğrenciler, bu sayede dili yalnızca işitsel değil, görsel ve kinestetik yollarla da algılayarak çoklu duyuşsal bir öğrenme süreci yaşarlar. Bu uygulama, özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için anlamlı bir bağlam oluşturur ve TPR'nin temel ilkelerinden olan fiziksel tepkiler yoluyla öğrenmeyi somut bir biçimde yansıtır (Memiş & Erdem, 2013). Bu yöntemde beden dilinin etkili ve bilinçli kullanımı, öğrencilerin verilen komutları daha hızlı anlamalarını ve tepki vermelerini kolaylaştırdığı için oldukça önemlidir.

2.9. Tutum

Tutum kavramı, 20. yüzyılın başlarında sosyal psikoloji alanında ilk kez incelenmeye başlanmıştır. 1940'lı yıllara kadar sosyal psikolojinin temel konularından biri haline gelen tutum kavramı günümüzde pek çok disiplinin araştırma alanına girmektedir. Sağlık, eğitim bilimleri, antropoloji, tarih, ekonomi, psikoloji işletme, siyaset bilimi ve iletişim gibi farklı bilim dallarında tutum önemli bir çalışma konusu olmuştur (Ekiz, 2012). Kaynaklar incelendiği zaman tutum, genellikle bireyin bir konu, kişi, nesne, olay ya da durum hakkında olumlu veya olumsuz yöndeki değerlendirmeleri ve eğilimleri olarak belirtilmektedir. Ancak bu kavramın tanımları, tutumu inceleyen bilim insanının bulunduğu alana bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Thurstone ilk olarak tutumu kavramsal düzeyde ele alan kuramcılardan biri olarak bilinmektedir. Thurstone ise tutumu herhangi bir nesne için hissedilen olumlu veya olumsuz bir duygu şeklinde tanımlamıştır (İnceoğlu, 2010).

Tutum, bireyin belirli bir nesne, kişi, durum veya fikir hakkında sahip olduğu, öğrenme yoluyla kazanılan ve davranışlarına yön veren olumlu ya da olumsuz eğilimler olarak tanımlanabilir. Eagly ve Chaiken (1993), tutumu "bireyin bir nesneye ilişkin düşünceleri, duyguları ve davranışsal eğilimlerini içeren, öğrenilmiş bir eğilim" olarak ifade etmektedir.

Tutum, bireyin çevresindeki olaylara, insanlara veya nesnelere karşı geliştirdiği duyuşsal ve bilişsel bir reaksiyon biçimidir (Eagly ve Chaiken, 1993). Bu reaksiyonlar, kişinin bir konuya yönelik düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kapsar (Ajzen, 2005). Tutumlar, bireyin çevresiyle nasıl ilişki kurduğunu ve hangi tutumlarla hareket

ettiğini belirleyerek davranışsal yönelimlerini şekillendirir (Albarracín, Johnson ve Zanna, 2005).

Eğitim alanında, öğrencilerin derslere karşı geliştirdikleri tutumlar öğrenme süreçlerinde kritik bir rol oynar (Pekrun, 2014). Olumlu tutumlar, öğrencilerin derse ilgisini artırarak motivasyonlarını yükseltir ve bu durum akademik başarıyı olumlu yönde etkiler (Marsh, 1987). Örneğin, İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştiren öğrenciler, derse katılımında daha istekli olur ve öğrenme sürecine aktif şekilde katılırlar (Gardner, 1985). Buna karşılık, olumsuz tutumlar öğrencilerin derse olan ilgisini azaltabilir ve başarı düzeyini olumsuz etkileyebilir (Schunk ve Pajares, 2002).

Sonuç olarak, tutumlar sadece bireylerin bilişsel ve duygusal dünyasında değil, aynı zamanda davranışsal tepkilerinde de belirleyici rol oynar (Fishbein ve Ajzen, 2010).

2.10. Yabancı Dil Öğrenme ve Tutum İlişkisi

Yabancı dil öğrenme süreci, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynar ve bu sürecin verimliliği, öğrencilerin dil öğrenmeye karşı duyduğu tutumla yakından ilişkilidir. Öğrencilerin yabancı dil derslerine karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri, onların motivasyonlarını artırır ve öğrenme sürecine daha aktif katılmalarını sağlar. Bu tutum hem sınıf içindeki etkileşimli etkinlikler hem de öğretim yöntemlerinin etkisiyle şekillenir. Öğrenciler, dil öğrenmeye pozitif bir yaklaşım sergilediklerinde, dil becerilerini daha hızlı ve etkili bir şekilde geliştirme eğilimindedirler (Dörnyei, 2001).

2.11. İlkokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Tutumları

İlkokul dönemi, öğrencilerin dil öğrenme becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir (Lightbown ve Spada, 2013). Bu dönemde çocukların yabancı dil derslerine karşı geliştirdikleri olumlu tutumlar, dil becerilerini daha kalıcı ve etkili bir şekilde öğrenmelerine olanak tanır (Pekrun, 2014). Ayrıca, ilkokul çağındaki öğrencilerin dil öğrenme motivasyonu, sınıf içindeki etkinliklerle desteklendiğinde önemli ölçüde artmaktadır (Dörnyei, 2001). Öğretmenlerin, öğrencilerin ilgisini çekecek etkileşimli ve eğlenceli yöntemler kullanarak dersleri daha çekici hale getirmeleri, dil öğrenme sürecini daha verimli kılabilir (Garton ve Graves, 2014).

Öğrencilerin yabancı dile karşı tutumlarının olumlu yönde gelişmesi, onların gelecekteki dil öğrenme süreçlerine daha açık olmalarına yardımcı olur. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin dil derslerine karşı tutumlarının, öğretim yöntemleri ve aile desteğiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Kırkgöz, 2009).

2.12. Yabancı Dil Öğrenme Tutumları ile Aile Eğitim Düzeyi İlişkisi

Aile faktörü, çocuğun dil öğrenme motivasyonunu etkileyerek başarı üzerinde dolaylı bir rol oynar. Eğitim seviyesi yüksek ailelerin çocukları, genellikle bu konuda daha bilinçli olup eğitim hayatlarında başarılı olurlar. Öte yandan, düşük eğitim seviyesindeki ailelerde yetişen çocuklar, okul ile daha mesafeli bir ilişki kurar ve bu durum ders başarılarını olumsuz etkiler. Kısacası, ailenin eğitim geçmişi, çocukların dil öğrenme başarılarını doğrudan etkiler (Sultana ve Rosli, 2016).

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine yönelik tutumları, büyük ölçüde ailelerinin eğitim seviyesiyle doğrudan ilişkilidir. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynler, çocuklarının yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını desteklemede daha etkili olurlar. Bu ebeveynler, yabancı dilin eğitimdeki önemini daha iyi kavradıkları için çocuklarını dil öğrenmeye teşvik etmekte daha istekli ve bilinçli hareket ederler. Eğitimli ebeveynler, çocuklarına dil öğrenme sürecinde yardımcı olacak kaynakları sağlarlar; örneğin yabancı dil kitapları, dijital materyaller, dil kursları ve çeşitli öğrenme fırsatları sunarak çocuklarının dil becerilerini pekiştirmelerine katkıda bulunurlar. Bu tür destekleyici bir yaklaşım, öğrencilerin yabancı dil derslerine karşı daha pozitif bir tutum geliştirmelerini sağlar. Özellikle üniversite mezunu ebeveynlerin çocukları, dil öğrenmeye karşı daha istekli olabilmekte ve derslere daha fazla ilgi gösterebilmektedirler. Ebeveynlerin bu şekilde aktif bir rol üstlenmesi, çocukların dil öğrenmeye olan motivasyonlarını artırırken, öğrenme sürecini de daha verimli hale getirir (Kırkgöz, 2009).

2.13. Yabancı Dil Öğrenme Tutumunun Ailenin Maddi Durumuna Göre Etkisi

Araştırmalar, ailenin eğitim seviyesi ve sosyal-ekonomik durumunun, çocukların yabancı dil öğrenme süreçlerini şekillendirdiğini göstermektedir (Erol, 2018; Szabo vd., 2021).

Ailenin maddi durumu, öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Maddi olarak daha iyi durumda olan aileler, çocuklarına dil öğrenme sürecinde gerekli olan çeşitli kaynakları sunma konusunda daha fazla imkana

sahip olurlar. Örneğin, özel dersler, dil kursları, yurtdışı dil kampları ve teknolojik materyaller gibi olanaklar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu tür fırsatlar, öğrencilerin dil öğrenmeye olan ilgisini artırarak, motivasyonlarını yükseltir ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirir. Kaynaklara kolay erişim kapsamında büyük bir rol oynamaktadır (Kırkgöz, 2009).

Ayrıca maddi durumu daha iyi olan aileler öğrencinin yabancı dil öğrenmesine karşı tutumuna kültürel açıdan da zenginlik katma imkanına sahip olabilirler. Tatillerini yurtdışında geçirme zenginliğine sahip olan aileler ile seyahate çıkan öğrenciler yabancı dil ile yurtdışında tanışma imkanına sahip olur ve dili aktif olarak yerinde kullanma fırsatı yakalarlar. Bu durum tutumlarını etkiler.

Diğer taraftan, maddi durumu kısıtlı ailelerden gelen öğrenciler, yabancı dil öğreniminde gerekli materyallere ulaşmada zorluk yaşayabilirler. İmkanları kısıtlıdır. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olan ilgilerini ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Ekonomik zorluklar, öğrencilerin özgüvenlerini sarsabilir ve yabancı dil öğrenme sürecine olumsuz bir tutum geliştirmelerine yol açabilir. Bu bağlamda, ailenin maddi durumu, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecindeki tutumlarını ve başarılarını önemli ölçüde şekillendiren bir faktördür.

2.14. Genel Akademik Başarı ile İngilizce Dersi Başarısı Arasındaki İlişki

Akademik başarı, öğrencilerin genel öğrenme süreçlerini etkileyen önemli bir faktördür ve öğrenme tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir. Başarılı öğrenciler, genellikle öğrenmeye karşı daha pozitif bir yaklaşım sergilerler, bu da onların derslerinde başarılı olmalarını sağlar. Bu öğrenciler, öğrenme sürecini bir engel yerine fırsat olarak görürler. Dolayısıyla, öğrenmeye karşı olan bu olumlu tutumları, öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirebilir. Ayrıca, akademik başarıya sahip öğrenciler, düzenli çalışma alışkanlıkları geliştirdikleri için yabancı dil derslerine karşı da daha istekli ve disiplinli bir tutum sergilerler (Ormrod, 2016).

Öte yandan, düşük akademik başarıya sahip öğrenciler, yabancı dil derslerine karşı daha isteksiz olabilirler. Bu öğrenciler, dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklarla daha fazla mücadele ederler ve bu durum, onların motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Dil öğrenme sürecinde yaşadıkları başarısızlıklar, öğrencilerin özgüvenlerini zedeleyebilir ve derslere karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olabilir. Bu tür öğrencilerin, dil öğrenmeye yönelik

motivasyonlarını artırmak için öğretmenlerin onlara özel destek sağlaması gereklidir. Bu sayede, öğrenciler dil öğrenme sürecine karşı daha olumlu bir tutum geliştirebilir ve başarılarını artırabilirler.

Sonuç olarak, ilkokulda yabancı dil öğrenmenin önemi, sadece akademik başarıyı artırmakla sınırlı kalmaz; aynı zamanda çocukların kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştirmelerine, sosyal becerilerini güçlendirmelerine ve kültürel farkındalıklarını artırmalarına da katkı sağlar. Bu nedenle, yabancı dil eğitiminin erken yaşta başlaması, bireylerin hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarına olumlu etkiler sağlayacak güçlü bir yatırımdır (Kırkgöz, 2009).

2.15. Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

İlkokulda yabancı dil öğretimi, öğrencilerin dil becerilerinin erken yaşta gelişmesi için büyük bir önem taşımaktadır. Bu süreçte kullanılan öğretim yöntemleri, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını ve başarılarını doğrudan etkileyebilir. Akbulut (2019), ilkokulda yabancı dil öğretiminin etkin olabilmesi için öğrenci merkezli ve etkileşimli yöntemlerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Yazar, sınıf içi aktivitelerin, oyunların ve görsel materyallerin öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini hızlandığını ifade etmektedir. Ayrıca, yabancı dil öğretiminde öğretmenin rolünün büyük olduğuna dikkat çekmekte ve öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimini sürekli olarak izlemelerinin önemini belirtmektedir.

Yılmaz (2020), ilkokul seviyesinde yabancı dil öğretiminde teknolojinin rolünü incelemiştir. Yılmaz'ın çalışmasına göre, dijital araçlar ve teknoloji destekli materyallerin, dil öğretiminde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu tür materyallerin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinde büyük kolaylıklar sağladığı ve özellikle görsel-işitsel unsurlar kullanılarak yapılan derslerin öğrencilerin dil öğrenmeye olan ilgilerini arttırdığı tespit edilmiştir. Yazar, teknolojinin, dil öğrenimini daha erişilebilir ve eğlenceli hale getirdiğini, aynı zamanda öğrencilerin dijital becerilerini de pekiştirdiğini belirtmektedir.

Bir başka çalışma ise Özdemir (2000) tarafından gerçekleştirilmiştir. Özdemir, ilkokul seviyesinde yabancı dil öğretimi sırasında öğretmenlerin tutumunun öğrenci başarısına olan etkilerini incelemiştir. Özdemir'in bulgularına göre, öğretmenlerin öğrencilere karşı sabırlı ve pozitif bir tutum sergilemeleri, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye

karşı olan tutumlarını pekiştirmiştir. Öğrencilerin, öğretmenlerinin dil öğretimine olan yaklaşımına bağlı olarak, yabancı dile karşı olan güven duygularının arttığı ve dil öğrenme süreçlerinin daha verimli hale geldiği sonucuna varılmıştır.

