

T.C
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

AVRUPA BİRLİĞİ'NE GEÇİŞ SÜRECİNDE İLKÖĞRETİM
KURUMLARINDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMENLERİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ
TUTUM VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SELEN BİLGİNER

Danışman Öğretim Üyesi
Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN

İstanbul, Mayıs 2010

T.C
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

AVRUPA BİRLİĞİ'NE GEÇİŞ SÜRECİNDE İLKÖĞRETİM
KURUMLARINDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMENLERİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ
TUTUM VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ


SELEN BİLGİNER

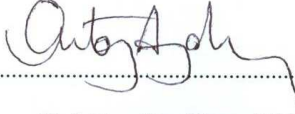
Danışman Öğretim Üyesi
Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN

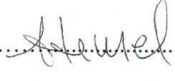
İstanbul, Mayıs 2010

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

22.06.2010 tarihinde tezinin savunmasını yapan Selen BİLGİNER'e ait "Avrupa Birliği'ne Geçiş Sürecinde İlköğretim Kurumlarında Görev yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi İle İlgili Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi" Avrupa Birliği'ne Geçiş Sürecinde İlköğretim Kurumlarında Görev yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi İle İlgili Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.


Prof. Dr. Munevver ÖLÇÜM ÇETİN
(Başkan)


Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN
(Üye)
(Danışman)


Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL
(Üye)

ÖNSÖZ

Küreselleşmeyle birlikte insanların daha fazla iletişim kurma gereksinimi içine girmesi, birden fazla dil öğrenimini zorunlu kılmıştır. İnsanlar dil öğrenmek için çok büyük zaman, enerji ve para harcamaktadır. Günümüzde yabancı dil bilgi ve becerisinin önemi, uluslar arası ilişkilere önem veren, Avrupa Birliği'ne üye olmak isteyen ve bu üyelik için öngörülen koşulları yerine getirmeye çalışan Türkiye'de de yankı bulmaktadır. Çünkü yabancı dil bilgisi, diplomatik, bilimsel, ekonomik alanlarda uluslar arası iş birliği için en önemli ön koşuldur ve bu yolları açmak için bir anahtar görevi görmektedir. Yaklaşık iki yüzyıldır Türkiye'de yabancı dil öğretimi konusunda uğraş verilmektedir. Zaman zaman değişik eğitim politikalarının da etkisiyle, farklı yabancı dil öğretim yolları izlenmiştir. Ancak ilköğretimden başlayarak yükseköğretimin sonuna kadar devam eden yabancı dil öğretiminden geçen öğrenci, ne yazık ki, hedeflenen düzeyde yabancı dili bilememektedir.

Bu çalışma ile yabancı dil öğretiminde karşılaşılan problemlerin altı çizilmeye çalışılmış, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine karşı tutumları ortaya konulmuştur. Eğitim sistemimizde ve müfredatta yapılması gerekli değişiklikler dışında, Eğitim Fakülteleri'nde öğretmen yetiştirme aşamasında yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum kazandırılmasının önemi de ortaya çıkmıştır.

Bu tezin planlanması, hazırlanması ve uygulanması aşamalarında destek ve yardımlarını esirgemeyen ve hep olumlu düşünmemi sağlayarak beni motive eden değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN'a, Yüksek Lisans eğitimim süresince kişisel gelişimime katkıda bulunan Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN ve Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL hocalarıma, tez çalışmam süresince bana anlayış gösteren ve bizleri bu konuda her zaman destekleyen Yabancı Diller Bölüm Başkanı Sayın Yıldız CAN ve Koordinatörüm Sayın Özden ÖZLÜ'ye, anketleri yanıtlayarak araştırmama katkıda bulunan tüm meslektaşlarıma ve araştırmanın uygulama aşamasında bana yardımcı olan okul müdürlerine teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca, her zaman manevi desteklerini arkamda hissettiğim mesai arkadaşlarıma, anketlerin tasnif aşamasında yardımcı olan aileme ve varlığından güç aldığım annem Neşe BİLGİNER'e bu dönemde bana gösterdikleri sonsuz sabır ve anlayış için şükranlarımı sunarım.

Selen BİLGİNER

Mayıs-2010

ÖZET

Bu çalışma, İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine karşı tutum ve görüşlerini incelemek üzere 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Anadolu yakasında üç ilçede (Ataşehir, Kadıköy, Maltepe) yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen üç ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar, Kişisel Bilgiler Formu, Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşler Anketi'dir. Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği asıl uygulamadan önce geçerlilik güvenilirlik çalışması için pilot uygulama ile iki ilköğretim okulunda dört hafta arayla iki defa denenmiş ve uygun olmayan 11 soru uzman görüşlerine başvurularak ölçekten çıkarılmış ve ölçeğe son hali verilmiştir.

Araştırma her ilçeden 3 resmi 1 özel olmak üzere 4 ilköğretim okulunda, toplamda 12 okulda uygulanmıştır. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak için alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden okullar seçilmesine özen gösterilmiştir. Her ilköğretim okulunda müdür ve müdür yardımcıları olmak üzere toplam 39 yönetici ve yine her okulda yaklaşık 30 olmak üzere toplam 332 öğretmen ve zümre başkanı uygulama kapsamına alınmıştır. Araştırma, tarama modeline uygun olarak yapılmış ve veriler, bilgisayar ortamında ve SPSS istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için; frekans ve yüzdeler analizler, ilişkisiz grup "t" testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), tek yönlü varyans analizinde anlamlı farklılaşma bulunduğu durumlarda post-hoc Scheffe testi ve pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin genel tutum puanları 5 üzerinden 3,64 düzeyinde bulunmuştur. 21 soruluk Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği bulgularına göre; cinsiyet, yaş, lisansüstü eğitim alma, kıdem, okuldaki pozisyon ve branş değişkenleri ile yabancı dil öğretimine ilişkin

tutum arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yabancı Dil Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşler Anketi bulguları, sosyo-demografik değişkenlere göre incelendiğinde, ankette sorulan 15 maddeden iki tanesi hariç 13 maddede anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, yabancı dil tutumu, yabancı dil uygulamaları

ABSTRACT

This study was carried out in three districts of Anatolian side in İstanbul (Ataşehir, Kadıköy, Maltepe) to explore primary school principals', vice principals' and teachers' attitudes and opinions towards foreign language education in 2009-2010 academic year. For data collection, three data collection tools were used all of which have been developed by the researcher. These are; Participant Information Form, The Attitudes Towards Foreign Language Teaching Scale and The Opinions About Foreign Language Teaching Questionnaire. The Attitudes Toward Foreign Language Teaching Scale was first sent to two elementary schools for validity and reliability testing as the pilot study and applied twice after a four-week interval as a test and re-test. Having received feedback on the preliminary study, the questions found unsuitable by the experts were excised and the survey was given its final form.

This study was carried out at 4 primary schools in each district, 3 being state 1 being private, making 12 schools in total. In order to increase the validity and reliability of the study, these schools were chosen deliberately from every rung of the socio-economic ladder. The sample size of this study is limited to 39 principals and vice principals, and 332 teachers and coordinators from 12 schools. The research was done according to the scanning model and the data was resolved by computing and using the SPSS statistics program. For the statistical analysis of the data, frequency and percentage analysis, independent groups t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used. However, if significant differences were seen at the one-way analysis of variance, statistical techniques such as post-hoc Scheffe test and Pearson multiplication moments correlation coefficient were used.

The general attitude score average of the participants has been calculated as 3.64 out of 5. According to The Attitude of Foreign Language Teaching Scale findings, it is apparent in the answers given on the 21-item scale that gender, age, seniority, educational level, field of study and position at school were statistically significant variables at .05 level. According to the findings of The Opinions About Foreign

Language Teaching Questionnaire, a significant difference is found between 13 questions of the 15-item questionnaire and the socio-demographic variables.

Key Words: Foreign language teaching, attitude towards foreign language teaching, foreign language applications

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xi
SİMGELER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1 Dil Olgusu.....	1
1.1.1 Ana Dil- İkinci Dil- Yabancı Dil.....	3
1.1.2 Çocuklarda Dil Edinimi	4
1.2 Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi.....	8
1.2.1 Osmanlıdan Önce.....	8
1.2.2 Osmanlı Dönemi.....	8
1.2.2.1 Mektepler Öncesi Dönem.....	9
1.2.2.2 Mektepler Dönemi.....	11
1.2.3 Cumhuriyet Dönemi	14
1.2.4 Günümüzde Yabancı Dil Eğitimi.....	17
1.3 Avrupa Birliği Ülkeleri’nde Yabancı Dil Öğretimi.....	20
1.3.1 Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi.....	25
1.3.2 Avrupa Birliği Dil Pasaportu.....	26
1.4 Eğitim Yönetimi ve Küreselleşme.....	27
1.4.1 Bilgi Toplumu	30
1.4.2 Değişim ve Eğitim Yöneticiliği.....	31
1.5 Eğitim Öğretimde Okul Yöneticisinin Rolü.....	33
1.6 Eğitim Yönetiminde Yabancı Dilin Önemi.....	36
1.7 Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar.....	37

1.8 Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler.....	39
1.8.1 Dilbilgisi Çeviri Yöntemi.....	40
1.8.2 Düzvarım Yöntemi.....	41
1.8.3 İşitsel-Dilsel Yöntem.....	42
1.8.4 Sessiz Yol.....	43
1.8.5 Danışmanlı Yöntem.....	43
1.8.6 Esinlenmeli Yöntem.....	44
1.8.7 Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.....	46
1.8.8 İletişimsel Yaklaşım.....	47
1.8.9 Seçmeli Yöntem.....	46
1.9 Yabancı Dil Öğretiminin Önemi.....	47
1.9.1 Yabancı Dil Öğrenme İhtiyacı.....	47
1.9.2 Yabancı Dil Olarak İngilizce.....	49
1.10 Problem.....	52
1.11 Amaç.....	53
1.12 Önem.....	54
1.13 Sayılıtlar.....	55
1.14 Sınırlılıklar.....	55
1.15 İlgili Araştırmalar.....	55
1.15.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	55
1.15.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	56
1.15.3 Değerlendirme.....	57

BÖLÜM II

2. YÖNTEM.....	58
2.1 Araştırmanın Modeli.....	58
2.2 Evren ve Örneklem.....	60
2.3 Veri Toplama Araçları.....	61
2.3.1 Kişisel Bilgiler Formu.....	62
2.3.2 Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği.....	62
2.3.3 Yabancı Dil Öğretimi Uygulamalarına Yönelik Görüşler Anketi.....	62
2.4 Verilerin Toplanması.....	63
2.5 Veri Çözümleme Yöntemleri.....	63

BÖLÜM III

3. BULGULAR VE YORUM.....	65
3.1. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumlarına İlişkin Analizler.....	65
3.1.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	66
3.1.2. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumları.....	67
3.1.3. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumları.....	68
3.1.4. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Mezuniyetlerine Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumları	69
3.1.5. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Alma Durumlarına Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumları	70
3.1.6. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumları	71
3.1.7. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Okuldaki Pozisyonlarına Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumları	72
3.1.8. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumları	73
3.1.9. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumları	74
3.2 İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşlerine İlişkin Analizler.....	74
3.2.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	75
3.2.2. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşleri	77
3.2.3. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşleri	79
3.2.4. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Mezuniyetlerine Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşleri	81
3.2.5. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Alma Durumuna Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşleri	83

3.2.6. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşleri	85
3.2.7. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Okuldaki Pozisyonlarına Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşleri.....	86
3.2.8. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşleri	91
3.2.9. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşleri	94

BÖLÜM IV

4. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	99
4.1 Sonuç ve Tartışma.....	99
4.2 Öneriler.....	121
4.3 Araştırmacılara Öneriler.....	123
KAYNAKÇA.....	124
EKLER.....	130
EK 1. Kişisel Bilgiler Formu.....	130
EK 2. Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği.....	131
EK 3. Yabancı Dil Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşler Anketi.....	133
EK 4. Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği Geçerlilik Güvenilirlik Analizi.....	134
EK 5. Asıl Uygulamada Kullanılan Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği.....	161
EK 6. Post-Hoc Scheffe Anlamlı Farklar Testi Tabloları.....	163
EK 7. Anket Kullanım ve Uygulama İzinleri.....	168
ÖZGEÇMİŞ.....	171

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1 Yabancı Okullar Sayısı (1921).....	13
Tablo 1.2: İlköğretim Okulları İngilizce Haftalık Ders Çizelgesi.....	19
Tablo 1.3: Ortaöğretim Okulları İngilizce Haftalık Ders Çizelgesi.....	20
Tablo 2.1: Örneklemin İlçe ve Okullara Göre Dağılımı.....	59
Tablo 2.2: Örneklem Grubunun Kişisel Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	60
Tablo 3.1 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	66
Tablo 3.2 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair T-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 3.3 İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumları ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları.....	68
Tablo 3.4 İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumlarının Mezun Oldukları Kurum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	69
Tablo 3.5 İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumlarının Lisansüstü Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T-testi Sonuçları.....	70
Tablo 3.6 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumları ile Mesleki Kıdem Süresi Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonuçları.....	71

Tablo 3.7	Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumlarının Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	72
Tablo 3.8	Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumlarının Branş Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	73
Tablo 3.9	Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin T -Testi Sonuçları.....	74
Tablo 3.10	Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	75
Tablo 3.11	Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair T-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 3.12	Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşleri ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonuçları.....	80
Tablo 3.13	Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşlerinin Mezun Oldukları Kurum Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	81
Tablo 3.14	Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Alma Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair T-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 3.15	Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşleri ile Mesleki Kıdem Süresi Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonuçları.....	85
Tablo 3.16	Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşlerinin Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	86

Tablo 3.17	Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	91
Tablo 3.18	Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair T-Testi Sonuçları.....	94

SİMGELER LİSTESİ

f	Frekans
Sd	Serbestlik Derecesi
ss	Standart Sapma
x	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde
%<i>gec</i>	Geçerli değer
%<i>yig</i>	Toplam değer
t	t Testi

KISALTMALAR LİSTESİ

Çev. : Çeviren

Akt. : Aktaran

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS : Statistical For Social Sciences

vb. : Ve Benzeri

vd. : Ve Diğerleri

İÖ: İlköğretim Okulu

AB: Avrupa Birliği

AT: Avrupa Topluluğu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Dil Olgusu

İnsan dili, bilim adamlarınca adına ‘insanımsı’ denilen ilk insan türünün ortaya çıkması ile bir milyon yıl önce var olmaya başlamıştır. Yaklaşık bir milyon yıllık bir çabalama devresinin ardından, elli bin yıl önce, bugünkü dillerin ataları olan dillerin gelişmişlik derecesine ulaşmıştır. Günümüze yaklaştıkça, bundan beş bin yıl önce, Sümerler’in yazıyı bulmasıyla insan dilleri de tespit edilmeye başlanmıştır. İlk yazılı metinler incelendiğinde, kullanılan dilin oldukça karmaşık ve gelişmiş olduğu tespit edilmiştir ki bu da yazının bulunmasından çok önce insan dillerinin gelişimlerini büyük ölçüde tamamladıklarının bir işaretidir (Başkan, 2006, s.15-19).

Dil, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü’nde “*İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban*” olarak tanımlamaktadır (TDK Türkçe Sözlük, 2005). Dilbilimcilerce dil, “*düşünce duygu ve isteklerin, bir topluma ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş dizge*” (Aksan, 2003, s. 55) ya da “*aynı topluluğa ait üyelere özgü, sesli bir semboller sistemi, bir iletişim aracıdır.*” (Langacker, 1968, s.3) gibi tanımlarla

açıklanmaya çalışılmıştır. Platon dili “*kendi özel düşüncelerini sesin yardımı ile aktarabilme*” olarak tanımlarken, Martiel, “*insanın kendi bilgi ve deneyimlerini, her toplumda bir başka biçimde açıkladığı bir bildirişme aracı*” olarak ele almıştır (Aksan, 2000, s.55). Cüceloğlu (1991, s.211) ise dili, “*insan seslerinin bir araya gelmesinden oluşmuş ve belirli bir yapısı olan bir dizge*” olarak tanımlamıştır

Dil bilmek belki de insanı hayvandan ayıran en belirgin özelliktir. İnsanlığımızı anlayabilmek için aslında bizi insan yapan dilin doğasını kavramak oldukça önemlidir. Afrika’daki bazı kabilelerde yeni doğmuş çocuğa ‘kuntu’ yani ‘nesne’ denir. Henüz ‘muntu’ yani ‘kişi’ olamamıştır. Sadece öğrenme yolu ile bir çocuk, kişi sınıfına geçebilir. Yani aslında bu geleneğe göre hepimiz en azından bir dil öğrendiğimiz için ‘insan’ olabilmekteyiz (Fromkin&Rodman, 1993, s. 3).

Dil çok değişik görünümeler sunan, ancak bir soyutlama işlemiyle birbirinden ayrı olarak değerlendirilebilmesi mümkün tarafları bulunan karmaşık bir bütündür. Bir taraftan evrensel, diğer taraftan ise belli koşullara bağlı özgül nitelikler taşır (Vardar, 2001, s.11). Dil, bireyin bilincini oluşturan benliğini biçimlendiren en temel olgudur. Bilincin köklerine, bilinçaltının derinliklerine uzanan başlıca insansal işlevdir. Düşünce, us, bilgi dil olmaksızın mümkün olamaz. Dil hem öznel hem de nesnel nitelik taşımaktadır (Vardar, 2001, s.12,13).

Dil olgusundan ilk kez Eski Yunan’da Platon’un Kratylos adlı eserinde bahsedilir. Bu çalışmada dilin kökeni ile birlikte anlamı da tartışılmıştır. 18. yüzyılın sonlarına gelindiğinde dille uğraşanların sayısı çoğalmış ve dili inceleme alanı olarak seçen yeni bir bilim dalı ortaya çıkmıştır. “Filoloji” olarak bilinen bu bilim dalında dilin tarihi gelişimi ön planda tutularak, dil üzerine incelemeler yapılmıştır. Bu yüzyılda farklı dillerin birbirleriyle akraba olabileceği fikri ortaya atılmış, farklı

dillerin akraba kelimelerini karşılaştırma metodu geliştirilmiştir. Bu metot, dil ailelerin oluşturulmasını sağlamıştır (Demir ve Yılmaz, 2006, s. 28).

Diller, köken, yapı, konuşuldukları bölge gibi çeşitli ölçütlere göre gruplandırılmışlardır. Dillerin sınıflandırılmasında en fazla kullanılan ölçüt kökenleriyle ilgili sınıflamadır. Bugün dünya üzerindeki dillerin önemli bir kısmı, daha önceki dönemlerde ortak bir ana dilden kaynak alarak gelişmişlerdir. Büyük gruplar tarafından günümüzde kullanılmakta olan dilleri, diğer akraba dillerle birlikte Hint-Avrupa Dilleri, Çin-Tibet Dilleri, Hami-Sami Dilleri, Bantu Dilleri, Altay Dilleri, Ural Dilleri, Kafkas Dilleri vb. gibi dil aileleri oluşturmaktadır (Demir ve Yılmaz, 2006, s. 43).

Bütün diller önemlidir çünkü insanlığın ortak mirasıdır. Bütün dillerin ortaklaşa ortaya koydukları kültürden ve bilgi birikiminden tüm insanlık faydalanır. İnsanoğlunun dünya üzerindeki başarısı farklı çevrelere uyum gösterebilen çok çeşitli kültürler geliştirme yeteneği ile doğru orantılıdır. Çeşitliliğin insanlığın başarısı için bir ön şart olduğu düşünüldüğünde, dil çeşitliliğinin korunması konusuna önem verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çok sayıda kültürün gelişimi, bu kültürlerin, konuşma ve yazı dilleriyle nakledilmelerine bağlıdır; dolayısıyla dilin kültürlerin devamı ve aktarılması bakımından taşıdığı önem bu noktada ortaya çıkmaktadır (Crystal, 2005, s. 48).

1.1.1 Ana Dil – İkinci Dil - Yabancı Dil

Ana dil, insanın aile ve çevresiyle ilişkilerinden öğrendiği ilk dildir. Konuşmacı ana dilini hiç zorluk çekmeden kolaylıkla kullanır. Bu dil kolay ve doğaldır. Ana dil, temel dilimizdir, günlük dilimizdir. Bu, insanın içinde doğduğu, geliştiği topluma özgü dildir. Türkçe'deki ve diğer dillerdeki adlandırılışına bakıp, anadilin ille de annelerimizin konuştuğu dil olduğu yanılgısına düşmemek gerekir.

Ana dil aslında her bakımdan beslendiğimiz ve bir şeyler katmayı denediğimiz, içinde yaşadığımız çevrenin, kendi çevremizin dilidir (Uygur, 1984, s.67).

Anadilden sonra öğrenilen dile yabancı dil denir. Yabancı dili de kendi içerisinde ikinci dil ve yabancı dil olarak iki bölüme ayırabiliriz. İki dilli toplumsal-kültürel bir ortamda yaşamak zorunda olan bir kişi (örneğin yabancı bir ülkede dünyaya gelen, büyüyen bir Türk çocuğu) için anadilden sonra veya onunla birlikte edinilen dile ikinci-dil denir. İkinci dil edinimi topluma uyumla ilgili bir zorunluluktan kaynaklanır. Yabancı dil öğrenimi ise kültürel ve mesleki bir gereksinimdir. Çok kültürlülük, bir bakıma çok dillilikten geçer. Fakat yabancı dil öğretimi yalnızca kültür edindirmeyi amaçlamaz. Türkiye’de yabancı dil eğitim, öğretim, ticaret, mesleki ve teknik alanlarda kullanılmak amacıyla öğrenilmektedir. (Demircan, 2005, s.8)

1.1.2 Çocuklarda Dil Edinimi

Dünyaya son derece güçsüz bir varlık olarak gelen insan, içinde bulunduğu dünyayı idrak edebilme özelliği kazanmasıyla onunla baş edebilmeyi öğrenir ve diğer varlıklara kıyasla daha üstün duruma geçer. Bu gelişmeyi sağlayan en önemli etmen bireyin çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişim olarak adlandırabileceğimiz bilişsel gelişimidir (Senemoğlu, 2002, s. 39).

Yaşamın ilk birkaç yılında tüm çocuklar, insanoğlunun öğrendiği şeylerin belki de en karmaşık olanını, yani konuşmayı ve ana dillerini kullanmayı öğrenirler (Gürkan, 1986, s. 27).

Çocuklarda dil edinimi ile ilgili farklı görüşler olmakla birlikte bunlar beş temel görüş çerçevesinde toplanmaktadır. Bunlar, Psikolinguistic Görüş, Davranışçı

Görüş, Anlamsal-Bilişsel Görüş, Sosyolinguistik Görüş, Etkileşimci Görüş'tür. Bu görüşler sırasıyla, *“Çocukların dil kurallarını uygulamaya doğuştan eğilimleri olduğunu; sözel davranışları, çevrelerinde göze çarpan başka kimselerce ödüllendirildiği için dil öğrendiğini; çocukların duygusal deneyimlerden söz etmek amacıyla; sosyalleşmek ve başkalarının davranışlarını yönlendirmek amacıyla dil öğrendiğini ve bebeklerin konuşmaya hazır olarak dünyaya geldiğini ve çevrenin onlara dil öğrettiğini”* (Dönmez, 1987, s. 37) savunmaktadır.

Dilin edinimi konusunda bilim adamları değişik görüşler ortaya koymuştur. Chomsky'e göre tüm dillerde ortak, evrensel özellikler bulunur. Bu ortak özellikler insan zihninin evrensel ve doğuştan özelliğinin göstergesidir. Chomsky, tüm çocukların beş yaşına kadar zekâları ve öğrenme ortamları farklı olsa bile, dillerin temel yapılarını öğrendiklerini ileri sürmektedir. Ayrıca tüm dillerde isim, fiil gibi öğelerin olması, yapı bakımından bağlacın, öğelerinin ayrılamaması gibi evrensel dilbilgisi genellemeleri bulunmaktadır. Chomsky, beyinde dil için özel bir bölüm olduğunu savunmuş tümce yapısı kurulurken, dilin nasıl çalıştığı ile ilgilenmiştir. Ona göre, çocuk dili sadece taklit yöntemiyle öğrenmez. Aynı zamanda kendine özgü bir dilbilgisi geliştirir ve kurallarını oluşturur. Chomsky, dil edinimi için kritik bir dönemden söz etmektedir. Yetişkinlerin, ilkokul öğrencilerine göre ikinci dili daha güç öğrenebildiklerini savunur. Chomsky'nin oluşturduğu doğuştancı (içsel) kurama göre, dilin gelişimi, biyolojik olgunlaşmanın sonucu olarak ortaya çıkmakta, önceden belirlenmiş bir biyolojik süreç takip etmektedir (Cattell, 2005, s.62-80; Meece, 2001, s. 246-250).

Piaget'nin öncüsü olduğu etkileşimci kuramcılar ise, dil gelişiminde hem kalıtımın, hem de çevrenin katkısı olduğunu savunmuşlardır. Piaget, çocuk dilinin büyük bölümünün, çocuğun düşüncesinin bir yansıması olduğu, iletişimle ilgisi

olmadığı, dil gelişimindeki ilerlemelerin biliş tarafından sınırlandırıldığı, ancak bilişsel gelişimin bunu tek başına açıklayamadığı görüşündedir. Kısaca iç yapıların temel olduğunu, ancak tam olarak belirleyici olmadığını vurgulamaktadır (Hetherington ve Parke, 1993, s. 135-139; Meece, 2001, s.270).

Çocuğun dil gelişimi incelendiğinde bilişsel gelişimle yakından ilişkili bir sürecin var olduğu görülür. Örneğin Piaget'e göre somut işlemsel dönemde resim, şekil vb. araçlar iletişimde önemli bir yer tutarken, soyut işlemsel dönemde nesnelere bağımsız düşünebilme özelliğinin geliştiği ve sözcüklerin (soyut) anlamada daha yaygın olarak kullanılabilirdiği görülür. Küçük bir çocuğun yeni öğrendiği bir kelimeyi gün boyunca tekrarlamasının onu dinleyen kadar, çocuk için de sıkıcı olduğunu düşünebiliriz. Oysa durum sanıldığından çok farklıdır. Çocuk için öğrendiği bir kelimeyi defalarca yinelemek büyük bir haz ve övünç kaynağıdır. Çünkü o daha önceleri vücut hareketleriyle niyetini ve ihtiyaçlarını belirtirken şimdi, kelimeleri de kullanarak bütün halinde mesajlar üretebilmektedir (Gürkan, 1986, s. 28).

Watson ve Skinner tarafından savunulan davranışçı kuram ise, dil gelişiminin bütünüyle çevresel olduğu görüşündedir. Aile, çocuğun ürettiği sesler içerisinden yetişkin konuşmasına en çok benzeyenleri desteklemekte ve böylece bebeğin bu sesleri daha çok çıkartmasını sağlamaktadır. David Hume tarafından ortaya atılan tabula rasa (boş levha) teorisine göre, zihnimize doğuştan bir fikir yoktur. Diğer bir deyişle, insan zihni boş bir tabelaya benzer. Bu görüşü temel alan dil çalışmaları, bir dili anlamayı ve konuşmayı öğrenmenin ailesinin çocuğun üzerindeki etkisine bağlı olduğunu savunmaktadır. Diller, yapı ve ses açısından birbirlerine benzemediğinden, davranışçılar, çocukların zorlanmadan farklı dilleri öğrenmesine olanak veren

kalıtsal, zihinsel etkenlerin bulunabileceğini düşünmemektedirler (Mussen et al., 1979, s. 195; Hetherington ve Parke, 1993, s. 125-128).

Vygotsky'e göre sosyal çevre, çocuğun tüm alanlardaki gelişimini motive eden en önemli faktörlerden biridir. Vygotsky dil ve düşüncenin birbirinden bağımsız ortaya çıktığını, kimi zaman birleştiğini, ancak birbirlerine karşı baskın olmadıklarını düşünür. Vygotsky'nin bağlamsal kuram olarak adlandırdığı dil gelişim kuramı, düşüncelerin kültürden bağımsız olmadığını ve bunların belli bir kültür tarafından paylaşılan sosyal etkileşimler yoluyla ortaya çıktığını savunur (Meece, 2001, s. 249).

Anadili edinimi ile yabancı dil öğrenme birçok yönden birbirlerinden farklıdır. Bir çocuk anadilini edinirken, içinde bulunduğu toplumun bir üyesi olma sürecini de birlikte idrak eder. Bu sosyalleşme sürecinde, dil ile duygu, düşünce ve isteklerini belli toplumsal kurallar dahilinde ifade etme yetisini kazanır. Kimle, nerede, ne zaman, hangi sözcükleri kullanarak konuşulacağını öğrenir. Dil vasıtası ile çocuğa toplumun kültürel ve diğer bütün değerleri öğretilir. Anadili edinimi, toplumsal kültürün kazanıldığı sosyal gelişimle sıkı bir bağ içindedir. İşte iletişim yetisi bu süreçte edinilir. Oysa yabancı dili öğrenirken bu durum oldukça farklıdır. Yabancı dil öğretiminde bir yandan dilbilgisi öğretilirken, öte yandan iletişim yetisinin kazandırılması gerekmektedir. Ancak her ikisinde de aynı başarının sağlandığı söylenemez. İletişim yetisinin kazandırılması çok daha zor gerçekleşen bir süreçtir. Çünkü bu yeti, amaç-dilin toplum ve kültürünün içinde birlikte yaşama ve sosyalleşme sürecinin bir ürünüdür. Bu sürecin farklı boyutlarını inceleyen dilbilimsel edimbilim, ruhbilimsel edimbilim ve toplumbilimsel edimbilim gibi çalışma alanları vardır. Bu üç alanın verilerinin çözümlenmesi ile dil öğretimine çok önemli yeni bakış açıları kazandırılmaktadır (Demirezen 1991, s. 282).

1.2 Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi

Türkiye’de yabancı dil öğretim ve öğrenim sorunu, yadsınamaz bir biçimde bugün dahi çözümlenememiş bir durumda sürüp gitmektedir. Yabancı dil öğretimi konusunda batılılaşma çalışmaları ile birlikte büyük uğraş verilmiş, bu konuda hem kamusal hem de bireysel boyutta ciddi zaman ve kaynak harcanmıştır (Başkan, 2006, s.190).

1.2.1 Osmanlı’dan Önce

Osmanlılar’dan önce tarih boyunca Türkler, çok uluslu imparatorluklar kurmuşlardır. Yönetimde soy, din, dil ayrılığı gözetilmemiş, böylece çok uluslu, içişlerinde özgürlük tanıyan, merkezi bir yönetim sayesinde çok dilli iç ve dış ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Türklerin İslam dinini kabulü ile (932-1212) İslam’ın ve Kuran’ın dili olan Arapça, Türk Dili karşısında üstünlük kazanmıştır. İslam uygarlığının dili Arapça olmakla birlikte, Abbasi’ler döneminden (750-1258) başlayarak yönetimde bürokrat sınıfın İranlı olmasından dolayı, kültür dili olarak Farsça’nın gelişmesini sağlamıştır. Bir İslam devleti olan Büyük Selçuklu Devleti yönetiminde de saray dili Farsça kalmıştır. Saray, dil ayrımı gözetmeksizin, şair ve yazarları koruduğundan, birçok Türk şairi şiirlerini Farsça yazmıştır. Divan veya saray edebiyatı dili Farsça olmasına rağmen günlük yaşam dili olarak Türkçe yaygınlığını korumuştur. Saray dili ve halk dili arasında oluşan farklılık ve yabancılaşma asırlar boyu sürmüştür (Demircan, 1988 17-23).

1.2.2 Osmanlı Dönemi

Osmanlılar Dönemi, Osmanlı Devleti’nin kurulduğu 1299 yılından Cumhuriyetin 1923 yılındaki ilanına kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Osmanlı

İmparatorluğu'nda yabancı dil öğretimi genelde dini amaçlı olmuştur. Eğitim boyutunda yabancı dil eğitimi çoğunlukla Arapça ve Farsça üzerine yoğunlaşmış, bu dillerin yapısal özellikleri üzerinde durulmuş ve bu dillerde oluşturulan yazılı eserlerin incelenmesi ön plana çıkmıştır. İmparatorluğun son dönemlerinde Batı karşısında alınan yenilgilere istinaden yenileşme çalışmaları başlamış, siyasi, ticari ve askeri açıdan Batı'yı yakalamak amacıyla yabancı dil öğretimi önem kazanmıştır (Demirel, 2003, s. 42-44)

Osmanlı Devri, gerek eğitim gerekse yabancı dil öğretimi açısından, "Mektepler Öncesi Dönem" (1299-1773) ve "Mektepler Dönemi" (1773-1923) olarak ikiye ayrılmıştır. Mektepler Öncesi Dönem'de eğitim, vakıflara bağlı kuruluşlarca dini esaslara göre yürütülürken, Mektepler Dönemi'nde eğitim batılı usullere göre bir kamu görevi olarak yürütülmeye başlanmıştır (Demircan, 1988, s. 24-25).

1.2.2.1 Mektepler Öncesi Dönem (1299-1773)

Bu dönem öğretimin Arap diliyle yapıldığı ve henüz Türkler'in Batı kültürüne açılmadığı bir dönemdir. Demircan'ın Lewis'ten aktardığına göre bu dönemde eğitilmiş bir Arap yalnızca Arapça, eğitilmiş bir Fars yalnızca Farsça bilirken, eğitilmiş bir Türk Arapça, Farsça ve Türkçe bilmekteydi (Demircan, 1988, s.27).

Mektepler Öncesi Dönem'de Osmanlı İmparatorluğu'nda Sübyan Okulları, Medreseler ve Enderun Okulları'nda eğitim yapılmaktaydı. Sübyan Okulları, ilköğretim okullarıydı. Mahalle mektepleri diye de bilinen bu okullarda, çocuklara 4-6 yaşından sonra İslam dininin esasları öğretilir, dualar Arapça olarak ezberletilir, namaz kılmak, kutsal metinleri sesli okumak ve biraz da Arapça öğretilirdi. Anadil

Türkçe'nin öğretilmesi, önemli değildi. Aslında gerçek anlamda bir Arapça öğretimi de yapılmıyordu (Demircan, 1988, s.27).

Medreseler, vakıflara bağlı, parasız yatılı eğitim kuruluşlarıydı. Öğretim dili Arapça olan bu okullarda amaç Arapça metinleri okuyup anlamaydı. Osmanlılarda, ilk medreseler, 1331 yılında Orhan Gazi tarafından İznik'te kurulmuştur. En tanınmış olanları, Fatih (1451-1481), Süleymaniye (1520-1566), Ayasofya ve Beyazıt Medreseleridir (Demirel, 2003, s. 52).

Enderunlar, saray hizmetleri için bilgili ve görgülü kişiler yetiştirmek amacıyla kurulmuş okullardı. Yabancı dil olarak Arapça ve Farsça öğretilmekteydi. Ayrıca bu okullarda Türk olmayan çocuklara (devşirmelere) Türkçe ikinci dil olarak öğretilmekteydi (Uzunçarşılı, 1965, s. 62).

Osmanlı İmparatorluğu'nda yabancı okulların açılması Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethinden sonra Latin Katoliklere ve Rum Ortodokslara fermanlarla verdiği dinî imtiyazlar sayesinde olmuştur. Bu imtiyazlar sayesinde kilise içinde veya yakınında açılan okullarla eğitim verilmeye başlanmıştır. Fatih'in, Gayri-Müslimlere tanıdığı bu imtiyazlar, hem İstanbul'u bu iki mezhebin merkezi haline getirip onları kendi kontrolü altında tutmak, hem de diğer dinlere verilen saygının göstergesi olması amacıyla verilmiştir ve Osmanlı Devleti'nde Müslümanlara ait olmayan okulların açılmasını sağlamıştır (Dinçer, 1981, s. 18-20).

Yabancıların Osmanlı topraklarında açtıkları okul sayısının artmasına ana etken ise 1535'te Kanuni Sultan Süleyman'ın Fransa ile imzaladığı dostluk anlaşmasıyla, önce Fransa'ya daha sonra da birçok ülkeye verilen kapitülasyonlardır. Bu kapitülasyonların vermiş olduğu serbestiye dayanarak İstanbul'da yaşayan Latin Katolikler, papadan kendi çocuklarına eğitim verilmesi için rahip istemişler, bunun

üzerine gönderilen rahipler ilk kez 8 Kasım 1583'te İstanbul'a gelerek Saint Benoit Manastırı'na yerleşmişlerdir. 18 Kasım 1583'te manastır içinde ilk yabancı okul Osmanlı topraklarında açılmıştır. Osmanlı topraklarında açılan bu ilk yabancı okul daha önceden kilise içinde veya yakınlarında yalnız Hıristiyan çocuklara okuma-yazma ve din dersi verme amacıyla açılmış okullarla bir değildir, çünkü bu okulda Latin çocuklarla birlikte 50 kadar Rum ve Yahudi çocuğa, okuma-yazma ve din dersi dışında Fransızca, matematik, eski Yunanca, Latince ve serbest sanatlar öğretilmeye başlanmıştır (Polvan, 1952, s. 65,145-147).

1.2.2.2 Mektepler Dönemi (1773-1923)

1773 yılında Mühendishane-i Bahri-i Hümayun ve 1796 yılında Mühendishane-i Berri-i Hümayunun açılmasının ardından mektepler dönemine girilmiştir. Bu okullarda yetenekli yabancı öğretmenler görev yapmış, 13-16 yaşlarındaki çocuklara, ilk iki yıl okuma, yazma genel kültür ve Fransızca dersleri verilmiş, sonraki yıllarda da mesleki dersler eğitim programına girmiştir. Osmanlı Devleti'nde ilk kez batılı bir yabancı dil (Fransızca) eğitim programına girmiştir. 1827 yılında İstanbul'da açılan Tıphane-i Amire'de öğretim Fransızca, Cerrahane-i Mamure'de ise öğretim Türkçe yapılmıştır. 1863 yılında da Fransızca dersi Mekteb-i Mülkiye'nin programlarına girmiştir (Demircan, 1988, s. 18-67).

Batılılaşma çalışmaları çerçevesinde, Osmanlı İmparatorluğu 18.yy ikinci yarısından itibaren yenileşme çalışmalarına ağırlık vermiştir. Yeni okullar yenilikler için ön koşul olarak görülmüştür. Bu amaçla, reformların sonucu olarak Batı tarzı devlet okulları ve özel okullar da ortaya çıkmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin gelişmesi açısından Tanzimat Fermanı'nın etkisi oldukça büyüktür çünkü orta dereceli okulların programına yabancı dil, Tanzimat Fermanı'ndan sonra girmiştir. Bu süreçte okullar yabancılar tarafından açılmış ve

çok iyi düzeyde yabancı dil eğitimi verilmeye çalışılmıştır. Yabancı dilin öneminin fark edilmesi üzerine özellikle İstanbul'da hem iyi düzeyde yabancı dil öğretecek hem de devletin sivil kadro ihtiyacını karşılayacak bir okul açılması için çalışmalar hızlanmış, bu amaçla kurulan bir okul, "Galatasaray Sultanisi" adıyla 1868'de Fransızca olarak eğitime başlamıştır. 1869 yılına kadar Galatasaray Sultanisi'nden başka orta öğretim kurumu bulunmayan İmparatorluk döneminde Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin yayınlanmasından sonra İdadi ve Sultani adıyla yeni orta öğretim kurumları açılmış ve bu okulların ders programlarında yabancı dil derslerine de yer verilmiştir. Böylece yabancı dil, Osmanlı Türkiye'sinde, devlet eliyle yürütülen orta dereceli okullarda, programlara normal bir ders olarak, ilk kez bu yılda (1869) girmiştir (Demirel, 2003, s. 72-80).

İlk özel Türk okulu olan Darüşşafaka 1873 yılında derslere başlamıştır. Darüşşafaka özellikle o dönemde matematik, fen ve Fransızca derslerinde diğer okullardan daha iyi olmakla ün kazanmıştır. İkinci Meşrutiyetin ilanı ile (1908) yabancı dil öğretimi giderek ağırlık kazanmış, Fransızca zorunlu, İngilizce ve Almanca seçmeli dil dersi olmuştur. Tanzimat devrinde yabancıların açtıkları ilk özel yabancı okul, 1863 yılında eğitime başlayan Robert Kolej olmuştur. Bunu, 1871 yılında açılan Üsküdar Amerikan Kız Lisesi, daha sonra da Fransız, Alman ve İtalyan okulları takip etmiştir. 1921 yılına gelindiğinde, yabancı okulların sayısı, aşağıdaki tabloda görüldüğü boyutlara gelmiştir (Demircan, 1988, s.55)

Tablo 1.1: Yabancı Okullar Sayısı (1921)

Türü	Ermeni	Musevi	Rum	ABD	Fransız	Alman	Avus.	İtalyan	İran
Anaokul	20	2	2	-	-	-	-	2	-
İlkokul	26	2	18	-	-	-	-	3	1
Ortaokul	10	1	5	4	7	1	2	2	-
Lise	5	1	6	4	5	1	2	1	-
Toplam	61	6	31	8	12	2	4	8	1

Osmanlı Devleti'nde yabancı okulların açılmasıyla ilgili ilk düzenleme 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile olmuştur. Bu nizamnamenin 1. ve 129. maddeleri ile yabancı ve Gayri-Müslim okulları özel okul statüsü içine alınmış, okulların açılmaları ruhsata bağlanmış ve denetime tabi tutulmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküş sürecine girmesi ve okulların açılışının konsolosluklarca üstlenilmesi ile bu denetim süreci çok verimli işlememiştir. Yabancı okulların sayısı devletin çöküş sürecine girmesiyle birlikte artmıştır. 1875 yılında çıkartılan Ferman-ı Adalet ile yabancı okulların açılışları hukukî olarak iyice kolaylaşmıştır (Vahapoğlu,1997, s. 110-130).

1909 yılında yabancı okulları tekrar kontrol altına almak için Maarif-i Umumiye Kanunu çıkartılmak istenmiş ancak daha çıkmadan yabancı elçiliklerin baskısıyla ertelenmiştir. Yabancı okullarda verilen kaliteli yabancı dil eğitimi dolayısıyla sadece Gayri-Müslim çocuklar değil, Osmanlı elit tabakasının da çocukları bu okullara gönderilmeye başlanmıştır. 1890 yılında Robert Koleji

mezunları arasında Tevfik Paşanın kızı Gülistan ve Halide Edip de bulunmaktadır (Davidson, 1987, s. 1030-1045).

1.2.3 Cumhuriyet Dönemi (1923)

Bu dönem Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılından bugüne kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Bu dönemde eğitim alanında alınan en önemli karar 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) kanunu ile yabancı okullar da dahil, bütün bilim ve eğitim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmasıdır. Özellikle yabancıların açtıkları yabancı dille eğitim yapan okullar devletin sıkı kontrolü altına girmiştir. Yabancıların açtıkları yabancı dille öğretim yapan özel yabancı okullar kapatılmamış ama yeni okullar açmalarına izin verilmemiştir (Doğan, 1996, s. 13).

Vakıflara bağlı Medreselerin kapatılması ve 1927 yılında okullarda Arapça ve Farsça öğretimine son verilmesiyle Türkiye'de yabancı dil öğretimi farklı bir hal almıştır. Bu tarihten itibaren okullarda bir batı dilinin zorunlu, kimi okullarda da bir ikincisinin seçmeli olarak öğretilmesine başlanmıştır. Ancak İmam Hatip Okullarında, bu okulların kapandığı 1931 yılına kadar, Arapça dili öğretilmeye devam edilmiştir (Vahapoğlu, 1997, s. 110-130).

Cumhuriyet döneminde “Türk çocuklarını, yabancı bir dil öğrenmek için yabancı okullara gitmekten kurtarmak” amacıyla 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurulmuş, 1928-1934 yılları arasında bugünkü TED koleji ortaya çıkmış, bu okul 1951 –1952 öğretim yılından sonra tamamen İngilizce eğitime geçmiştir. 1956 yıldan itibaren kolej adıyla (daha sonraki yıllarda da Anadolu Lisesi adıyla) ve deneme amacıyla yeni tür okullar açılmaya başlanmıştır. Anadolu Liseleri'nde bir yıl yoğun yabancı dil hazırlık sınıfı konulmuştur. Bu okullar, yabancı

dille öğretim yaptığı derslerde, yabancı okullar paralelinde olmasına rağmen Talim ve Terbiye Kurulunun 04.07.1985 tarihli kararı uyarınca, yabancı dille okutulması uygun görülen dersler, öğretmen bulunmaması halinde, Bakanlığın izniyle, Türkçe okutulabileceği söylenmiştir (Demircan, 1988, s. 97).

Yabancı dille öğretim yapan ilk özel Türk Okulu olan Darüşşafaka Lisesi'nden sonra, 31 Ocak 1928 tarihinde kurulan Türk Eğitim Derneği'nin yabancı dille öğretim yapan okullar açma çabası, 1931-1932 öğretim yılında ilk ürününü vermiş ve zaman içinde İngilizce öğretim yapan TED kolejlerinin sayısı beşe yükselmiştir. Bu okullarda da bir yıl hazırlık sınıfı uygulanmıştır (Demircan, 1988, s. 85).

Türkiye'de eğitim konusundaki arayışlar en yoğun şekilde 1. Dünya Savaşından sonraki dönemde gerçekleşmiştir. 1933 Üniversite reformuyla birlikte yurt dışından getirilen öğretim üyeleri (profesörler – Dewey, Malche), Türkiye'de geniş çaplı araştırmalar yapmışlar ve zamanın hükümetlerine araştırma sonuçlarını rapor etmiş çözüm önerileri getirmişlerdir. Almanya'da Hitler zulmünden kaçan öğretim üyeleri Türkiye'ye getirilmiş, yabancı dil bilen asistanlar aracılığıyla derslere girmişlerdir. Ancak bu şekilde devam etmek oldukça güç olduğundan, yabancı dil öğretimine ortaöğretimde ağırlık vermek gereği ortaya çıkmıştır. Bu dönemde en büyük sorunun, aslında yabancı dil öğretmeni yetiştiren düzgün bir kurumun olmamasıdır. 1982 yılı öncesine kadar yabancı dil öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin geldikleri eğitim kurumları şunlardır: (Demircan,1988, s. 92-106)

1. Üniversitelerin öteki bölümlerinde okuyup, A, B, C kuru yabancı dil öğrenimi görenler,

2. Eğitim Enstitüsü yabancı dil bölümlerini dışarıdan bitirenler,
3. Eğitim Enstitüsü “yaygın yükseköğretim yaz okulunu bitirenler,
4. Eğitim Enstitüsünde (1978-80) “hızlandırılmış” (1 yıl karşılığında 1-2ay süreli) öğrenim görenler,
5. MEB tarafından zaman zaman açılan “öğretmen muavinliği” sınavını başaranlar.

Türkiye’de yabancı dil eğitiminin daha etkili yapılabilmesi için son yıllarda yapılan an önemli değişiklik basamaklı kur sistemine geçilmesi karardır. Milli Eğitim Bakanlığı 1988-1989 öğretim yılında yabancı dil öğretiminde ‘Basamaklı Kur Sistemi’ uygulamasına geçilmesini karar altına almıştır (Demirel, 2003, s.12).

Basamaklı kur sistemi ile ilgili başlıca ilkeler şunlardır:

1. Sistem altı basamaktan oluşur. Her basamağın süresi bir öğretim yılıdır.
2. Birinci basamak zorunlu, diğer basamaklar isteğe bağlıdır.
3. Her basamak sonunda başarılı olan öğrencilere sertifika verilir.
4. Sistemde dil değiştirmek mümkündür.
5. Sistemde haftalık ders saati sayısı beştir. Yabancı dil derslerinde sınıf mevcudu en az 8, en çok 25’dir.
6. Öğrenci başarısı, yıl sonu başarı notu ve merkezi sistemle yapılan sınavlarla tespit edilir. Yapılan sınavda, 100 puan üzerinden 70 alanlar başarılı olur.
7. Sistemle ilgili uygulama esasların tamamı bir yönerge ile tespit edilir.

Basamaklı kur sistemi uygulamasının başarılı olması, yabancı dil öğretmenlerinin hizmet içinde yetiştirilmesi, program geliştirme ve öğretim materyallerinin hazırlanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Talim terbiye Kurulu Başkanlığına bağlı ‘Yabancı Dil Eğitimi Geliştirme Merkezi (YADEM)’in

kurulması karara bağlanmış ve 1988 yılında ülke genelinde uygulama çalışmalarına başlanmıştır (Demirel, 2003, s. 12-16).

Sistemin uzun dönem hedefine ulaşabilmesi için öğrenci, öğretmen, öğretim programları, kitap, araç-gereç, mevzuat, bütçe ve okul binası-derslik gibi faktörlerin bir sistem bütünlüğü içinde ele alınması gerekliliği belirtilmiştir. Ancak uygulamadan kaynaklanan sorunların çözülememesi nedeniyle, basamaklı kur sistemi uygulaması 1989-1990 öğretim yılı başında son bulmuş ve tekrar eski uygulamaya geri dönmüştür (Demirel, 2003, s. 12-16).

Türkiye’de 1988 yılına kadar ortaokula başlarken öğrencilere en yaygın üç Batı dilinden yani İngilizce, Fransızca veya Almanca dillerinden biri seçtirilmekteydi. Bu ders lise bitinceye kadar zorunlu ders statüsündeydi. 1988-1989 Eğitim ve Öğretim yılında yabancı dil dersleri normal liselerde zorunlu ders olma statüsünden çıkarılıp seçmeli ders statüsüne getirildi. Bu kararın alınmasında yabancı dille eğitim yapacak liseler açma projesinin etkisi vardı. Devlet yabancı dil eğitimini daha kaliteli bir hale getirmeyi hedefliyordu. Bu amaçla 80’li yılların ortasında tüm Türkiye çapında yabancı dilde eğitim verecek Anadolu Liseleri açılmaya başlandı. Bu okullarda normal liselerden farklı olarak bazı dersler (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji) İngilizce görülmekteydi. 1986-1987 eğitim-öğretim yılında 103 Anadolu Lisesinde toplam 40.715 öğrenci ve 2.845 öğretmen eğitim ve öğretime devam etmekteydi (www.meb.gov.tr)

1.2.4 Günümüzde Yabancı Dil Eğitimi

Milli Eğitim Bakanlığı’nın son yıllarda yaptığı düzenlemeler doğrultusunda önceden altıncı sınıfta başlayan zorunlu yabancı dil eğitimi dördüncü sınıftan itibaren zorunlu ders haline getirilmiştir. Türkiye’de ilköğretim düzeyinde yabancı dil

öğretimi 1997 yılında 8 yıllık zorunlu temel öğretime geçilmesiyle ilköğretim birinci kademedeki verilmeye başlanmıştır. Dolayısıyla, Türkiye’de yabancı dil öğretimi resmi olarak 10 yaşında başlamaktadır. Ancak bazı özel okullar öğrenci ve velilerin isteklerine bağlı olarak dil öğretimine daha erken yaşlarda başlayabilmektedirler (www.meb.gov.tr).

Son yapılan düzenlemelerle ilköğretimden başlayarak orta öğretimin sonuna kadar, Avrupa Birliği Yabancı Dil Seviye Sistemi benimsenerek ders saati sayıları belirlenmiştir, yabancı dil öğretimi ağırlıklı olarak ilköğretimde başlatılarak (4,5,6,7 ve 8. sınıflar), AB ve OECD ülkelerinde olduğu gibi yabancı dili günlük hayatta kullanılabilir kılmak amacıyla ve enteraktif yaklaşım esas alınarak, öğretim programları ve haftalık ders saati sayıları belirlenmiştir (M.E.B. 2005).

Orta öğretimde yabancı dil öğretimini inceleyecek olursak yapılan son düzenlemelerle hazırlık sınıfı bulunan liselerin (Anadolu Liseleri ve Özel Liseler) öğrenim sürelerinin dört yıla göre yeniden düzenlendiğini görmekteyiz. Önünde hazırlık sınıfı bulunan ve öğretim süresi hazırlık + 3 yıl olan genel ve mesleki orta öğretim kurumlarının öğrenim süresi 2005-2006 öğretim yılından itibaren hazırlık sınıfı olmaksızın, dört yıla çıkarılmıştır. Anadolu Liseleri ve Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler kademeli olarak Anadolu Lisesi adı altında birleştirilmiştir. Orta öğretimde okutulan yabancı dil ders sayısı değişik tür liselerde farklılık göstermektedir (M.E.B 2005).

İlköğretim kurumlarında yabancı dil dersleri zorunlu dersler ve seçmeli dersler olarak okutulmaktadır. İlköğretimden mezun olan öğrenci genel olarak toplamda 630 saat İngilizce dersi almaktadır. İlköğretim kurumlarındaki haftalık yabancı dil dersi Tablo 1.2’de verilmektedir. Ortaöğretim kurumlarında yabancı dil dersi ortak dersler,

alan, alan seçmeli ya da seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Ortaöğretim kurumlarındaki haftalık yabancı dil dersi Tablo 1.3’te verilmektedir.

Tablo 1.2: İlköğretim Okulları İngilizce Haftalık Ders Çizelgesi

	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam Saat*
Zorunlu Ders Saati Toplamı	3	3	4	4	4	630
Seçmeli Ders Saati Toplamı	2	2	2	2	2	

- Yılda toplam 35 hafta ders üzerinden hesaplanmıştır (İÖGM, 2007).

Tablo 1.3: Ortaöğretim Okulları İngilizce Haftalık Ders Çizelgesi

Lise Türü	Alanı	Ders Tipi	Haz.	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam Saat*
Genel	Fen Bilimleri/ Sosyal	Zorunlu	Yok	3	3	-	-	210
	Bilimler / Türkçe-Mat.	Seçmeli	Yok	2	2	2	2	
	Yabancı Dil	Zorunlu	Yok	3	18	18	18	1995
		Seçmeli	2	2	2	2	2	
Anadolu	Fen Bilimleri/ Sosyal	Zorunlu	Yok	10	4	4	4	770
	Bilimler / Türkçe-Mat.	Seçmeli	Yok	2	2	2	2	
	Yabancı Dil	Zorunlu	Yok	10	18	18	18	2240
		Seçmeli	Yok	2	2	2	2	
Fen	-	Zorunlu	Yok	8	3	3	3	595
		Seçmeli	Yok	2	2	2	2	
Spor	-	Zorunlu	Yok	3	3	-	-	210
		Seçmeli	Yok	2	2	2	2	
Anadolu Güzel Sanatlar	Müzik- Resim	Zorunlu	Yok	5	3	3	3	490
		Seçmeli	Yok	2	2	2	2	
Sosyal Bilimler	Sosyal Bilimler / Türkçe- Matematik	Zorunlu 1. Dil	20	5	5	5	5	1400
		Zorunlu 2. Dil	4	2	2	2	2	

* Yılda toplam 35 hafta ders üzerinden hesaplanmıştır (OGM, 2007).

İlköğretim okullarında birinci kademe İngilizce programında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirtilen genel amaçlar şunlardır: (Tebliğler Dergisi, Ekim 1997, sayı:2481:608)

1. *Türkçeden başka dillerin de olduğunu farkına varabilme.*
2. *Yabancı dili öğrenmeye istekli olma.*
3. *Yabancı dilde iletişim kurmaya istekli olma.*
4. *Öğrendiği yabancı dilin Türkçeden farklı seslere sahip olduğunu kavrayabilme.*
5. *Öğrendiği yabancı dilin tonlama ve telaffuzunu kavrayabilme.*
6. *Öğrendiği yabancı dilin kalıplarını kuralına uygun olarak kullanabilme.*
7. *Öğrendiği yabancı dili günlük hayatta kullanabilme.*
8. *Öğrendiği dilde düzeyine uygun diyalogları okuyabilme.*
9. *Öğrendiği dilde düzeyine uygun diyalogları anlayabilme.*
10. *Öğrendiği yabancı dildeki sözcük ve tümceleri yazabilme.*

Bu bilgilere dayanarak İngilizce dersi programında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirtilen genel amaçlar sunulmuştur. Yukarıda verilen amaçlardan da anlaşılacağı gibi öğrencilerin dil becerilerini geliştirme, iletişim kurmaya yöneltme ve dil öğreniminde öğrencilerin bilinçliliğini artırma gibi hedefleri amaçladığı görülmektedir.

1.3 Avrupa Birliği Ülkeleri'nde Yabancı Dil Öğretimi

Avrupa çok dilli ve çok kültürlü toplumların bir araya geldiği bir konuma sahiptir. Bu çok çeşitlilik, insanlar arası iletişim, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. 1976 yılında Konsey ve Eğitim Bakanlıkları Önergesi ile öğrenciye topluluğun diğer üyelerine ait en az bir dili öğretme

zorunluluğu getirilmiştir. Sonraki yirmi yıl boyunca topluluğun yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanında başarılı girişimleri olmuştur.1989 yılında Lingua programının başlatılması da bu başarıyı pekiştirmiştir. 1995 yılında Avrupa Komisyonu Beyaz Kitabı'nda yer alan eğitime ve yetiştirmeye ilişkin amaçlar şunlardır; (Eurydice European Unit 2001, s. 10)

1. Gençlerin topluluğa ait en az iki yabancı dili öğrenmelerinin sağlanması
2. Yeni dil öğretme yöntemlerinin kullanımının desteklenmesi,
3. Avrupa yabancı dillerinin günlük hayatta kullanımının her öğretim kademesinde yaygınlaştırılması,
4. Topluluk dil ve kültür bilincinin erken yaşta oluşturulması.

Avrupa Parlamentosu ve Bakanlar Konseyi yabancı dil bilmenin ne kadar önemli olduğu konusunun altını çizmek için 2001 yılını "Avrupa Diller Yılı" olarak ilan etmiştir. Yabancı dil yeterliliği bir zorunluluk halini almıştır. Bu nedenle eğitim sistemlerinde çocukların dil yeterliliği kazanmalarını sağlayan unsurların gözlenmesi ve incelenmesi önem kazanmıştır (Eurydice European Unit 2001, s. 12).

1961 yılında düzenlenen İkinci Avrupa Eğitim Bakanları Konferansı'nda Avrupa Konseyi'nden yabancı dil öğretimine başlamak için en uygun yaşın ne olduğu konusunda çalışma yapması istenmiştir. Sonuç olarak her Avrupa vatandaşının en az bir yabancı dil öğrenmesi zorunluluğu tartışmasız olarak kabul edilmiş ancak yabancı dil öğretimine başlamak için en uygun yaşın ne olduğu konusunda tartışmalar olmuştur. Avrupa ülkelerinin çoğunda yabancı dil eğitimi zorunlu eğitimin başlama yaşının değişkenliğinden ötürü farklı yıllarda başlamaktadır (Doyé ve Hurrell, 1997, s. 18-20).

1974 yılında yabancı dil eğitimi İngiltere ve İrlanda hariç olmak üzere diğer tüm Avrupa ülkelerinde orta öğretim kurumlarında zorunlu olarak verilmekteyken, 1998-99 eğitim öğretim yılına gelinceye kadar zorunlu eğitim süresi dahilinde tüm Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi programlara girmiştir. Birçok ülkede ikinci yabancı dil dersleri de zorunlu dersler kapsamına alınmıştır (Eurydice, 2005, s. 24).

Bazı ülkelerde yapılan reformlarla yabancı dil öğrenme durumu hızlı bir şekilde değişmiştir. Bulgaristan'da 2003-04, Belçika'da 2004-05 öğretim yılından bu yana ilköğretimde bir yabancı dili öğrenmek zorunlu olmuştur. Danimarka'da öğrenme yaşı 9 ve Yunanistan'da 8'e indirilmiştir. Belçika'da, Almanya'da, İtalya ve Avusturya'da yabancı dil öğretimi ilköğretim birinci sınıfından itibaren zorunlu ders haline getirilmiştir. İtalya ve İngiltere'nin Galler bölümü hariç bütün öğrenciler zorunlu eğitimin sonunda en az bir yabancı dili öğrenmektedirler (Eurydice, 2005, s. 26).

Bütün Avrupa ülkeleri, yabancı dil öğretimini eğitim programının zorunlu bir parçası haline getirerek ve yabancı dili daha erken bir yaşta öğretmeye başlayarak yabancı dil öğretiminin konumunu değiştirmiştir. 1970'li yıllarda ve 1980'li yılların başında Avrupa Konseyi uzmanları pek çok çalışmalar yayınlamışlardır. Bu çalışmalar pek çok Avrupa ülkesinin yabancı dil öğretim programlarını ve ders kitaplarını etkilemiştir. Bu ülkeler okullardaki yabancı dil eğitimi için *iletişimci yaklaşımı* uygulamışlardır. 1960'lı ve 70'li yıllardan itibaren okullar, iletişimsel becerilere çeviri ve dilbilgisinden daha fazla önem vermişlerdir. 1980'li yıllarda birçok ülkedeki öğretim programı, yabancı dil öğretiminde uygulanacak yöntembilimsel yaklaşımın açıkça tanımlanmasına ilişkin ihtiyacı belirtmiştir (Eurydice European Unit 2001, s. 12-13).

Belçika ve Lüksemburg dışında bütün AB ülkelerinde İngilizce, ilköğretimde öğretilen en yaygın dildir. İlköğretim seviyesinde on ülkede öğrencilerin %50' den fazlası İngilizce öğrenmektedir. Lüksemburg'da en çok öğretilen dil Almancadır. Orta ve Batı Avrupa ülkelerinin dördünde, yani Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya ve Slovakya'da Almanca öğrenen öğrencilerin oranı %10'dan fazladır. Fransızca ise Belçika flaman toplumunda ve İrlanda'da en yaygın öğrenilen dildir. Fransızca'yı öğrenen öğrencilerin oranı bu ülkelerde %10' dan çoktur (Eurydice 2005, s. 43).

Avrupa ülkeleri, beş coğrafi grupta toplanmaktadırlar. Bunlar Almanca konuşulan ülkeler ve Benelüks (Belçika, Hollanda, Lüksemburg); İngilizce konuşulan ülkeler; İskandinav ülkeleri; Akdeniz havzasındaki ülkeler; son olarak da Orta ve Doğu Avrupa ülkeleridir. Portekiz dışında bu grupta yer alan tüm ülkelerde zorunlu eğitim, iki basamağa (ilk ve orta) ayrılmıştır. İlköğretimde zorunlu yabancı dil öğretimi, bu ülkelere ait eğitim sistemlerindeki yeni bir gelişmedir. Son yirmi yıldır yabancı dil öğretiminin, ilköğretimde zorunlu hale gelmesi için çok ciddi çabalar harcanmıştır. Bu çabaların sonunda, 1980'li yıllarda ve 1990'lı yılların başında Akdeniz havzasındaki grup da dahil hemen hemen tüm ülkelerde, yabancı dil öğretimi, ilköğretim seviyesinde zorunlu olmuştur (Eurydice European Unit 2001, s. 17-22).

Avrupa ülkelerinin çoğunda, yabancı dil dersleri sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, İspanya, Polonya, Slovakya, Bulgaristan, Romanya'da ise yabancı diller, sadece branş öğretmenleri tarafından öğretilmektedir. Almanya'da bu görevi yürüten "yarı uzmanlar" (semi-specialist) yavaş yavaş yerlerini sınıf öğretmenlerine bırakmaktadırlar (Eurydice, 2005). Türkiye'de de ilköğretim birinci kademedeki yabancı dil öğretimi genellikle branş dışı

öğretmenler tarafından verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretimin ilk beş yıllık döneminde bütün derslere girmesine dayalı sistem 2006 yılından itibaren kalkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda verilen branş derslerine sınıf öğretmeni yerine, branş öğretmenlerinin girmesini kararlaştırmıştır (www.meb.gov.tr).