Ünal'ın (2016) çalışması öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile motivasyon tutumlarını incelemiştir. Araştırma, lise düzeyindeki öğrencilerin yabancı dili konuşmada yaşadıkları zorlukların motivasyonlarını olumsuz etkilediğini, kadın öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve ebeveyn eğitim düzeyinin arttıkça kaygı düzeylerinin azaldığını ortaya koymuştur.

Davudova'nın (2020) çalışmasında, erken yaşta mobil uygulamalar ile İngilizce öğreniminde öğrencilerin İngilizce derslerindeki başarılarına ve tutumlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaya özel bir ilkokulun 2. sınıfta öğrenim gören 87 öğrenci katılım sağlamıştır. 2 deney grubu oluşturulmuş; sınıf ortamında ders anlatılmış ve ebeveyn gözetiminde birinci gruba "Duolingo" mobil uygulaması; 2. gruba da "Memrise" mobil uygulaması kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı geliştirecek şekilde tasarlanmış yapısı ile "Memrise" mobil uygulaması akademik becerileri geliştirmede daha başarılı olurken değerlendirme ve kazandırma gibi özellikleri ile "Duolingo" mobil uygulaması ise öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesinde daha etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada yabancı dil tabanlı mobil uygulamaların erken yaşlarda kullanımının, çocukların yabancı dili öğrenmelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Genç ve Aksu (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, babalarının eğitim düzeyi tarafından etkilendiği sonucuna varılmıştır. Ekiz (2012) ise yaptığı çalışmada, İngilizce dersine daha olumlu tutum sergileyen öğrencilerin babalarının üniversite mezunu olduğunu tespit etmiştir. Babaların eğitim seviyesinin yükselmesi, çocuklarının alacağı akademik destek açısından bir artışa yol açmakta ve bu durum, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Ancak, bu bulgulara karşıt sonuçlar ortaya koyan bazı çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Küçük (2007), Almanca Bölümü öğrencilerinin Almancaya yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında, anne ve babaların eğitim düzeyinin, öğrencilerin tutumlarıyla anlamlı bir ilişki göstermediğini belirlemiş ve bu bulgularla farklı sonuçlara ulaşmıştır.

2.16. Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Baker (2017), yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumların çocukların yabancı dil başarılarıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırmasında, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil öğretmenlerine ve derslerine karşı sahip oldukları tutumları analiz etmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin öğretmene karşı olumlu tutumlarının, derslere olan katılımlarını ve başarılarını artırdığını ortaya koymuştur. Baker, özellikle öğretmenlerin öğrencilerin tutumlarını şekillendiren önemli figürler olduğunu ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmanın dil öğrenimini desteklediğini vurgulamıştır.

MacIntyre ve Gardner'ın (1991) çalışması, dil kaygısının yabancı dil öğrenme sürecindeki önemli rolünü ortaya koymaktadır. Araştırma, dil kaygısının, öğrencilerin dil başarıları üzerinde olumsuz bir etki yarattığını ve yüksek kaygı seviyeleri olan öğrencilerin daha düşük başarı gösterdiğini bulmuştur. Ayrıca, dil kaygısının yalnızca ikinci dilde değil, ana dilde de benzer bir şekilde işlediği vurgulanmıştır. Öğrenciler, genel kaygı düzeylerinin yüksek olduğu durumlarda, dil becerilerini kullanma konusunda zorluklar yaşayabilmektedirler. Çalışma, dil öğretmenlerinin bu kaygıyı azaltmaya yönelik stratejiler geliştirmeleri gerektiğini, güven verici bir öğrenme ortamı yaratmalarının ve öğrencilere pozitif geri bildirimde bulunmalarının kaygıyı düşürebileceğini göstermektedir. Bu bulgular, dil öğretimi pratiğinde kaygı yönetiminin önemini vurgulamaktadır.

Pourfeiz (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlar ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumların akademik motivasyonu etkilediğini ve bu ilişkinin karşılıklı olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, özellikle davranışsal ve duygusal değerlendirme bileşenlerinin akademik motivasyonu güçlü bir şekilde yordadığını belirtmektedir.

Henry ve Apeltren (2008) tarafından yapılan bir diğer çalışma, ikinci yabancı dilin müfredata eklenmesinin ardından öğrencilerin yabancı dil tutumlarındaki değişimi incelemiştir. Araştırma, öğrencilerin yeni bir yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarının başlangıçta olumlu olduğunu, ancak bir yıl sonra bu tutumların azaldığını göstermektedir. Ayrıca, kız öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu bulunmuştur.

Zainol Abidin (2012) tarafından Libya'daki lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının genel olarak olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Araştırma, bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarda öğrencilerin İngilizceye karşı sergilediği tutumları kapsamlı biçimde incelemiş ve motivasyon eksikliği ile öğrenme stratejilerindeki yetersizliklerin bu olumsuz tutumlarda etkili olduğunu göstermiştir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere kıyasla İngilizceye karşı daha olumlu tutumlar sergilemiştir. Bu bulgular, İngilizce öğretiminde karşılaşılan zorlukların ve öğrencilerin motivasyon sorunlarının çözülmesi gerektiğini ortaya koymakta ve eğitim politikalarının bu doğrultuda şekillendirilmesini önermektedir (Zainol Abidin, 2012).

González-Becerra (2017) çalışmasında, Birleşik Krallık'taki STEM bölümlerindeki öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve tutumlarını incelemiştir. Araştırma, öğrencilerin ana bölümleriyle ilgili motivasyonlarının içsel, yabancı dil derslerine yönelik ise daha faydacı ve çeşitli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin kültürel merak ve zorluk arayışı gibi tutumlarının güçlü olduğunu bulmuştur. Bu bulgular, yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonların, öğrencilerin ana alanlarına göre farklılaştığını ve eğitim programlarının bu farkları dikkate alması gerektiğini vurgulamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi ele alınmaktadır. Araştırmanın modeli, araştırma çalışma grubu veri toplama araçları, araştırmada kullanılan ölçek ve veri çözümleme araçlarıyla ilgili ayrıntılı bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilkökul öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme tutumları ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş olup, bu bağlamda ilişkiisel tarama modeli uygun bir yöntem olarak seçilmiştir.

İlişkiisel tarama modeli, araştırmacıların iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri anlamaya çalıştıkları bir nicel araştırma yöntemidir (Karasar, 2022). Bu model, değişkenler arasındaki korelasyonların düzeyini ve yönünü belirlemek amacıyla kullanılır ve nedensellik değil, ilişkiyi ortaya koymayı hedefler (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Eğitim bilimlerinde yaygın olarak tercih edilen bu yöntem, özellikle öğrencilerin tutumları, motivasyonları ve akademik başarıları gibi psikolojik ve sosyal değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini incelemek için uygundur (Büyüköztürk, 2018).

İlişkiisel tarama araştırmaları, doğal ortamda veri toplar ve değişkenler üzerinde müdahale yapılmaz (Creswell, 2014). Bu yöntemle, değişkenlerin birbirleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğu istatistiksel analizler yoluyla ortaya konur (Karasar, 2022). Ayrıca, ilişkiisellik yöntemi, genellikle anket ve ölçekler aracılığıyla veri toplama tekniklerini kullanır ve betimsel istatistiklerin yanı sıra korelasyon analizleri uygulanır (Büyüköztürk, 2018).

3.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini Bağcılar, Küçükçekmece ve Başakşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı üç devlet ilkökulundan toplam 296 İlkokul 4. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken kolay ulaşılabilir örneklem tekniği uygulanmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme; bilgi güvenilirlik, zaman, para ve çabadan tasarruf sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Özdamar, 2017).

Araştırmacının ön gözlemleri, saha deneyimleri ve bölgedeki eğitim ortamlarına ilişkin genel durumu göz önünde bulundurarak yaptığı değerlendirmeler sonucunda, araştırmanın yürütülebileceği en uygun bölgeler olarak ilgili üç ilçe belirlenmiştir. Ayrıca, bu ilçelerdeki okullara erişimin görece kolay olması, okul yönetimlerinin araştırmaya olumlu yaklaşması ve benzer sosyo-ekonomik koşullara sahip olmaları, kolay ulaşılabilir örneklem (kolayda örnekleme) tekniğinin uygulanmasını mümkün kılmıştır. Bu ilçeler, araştırmanın amacına uygun veri toplama sürecini destekleyecek biçimde seçilmiştir. Böylece hem araştırmanın uygulanabilirliği sağlanmış hem de belirli bir bağlamda anlamlı sonuçlar elde etme imkânı doğmuştur. Belirlenen ilçelerde araştırma sırasında öğrencilerin devamsızlığından ötürü ulaşmanın zorluğu ve zaman güçlüğü göz önünde bulundurularak, araştırma grubu 296 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

Tablo 3.1: İlkokul Öğrencilerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	155	52.4
	Erkek	141	47.6
Anne Eğitim Durumu	Okumayan/İlkokul	60	20.3
	Ortaokul	41	13.9
	Lise	67	22.6
	Üniversite	128	43.2
Baba Eğitim Durumu	Okumayan/İlkokul	56	18.9
	Ortaokul	34	11.5
	Lise	56	18.9
	Üniversite	150	50.7
İlçe	Bağcılar	100	33.8
	Küçükçekmece	94	31.8
	Başakşehir	102	34.5
Aylık Gelir	Düşük	29	9.8
	Orta	127	42.9
	Yüksek	140	47.3
Genel Başarı	Düşük	24	8.1
	Orta	73	24.7
	Yüksek	199	67.2
İngilizce Başarı	Düşük	33	11.1
	Orta	68	23.0
	Yüksek	195	65.9
Dizi-Film İzleme	Evet	202	68.2
	Hayır	94	31.8

Tablo 3.1’de ilkököl öğrencilerinin demografik bilgilerine ilişkin frekans analizi sonuçları yer almaktadır. Cinsiyet açısından; ilkököl öğrencilerinin 155’i (%52.4) kız, 141’i (%47.6) erkek olarak saptanmıştır. Anne eğitim durumu açısından; ilkököl öğrencilerinin 60’ı (%20.3) okumayan/ilkököl mezunu, 41’i (%13.9) ortaokul mezunu, 67’si (%22.6) lise mezunu, 128’i (%43.2) üniversite mezunu olarak bulunmuştur. Baba eğitim durumu açısından; ilkököl öğrencilerinin 56’sı (%18.9) okumayan/ilkököl mezunu, 34’ü (%11.5) ortaokul mezunu, 56’sı (%18.9) lise mezunu, 150’si (%50.7) üniversite mezunu olarak bulunmuştur. İlçe açısından; ilkököl öğrencilerinin 100’ü (%33.8) Bağcılar, 94’ü (%31.8) Küçükçekmece, 102’si (%34.5) Başakşehir olarak belirtmiştir. Aylık gelir açısından; ilkököl öğrencilerinin 29’u (%9.8) düşük, 127’si (%42.9) orta, 140’ı (%47.3) yüksek olarak belirtmiştir. Genel başarı açısından; ilkököl öğrencilerinin 24’ü (%8.1) düşük genel başarı, 73’ü (%24.7) orta genel başarı, 199’u (%67.2) yüksek genel başarı olarak görülmüştür. İngilizce başarıları açısından; ilkököl öğrencilerinin 33’ü (%11.1) düşük, 68’i (%23.0) orta, 195’i (%65.9) yüksek İngilizce başarıları olarak görülmüştür. Dizi-film izleme açısından; ilkököl öğrencilerinin 202’si (%68.2) evet, 94’ü (%31.8) hayır cevabını vermiştir. Değişkenlerin kategorilerindeki frekansların bazıları 30’dan küçük olmakla birlikte, literatürde parametrik testlerin uygulanabilmesi için minimum örneklem büyüklüğü ve dağılımın normalliği önemli kriterlerdir. Parametrik testlerin geçerliliği, verilerin yaklaşık olarak normal dağılım göstermesine bağlıdır (Büyüköztürk, 2018). Bununla birlikte, bazı kaynaklar örneklem büyüklüğünün en az 30 olması durumunda parametrik testlerin daha sağlıklı sonuçlar verdiğini belirtmektedir (Field, 2013). Ancak, bu sayı kesin bir sınır olmayıp, dağılımın normal olup olmadığının istatistiksel testlerle (örneğin Kolmogorov-Smirnov veya Shapiro-Wilk testleri) değerlendirilmesi gerekmektedir (Pallant, 2020). Çalışmada, veri setinin normal dağılım gösterdiği gözlemlendiği için tüm değişkenlere parametrik testler uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Baş (2012) tarafından geliştirilen “İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” için ilkököl 4. Sınıflar için uygulanabilirliği kendilerinden gerekli izin alarak Mayıs ayının ikinci haftasında uygulanmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik bilgilerini ölçmek için araştırmacı tarafından ölçmek için oluşturulan soru formudur. Kişisel değişkenleri ile ilgili cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aylık aile gelir düzeyi, genel akademik karne başarı durumu, İngilizce dersi karne başarı durumu ve yabancı dil ile dizi, film izlemeye yönelik değişkenlerini içeren sorular yer almaktadır. Karne notu, uygulama sürecinde sınıf öğretmeninin beyanı ve yönlendirmesi doğrultusunda, dönem sonu başarı durumu dikkate alınarak "düşük", "orta" ve "yüksek" olmak üzere kategorize edilmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin aylık gelir düzeyleri de sınıf öğretmeninin öğrenciyi ve ailesini tanımasına dayalı olarak sağladığı bilgiler doğrultusunda "düşük", "orta" ve "yüksek" şeklinde sınıflandırılmıştır.