AB ülkelerin çoğunda zorunlu eğitim süresinde herkes en az iki dil öğrenebilir. Türkiye’de zorunlu eğitim süresinde sadece bir yabancı dil öğretilmektedir AB ülkelerin çoğunda ilköğretim öğrencileri bir yabancı dil öğrenir. Genel ortaöğretim ikinci kademede (lise) öğrenciler daha fazla yabancı dil öğrenme fırsatına sahiptirler. İlköğretimde en çok öğretilen dil İngilizcedir. Türkiye’de de Avrupa Birliği ülkelerinde olduğu gibi, en çok öğretilen yabancı dil İngilizcedir. En çok öğretilen ikinci dil ise Almancadır (Eurydice, 2005); (www.meb.gov.tr).

AB ülkelerinde ortaöğretimde yabancı dile ayrılan zaman ilköğretime göre daha fazladır. Birçok ülkede zorunlu genel ortaöğretim kademesinde öğrencilere 90 saatten fazla yabancı dil dersi verilirken, Almanya, Danimarka ve Malta yabancı dil öğretimi için yılda 200 saat veya daha fazla zaman ayırmaktadır. Türkiye’de ilköğretim birinci kademede (4. ve 5. sınıflar) bir öğretim yılında 144 saat, ikinci kademedeyse (6–8. sınıflar) 432 saat yabancı dil dersi verilmektedir (Eurydice, 2005); (www.meb.gov.tr).

Avrupa Birliğinin eğitim ve kültür politikalarını yürüten başlıca örgüt, Avrupa Konseyidir (The Council of Europe). Bu konseyden başka, Avrupa Birliğine bağlı Avrupa Birliği Konseyi (European Council) ve Avrupa Komisyonu (European Commission) bulunmaktadır. Birliğin eğitim ve kültür politikalarını yürütmekle Avrupa Birliğinden önce faaliyete başlayan Avrupa Konseyi sorumludur, Avrupa Konseyi ile T.C. Millî Eğitim Bakanlığı arasındaki eğitim uygulamaları özellikle de

yabancı dil eğitimi konusundaki bağlantılar 1950 yılından beri bu örgütle iş birliği içinde süregelmektedir (Demirel, 2005, s. 2).

1.3.1 Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi

2001 yılında, Avrupa Konseyi Yaşayan Diller Bölümü dil pasaportu, dil öğrenim geçmişi ve dil dosyasından oluşan Avrupa Dil Gelişim Dosyasını oluşturmuştur. Avrupa Dil Gelişim Dosyasının 2001 yılında tanıtımı yapılmış, uygulamaları 2002'de başlamış, 2004-2005 öğretim yılından itibaren de Avrupa genelinde yaygınlaştırılmaya başlanmıştır (Demirel 2003, s. 47).

Diller yılının ilan edilmesiyle, Avrupa Konseyine üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle birlikte paylaşmaları amaçlanmıştır; bunun yanı sıra çok kültürlü, çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak birden çok dil öğrenme teşvik edilmiştir. Böylece çok dil öğrenme, farklı dil ve kültürel geçmişleri olan insanlar arasında hoşgörüyü arttıracak ve bireylerin birbirlerini daha iyi anlamaları sağlanacaktır. Avrupa kıtasında 150 ile 200 farklı dilin konuşulduğu belirtilmektedir. Avrupa Birliğine üye 15 ülkede yaşayan bireyler arasında yapılan bir araştırma sonucuna göre, öğrencilerin % 89'u İngilizce, % 32'si Fransızca, % 18'i Almanca ve % 8'i de İspanyolca'yı yabancı dil olarak öğrendiklerini söylemişlerdir. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre bu ülkelerdeki bireylerin yarısından fazlası da çok dilli olduğunu ifade etmiştir (Council of Europe, 1998) ; (Demirel, 2005, s. 1).

Avrupa'da çok dilliliği yayma ve bunun tüm üye ülkelerin eğitim politikalarına yansıtılması amacıyla Konseyin bünyesinde yer alan 'Yaşayan Diller Bölümü', 'Dil Politikası Birimi'ne dönüştürülmüştür. Birimin temel görüşü, demokratik vatandaşlık hakları bağlamında herkesin dil öğrenme hakkı olduğu

şeklinde. Bu hak o ülkenin resmî dilinin dışında yer alan tüm dilleri de kapsamaktadır. Diller zenginliğine sahip Avrupa kıtasında yaşayan insanlar için çok dil öğrenmek, kültürel mirası yeni kuşaklara devretmek için bir zenginliğin ürünüdür. Bu dil zenginliğine sahip çıkılması için çalışmalar yapılmakta, seminerler düzenlenmekte ve projeler üretilmektedir. Avrupa Konseyine üye toplam 48 ülkede yürütülen en yaygın dil eğitim politikası projesi “Avrupa Dil Gelişim “ projesidir (Demirel, 2005, s. 3).

1.3.2 Avrupa Birliği Dil Pasaportu

Avrupa Konseyi, Dil Politikaları Birimi tarafından geliştirilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası projesi, 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya'nın Cracow kentinde düzenlenen Eğitim Bakanları Daimi Konferansı sonunda imzalanan sonuç bildirgesiyle Konseye üye tüm ülkelerde uygulanması kararlaştırılmıştır. Öncelikle, 2004-2005 öğretim yılına kadar pilot okullarda uygulamaların yapılması, 2004-2005 öğretim yılından sonra da, tüm Avrupa Konseyi üye ülkelerinde bu uygulamaya geçilmesi hedeflenmiştir. Bu proje ile Avrupa yurttaşları arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesi, değişik kültürlere saygı gösterilmesi, kültür ve dil farklılıklarının korunması, farklı ülkelerdeki dil öğretim programlarının akredite olması ve dil öğretiminin belli standartlar dahilinde yapılması amaçlanmıştır. Bu projenin temel amacı, her Avrupa vatandaşının normal pasaporttan farklı olarak bir dil pasaportuna sahip olmasıdır. Başka bir deyişle, çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamı içerisinde her Avrupa vatandaşı, ilköğretimde birinci yabancı dili, orta öğretimde ikinci yabancı dili ve üniversitede de üçüncü yabancı dili öğrenecektir. Avrupa'da serbest dolaşım hakkı ve iş izni alabilmek için herkesin bu pasaportu yanında taşıması gerekli olacaktır. Bu bağlamda, dil pasaportu olanlar Avrupa'nın herhangi bir ülkesinde uzun süreli iş ve oturma izni alma şansına sahip olacaktır (Demirel, 2005, s. 4).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası içinde yer alan dil pasaportu, kişinin bildiği Avrupa dillerini ve bu dillerdeki yeterlilik düzeylerini gösteren, kişi tarafından düzenli olarak güncelleştirilmesi gereken bir belgedir. Bu belge aracılığı ile Avrupa vatandaşları, Avrupa'nın her yerinde yaşayabilme, iş ve çalışma izni alabilme olanağına kavuşmuşlardır. Dil pasaportu tüm Avrupa ülkelerinde geçerli olacak şekilde standart esaslara bağlıdır. Dil düzeyleri A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere altı seviyeden meydana gelmektedir (Eurydice European Unit 2001, s. 55).

Dil pasaportunda belirlenen dil düzeyleri, başlangıç, orta ve ileri düzey olmak üzere altı aşamada ele alınmaktadır. Bu düzeyler aşağıda gösterilmiştir (Demirel, 2005, s. 4).

I. Başlangıç düzeyi A1 (Breakthrough)

(Temel kullanıcı), A2 (Waystage)

II. Orta düzey B1 (Threshold)

(Bağımsız Kullanıcı), B2 (Vantage)

III. İleri düzey C1 (Proficiency)

(Yetkin Kullanıcı) C2 (Mastery)

Dil becerileri ise, dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, etkili konuşma, yazma olarak beş kategoride ele alınmaktadır. Dil öğrenim geçmişi, kişinin dil öğrenme deneyimlerini içerir. Dil dosyasında (portfolyo) ise kişinin dil öğrenimi sırasında yaptığı çalışmalardan örnekler bulunur (Eurydice European Unit 2001, s. 72).

1.4 Eğitim Yönetimi ve Küreselleşme

20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren etkisinin oldukça yoğun biçimde hissedilmeye başlandığı küreselleşme, bir yandan dünya toplumlarının birbirine

benzeme ve buna bağlı olarak tek bir küresel kültürün ortaya çıkma süreci olarak tanımlanırken, diğer yandan toplulukların, toplumların kendi farklılıklarını tanımlama ve ifade etme süreci olarak adlandırılmaktadır (Sarıbay ve Keyman, 2000, s.3)

Toulmin'e (1999, s.906) göre insanlar ve toplumlar gittikçe üst üste yığılan hatta ülkelerin sınırlarını aşan faaliyetlere girmiştir. Seyahat, iletişim, finansman, ticaret, spor müsabakaları, meslekler ve hatta popüler müzik artık tek bir ülkenin sınırları içine hapsedilemez olmuştur. Buna benzer birçok ilişki ve faaliyet, uluslararası bir niteliğe kavuşmuştur. Bu açıdan bakıldığında küreselleşmenin, tarihsel bir olgu ve süreç olarak, insan ve toplumlar arasındaki ilişkileri daha çok zenginleştirdiği söylenebilir. Değişik ülkelerden insanlar bir araya gelmekte, mal, hizmet ve fikir alışverişinde bulunmakta ve birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmaktadırlar. Bütün bu yaşananlar, insanların, ulusal düzeydeki düşünce ve ilişki biçimlerinden, uluslararası ölçekte yeni bir ilişki ve düşünme biçimlerine geçtiklerini göstermektedir.

Günümüzde, bir ülkenin küreselleşmedeki yerini teknolojik gücünün belirlediği kabul edilen bir gerçek olmakla birlikte üretilen teknolojinin dilini kullanma düzeyi de bu yerin belirlenmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Teknolojiyi gerek kullanabilmek, gerekse üretenlerden alabilmek için üretenlerin dilini anlamak gerekmektedir. Sadece dilin değil, teknolojiyi üretenlerin düşünce sistemlerinin ve yaşam tarzlarının da alınan teknolojiyi daha etkin kullanmada önemli bir payı vardır. Örneğin, içinde bulunduğumuz yüzyılda milyonlarca gencin İngilizceyi öğrenme çabasının ardında farklı kültürel birikimleri bu dil yoluyla tanımaktan ziyade, İngilizceyi bilmenin getireceği is imkânlarından yararlanmak olduğu ve bu

durumunda öğrenilen dile ait kültürle bir etkileşimi kaçınılmaz kıldığı bilinmektedir (Berger, 2003,s.11).

Geleceğin toplumu, eğitim sistemlerinin yetiştireceği insan tipine göre şekil almaktadır. Ülkeler, küreselleşme sürecine göre eğitim sistemlerini uyarlama ve küreselleşen dünyanın evrensel değerlerine ters düşmeyecek bir eğitim gerçekleştirme isteği içindedirler (Çelik, 1995, s.557). Bu isteği gerçekleştirmede eğitim yöneticilerine ve eğitim örgütlerindeki insan kaynakları yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Örgütlerde insan kaynağı uygulayıcısı, küreselleşme sürecine giren örgütlerin merkezinde bulunur (Burke, 1997, s.73).

Küreselleşme ve bilgi toplumunun dinamik ve halen gelişmekte olduğu düşünüldüğünde eğitim, eğitilmiş insan, öğrenme, okul, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci gibi kavramların yeniden tartışılması gerekmektedir. Küresel çağda eğitimdeki değişim sürecinde aşağıdaki hususlar dikkate alınacaktır (Özden, 2002, s.17):

- Bilgiyi temel alan eğitim programları izlenecektir.
- Çocuklara daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma ortamı sağlanacak; böylece, özgür düşünen, tartışan, araştıran ve bulduklarını değerlendirebilecek kapasiteye sahip bir toplum yapısı oluşturulacaktır.
- Yetişkinler eğitim süreci haricinde tutulmayacak; eğitim ve teknolojiye uyumları konusunda sürekli eğitilmeleri sağlanacaktır.
- Dersler, ansiklopedik bilgileri anlatmak yerine, konu ve olayları derinliğine anlamayı ve eleştirel düşünmeyi esas alacaktır.

- Okullar, öğrencileri gelecek için gerekli bilgilerle yüklemekten ziyade, okulda verilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceği görüşünden hareketle öğrenmeyi öğretme ilkesiyle eğitim verecektir.
- Eğitimde sadece sözel ve sayısal zekayı geliştirmek değil, görsel, kinestetik, ritmik ve benlik gelişimini de içine alan çok yönlü zihin gelişimine yönelik eğitim verilecektir.

1.4.1 Bilgi Toplumu

Bilginin toplanması, işlenmesi, aktarımı, kullanımı ve üretilmesine yönelik olarak ortaya çıkan teknolojilerde son yıllarda büyük gelişmeler gerçekleşti. Bu teknolojiler bilgi veya bilişim-iletişim teknolojileri olarak adlandırılırken, oluşmaya başlayan yeni toplum düzenine de bilgi toplumu denildi (Erkan, 1993, s. 141). Bilişim teknolojilerinin sayesinde bilginin hızla yayılmasının yarattığı olanaklar ile küreselleşme süreci de başlamış oldu. Bilgi toplumu ile hız kazanan küreselleşme süreci içinde bilgi toplumuna giren, başka bir anlatımla bilgi üreten ülkeler bu süreçle birlikte hızlı ilerlemeler gösterirken birçok alanda dünya üzerindeki egemenliklerini de sağlamlaştırdılar.

Toplumlar postendüstriyel, kültürler de postmodern olarak bilinen çağa girdikçe bilginin konumu da değişmektedir. Özellikle 1950'lerden bu yana teknolojik dönüşümler bilgi üzerinde hatırı sayılır değişiklikler yaratmıştır. Bugün genetik bilimin sokaktaki adam için bile ilgilenilir olması araştırmaların önemini çok iyi bir şekilde göstermektedir. Araştırmanın yanı sıra diğer önemli bir işlev ise kazanılmış öğrenmenin aktarımıdır. Makinelerin küçültülmesi ve ticarileştirilmesi; öğrenmenin kazanılması, sınıflanmasını ve tüketime sunulması ortak bir bilgi haline gelmesini çok kolaylaştırmıştır. Bütün dünyada aynı anda izlenebilen video konferanslar ve

elektronik gazetecilik bunlara iyi birer örnektir. Enformasyon sağlayıcı makinelerin verimli kılınması, insan dolaşımını kolaylaştırmanın ötesinde artık ses ve görsel imgeler (medya) öğrenim dolaşımını konusunda da büyük bir etkiye sahip olmuştur (Lyotard, 1994, s.16).

Bilginin tabiatı da bu genel dönüşümler bağlamında değişikliklere uğramaktadır. Öğrenme, enformasyon niceliklerine dönüştükçe (özellikle bilgisayar teknolojisi ile) “bilgi kullanıcı”ya ilişkin olarak bilginin tanımıyla dışsallaştırılması söz konusudur. Bilginin kazanılmasının eğitim sürecinden ayrılamayacağına ilişkin ilkenin modası geçmektedir. Bilgi sonuçları ile bilgi kullanıcıları arasındaki ilişki, ekonomik bir malın arzı ile talebi (üretici ile tüketici) arasındaki ilişkiye benzer bir sürece dönüşmüştür. Bilgi satılmak üzere üretilmekte başka bir durumda kıymetlendirilmek üzere tüketilmektedir. Bilgi, kendine bir amaç olmaktan uzaklaşmaktadır (Lyotard, 1994, s.17-20).

Yeni dönemde eğitimde beceri düzeyinin yükselmesi, bireyin kendini yetiştirmesi, geliştirmesi ve bireysel yeteneklerini sonuna kadar kullanması ön plana çıkacaktır. Bireyin bilgiye odaklı bir yaşamı öğrenme, analitik düşünme, sentez yapabilme, sorunları çözme ve etkili iletişim kurma gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Hızla çoğalan bilgi karşısında, herşeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan, yani öğrenmeyi öğrenen insana gereksinim duyulacaktır (Numanoğlu, 1999, s.333).

1.4.2 Değişim ve Eğitim Yöneticiliği

Değişim sürecini bilinç ve davranış hâline getirmiş yöneticilerin bazı özelliklere sahip olması beklenir. Her şeyden önce bireylerin düşünceye dayalı ve eylemsel

eğilimlerinin geçmişe ya da geleceğe dönüklüğü, gelişmişlik düzeyinin başlıca göstergesidir. Çağdaş insanın gözlenebilir özelliklerinden biri, geçmişe olan ilgisini özleme dönüştürmeden koruyup yaşatırken, düşünce ve eylem kalıplarını bilimsel sonuçlara göre değiştirebilmesidir (Açıklım,2000, s.7).

Okul yöneticisinin temel görevleri arasında, kaynak sağlama, kalite kontrol, çıkabilecek sorunları önceden kestirerek çözüm üretme, düzenli bir okul çevresi yaratma, velilerin katılım ve desteğini sağlama, sadece yasal işleri yapmak değil, yenilikler yaratma, okulda sunulan eğitim ve öğretim fırsatlarını sürekli olarak geliştirmek de vardır (Erdoğan, 2000, s.97).

Kendini geliştirmiş kişiler, geçmiş tecrübelerden vazgeçmeden, düşünce ve eylemlerini geleceğe yöneltmiş, bugünden hareketle geleceği anlamaya başlamış ve geleceğin şartlarını oluşturmaya başlamış bireylerdir. Hedef ve ideallere sahip, vatandaşlarını çağın standartlarına ulaştırmayı amaçlayan toplumların, değişimi bir gereklilik, zorunluluk ve olağan bir süreklilik olarak algılaması beklenir. Yakın zamana kadar yüzyıllar içinde gerçekleşen değişimler, çağımızda yıllar, aylar hatta günler içinde gerçekleşmektedir. Eğitim yöneticilerinin de bu gerçeği göz önüne alarak, yöneticilik alanlarıyla ilgili yaşanan ve yaşanacak olgulara göre yapısal ve davranışsal düzenlemelere gitmeleri beklenir. Eğitim yöneticilerinin yenilikleri başlatan, uygulayan ve sürekliliğini sağlayan bir lider konumunda bulunmaları beklenir. Buna göre okul yöneticisi (Balcı, 2001, s.114):

- Yüksek düzeyde stratejik planlama kapasitesine sahip olmalı, olay ve ilişkilerin ardındaki büyük resmi görebilmelidir.
- Okulların, geniş bir öğrenci kesiminin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek program ve hizmetler sunabilmesini sağlamalıdır.
- Okulların, hayat boyu eğitimin bir parçası olmasını sağlamalıdır.

- Okulların, okul destek hizmetleri dağıtımının merkezi olmasını sağlamalıdır.
- Yüksek düzeyde pazarlama yeteneğine sahip olmalıdır.
- Okullara yeni pazarlama ilgileri yaratmalı ve yeniden yapılaşmış kamu fon kaynağı sağlamalıdır.
- Ulusal program çerçevelerinin, okulun özerk yapısını her koşulda azaltmadığının bilincinde olmalıdır.
- Toplumun, okullarının karar alma süreçlerine, geçmişe göre daha aktif bir katılım göstermelerini sağlamalıdır.
- Okulların amaç ve ürünlerine daha çok vurgu yapılacağını bilmeli, eğitim düzeyi oldukça yüksek bir toplumda öğrencilere *en iyiyi* sunmanın toplumun temel söylemi ve ilgisi haline geleceğini unutmamalıdır.

1.5 Eğitim Öğretimde Okul Yöneticisinin Rolü

Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nin yedinci maddesinde, örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil öğretimi uygulamalarında dikkate alınacak hususlar belirtilmiştir. Buna göre, ilköğretim okullarında zorunlu yabancı dil derslerine dördüncü sınıftan itibaren yer verildiği ve zorunlu yabancı dil dersini takviye etmek amacıyla seçmeli yabancı dil dersinin de aynı sınıftan itibaren okutulabileceği söylenmektedir. Yine ilköğretim kurumlarında ders saatleri dışında, ihtiyaç olduğu takdirde yabancı dil kurslarının uygulanabilir olduğu belirtilmektedir. Orta öğretim kurumlarında ise ilköğretim kurumlarında okutulan yabancı dilin devamı niteliğinde yabancı dil dersi ve kurulca uygun görülen okullarda ikinci yabancı dil dersinin okutulması gerekliliği üzerinde durulmuş ve takviye gereken durumlarda seçmeli yabancı dil dersi ile bu dillerin takviye edilmesi için seçmeli dersler konulabileceği üzerinde durulmuştur (www.meb.gov.tr). Bu durumda okullardaki ihtiyacı belirlemek ve gerekli eğitim

programını oluşturmak okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları altındadır. Okul yöneticisinin görevi sadece ihtiyacı belirleyip eğitim programının uygulanmasını temin etmekle sınırlı değildir. Aynı zamanda bu programların uygulanması hususunda da etkin denetim sağlamak okul yöneticisinin görevleri altındadır. Bu durumda okul yöneticisinin eğitim- öğretim ve denetim konusundaki görev ve sorumluluklarını incelemekte fayda olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde hem uygulama, hem de kuramsal olarak, daha çok mesleki işbirliği ve geliştirmeye yönelik denetim uygulamalarının üzerinde durulmaktadır (Glickman, et al. 2007, s. 185). Geçmişteki klasik denetim anlayışı, yerini mesleki gelişim bakımından daha etkili olduğu kabul edilen denetim biçimlerine bırakmaktadır (Sergiovanni, 2006, s. 249). Özellikle sınıf içi etkinliklerin gözlemlenmesi ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesi için etkili bir denetim zorunluluk olarak görülmekte ve öğretimsel denetim gün geçtikçe daha önemli hale gelmektedir (Hoy and Forsyth, 2004, s. 283).

Aydın, (1993, s.29) Öğretimsel Denetim kavramını, “amacı öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak olan sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı ve programlı eylemler” bütünü olarak tanımlamıştır. Bu tür bir denetim, yakından kontrol, mesleki yardım ve devamlılık gerektirir. Ülkemizde denetmenlerin bu şekilde bir denetim ve değerlendirme yapmaları uygulamada kolay olmadığı gibi, kuramsal olarak da mümkün değildir. Bu yüzden, yönetim sürecinin bir parçası olarak okul müdürlerine, diğer birçok görev ve sorumluluklarının yanı sıra okulda yapılan çalışmalarını sürekli izlemek ve değerlendirmek görevi de verilmiştir (Taymaz, 2003, s. 61).

Okul yöneticilerinin yasal görevleri arasında denetim ve değerlendirme ile doğrudan ilgili olanlar da bulunmaktadır ve yönetmelikte şu şekilde ifade edilmiştir (http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/gorevler_5.htm):

Okul yöneticisi,

- Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenen temel ilke ve amaçlarla birlikte okulun özel amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışma plânlarını yapar, uygular ve denetler. Okuldaki eğitim-öğretim ve yönetimin bir disiplin içerisinde yürütülmesini sağlar.
- Yıllık, ünite ve günlük plânların eğitim programlarına göre hazırlanmasında ve diğer çalışmalarda öğretmenlere rehberlik eder, öğretmenlerin çalışmalarını denetler.
- Öğretmenlerden ders yılı başında yıllık plân alır, plânları tasdik eder, uygulanıp uygulanmadığını denetler.
- Okulda sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturmak amacıyla öğretmenler kuruluna başkanlık eder. Sınıf, zümre vb. öğretmenler kurullarının çalışmalarını izler.
- Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili alanlarda yetişmelerini teşvik eder ve bu konuda gerekli tedbirleri alır. Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve diğer faaliyetlerini yakından izler.
- Personelin performansını sürekli gözetip değerlendirerek, verim düşüklüğü varsa bunun sebeplerini araştırır, personelin yeteneklerini göz önünde bulundurarak istihdam eder, onlara rehberlik eder, iş başında yetişmelerini sağlar, daha üst kademeye hazırlanmalarına yardımcı olur.

- Öğretmenlerin laboratuvar, kütüphane ve spor salonları gibi sosyal tesisleri kullanmalarını izler.

Okul yöneticisi okula ilişkin tüm genel denetim, kontrol ve koruma görevlerinin yanı sıra, öğretimin denetimine de gereken önemi verdiği takdirde, öğrenme ve öğretme süreçleri daha nitelikli hale getirilerek daha verimli olabilir.

Öğretimin denetimi, “derslerle ilgili hazırlıkların, uygulamaların değerlendirmelerin ve ders dışı etkinliklerin denetimidir.” (Erdem, 2006, s. 275–76) Bu süreçte öğretimin amaçlara uygun olarak sürdürülmesi ve sürekli iyileştirilen ortamlar yaratılmasında, okul yöneticisinin rolü yadsınamaz boyuttadır. Öğretimin denetimi okul yöneticileri ve zümre başkanları ile işbirliği yapılarak sürdürülmeli, sadece denetmenlere bırakılmamalıdır çünkü okul yönetimi ve zümre başkanları daha etkili yardım, destekleme, denetim ve değerlendirme yapabilirler (Erdem, 2006, s. 277; Ewington, 2008, s. 550).

1.6 Eğitim Yönetiminde Yabancı Dilin Önemi

Türkiye bugün bilgi çağını yaşayan dünyada Avrupa Birliği’ne girme süreci içinde bulunmaktadır. Dolayısıyla bugünün yoğun ilişkiler ağı içerisinde ülkemizin de etkin olarak rol alması, kendi özgün koşullarını göz önünde bulundurarak uygun eğitim politikaları üretmesiyle doğru orantılıdır. İletişim alanında yaşanan hızlı değişimler sonucu bilgiye ulaşmanın en önemli yollarından birisini de iletişimi sağlayacak yabancı dil/diller bilme zorunluluğu olduğu açıktır.

Eğitim sistemleri yapı ve işleyiş olarak bilgi toplumu, küreselleşme, insan hakları gibi yeni değerler doğrultusunda varlığını devam ettirebilecek yeni amaçlar belirlemek ve çağımızda işlevsel olmanın yollarını aramak zorundadırlar (Özden, 1998, s.132). Bilim ve teknolojideki değişimler insan yaşamını ve insanın

yetiştirilmesi süreci olan eğitimi etkilemektedir. Ekonomik, sosyal, kültürel birçok koşulun etkisi altında kalan eğitim sistemleri değişikliklerle karşı karşıyadır. Nüfus artışı, toplumların yükselen istek düzeyleri ve demokratizasyon genellikle tüm ulusları ilgilendiren ortak sorunlardır (Debesse ve Mialaret, 1974, 258). Bu doğrultuda okulların başarılı olmasını etkileyen en önemli unsurlardan birinin okul yöneticileri olduğu, etkili okul gibi birçok araştırmada ortaya konulmuştur (Balcı, 2001, s.113).

1.7 Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Ülkemizde ilköğretim dördüncü sınıfta başlayıp, ilköğretimde beş yıl boyunca ve ardından orta öğretimde dört yıl boyunca zorunlu ders olarak okutulmasına rağmen, yükseköğretime gelen öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun zorunlu yabancı dil hazırlık sınıfını atlayamadıklarına şahit olmaktayız. Dokuz yıl boyunca 800 saatin üzerinde yabancı dil eğitimi verilmesine rağmen, orta seviyedeki bir hazırlık atlama sınavında başarı gösteremeyen öğrenciler öğretim sistemimizde bir takım sorunlar olduğuna işaret etmektedir. Yabancı Dil öğretimi ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalara baktığımızda, araştırmacıların elde ettiği sonuçlar bu sorunları belirlemek konusunda önem taşımaktadır.

Özen'in araştırmasında Türkiye'de yabancı dil öğrenimi konusunda karşılaşılan sorunlar; öğretmen yetersizliği, kitap yetersizliği, öğrencilerin kişisel yetersizliği, yalnızca sınıf geçmeye yönelik davranış, kalabalık sınıflar, modern araç ve gereç eksikliği, ders programlarının yetersizliği, yabancı dil öğrenimini algılamadaki yetersizlikler, yöntemlerdeki yetersizlikler, zaman ve ortam yetersizliği şeklinde sıralanmaktadır (Özen,1979, s. 22-23).

Cem (1978, s. 210) ise bu sorunlara daha farklı bir açıdan yaklaşmış, yabancı dil politikalarından ve çalışmalarından bahsetmiştir. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin kökenlerine inilecek, yabancı dil öğretiminin içinde bulunduğu konumu ortaya çıkaracak sosyal bilimsel araştırmalar yapılmadığını belirten Cem, öneri ve düşüncelerin yakınma boyutundan ileri gidemediğini vurgulamış; çözüm yolu önerilmeyen bu sorunlara yönelik “pratik” çözüm yolları getirecek ciddi araştırmaların yapılmamasını yabancı dil öğrenimi açısından büyük bir eksiklik olarak nitelmiştir.

Akın (1983, s. 87-88)’a göre ise yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenleri: Yeterli sayıda yabancı dil öğretmeni bulunamayışı, yabancı dil öğretmenlerinin yetersiz olması; özellikle yabancı dil ve yabancı dil öğretim teknikleri konusundaki yetersiz olunması, öğrencilere yabancı dilin öneminin kavratılamamış olması, yabancı dili sınıf dışına taşıma olanaklarının bulunmaması, okul ve okul dışı unsurların bu konuda gerekli işbirliğine gidememesi, kalabalık sınıflar, ders programlarının esnek olmaması, başarısız öğrencilere ödün verilmesi, araç gereç eksikliği, ders yükünün çokluğu, öğretmenlik mesleğinin toplum içinde saygınlığını giderek yitirmesi, başarının gereken takdiri görmemesi, öğretmen maaşlarının yetersizliği, öğretmenin kendini geliştirme olanağı bulmayışı, öğretmenlerde mesleki doyumsuzluğun ve ruhsal bezginliğin görülmesidir.

Akyel (2003) ise yabancı dil öğretiminde kaliteyi yakalama çabalarına engel olarak; devlet okullarındaki kalabalık sınıfları, farklı okul tiplerinde İngilizce ders saatlerinin ayarlanmasındaki eşitsizliklerin oluşturduğu olumsuz sonuçları, eğitim araçlarının yetersiz kaldığı noktalarda öğretmenlerin çeşitli sebeplerle ek ders malzemesi hazırlayamamasını, eğitim teknolojisinden çeşitli nedenlerle yararlanılamamasını, derslerde İngilizce’nin anlamlı bir bağlama oturtulamamasını,

gramer ağırlıklı öğretime yer verilmesini ve öğrenciye etkin öğrenme olanaklarının sağlanamamasını göstermiştir.

Ekmekçi (2003) yabancı dil öğrenimini etkileyen faktörlerden bahsederken ilk olarak öğrencinin niteliğinden, ikinci olarak ise ana dilin yapısından bahsetmiştir. “Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları” Sempozyumu’nda, Avrupa’da üç dil konuşulduğunun altını çizmiş, bu dillerin aslında yapı olarak birbirlerine benzediklerini ama Türkçe’nin bu dillerden oldukça farklı olduğunu ve dolayısıyla Türk çocuklarının yabancı dil öğrenmede bu açıdan zorluk yaşadıklarını vurgulamıştır. Yabancı dil eğitiminde öğrenme ve sosyal ortamların öneminden bahsetmiş, Anadolu’daki öğrencinin dil öğrenmeye ihtiyaç duymadığı üzerinde durmuştur. Diğer yandan, kalabalık sınıflar ve bu doğrultuda seçilen öğretim yönteminin yanlışlığını vurgulamış (Dilbilgisi çeviri yöntemi), kitap yetersizliği konusuna değinmiştir.

1.8 Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler

Yabancı dil öğretiminde günümüze kadar çeşitli yöntemler geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Dil öğretim uzmanları ve dil bilimciler tarafından en çok benimsenen ve kabul gören öğretim yöntemleri aşağıda verilmiştir.

1. Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)
2. Düzvarım Yöntemi (Direct Method)
3. Kulak- Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio Lingual Method)
4. Sessiz Yol (The Silent Way)
5. Danışmanlı Dil Öğrenme (Community Language Learning)
6. Esinlenmeli Yöntem (Suggestopedia)

7. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
8. İlişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)
9. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

1.8.1 Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)

Ortaçağdan günümüze kadar yaygın bir biçimde kullanılan dilbilgisi-çeviri yöntemi geleneksel bir yöntemdir. Başlangıçta daha çok batıda Lâtincenin, doğuda da Arapçanın öğretim alanında kullanılmış, sonra diğer dillere uygulanmıştır. Rönesans döneminde Latin ve Yunan ilim ve kültür mirası bu yöntemle Avrupa'ya nakledilmiştir. Medreselerde dini ve ilmi metinleri öğretmede bu yöntem uygulanmıştır. İngiltere'de 19. yüzyılın ilk yarısında yaygın olarak kullanılmıştır. Osmanlılarda dilbilgisi-çeviri yöntemi, vazgeçilmez bir uygulama olarak son dönemlere kadar sürmüştür (Demircan, 1990, s.31)

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Eski Yunan'dan 20. yüzyılın ortalarına kadar uygulanan bir dil öğretme yöntemidir. Kural öğrenme, akla dayalı çözümlenmeler ve karşılaştırmalı çalışmaların önemli yer tuttuğu bu geleneksel yöntemde dilin sözlü kısmına hemen hemen hiç yaklaşılmamakta ve konuşma becerisi önemsenmemektedir. Bu yöntemde dilbilgisi kuralları tündengelimli olarak verilir, bu kuralların bir uygulaması olarak yabancı dilden ana dile, ana dilden yabancı dile çeviri yapılır. Mekanik olarak yapılan bu çevirilerde kullanılan tümceler, bağlam dışı yapay tümcelerdir. Dilbilgisi kuralları birim olarak ve açıklayıcı tümcelerle ezberlenmektedir (Demircan,2005, s. 150).

Hedef dilde iletişim kurabilmek bu yöntemin amaçlarından biri değildir. Bu yöntemde geliştirilmesi amaçlanan iki beceri okuma ve yazma becerisidir. Konuşma ve okuma becerilerine çok az önem verilirken telaffuza neredeyse hiç önem

verilmez. Öğretmen merkezli bir yaklaşımdır ve öğretim ana dil ile hedef dilin benzerliklerini bulmak üzerine kuruludur (Larsen&Freeman, 2003, s. 15-19).

1.8.2 Düzvarım Yöntemi (Direct Method)

Dilbilgisi Çevir Yöntemi gibi Düzvarım yöntemi de oldukça eski yöntemlerden biridir. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi'nin tersine yabancı dili iletişim amaçlı kullanmaya önem vermektedir. Bu yöntemde kullanılan en önemli kural çeviri yapmaya izin verilmemesidir. Anlatılmak istenen bilgiler öğrencinin ana dili kullanılmadan görsel materyallerle desteklenerek öğrenciye aktarılmaktadır (Larsen&Freeman, 2003, s. 24).

Bu yöntemde bir dilin, en iyi sınıf içinde aktif olarak kullanılarak öğrenilebildiği düşünülmektedir. Öğrencilerden, öğrendikleri dilin dilbilgisi kurallarını, dili kullanırken kendileri keşfetmeleri beklenir. Aslında burada doğal dil öğrenme kurallarının bir tekrarı söz konusudur ve düz varım yöntemi Doğal Yaklaşım olarak bilinen öğrenme yaklaşımının en belirgin yöntemlerinden biri olmuştur (Richards & Rodgers,2002, s. 11).

Öğretmen tercüme etmek yerine göstererek, canlandırarak öğretme yoluna gider. Ana dilin sınıf içinde kullanımı kesinlikle yasaktır. Öğrencilerin hedef dilde düşünebilmeyi mümkün olduğunca çabuk öğrenmeleri amaçlanır. Kelime öğreniminde öğrencinin listelerden ezberlemek yerine bu kelimeleri kullanarak öğrenmeleri beklenir. Dil öğretiminin amacı iletişim kurabilmektir. Bu yüzden öğrencilerin soru cevaplamanın yanı sıra soru sorabilmeyi de öğrenmeleri hedeflenir. Gramer kuralları öğretmen tarafından açıkça anlatılmaz. Öğrenciler kendilerine verilen örneklerden çıkarım yaparak kuralları kendileri öğrenirler (Larsen&Freeman, 2003, s. 26-29).

1.8.3 İşitsel- Dilsel Yöntem

Dilin sözel yönüne yani daha çok dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine önem veren ve bu becerileri davranışçı öğrenme yaklaşımlarından yararlanarak diyaloglar ve yoğun sözlü alıştırmalar kullanarak dil öğretimini amaçlayan yöntemdir (Demircan,2005, s. 182).

İşitsel-Dilsel Yöntem de aynı Düzvarım Yöntemi gibi konuşma becerisini temel alan bir yöntemdir ancak bu yöntemde öğrenciler kelimeleri anlamlı durumlar içinde öğrenmek yerine cümleler içinde sürekli tekrar ederek öğrenirler. Ayrıca, Düzvarım Yöntemi'nden farklı olarak dilbilimi ve psikoloji bilimlerinden temel almaktadır. Skinner tarafından geliştirilen davranışsal psikolojinin bu yöntemde katkısı çok büyüktür. Bir anlamda dil öğrenme düşünmeye gerek kalmadan tepki gösterme becerisini edinmektir (Larsen&Freeman, 2003, s. 35). Bu durumda, dil öğretiminde alışkanlık oluşturan etkinliklerin kullanılması bir gerekliliktir. Bu durumda Skinner'ın "aletli koşullandırma" (operant conditioning) kuramı devreye girmektedir. Doğru yanıtların hemen ödüllendirilmesi ile davranış geliştirme, dil öğretimine "diyalogların yinelenerek ezberlenmesi, yapıların örgü alıştırmalarıyla otomatikleştirilmesi" işlemlerinin girmesini sağlamıştır (Demircan,2005, s. 184).

Bu öğretim yönteminde ezber çok büyük yer tutar. Çünkü dil öğrenimi, temelde mekanik bir alışkanlık geliştirme sürecidir. Diyalogları ve kalıpları ezberleyerek hata yapma oranı en aza düşürülür. Öğretilmesi amaçlanan şeylerin yazılı olarak gösterilmesinden önce sözlü olarak gösterilmesinin daha önemli olduğu düşünülür. Sürekli tekrarlarla pekiştirme sağlanır (Richards & Rodgers,2002, s. 57).

Bu yöntemle eğitim gören öğrenciler, doğal hiçbir şey yaratamazlar. Öğrenciler, adeta bir papağan gibi ilerleme gösterirler. Karşılaştıkları bir uyarıcı

karşısında anlamını bilmeden bir cümleyi çok iyi bir şekilde tekrar edebilirler ancak öğrendikleri cümle kalıplarını başka içeriklerde kullanmayı başaramazlar (Demirel,1999, s.45-6).

1.8.4 Sessiz Yol (The Silent Way)

Caleb Gattegno tarafından ortaya konulan bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Öğretim'e ağırlık vermek yerine öğrenime öncelik tanıyan bir yöntemdir. Öğretmen sınıfta bir gözlemci gibidir ilgi dağıtıcı tüm eylemlerden kaçınır çok gerekmedikçe müdahale etmez. Öğretmen konuşmadan bu öğrenimi yönlendirdiği için bu yönteme sessiz yol denilmiştir (Demircan,2005, s. 208).

Bu yöntemde öğrenme süreci öğrendiğini yeni bir içerik dahilinde kullanılmak üzere, dönüştürme becerisini kazandırmayı hedeflemektedir. Burada öğretmenin söylediği bir sözün tekrar edilmesine ya da sunulan bir görsele tepki verilmesine en erken üç saniye sonra izin verilmektedir. Böylece henüz kısa süreli bellekte tutulan bilgi buradan çıkış yapmadan bir yenisinin girmesi engellenmiş olur. Çünkü yeni bilgi bir öncekinin özümsemesini engeller (Larsen&Freeman, 2003, s. 59). Bu yaklaşımda öğrenciler yapılanları ve söylenenleri yoğun bir dikkatle izleyip anlamak ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak söze katılmakla yükümlüdür. Anadilde tek bir kelime bile söylenmesine izin verilmemektedir.

1.8.5 Danışmanlı Dil Öğrenme

Bu yöntemin anlayışına göre, bir sınıftaki öğrenciler bir sınıf değil, belli bir gözetim ve danışmanlık ihtiyacı içinde olan bir gruptur. Böyle bir toplulukta öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için ilk önce öğretmen ve öğrencilerin kendi aralarında birbirlerine değer verdikleri özel bir süreç içine girmeleri gerekmektedir. Bu durumda kişiler arası iletişime engel olan bireysel savunma mekanizması devre

dışı kalacağı için öğrenme kolaylaşacak ve öğrenme ortamının yarattığı endişe azalacaktır. Bu yöntem temelini, Charles Curran tarafından geliştirilen Danışmanlı Öğrenme Yaklaşımı'ndan almaktadır. Öğrencinin korkularına anlayış göstererek ve onlara duyarlı yaklaşarak öğrencinin olumsuz duygularını olumlu enerjiye dönüştürmeyi ve bu şekilde öğretmeyi amaçlar (Larsen&Freeman, 2003, s. 89).

Bu yöntemde çeviri yapılmasına ve ana dilin kullanılmasına izin verilir. Öğrenci öğretmene söylemek istediği bir şey için ana dilinde danışıp tercümesini isteyebilir. Grup çalışmasına önem verilir ve öğrenciler birbirlerine güvenmeyi ve birbirlerinden öğrenmeyi öğrenirler ve kendilerini bir topluluğa ait hissederler (Richards & Rodgers,2002, s. 93-94).

1.8.6 Esinlenmeli Yöntem (Suggestopedia)

Esinlenmeli yöntem, Bulgar ruh bilimci ve eğitimci Georgi Lozanov tarafından 1960 sonrasında geliştirilmiş oldukça hızlı bir öğretim biçimidir. Duvarları hoş ve neşeli posterlerle süslenmiş, rahatsız etmeyecek şekilde ışıklandırılmış, öğrenciler için rahat koltukların bulunduğu bir ortamda ders yapılır. Çalışmalara amaca uygun olarak seçilmiş müzik eşlik eder. Anlama güçlüğü ortadan kaldırmak için öğrencilere verilen diyaloglar sağda yabancı dilde solda ise ana dilde tercümesi ile birlikte verilir. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için onlara yalancıkdan bir isim ve bir meslek verilir. Böylece kişiliğini korumaya yatkın olan öğrencilerin kendilerini bu yeni biyografiler altında rahat hissetmeleri sağlanır (Demircan,2005, s. 188-189).

Burada ana amaç öğrenimi engelleyecek bariyerleri kaldırmaktır. Öğrenim son derece neşeli ve rahat bir ortamda gerçekleşir. Öğrenciler duvarlardaki ve etraflarındaki materyallerden istem dışı da olsa öğrenirler. Dilbilgisi kuralların

üzerinde fazla durulmaz. Ana dil ve tercüme yöntemi kullanmakta sakınca görülmez. Müzik, resim gibi sanatsal öğelerin derse katılması ile öğrencinin bilinç altına daha rahat ulaşılabildiği düşünülür. Yapılan hatalar çok nazik şekilde ve öğrenciye kendini kötü hissettirmeden düzeltilir (Larsen&Freeman, 2003, s. 78-80).

1.8.7 Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Bu yöntem, sözlü emirleri yerine getiren fiziksel motor etkinlikler aracılığıyla ilk olarak duyduğunu anlama becerisini ve sözlü anlatımı başlangıç düzeyinde geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir. James Asher tarafından geliştirilen bu yöntem gelişim psikolojisi, öğrenme kuramı, hümanistik eğitim yaklaşımdan yararlanılarak geliştirilmiştir (Richards & Rodgers, 2002, s. 73).

Temelini Doğal Öğrenme Yaklaşımı'ndan alan bu yönteme göre, ana dili ve yabancı dili öğrenme benzer şekilde gerçekleşir. Çocuklar ana dillerini öğrenirken dinleme konuşmadan çok önce gelişen bir beceridir. Bu becerinin gelişmesi çocuğun anne babasından aldığı komutlara fiziksel tepkiler vermesi ile gelişmeye başlar. Dinleme becerisi tam anlamıyla geliştikten sonra konuşma becerisi oluşmaya başlayacaktır (Richards & Rodgers, 2002, s. 74).

Bu yöntemde öğretmen öğrencilere hedef dilde çeşitli direktifler verir. Verilen direktifler kelimelerden değil kalıplardan ve cümlelerden oluşur. Öğrencilerden bir şey söylemeleri beklenmez. Onlar sadece söyleneni anlamakla ve istenilen hareketi yapmakla yükümlüdür. Hatalara tolerans gösterilir ve herkesin söylenenleri anladığına emin olunana kadar devam edilir. Daha sonra öğrenciler sırayla direktif vermeye başlarlar (Larsen&Freeman, 2003, s. 111-113).

1.8.8 İletişimsel Yaklaşım

1970'lerin sonlarına gelindiğinde eğitimciler öğrencilere dilin kurallarını ve yapısını öğretebildikleri halde öğrencilerin hedef dilde eğitim kuramadıklarını fark etmeye başladılar. Bir şeyi ne zaman ve nasıl söyleyeceklerine karar vermek, dili doğru şekilde iletişim amaçlı kullanabilmek öğrencilerin asıl odaklanması gereken nokta olarak ortaya çıkmaya başladı (Larsen&Freeman, 2003, s. 121).

İletişimsel yaklaşım, dille iletişim kurulmasında dilbilgisi kurallarının yanında bazı kullanım ve konuşma kurallarının da olduğunu vurgular. Dil öğrenmenin temelinde yatan ana amaç dilin asıl işlevi olan yazılı-sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Buna göre, dilin kurallarından çok bir iletişim aracı olarak kullanılması önem taşır. Dil öğretiminde kurallarına uygun cümle aşaması son aşama olmalıdır. Dil öğrenme sürecinde öğrencinin geçirdiği zihinsel süreç önemli bir yer tutar. Bu yaklaşıma göre, öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine, öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilir. Geçirdiği zihinsel süreç sonrasında amaç anladıklarını ve kavradıklarını uygulama sahasına koymalarını sağlamaktır. (Hengirmen, 1999, s. 31-36).

Bu yöntemle eğitim yapılan sınıflarda ders materyali olarak günlük hayatta kullanılan materyaller (gazete, dergi, film, broşür vs.) kullanılmakta ve dil iletişim için bir araç olarak görülmektedir. Dil bilgisi kuralları üzerine yoğunlaşmak yerine çeşitli oyunlar, eksik bilgi, grup çalışmaları ve eşli çalışmalar kullanılarak öğrencilere yaratıcı olabilecekleri ortamlar sağlanması ön plana alınmıştır. Hatalar iletişim becerisi geliştirme sürecinin doğal sonuçları olarak düşünülmüş ve tolere edilmiştir. Öğretmenden ziyade öğrenci ön plana alınmış ve duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği ortamlar sunulmuştur (Larsen&Freeman, 2003, s. 125-128).

1.8.9 Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

“Bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yerleri seçilerek birbirleriyle en verimli biçimde uyuşturulmasıyla elde edilen yönteme seçmeli yöntem” denir. Çok değişik beceriler, istekler, eğilimler ve güdülenmelerle bir araya gelmiş bir sınıfta hangi aşamada hangi tekniğin kullanılacağını seçmek öğretmene bırakılmalıdır (Demircan, 2005, s.162).

Aslında bu yöntem bilinen tüm yöntemlerin yeri ve zamanı geldiğinde kullanılabilceğinin bir göstergesidir. Doğru ya da yanlış yöntem yoktur; doğru ya da yanlış seçilmiş yöntem vardır. Yabancı dil öğretmenlerinin bu tekniklerin tamamını bilerek uygun olanları uygun zamanda kullanmalarını beklemek en doğrusudur.

1.9 Yabancı Dil Öğretiminin Önemi

Uluslar arasındaki mesafelerin azalması ve bireyler arasındaki ilişkilerin karmaşıklaşması, dünyayı çeşitli uluslardan, bireylerin kolaylıkla ilişki kurduğu ve bir araya geldiği küresel bir köy haline dönüştürmüştür. Bu küresel köy içinde bireysel ilişkileri daha da sağlamlaştıracak etkili bir yabancı dil eğitime gereksinim vardır. Yabancı dil eğitimi, yeni özellikleri olan dünyadaki çeşitliliğe saygıyı ve kültürlerarası hoşgörüyü geliştirmek için önemli bir araçtır (Can, 2006, s. 288).

1.9.1 Yabancı Dil Öğrenme İhtiyacı

Bilim ve teknolojideki baş döndürücü gelişme ve değişme kültürlerarası etkileşimi geçmişte olduğundan çok daha fazla etkilemekte, dünyanın herhangi bir yerinde üretilen bilgiye ulaşmayı bir zorunluluk haline getirmektedir. Dünyanın değişik yerlerinde üretilen bu bilgilere ulaşmak ve bunlardan gerektiği gibi yararlanmak, bilginin üretildiği toplumun dilini bilmeyi gerektirmektedir. Özellikle gelişmekte olan toplumların bireylerinin ana dillerine ek olarak, gelişmiş ve yüksek

teknolojiyi elinde bulunduran toplumun dilini öğrenmesi çok büyük önem taşımaktadır. Günümüzde bilim dünyası ve iş hayatında görev alacak bireylerin en azından bir yabancı dili kullanabilme becerisine sahip olması beklenmektedir.

İçinde yaşadığımız dünyada binlerce dilin varlığından söz edilmekte ve bu dilleri konuşan ulusların evrensel düzeyde iletişim kurabilmeleri için ortak bir dilin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Uluslararası platformda kültürel, askeri, siyasal, bilimsel, sanatsal alanlarda iletişimi sağlamak isteği ulusların yabancı dil öğrenme nedenlerinin başında yer almaktadır. Ayrıca, göç, iş, turizm, teknoloji, ticaret, haberleşme, bilimsel araştırma, film veya müzik kültürü gibi etkenler de yabancı dil öğrenme nedenlerinden sayılabilmektedir. Harmer (1991, s. 2-3) yabancı dil öğrenme sebeplerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Bulunmak ve yaşamak istediği ülkenin dilini öğrenmek ve bu dili konuşan topluluğun içinde yer almak,
2. Hedeflenen dilin konuşulduğu ülkenin yaşam biçimi, kültürü, coğrafyası hakkında bilgi sahibi olmak,
3. Akademik amaçlardan dolayı öğrenme veya yabancı ülkede burs kazanmak,
4. Okul programında yer alması nedeniyle sadece zorunlu olduğu için öğrenme gereği duymak,
5. İş bulmak veya işinin gereği olarak yabancı dil öğrenmek zorunda olmak.

İlkhan (1999, s.301-305), "Neden yabancı dil öğretiyoruz veya öğreniyoruz?" sorusuna şu şekilde cevap vermektedir: "Toplumun ekonomik ve sosyal kalkınmasını sağladığı için yabancı dil öğreniyoruz ve öğretiyoruz".

Yabancı dil öğretiminin ekonomik boyutu değişik açılardan ele alınabilir. Bunlardan biri turizm sektöründeki girdi, diğeri ise teknoloji transferinde kullanılabilir olmasıdır (İlkhan 1999, s. 301-305).

Uluslararası kullanılan dili belirleyen, tarih boyunca ekonomi, bilim, teknoloji, askerlik alanlarında sağlanan üstünlük ve din olmuştur. Eski Çağ'a baktığımızda Roma İmparatorluğu döneminde Grekçe ve Latince'nin üstünlüğü göze çarparken, Ortaçağ'da Arapça ve Latince ve Yeni Çağ'da Fransızca'nın öne çıktığı görülmektedir. Günümüzde İngilizce en yaygın uluslararası dil olmakla birlikte, dış ilişkileri yürütmek için birden fazla dile ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmektedir. Örnek vermek gerekirse, Birleşmiş Milletler'de İngilizce, Fransızca, Rusça, Çince İspanyolca, Arapça kullanılırken. Nato'da ve Avrupa Konseyi'nde ortak dil olarak İngilizce ve Fransızca kullanılmaktadır (Demircan, 2005, s.17).

1.9.2 Yabancı Dil Olarak 'İngilizce'

Günümüzde iletişim görsel ve yazılı basın aracılığıyla ve bilgisayarlar yardımıyla gerçekleştirilmektedir. Bu küresel iletişimin ortak dili İngilizcedir. İletişim ihtiyacının hızla artması ülkemizde de işadamları, parlamenterler, yöneticiler gibi her kesimde çalışan kişilerin yabancı dil öğrenmeyi özellikle İngilizce öğrenmeyi talep etmesine neden olmaktadır. Crystal (1997, s.103), İngilizcenin dünyanın bilgi depolama ve transferi için önemli bir araç olduğu, dünyada e-mail'lerin %70'nin, bilgisayar verilerinin %80'nin ve bütün bilgilendirme işlemlerinin %85'nin İngilizce ile yapıldığını belirtmektedir.

İngilizce 50'den fazla ülkede resmi dil olarak kabul edilmiştir. Yaklaşık uluslar arası organizasyonların %85'i İngilizceyi resmi dil olarak kullanmaktadır.

Örneğin, Avrupa Merkez Bankası Almanya'nın Frankfurt şehrinde bulunduğu halde , bu bankanın resmi dili İngilizcedir (Doğan 1996, s. 24).

Crystal'in (1997) belirttiğine göre Endüstri Devriminin İngiltere'de olması, 19. Yüzyılda İngiltere'yi dünyanın en gelişmiş ülkesi yapmıştır. İngiltere 1800'lü yıllarda madencilik alanında dünyaya hükmetmeye başlamış, İngiliz firmaları dünyaya açılarak İngiliz ürünlerinin bütün dünya tarafından kullanılmasını sağlamıştır. Aynı yüzyılda İngiltere'nin dünyanın atölyesi olarak kabul edilmeye başlanmasıyla teknolojik ve bilimsel gelişmeler için yeni sözcükler kullanılmaya başlanmıştır. Bu yeni ürünlerin ihracıyla birlikte İngilizce sözcükler de komşu ülkelerin diline yerleşmiş ve bu gelişimi takip etmek isteyen insanlar İngilizce öğrenme mecburiyetinde kalmıştır. Yine Crystal'in belirttiğine göre, İngilizcenin 400 yıldır basında kullanılıyor olması, Reuter'in 1851 yılında Londra'da bir uluslararası ajans kurup tüm dünyanın haber kaynağı olması, Amerika'da reklamcılık, radyo ve diğer basın organlarının yayılması, dünya üzerinde üretilen filmlerin %80'inin İngilizce olması insanların İngilizceyi öğrenmelerini kaçınılmaz kılmıştır (Crystal 1997, s.72).

Demirel'e (2003, s.3-4) göre, Türkiye'nin başta Birleşmiş Milletler örgütü olmak üzere Avrupa Konseyi, NATO, OECD ve daha birçok organizasyonlara üye olması ve uluslararası organizasyonlarda ortak iletişim aracı olarak bir çok ulusun dilinin kullanılması ve özellikle NATO gibi Türkiye açısından önemli olan uluslararası organizasyonlarda resmi dil olarak "İngilizce"nin kullanılmasından dolayı, İngilizce bilmek bu tür organizasyonlarda kolaylık sağlayacaktır. Ayrıca Demirel, uluslararası ilişkilerin yoğunluk kazanması nedeniyle Türkiye'de başka dillerin (özellikle uluslar arası örgütlerde resmi dil olarak kabul edilen batı dillerinin)

öğrenilmesinin bir gereksinme olarak ortaya çıktığı ve bunun sonucu olarak yabancı dil öğretiminin okul programlarında yer aldığı görüşünü ileri sürmektedir.

İngilizce'nin "ortak dil" olarak kabul görmesinin nedenini İngilizce konuşan insan sayısının çok olmasına bağlamak, İngiliz dilinin dünyada en kalabalık kitleler tarafından kullanılan diller arasında Çince ve Hinduca'dan sonra üçüncü sırada geldiğinden dolayı yanlış olabilir (Doğan 1996, s. 11).

Kitao (1996, s.32) "Niçin İngilizce Öğretiyoruz?" başlıklı çalışmasında İngilizce'nin dünyada en çok konuşulan anadil olmamasına rağmen evrende en çok konuşulan ve en yaygın olarak kullanılan dil olduğunu söylemektedir. Kitao'nun belirttiğine göre her ne kadar kesin rakamlarla konuşmak mümkün olmasa da yaklaşık 350 milyon kişi İngilizce'yi birinci dil, 400 milyondan fazla kişi de günlük yaşamlarında sıklıkla ikinci dil olarak veya günlük yaşamlarında çok yer vermeden yabancı dil olarak kullanmaktadırlar. Bununla birlikte, Kitao, dünya nüfusunun yaklaşık % 15'inin İngilizce konuşmasından dolayı rakamlarla İngilizce'nin önemini anlatmanın pek mümkün olmadığını, bunun için İngilizce'yi kullanan insan sayısının değil, İngilizce'yi kullanma nedenine bakmak gerektiğini vurgulamıştır.

İngilizce uluslararası haberleşme ve bilgi edinme dili, iş siyaset ve diplomasi dili, uluslararası deniz ve hava trafiğinin dili olmanın yanında Amerikan sinemasıyla, İngilizce sözlü müziğiyle dünyanın dört bir yanına dağılan bir kültür dili olduğu söylenmelidir. Televizyonlarda hangi milletten olursa olsun neredeyse tüm siyasetçilerin İngilizce konuşması, dünyanın neresine gidilirse gidilsin İngilizce tabela ve reklamların olması, yabancı bir şehirde lokanta ve otellerde İngilizce iletişim kurulması ve menülerinin İngilizce olması bu tespitin kanıtları olarak gösterilebilir (Crystal 1997, s. 2).

1.10 Problem

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında düzenli bir program dahilinde yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmekte olmasına rağmen, bu dönemi başarı ile tamamlayıp üniversite öğrencisi olmaya hak kazanan öğrencilerin pek çoğunun üniversitelerde verilen hazırlık sınıfı muafiyet sınavından başarılı olmadıkları gözlemlenmektedir. Hatta ortaöğretimde hazırlık eğitimi almış öğrencilerin de birçoğunun, yeterli başarıyı gösteremediklerinden tekrar bir yıl süre ile hazırlık sınıfında okumaları gerekmektedir. Bu durum, devletin, öğrencilerin ve ailelerin maddî, manevî kayıplarına sebep olmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nin yedinci maddesinde, örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil öğretimi uygulamalarında dikkate alınacak hususlar belirtilmiştir. Buna göre, ilköğretim okullarında zorunlu yabancı dil derslerine dördüncü sınıftan itibaren yer verildiği ve zorunlu yabancı dil dersini takviye etmek amacıyla seçmeli yabancı dil dersinin de aynı sınıftan itibaren okutulabileceği söylenmektedir. Yine ilköğretim kurumlarında ders saatleri dışında, ihtiyaç olduğu takdirde yabancı dil kurslarının uygulanabilir olduğu belirtilmektedir. Orta öğretim kurullarında ise ilköğretim kurumlarında okutulan yabancı dilin devamı niteliğinde yabancı dil dersi ve kurulca uygun görülen okullarda ikinci yabancı dil dersinin okutulması gerekliliği üzerinde durulmuş ve takviye gereken durumlarda seçmeli yabancı dil dersi ile bu dillerin takviye edilmesi için seçmeli dersler konulabileceği üzerinde durulmuştur (meb.gov.tr).

Bu durumda okullardaki ihtiyacı belirlemek ve gerekli eğitim programını oluşturmak okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları altındadır. Bu noktada okul yöneticilerinin yabancı dil öğretimine bakışları çok büyük önem taşımaktadır. Çünkü

bir okulda yabancı dil öğretimine verilen önem, yöneticinin yabancı dil algısı ile doğru orantılı olarak hareket etmektedir. 13.08.2009 tarihinde yapılan değişiklikle artık eğitim yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen yazılı sınav sonucunda seçilip atandıkları görülmektedir (MEB Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atanma ve Yer Değiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik). Okul yöneticilerinin öğretmenler içinden seçildiği göz önüne alındığında, branşları ne olursa olsun, şu an ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin de tutum ve görüşlerinin büyük önem taşıdığına inanılmaktadır. Avrupa Birliği'ne geçiş sürecinde ilköğretimde çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin tutum ve görüşleri nasıldır ve hangi değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermektedir?

1.11 Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutum ve görüşlerini incelemek ve özellikle eğitim yöneticilerinin yabancı dil öğretimine bakış açılarını ortaya koyarak, eğitim sistemimizin ve okul yöneticilerimizin bu alandaki problemlerini belirlemek ve çözüm yolları önermektir.

Bu çalışmada, yukarıdaki amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumları nasıldır?
2. İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutum ve görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

4. İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutum ve görüşleri ile yaşları arasında ilişki var mıdır?
5. İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutum ve görüşleri mezun olunan kuruma göre farklılaşmakta mıdır?
6. İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutum ve görüşleri lisansüstü eğitim alıp almamaya göre farklılaşmakta mıdır?
7. İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutum ve görüşleri ile meslekteki kıdemleri arasında ilişki var mıdır?
8. İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutum ve görüşleri okuldaki görevlerine göre farklılaşmakta mıdır?
9. İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutum ve görüşleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
10. İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutum ve görüşleri çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.12 Önem

Araştırmadan elde edilen bulguların;

1. MEB Talim Terbiye Kurulu'nun yabancı dil öğretimi ile ilgili program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,

2. Üniversitelerin yabancı dil öğretimi yapan fakülte ve bölümlerindeki program uygulama çalışmalarına katkı sağlayacağı,

3. Konu ile ilgili yapılacak araştırmalara ışık tutacağı,

umulmaktadır.

1.13 Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları şunlardır:

1. Örneklem evreni temsil etmektedir.

2. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, ölçek ve anketlere içten ve samimi cevap vermişlerdir.

1.14 Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Konu açısından, ilköğretim kurumlarında okutulan yabancı dil programı ve dersi ile,

2. Zaman açısından 2009-2010 öğretim yılı ile,

3. Örneklem açısından, İstanbul İli Anadolu Yakası'nda ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile sınırlıdır.

1.15 İlgili Araştırmalar

Konu ile ilgili gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan aynı isimli bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak benzer araştırmalar aşağıda anlatılmıştır.