3.3.2. İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Baş (2012) tarafından geliştirilen bu ölçek 15'i olumlu, 12'si de olumsuz olmak üzere toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin KMO değeri .884, Bartlett testi ise 10134.161 ($p < .000$) olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizi, madde-toplam korelasyonu, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve Spearman-Brown iki yarı test korelasyonu hesaplanarak ulaşılmış ve ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarının; duyarlılık, bilinç, önem, yöntem ve materyaller, dil ve kültür Cronbach Alpha katsayılarının da .77 ile .93 arasında değiştiği saptanmıştır. Testin iki yarı test korelasyonu da .83 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin genelinin ve diğer alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktörleri arasında da .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç ise ölçeğin bütün faktörlerinin birbirleri ile tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçek 5'li likert şeklinde oluşmaktadır. (5'li likert şekilde; soldan sağa 1 = kesinlikle katılmıyorum, 2 = katılmıyorum, 3 = kararsızım, 4 = katılıyorum, 5 = kesinlikle katılıyorum.) şeklindedir. Ölçek 5 alt boyuttan oluşmaktadır; duyarlılık, bilinç, önem, yöntem ve materyaller, dil ve kültür (Baş, 2012).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler olarak ortama, standart sapma ve yüzdelik dağılımlara yer verilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı çarpıklık ve basıklık

değerleri ile test edilmiştir. İki grup arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi uygulanmış, ikiden fazla grup içeren değişkenlerin karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tercih edilmiştir (Field, 2013). ANOVA sonucunda gruplar arası anlamlı fark saptandığında, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden biri olan Scheffé testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2018).

Tablo 3.1: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Analizi Sonuçları

Değişken	N	Çarpıklık	Basıklık
Duyarlılık	296	-.898	-.111
Bilinç	296	-.861	-.260
Önem	296	-.796	-.384
Yöntem ve Materyaller	296	-.919	-.425
Dil ve Kültür	296	-.610	-.709
Ölçek Toplam Puanı	296	-.799	-.490

Tablo 3.2’de araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin yapılan normallik analizi sonuçları yer almaktadır. Literatürde normallik değerlerine dair görüşler incelendiğinde çeşitli görüşlerin bulunduğu görülmüştür. Veri setinin normallliğini değerlendirmek amacıyla değişkenlerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. George ve Mallery’ye (2016) göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında kalması, normal dağılım varsayımının sağlandığını göstermektedir. Bu araştırma kapsamında elde edilen tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri bu aralık içerisinde kaldığı için, verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Bu bulgudan hareketle araştırmada uygulanacak testlerin parametrik olmasına karar verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulguların analizi sunulmuştur. Araştırmanın temel soruları çerçevesinde toplanan veriler üzerinde ayrıntılı bir inceleme yapılmıştır.

4.1. İlkokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme tutumları ne düzeydedir?

Tablo 4.1: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Aritmetik Ortalama ve Alt Boyutlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

Değişken	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	ss
Duyarlılık	296	1,00	5,00	3,89	1,073
Bilinç	296	1,00	5,00	3,94	1,038
Önem	296	1,00	5,00	3,70	1,089
Yöntem ve Materyaller	296	1,00	5,00	3,87	1,233
Dil ve Kültür	296	1,00	5,00	3,65	1,182
Toplam Tutum	296	1,26	5,00	3,81	1,045

Tablo 4.1'e göre İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının duyarlılık alt boyutuna göre ortalaması $\bar{X}=3,89$; bilinç alt boyutuna göre ortalaması $\bar{X}=3,94$; önem alt boyutuna göre ortalaması $\bar{X}=3,70$; yöntem ve materyaller alt boyutuna göre ortalaması $\bar{X}=3,87$; dil ve kültür alt boyutuna göre ortalaması $\bar{X}=3,65$ olarak saptanmıştır. Toplam tutum ortalaması ise $\bar{X}= 3,81$ olarak bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik genel tutumları ve “duyarlılık, bilinç, önem, yöntem ve materyaller, dil ve kültür” alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. İlkokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ilçe, aylık gelir, genel başarı, İngilizce başarı, dizi-film izleme değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin t test sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2: İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Test Analizi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s	t	p
Duyarlılık	Kız	155	23.51	6.13	.414	.680
	Erkek	141	23.20	6.78		
Bilinç	Kız	155	19.74	5.11	-.005	.996
	Erkek	141	19.74	5.30		
Önem	Kız	155	29.96	8.27	.597	.551
	Erkek	141	29.36	9.19		
Yöntem ve Materyaller	Kız	155	19.64	5.95	.819	.413
	Erkek	141	19.05	6.39		
Dil ve Kültür	Kız	155	11.06	3.54	.499	.618
	Erkek	141	10.85	3.56		
Ölçek Toplam Puanı	Kız	155	103.93	27.13	.520	.604
	Erkek	141	102.22	29.44		

Tablo 4.2'e göre ilkökul öğrencilerinin duyarlılık ($t = .414$, $p > .05$), bilinç ($t = -.005$, $p > .05$), önem ($t = .597$, $p > .05$), yöntem ve materyaller ($t = .819$, $p > .05$), dil ve kültür ($t = .499$, $p > .05$) alt boyutları ve ölçek toplam puanı ($t = .520$, $p > .05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının anne eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3: İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	s.s	F	p	Fark
Duyarlılık	Okumamış/İlkokul	60	17.26	6.81	64.870	.00	1-2,
	Ortaokul	41	21.09	5.72			3-4
	Lise	67	22.05	5.36			1-3
	Üniversite	128	27.64	3.31			1-4
							2-4
Bilinç	Okumamış/İlkokul	60	15.05	5.49	56.972	.00	1-2,
	Ortaokul	41	17.70	4.23			3-4
	Lise	67	18.88	4.60			1-3
	Üniversite	128	23.04	2.97			1-4
							2-4
Önem	Okumamış/İlkokul	60	22.05	8.99	60.935	.00	1-2,
	Ortaokul	41	26.39	7.56			3-4
	Lise	67	27.38	7.68			1-3

	Üniversite	128	35.50	4.71			1-4 2-4
Yöntem ve Materyaller	Okumamış/İlkokul	60	13.93	6.46	52.959	.00	1-2,
	Ortaokul	41	16.92	5.86			3-4
	Lise	67	18.40	5.60			1-3
	Üniversite	128	23.19	3.26			1-4 2-4
Dil ve Kültür	Okumamış/İlkokul	60	7.93	3.50	59.406	.00	1-2,
	Ortaokul	41	9.92	2.99			3-4
	Lise	67	9.79	3.12			1-3
	Üniversite	128	13.33	2.13			1-4 2-4
Ölçek Toplam Puanı	Okumamış/İlkokul	60	76.23	28.38	72.763	.00	1-2,
	Ortaokul	41	92.04	23.59			3-4
	Lise	67	96.52	23.82			1-3
	Üniversite	128	122.72	14.62			1-4 2-4

Tablo 4.3'e göre ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları duyarlılık alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 64.870$, $p<.01$). Anne eğitim durumundaki kategori bilgileri şu şekildedir: Okumamış/ilkokul ($\bar{X}= 17.26$, $SS: 6.81$), ortaokul ($\bar{X}= 21.09$, $SS: 5.72$), lise ($\bar{X}= 22.05$, $SS: 5.36$), üniversite ($\bar{X}= 27.64$, $SS: 3.31$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre okumamış/ilkokul ile ortaokul, lise ve üniversite eğitim düzeyleri, ortaokul ile üniversite eğitim düzeyleri ve lise ile üniversite eğitim düzeyleri arasında farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları duyarlılık alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anne eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları bilinç alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 56.972$, $p<.01$). Anne eğitim durumundaki kategori bilgileri şu şekildedir: Okumamış/ilkokul ($\bar{X}= 15.05$, $SS: 5.49$), ortaokul ($\bar{X}= 17.70$, $SS: 4.23$), lise ($\bar{X}= 18.88$, $SS: 4.60$), üniversite ($\bar{X}= 23.04$, $SS: 2.97$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre okumamış/ilkokul ile ortaokul, lise ve üniversite eğitim düzeyleri, ortaokul ile üniversite eğitim düzeyleri ve lise ile üniversite eğitim düzeyleri arasında farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları bilinç alt boyutunda anne eğitim

düzeyi değişkenine göre anne eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları önem alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 60.935$, $p<.01$). Anne eğitim durumundaki kategori bilgileri şu şekildedir: Okumamış/ilkokul ($\bar{X}= 22.05$, $SS: 8.99$), ortaokul ($\bar{X}= 26.39$, $SS: 7.56$), lise ($\bar{X}= 27.38$, $SS: 7.68$), üniversite ($\bar{X}= 35.50$, $SS: 4.71$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre okumamış/ilkokul ile ortaokul, lise ve üniversite eğitim düzeyleri, ortaokul ile üniversite eğitim düzeyleri ve lise ile üniversite eğitim düzeyleri arasında farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları önem alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anne eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları yöntem ve materyaller alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 52.959$, $p<.01$). Anne eğitim durumundaki kategori bilgileri şu şekildedir: Okumamış/ilkokul ($\bar{X}= 13.93$, $SS: 6.46$), ortaokul ($\bar{X}= 16.92$, $SS: 5.86$), lise ($\bar{X}= 18.40$, $SS: 5.60$), üniversite ($\bar{X}= 23.19$, $SS: 3.26$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre okumamış/ilkokul ile ortaokul, lise ve üniversite eğitim düzeyleri, ortaokul ile üniversite eğitim düzeyleri ve lise ile üniversite eğitim düzeyleri arasında farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları yöntem ve materyaller alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anne eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları dil ve kültür alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 59.406$, $p<.01$). Anne eğitim durumundaki kategori bilgileri şu şekildedir: Okumamış/ilkokul ($\bar{X}= 7.93$, $SS: 3.50$), ortaokul ($\bar{X}= 9.92$, $SS: 2.99$), lise ($\bar{X}= 9.79$, $SS: 3.12$), üniversite ($\bar{X}= 13.33$, $SS: 2.13$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre okumamış/ilkokul ile ortaokul, lise ve üniversite eğitim düzeyleri, ortaokul ile üniversite eğitim düzeyleri ve lise ile üniversite eğitim düzeyleri arasında farklılık bulunmuştur. İlkokul

öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları dil ve kültür alt boyutunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anne eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik genel tutumları anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 72.763$, $p<.01$). Anne eğitim durumundaki kategori bilgileri şu şekildedir: Okumamış/ilkokul ($\bar{X}= 76.23$, $SS: 28.38$), ortaokul ($\bar{X}= 92.04$, $SS: 23.59$), lise ($\bar{X}= 96.52$, $SS: 23.82$), üniversite ($\bar{X}= 122.72$, $SS: 14.62$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre okumamış/ilkokul ile ortaokul, lise ve üniversite eğitim düzeyleri, ortaokul ile üniversite eğitim düzeyleri ve lise ile üniversite eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik genel tutumları anne eğitim düzeyi değişkeni yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının baba eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	s.s	F	p	Fark
Duyarlılık	Okumamış/İlkokul	56	17.05	7.20	69.095	.00	1-2, 3-4
	Ortaokul	34	20.61	5.31			1-3
	Lise	56	20.94	4.63			1-4
	Üniversite	150	27.25	3.83			2-4
Bilinç	Okumamış/İlkokul	56	15.33	5.48	53.744	.00	1-3,
	Ortaokul	34	16.61	5.12			1-4
	Lise	56	18.21	3.83			2-4
	Üniversite	150	22.66	3.47			3-4
Önem	Okumamış/İlkokul	56	21.57	9.23	58.015	.00	1-2, 3-4
	Ortaokul	34	26.64	7.87			1-3,
	Lise	56	26.26	6.45			1-4
	Üniversite	150	34.66	5.80			2-4
Yöntem ve Materyaller	Okumamış/İlkokul	56	13.71	6.53	51.403	.00	1-3
	Ortaokul	34	16.23	6.30			1-4
	Lise	56	18.01	5.14			2-4
	Üniversite	150	22.68	3.86			3-4
Dil ve Kültür	Okumamış/İlkokul	56	7.57	3.43	62.979	.00	1-2, 3-4
	Ortaokul	34	9.29	3.54			1-3,

	Lise	56	9.82	2.53		1-4
	Üniversite	150	13.04	2.36		2-4
Ölçek Toplam Puanı	Okumamış/İlkokul	56	75.25	29.03	71.685	.00
	Ortaokul	34	89.41	25.73		
	Lise	56	93.26	19.22		1-4
	Üniversite	150	120.31	17.71		2-4

Tablo 4.4'e göre ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları duyarlılık alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 69.095$, $p<.01$). Baba eğitim durumundaki kategori bilgileri şu şekildedir: Okumamış/ilkokul ($\bar{X}= 17.05$, $SS: 7.20$), ortaokul ($\bar{X}= 20.61$, $SS: 5.31$), lise ($\bar{X}= 20.94$, $SS: 4.63$), üniversite ($\bar{X}= 27.25$, $SS: 3.83$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre okumamış/ilkokul ile ortaokul, lise ve üniversite eğitim düzeyleri, ortaokul ile üniversite eğitim düzeyleri ve lise ile üniversite eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları duyarlılık alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre baba eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları bilinç alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 53.744$, $p<.01$). Baba eğitim durumundaki kategori bilgileri şu şekildedir: Okumamış/ilkokul ($\bar{X}= 15.44$, $SS: 5.48$), ortaokul ($\bar{X}= 16.61$, $SS: 5.12$), lise ($\bar{X}= 18.21$, $SS: 3.83$), üniversite ($\bar{X}= 22.66$, $SS: 3.47$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre okumamış/ilkokul ile lise ve üniversite eğitim düzeyleri, ortaokul ile üniversite eğitim düzeyleri ve lise ile üniversite eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları bilinç alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre baba eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları önem alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 58.015$, $p<.01$). Baba eğitim durumundaki kategori bilgileri şu şekildedir: Okumamış/ilkokul ($\bar{X}= 17.05$, $SS: 7.20$), ortaokul ($\bar{X}= 20.61$, $SS: 5.31$), lise ($\bar{X}= 20.94$, $SS: 4.63$), üniversite ($\bar{X}= 27.25$, $SS: 3.83$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe

Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre okumamış/ilkokul ile ortaokul, lise ve üniversite eğitim düzeyleri, ortaokul ile üniversite eğitim düzeyleri ve lise ile üniversite eğitim düzeyleri arasında farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları önem alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre baba eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları yöntem ve materyaller alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=51.403$, $p<.01$). Baba eğitim durumundaki kategori bilgileri şu şekildedir: Okumamış/ilkokul ($\bar{X}=13.71$, $SS:6.53$), ortaokul ($\bar{X}=16.23$, $SS:6.30$), lise ($\bar{X}=18.01$, $SS:5.14$), üniversite ($\bar{X}=22.68$, $SS:3.86$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre okumamış/ilkokul ile lise ve üniversite eğitim düzeyleri, ortaokul ile üniversite eğitim düzeyleri ve lise ile üniversite eğitim düzeyleri arasında farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları yöntem ve materyaller alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre baba eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları dil ve kültür alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=62.979$, $p<.01$). Baba eğitim durumundaki kategori bilgileri şu şekildedir: Okumamış/ilkokul ($\bar{X}=7.57$, $SS:3.43$), ortaokul ($\bar{X}=9.29$, $SS:3.54$), lise ($\bar{X}=9.82$, $SS:2.53$), üniversite ($\bar{X}=13.04$, $SS:2.36$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre okumamış/ilkokul ile ortaokul, lise ve üniversite eğitim düzeyleri, ortaokul ile üniversite eğitim düzeyleri ve lise ile üniversite eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları dil ve kültür alt boyutunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre baba eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik genel tutumları baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=71.685$, $p<.01$). Baba eğitim durumundaki kategori bilgileri şu şekildedir: Okumamış/ilkokul ($\bar{X}=75.25$, $SS:29.03$), ortaokul ($\bar{X}=89.41$, $SS:25.73$), lise ($\bar{X}=93.26$, $SS:19.22$), üniversite ($\bar{X}=$

120.31, SS: 17.71). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre okumamış/ilkokul ile ortaokul, lise ve üniversite eğitim düzeyleri, ortaokul ile üniversite eğitim düzeyleri ve lise ile üniversite eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik genel tutumları baba eğitim düzeyi değişkeni yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ilçe değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İlçe Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	s.s	F	p	Fark
Duyarlılık	Bağcılar	100	21.48	4.70	32.948	.00	1-3
	K.Çekmece	94	21.25	8.33			2-3
	Başakşehir	102	27.16	3.63			
Bilinç	Bağcılar	100	17.93	4.59	29.594	.00	1-3
	K.Çekmece	94	18.51	6.17			2-3
	Başakşehir	102	22.65	3.11			
Önem	Bağcılar	100	26.91	7.31	26.853	.00	1-3
	K.Çekmece	94	27.51	10.72			2-3
	Başakşehir	102	34.39	5.42			
Yöntem ve Materyaller	Bağcılar	100	17.29	5.92	30.549	.00	1-3
	K.Çekmece	94	17.75	6.82			2-3
	Başakşehir	102	22.88	3.82			
Dil ve Kültür	Bağcılar	100	9.75	3.11	27.438	.00	1-3
	K.Çekmece	94	10.17	4.15			2-3
	Başakşehir	102	12.89	2.35			
Ölçek Toplam Puanı	Bağcılar	100	93.36	21.99	34.175	.00	1-3
	K.Çekmece	94	95.20	35.09			2-3
	Başakşehir	102	119.99	16.67			

Tablo 4.5'e göre ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları duyarlılık alt boyutunda ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 32.948$, $p<.01$). İlçe kategori bilgileri şu şekildedir: Bağcılar ($\bar{X}= 21.48$, SS: 4.70), Küçükçekmece ($\bar{X}= 21.25$, SS: 8.33), Başakşehir ($\bar{X}= 27.16$, SS: 3.63). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre Başakşehir ile Bağcılar ve Küçükçekmece ilçeleri arasında farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik

tutumları duyarlılık alt boyutunda ilçe değişkenine göre Başakşehir ilçesinde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları Bağcılar ve Küçükçekmece ilçelerinde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları bilinç alt boyutunda ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 29.594$, $p<.01$). İlçe kategori bilgileri şu şekildedir: Bağcılar ($\bar{X}= 17.93$, $SS: 4.59$), Küçükçekmece ($\bar{X}= 18.51$, $SS: 6.17$), Başakşehir ($\bar{X}= 22.65$, $SS: 3.11$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre Başakşehir ile Bağcılar ve Küçükçekmece ilçeleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları bilinç alt boyutunda ilçe değişkenine göre Başakşehir ilçesinde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları Bağcılar ve Küçükçekmece ilçelerinde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları önem alt boyutunda ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 26.853$, $p<.01$). İlçe kategori bilgileri şu şekildedir: Bağcılar ($\bar{X}= 26.91$, $SS: 7.31$), Küçükçekmece ($\bar{X}= 27.51$, $SS: 10.72$), Başakşehir ($\bar{X}= 34.39$, $SS: 5.42$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre Başakşehir ile Bağcılar ve Küçükçekmece ilçeleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları önem alt boyutunda ilçe değişkenine göre Başakşehir ilçesinde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları Bağcılar ve Küçükçekmece ilçelerinde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları yöntem ve materyaller alt boyutunda ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 30.549$, $p<.01$). İlçe kategori bilgileri şu şekildedir: Bağcılar ($\bar{X}= 17.29$, $SS: 5.92$), Küçükçekmece ($\bar{X}= 17.75$, $SS: 6.82$), Başakşehir ($\bar{X}= 22.88$, $SS: 3.82$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre Başakşehir ile Bağcılar ve Küçükçekmece ilçeleri arasında anlamlı farklılık

bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları önem alt boyutunda ilçe değişkenine göre Başakşehir ilçesinde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları Bağcılar ve Küçükçekmece ilçelerinde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları dil ve kültür alt boyutunda ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 27.438, p<.01$). İlçe kategori bilgileri şu şekildedir: Bağcılar ($\bar{X}= 9.75, SS: 3.11$), Küçükçekmece ($\bar{X}= 10.17, SS: 4.15$), Başakşehir ($\bar{X}= 12.89, SS: 2.35$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre Başakşehir ile Bağcılar ve Küçükçekmece ilçeleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları dil ve kültür alt boyutunda ilçe değişkenine göre Başakşehir ilçesinde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları Bağcılar ve Küçükçekmece ilçelerinde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik genel tutumları ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 34.175, p<.01$). İlçe kategori bilgileri şu şekildedir: Bağcılar ($\bar{X}= 93.36, SS: 21.99$), Küçükçekmece ($\bar{X}= 95.20, SS: 35.09$), Başakşehir ($\bar{X}= 119.99, SS: 16.67$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre Başakşehir ile Bağcılar ve Küçükçekmece ilçeleri arasında farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik genel tutumları ilçe değişkenine göre Başakşehir ilçesinde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları Bağcılar ve Küçükçekmece ilçelerinde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul Öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının aylık gelir değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6: İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Aylık Gelir Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	s.s	F	p	Fark
Duyarlılık	Düşük	29	13.27	6.68	121.825	.00	1-2
	Orta	127	21.39	4.99			1-3
	Yüksek	140	27.25	4.05			2-3
Bilinç	Düşük	100	12.34	4.66	103.359	.00	1-2
	Orta	94	18.03	4.43			1-3
	Yüksek	102	22.82	3.36			2-3
Önem	Düşük	100	16.96	7.38	109.645	.00	1-2
	Orta	94	26.79	7.53			1-3
	Yüksek	102	34.92	5.46			2-3
Yöntem ve Materyaller	Düşük	100	10.72	5.52	103.448	.00	1-2
	Orta	94	17.25	5.82			1-3
	Yüksek	102	23.06	3.24			2-3
Dil ve Kültür	Düşük	100	6.13	2.57	121.402	.00	1-2
	Orta	94	9.52	3.15			1-3
	Yüksek	102	13.27	2.06			2-3
Ölçek Toplam Puanı	Düşük	100	59.44	23.74	139.902	.00	1-2
	Orta	94	93.00	23.09			1-3
	Yüksek	102	121.34	16.36			2-3

Tablo 4.6'ya göre ilkökul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları duyarlılık alt boyutunda aylık gelir değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=121.825$, $p<.01$). Aylık gelir kategori bilgileri şu şekildedir: Düşük ($\bar{X}=13.27$, $SS:6.68$), orta ($\bar{X}=21.39$, $SS:4.99$), yüksek ($\bar{X}=27.25$, $SS:4.05$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre düşük ile orta ve yüksek aylık gelir düzeyleri ve orta ile yüksek aylık gelir düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları duyarlılık alt boyutunda aylık gelir değişkenine göre aylık gelir düzeyi daha yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları bilinç alt boyutunda aylık gelir değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=103.359$, $p<.01$). Aylık gelir kategori bilgileri şu şekildedir: Düşük ($\bar{X}=12.34$, $SS:4.66$), orta ($\bar{X}=18.03$, $SS:4.43$), yüksek ($\bar{X}=22.82$, $SS:3.36$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre düşük ile orta ve yüksek aylık gelir düzeyleri ve orta ile yüksek aylık gelir düzeyleri arasında

farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları bilinç alt boyutunda aylık gelir değişkenine göre aylık gelir düzeyi daha yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları önem alt boyutunda aylık gelir değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 109.645$, $p<.01$). Aylık gelir kategori bilgileri şu şekildedir: Düşük ($\bar{X}= 16.96$, $SS: 7.38$), orta ($\bar{X}= 26.79$, $SS: 7.53$), yüksek ($\bar{X}= 34.92$, $SS: 5.46$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre düşük ile orta ve yüksek aylık gelir düzeyleri ve orta ile yüksek aylık gelir düzeyleri arasında farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları önem alt boyutunda aylık gelir değişkenine göre aylık gelir düzeyi daha yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları yöntem ve materyaller alt boyutunda aylık gelir değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 103.448$, $p<.01$). Aylık gelir kategori bilgileri şu şekildedir: Düşük ($\bar{X}= 10.72$, $SS: 5.52$), orta ($\bar{X}= 17.25$, $SS: 5.82$), yüksek ($\bar{X}= 23.06$, $SS: 3.24$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre düşük ile orta ve yüksek aylık gelir düzeyleri ve orta ile yüksek aylık gelir düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları yöntem ve materyaller alt boyutunda aylık gelir değişkenine göre aylık gelir düzeyi daha yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları dil ve kültür alt boyutunda aylık gelir değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 121.402$, $p<.01$). Aylık gelir kategori bilgileri şu şekildedir: Düşük ($\bar{X}= 6.13$, $SS: 2.57$), orta ($\bar{X}= 9.52$, $SS: 3.15$), yüksek ($\bar{X}= 13.27$, $SS: 2.06$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre düşük ile orta ve yüksek aylık gelir düzeyleri ve orta ile yüksek aylık gelir düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları dil ve kültür alt boyutunda aylık gelir değişkenine göre aylık gelir düzeyi daha yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir anlamlı farklılık göstermektedir

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik genel tutumları aylık gelir değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 139.902$, $p<.01$). Aylık gelir kategori bilgileri şu şekildedir: Düşük ($\bar{X}= 59.44$, $SS: 23.74$), orta ($\bar{X}= 93.00$, $SS: 23.09$), yüksek ($\bar{X}= 121.34$, $SS: 16.36$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre düşük ile orta ve yüksek aylık gelir düzeyleri ve orta ile yüksek aylık gelir düzeyleri arasında farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik genel tutumları aylık gelir değişkenine göre aylık gelir düzeyi daha yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının genel başarı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Genel Başarı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	s.s	F	p	Fark
Duyarlılık	Düşük	24	11.29	3.97	134.887	.00	1-2
	Orta	173	19.89	4.95			1-3
	Yüksek	199	26.10	4.62			2-3
Bilinç	Düşük	24	11.04	3.48	89.736	.00	1-2
	Orta	173	17.27	3.86			1-3
	Yüksek	199	21.69	4.25			2-3
Önem	Düşük	24	14.75	4.70	98.931	.00	1-2
	Orta	173	25.31	7.47			1-3
	Yüksek	199	33.08	6.69			2-3
Yöntem ve Materyaller	Düşük	24	8.83	3.11	84.346	.00	1-2
	Orta	173	16.82	5.52			1-3
	Yüksek	199	21.56	4.87			2-3
Dil ve Kültür	Düşük	24	5.79	2.20	91.983	.00	1-2
	Orta	173	8.71	2.90			1-3
	Yüksek	199	12.41	2.80			2-3
Ölçek Toplam Puanı	Düşük	24	51.70	12.19	123.623	.00	1-2
	Orta	173	88.01	21.56			1-3
	Yüksek	199	114.86	21.38			2-3

Tablo 4.7’ye göre ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları duyarlılık alt boyutunda genel başarı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 134.887$, $p<.01$). Genel başarı kategori bilgileri şu şekildedir: Düşük ($\bar{X}= 11.29$, $SS: 3.97$), orta ($\bar{X}= 19.89$, $SS: 4.95$), yüksek ($\bar{X}= 26.10$, $SS: 4.62$). Gruplar arasındaki

farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre düşük ile orta ve yüksek genel başarı düzeyleri ve orta ile yüksek genel başarı düzeyleri arasında farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları duyarlılık alt boyutuna göre genel başarı düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları bilinç alt boyutunda genel başarı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 89.736$, $p<.01$). Genel başarı kategori bilgileri şu şekildedir: Düşük ($\bar{X}= 11.04$, $SS: 3.48$), orta ($\bar{X}= 17.27$, $SS: 3.86$), yüksek ($\bar{X}= 21.69$, $SS: 4.25$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre düşük ile orta ve yüksek genel başarı düzeyleri ve orta ile yüksek genel başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları bilinç alt boyutunda genel başarı değişkenine göre genel başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları önem alt boyutunda genel başarı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 98.931$, $p<.01$). Genel başarı kategori bilgileri şu şekildedir: Düşük ($\bar{X}= 14.75$, $SS: 4.70$), orta ($\bar{X}= 25.31$, $SS: 7.47$), yüksek ($\bar{X}= 33.08$, $SS: 6.69$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre düşük ile orta ve yüksek genel başarı düzeyleri ve orta ile yüksek genel başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları önem alt boyutunda genel başarı değişkenine göre genel başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları yöntem ve materyaller alt boyutunda genel başarı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 84.346$, $p<.01$). Genel başarı kategori bilgileri şu şekildedir: Düşük ($\bar{X}= 8.83$, $SS: 3.11$), orta ($\bar{X}= 16.82$, $SS: 5.52$), yüksek ($\bar{X}= 21.56$, $SS: 4.87$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre düşük ile orta ve yüksek genel başarı düzeyleri ve orta ile yüksek genel başarı düzeyleri arasında farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları yöntem ve materyaller alt boyutunda genel başarı

değişkenine göre genel başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları dil ve kültür alt boyutunda genel başarı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 91.983$, $p<.01$). Genel başarı kategori bilgileri şu şekildedir: Düşük ($\bar{X}= 5.79$, $SS: 2.20$), orta ($\bar{X}= 8.71$, $SS: 2.90$), yüksek ($\bar{X}= 12.41$, $SS: 2.80$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre düşük ile orta ve yüksek genel başarı düzeyleri ve orta ile yüksek genel başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları dil ve kültür alt boyutunda genel başarı değişkenine göre genel başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik toplam (genel) tutumları genel başarı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 123.623$, $p<.01$). Genel başarı kategori bilgileri şu şekildedir: Düşük ($\bar{X}= 5.79$, $SS: 2.20$), orta ($\bar{X}= 8.71$, $SS: 2.90$), yüksek ($\bar{X}= 12.41$, $SS: 2.80$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre düşük ile orta ve yüksek genel başarı düzeyleri ve orta ile yüksek genel başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik toplam (genel) tutumları genel başarı değişkenine göre genel başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul Öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının İngilizce başarı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İngilizce Başarı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S.S	F	p	Fark
Duyarlılık	Düşük	33	13.24	5.82	156.732	.00	1-2
	Orta	68	19.39	5.14			1-3
	Yüksek	195	26.46	3.97			2-3
Bilinç	Düşük	33	11.90	4.41	142.845	.00	1-2

	Orta	68	16.48	4.13			1-3
	Yüksek	195	22.20	3.41			2-3
Önem	Düşük	33	16.90	7.72			1-2
	Orta	68	24.75	6.91	117.197	.00	1-3
	Yüksek	195	33.55	6.15			2-3
Yöntem ve Materyaller	Düşük	33	10.54	4.71			1-2
	Orta	68	15.54	6.22	122.756	.00	1-3
	Yüksek	195	22.18	3.79			2-3
Dil ve Kültür	Düşük	33	6.57	3.07			1-2
	Orta	68	8.61	2.94	97.829	.00	1-3
	Yüksek	195	12.52	2.63			2-3
Ölçek Toplam Puanı	Düşük	33	59.18	22.53			1-2
	Orta	68	84.79	22.41	163.221	.00	1-3
	Yüksek	195	116.94	17.76			2-3

Tablo 4.8'e göre ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları duyarlılık alt boyutunda İngilizce başarı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=156.732$, $p<.01$). İngilizce başarı kategori bilgileri şu şekildedir: Düşük ($\bar{X}=13.24$, $SS:5.82$), orta ($\bar{X}=19.39$, $SS:5.14$), yüksek ($\bar{X}=26.46$, $SS:3.97$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre düşük ile orta ve yüksek İngilizce başarı düzeyleri ve orta ile yüksek İngilizce başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları duyarlılık alt boyutunda İngilizce başarı değişkenine göre İngilizce başarısı yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları bilinç alt boyutunda İngilizce başarı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=142.845$, $p<.01$). İngilizce başarı kategori bilgileri şu şekildedir: Düşük ($\bar{X}=11.90$, $SS:4.41$), orta ($\bar{X}=16.48$, $SS:4.13$), yüksek ($\bar{X}=22.20$, $SS:3.41$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre düşük ile orta ve yüksek İngilizce başarı düzeyleri ve orta ile yüksek İngilizce başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik

tutumları bilinç alt boyutunda İngilizce başarı değişkenine göre İngilizce başarı yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları önem alt boyutunda İngilizce başarı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 117.197, p<.01$). İngilizce başarı kategori bilgileri şu şekildedir: Düşük ($\bar{X}= 16.90, SS: 7.72$), orta ($\bar{X}= 24.75, SS: 6.91$), yüksek ($\bar{X}= 33.55, SS: 6.15$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre düşük ile orta ve yüksek İngilizce başarı düzeyleri ve orta ile yüksek İngilizce başarı düzeyleri arasında farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları önem alt boyutunda İngilizce başarı değişkenine göre İngilizce başarı yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları yöntem ve materyaller alt boyutunda İngilizce başarı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 122.756, p<.01$). İngilizce başarı kategori bilgileri şu şekildedir: Düşük ($\bar{X}= 10.54, SS: 4.71$), orta ($\bar{X}= 15.54, SS: 6.22$), yüksek ($\bar{X}= 22.18, SS: 3.79$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre düşük ile orta ve yüksek İngilizce başarı düzeyleri ve orta ile yüksek İngilizce başarı düzeyleri arasında farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları yöntem ve materyaller alt boyutunda İngilizce başarı değişkenine göre İngilizce başarı yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları dil ve kültür alt boyutunda İngilizce başarı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 97.829, p<.01$). İngilizce başarı kategori bilgileri şu şekildedir: Düşük ($\bar{X}= 6.57, SS: 3.07$), orta ($\bar{X}= 8.61, SS: 2.94$), yüksek ($\bar{X}= 12.52, SS: 2.63$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre düşük ile orta ve yüksek İngilizce başarı düzeyleri ve orta ile yüksek İngilizce başarı düzeyleri arasında farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları dil ve kültür alt boyutunda İngilizce başarı değişkenine göre İngilizce başarı yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik genel tutumları İngilizce başarı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 163.221, p<.01$). İngilizce başarı

kategori bilgileri şu şekildedir: Düşük ($\bar{X}= 59.18$, SS: 22.53), orta ($\bar{X}= 84.79$, SS: 22.41), yüksek ($\bar{X}= 116.94$, SS: 17.76). Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffe Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre düşük ile orta ve yüksek İngilizce başarı düzeyleri ve orta ile yüksek İngilizce başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik genel tutumları İngilizce başarı değişkenine göre İngilizce başarısı yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının dizi-film izleme değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin t test analizi sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9: İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Dizi-Film İzleme Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Test Analizi Sonuçları

Değişken	İzleme	N	\bar{X}	s.s	t	p
Duyarlılık	Evet	202	25.80	4.45	9.800	.00
	Hayır	94	18.13	6.94		
Bilinç	Evet	202	21.65	4.08	10.256	.00
	Hayır	94	15.63	4.95		
Önem	Evet	202	32.84	6.55	9.684	.00
	Hayır	94	22.87	8.92		
Yöntem ve Materyaller	Evet	202	21.62	4.73	10.028	.00
	Hayır	94	14.50	6.08		
Dil ve Kültür	Evet	202	12.25	2.79	10.006	.00
	Hayır	94	8.20	3.43		
Ölçek Toplam Puanı	Evet	202	114.18	20.63	10.858	.00
	Hayır	94	79.35	27.73		

Tablo 4.9'a göre ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları duyarlılık alt boyutunda ($t= 9.800$, $p<.01$) dizi-film izleme değişkenine göre farklılık göstermektedir. Duyarlılık alt boyutuna göre İngilizce dizi film izleyen ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ($\bar{X}= 25.80$) İngilizce dizi film izlemeyen ilkokul öğrencilerinden ($\bar{X}= 18.13$) anlamlı olarak daha yüksektir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları bilinç alt boyutunda ($t= 10.256$, $p<.01$) dizi-film izleme değişkenine göre farklılık göstermektedir. Bilinç alt boyutuna göre İngilizce dizi film izleyen ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ($\bar{X}= 21.65$) İngilizce dizi film izlemeyen ilkokul öğrencilerinden ($\bar{X}= 15.63$) anlamlı olarak daha yüksektir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları önem alt boyutunda ($t= 9.684, p<.01$) dizi-film izleme değişkenine göre farklılık göstermektedir. Önem alt boyutuna göre İngilizce dizi film izleyen ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ($\bar{X}= 32.84$) İngilizce dizi film izlemeyen ilkokul öğrencilerinden ($\bar{X}= 22.87$) anlamlı olarak daha yüksektir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları yöntem ve materyaller alt boyutunda ($t= 10.028, p<.01$) dizi-film izleme değişkenine göre farklılık göstermektedir. Yöntem ve materyaller alt boyutuna göre İngilizce dizi film izleyen ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ($\bar{X}= 21.62$) İngilizce dizi film izlemeyen ilkokul öğrencilerinden ($\bar{X}= 14.50$) anlamlı olarak daha yüksektir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları dil ve kültür alt boyutunda ($t= 10.006, p<.01$) dizi-film izleme değişkenine göre farklılık göstermektedir. Dil ve kültür alt boyutuna göre İngilizce dizi film izleyen ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ($\bar{X}= 12.25$) İngilizce dizi film izlemeyen ilkokul öğrencilerinden ($\bar{X}= 8.20$) anlamlı olarak daha yüksektir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik genel tutumları ($t= 10.858, p<.01$) dizi-film izleme değişkenine göre farklılık göstermektedir. Evet diyen ilkokul öğrencilerinin bilinç düzeyi ($\bar{X}= 114.18$) hayır diyen ilkokul öğrencilerinin bilinç düzeyinden ($\bar{X}= 79.35$) anlamlı olarak daha yüksektir. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları yabancı dilde dizi-film izleme değişkenine göre yabancı dilde dizi-film izleyen öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

DEĞERLENDİRME, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Değerlendirme ve Tartışma

Mevcut araştırma sonucunda ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik genel tutumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının “duyarlılık, bilinç, önem, yöntem ve materyaller, dil ve kültür” alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Kazazoğlu'nun (2013) çalışmasında, 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu düşüncelerinin, olumsuz düşüncelerine kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kazazoğlu'nun (2013) çalışmasında, 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutumları Likert tipi bir ölçek aracılığıyla ölçülmüş, elde edilen veriler SPSS 11.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Bağımlı örneklem t-testi ile yapılan karşılaştırmada, olumlu tutum puanlarının olumsuz tutum puanlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuş; bu bulgu, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik genel eğilimlerinin olumlu yönde olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin İngilizce dersine karşı taşıdıkları tutumların, öğrenme süreçlerinde önemli bir yer tuttuğunu ve olumlu tutumların akademik başarıyı teşvik edebileceğini göstermektedir. Mevcut araştırma da benzer bir sonuca ulaşmış olup, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, ders içindeki başarılarını etkileyen bir faktör olarak öne çıktığını ortaya koymaktadır. Özellikle, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklara rağmen, İngilizce dersine yönelik olumlu düşüncelerini sürdürmelerinin, başarılarını artırabilecek bir motivasyon kaynağı sağladığı söylenebilir.

Kazazoğlu'nun (2013) bulguları ile bu araştırmanın sonuçları arasındaki paralellik, dil öğrenmeye yönelik tutumların ve düşüncelerin öğrencilerin akademik performansları üzerindeki güçlü etkisini vurgulamaktadır. Kazazoğlu'nun (2013) araştırmasında olumlu düşüncelerin daha baskın olması, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları olumsuzluklara rağmen, dil becerilerinin gelişmesi için gerekli olan motivasyon ve tutumun etkisini göstermektedir. Benzer şekilde, bu araştırmanın

bulguları da, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının başarıyı doğrudan etkileyen bir faktör olduğunu desteklemektedir.