1.15.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akalın ve Zengin (Nisan, 2007) tarafından yapılan “Türkiye’de Halkın Yabancı Dil ile İlgili Algıları” başlıklı araştırmada Türkiye’de insanların yabancı dil

konusuyla ilgili algılama şekilleri incelenmiş ve katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, eğitim durumları ve yaşadıkları bölgeler arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma Türkiye'nin yedi bölgesinden toplam 711 katılımcı üzerinde yapılmıştır. Ölçme aracı olarak yabancı dil algısı anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yabancı dil öğretimine karşı tutumun eğitim düzeyinin yükselmesi ile doğru orantılı olduğu, gençlerde yabancı dil öğrenme gereğinin iletişim olduğu ancak yaş ilerledikçe mesleki kaygılarla öğrenme gereği hissedildiği, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yaşayan insanların ikinci yabancı dil olarak tercih ettikleri dillerin farklılık gösterdiği gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Saracaloğlu ve Varol (Mart, 2007) tarafından yapılan “Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Tasarımları ile Yabancı Dil Başarıları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen Yabancı Dile Yönelik Tutum ölçeği kullanılmış ve yabancı dil tutum puanları ile akademik benlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yabancı dil öğrenimine yönelik tutumların cinsiyete göre değişiklik göstermediği, yabancı dil yeterlilik algıları ile tutum arasında doğru orantılı ilişki olduğu, yabancı dilde gösterilen başarı ile yabancı dile yönelik tutumun olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

1.15.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hall (Eylül, 1967) tarafından Washington Üniversitesi'nde yapılan “A Survey of the Foreign Language Background and Attitudes of Principals in Washington States Secondary Schools” (Washington Eyaletinde Görev Yapan Okul Müdürleri'nin Yabancı Dil Tutumları Araştırması) başlıklı araştırmadan çıkan sonuca göre okul müdürünün aldığı yabancı dil eğitimin, yabancı dil tutumuna ya da okulundaki yabancı dil programına bir etkisi bulunmamakta; ancak yabancı dil

öğretimine yaklaşımının ve yabancı dil tutumunun okulundaki yabancı dil eğitimi programı üzerinde etkisi bulunmaktadır.

DeFelippis'in (Şubat, 1982) Amerika Georgia'da yaptığı "Eğitim Yöneticileri'nin yabancı Dil Öğretimi'ne Karşı Tutumları" konulu araştırma sonucunda kendileri yabancı dil eğitimi almış olan okul yöneticilerinin yabancı dil öğretimine karşı tutumları oldukça yüksektir. Ancak yabancı dil bilen yönetici sayısının % 52'de kalması üzüntü verici olarak nitelendirilmiştir. Yabancı Dil Öğretimi'nin gerekli olmadığını düşünen ve bu eğitimi para ve zaman kaybı olarak nitelendiren eğitim yöneticilerinin varlığı bu konuda çalışmalar yapılması gereğini ortaya çıkartmıştır.

Baranick ve Markham (Aralık, 1986) tarafından Amerika'da yapılan "Attitudes of Elementary School Principals Toward Foreign Language Instruction" (İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yabancı Dil Öğretimine Karşı Tutumu) başlıklı çalışmada okul yöneticilerinin tutumu incelenmiştir. Sonuç olarak okul müdürlerinin yarısından fazlası ilköğretim müfredatında yabancı dil eğitiminin olması gerektiğini vurgulamış, ancak çoğu bu konunun öncelikleri arasında olmadığını söylemiştir. Araştırma sonucuna göre, veli, öğretmen, öğrenci ve diğer yöneticiler yabancı dile yönelik ilgilerini artırdıklarında okul müdürlerinin tutumları da pozitif yönde değişmektedir.

1.15.3 Değerlendirme

Benzer bir araştırmanın Türkiye'de okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde yapılmamış olması, önerilen araştırmanın alanda bir eksikliği gidereceğini göstermektedir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili var olan tutum ve görüşleri incelendiğinden, araştırmanın modeli tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul İli Anadolu Yakası'ndaki ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tümü oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise aşağıdaki aşamalarla belirlenmiştir:

- İstanbul İli Anadolu Yakası'ndan Kadıköy, Ataşehir ve Maltepe ilçeleri seçilmiştir.
- Her ilçeden 3 resmi ilköğretim kurumu ve 1 özel okul belirlenmiş, böylece 12 ilköğretim okulunda uygulama yapılmıştır.

- Her ilköğretim okulunda müdür ve müdür yardımcıları olmak üzere toplam 39 yönetici ve yine her okulda yaklaşık 30 olmak üzere toplam 332 öğretmen ve zümre başkanı uygulama kapsamına alınmıştır.

- Araştırmaya dahil edilen okullar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.1: Örneklemin İlçe ve Okullara Göre Dağılımı

İlçe	Okulun Adı	Öğretmen	Bölüm- Zümre Bşk.	Yönetici	
Kadıköy	Özel Irmak İ.Ö.O	23	4	3	
	Melahat Şefizade İ.Ö.O	27	-	3	
	Mustafa Mihriban Boysan İ.Ö.O	30	3	3	
	Muratpaşa İlköğretim Okulu	17	-	2	
Toplam		97	7	11	115
Ataşehir	Özel Bostancı Doğa İ.Ö.O	30	4	5	
	Aydın Doğan İ.Ö.O	15	2	2	
	Celal Yardımcı İ.Ö.O	29	1	3	
	Öğrt. Duriye Nuriye Endürüst İ.Ö.O	27	1	3	
Toplam		101	8	13	122
Maltepe	Özel Marmara İ.Ö.O	47	3	6	
	Nazmi Duhani İ.Ö.O	19	3	3	
	Zümrütevler İ.Ö.O	22	1	3	
	120. Yıl Ziraat Bankası İ.Ö.O	22	2	3	
Toplam		110	9	15	134
Toplam	12 İlköğretim Okulu	308	24	39	371

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin anketin ilk bölümünde sorulan kişisel özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2.2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.2: Örneklem Grubunun Kişisel Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Gruplar	<i>f</i>	%	<i>Geçerli %</i>	<i>Yığılmalı %</i>
Cinsiyet	Kadın	253	68,2	68,2	68,2
	Erkek	118	31,8	31,8	100,0
	Toplam	371	100,0	100,0	
Mezun olunan kurum	Ön Lisans	17	4,6	4,6	4,6
	Eğitim Enstitüsü	27	7,3	7,3	12,0
	Eğitim Fakültesi	200	53,9	54,3	66,3
	Fen-Edebiyat Fakültesi	89	24,0	24,2	90,5
	Diğer	35	9,4	9,5	100,0
	Boş	3	0,8	100,0	
	Toplam	371	100,0		
Yüksek lisans eğitimi	Hayır	307	82,7	83,2	83,2
	Yüksek Lisans	59	15,9	16,0	99,2
	Doktora	3	0,8	0,8	100,0
	Boş	2	0,5	100,0	
	Toplam	371	100,0		
Okuldaki pozisyon	Öğretmen	307	82,7	82,7	82,7
	Koordinatör	3	0,8	0,8	83,6
	Zümre Başkanı	21	5,7	5,7	89,2
	Müdür Yardımcısı	28	7,5	7,5	96,8
	Okul Müdürü	12	3,2	3,2	100,0
	Toplam	371	100,0	100,0	
Branş	Fen Bilimleri	29	7,8	7,8	7,8
	Sosyal Bilimler	45	12,1	12,1	19,9
	Matematik	33	8,9	8,9	28,8
	Türkçe	35	9,4	9,4	38,3
	Yabancı Dil	53	14,3	14,3	52,6
	Sınıf Öğretmenliği	139	37,5	37,5	90,0
	Beden Eğitimi	15	4,0	4,0	94,1
	Müzik/ Resim	22	5,9	5,9	100,0
	Toplam	371	100,0	100,0	
Okul türü	Devlet Okulu	246	66,3	66,3	66,3
	Özel Okul	125	33,7	33,7	100,0
	Toplam	371	100,0	100,0	
		<i>Min</i>	<i>Maks.</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sap.</i>
	Yaş (Yıl)	22	59	37,4	8,4
	Mesleki Kıdem (Yıl)	1	45	13,3	7,9

Örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin %68,2'si kadın ve kalan %31,8'i erkektir.

Mezun olunan kurum açısından bakıldığında (tablonun 'Geçerli %' sütunu), en büyük grubun, %54,3 ile bir Eğitim Fakültesinden mezun yönetici ve öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. İkinci en büyük mezuniyet grubunu ise %24,2 ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları oluşturmaktadır. En küçük grubu ise %4,6 ile bir ön lisans programından mezun yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin çok büyük bir bölümü (Geçerli %83,2) bir yüksek lisans veya doktora eğitimine sahip değildir. Yönetici ve öğretmenlerin sadece %16,8'i (%16,0 yüksek lisans ve %0,8 doktora) bir yüksek lisans veya doktora derecesine sahiptir.

Örnekleme yer alan eğitimcilerin %82,7'si öğretmendir. Koordinatör ve zümre başkanı olanların toplamı örneklemin %6,5'ini, müdür yardımcısı ve okul müdürlerin toplamı ise örneklemin %10,8'ini oluşturmaktadır.

Örnekleme yer alan eğitimcilerin branşlara göre dağılımlarına bakıldığında ise en büyük grubu sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir (%37,5). Yabancı dil öğretmenlerinin oranı %14,3 iken diğer branşların toplam oranı ise %48,2 olarak bulunmuştur.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin %66,3'ü bir devlet okulunda çalışırken, kalan %33,7'si bir özel okulda çalışmaktadır.

Yönetici ve öğretmenlerin yaş ortalaması 37,4 ve mesleki kıdem ortalaması ise 13,3 olarak bulunmuştur.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen üç ölçme aracı kullanılmıştır:

1. Kişisel Bilgiler Formu
2. Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği
3. Yabancı Dil Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşler Anketi

2.3.1 Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formu, katılımcı ile ilgili sosyo-demografik bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanan 8 maddeden oluşmaktadır. Burada katılımcının cinsiyeti, yaşı, mezun olduğu kurum, lisansüstü eğitim durumu, meslekteki kıdem yılı, okuldaki pozisyonu, branşı ve görev yapmakta olduğu okul türü ile ilgili sorular bulunmaktadır (Ek 1).

2.3.2 Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği

Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği, yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumu ölçmeye yönelik olarak uzman görüşleri alınarak hazırlanan, 32 maddelik bir ölçektir (Ek 2). Beşli Likert ölçeğinin uygun şekilde hazırlanmıştır. Ölçek, asıl uygulamadan önce geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için pilot uygulama ile denenmiş ve ön çalışma sonrası elde edilen dönütler doğrultusunda, uzman görüşlerine başvurularak uygun olmayan sorular çıkartılmıştır. Ölçeğin geçerlilik güvenilirlik analizi ekler kısmında detaylı olarak anlatılmıştır (Ek 4). Pilot Uygulama, İbrahim Öktem ve Münevver Şefik Fergar İlköğretim Okullarında yapılmıştır. Bu okullardan 7 yönetici 35 öğretmen olmak üzere toplam 42 kişi araştırmaya iki defa katılmıştır. Yapılan analiz sonucu 11 maddenin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiş ve ölçek asıl uygulamada 21 madde olarak uygulanmıştır (Ek 5).

2.3.3 Yabancı Dil Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşler Anketi

Bu anket ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi uygulamaları ile ilgili görüşlerini almak ve karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından, uzman görüşlerine başvurularak hazırlanmıştır. Ankette beşli likert ölçeğine uygun hazırlanmış 15 madde bulunmaktadır(Ek 3).

2.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler, 2009–2010 eğitim öğretim yılının birinci dönemine denk gelen yaklaşık 9 haftalık bir süreçte toplanmıştır. Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği, dört hafta arayla aynı katılımcılara iki defa uygulanmış, daha sonra ölçeğe son hali verildikten sonra diğer okullarda uygulanmıştır.

Ölçek ve Anket dönüş oranlarını yükseltmek için, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 11.04.2007 tarih ve 950 sayılı “Anket Yönergesi” gereği İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilikten izin alınarak uygulama yapılan tüm okul müdürlüklerine iletilmiştir.

2.5 Veri Çözümleme Yöntemleri

İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerinden, kişisel bilgi formu, Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği ve Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşler Anketi ile elde edilen verilerin tümü SPSS (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) ile analize tabi tutulmuştur.

Araştırmada elde edilen verilerle ilgili aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Örneklemi oluşturan yönetici ve öğretmenlerin kişisel özelliklerini özetlemek açısından değişkenlerinin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.

2. Araştırmada kullanılan Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği ve alt boyutlarının ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşler Anketi'nin maddelerinin ortalama puanları (\bar{X}) ve standart sapmaları (ss) hesaplanmıştır.
3. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşler Anketinin maddelerini algılamalarında, cinsiyet, lisansüstü eğitimi yapma ve çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi yapılmıştır.
4. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşler Anketinin maddelerini algılamalarında, mezun olunan kurum, okuldaki pozisyon ve branşa göre anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı farklılaşmaların bulunduğu durumda, değişkenlerin hangi grupları arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik ise post-hoc Scheffe (anlamlı farklar) testi uygulanmıştır.
5. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşler Anketi maddelerini algılama düzeyleri ile yaş ve mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere ise Pearson çarpım momentler korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi $.05$ olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, $.05$ 'ten küçük ($p < .05$) bulunduğunda bağımsız

değişkelerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar “anlamli” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

Çözümleneler sonucunda elde edilen bulgular, “Bulgular ve Yorum” bölümünde kapsamlı olarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümde, ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutum ve görüşlerini incelemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği ve Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşler Anketi vasıtasıyla elde edilen verilerden yola çıkılarak ve ele alınan amaçlar doğrultusunda yapılan istatistikî analizlere yer verilmiştir.

İlk alt bölümde, örneklem grubunun yabancı dil öğretimi konusundaki tutumları ve ikinci alt bölümde ise yabancı dil öğretimi hakkındaki görüşleri, demografik özelliklerine göre incelenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin tutum ve görüşlerine ilişkin istatistikî analizler araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde özetlenmiştir.

3.1. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumlarına İlişkin Analizler

İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin tutumlarının, onların kişisel özelliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara bu alt bölümde yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların, cinsiyet, lisans üstü eğitimi ve çalışılan okul türü

değişkenleri bakımından yabancı dil öğretimine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını araştırmak üzere ilişkisiz gruplar t-testi ve mezun olunan kurum, okuldaki pozisyon ve branş değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi –ANOVA yapılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin kişisel özelliklerinden yaş ve mesleki kıdem yılları ile dil öğretimine ilişkin tutumlarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ise korelasyon tekniği ile incelenmiştir.

3.1.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.1 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Yabancı Dil Öğretimi Tutumu*	331	3,64	0,67

*Ölçeğin maddelerine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Ekler bölümünde verilmiştir.

<u>SEÇENEK</u>	<u>PUAN ARALIĞI</u>
Kesinlikle Katılmıyorum	1,00-1,80
Katılmıyorum	1,81-2,60
Kararsızım	2,61-3,40
Katılıyorum	3,41-4,20
Tamamen Katılıyorum	4,21-5,00

Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeğinin ifadeleri araştırmaya katılan ilköğretim yönetici ve öğretmenlerince ‘Kesinlikle Katılmıyorum’ ile ‘Kesinlikle Katılıyorum’ arasında değerlendirilmiştir. Yabancı dil öğretimine ilişkin tutumlarına dair algılama düzeyleri (ortalama puan ve standart sapma değerleri) yukarıda, Tablo 3,1’deki gibi

gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılanların yabancı dil öğretimine ilişkin genel tutum puanlarının 3,64 ile düzeyinde gerçekleştiği bulunmuştur.

3.1.2. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumları

Tablo 3.2 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair t-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	s _n	t-test		
						t	sd	p
Yabancı Dil Öğretimi Tutumu	Kadın	223	3,75	0,62	0,04	4,48	329	0,000**
	Erkek	108	3,40	0,73	0,07			

**Fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testine göre (Tablo 3.2); cinsiyet, yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin genel tutumlarında anlamlı bir farklılaşma nedendir ($t=4,48$ ve $p < ,05$). Ölçeğin geneli için kadın ve erkeklerin ortalama puanları incelendiğinde, kadın eğitimcilerin erkeklere göre yabancı dil öğretimine ilişkin daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,75$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,40$).

3.1.3. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumları ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Tablo 3.3 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumları ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonuçları

Ölçek		Yaş
Yabancı Dil Öğretimi Tutumu	<i>r</i>	-,140*
	<i>p</i>	0,019

*İlişki $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

İlköğretim yönetici ve öğretmenlerinin yabancı dil öğretimine ilişkin tutumları ile yaşları arasında bir ilişkinin olup olmadığı korelasyon testi ile incelenmiş (Tablo 3.3), yönetici ve öğretmenlerin yaşları ile yabancı dil öğretimine ilişkin tutumları arasında, 0,05 anlam düzeyinde ve negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = -,140$ ve $p < 0,05$). Buna göre araştırmaya katılan ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin yaşı arttıkça yabancı dil öğretimine ilişkin olumsuz bir tutum sergiledikleri söylenebilir (ya da tersi, genç yaştaki yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu).

3.1.4 İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Mezuniyetlerine Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumları

Tablo 3.4 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumlarının Mezun Oldukları Kurum Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>s_h</i>	ANOVA		Scheffe
	Mezuniyet					<i>F</i>	<i>p</i>	
Yabancı Dil Öğretimi Tutumu	Eğitim F. (1)	180	3,68	0,67	0,05	1,13	0,324	-
	Fen-Ed. F.(2)	84	3,59	0,71	0,08			
	Diğer (3)	65	3,55	0,63	0,08			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin tutumlarının mezun oldukları kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre (Tablo 3.4); mezun olunan kurum, yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Eğitim Fakültelerinden mezun yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin tutumları diğer mezuniyet gruplarına göre biraz daha olumlu gözükmeyle birlikte, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > 0,05$).

3.1.5. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Alma Durumuna Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumları

Tablo 3.5 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumlarının Lisansüstü Eğitim Alma Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçek	Yüksek Lisans E.	n	\bar{X}	ss	s _h	t-test		
						t	sd	p
Yabancı Dil Öğretimi Tutumu	Hayır	271	3,59	0,66	0,04	2,80	327	0,005*
	Y.L./ Doktora	58	3,86	0,69	0,09			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin tutumlarının lisansüstü (ve doktora) eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testine göre (Tablo 3.5); araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin tutumlarında lisansüstü eğitimi almanın anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür ($t=2,80$ ve $p < .05$). Grupların ortalama puanları incelendiğinde, lisansüstü eğitim almış eğitimcilerin, yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumlarının lisansüstü eğitim almamış olan eğitimcilere göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Hayır}=3,59$ ve $\bar{X}_{YL/Doktora}=3,86$).

3.1.6. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumları

Tablo 3.6 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumları ile Mesleki Kıdem Süresi Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonuçları

Ölçek		Mesleki Kıdem
Yabancı Dil Öğretimi Tutumu	<i>r</i>	-,143**
	<i>p</i>	0,010

**İlişki $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin yabancı dil öğretimine ilişkin tutumları ile mesleki kıdem süreleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı korelasyon testi ile incelenmiş, yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile yabancı dil öğretimine ilişkin tutumları arasında, 0,01 anlam düzeyinde ve negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = -,143$ ve $p < 0,01$). Buna göre araştırmaya katılan ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin mesleki kıdem süreleri düştükçe yabancı dil öğretimine ilişkin tutumları daha olumlu olmaktadır. Bu sonucun, yaş değişkeni ile yabancı dil öğretimine ilişkin tutum arasındaki ilişki için bulunan sonuç (Tablo 3.3) ile tutarlı olduğu söylenebilir.

3.1.7. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Okuldaki Pozisyonlarına Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumları

Tablo 3.7 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumlarının Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar		\bar{X}	ss	s_h	ANOVA		Scheffe
	Pozisyon	n				F	p	
Yabancı Dil Öğretimi Tutumu	Öğretmen (1)	273	3,67	0,63	0,04	7,20	0,001*	3 ile 1, 2
	Koord./Zümre B. (2)	22	3,79	0,69	0,15			
	Yönetici (3)	36	3,25	0,84	0,14			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş, eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, yabancı dil öğretimi ile ilgili genel tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=7,20$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre yöneticiler (Grup 3) ile diğer iki gruptaki eğitimcilerin (Grup 1-2) yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumları anlamlı bir şekilde farklıdır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, yabancı dil öğretimi ile ilgili koordinatör/zümre başkanı eğitimciler ve öğretmenlerin tutumlarının yöneticilere göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Öğretmen}}=3,67$; $\bar{X}_{\text{Koord./Zümre B.}}=3,79$ ve $\bar{X}_{\text{Yönetici}}=3,25$).

3.1.8. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumları

Tablo 3.8 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumlarının Branş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar		\bar{X}	ss	s_h	ANOVA		Scheffe
	Brans	n				F	p	
Yabancı Dil Öğretimi Tutumu	Sınıf Öğrt. (1)	120	3,56	0,58	0,05	17,22	0,000**	2 ile 1, 3
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	44	4,16	0,56	0,08			
	Diğer Branş Öğrt. (3)	167	3,55	0,71	0,06			

** Fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin branşlarına bağlı olarak yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F=17,22$ ve $p<0,001$). Yabancı dil öğretmenleri ile diğer branşlardaki öğretmenler arasında yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumlar farklı bulunmuştur. Branş gruplarına göre ortalama puanlara bakıldığında, yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumları diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha olumludur ($\bar{X}_{Sınıf Öğretmeni}=3,56$; $\bar{X}_{Yabancı Dil Öğretmeni}=4,16$ ve $\bar{X}_{Diğer Branşlar}=3,55$).

3.1.9. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumları

Tablo 3.9 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutumlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin t-tesri Sonuçları

Ölçek	Okul Türü	n	\bar{X}	ss	s_h	t-test		
						t	sd	p
Yabancı Dil Öğretimi Tutumu	Devlet Okulu	228	3,59	0,68	0,05	1,72	329	0,087
	Özel Okul	103	3,73	0,65	0,06			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin görev yaptıkları okul türünün, yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumlarında bir farklılaşmaya neden olup olmadığı t-testi ile incelenmiş ve yabancı dil öğretimi ile ilgili eğitimcilerin tutumunun devlet veya özel okulda görev yapmalarına göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p > 0,05$).

3.2. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşlerine İlişkin Analizler

Araştırmaya katılan ve ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, yabancı dil öğretimine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla hazırlanan 15 ifadeye ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların, cinsiyet, lisans üstü eğitimi ve çalışılan okul türü değişkenleri bakımından yabancı dil öğretimine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını araştırmak üzere ilişkisiz gruplar t-testi ve mezun olunan kurum, okuldaki pozisyon ve branş değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi –ANOVA yapılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin kişisel özelliklerinden yaş ve mesleki kıdem yılları ile dil öğretimine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir ilişki olup olmadığı ise korelasyon tekniği ile incelenmiştir.

3.2.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.10 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşler	N	\bar{X}	ss
01-Özel okullar ile devlet okulları arasında yabancı dil öğretimi açısından büyük bir fark yoktur.	36 7	1,7 5	1,0 5
02-İlköğretim dördüncü sınıfta başlayan yabancı dil eğitimi ile öğrencilerin ilköğretim seviyesinden mezun oluncaya kadar beş sene içerisinde öğrendikleri yabancı dil, bir yabancı ile iletişim kurabilmeye yeterli seviyededir.	36 8	2,2 2	1,2 2
03-İlköğretim sınıflarında okutulan yabancı dil müfredatı yeterlidir.	36 5	2,5 8	1,2 5
04-İlköğretim sınıflarında yabancı dil eğitimi için ayrılan ders saati yeterlidir.	36 5	2,7 7	1,2 4
05-Türkiye'de yetişen yabancı dil öğretmenleri, alanlarında yeterli mesleki bilgiye sahiptir.	36 4	3,2 2	1,1 0
06-Okullarda verilen yabancı dil eğitimi sınavları geçmeye yöneliktir.	35 7	3,5 4	1,0 6
07-Üniversitelerin yabancı dil ile eğitim veren bölümlerinden mezun olan herkesin kısa bir formasyon eğitiminin ardından İngilizce öğretmeni olarak atanması uygundur.	36 6	2,4 2	1,2 7
08-Okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli ders materyali, araç - gereç ve donanım mevcuttur.	36 2	2,5 4	1,2 2
09-Sınıf mevcudu yabancı dil öğretimi yapmak için elverişlidir.	36 2	2,5 6	1,3 4
10-Öğrenciler mevcut program ile her sene yabancı dil konusunda aşama kaydetmektedir.	35 8	2,7 9	1,2 6
11-İlköğretim okullarında verilen yabancı dil eğitimi velileri memnun etmektedir	36 2	2,7 7	1,2 6
12-Yabancı dil dersi öğretmenleri, öğrencileri motive etmekte ve yabancı dile karşı ilgi uyandırmakta başarılıdır.	35 6	3,1 8	1,1 7
13-İlköğretim sınıflarında öğrencilerin yabancı dile ilgisini artırmak için çeşitli etkinlikler ve gösteriler düzenlenmektedir.	35 8	3,0 4	1,2 1
14-Öğrencilerin yabancı dil derslerine hevesle girdiklerini gözlemlemekteyim.	35 9	3,2 1	1,1 7
15-Okul yönetimi yabancı dil öğretimine önem vermekte ve bu konuyla ilgili yapılan ekstra çalışmaları desteklemektedir.	35 6	3,2 2	1,2 2

<u>SECENEK</u>	<u>PUAN ARALIĞI</u>
Kesinlikle Katılmıyorum	1,00-1,80
Katılmıyorum	1,81-2,60
Kararsızım	2,61-3,40
Katılıyorum	3,41-4,20
Tamamen Katılıyorum	4,21-5,00

Tablo 3.10'dan görüleceği üzere, araştırmaya katılan eğitimcilerin madde 1'i 'Kesinlikle katılmıyorum', madde 2, 3, 7, 8 ve 9'u 'Katılmıyorum', madde 4, 5, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15'i 'Kararsızım' ve madde 6'yı 'Katılıyorum' düzeyinde puanladıkları görülmektedir. 15 ifadeden hiçbiri 'Kesinlikle katılıyorum' düzeyinde puanlanmamıştır. En düşük ortalama puan hesaplanan ifade, $\bar{X} = 1,75$ ile "01-Özel okullar ile devlet okulları arasında yabancı dil öğretimi açısından büyük bir fark yoktur" olmuştur. Eğitimciler bu ifadeyi, 'Kesinlikle katılmıyorum' düzeyinde puanlamışlardır. En yüksek ortalama puan hesaplanan ifade ise, $\bar{X} = 3,54$ ile "06-Okullarda verilen yabancı dil eğitimi sınavları geçmeye yöneliktir" olmuştur. Eğitimciler bu ifadeyi, 'Katılıyorum' düzeyinde puanlamışlardır.

3.2.2. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşleri

Tablo 3.11 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair T-Testi Sonuçları

Madde	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sh	t-test		
						t	sd	p
Madde 1	Kadın	249	1,67	0,98	0,06	1,99	365	0,048*
	Erkek	118	1,91	1,18	0,11			
Madde 2	Kadın	250	2,10	1,12	0,07	2,68	366	0,008*
	Erkek	118	2,47	1,38	0,13			
Madde 3	Kadın	248	2,51	1,22	0,08	1,69	363	0,092
	Erkek	117	2,74	1,28	0,12			
Madde 4	Kadın	247	2,66	1,26	0,08	2,38	363	0,018*
	Erkek	118	2,99	1,17	0,11			
Madde 5	Kadın	247	3,23	1,09	0,07	0,21	362	0,835
	Erkek	117	3,21	1,10	0,10			
Madde 6	Kadın	241	3,60	1,04	0,07	1,46	355	0,144
	Erkek	116	3,42	1,11	0,10			
Madde 7	Kadın	248	2,36	1,24	0,08	1,24	364	0,218
	Erkek	118	2,53	1,33	0,12			
Madde 8	Kadın	244	2,40	1,15	0,07	3,15	360	0,002*
	Erkek	118	2,82	1,32	0,12			
Madde 9	Kadın	245	2,46	1,31	0,08	2,08	360	0,039*
	Erkek	117	2,77	1,40	0,13			
Madde 10	Kadın	242	2,72	1,23	0,08	1,61	356	0,108
	Erkek	116	2,95	1,31	0,12			
Madde 11	Kadın	246	2,72	1,22	0,08	0,98	360	0,328
	Erkek	116	2,86	1,32	0,12			
Madde 12	Kadın	241	3,17	1,18	0,08	0,29	354	0,772
	Erkek	115	3,21	1,17	0,11			
Madde 13	Kadın	242	3,03	1,21	0,08	0,14	356	0,891
	Erkek	116	3,05	1,22	0,11			
Madde 14	Kadın	243	3,20	1,11	0,07	0,11	357	0,916
	Erkek	116	3,22	1,29	0,12			
Madde 15	Kadın	239	3,21	1,22	0,08	0,19	354	0,851
	Erkek	117	3,24	1,24	0,12			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin, yabancı dil öğretimine ilişkin 5 ifade için anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 3.11). Buna göre;

Kadın ve erkek eğitimcilerin, “01-Özel okullar ile devlet okulları arasında yabancı dil öğretimi açısından büyük bir fark yoktur” ifadesine ilişkin görüşleri farklıdır ($t=1,99$ ve $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, kadın eğitimcilerin yabancı dil öğretimi bakımından devlet ve özel okullar arasında fark olmadığına daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=1,67$ ve $\bar{X}_{Erkek}=1,91$). Ancak genel olarak, hem kadın hem de erkek eğitimcilerin bu ifadeyi ‘Kesinlikle katılmıyorum’ düzeyinde puanladıkları görülmektedir.

“02-İlköğretim dördüncü sınıfta başlayan yabancı dil eğitimi ile öğrencilerin ilköğretim seviyesinden mezun oluncaya kadar beş sene içerisinde öğrendikleri yabancı dil, bir yabancı ile iletişim kurabilmeye yeterli seviyededir” ifadesi, kadın ve erkek eğitimcilerce farklı değerlendirilen ikinci ifadedir ($t=2,68$ ve $p<0,05$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın eğitimcilerin yabancı dil öğretiminin bir yabancı ile iletişim kurma yeterliliği sağlaması bakımından, 4-8. Sınıflar arasında verilen yabancı dil eğitimini daha az yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=2,10$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,47$). Genel olarak ise, hem kadın hem de erkek eğitimcilerin bu ifadeyi ‘Katılmıyorum’ düzeyinde puanladıkları görülmektedir.

Kadın ve erkek eğitimcilerin, “04-İlköğretim sınıflarında yabancı dil eğitimi için ayrılan ders saati yeterlidir” ifadesine ilişkin görüşlerinin de anlamlı olarak farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,38$ ve $p<0,05$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın eğitimcilerin yabancı dil öğretimi için ayrılan ders saatini erkek eğitimcilere göre daha az yeterli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=2,66$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,99$). Genel olarak ise, hem erkek hem de kadın eğitimcilerin bu ifadeyi ‘Katılmıyorum’ düzeyinde puanladıkları, ilköğretimde yabancı dil dersi için ayrılan süreyi yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır.

Kadın ve erkek eğitimcilerin farklı değerlendirmede buldukları dördüncü ifade ise “08-Okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli ders materyali, araç - gereç ve donanım mevcuttur” olmuştur ($t=3,15$ ve $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, kadın eğitimcilerin yabancı dil öğretimi için gereken ders materyalleri, araç-gereç ve donanımı erkek eğitimcilere göre daha az yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=2,40$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,82$). Kadın eğitimciler bu ifadeyi ‘Katılmıyorum’ düzeyinde puanlarken, erkek eğitimcilerin aynı ifadeyi ‘Kararsızım’ düzeyinde puanladıkları görülmektedir.

Son olarak kadın ve erkek eğitimcilerin, “09-Sınıf mevcudu yabancı dil öğretimi yapmak için elverişlidir” ifadesinde de farklı görüşte oldukları bulunmuştur ($t=2,08$ ve $p<0,05$). Cinsiyete bağlı ortalama puanlar incelendiğinde, kadın eğitimcilerin yabancı dil öğretimi için sınıf mevcutlarını daha az elverişli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=2,46$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,77$). Kadın eğitimciler bu ifadeyi ‘Katılmıyorum’ düzeyinde puanlarken, erkek eğitimcilerin aynı ifadeyi ‘Kararsızım’ düzeyinde puanladıkları görülmektedir.