Bu sonuçlar, dil öğreniminin sadece akademik bir süreç olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal ve psikolojik olarak nasıl hissettiklerinin de dil öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Özellikle öğrencilerin dersle ilgili olumlu düşüncelerinin, onların dil öğrenmeye yönelik daha fazla çaba göstermelerini ve derslerde daha aktif bir şekilde yer almalarını sağladığı görülmektedir. Bu nedenle, dil öğretiminde sadece bilişsel beceriler değil, aynı zamanda öğrencilerin derse karşı geliştirdikleri olumlu tutumlar da göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “İlkokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ilçe, aylık gelir, genel başarı, İngilizce başarı, dizi-film izleme değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusuna yönelik olarak gerçekleştirilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları alt boyutlar ve toplam puan açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kozikoğlu ve Kanat’ın (2018) çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Halat ve Ocak’ın (2015) çalışmasında İngilizce dersine yönelik tutumun cinsiyete göre bazı sınıf düzeylerinde farklılaştığı bazı sınıf düzeylerinde ise farklılaşmadığı görülmüştür. Kozikoğlu ve Kanat’ın (2018); Halat ve Ocak’ın (2015) çalışmalarının sonucu mevcut araştırma sonucundan farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Gardner ve Lambert’in (1972) çalışmasına göre yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon puanı kız öğrencilerin lehine anlamlı olarak bulunmuştur. Yapılan bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu farklılıklar, literatürde yer alan farklı bulguların, araştırmaların örneklem yapılarından, yaş gruplarından, sınıf düzeylerinden, kullanılan ölçme araçlarının türünden ve çalışma bağlamlarındaki kültürel-sosyal değişkenlerden kaynaklanabileceğini göstermektedir. Özellikle yaş düzeyinin (ilkokul, ortaokul, lise), öğrencilerin gelişimsel özellikleriyle birlikte cinsiyetin etkisini de farklılaştırabileceği düşünölmektedir. Ayrıca, tutum gibi öznel ve çok boyutlu bir yapının sadece cinsiyet gibi tek bir değişkenle açıklanmasının yetersiz kalabileceği ve diğer etkileşimli

değişkenlerin (örneğin öğretmen tutumu, okul ortamı, aile desteği) de bu sürece dâhil edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmada elde edilen bulgular, cinsiyet değişkeninin İngilizce dersine yönelik tutum üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını gösterse de, farklı çalışmaların farklı sonuçlar sunuyor olması bu konunun daha derinlemesine, çeşitli bağlamlarda ve çok değişkenli yaklaşımlarla incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Bu araştırmadaki ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumunun anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı; özellikle anne veya babası daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ebeveyn eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine bir sonuç ortaya koymaktadır. Ebeveyn eğitim düzeyinin düşük olduğu durumlarda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik daha düşük tutum puanlarına sahip olması, bu gruptaki öğrenciler aleyhine bir durumu ifade etmektedir. Literatür bu bağlamda incelendiğinde; Aydoğmuş ve Kurnaz'ın (2017) çalışmasında ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu araştırmada, bu bulgu, ailede ebeveynlerin eğitim seviyesinin, çocukların eğitim sürecine ve özellikle yabancı dil derslerine karşı geliştirdikleri tutumlar üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Nitekim Aydoğmuş ve Kurnaz'ın (2017) çalışmasında da benzer şekilde, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin özellikle daha yüksek eğitim düzeyine sahip olduğu durumlarda, çocuklara sağlanan akademik destek, evdeki öğrenme ortamı, eğitim dili ve başarıya verilen önem gibi faktörler çocukların yabancı dile karşı daha olumlu tutum geliştirmelerini kolaylaştırabilmektedir. Bu durum, ebeveyn eğitiminin yalnızca bilişsel değil, duyuşsal gelişim ve motivasyon üzerinde de dolaylı etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla elde edilen bulgular, yabancı dil eğitiminin aile temelli destek yapılarıyla da ilişkilendirilmesi gerektiğini ortaya koymakta ve bu bağlamda eğitim politikalarının aile eğitimi ve bilinçlendirme boyutlarını da içermesi gerektiğine işaret etmektedir.

Bu araştırmadaki ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumunun ilçe değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür.

Bu araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Literatürde benzer değişkenlerle yapılan çalışmalar mevcuttur. Akay'ın (2014) çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumunun aylık gelire göre farklılaşmadığı görülmüştür. Pan'ın (2014) çalışmasında öğrencilerin yabancı dil dersine ilişkin tutumlarının aylık gelire göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Ancak mevcut araştırmanın bulgusu, Akay'ın (2014) ve Pan'ın (2014) çalışmalarında elde edilen sonuçlarla çelişmektedir; söz konusu çalışmalarda öğrencilerin tutumlarının gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Literatürde görülen bu tür karşıt bulgular, araştırmaların yürütüldüğü sosyo-ekonomik bağlam, örneklem özellikleri ve kültürel faktörlerle açıklanabilir. Mevcut araştırmada elde edilen sonuç, gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının İngilizce dersine karşı daha olumlu tutum geliştirme eğiliminde olduklarını ve bu durumun ekonomik olanaklarla bağlantılı olabileceğini düşündürmektedir. Yüksek gelir düzeyine sahip aileler, çocuklarına özel ders, yabancı dil kursu, dijital kaynaklar veya yurt dışı deneyimi gibi ek öğrenme fırsatları sunabilmekte; bu da öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Diğer taraftan, Akay (2014) ve Pan (2014) çalışmalarında, gelir düzeyine ilişkin farklılaşma gözlenmemesi, ya araştırmanın yapıldığı bölgelerdeki gelir dağılımının homojen olmasından ya da öğrencilerin bireysel tutumlarının ekonomik faktörlerden bağımsız daha çok öğretmen, okul iklimi veya kişisel ilgi gibi değişkenler tarafından belirlendiğinden kaynaklanmış olabilir. Bu bağlamda, gelir düzeyi ile tutum arasındaki ilişkinin bağlamsal, kültürel ve yapısal etmenler çerçevesinde çok yönlü olarak ele alınması gerektiği söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları, İngilizce dersindeki akademik başarısı yüksek olanlar lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Başarı düzeyi arttıkça öğrencilerin derse karşı geliştirdikleri tutumun da daha olumlu hale geldiği gözlemlenmiştir. Alan yazındaki benzer çalışmalar incelendiğinde, özellikle Hamurcu ve Orman'ın (2023) yürüttüğü araştırma mevcut araştırmada da kullanılan "İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" (Baş, 2012), ölçeğinin kullanıldığı araştırma dikkat çekmektedir. Söz konusu çalışmada, yabancı dil ağırlıklı eğitim veren okullarda öğrenim gören 566 beşinci sınıf öğrencisinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olumlu

tutumlarının, akademik başarı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu durum, mevcut çalışmanın bulgularını desteklemekte ve İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencilerin, akademik açıdan daha başarılı olma eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır.

Eskicumalı'nın (2017) gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ve motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin İngilizceye karşı geliştirdikleri olumlu tutumların ve yüksek motivasyonlarının, başarılarını artırıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermekte; yani öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumları ile başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu yönündeki bulgularımızı desteklemektedir.

Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının dizi-film izleme değişkenine göre yabancı dilde film, dizi vb. izleyen ilkökul öğrencileri lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Literatürde iki değişkene ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Aktaş, Gündoğdu ve Vural'ın (2020) karma çalışmasında yabancı dil eğitiminde başarıyı artırma yöntemi olarak ev ödevlerinde dizi/film izleme görülmüştür. Bu çalışmada yabancı dizi-film izleyen ilkökul öğrencilerinin anlamlı olarak daha yüksek İngilizce dersine yönelik tutuma sahip olması referans çalışmanın bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, dizi ve film izleme alışkanlıklarına göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Benzer şekilde, Aktaş, Gündoğdu ve Vural'ın (2020) yürüttüğü karma yöntemli çalışmada da, yabancı dil öğreniminde dizi ve film izlemenin etkili bir öğrenme stratejisi olduğu ve ev ödevi kapsamında bu tür materyallerin kullanılmasının başarıyı artırabileceği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmada yabancı dizi ve film izleyen ilkökul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olması, hem Eskicumalı'nın (2017) hem de Aktaş, Gündoğdu ve Vural'ın (2020) bulgularını destekler niteliktedir. Ancak literatürde bu iki değişkenin (tutum ve dizi-film izleme) birlikte ele alındığı çalışmaların sınırlı olması, mevcut çalışmanın özgünlüğünü ve alana katkısını ön plana çıkarmaktadır.

Bu sonuçlar, özellikle yabancı dilin doğal bağlamda edinilmesinin öğrenen üzerindeki olumlu etkilerine işaret etmektedir. Görsel-işitsel içerikler aracılığıyla dile maruz kalma süreci, öğrencilerin sadece kelime bilgilerini değil, aynı zamanda telaffuz, tonlama, bağlamsal anlama ve kültürel farkındalık gibi dilin daha ince becerilerini de edinmelerine olanak tanımaktadır. Dizi ve filmler, öğrencilerin sınıf dışı öğrenme ortamlarında hedef dile sürekli olarak maruz kalmalarını sağladığı için, öğrenmeye karşı daha istekli ve ilgili bir tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir. Özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilerde, öğrenmenin eğlenceli ve ilgi çekici yollarla sunulması, öğrenmeye karşı olumlu tutumun temelini oluşturabilmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın bulguları, erken yaşta dil öğreniminde medya içeriklerinin rolünü daha ayrıntılı biçimde ele almak gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, bu tür materyallerin bilinçli ve pedagojik bir yaklaşımla eğitim programlarına dahil edilmesi, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal alanlarda gelişimlerine katkı sağlayabilir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmaların, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerde dizi-film temelli öğrenmenin etkilerini daha kapsamlı şekilde incelemesi, alanyazına değerli katkılar sunacaktır.

Bu sonuçlar, özellikle yabancı dilin doğal bağlamda edinilmesinin öğrenen üzerindeki olumlu etkilerine işaret etmektedir. Görsel-işitsel içerikler aracılığıyla dile maruz kalma süreci, öğrencilerin sadece kelime bilgilerini değil, aynı zamanda telaffuz, tonlama, bağlamsal anlama ve kültürel farkındalık gibi dilin daha ince becerilerini de edinmelerine olanak tanımaktadır. Dizi ve filmler, öğrencilerin sınıf dışı öğrenme ortamlarında hedef dile sürekli olarak maruz kalmalarını sağladığı için, öğrenmeye karşı daha istekli ve ilgili bir tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir. Özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilerde, öğrenmenin eğlenceli ve ilgi çekici yollarla sunulması, öğrenmeye karşı olumlu tutumun temelini oluşturabilmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın bulguları, erken yaşta dil öğreniminde medya içeriklerinin rolünü daha ayrıntılı biçimde ele almak gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, bu tür materyallerin bilinçli ve pedagojik bir yaklaşımla eğitim programlarına dahil edilmesi, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal alanlarda gelişimlerine katkı sağlayabilir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmaların, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerde dizi-film temelli öğrenmenin etkilerini daha kapsamlı şekilde incelemesi, alanyazına değerli katkılar sunacaktır.

5.2. Öneriler

Bu bilgiler ışığında araştırmanın sonucundan hareketle birtakım önerilerde bulunulabilir.

Anne ve babaların yabancı dil öğrenimi konusunda bilinçlenmelerini sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve üniversiteler iş birliğiyle ücretsiz hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Üniversiteden veya liseden mezun olmamanın verdiği eğitim düzeyi etkisinin dezavantajını ortadan kaldırabilir. Velilere yönelik dil öğrenme ve çocuklarına profesyonel destek olma yöntemleri hakkında seminerler ve atölye çalışmaları yapılabilir.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumunun düşük aylık gelirin aleyhinde farklılık göstermesi ekonomik dezavantajı gözler önüne sermektedir. Bu dezavantajını ortadan kaldırmak için somut ya da dijital ortamda daha nitelikli İngilizce ders içerikleri ücretsiz olarak öğrencilerle paylaşılabilir. Kaynak kitaplara ulaşma, materyale ulaşmada öğrenciye kolaylık sağlanması açısından ilçe milli eğitim müdürlükleriyle işbirliği içerisinde gerekli çalışmalar yapılabilir.

Akademik başarıyı artırmak için öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlarını destekleyici rehberlik hizmetleri ve motivasyon programları uygulanabilir. Öğretmenler, öğrenci başarısını ve tutumlarını desteklemek amacıyla olumlu pekiştirme teknikleri kullanabilir.

Yabancı dil öğrenimini desteklemek amacıyla uygun yaş gruplarına yönelik dizi, film ve diğer medya içeriklerinin eğitim programlarında kullanımı teşvik edilmeli ve öğretmenlere bu konuda rehberlik sağlanmalıdır. Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarında İngilizce maruz kalmasını artıracak faaliyetler, etkinlikler planlanabilir.

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları hakkında önemli bulgular sunmuştur. Ve buna ek olarak bu konuda daha derinlemesine ve kapsamlı araştırmaların yapılabilir.

Araştırmacılara öneri olarak öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumları ile akademik başarı, öğretim ortamları, öğretmene karşı tutumları gibi bir dizi faktörün daha detaylı

şekilde incelenebilir. Bu faktörler, dil öğrenme sürecinde önemli bir rol oynar ve birbiriyle etkileşim içindedir. Özellikle, öğretim yöntemleri, sınıf içi etkileşimler ve kullanılan eğitim materyalleri, öğrencilerin tutumlarını şekillendiren başlıca unsurlardır. Bu bağlamda, dil öğretiminin etkili olduğu durumları belirlemek için öğretmenlerin tutumlarını ve pedagojik yaklaşımları da araştırılabilir.

Araştırmanın daha farklı şekilde yapılabilmesi için öğrencilerin yalnızca güncel olan tutumları değil, dil öğrenme sürecindeki tutumlarının zamanla nasıl değiştiği de ele alınabilir. Örneğin; 2. Sınıftaki öğrencilere uygulanabilir ve akabinde bir akademik dönem sonrasında aynı öğrencilere uygulanabilir ve süreç içerisinde nasıl değiştiği gözlemlenebilir. Bu tür bir analiz, öğrencilerin dil öğrenmeye olan tutumlarının, yaşadıkları çevre, aile yapıları, sosyoekonomik düzeyleri ve okul ortamlarındaki değişikliklere göre nasıl değişiklikler gösterdiğini sunabilir.