3.2.3. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşleri

İlköğretim yönetici ve öğretmenlerinin yabancı dil öğretimine ilişkin görüşleri ile yaşları arasında bir ilişkinin olup olmadığı korelasyon testi ile incelenmiştir (Tablo 3.12).

Tablo 3.12 Yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili görüşleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye dair korelasyon testi

Madde		Yaş
01-Özel okullar ile devlet okulları arasında yabancı dil öğretimi açısından büyük bir fark yoktur.	<i>r</i>	0,079
	<i>p</i>	0,171
02-İlköğretim dördüncü sınıfta başlayan yabancı dil eğitimi ile öğrencilerin ilköğretim seviyesinden mezun oluncaya kadar beş sene içerisinde öğrendikleri yabancı dil, bir yabancı ile iletişim kurabilmeye yeterli seviyededir.	<i>r</i>	0,059
	<i>p</i>	0,304
03-İlköğretim sınıflarında okutulan yabancı dil müfredatı yeterlidir.	<i>r</i>	0,011
	<i>p</i>	0,848
04-İlköğretim sınıflarında yabancı dil eğitimi için ayrılan ders saati yeterlidir.	<i>r</i>	0,005
	<i>p</i>	0,932
05-Türkiye'de yetişen yabancı dil öğretmenleri, alanlarında yeterli mesleki bilgiye sahiptir.	<i>r</i>	-,119*
	<i>p</i>	0,038
06-Okullarda verilen yabancı dil eğitimi sınavları geçmeye yöneliktir.	<i>r</i>	-0,017
	<i>p</i>	0,771
07-Üniversitelerin yabancı dil ile eğitim veren bölümlerinden mezun olan herkesin kısa bir formasyon eğitiminin ardından İngilizce öğretmeni olarak atanması uygundur.	<i>r</i>	0,031
	<i>p</i>	0,594
08-Okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli ders materyali, araç - gereç ve donanım mevcuttur.	<i>r</i>	0,042
	<i>p</i>	0,463
09-Sınıf mevcudu yabancı dil öğretimi yapmak için elverişlidir.	<i>r</i>	-0,060
	<i>p</i>	0,298
10-Öğrenciler mevcut program ile her sene yabancı dil konusunda aşama kaydetmektedir.	<i>r</i>	0,020
	<i>p</i>	0,733
11-İlköğretim okullarında verilen yabancı dil eğitimi velileri memnun etmektedir	<i>r</i>	0,005
	<i>p</i>	0,936
12-Yabancı dil dersi öğretmenleri, öğrencileri motive etmekte ve yabancı dile karşı ilgi uyandırmakta başarılıdır.	<i>r</i>	0,046
	<i>p</i>	0,425
13-İlköğretim sınıflarında öğrencilerin yabancı dile ilgisini artırmak için çeşitli etkinlikler ve gösteriler düzenlenmektedir.	<i>r</i>	-0,056
	<i>p</i>	0,332
14-Öğrencilerin yabancı dil derslerine hevesle girdiklerini gözlemlemekteyim.	<i>r</i>	0,047
	<i>p</i>	0,421
15-Okul yönetimi yabancı dil öğretimine önem vermekte ve bu konuyla ilgili yapılan ekstra çalışmaları desteklemektedir.	<i>r</i>	-0,036
	<i>p</i>	0,538

*İlişki $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin yaşları ile yabancı dil öğretimine ilişkin görüşlerine ilişkin sadece bir ifade için anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin yaşları ile “05-Türkiye'de yetişen yabancı dil öğretmenleri, alanlarında yeterli mesleki bilgiye sahiptir” ifadesi arasında 0,05 anlam düzeyinde, negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = -,119$ ve $p < 0,05$).

3.2.4. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Mezuniyetlerine Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşleri

Tablo 3.13 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşlerinin Mezun Oldukları Kurum Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar ve Ölçek	Gruplar Mezuniyet	n	\bar{X}	ss	sh	ANOVA		Scheffe
						F	p	
Madde 1	Eğitim F. (1)	197	1,71	0,98	0,07	3,02	0,051	-
	Fen-Ed. F. (2)	88	1,63	1,04	0,11			
	Diğer (3)	79	2,00	1,21	0,14			
Madde 2	Eğitim F. (1)	199	2,28	1,26	0,09	3,83	0,023*	2 ile 3
	Fen-Ed. F. (2)	87	2,39	1,30	0,14			
	Diğer (3)	79	1,90	1,01	0,11			
Madde 3	Eğitim F. (1)	197	2,61	1,25	0,09	2,02	0,135	-
	Fen-Ed. F. (2)	87	2,72	1,29	0,14			
	Diğer (3)	78	2,35	1,18	0,13			
Madde 4	Eğitim F. (1)	199	2,78	1,27	0,09	1,57	0,210	-
	Fen-Ed. F. (2)	85	2,92	1,21	0,13			
	Diğer (3)	78	2,58	1,18	0,13			
Madde 5	Eğitim F. (1)	196	3,29	1,15	0,08	2,25	0,107	-
	Fen-Ed. F. (2)	86	3,30	0,98	0,11			
	Diğer (3)	79	3,00	1,05	0,12			
Madde 6	Eğitim F. (1)	192	3,63	1,04	0,08	1,63	0,198	-
	Fen-Ed. F. (2)	87	3,39	1,16	0,12			
	Diğer (3)	76	3,47	0,99	0,11			
Madde 7	Eğitim F. (1)	198	2,36	1,31	0,09	0,36	0,700	-
	Fen-Ed. F. (2)	87	2,49	1,28	0,14			
	Diğer (3)	78	2,45	1,17	0,13			
Madde 8	Eğitim F. (1)	196	2,55	1,23	0,09	1,17	0,312	-
	Fen-Ed. F. (2)	85	2,67	1,33	0,14			
	Diğer (3)	79	2,38	1,07	0,12			
Madde 9	Eğitim F. (1)	197	2,60	1,36	0,10	1,85	0,159	-
	Fen-Ed. F. (2)	86	2,70	1,37	0,15			
	Diğer (3)	77	2,31	1,26	0,14			
Madde 10	Eğitim F. (1)	195	2,86	1,27	0,09	0,91	0,402	-
	Fen-Ed. F. (2)	85	2,81	1,35	0,15			
	Diğer (3)	76	2,63	1,14	0,13			
Madde 11	Eğitim F. (1)	195	2,81	1,28	0,09	2,40	0,092	-
	Fen-Ed. F. (2)	87	2,92	1,29	0,14			
	Diğer (3)	77	2,51	1,14	0,13			
Madde 12	Eğitim F. (1)	194	3,09	1,26	0,09	2,21	0,111	-
	Fen-Ed. F. (2)	83	3,41	1,01	0,11			
	Diğer (3)	76	3,16	1,08	0,12			
Madde 13	Eğitim F. (1)	193	3,07	1,21	0,09	0,43	0,650	-
	Fen-Ed. F. (2)	84	3,05	1,29	0,14			
	Diğer (3)	78	2,92	1,11	0,13			
Madde 14	Eğitim F. (1)	193	3,18	1,23	0,09	3,36	0,036*	2 ile 3
	Fen-Ed. F. (2)	86	3,45	1,14	0,12			
	Diğer (3)	77	2,99	1,01	0,12			
Madde 15	Eğitim F. (1)	191	3,22	1,27	0,09	1,21	0,299	-
	Fen-Ed. F. (2)	85	3,36	1,20	0,13			
	Diğer (3)	77	3,06	1,13	0,13			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre (Tablo 3.13); mezun olunan kurum, yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin ifadelerin iki tanesinin değerlendirilmesinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmuştur.

Eğitimcilerin mezun oldukları kuruma bağlı olarak “02-İlköğretim dördüncü sınıfta başlayan yabancı dil eğitimi ile öğrencilerin ilköğretim seviyesinden mezun oluncaya kadar beş sene içerisinde öğrendikleri yabancı dil, bir yabancı ile iletişim kurabilmeye yeterli seviyededir” ifadesini farklı algıladıkları bulunmuştur ($F=3,83$ ve $p<0,05$). Anlamlı farklar testine göre (Scheffe test), Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan eğitimciler (Grup 2) ile diğer eğitim kurumlarından mezun eğitimciler (Grup 3) bu ifadeyi farklı algılamaktadır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, diğer eğitim kurumlarından mezun eğitimcilerin, ilköğretimde öğretilen yabancı dili bir yabancı ile iletişim kurmada daha az yeterli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Fen-Edebiyat} = 2,39$ ve $\bar{X}_{Diğer} = 1,90$).

Eğitimcilerin mezun oldukları kuruma bağlı olarak farklı algıladıkları ikinci ifade “14-Öğrencilerin yabancı dil derslerine hevesle girdiklerini gözlemlemekteyim” olmuştur ($F=3,36$ ve $p<0,05$). Bu ifadenin de Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan eğitimciler (Grup 2) ile diğer eğitim kurumlarından mezun eğitimciler (Grup 3) farklı algılandığı bulunmuştur. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, diğer eğitim kurumlarından mezun eğitimcilerin, öğrencilerin yabancı dil derslerine hevesle girdikleri düşüncesine daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Fen-Edebiyat} = 3,45$ ve $\bar{X}_{Diğer} = 2,99$).

3.2.5. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Alma Durumlarına Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşleri

Tablo 3.14 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşlerinin Lisansüstü Eğitim Alma Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair T-Testi Sonuçları

Madde	Lisansüstü Eğitim	N	\bar{X}	ss	sh	t-test		
						t	sd	p
Madde 1	Hayır	303	1,82	1,10	0,06	2,75	363	0,006*
	Y.L./ Doktora	62	1,42	0,71	0,09			
Madde 2	Hayır	305	2,19	1,20	0,07	0,97	364	0,331
	Y.L./ Doktora	61	2,36	1,35	0,17			
Madde 3	Hayır	302	2,60	1,23	0,07	0,52	361	0,604
	Y.L./ Doktora	61	2,51	1,35	0,17			
Madde 4	Hayır	302	2,79	1,20	0,07	0,70	361	0,482
	Y.L./ Doktora	61	2,67	1,45	0,19			
Madde 5	Hayır	301	3,23	1,07	0,06	0,02	360	0,981
	Y.L./ Doktora	61	3,23	1,23	0,16			
Madde 6	Hayır	294	3,58	1,03	0,06	1,82	353	0,070
	Y.L./ Doktora	61	3,31	1,19	0,15			
Madde 7	Hayır	303	2,46	1,27	0,07	1,40	362	0,163
	Y.L./ Doktora	61	2,21	1,28	0,16			
Madde 8	Hayır	300	2,49	1,18	0,07	1,70	358	0,089
	Y.L./ Doktora	60	2,78	1,38	0,18			
Madde 9	Hayır	299	2,50	1,33	0,08	1,77	358	0,077
	Y.L./ Doktora	61	2,84	1,39	0,18			
Madde 10	Hayır	297	2,74	1,23	0,07	1,71	354	0,089
	Y.L./ Doktora	59	3,05	1,40	0,18			
Madde 11	Hayır	299	2,74	1,22	0,07	1,32	358	0,189
	Y.L./ Doktora	61	2,97	1,40	0,18			
Madde 12	Hayır	295	3,16	1,16	0,07	0,85	352	0,394
	Y.L./ Doktora	59	3,31	1,22	0,16			
Madde 13	Hayır	297	2,98	1,17	0,07	2,32	354	0,021*
	Y.L./ Doktora	59	3,37	1,35	0,18			
Madde 14	Hayır	296	3,23	1,14	0,07	0,48	355	0,632
	Y.L./ Doktora	61	3,15	1,31	0,17			
Madde 15	Hayır	294	3,16	1,20	0,07	2,14	352	0,033*
	Y.L./ Doktora	60	3,53	1,31	0,17			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının, yabancı dil öğretimine ilişkin görüşlerden 3 ifade için anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 3.14). Buna göre;

“01-Özel okullar ile devlet okulları arasında yabancı dil öğretimi açısından büyük bir fark yoktur” ifadesinin lisansüstü eğitim alan ve almayan eğitimcilerce farklı algılandığı bulunmuştur ($t=2,75$ ve $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, lisansüstü/doktora eğitimi almış eğitimcilerin, yabancı dil öğretimi bakımından devlet ve özel okullar arasında fark olmadığına daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Hayır}=1,82$ ve $\bar{X}_{Lisansüstü/Doktora}=1,42$). Lisansüstü eğitim almamış eğitimciler ifadeyi ‘Katılmıyorum’ düzeyinde puanlarken, lisansüstü/doktora eğitimi almış eğitimciler bu ifadeyi ‘Kesinlikle katılmıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

“13-İlköğretim sınıflarında öğrencilerin yabancı dile ilgisini artırmak için çeşitli etkinlikler ve gösteriler düzenlenmektedir” ifadesi, lisansüstü eğitim alan ve almayan eğitimcilerce farklı algılanan ikinci görüştür ($t=2,32$ ve $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, lisansüstü/doktora eğitimi almış eğitimcilerin, ilköğretimde öğrencilerin yabancı dile ilgisinin artırılması için okullarda etkinlikler ve gösteriler yapıldığı görüşüne daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Hayır}=2,98$ ve $\bar{X}_{Lisansüstü/Doktora}=3,37$). Ancak genel olarak her iki gruptaki eğitimcilerin de bu ifadeyi ‘Kararsızım’ düzeyinde puanladıkları görülmektedir.

Son olarak, “15-Okul yönetimi yabancı dil öğretimine önem vermekte ve bu konuyla ilgili yapılan ekstra çalışmaları desteklemektedir” ifadesinin de lisansüstü eğitim alan ve almayan eğitimcilerce farklı algılandığı bulunmuştur ($t=2,14$ ve $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, lisansüstü/doktora eğitimi almamış eğitimcilerin, okul yöneticilerinin yabancı dil öğretimine verdikleri önem ve ekstra çalışmaları destekledikleri düşüncesine daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Hayır}=3,16$ ve $\bar{X}_{Lisansüstü/Doktora}=3,53$). Lisansüstü/doktora eğitimi almamış eğitimciler ifadeyi ‘Kararsızım’ düzeyinde puanlarken, lisansüstü/doktora eğitimi almış eğitimcilerin bu ifadeyi ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanladıkları görülmektedir.

3.2.6 İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşleri

İlköğretim yönetici ve öğretmenlerinin yabancı dil öğretimine ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem süreleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı korelasyon testi ile incelenmiştir (Tablo 3.15).

Tablo 3.15 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşleri ile Mesleki Kıdem Süresi Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonuçları

Madde		Mesleki Kıdem Süresi
01-Özel okullar ile devlet okulları arasında yabancı dil öğretimi açısından büyük bir fark yoktur.	<i>r</i>	0,058
	<i>p</i>	0,274
02-İlköğretim dördüncü sınıfta başlayan yabancı dil eğitimi ile öğrencilerin ilköğretim seviyesinden mezun oluncaya kadar beş sene içerisinde öğrendikleri yabancı dil, bir yabancı ile iletişim kurabilmeye yeterli seviyededir.	<i>r</i>	0,076
	<i>p</i>	0,148
03-İlköğretim sınıflarında okutulan yabancı dil müfredatı yeterlidir.	<i>r</i>	0,044
	<i>p</i>	0,409
04-İlköğretim sınıflarında yabancı dil eğitimi için ayrılan ders saati yeterlidir.	<i>r</i>	0,069
	<i>p</i>	0,190
05-Türkiye'de yetişen yabancı dil öğretmenleri, alanlarında yeterli mesleki bilgiye sahiptir.	<i>r</i>	-0,061
	<i>p</i>	0,252
06-Okullarda verilen yabancı dil eğitimi sınavları geçmeye yöneliktir.	<i>r</i>	-0,020
	<i>p</i>	0,710
07-Üniversitelerin yabancı dil ile eğitim veren bölümlerinden mezun olan herkesin kısa bir formasyon eğitiminin ardından İngilizce öğretmeni olarak atanması uygundur.	<i>r</i>	0,036
	<i>p</i>	0,493
08-Okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli ders materyali, araç - gereç ve donanım mevcuttur.	<i>r</i>	,121*
	<i>p</i>	0,023
09-Sınıf mevcudu yabancı dil öğretimi yapmak için elverişlidir.	<i>r</i>	0,059
	<i>p</i>	0,271
10-Öğrenciler mevcut program ile her sene yabancı dil konusunda aşama kaydetmektedir.	<i>r</i>	0,101
	<i>p</i>	0,058
11-İlköğretim okullarında verilen yabancı dil eğitimi velileri memnun etmektedir	<i>r</i>	0,041
	<i>p</i>	0,445
12-Yabancı dil dersi öğretmenleri, öğrencileri motive etmekte ve yabancı dile karşı ilgi uyandırmakta başarılıdır.	<i>r</i>	0,036
	<i>p</i>	0,498
13-İlköğretim sınıflarında öğrencilerin yabancı dile ilgisini artırmak için çeşitli etkinlikler ve gösteriler düzenlenmektedir.	<i>r</i>	0,026
	<i>p</i>	0,623
14-Öğrencilerin yabancı dil derslerine hevesle girdiklerini gözlemlemekteyim.	<i>r</i>	0,070
	<i>p</i>	0,188
15-Okul yönetimi yabancı dil öğretimine önem vermekte ve bu konuyla ilgili yapılan ekstra çalışmaları desteklemektedir.	<i>r</i>	0,051
	<i>p</i>	0,344

*İlişki $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin mesleki kıdemleri ile yabancı dil öğretimine ilişkin görüşlerine ilişkin sadece bir ifade için anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile “08-Okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli ders materyali, araç - gereç ve donanım mevcuttur” ifadesi arasında 0,05 anlam düzeyinde, pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = ,121$ ve $p < 0,05$).

3.2.7. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Okuldaki Pozisyonlarına Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşleri

Tablo 3.16 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşlerinin Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar ve Ölçek	Gruplar Pozisyon	n	\bar{X}	Ss	sh	ANOVA		Scheffe
						F	p	
Madde 1	Öğretmen (1)	303	1,73	1,00	0,06	1,50	0,224	-
	Koord./Zümre B. (2)	24	1,58	1,14	0,23			
	Yönetici (3)	40	2,00	1,32	0,21			
Madde 2	Öğretmen (1)	304	2,10	1,14	0,07	9,99	0,000**	1 ile 3
	Koord./Zümre B. (2)	24	2,46	1,41	0,29			
	Yönetici (3)	40	2,98	1,41	0,22			
Madde 3	Öğretmen (1)	301	2,50	1,19	0,07	4,80	0,009*	1 ile 3
	Koord./Zümre B. (2)	24	2,75	1,42	0,29			
	Yönetici (3)	40	3,13	1,40	0,22			
Madde 4	Öğretmen (1)	302	2,69	1,20	0,07	7,04	0,001*	3 ile 1, 2
	Koord./Zümre B. (2)	24	2,67	1,37	0,28			
	Yönetici (3)	39	3,46	1,30	0,21			
Madde 5	Öğretmen (1)	300	3,46	1,06	0,06	1,72	0,244	-
	Koord./Zümre B. (2)	24	3,71	0,91	0,19			
	Yönetici (3)	40	3,40	1,37	0,22			
Madde 6	Öğretmen (1)	294	3,58	1,05	0,06	1,26	0,285	-
	Koord./Zümre B. (2)	24	3,38	1,21	0,25			
	Yönetici (3)	39	3,33	1,03	0,17			
Madde 7	Öğretmen (1)	302	2,41	1,25	0,07	0,89	0,413	-
	Koord./Zümre B. (2)	24	2,17	1,27	0,26			
	Yönetici (3)	40	2,60	1,43	0,23			
Madde 8	Öğretmen (1)	298	2,41	1,12	0,07	11,11	0,000**	1 ile 3
	Koord./Zümre B. (2)	24	2,79	1,44	0,30			
	Yönetici (3)	40	3,33	1,49	0,24			
Madde 9	Öğretmen (1)	298	2,44	1,28	0,07	7,34	0,001*	1 ile 3
	Koord./Zümre B. (2)	24	3,00	1,56	0,32			
	Yönetici (3)	40	3,20	1,49	0,24			
Madde 10	Öğretmen (1)	294	2,70	1,21	0,07	5,83	0,003*	1 ile 3
	Koord./Zümre B. (2)	24	2,96	1,43	0,29			
	Yönetici (3)	40	3,40	1,36	0,21			
Madde 11	Öğretmen (1)	298	2,65	1,20	0,07	7,22	0,001*	1 ile 2, 3
	Koord./Zümre B. (2)	24	3,38	1,35	0,28			
	Yönetici (3)	40	3,25	1,41	0,22			
Madde 12	Öğretmen (1)	294	3,41	1,14	0,07	1,08	0,247	-
	Koord./Zümre B. (2)	23	3,52	1,28	0,27			
	Yönetici (3)	39	3,51	1,30	0,21			
Madde 13	Öğretmen (1)	295	2,96	1,15	0,07	4,74	0,009*	1 ile 3
	Koord./Zümre B. (2)	23	3,13	1,60	0,33			
	Yönetici (3)	40	3,58	1,24	0,20			
Madde 14	Öğretmen (1)	295	3,42	1,14	0,07	1,77	0,183	-
	Koord./Zümre B. (2)	24	3,58	1,25	0,26			
	Yönetici (3)	40	3,60	1,22	0,19			
Madde 15	Öğretmen (1)	292	3,11	1,17	0,07	8,72	0,000**	1 ile 3
	Koord./Zümre B. (2)	24	3,46	1,59	0,32			
	Yönetici (3)	40	3,93	1,12	0,18			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır. ** Fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, yabancı dil öğretimi ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile

incelenmiş ve eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, 9 ifadede görüş farkına neden olduğu bulunmuştur (Tablo 3.16).

Eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, “02-İlköğretim dördüncü sınıfta başlayan yabancı dil eğitimi ile öğrencilerin ilköğretim seviyesinden mezun oluncaya kadar beş sene içerisinde öğrendikleri yabancı dil, bir yabancı ile iletişim kurabilmeye yeterli seviyededir” ifadesini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=9,99$ ve $p<0,001$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre (bkz. Ekler); öğretmenler (Grup 1) ile yöneticiler (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Bu grupların ortalama puanları incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin bir yabancı ile iletişim kurabilecek kadar yabancı dil öğrendiği görüşüne yöneticiler kadar katılmadığı görülmektedir ($\bar{X}_{Öğretmen}=2,10$ ve $\bar{X}_{Yönetici}=2,98$).

Eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, “03-İlköğretim sınıflarında okutulan yabancı dil müfredatı yeterlidir” ifadesini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,80$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; yine öğretmenler (Grup 1) ile yöneticiler (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Bu grupların ortalama puanları incelendiğinde, öğretmenlerin yabancı dil müfredatının yeterliliğine yöneticilere göre daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Öğretmen}=2,50$ ve $\bar{X}_{Yönetici}=3,13$).

Eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, “04-İlköğretim sınıflarında yabancı dil eğitimi için ayrılan ders saati yeterlidir” ifadesinin algılanmasında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=7,04$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; yöneticiler (Grup 3) ile öğretmenler (Grup 1) ve koordinatör/zümre başkanları (Grup 2) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, ilköğretim yöneticilerinin okullarda

yabancı dil dersi için ayrılan süreyi diğer gruplardaki eğitimcilere göre daha yeterli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Öğretmen}}=2,69$; $\bar{X}_{\text{Koord./Zümre B.}}=2,67$ ve $\bar{X}_{\text{Yönetici}}=3,46$).

Eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, “08-Okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli ders materyali, araç - gereç ve donanım mevcuttur” ifadesini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=11,11$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; öğretmenler (Grup 1) ile yöneticiler (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, öğretmenlerin yabancı dil öğretimi için gerekli materyal ve donanımların mevcut olduğu görüşüne yöneticilere göre daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Öğretmen}}=2,41$ ve $\bar{X}_{\text{Yönetici}}=3,33$).

Eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, “09-Sınıf mevcudu yabancı dil öğretimi yapmak için elverişlidir” ifadesini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=7,34$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; yine öğretmenler (Grup 1) ile yöneticiler (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, öğretmenlerin yabancı dil öğretimi için sınıf mevcudlarının elverişli olduğu görüşüne yöneticilere göre daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Öğretmen}}=2,44$ ve $\bar{X}_{\text{Yönetici}}=3,20$).

Eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, “10-Öğrenciler mevcut program ile her sene yabancı dil konusunda aşama kaydetmektedir” ifadesini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,83$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; yine öğretmenler (Grup 1) ile yöneticiler (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, öğretmenlerin mevcut yabancı dil öğretimi programı ile her sene

gelişme kaydedildiği görüşüne yöneticilere göre daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Öğretmen}}=2,70$ ve $\bar{X}_{\text{Yönetici}}=3,40$).

Eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, “11-İlköğretim okullarında verilen yabancı dil eğitimi velileri memnun etmektedir” ifadesinin algılanmasında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=7,22$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; öğretmenler (Grup 1) ile koordinatör/zümre başkanları (Grup 2) ve yöneticiler (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, öğretmenlerin okullarda verilen yabancı dil eğitiminin velileri memnun ettiği görüşüne, diğer gruptaki eğitimcilere göre daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Öğretmen}}=2,65$; $\bar{X}_{\text{Koord./Zümre B.}}=3,38$ ve $\bar{X}_{\text{Yönetici}}=3,25$).

Eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, “13-İlköğretim sınıflarında öğrencilerin yabancı dile ilgisini artırmak için çeşitli etkinlikler ve gösteriler düzenlenmektedir” ifadesini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,74$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; öğretmenler (Grup 1) ile yöneticiler (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, öğretmenlerin sınıflarda öğrencilerin yabancı dile ilgisinin artırılması için çeşitli etkinlik ve gösteriler düzenlendiği görüşüne yöneticilere göre daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Öğretmen}}=2,96$ ve $\bar{X}_{\text{Yönetici}}=3,58$).

Son olarak, eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, “15-Okul yönetimi yabancı dil öğretimine önem vermekte ve bu konuyla ilgili yapılan ekstra çalışmaları desteklemektedir” ifadesini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=8,72$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; yine

öğretmenler (Grup 1) ile yöneticiler (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, öğretmenlerin okul yönetiminin yabancı dil öğretimine önem verdiği ve ekstra çalışmalarını desteklediğine ilişkin görüşe yöneticilere göre daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{\text{Öğretmen}}=3,11$ ve $\bar{X}_{\text{Yönetici}}=3,93$).

3.2.8. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşleri

Tablo 3.17 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar ve Ölçek	Gruplar Branş	n	\bar{X}	ss	sh	ANOVA		Scheffe
						F	p	
Madde 1	Sınıf Öğrt. (1)	138	1,75	1,03	0,09	4,64	0,010*	2 ile 3
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	52	1,37	0,84	0,12			
	Diğer Branş Öğrt. (3)	177	1,86	1,09	0,08			
Madde 2	Sınıf Öğrt. (1)	139	2,01	1,04	0,09	4,29	0,014*	1 ile 3
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	53	2,13	1,42	0,19			
	Diğer Branş Öğrt. (3)	176	2,41	1,27	0,10			
Madde 3	Sınıf Öğrt. (1)	137	2,53	1,13	0,10	0,52	0,595	-
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	53	2,49	1,49	0,20			
	Diğer Branş Öğrt. (3)	175	2,65	1,25	0,10			
Madde 4	Sınıf Öğrt. (1)	138	2,71	1,14	0,10	2,08	0,127	-
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	52	2,52	1,49	0,21			
	Diğer Branş Öğrt. (3)	175	2,89	1,23	0,09			
Madde 5	Sınıf Öğrt. (1)	135	3,04	1,04	0,09	2,89	0,057	-
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	53	3,30	1,30	0,18			
	Diğer Branş Öğrt. (3)	176	3,34	1,06	0,08			
Madde 6	Sınıf Öğrt. (1)	132	3,52	1,06	0,09	0,77	0,464	-
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	51	3,39	1,31	0,18			
	Diğer Branş Öğrt. (3)	174	3,60	0,98	0,07			
Madde 7	Sınıf Öğrt. (1)	137	2,48	1,35	0,12	0,57	0,569	-
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	53	2,26	1,35	0,19			
	Diğer Branş Öğrt. (3)	176	2,41	1,18	0,09			
Madde 8	Sınıf Öğrt. (1)	136	2,30	1,11	0,10	4,56	0,011*	1 ile 3
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	52	2,54	1,38	0,19			
	Diğer Branş Öğrt. (3)	174	2,72	1,22	0,09			
Madde 9	Sınıf Öğrt. (1)	134	2,34	1,22	0,11	2,75	0,065	-
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	52	2,67	1,49	0,21			
	Diğer Branş Öğrt. (3)	176	2,69	1,37	0,10			
Madde 10	Sınıf Öğrt. (1)	134	2,65	1,17	0,10	1,51	0,223	-
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	52	2,81	1,36	0,19			
	Diğer Branş Öğrt. (3)	172	2,90	1,30	0,10			
Madde 11	Sınıf Öğrt. (1)	137	2,56	1,18	0,10	3,02	0,051	-
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	53	2,87	1,37	0,19			
	Diğer Branş Öğrt. (3)	172	2,90	1,26	0,10			
Madde 12	Sınıf Öğrt. (1)	133	3,08	1,14	0,10	0,78	0,462	-
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	51	3,25	1,34	0,19			
	Diğer Branş Öğrt. (3)	172	3,24	1,14	0,09			
Madde 13	Sınıf Öğrt. (1)	134	2,80	1,18	0,10	4,49	0,012*	1 ile 3
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	51	3,10	1,32	0,18			
	Diğer Branş Öğrt. (3)	173	3,21	1,17	0,09			
Madde 14	Sınıf Öğrt. (1)	136	3,15	1,16	0,10	0,55	0,579	-
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	52	3,35	1,27	0,18			
	Diğer Branş Öğrt. (3)	171	3,21	1,15	0,09			
Madde 15	Sınıf Öğrt. (1)	134	3,02	1,17	0,10	2,89	0,057	-
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	51	3,35	1,43	0,20			
	Diğer Branş Öğrt. (3)	171	3,34	1,18	0,09			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin branşlarının, yabancı dil öğretimi ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve eğitimcilerin branşlarının, 4 ifadede görüş farkına neden olduğu bulunmuştur (Tablo 3.17).

Eğitimcilerin branşlarının, “01-Özel okullar ile devlet okulları arasında yabancı dil öğretimi açısından büyük bir fark yoktur” ifadesini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,64$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre (bkz. Ek 6); yabancı dil öğretmenleri (Grup 2) ile diğer branş öğretmenleri (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil öğretimi bakımından devlet ve özel okullar arasında fark olmadığına dair görüşe daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Yabancı Dil Ö.}=1,37$ ve $\bar{X}_{Diğer Branş Ö.}=1,86$).

Eğitimcilerin branşlarının, “02-İlköğretim dördüncü sınıfta başlayan yabancı dil eğitimi ile öğrencilerin ilköğretim seviyesinden mezun oluncaya kadar beş sene içerisinde öğrendikleri yabancı dil, bir yabancı ile iletişim kurabilmeye yeterli seviyededir” ifadesini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,29$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; sınıf öğretmenleri (Grup 1) ile diğer branş öğretmenleri (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin bir yabancı ile iletişim kurabilecek kadar yabancı dil öğrendiği görüşüne, diğer branş öğretmenlerinden daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Sınıf Ö.}=2,01$ ve $\bar{X}_{Diğer Branş Ö.}=2,41$).

“08-Okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli ders materyali, araç - gereç ve donanım mevcuttur” ifadesi, araştırmaya katılan eğitimcilerin branşlarına bağlı

olarak farklı algıladıkları üçüncü ifade olmuştur ($F=4,56$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; yine sınıf öğretmenleri (Grup 1) ile diğer branş öğretmenleri (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli ders materyali, araç - gereç ve donanım mevcut olduğu görüşüne, diğer branş öğretmenlerinden daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Sınıf \ddot{O}.}=2,30$ ve $\bar{X}_{Diğer Branş \ddot{O}.}=2,72$).