Bununla birlikte, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları sadece akademik başarılarından değil, aynı zamanda kişisel tercihlerden de etkilenebilir. Bu nedenle, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını anlamaya yönelik psikolojik faktörlerin de araştırmaya dahil edilmesi önerilmektedir.

Ayrıca, farklı ülkelerde ve kültürlerdeki dil öğretim pratiklerinin karşılaştırıldığı araştırmalar, yabancı dil öğrenme tutumlarının kültürel bağlamda nasıl şekillendiğini ortaya koyabilir. Örneğin, Türk öğrencilerinin dil öğrenme tutumları ile farklı ülkelerdeki öğrencilerin tutumlarını karşılaştıran uluslararası çapta yapılacak çalışmalar, öğretim süreçlerinin kültürel çeşitliliği nasıl barındırması gerektiğini ve en etkili stratejilerin hangi unsurlarla şekillendiğini araştırabilir. Bu tür çalışmaların sonucunda, ülke bazlı veya kültürel özelliklere dayalı olarak özelleştirilmiş yabancı dil öğretim yaklaşımları geliştirilebilir.

Bu araştırma 4. Sınıf ilkokul öğrencileri üzerinde gerçekleştiğinden ötürü ilgili araştırmayı daha derinleştirmek için ilkokul 2. Sınıf ve 3. Sınıf öğrencilerine uygulanabilirliği açısından yeni bir yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirilebilir.

Bu araştırmaya dayanarak ölçek geliştirme sürecine ilişkin olarak birkaç önemli öneri sunulabilir. İlk olarak, dil ve kültür alt boyutunun diğer boyutlarla karşılaştırıldığında daha düşük bir seviyeye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, "Dil ve Kültür"

alt boyutunun daha ayrıntılı bir şekilde ele alınması ve bu alandaki tutumları daha doğru yansıtan ifadelerin ölçeğe dahil edilmesi gerektiği düşünülebilir. Özellikle kültürel farkındalık ve kültürel çeşitliliğe karşı tutum gibi unsurların daha kapsamlı şekilde yer alması, bu alt boyutun daha doğru bir biçimde ölçülmesine yardımcı olabilir.

Cinsiyet değişkeninin ölçek üzerindeki etkisine dair anlamlı bir fark bulunmamış olsa da cinsiyetin farklı sosyo-kültürel etkenlerle olan ilişkisini daha derinlemesine inceleyen bir yaklaşım benimsenebilir. Bu tür bir analiz, cinsiyetin eğitim tutumları üzerindeki dolaylı etkilerini ortaya koyabilir ve ölçeğin bu faktörle ilgili daha hassas ölçümler yapabilmesine olanak tanıyabilir. Bununla birlikte, aile eğitimi ve gelir düzeyinin öğrenci tutumları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, sosyoekonomik faktörlerin ölçek üzerindeki etkilerini daha kapsamlı bir şekilde incelemek, öğrencilerin dil öğrenme tutumlarının şekillenmesini daha doğru bir biçimde anlamak açısından faydalı olabilir. Ailevi faktörlerin etkisini daha belirgin hale getirebilmek için, bu faktörleri daha kapsamlı şekilde ölçen ifadeler eklemek ve bu unsurların alt boyutlar aracılığıyla daha net bir biçimde değerlendirilmesini sağlamak gerekebilir.

Ayrıca, yabancı dilde film ve dizi izleme oranlarının öğrencilerin dil öğrenme tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, yabancı dilde medya içeriklerinin tutumlar üzerindeki etkisini daha ayrıntılı şekilde ölçmeye yönelik ifadelerin ölçeğe eklenmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle, medya tüketimi ve öğrenme motivasyonu arasındaki ilişkiyi daha iyi yansıtan bir boyut geliştirilmesi, öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik ilgisinin arttığı durumları daha doğru bir biçimde ölçebilir.

Ölçek geliştirme sürecinde güvenilirlik ve geçerlilik testlerinin yapılması da kritik öneme sahiptir. Yeni eklenen alt boyutların ve ifadelerin doğruluğunu sağlamak adına faktör analizi ve iç tutarlılık testlerinin gerçekleştirilmesi önerilir. Bu testler, ölçeğin geçerli ve güvenilir sonuçlar sunduğunu doğrulamak açısından büyük önem taşır. Bunun yanı sıra, öğrenci tutumlarını daha doğru bir şekilde değerlendirebilmek için öğretmenler ve aileler gibi diğer paydaşlardan da veri toplamak, ölçeğin farklı perspektiflerden gözlemlenmesine ve daha kapsamlı bir değerlendirme yapılmasına olanak sağlayacaktır.

Son olarak, farklı yaş grupları, okul türleri ve dil seviyeleri arasında gerçekleştirilecek ölçek uygulamaları, elde edilecek sonuçların genellenebilirliğini artırabilir ve ölçeğin farklı bağlamlardaki geçerliliğini değerlendirme açısından önemli bir fırsat sunar. Bu tür bir çeşitlendirme, ölçeğin daha geniş bir kitlenin dil öğrenme tutumlarını ölçmede kullanılabilirliğini sağlayacaktır.

5.2.2. Çalışmacılara Öneriler

Yüksek İngilizce ders başarısına sahip öğrencilerin daha yüksek tutuma sahip olması bulgusundan hareketle İngilizce dersi öğretmenlerinin öğrenciyi adil bir şekilde başarı ile motive etmesinin İngilizce dersine yönelik tutumda faydalı olacağı beklenebilir.

Öğretmenler, öğretim sürecinde bir rehber gibi aktif rol oynar ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde en önemli rolü üstlenen kişilerdir ve onların dil öğrenme tutumlarını şekillendirme konusunda kritik etkileri vardır. Bu nedenle öğretmenlere yönelik öneriler, dil öğretiminde daha etkili ve verimli bir yaklaşım benimsemelerine yardımcı olacaktır. Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek olduğu gözlemi, öğretmenlerin dil öğretimindeki yaklaşımlarını ve stratejilerini gözden geçirmelerini gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda onları duygusal ve psikolojik olarak desteklemeli, onların motivasyonlarını arttıracak ortamlar oluşturmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılım göstermelerini sağlamak için farklı öğretim yöntemleri kullanabilirler. Bu yöntemler, geleneksel ders anlatımından farklı olarak, öğrenci merkezli etkinlikler ve oyunlaştırma gibi uygulamalarla zenginleştirilebilir. Bu çalışmaya istinaden ilkökul İngilizce öğretmenlerinin derse yönelik tutumu ile ilkökul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme tutumu arasındaki ilişki incelenebilir.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumlarını pekiştirebilmek için öğretmenlerin, ders içeriklerini öğrenci ihtiyaçlarına göre özelleştirmeleri gereklidir. Bu, özellikle öğrencilerin yabancı dilde kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri için fırsatlar sunmak anlamına gelir. Öğretmenler, öğrencilerin yalnızca dil bilgisi değil, aynı zamanda kültürel farkındalıklarını arttıracak materyalleri derslerine dahil etmelidir. Bunun için, yabancı dilde film ve dizi izleme etkinliklerinin daha fazla yer alması faydalı olabilir. Nitekim yapılan bu çalışmada yabancı dilde dizi film izleyen

öğrencilerin, yabancı dilde dizi film izlemeyen öğrencilere göre genel toplam tutumunun yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları dilsel bağlamları tanımaları, dil öğrenmeye yönelik tutumlarını doğrudan olumlu etkileyebilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin dil becerilerini eğlenceli bir şekilde geliştirmelerine olanak tanırken, aynı zamanda onların kültürel perspektiflerini genişletir. Öğretmenler bu tür etkinlikleri sınıf ortamında ve sınıf dışındaki uygun ortamlarda genişletebilir ve uygulayabilir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin ailenin eğitim düzeyi gibi demografik özelliklerine dayalı olarak farklı ihtiyaçlarını belirlemeleri ve buna göre öğretim yöntemlerini ve stratejilerini çeşitlendirmeleri gerekmektedir. Çalışmada, aile eğitimi düzeyinin yabancı dil öğrenme tutumlarına önemli bir etkisi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, her bir öğrencinin öğrenme tarzı ve ihtiyaçları doğrultusunda özelleştirilmiş eğitim stratejileri geliştirilmelidir. Örneğin, bazı öğrenciler görsel materyalleri, bazıları ise interaktif grup çalışmaları ve rol oyunlarını daha verimli kullanabilir. Bu tür esneklik, öğrencilerin derslere daha fazla ilgi duymalarını ve dersle olan bağlarını güçlendirmelerini sağlar.

Öğretmenlerin, öğrencilere dil öğretiminde yalnızca akademik başarı odaklı bir yaklaşım yerine, dil öğrenmenin kişisel ve kültürel bir süreç olduğuna dair bir farkındalık kazandırmaları önemlidir. Bu anlamda, öğretmenler dil öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum oluşturmak için öğrencilerin başarısızlık korkusunu aşmalarına yardımcı olmalı ve hata yapmalarının öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğunu vurgulamalıdır. Öğrencilerin başarısını kutlamak, motivasyonlarını artıran pozitif geri bildirimler sağlamak ve hata yapma süreçlerini öğretici fırsatlar olarak sunmak, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı daha açık fikirli olmalarını sağlayabilir.

Son olarak, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine sürekli yatırım yapmaları, eğitimdeki yenilikleri takip etmeleri, dijital araçları etkin bir şekilde kullanmaları ve yeni öğretim stratejilerine adapte olmaları gereklidir. Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik kurslar, seminerler ve atölye çalışmaları, hizmet içi eğitimler onların yabancı dil öğretme becerilerini artırabilir ve dil öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklarla daha etkin başa çıkmalarını sağlayabilir. Bu süreçte, öğretmenlerin bireysel olarak da öğrencilerin dil öğrenme tutumlarını sürekli

değerlendirmeleri ve geri bildirimler doğrultusunda eğitim yaklaşımlarını esnek bir şekilde güncellemeleri gerektiği unutulmamalıdır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin öğrencilere sadece dil öğretmekle kalmayıp, aynı zamanda onların dil öğrenme yolculuklarında rehberlik etmek, onları motive etmek ve kendilerine güvenmelerini sağlamak için çok yönlü bir yaklaşım benimsemeleri önemlidir.



KAYNAKÇA

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior* (2nd ed.). McGraw-Hill Education.
- Akay, A. (2014). Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 85-100.
- Akbulut, Ç. (2019). *İngilizce öğretiminde dramanın kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Aktaş, Ö. (2012). Yabancı dil öğreniminde bireysel farklılıkların biçim bileşenine genel bir bakış. *Dil Dergisi*, (156), 29-47.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Al Ghazali, F. (2006). *First language acquisition vs second language learning*. The University of Birmingham.
- Albarracín, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P. (2005). *The handbook of attitudes*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Alsoudi, S., Al Harthy, S., Al Harthy, A., & Al Harthy, Z. (2024). Attitudes of non-native students towards learning English as a foreign language: A case study in secondary schools in the Sultanate of Oman. *Frontiers in Education*, 9, 1-8. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1344863>
- Anşin, S. (2006). *Çocuklarda yabancı dil öğrenimi ve bilişsel gelişim*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Anşin, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 9-20.
- Ardıç, Ekiz, T.F. (2012). *İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.
- Asher, J. J. (1977). *Learning Another Language through Actions. The Complete Teacher's Guide Book* (6th ed.). Los Gatos: Sky Oaks Productions, Inc.

- Aydın, B. (2020). Teknolojik araçların yabancı dil öğretimindeki rolü. *Dil ve Edebiyat Dergisi*.
- Aydın, S. (2019). *Yabancı dil öğretiminde yeni yaklaşımlar*. Eğitim Yayınları.
- Aydoğmuş, H., & Kurnaz, M. (2017). Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarının anne ve baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 110-120.
- Baker, C. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.). Multilingual Matters.
- Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: konuşma ve yazı dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 1903-1913.
- Baş, G. (2012). İlköğretim İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 411-424.
- Başkan, A., & Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 39-55.
- Bayrakçı, M. (2013). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulaması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.
- Bekleyen, N. (2016). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–250.
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners. *Second Language Research*, 15(2), 198–223.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman.

- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (26. Baskı). Pegem Akademi.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Can Y., & Kartal, Ş. (2020). Cumhuriyet Dönemi Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi, *Journal of History School*, 44,394-426
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Çaylı, C., & Göçer, A. (2021). Dinleme Becerisinin Önemi ve Geliştirilmesi Üzerine: Kuramsal Bir Çalışma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 215-229.
- Çelik, M., Yılmaz, H., & Demir, S. (2021). Yabancı dil hazırlık programı öğrencilerinin ödev alışkanlıklarının ve okul dışı etkinliklerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 10(3), 683-703.
- Davudova, E. (2020). *İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde mobil uygulama kullanımlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi].
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Der Yayınları, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379–397.

- Deveci, C. (2016). *İlkokul 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenme farkındalıkları* [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. Ensar Neşriyat, İstanbul.
- Doğan, Y. (2021). *Dinleme Eğitimi* (9. Baskı). Pegem Akademi.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Longman.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2020). COVID-19: What you need to know. Erişim adresi: <https://www.who.int>
- Düzgün, G. (2024). *Arapça öğrenmeye yönelik düşük motivasyonlu imam hatip ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları motivasyon engelleri* [Yüksek lisans tezi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi].
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eküş, B., & Babayiğit, Ö. (2013). *İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. 1(1), 40-49.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Emekçi, Ö. (2003). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil eğitimi*. İrfan Erdoğan (Ed.), *Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi ve kalite arayışları* içinde. İstanbul: Özyurt Matbaacılık.
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde okuma. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, (12), 208-218.
- Erol, C. (2018). *Suriyeli ve Türk öğrencilerin İngilizce öğretimine ilişkin yaklaşımları* [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi].

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press.
- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11(1), 137–155.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House.
- Garton, S., & Graves, K. (2014). *Teaching English to young learners*. Oxford University Press.
- Genç İltter, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir? *Dil Dergisi*, (163), 37-45.
- Genç, B. (2014). Öğrenme kuramlarına göre çocuklara yabancı dil öğretimi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 37-50.
- Genç, G., & Aksu, M.B. (2004). İnönü üniversitesi öğrencilerinin İngilizce derslerine ilişkin tutumları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6–9 Temmuz 2004*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Genç, S., & Kaya, F. (2011). İngilizce dersine yönelik tutum ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(2), 123-135.

- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 547-576). Wiley-Blackwell.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14th ed.). Routledge.
- Goh, C. C. M. (2014). *Teaching listening in the language classroom*. SEAMEO Regional Language Centre.
- González-Becerra, I. (2017). Language learning among STEM students: Motivational profile and attitudes of undergraduates in a UK institution. *The Language Learning Journal*, 47(3), 385–401.
- Gökler, R., Şahin, A., & Yıldız, M. (2012). Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları ile yaşadıkları yer arasındaki ilişki. *Dil ve Eğitim Araştırmaları*, 5(4), 200-210.
- Göktaş, C. S. (2023). *Yerel halkın ekoturizm algı ve tutumlarına yönelik görüşlerinin betimsel tarama yöntemiyle incelenmesi: Ordu örneği* [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi].
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Pearson Education.
- Graham, S. (2006). Effective strategies for teaching foreign languages. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(3), 347-356.
- Halat, E., & Ocak, A. (2015). İngilizce dersine yönelik tutumun cinsiyete göre farklılaşması: Bir karşılaştırma. *Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar*, 12(2), 150-160.
- Hamurcu, H., & Orman, G. (2023). İngilizce tutumu ile İngilizce ders başarısı arasındaki ilişki. *Yabancı Dil Eğitimi Dergisi*, 8(1), 56-65.
- Haznedar, B. (2015). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi: İlköğretim. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-29.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Engin Yayın Evi, Ankara.
- Henry, A., & Apelgren, B. M. (2008). Young learners and multilingualism: A study of learner attitudes before and after the introduction of a second foreign language to the curriculum. *System*, 36(4), 607–623.

- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- İlter Genç, B., & Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Nobel Akademik.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi* (30. Baskı). Nobel Yayınları.
- Karataş, H., Alçı, B., Bademcioğlu, M., & Ergin, A. (2016). Examining university students' attitudes towards learning English using different variables. *The International Journal of Educational Researchers*, 7(2), 12–20.
- Karcı Aktaş, C., Gündoğdu, K., & Akar Vural, R. (2020). Yabancı dil hazırlık programı öğrencilerinin ödev alışkanlıklarının ve okul dışı etkinliklerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 683-703.
- Kavrazlı, İ. (2022). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ana dil ve yabancı dildeki konuşma kaygıları* [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].
- Kavrazlı, N. (2022). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi ve önemi. *Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 45-60.
- Kazazoğlu, Y. (2013). Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları: bir analiz. *Dil ve Eğitim Dergisi*, 7(1), 75-85.
- Kırkgöz, Y. (2009). İlköğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(154), 31-42.
- Kırkgöz, Y. (2009). The role of English language education in Turkey's European Union accession bid. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 20-33.
- Kızılkaya, B. (2017). Yabancı dil öğretiminde etkili yöntemler ve teknikler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- King, W. R., & He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, 16, 665-686.

- Koç, H. (2015). Toplumda yabancı dilin prestiji ve dil öğrenme motivasyonu. *Dil ve Edebiyat Dergisi*.
- Kozikoğlu, T., & Kanat, N. (2018). Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre incelenmesi. *Yabancı Dil Eğitimi Dergisi*, 14(3), 34-45.
- Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford University Press.
- Kubanç, Y., & Selvi, B. (2022). İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin ilkökulda yabancı dil öğretimine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1257-1275.
- Kurt, G., & Kurt, M. (2015). Yabancı dil öğretiminde ana dilin etkisi: Arapça örneği. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(2), 1-12.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*. New York: Gordon & Breach Science Publishers. In Cook, V. (Ed.). Second language learning and language teaching. London. Hodder Headline Group: 64-87.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534.
- Marsh, H. W. (1987). The hierarchical structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 507-522.
- MEB (2018). *İngilizce Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara
- MEB (2024). Geçmişten günümüze kurul kararları. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-kurul-kararlari/icerik/152>
- Memiş, D., & Erdem, T. (2013). Yabancı dil öğretiminde etkin yöntemler. *Eğitim ve Dil Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 45-59.

- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Journal of Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Mukalel, J. C. (2005). *Approaches to English Language Teaching*. Discovery Publishing House. ISBN 978-8171414000
- Neuroscience of Multilingualism. (2025). *Wikipedia*.
- Norton, B., & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL*
- Norton, B., & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 307-322.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Heinemann.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. McGraw-Hill.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press. <https://www.amazon.com/Language-Transfer-Cross-Linguistic-Influence-Linguistics/dp/0521378095>
- Onursal, İ. (2019). *Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Onursal, İ. (2019). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yaş etkeni üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 170(1), 40-53.
- Ormrod, J. E. (2016). *Human learning* (7th ed.). Pearson.
- Özdemir, B. (2000). *Denizli ili ilköğretim okullarında yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların öğretmen performansı üzerindeki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi Pamukkale Üniversitesi].
- Özkan, S. H. (2010). Osmanlı Devleti'nde yabancı dil eğitimi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 5(3), 1783-1800.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). McGraw-Hill Education.
- Pan, X. (2014). Öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının aile gelir düzeyine göre farklılaşması. *Çin Eğitim Araştırmaları*, 6(2), 98-110.
- Pekkanlı, İ., & Kartal, E. (2010). Yabancı dil öğretmen adaylarının anadil ve yabancı dilde okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Journal of World of Turks*, (2), 91-105.

- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. Educational Practices Series – 24. UNESCO International Bureau of Education.
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press.
- Peterson, J. (2024). The cognitive and social benefits of early bilingualism. *Journal of Child Development*.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Pourfeiz, J., (2016). *A Cross-sectional Study of Relationship between Attitudes toward Foreign Language Learning and Academic Motivation*. International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language
- Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87–111.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saito, K. (2011). Examining the relationship between L2 pronunciation and communicative effectiveness: A meta-analytic review. *Language Learning*, 61(4), 1142-1177.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). Academic Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation and learning: Theory, research, and applications*. Pearson Education.
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. Appleton-Century-Crofts.
- Snow, C. E., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49(4), 1114–1128.

- Sultana, A. M. & Rosli, N. B. (2016). Parental involvement on students' learning abilities and achievement in the English subject. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(2), 103-106.
- Szabo, F., Albert, A. & Csizer, K. (2021). The effects of family background on the processes of foreign language learning in Hungary. *Central European Journal of Educational Research*, 3(2), 87-97.
- Şen, H. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğretiminde tutum ve başarı ilişkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(195), 124-135.
- Tetzner, R. (2006). *The Grammar-Translation Method*. Study Guides at Essay Writing Service UK.
- Thorndike, E. L. (1898). Some experiments on animal intelligence. *Science*, 7, 818–824.
- Tümen, A. S. (2019). Yabancı dil öğretimi ve yöntemleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları II*, 139-155.
- Ushioda, E. (2011). Motivation and language learning. In D. A. Mackey & C. Polio (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 266-282). Routledge.
- Ünal, F. (2016). *Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil öğreniminde motivasyon tutumlarının incelenmesi (İstanbul – Kadıköy ilçesi örneği)* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi].
- Vandergrift, L. (2007). Extensive listening practice and input enhancement using mobile phones: Encouraging out-of-class learning with mobile phones. *TESL-EJ*, 11(2), 1-17.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Journal of Turkish Studies*, 10(3), 1079-1100.
- Verywell Mind. (2011). Instrumental Conditioning in Psychology.
- Von Glaserfeld, E. (1982). An Interpretation of Piaget's Constructivism. *Revue Internationale de Philosophie* 36 (4), 612–635.
- Wikipedia. (2025). *Direct method (education)*. Retrieved July 9, 2025, from [https://en.wikipedia.org/wiki/Direct_method_\(education\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Direct_method_(education))

- Xin, X., Liu, J., & Wang, Q. (2021). Learning conditions in naturalistic vs. classroom environments: A comparative perspective. *NPJ Science of Learning*, 6(1), 1–8. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00093-5>
- Yıldırım, A. (2015). Dil ve toplumsal prestij: İngilizce öğrenme motivasyonuna etkileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 101-115.
- Yılmaz, A. (2020). Yabancı dil öğrenme süreçlerinde tutumlar ve motivasyonlar. *Journal of Educational Research*, 33(1), 45-59.
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları* [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi].
- YÖK-TEZ Ulusal Tez Merkezi (2024). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yöndem, Z. D., & Taylı, A. (2007). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi (Ed: Kaya, A.) *Eğitim psikolojisi* içinde. Pegem Akademi.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. T. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702–737. <https://doi.org/10.12984/egeefd.305922>
- Zainol Abidin, M. J., Pour-Mohammadi, M., & Alzwari, H. (2012). *EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students*. *Asian Social Science*, 8(2), 119–134. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n2p119>
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17(2), 165–187.
- Zengin, A. (2021). Yabancı dil öğretiminde öğrenci motivasyonunun rolü. *International Journal of Educational Sciences*, 20(3), 212-227.
- Zorlu, A. (2018). İngilizce öğretiminde tutum ve başarı arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17(4), 134-145.

EKLER

EK1: İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Aşağıda İngilizce dersi ile ilgili cümleleri okuyarak, size en uygun olan seçeneğe (x) koyunuz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. İngilizce en çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2. İngilizcenin dilbilgisi yapısını anlamak ve kullanmak bana zor geliyor.					
3. İngilizce dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.					
4. İngilizce dersine çalışırken canım sıkılır.					
5. İngilizcede ilerlemek geleceğim için önemli değildir.					
6. İngilizce dersinden korkarım.					
7. İngilizce konuşmaktan ve onu kullanmaktan hoşlanıyorum.					
8. İngilizcenin, dünyada herkesin anlaşmasını sağlayan ortak bir dil olduğuna inanıyorum.					
9. İngilizce ile ilgili her şey ilgimi çeker.					
10. Yetki verseler okuldaki tüm İngilizce derslerini kaldırırım.					
11. İngilizcenin gelecekte yapacağım meslekte işime yarayacağına inanıyorum.					
12. Mümkün olsa, İngilizce dersi yerine başka bir ders alırım.					
13. İngilizce dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.					
14. İngilizce dersi, derslerin en önemlilerinden bir tanesidir.					
15. İngilizce derinde konuşmak, drama yapmak, müzik dinlemek ve oyun oynamak bana zevk verir.					
16. Dersler arasında en çok İngilizce dersinden hoşlanırım.					
17. Boş zamanlarımda İngilizce dersi konuları ile uğraşmaktan hoşlanırım.					
18. İngilizce ile uğraşmanın pek yararlı bir iş olduğuna inanmıyorum.					
19. İngilizce dersinde yapılan etkinlikleri ve sınıf-içi faaliyetleriseverim.					
20. İngilizce dersinde yabancı insanlar ve kültürler hakkında konuşmaktan hoşlanmam.					
21. Büyüyünce İngilizce Öğretmeni olmak istiyorum.					
22. İngilizce ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.					
23. İngilizce ile ilgili kitaplar, resim ve materyaller ilgimi çeker.					

24. İngilizce dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor.					
25. İngilizcenin gereksiz bir ders olduğuna inanıyorum.					
26. İngilizceyi hayatım boyunca hiçbir yerde kullanacağıma inanmıyorum.					
27. İngilizce dersinde kullandığımız kaynak ve materyalleri seviyorum.					



EK2: Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Demografik Bilgi Formu

Bu form, araştırmamıza katılanların demografik özelliklerini toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen aşağıdaki soruları dikkatlice yanıtlayınız. Verileriniz gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçları için kullanılacaktır.

1. Cinsiyet:

Kadın Erkek

2. Anne Okuryazarlık Düzeyi:

Okuma yazma bilmez

İlkokul

Ortaokul

Lise

Üniversite

3. Baba Okuryazarlık Düzeyi:

Okuma yazma bilmez

İlkokul

Ortaokul

Lise

Üniversite

4. Aylık Aile Gelir Düzeyi:

Düşük Orta Yüksek

5. Bir önceki yıla göre Genel Akademik Başarı Durumu (Yıl sonu notu):

Düşük Orta Yüksek

6. Bir önceki yıla göre İngilizce Dersi Karne Başarı Durumu: Düşük Orta

Yüksek

7. Yabancı Dil ile Film&Dizi İzler misiniz? Evet Hayır

ÖZGEÇMİŞ

Ayşe Büşra İÇKE RAMADHAN

A. EĞİTİM

Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Arapça Öğretmenliği Bölümü, Onur Derecesi ile Mezun

B. MESLEKİ DENEYİM

2020-2022 Özel bir okulda öğretmen

2022-Devam Bir Vakıf Üniversitesinde Uzman

C. PROJELERİ

2023 İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Teknoloji Transfer Ofisi Bireysel Araştırma Projesi