Son olarak, eğitimcilerin branşlarının, “13-İlköğretim sınıflarında öğrencilerin yabancı dile ilgisini artırmak için çeşitli etkinlikler ve gösteriler düzenlenmektedir” ifadesini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,49$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; yine sınıf öğretmenleri (Grup 1) ile diğer branş öğretmenleri (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim sınıflarında öğrencilerin yabancı dile ilgisini artırmak için çeşitli etkinlikler ve gösteriler düzenlendiği görüşüne, diğer branş öğretmenlerinden daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Sınıf \ddot{O}.}=2,80$ ve $\bar{X}_{Diğer Branş \ddot{O}.}=3,21$).

3.2.9. İlköğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşleri

Tablo 3.18 Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair T-Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	n	\bar{X}	ss	s_h	t-test		
						t	sd	p
Madde 1	Devlet Okulu	242	1,92	1,10	0,07	4,49	365	0,000**
	Özel Okul	125	1,42	0,85	0,08			
Madde 2	Devlet Okulu	244	2,02	1,08	0,07	4,51	366	0,000**
	Özel Okul	124	2,61	1,38	0,12			
Madde 3	Devlet Okulu	241	2,39	1,12	0,07	4,33	363	0,000**
	Özel Okul	124	2,97	1,39	0,13			
Madde 4	Devlet Okulu	242	2,62	1,15	0,07	3,38	363	0,001*
	Özel Okul	123	3,07	1,35	0,12			
Madde 5	Devlet Okulu	242	3,13	1,08	0,07	2,33	362	0,020*
	Özel Okul	122	3,41	1,10	0,10			
Madde 6	Devlet Okulu	240	3,59	1,02	0,07	1,30	355	0,193
	Özel Okul	117	3,44	1,14	0,11			
Madde 7	Devlet Okulu	243	2,44	1,24	0,08	0,62	364	0,537
	Özel Okul	123	2,36	1,33	0,12			
Madde 8	Devlet Okulu	242	2,28	1,10	0,07	5,91	360	0,000**
	Özel Okul	120	3,05	1,28	0,12			
Madde 9	Devlet Okulu	242	2,23	1,18	0,08	6,99	360	0,000**
	Özel Okul	120	3,22	1,41	0,13			
Madde 10	Devlet Okulu	241	2,47	1,15	0,07	7,50	356	0,000**
	Özel Okul	117	3,46	1,23	0,11			
Madde 11	Devlet Okulu	241	2,44	1,10	0,07	7,44	360	0,000**
	Özel Okul	121	3,41	1,30	0,12			
Madde 12	Devlet Okulu	239	2,96	1,13	0,07	5,37	354	0,000**
	Özel Okul	117	3,64	1,12	0,10			
Madde 13	Devlet Okulu	239	2,72	1,12	0,07	7,52	356	0,000**
	Özel Okul	119	3,67	1,13	0,10			
Madde 14	Devlet Okulu	239	2,95	1,13	0,07	6,27	357	0,000**
	Özel Okul	120	3,73	1,06	0,10			
Madde 15	Devlet Okulu	237	2,81	1,10	0,07	10,04	354	0,000**
	Özel Okul	119	4,03	1,03	0,10			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır. ** Fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin görev yaptıkları okul türünün, yabancı dil öğretimine ilişkin görüşlerden 13 ifadesi için anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 3.18). Buna göre;

“01-Özel okullar ile devlet okulları arasında yabancı dil öğretimi açısından büyük bir fark yoktur” ifadesinin, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan eğitimcilerce farklı algılandığı bulunmuştur ($t=4,49$ ve $p<0,001$). Ortalama puanlar incelendiğinde, özel okullarda görev yapan eğitimcilerin, yabancı dil öğretimi bakımından devlet ve özel okullar arasında fark olmadığına ilişkin görüşe daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet O.}=1,92$ ve $\bar{X}_{Özel O.}=1,42$).

Görev yapılan okul türüne bağlı olarak araştırmaya katılan eğitimcilerin, “02-İlköğretim dördüncü sınıfta başlayan yabancı dil eğitimi ile öğrencilerin ilköğretim seviyesinden mezun oluncaya kadar beş sene içerisinde öğrendikleri yabancı dil, bir yabancı ile iletişim kurabilmeye yeterli seviyededir” ifadesini de farklı algıladığı bulunmuştur ($t=4,51$ ve $p<0,001$). Özel okullarda görev yapan eğitimciler, verilen yabancı dil eğitiminin bir yabancı ile iletişim kurabilecek düzeyde yeterli olduğu görüşüne daha çok katılmaktadır ($\bar{X}_{Devlet O.}=2,02$ ve $\bar{X}_{Özel O.}=2,61$).

Görev yapılan okul türüne bağlı olarak eğitimcilerin, “03-İlköğretim sınıflarında okutulan yabancı dil müfredatı yeterlidir” ifadesini de farklı algıladığı bulunmuştur ($t=4,33$ ve $p<0,001$). Özel okullarda görev yapan eğitimcilerin, okutulan yabancı dil müfredatının yeterli olduğu görüşüne daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet O.}=2,39$ ve $\bar{X}_{Özel O.}=2,97$).

Görev yapılan okul türüne bağlı olarak eğitimcilerin, “04-İlköğretim sınıflarında yabancı dil eğitimi için ayrılan ders saati yeterlidir” ifadesini de farklı algıladığı bulunmuştur ($t=3,38$ ve $p<0,05$). Özel okullarda görev yapan eğitimciler, sınıflarda yabancı dil eğitimi için ayrılan sürenin yeterli olduğuna daha çok katılmaktadırlar ($\bar{X}_{Devlet O.}=2,62$ ve $\bar{X}_{Özel O.}=3,07$).

Görev yapılan okul türüne bağlı olarak eğitimcilerin, “05-Türkiye’de yetişen yabancı dil öğretmenleri, alanlarında yeterli mesleki bilgiye sahiptir” ifadesini de farklı algıladığı bulunmuştur ($t=2,33$ ve $p<0,05$). Özel okullarda görev yapan eğitimcilerin, Türkiye’de yetişen yabancı dil öğretmenlerinin, alanlarında yeterli mesleki bilgiye sahip olduğu görüşüne daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet\ o.}=3,13$ ve $\bar{X}_{Özel\ o.}=3,41$).

“08-Okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli ders materyali, araç - gereç ve donanım mevcuttur” ifadesinin de, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan eğitimcilerce farklı algılandığı bulunmuştur ($t=5,91$ ve $p<0,001$). Ortalama puanlar incelendiğinde, özel okullarda görev yapan eğitimcilerin, okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli ders materyali, araç - gereç ve donanım mevcut olduğuna ilişkin görüşe daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet\ o.}=2,28$ ve $\bar{X}_{Özel\ o.}=3,05$).

“09-Sınıf mevcudu yabancı dil öğretimi yapmak için elverişlidir” ifadesinin de, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan eğitimcilerce farklı algılandığı bulunmuştur ($t=6,99$ ve $p<0,001$). Ortalama puanlar incelendiğinde, özel okullarda görev yapan eğitimcilerin, sınıf mevcutlarının yabancı dil öğretimi yapmak için elverişli olduğu görüşüne daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet\ o.}=2,23$ ve $\bar{X}_{Özel\ o.}=3,22$).

Görev yapılan okul türüne bağlı olarak eğitimcilerin, “10-Öğrenciler mevcut program ile her sene yabancı dil konusunda aşama kaydetmektedir” ifadesini de farklı algıladığı bulunmuştur ($t=7,50$ ve $p<0,001$). Özel okullarda görev yapan eğitimciler, öğrencilerin mevcut program ile her sene yabancı dil konusunda aşama kaydettikleri görüşüne daha çok katılmaktadırlar ($\bar{X}_{Devlet\ o.}=2,47$ ve $\bar{X}_{Özel\ o.}=3,46$).

Görev yapılan okul türüne bağlı olarak eğitimcilerin, “11-İlköğretim okullarında verilen yabancı dil eğitimi velileri memnun etmektedir” ifadesini de farklı algıladığı bulunmuştur ($t=7,44$ ve $p<0,001$). Özel okullarda görev yapan eğitimcilerin, okullarında verilen yabancı dil eğitiminin velileri memnun ettiği görüşüne daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet O.}=2,44$ ve $\bar{X}_{Özel O.}=3,41$).

“12-Yabancı dil dersi öğretmenleri, öğrencileri motive etmekte ve yabancı dile karşı ilgi uyandırmakta başarılıdır” ifadesinin de, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan eğitimcilerce farklı algılandığı bulunmuştur ($t=5,37$ ve $p<0,001$). Ortalama puanlar incelendiğinde, özel okullarda görev yapan eğitimcilerin, yabancı dil dersi öğretmenlerinin, öğrencileri motive etmekte ve yabancı dile karşı ilgi uyandırmakta başarılı olduğu görüşüne daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet O.}=2,96$ ve $\bar{X}_{Özel O.}=3,64$).

“13-İlköğretim sınıflarında öğrencilerin yabancı dile ilgisini artırmak için çeşitli etkinlikler ve gösteriler düzenlenmektedir” ifadesinin de, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan eğitimcilerce farklı algılandığı bulunmuştur ($t=7,52$ ve $p<0,001$). Ortalama puanlar incelendiğinde, özel okullarda görev yapan eğitimcilerin, sınıflarında öğrencilerin yabancı dile ilgisini artırmak için çeşitli etkinlikler ve gösteriler düzenlendiğine dair ifadeye daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet O.}=2,72$ ve $\bar{X}_{Özel O.}=3,67$).

Görev yapılan okul türüne bağlı olarak eğitimcilerin, “14-Öğrencilerin yabancı dil derslerine hevesle girdiklerini gözlemlemekteyim” ifadesini de farklı algıladığı bulunmuştur ($t=6,27$ ve $p<0,001$). Özel okullarda görev yapan eğitimciler, öğrencilerin yabancı dil derslerine hevesle girdiklerini daha çok gözlemledikleri görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet O.}=2,95$ ve $\bar{X}_{Özel O.}=3,73$).

Ve son olarak, araştırmaya katılan eğitimcilerin görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak, “15-Okul yönetimi yabancı dil öğretimine önem vermekte ve bu konuyla ilgili yapılan ekstra çalışmaları desteklemektedir” ifadesini de farklı algıladığı bulunmuştur ($t=10,04$ ve $p<0,001$). Özel okullarda görev yapan eğitimciler, yöneticilerinin yabancı dil öğretimine önem verdiği ve bu konuyla ilgili yapılan ekstra çalışmaları desteklediği görüşüne daha çok katılmaktadır ($\bar{X}_{Devlet\ O.}=2,81$ ve $\bar{X}_{zel\ O.}=4,03$).

BÖLÜM IV

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma ile elde edilen bulgular doğrultusunda varılan sonuçlara, tartışmalara ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

4.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutum ve görüşlerini incelemek ve özellikle eğitim yöneticilerinin yabancı dil öğretimine bakış açılarını ortaya koyarak, eğitim sistemimizin ve okul yöneticilerimizin bu alandaki problemlerini belirlemek ve çözüm yolları önermektir. Bu bölümde, ele alınmış amaçlar dikkate alınarak, istatistiksel analizler sonucu bulguların, mevcut kuramsal literatür desteği ile değerlendirilmesine ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

Araştırmanın modeli tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılında İstanbul ili Anadolu Yakası'ndaki ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tümü oluşturmaktadır. Bu evren içinde yer alan üç ilçeden (Kadıköy, Ataşehir, Maltepe) seçilen 12 okulda çalışan 39 yönetici ve 332 öğretmen ve zümre başkanı araştırmaya gönüllü olarak katılarak araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuşlardır. Bu araştırmada veri toplamak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen üç ölçme aracı

kullanılmıştır. Bunlardan ilki cinsiyet, yaş, mezun olunan kurum, lisansüstü eğitim durumu, mesleki kıdem, pozisyon, branş, çalışılan okul türü gibi kişisel bilgileri öğrenmeye yönelik hazırlanmış olan Kişisel Bilgiler Formudur. İkinci ölçme aracı Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği, asıl uygulamadan önce geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için iki okulda pilot uygulama ile denenmiştir. Üçüncü ölçme aracı olarak Yabancı Dil Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşler anketi katılımcılara uygulanmıştır. Araştırma verilerinin yorumlanmasında frekans ve yüzdeler analizler, ilişkisiz gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi, post-hoc Scheffe ve pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin %68,2'si kadın ve kalan %31,8'i erkektir. Mezun olunan kurum açısından bakıldığında, en büyük grubun, %54,3 ile bir Eğitim Fakültesinden mezun yönetici ve öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. İkinci en büyük mezuniyet grubunu ise %24,2 ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları oluşturmaktadır. En küçük grubu ise %4,6 ile bir ön lisans programından mezun yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin çok büyük bir bölümü (Geçerli %83,2) bir yüksek lisans veya doktora eğitimine sahip değildir. Yönetici ve öğretmenlerin sadece %16,8'i (%16,0 yüksek lisans ve %0,8 doktora) bir yüksek lisans veya doktora derecesine sahiptir. Örneklemede yer alan eğitimcilerin %82,7'si öğretmendir. Koordinatör ve zümre başkanı olanların toplamı örneklemin %6,5'ini, müdür yardımcısı ve okul müdürlerin toplamı ise örneklemin %10,8'ini oluşturmaktadır. Eğitimcilerin branşlara göre dağılımlarına bakıldığında ise en büyük grubu sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir (%37,5). Yabancı dil öğretmenlerinin oranı %14,3 iken diğer branşların toplam oranı ise %48,2 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan yönetici ve

öğretmenlerin %66,3'ü bir devlet okulunda çalışırken, kalan %33,7'si bir özel okulda çalışmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin yaş ortalaması 37,4 ve mesleki kıdem ortalaması ise 13,3 olarak bulunmuştur.

- **İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumları nasıldır?**

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin genel tutum puanları 3,64 düzeyinde bulunmuştur.

- **İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?**

Yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumla cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakıldığında ölçeğin genelinde, kadın eğitimcilerin erkek eğitimcilere göre yabancı dil öğretimine ilişkin daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. ($\bar{X}_{Kadın}=3,75$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,40$).

- **İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumları ile yaşları arasında ilişki var mıdır?**

İlköğretim yönetici ve öğretmenlerinin yabancı dil öğretimine ilişkin tutumları ile yaşları arasında bir ilişkinin olup olmadığı korelasyon testi ile incelenmiş yönetici ve öğretmenlerin yaşları ile yabancı dil öğretimine ilişkin tutumları arasında, 0,05 anlam düzeyinde ve negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r= -,140$ ve $p<0,05$). Buna göre araştırmaya katılan ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin yaşı arttıkça yabancı dil öğretimine ilişkin olumsuz bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Buradan, gençlerin gelişen dünyaya ayak uydurabilmek için yabancı dil öğrenmenin gereğini kavramaya başladığı sonucunu çıkarabiliriz. Özellikle küreselleşmenin ve gelişen

teknolojinin etkisiyle her geçen gün daha çok önemini hissettiğimiz yabancı dil bilme zorunluluğu gençler tarafından daha çok bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

- **İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumları mezun olunan kuruma göre farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin tutumlarının mezun oldukları kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere ANOVA testi uygulanmış ancak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. ($p>0,05$).

- **İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumları lisansüstü eğitim alıp almamaya göre farklılaşmakta mıdır?**

Yapılan t-testine göre araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin tutumlarında lisansüstü eğitimi almanın anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür ($t=2,80$ ve $p<,05$). Grupların ortalama puanları incelendiğinde, lisansüstü eğitim almış eğitimcilerin, yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumlarının lisansüstü eğitim almamış olan eğitimcilere göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Hayır}=3,59$ ve $\bar{X}_{YL/Doktora}=3,86$). Bunun sebebi yüksek lisans öğrencilerinin eğitimleri süresince çok sayıda yabancı dilde yazılan makale ve kitap incelemek durumunda olması ve doktora eğitimine başvururken ÖSYM tarafından yapılan orta seviyenin çok üzerinde olan ÜDS veya KPDS'den geçer puan alma zorunluluğunun bulunmasıdır. Bu aşamalara geldiklerinde yabancı dillerini ilk, orta ve üniversite eğitimleri boyunca yeteri kadar geliştiremediklerini fark eden

eğitimciler, öğrencilerin bu zorluğu yaşamamaları için yabancı dil eğitimine lisans üstü eğitimi olmayan eğitimcilere oranla daha fazla önem vermektedir.

- **İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumları ile mesleki kıdem süreleri arasında bir ilişki var mıdır?**

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile yabancı dil öğretimine ilişkin tutumları arasında, yapılan korelasyon testine göre, 0,01 anlam düzeyinde ve negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = -,143$ ve $p < 0,01$). Buna göre araştırmaya katılan ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin mesleki kıdem süreleri düştükçe yabancı dil öğretimine ilişkin tutumları daha olumlu olmaktadır. Bu sonucun, yaş değişkeni ile yabancı dil öğretimine ilişkin tutum arasındaki ilişki için bulunan sonuç ile tutarlı olduğu söylenebilir.

- **İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumları okuldaki pozisyonlarına göre farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmaya katılan eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş, eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, yabancı dil öğretimi ile ilgili genel tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F = 7,20$ ve $p < 0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre yöneticiler (Grup 3) ile öğretmenlerin ve koordinatör/zümre başkanlarının (Grup 1-2) yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumları anlamlı bir şekilde farklıdır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, yabancı dil öğretimi ile ilgili koordinatör/zümre başkanı eğitimciler ve öğretmenlerin tutumlarının yöneticilere göre daha olumlu olduğu anlaşılmıştır. ($\bar{X}_{Öğretmen} = 3,67$;

$\bar{X}_{Koord./Zümre B.}=3,79$ ve $\bar{X}_{Yönetici}=3,25$). Yöneticilerin öğretmenlere oranla daha düşük tutuma sahip olmaları, okuldaki eğitim ihtiyacını belirlemek ve gerekli eğitim programını oluşturma yetkisine sahip olan yöneticilerin, bu konuda yeterli çabayı göstermeyeceğinin bir göstergesidir. Bu programların uygulanması hususunda da etkin denetim sağlamakla yükümlü olan okul yöneticilerinin tutumlarının düşük olması, üzerinde durulması gereken bir gerçektir.

- **İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumları branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmaya katılan eğitimcilerin branşlarına bağlı olarak yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F=17,22$ ve $p<0,001$). Yabancı dil öğretmenleri ile diğer branşlardaki öğretmenler arasında yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumlar farklı bulunmuştur. Branş gruplarına göre ortalama puanlara bakıldığında, yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumları diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha olumludur ($\bar{X}_{Sınıf Öğretmeni}=3,56$; $\bar{X}_{Yabancı Dil Öğretmeni}=4,16$ ve $\bar{X}_{Diğer Branşlar}=3,55$).

- **İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumları çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmaya katılan eğitimcilerin görev yaptıkları okul türünün, yabancı dil öğretimi ile ilgili tutumlarında bir farklılaşmaya neden olup olmadığı t-testi ile incelenmiş ve yabancı dil öğretimi ile ilgili eğitimcilerin tutumunun devlet veya özel okulda görev yapmalarına göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Yine de özel okulda görev yapan eğitimcilerin ortalama tutum puanının devlet okulunda görev yapan eğitimcilere göre biraz daha yüksek olduğu gözle çarpılmaktadır.

Araştırmaya katılan ve ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, yabancı dil öğretimine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla hazırlanan 15 ifadeye ilişkin bulgular incelendiğinde şu sonuçlar bulunmuştur:

- **İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir?**

Araştırmaya katılan eğitimcilerin madde 1’i ‘Kesinlikle katılmıyorum’, madde 2, 3, 7, 8 ve 9’u ‘Katılmıyorum’, madde 4, 5, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15’i ‘Kararsızım’ ve madde 6’yı ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanladıkları görülmektedir. 15 ifadeden hiçbiri ‘Kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde puanlanmamıştır. En düşük ortalama puan hesaplanan ifade, $\bar{X} = 1,75$ ile “01-Özel okullar ile devlet okulları arasında yabancı dil öğretimi açısından büyük bir fark yoktur” olmuştur. Eğitimciler bu ifadeyi, ‘Kesinlikle katılmıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır. En yüksek ortalama puan hesaplanan ifade ise, $\bar{X} = 3,54$ ile “06-Okullarda verilen yabancı dil eğitimi sınavları geçmeye yöneliktir” olmuştur. Eğitimciler bu ifadeyi, ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır. Eğitimciler, çalıştıkları okul türü fark etmeksizin özel okul ve devlet okulu eğitim programları arasında büyük bir fark olduğunu belirtmişlerdir. Yine aynı şekilde, okullarda uygulanan yabancı dil programını iletişim kurmaya değil, sınavları geçmeye yönelik olarak değerlendirmişlerdir.

- **İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?**

İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin, yabancı dil öğretimine ilişkin 5 ifade için anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre;

Kadın ve erkek eğitimcilerin, “01-Özel okullar ile devlet okulları arasında yabancı dil öğretimi açısından büyük bir fark yoktur” ifadesine ilişkin görüşleri farklıdır ($t=1,99$ ve $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, kadın eğitimcilerin yabancı dil öğretimi bakımından devlet ve özel okullar arasında fark olmadığına daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=1,67$ ve $\bar{X}_{Erkek}=1,91$). Ancak genel olarak, hem kadın hem de erkek eğitimcilerin bu ifadeyi ‘Kesinlikle katılmıyorum’ düzeyinde puanladıkları görülmektedir.

“02-İlköğretim dördüncü sınıfta başlayan yabancı dil eğitimi ile öğrencilerin ilköğretim seviyesinden mezun oluncaya kadar beş sene içerisinde öğrendikleri yabancı dil, bir yabancı ile iletişim kurabilmeye yeterli seviyededir” ifadesi, kadın ve erkek eğitimcilerce farklı değerlendirilen ikinci ifadedir ($t=2,68$ ve $p<0,05$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın eğitimcilerin yabancı dil öğretiminin bir yabancı ile iletişim kurma yeterliliği sağlaması bakımından, 4-8. Sınıflar arasında verilen yabancı dil eğitimini daha az yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=2,10$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,47$). Genel olarak ise, hem kadın hem de erkek eğitimcilerin bu ifadeyi ‘Katılmıyorum’ düzeyinde puanladıkları görülmektedir. Genel tutum puanlarında çıkan sonucun burada bir kez daha yinelenildiğini ve kadın eğitimcilerin yabancı dilin önemi konusunda daha yüksek tutuma sahip oldukları görülmektedir.

Kadın ve erkek eğitimcilerin, “04-İlköğretim sınıflarında yabancı dil eğitimi için ayrılan ders saati yeterlidir” ifadesine ilişkin görüşlerinin de anlamlı olarak farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,38$ ve $p<0,05$). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın eğitimcilerin yabancı dil öğretimi için ayrılan ders saatini erkek eğitimcilere göre daha az yeterli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=2,66$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,99$). Genel olarak ise, hem erkek hem de kadın eğitimcilerin bu ifadeyi ‘Katılmıyorum’

düzeyinde puanladıkları, ilköğretimde yabancı dil dersi için ayrılan süreyi yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır.

Kadın ve erkek eğitimcilerin farklı değerlendirmede buldukları dördüncü ifade ise “08-Okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli ders materyali, araç - gereç ve donanım mevcuttur” olmuştur ($t=3,15$ ve $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, kadın eğitimcilerin yabancı dil öğretimi için gereken ders materyalleri, araç-gereç ve donanımı erkek eğitimcilere göre daha az yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=2,40$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,82$). Kadın eğitimciler bu ifadeyi ‘Katılmıyorum’ düzeyinde puanlarken, erkek eğitimcilerin aynı ifadeyi ‘Kararsızım’ düzeyinde puanladıkları görülmektedir.

Son olarak kadın ve erkek eğitimcilerin, “09-Sınıf mevcudu yabancı dil öğretimi yapmak için elverişlidir” ifadesinde de farklı görüşte oldukları bulunmuştur ($t=2,08$ ve $p<0,05$). Cinsiyete bağlı ortalama puanlar incelendiğinde, kadın eğitimcilerin yabancı dil öğretimi için sınıf mevcutlarını daha az elverişli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=2,46$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,77$). Kadın eğitimciler bu ifadeyi ‘Katılmıyorum’ düzeyinde puanlarken, erkek eğitimcilerin aynı ifadeyi ‘Kararsızım’ düzeyinde puanladıkları görülmektedir.

- **İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili görüşleri ile yaşları arasında ilişki var mıdır?**

İlköğretim yönetici ve öğretmenlerinin yabancı dil öğretimine ilişkin görüşleri ile yaşları arasında bir ilişkinin olup olmadığı korelasyon testi ile incelenmiştir. Araştırmaya katılan eğitimcilerin yaşları ile yabancı dil öğretimine ilişkin görüşlerine ilişkin sadece bir ifade için anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin yaşları ile “05-Türkiye’de yetişen yabancı dil öğretmenleri, alanlarında yeterli

mesleki bilgiye sahiptir” ifadesi arasında 0,05 anlam düzeyinde, negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = -,119$ ve $p < 0,05$).

- **İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili görüşleri mezun olunan kuruma göre farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA testine göre mezun olunan kurum, yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin ifadelerin iki tanesinin değerlendirilmesinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmuştur.

Eğitimcilerin mezun oldukları kuruma bağlı olarak “02-İlköğretim dördüncü sınıfta başlayan yabancı dil eğitimi ile öğrencilerin ilköğretim seviyesinden mezun oluncaya kadar beş sene içerisinde öğrendikleri yabancı dil, bir yabancı ile iletişim kurabilmeye yeterli seviyededir” ifadesini farklı algıladıkları bulunmuştur ($F = 3,83$ ve $p < 0,05$). Anlamlı farklar testine göre (Scheffe test), Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan eğitimciler (Grup 2) ile diğer eğitim kurumlarından mezun eğitimciler (Grup 3) bu ifadeyi farklı algılamaktadır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, diğer eğitim kurumlarından mezun eğitimcilerin, ilköğretimde öğretilen yabancı dili bir yabancı ile iletişim kurmada daha az yeterli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Fen-Edebiyat} = 2,39$ ve $\bar{X}_{Diğer} = 1,90$).

Eğitimcilerin mezun oldukları kuruma bağlı olarak farklı algıladıkları ikinci ifade “14-Öğrencilerin yabancı dil derslerine hevesle girdiklerini gözlemlemekteyim” olmuştur ($F = 3,36$ ve $p < 0,05$). Bu ifadenin de Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan eğitimciler (Grup 2) ile diğer eğitim kurumlarından mezun eğitimciler (Grup 3)

farklı algılandığı bulunmuştur. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, diğer eğitim kurumlarından mezun eğitimcilerin, öğrencilerin yabancı dil derslerine hevesle girdikleri düşüncesine daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Fen-Edebiyat F.}=3,45$ ve $\bar{X}_{Diğer}=2,99$).

- **İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili görüşleri lisansüstü eğitim alıp almamaya göre farklılaşmakta mıdır?**

İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının, yabancı dil öğretimine ilişkin görüşlerden 3 ifade için anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre;

“01-Özel okullar ile devlet okulları arasında yabancı dil öğretimi açısından büyük bir fark yoktur” ifadesinin lisansüstü eğitim alan ve almayan eğitimcilerce farklı algılandığı bulunmuştur ($t=2,75$ ve $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, lisansüstü/doktora eğitimi almış eğitimcilerin, yabancı dil öğretimi bakımından devlet ve özel okullar arasında fark olmadığına daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Hayır}=1,82$ ve $\bar{X}_{Lisansüstü/Doktora}=1,42$). Lisansüstü/doktora eğitimi almamış eğitimciler ifadeyi ‘Katılmıyorum’ düzeyinde puanlarken, lisansüstü/doktora eğitimi almış eğitimcilerin bu ifadeyi ‘Kesinlikle katılmıyorum’ düzeyinde puanladıkları görülmektedir.

“13-İlköğretim sınıflarında öğrencilerin yabancı dile ilgisini artırmak için çeşitli etkinlikler ve gösteriler düzenlenmektedir” ifadesi, lisansüstü eğitim alan ve almayan eğitimcilerce farklı algılanan ikinci görüştür ($t=2,32$ ve $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, lisansüstü/doktora eğitimi almış eğitimcilerin, ilköğretimde öğrencilerin yabancı dile ilgisinin artırılması için okullarda etkinlikler ve gösteriler

yapıldığı görüşüne daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Hayır}=2,98$ ve $\bar{X}_{Lisansüstü/Doktora}=3,37$). Ancak genel olarak her iki gruptaki eğitimcilerin de bu ifadeyi ‘Kararsızım’ düzeyinde puanladıkları görülmektedir. Buradan, lisansüstü eğitim almış eğitimcilerin, okullarda düzenlenen yabancı dil öğretimine yönelik etkinlikleri yetersiz ve amaçtan uzak buldukları gerçeği ortaya çıkmaktadır. Lisansüstü eğitime sahip olan eğitimcilerin, bu eğitime başlayabilmek için yabancı dile hakim olma zorunlulukları olduğunu düşünürsek bu konudaki görüşlerinin de önemli olduğu gerçeğinin altını çizmemiz gerekir.

Son olarak, “15-Okul yönetimi yabancı dil öğretimine önem vermekte ve bu konuyla ilgili yapılan ekstra çalışmaları desteklemektedir” ifadesinin de lisansüstü eğitim alan ve almayan eğitimcilerce farklı algılandığı bulunmuştur ($t=2,14$ ve $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, lisansüstü/doktora eğitimi almamış eğitimcilerin, okul yöneticilerinin yabancı dil öğretimine verdikleri önem ve ekstra çalışmaları destekledikleri düşüncesine daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Hayır}=3,16$ ve $\bar{X}_{Lisansüstü/Doktora}=3,53$). Lisansüstü/doktora eğitimi almamış eğitimciler ifadeyi ‘Kararsızım’ düzeyinde puanlarken, lisansüstü/doktora eğitimi almış eğitimcilerin bu ifadeyi ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanladıkları görülmektedir.

- **İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili görüşleri ile mesleki kıdem süreleri arasında bir ilişki var mıdır?**

Araştırmaya katılan eğitimcilerin mesleki kıdemleri ile yabancı dil öğretimine ilişkin görüşlerine ilişkin sadece bir ifade için anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile “08-Okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli ders materyali, araç - gereç ve donanım mevcuttur” ifadesi arasında 0,05

anlam düzeyinde, pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r= ,121$ ve $p<0,05$). Yani eğitimcilerin meslekteki kıdem yılları arttıkça okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli ders materyali, araç-gereç ve donanımı yeterli buldukları görülmektedir. Bu da daha önce yaş değişkeni ile yabancı dil öğretimi tutumu arasında elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Yabancı dil öğretimine yönelik tutumu daha yüksek olan gençler, okullardaki donanımı yetersiz bulurken, yaşı ve dolayısıyla kıdemi yüksek eğitimciler yeterli bulduklarını ifade etmektedirler.

- **İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili görüşleri okuldaki pozisyonlarına göre farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmaya katılan eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, yabancı dil öğretimi ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, 9 ifadede görüş farkına neden olduğu bulunmuştur.

Eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, “02-İlköğretim dördüncü sınıfta başlayan yabancı dil eğitimi ile öğrencilerin ilköğretim seviyesinden mezun oluncaya kadar beş sene içerisinde öğrendikleri yabancı dil, bir yabancı ile iletişim kurabilmeye yeterli seviyededir” ifadesini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=9,99$ ve $p<0,001$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre (bkz. Ek 5); öğretmenler (Grup 1) ile yöneticiler (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Bu grupların ortalama puanları incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin bir yabancı ile iletişim kurabilecek kadar yabancı dil öğrendiği görüşüne yöneticiler kadar katılmadığı görülmektedir ($\bar{X}_{Öğretmen}=2,10$ ve $\bar{X}_{Yönetici}=2,98$).

Eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, “03-İlköğretim sınıflarında okutulan yabancı dil müfredatı yeterlidir” ifadesini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,80$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; yine öğretmenler (Grup 1) ile yöneticiler (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Bu grupların ortalama puanları incelendiğinde, öğretmenlerin yabancı dil müfredatının yeterliliğine yöneticilere göre daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Öğretmen}}=2,50$ ve $\bar{X}_{\text{Yönetici}}=3,13$).

Eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, “04-İlköğretim sınıflarında yabancı dil eğitimi için ayrılan ders saati yeterlidir” ifadesinin algılanmasında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=7,04$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; yöneticiler (Grup 3) ile öğretmenler (Grup 1) ve koordinatör/zümre başkanları (Grup 2) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, ilköğretim yöneticilerinin okullarda yabancı dil dersi için ayrılan süreyi diğer gruplardaki eğitimcilere göre daha yeterli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Öğretmen}}=2,69$; $\bar{X}_{\text{Koord./Zümre B.}}=2,67$ ve $\bar{X}_{\text{Yönetici}}=3,46$).

Eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, “08-Okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli ders materyali, araç - gereç ve donanım mevcuttur” ifadesini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=11,11$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; öğretmenler (Grup 1) ile yöneticiler (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, öğretmenlerin yabancı dil öğretimi için gerekli materyal ve donanımların mevcut olduğu görüşüne yöneticilere göre daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Öğretmen}}=2,41$ ve $\bar{X}_{\text{Yönetici}}=3,33$).

Eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, “09-Sınıf mevcudu yabancı dil öğretime yapmak için elverişlidir” ifadesini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=7,34$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; yine öğretmenler (Grup 1) ile yöneticiler (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, öğretmenlerin yabancı dil öğretimi için sınıf mevcutlarının elverişli olduğu görüşüne yöneticilere göre daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Öğretmen}=2,44$ ve $\bar{X}_{Yönetici}=3,20$).

Eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, “10-Öğrenciler mevcut program ile her sene yabancı dil konusunda aşama kaydetmektedir” ifadesini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,83$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; yine öğretmenler (Grup 1) ile yöneticiler (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, öğretmenlerin mevcut yabancı dil öğretimi programı ile her sene gelişme kaydedildiği görüşüne yöneticilere göre daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Öğretmen}=2,70$ ve $\bar{X}_{Yönetici}=3,40$).

Eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, “11-İlköğretim okullarında verilen yabancı dil eğitimi velileri memnun etmektedir” ifadesinin algılanmasında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=7,22$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; öğretmenler (Grup 1) ile koordinatör/zümre başkanları (Grup 2) ve yöneticiler (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, öğretmenlerin okullarda verilen yabancı dil eğitiminin velileri memnun ettiği görüşüne, diğer gruplardaki eğitimcilere göre daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Öğretmen}=2,65$; $\bar{X}_{Koord./Zümre B.}=3,38$ ve $\bar{X}_{Yönetici}=3,25$).

Eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, “13-İlköğretim sınıflarında öğrencilerin yabancı dile ilgisini artırmak için çeşitli etkinlikler ve gösteriler düzenlenmektedir” ifadesini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,74$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; öğretmenler (Grup 1) ile yöneticiler (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, öğretmenlerin sınıflarda öğrencilerin yabancı dile ilgisinin artırılması için çeşitli etkinlik ve gösteriler düzenlendiği görüşüne yöneticilere göre daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Öğretmen}}=2,96$ ve $\bar{X}_{\text{Yönetici}}=3,58$).

Son olarak, eğitimcilerin okuldaki pozisyonlarının, “15-Okul yönetimi yabancı dil öğretimine önem vermekte ve bu konuyla ilgili yapılan ekstra çalışmaları desteklemektedir” ifadesini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=8,72$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; yine öğretmenler (Grup 1) ile yöneticiler (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, öğretmenlerin okul yönetiminin yabancı dil öğretimine önem verdiği ve ekstra çalışmaları desteklediğine ilişkin görüşe yöneticilere göre daha az katılmaktadırlar ($\bar{X}_{\text{Öğretmen}}=3,11$ ve $\bar{X}_{\text{Yönetici}}=3,93$).

Öğrenci ile sürekli birebir iletişim halinde olan ve onların gelişimlerini yakından takip eden grup öğretmenler olduğu için, bu sorulara verilen yanıtlarda öğretmenlerden alınan yanıtların daha gerçekçi olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin yabancı dil konusundaki yeterlilikleri, müfredat, araç gereç donanımının yeterliliği gibi konularda öğretmenlerin daha düşük puanlamada bulunup, yöneticilerin yüksek puanlar vermesi, yöneticilerin bazı gerçeklerin öğretmenlere oranla daha az farkında olduğunun bir göstergesi olduğu düşünülebilir.

- **İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili görüşleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmaya katılan eğitimcilerin branşlarının, yabancı dil öğretimi ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve eğitimcilerin branşlarının, 4 ifadede görüş farkına neden olduğu bulunmuştur.

Eğitimcilerin branşlarının, “01-Özel okullar ile devlet okulları arasında yabancı dil öğretimi açısından büyük bir fark yoktur” ifadesini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,64$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre (bkz. Ekler); yabancı dil öğretmenleri (Grup 2) ile diğer branş öğretmenleri (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil öğretimi bakımından devlet ve özel okullar arasında fark olmadığına dair görüşe daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Yabancı Dil Ö.}=1,37$ ve $\bar{X}_{Diğer Branş Ö.}=1,86$).

Eğitimcilerin branşlarının, “02-İlköğretim dördüncü sınıfta başlayan yabancı dil eğitimi ile öğrencilerin ilköğretim seviyesinden mezun oluncaya kadar beş sene içerisinde öğrendikleri yabancı dil, bir yabancı ile iletişim kurabilmeye yeterli seviyededir” ifadesini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,29$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; sınıf öğretmenleri (Grup 1) ile diğer branş öğretmenleri (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin bir yabancı ile iletişim kurabilecek kadar yabancı dil öğrendiği görüşüne, diğer branş öğretmenlerinden daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Sınıf Ö.}=2,01$ ve $\bar{X}_{Diğer Branş Ö.}=2,41$). Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin gelişimlerini diğer

branş öğretmenlerine oranla daha yakından takip edebilmektedirler. Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin görüşü dikkate alınmalıdır.

“08-Okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli ders materyali, araç - gereç ve donanım mevcuttur” ifadesi, araştırmaya katılan eğitimcilerin branşlarına bağlı olarak farklı algıladıkları üçüncü ifade olmuştur ($F=4,56$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; yine sınıf öğretmenleri (Grup 1) ile diğer branş öğretmenleri (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli ders materyali, araç - gereç ve donanım mevcut olduğu görüşüne, diğer branş öğretmenlerinden daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Sınıf \ Ö.}=2,30$ ve $\bar{X}_{Diğer Branş \ Ö.}=2,72$).

Son olarak, eğitimcilerin branşlarının, “13-İlköğretim sınıflarında öğrencilerin yabancı dile ilgisini artırmak için çeşitli etkinlikler ve gösteriler düzenlenmektedir” ifadesini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,49$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; yine sınıf öğretmenleri (Grup 1) ile diğer branş öğretmenleri (Grup 3) arasında bu ifadenin algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim sınıflarında öğrencilerin yabancı dile ilgisini artırmak için çeşitli etkinlikler ve gösteriler düzenlendiği görüşüne, diğer branş öğretmenlerinden daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Sınıf \ Ö.}=2,80$ ve $\bar{X}_{Diğer Branş \ Ö.}=3,21$).

- **İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili görüşleri çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmaya katılan eğitimcilerin görev yaptıkları okul türünün, yabancı dil öğretimine ilişkin görüşlerden 13 ifadesi için anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre;

“01-Özel okullar ile devlet okulları arasında yabancı dil öğretimi açısından büyük bir fark yoktur” ifadesinin, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan eğitimcilerce farklı algılandığı bulunmuştur ($t=4,49$ ve $p<0,001$). Ortalama puanlar incelendiğinde, özel okullarda görev yapan eğitimcilerin, yabancı dil öğretimi bakımından devlet ve özel okullar arasında fark olmadığına ilişkin görüşe daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet O.}=1,92$ ve $\bar{X}_{Özel O.}=1,42$).

Görev yapılan okul türüne bağlı olarak araştırmaya katılan eğitimcilerin, *“02-İlköğretim dördüncü sınıfta başlayan yabancı dil eğitimi ile öğrencilerin ilköğretim seviyesinden mezun oluncaya kadar beş sene içerisinde öğrendikleri yabancı dil, bir yabancı ile iletişim kurabilmeye yeterli seviyededir”* ifadesini de farklı algılandığı bulunmuştur ($t=4,51$ ve $p<0,001$). Özel okullarda görev yapan eğitimciler, verilen yabancı dil eğitiminin bir yabancı ile iletişim kurabilecek düzeyde yeterli olduğu görüşüne daha çok katılmaktadır ($\bar{X}_{Devlet O.}=2,02$ ve $\bar{X}_{Özel O.}=2,61$). Buradan da anlayabileceğimiz gibi özel okullarda verilen yabancı dil eğitimi devlet okullarında verilen eğitime oranla, eğitimcilerce daha yeterli bulunmaktadır.

Görev yapılan okul türüne bağlı olarak eğitimcilerin, *“03-İlköğretim sınıflarında okutulan yabancı dil müfredatı yeterlidir”* ifadesini de farklı algılandığı bulunmuştur ($t=4,33$ ve $p<0,001$). Özel okullarda görev yapan eğitimcilerin, okutulan yabancı dil

müfredatının yeterli olduğu görüşüne daha çok katıldıkları görülmektedir (\bar{X}_{Devlet} $o.=2,39$ ve $\bar{X}_{Özel}$ $o.=2,97$). Özel okullarda okutulan yabancı dil müfredatı bu okullarda görev yapan eğitimcileri memnun ederken, devlet okullarında görev yapan eğitimciler yabancı dil müfredatını yetersiz bulmaktadırlar.

Görev yapılan okul türüne bağlı olarak eğitimcilerin, “04-İlköğretim sınıflarında yabancı dil eğitimi için ayrılan ders saati yeterlidir” ifadesini de farklı algıladığı bulunmuştur ($t=3,38$ ve $p<0,05$). Özel okullarda görev yapan eğitimciler, sınıflarda yabancı dil eğitimi için ayrılan sürenin yeterli olduğuna daha çok katılmaktadırlar (\bar{X}_{Devlet} $o.=2,62$ ve $\bar{X}_{Özel}$ $o.=3,07$). Özel okullarda yabancı dil öğretimine ayrılan ders saatinin devlet okullardaki ders saatinden fazla olması dolayısıyla özel okullardaki eğitimciler ders saatini daha yeterli bulmaktadırlar.

Görev yapılan okul türüne bağlı olarak eğitimcilerin, “05-Türkiye’de yetişen yabancı dil öğretmenleri, alanlarında yeterli mesleki bilgiye sahiptir” ifadesini de farklı algıladığı bulunmuştur ($t=2,33$ ve $p<0,05$). Özel okullarda görev yapan eğitimcilerin, Türkiye’de yetişen yabancı dil öğretmenlerinin, alanlarında yeterli mesleki bilgiye sahip olduğu görüşüne daha çok katıldıkları görülmektedir (\bar{X}_{Devlet} $o.=3,13$ ve $\bar{X}_{Özel}$ $o.=3,41$). Bu sonuca baktığımızda özel okullarda görevlendirilen yabancı dil öğretmenlerinin seçilirken daha farklı kriterlere göre değerlendirildiğini ve bu öğretmenlerin mesleki gelişimleri için daha fazla sosyal ve maddi imkan bulduklarını düşünmekteyiz.

“08-Okullarda yabancı dil eğitimi için gerekli ders materyali, araç - gereç ve donanım mevcuttur” ifadesinin de, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan eğitimcilerce farklı algılandığı bulunmuştur ($t=5,91$ ve $p<0,001$). Ortalama puanlar incelendiğinde, özel okullarda görev yapan eğitimcilerin, okullarda yabancı dil

öğretimi için gerekli ders materyali, araç - gereç ve donanım mevcut olduğuna ilişkin görüşe daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet O.}=2,28$ ve $\bar{X}_{Özel O.}=3,05$). Özel okullarda görev yapan eğitimcilerin, yabancı dil öğretimi için gerekli araç, gereç ve donanıma daha kolay ulaştıkları görülmektedir.

“09-Sınıf mevcudu yabancı dil öğretimi yapmak için elverişlidir” ifadesinin de, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan eğitimcilerce farklı algılandığı bulunmuştur ($t=6,99$ ve $p<0,001$). Ortalama puanlar incelendiğinde, özel okullarda görev yapan eğitimcilerin, sınıf mevcudlarının yabancı dil öğretimi yapmak için elverişli olduğu görüşüne daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet O.}=2,23$ ve $\bar{X}_{Özel O.}=3,22$). Yabancı dil eğitimi yapmak için ideal sınıf mevcudununun 12-21 arasında olduğu göz önüne alındığında, özel okullarda uygun ortamın oluştuğu ancak devlet okullarında bu rakamlar çok aşıldığından elverişsiz bir ortam oluştuğu ortaya çıkmıştır.

Görev yapılan okul türüne bağlı olarak eğitimcilerin, “10-Öğrenciler mevcut program ile her sene yabancı dil konusunda aşama kaydetmektedir” ifadesini de farklı algıladığı bulunmuştur ($t=7,50$ ve $p<0,001$). Özel okullarda görev yapan eğitimciler, öğrencilerin mevcut program ile her sene yabancı dil konusunda aşama kaydettikleri görüşüne daha çok katılmaktadırlar ($\bar{X}_{Devlet O.}=2,47$ ve $\bar{X}_{Özel O.}=3,46$). Bu sonuca göre özel okullarda yabancı dil eğitimi alan öğrenciler, gördükleri ders saati, müfredat ve donanım farkından dolayı ilköğretimden mezun oluncaya kadar geçen süre içerisinde belirli bir aşama kaydetmektedirler.

Görev yapılan okul türüne bağlı olarak eğitimcilerin, “11-İlköğretim okullarında verilen yabancı dil eğitimi velileri memnun etmektedir” ifadesini de farklı algıladığı bulunmuştur ($t=7,44$ ve $p<0,001$). Özel okullarda görev yapan eğitimcilerin,

okullarında verilen yabancı dil eğitiminin velileri memnun ettiği görüşüne daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet O.}=2,44$ ve $\bar{X}_{Özel O.}=3,41$).

“12-Yabancı dil dersi öğretmenleri, öğrencileri motive etmekte ve yabancı dile karşı ilgi uyandırmakta başarılıdır” ifadesinin de, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan eğitimcilerce farklı algılandığı bulunmuştur ($t=5,37$ ve $p<0,001$). Ortalama puanlar incelendiğinde, özel okullarda görev yapan eğitimcilerin, yabancı dil dersi öğretmenlerinin, öğrencileri motive etmekte ve yabancı dile karşı ilgi uyandırmakta başarılı olduğu görüşüne daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet O.}=2,96$ ve $\bar{X}_{Özel O.}=3,64$). Özel okullarda yabancı dil öğretimine verilen önem doğrultusunda, öğrencileri yabancı dile yönlendirmek ve onlara dili kullanabilecekleri ortamlar sağlama konusunda daha fazla çalışma yapıldığı gerçeği ortaya çıkmaktadır.

“13-İlköğretim sınıflarında öğrencilerin yabancı dile ilgisini artırmak için çeşitli etkinlikler ve gösteriler düzenlenmektedir” ifadesinin de, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan eğitimcilerce farklı algılandığı bulunmuştur ($t=7,52$ ve $p<0,001$). Ortalama puanlar incelendiğinde, özel okullarda görev yapan eğitimcilerin, sınıflarında öğrencilerin yabancı dile ilgisini artırmak için çeşitli etkinlikler ve gösteriler düzenlendiğine dair ifadeye daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet O.}=2,72$ ve $\bar{X}_{Özel O.}=3,67$).

Görev yapılan okul türüne bağlı olarak eğitimcilerin, “14-Öğrencilerin yabancı dil derslerine hevesle girdiklerini gözlemlemekteyim” ifadesini de farklı algılandığı bulunmuştur ($t=6,27$ ve $p<0,001$). Özel okullarda görev yapan eğitimciler, öğrencilerin yabancı dil derslerine hevesle girdiklerini daha çok gözlemledikleri görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet O.}=2,95$ ve $\bar{X}_{Özel O.}=3,73$).

Ve son olarak, araştırmaya katılan eğitimcilerin görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak, “15-Okul yönetimi yabancı dil öğretimine önem vermekte ve bu konuyla ilgili yapılan ekstra çalışmaları desteklemektedir” ifadesini de farklı algıladığı bulunmuştur ($t=10,04$ ve $p<0,001$). Özel okullarda görev yapan eğitimciler, yöneticilerinin yabancı dil öğretimine önem verdiği ve bu konuyla ilgili yapılan ekstra çalışmaları desteklediği görüşüne daha çok katılmaktadır ($\bar{X}_{Devlet O.}=2,81$ ve $\bar{X}_{zel O.}=4,03$).

4.2 neriler

➤ Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde, lisansüstü eğitim almış eğitimcilerin yabancı dil öğretimine karşı tutumlarının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çocuklarımızın eğitiminde son derece önemli rol oynayan eğitimcilerin, lisansüstü eğitim alabilmeleri için gerekli yönlendirmelerin yapılması ve Milli Eğitim Bakanlığı ile Yüksek ğretim Kurumu’nun bu konuda teşvik edici çalışmalar yaparak imkan sağlamaları gerekmektedir. Böylece daha fazla sayıda lisansüstü düzeyde eğitim almış ğretmen ve yöneticilerin görev yapması sağlammalıdır.

➤ Yöneticilerin yabancı dil öğretimine karşı tutumlarının diğer eğitimcilere oranla daha düşük çıkması Milli Eğitim Bakanlığı ve niversitelerin Eğitim Fakülteleri tarafından dikkate alınması gereken unsurlardan biridir. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilirken ve atamaları yapılırken yabancı dilin önemi üzerinde durulmalıdır.

➤ Eğitimciler tarafından, okullarda uygulanan yabancı dil programları “sınavları geçmeye yönelik” olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin çok küçük yaşlardan başlayarak daha iyi eğitim alabilmek için sınavdan sınava koşturduğu bir dönemde,

neredeşye tüm derslerin sınav odaklı işlendiği gerçeği pek çok çalışmada görülmektedir. Ancak yabancı dil derslerinin bu çerçeveden çıkıp, dilin iletişim aracı olarak kullanılabilmesine yönelik işlenebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredatta gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.

➤ özel okullarda verilen yabancı dil eğitimi ile devlet okullarında verilen yabancı dil eğitimi arasındaki farklar kapatılmalı, yabancı dil öğrenmek için özel okula gidilmesi gerektiği inancı ortadan kaldırılmalıdır. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı'nın gerekli çalışmaları yaparak hem eğitim sisteminde gerekli değişiklikleri yapması hem de veli, ğretmen, ğrenci memnuniyetini araştıran çalışmalar yapmalıdır.

➤ öğrencilere temel eğitimden başlayarak sadece dil eğitimi vermek değil, yabancı dilin önemini de kavratmak gerekmektedir. Yabancı dil öğrenmeye hevesli, istekli öğrenciler yetiştirilmesi sağlanmalıdır. Yıl içinde yabancı dilin önemini kavratmak amacıyla etkinlikler ve konferanslar düzenlenmelidir.

➤ Yabancı Dil ğretmeni yetiştirilmesine ağırlık verilmelidir. ÖSYM verilerine göre 2003-2009 yılları arasında niversite sınavlarında Yabancı Dil Sınavı'na girenlerin sayısı %30'a varan bir düşüş göstermiştir. Başka bir deyişle yabancı dil puanı ile ğrenci kabul eden lisans programları tercih edilmemektedir. Bu da ileriye dönük olarak yabancı dil öğretmenlerine olan ihtiyacın artacağının bir göstergesidir. Öğrencileri bu bölümlere yönlendirerek bu açığın kapatılmaya çalışılması ve branş dışı eğitimcilerce yabancı dil derslerinin doldurulmaması ya da birkaç aylık eğitimlerle verilen sertifikalarla, yabancı dil ğretmenliği hakkı verilmemesi gerekmektedir. Bu açığın kapatılması için niversitelerin Fen Edebiyat Fakülteleri'nden mezun olan Yabancı Dil ve Kültür eğitimi alan öğrencilere de eğitimleri dahilinde öğretmenlik dersleri verilmelidir.

Araştırmacılara Öneriler

- Bu araştırma sadece İstanbul ili Anadolu Yakası'nda bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler ile sınırlıdır. Bu çalışmanın gelecekte tüm İstanbul'u ve tüm Türkiye'yi içine alacak şekilde geliştirilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun yabancı dil öğretimi ile ilgili program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunabilir.
- Bu araştırma orta öğretim okullarında ve üniversitelerde görev yapan eğitimciler üzerinde yapılarak, o kademelerdeki tutum ve görüşlerin farklılaşp farklılaşmadığı araştırılabilir.
- Araştırma yurt dışındaki okullarla bağlantılı olarak yapılarak yurt içi ve yurt dışındaki okullarda görev yapan eğitimcilerin tutum ve görüşleri kıyaslanabilir. Böylece Avrupa Birliği'ne geçiş sürecinde Türkiye'deki yabancı dil eğitimi yurt dışında verilen eğitimle karşılaştırılarak incelenebilir.
- Araştırmaya katılan eğitimcilerin yabancı dil düzeyleri ile yabancı dil öğretimine ilişkin tutumları arasında bir ilişki olup olmadığı konusu araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKALIN, A. (1995) 2000 Yılında Benim Okulum, *Eğitim Yönetimi*, Yıl 1, Sayı 1
- AKALIN, S ve ZENGİN, B (Nisan,2007). Türkiye’de Halkın Yabancı Dil ile İlgili Algıları, *Journal of Language and Linguistic Studies*, (sayı: 3,1), 181-200.
- AKSAN, D.(2000). *Her Yönüyle Dil – Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- AKYEL, A. (2003). Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları. *Yabancı Bir Dil Olarak İngilizce Eğitimi ve Öğretiminde Yaşanan Sorunlar, Çözümleri ve Gelişmeler*. (Editör: İrfan Erdoğan), İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları, ss: 97-102.
- AYDIN, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- BALCI, A. (2001) *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. İkinci basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BAŞKAN, Ö. (1969). *Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- BARANICK ve MARKHAM (Aralık, 1986). Attitudes of Elementary School Principals Toward Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, (sayı: 19,6), 481-489
- BAYKOÇ, D. ARI, M. (1987). 12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi* 2, S: 36-58.
- BERGER, P. L. Huntington, S. (2002). *Many Globalizations: Cultural Diversity In The Contemporary World*. Oxford University Press.

- BURKE, W. (1997 Bahar) What Human Resource Practitioners Need To Know For The Twenty-First Century. *Human Resource Management.*, (sayı36,1), 71-79.
- CAN, T. (2006). *Oluşturmacılık ve Yabancı Dil Dersleri*. Eğitimde Çağdaş Yönelimler: Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyum Bildiriler Kitabı, İzmir, ss.282-288.
- CATTELL, R.(2005). *Children's Language*, New York: Casell, 83.
- CEM, C. (1978). *Kamu Yönetimi ve Toplumsal Dilbilim Açısından: Türkiye'de Kamu Görevlilerinin Yabancı Dil Sorunları*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- COUNCIL OF EUROPE (1998). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment*. A common European framework of reference. Strasbourg , Council of Europe.
- CRYSTAL, D. (2005). *Dillerin Katli*, Çev. G. Cansız, İstanbul: Profil Yayınları.
- CRYSTAL, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- CÜCELOĞLU, D.(1991). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- ÇELİK, V. (1995 Kış) “Eğitim Yöneticisinin Vizyonu ve Misyonu”, *Eğitim Yönetimi*, Yıl 1, Sayı 1, 47-52.
- DEBESSE M., MIALARET G.,(1974). *Traite 'des Sciences Pedagogiques* . P.U.F. Paris. s. 258.
- DEMİR, N. ve YILMAZ, E. (2004). *Türk Dili El Kitabı*, 2. Baskı. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- DEMİRCAN, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- DEMİRCAN, Ö. (2005). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınevi.
- DEMİREL, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (2005). *Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması*. Milli Eğitim Dergisi, Yaz 2005, 167.

- DEMİREZEN, M. (1991). Pragmatics and Language Teaching. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 s.281-287.
- DİNÇER, N. (1981). *Yabancı Özel Okullar*, İstanbul: MEB Basımevi.
- DOĞAN, M. (1996). *Yabancı Dil Öğrenimi ve Yabancı Dilde Öğretim*, Ankara: Bilge Dergisi, Güz 10.
- DOYE, P. ve HURREL, A. (1997). *Foreign Language Learning in Primary Schools (age 5/6 to 10/11)*. Almanya: Council of Europe Publishing.
- EKMEKÇİ, Ö. (2003). *Dünden Bu Güne Türkiye’de Yabancı Dil*. (Editör: İrfan Erdoğan) Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları. İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları, ss: 37-44
- ERDEM,A.R. (2006). Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı: “Sürekli Geliştirme” Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 16, s. 275–294.
- ERDOĞAN, İ.(2000). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ERKAN, H. (1993). *Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme*. Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları Bilim Dizisi:8.
- EURYDICE EUROPEAN UNIT (2001). *Foreign Language Teaching in Schools in Europe.Belgeum,Eurydice,7.02.2006*
<http://www.eurydice.org/Documents/FLT/En/FrameSet.htm>,
- EURYDICE, (2005). (Directorate-General Education and Culture), *Key Data on Teaching Languages at school in Europe*. 2.11.2005, from the World Wide Web: www.eurydice.org.
- EWINGTON, J. et. al. (2008). Successful School Principalship in Small Schools. *Journal of Educational Administration*. 46 / 5, pp. 545-561.
- FISCHER, S. (1994). *The Study of Sign Linguistic Theory*. Noam Chomsky (Edit. Carlod P. Otero) London: Routledge, 583.
- FROMKIN,V. ve RODMAN,R. (1993). *An Introduction to Language*. NewYork: Harcourt BraceCollege Publishers.

- GLICKMAN, C. STEPHEN G. and JOVITA R. (2007). *Supervision and Instructional Leadership A Developmental Approach*. Texas: Pearson Education Inc.
- GÜRKAN, T. (1986). Çocukun Dil Gelişimi ve Eğitiminde Ailenin Rolü *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı 1-3 Ekim 1986*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: 160, Ankara
- HALL, N. (1967). A Survey of the Foreign Language Background and Attitudes of Principals in Washington States Secondary Schools, *Washington University Journal*, Seattle.
- HARMER, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- HENGİRMEN, M. (1999). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Engin Yayıncılık
- HETHERINGTON, E. M. ve PARKE, R. D. (1993). *Child Psychology*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- HOY, W.K. ve FORSYTH, P. (2004). *Effective Supervision: Theory Into Practice*. Michigan: Random House.
- İLKHAN, İ. (1999). Yabancı Dil Öğretiminin Topluma Yansımaları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 5, ss. 301-305
- İÖGM. (2007). İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi. Web: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74 adresinden 5 Ocak 2010'da alınmıştır
- KITAO, K. (1996). "Why Do we Teach English?" [internet: (TT) 13.02.2010] <http://iteslj.org/Articles/Kitao-WhyTeach.html>
- LANGACKER, R.W. (1968). *Fundamentals Of Linguistic Analysis*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- LARSEN D, FREEMAN (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, UK.
- LYOTARD, J.F.(1994). *Postmodern Durum* .(Çev. Ahmet Çiğdem) Ankara: Arı Yayınları

- M.E.B. Tebliğler Dergisi, Sayı 2575, 14.07.2005 tarih ve 192 sayılı karar
(<http://europa.eu.int/eur-lex/pri/en-2005>)
- M.E.B Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin
Yönetmelik, (20.02.2010)
http://mugla.meb.gov.tr/dosyalar/meb_egitim_kurumlari_yoneticilerinin_atama_ve_yerdegistirmelerine_iliskin_yonetmelik.pdf
- MEECE,J.L. (2001). *Child and Adolescent Development for Educators*. The
Universty of North Carolina: McGraw-Hill Companies.
- MUSSEN, P.H., CONGER, J.J., KAGAN, J (1979). *Child Development and
Personality*.New York: Harper Row.
- NUMANOĞLU, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi
Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. Ankara: *Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32, (1-2), 341-350.
- OGM. (2007). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders
Çizelgelerinde Yer Alan Derslerin Uygulanışına Yönelik Açıklamalar.
Web: <http://ogm.meb.gov.tr/derscizelgeleri.doc> adresinden 5 Ocak
2010'da alınmıştır.
- ÖZEN, A. (1979). Yabancı Dil Öğreniminin Gerisindeki Sorunlar *İzlem Dergisi*,
Eskişehir: Sayı 1.
- ÖZDEN, Y (1998). *Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Önder Matbaacılık,
- ÖZDEN, Y. (2002). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*. (4. Baskı),
Ankara: Pegem A Yayıncılık
- POLVAN, N. (1952). *Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi*, İstanbul: MEB Basımevi
- RICHARDS, J. ve RODGERS, T. (2002). *Approaches and Methods in Language
Teaching*, UK: Cambridge University Press.
- RODERIC H. D. (1987). *Osmanlı Türkiye'sinde Batılı Eğitim*, (Çev: M.
Seyitdanlıoğlu), Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- SARIBAY A. ve KEYMAN, F. (2000). "Global Yerel Eksende Türkiye, Siyaset ve
Toplumsal Yaşam" *Global Eksende Türkiye*, İstanbul: Alfa Yay.

- SARAÇOĞLU, A.S ve VAROL, S.R (Mart, 2007). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Tasarımları ile Yabancı Dil Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, (sayı:3, 1), 39-59.
- SENEMOĞLU, N. (2002). *Gelisim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- SERGIOVANNI, T. (2006). *The Principalship*. (5th Edition). Pearson Education Inc.
- SMITH, N. (1999). *Chomsky Ideas and Ideas*. United Kingdom: Cambridge University Press, 117-118.
- TAYMAZ, H. (2003). *Okul Yönetimi*. (Yedinci Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- TÜRK DİL KURUMU (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- UYGUR, N. (1984). *Dilin Gücü, Denemeler*. İstanbul: Birim Yayınları.
- UZUNÇARŞILI, İ.H. (1965). *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- VAHAPOĞLU, H. (1997). *Osmanlı'dan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okullar*. İstanbul: MEB Yayınları.
- VARDAR, B. (2001). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

EKLER

EK-1

Değerli Meslektaşım,

Bu anket, ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutum ve görüşlerini belirlemek amacı ile Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü'nde hazırlanmakta olan Yüksek Lisans tezinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Aşağıdaki soruları titizlikle cevapladığınız için şimdiden teşekkür ederim.

S. BİLGİNER

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. Cinsiyet

- (1) Kadın
- (2) Erkek

2. Yaş

3. Mezun Olunan Kurum

- (1) Ön lisans
- (2) Eğitim Enstitüsü
- (3) Eğitim Fakültesi
- (4) Fen - Edebiyat Fakültesi
- (5) Diğer _____

4. Lisansüstü eğitiminiz var mı?

- (1) Hayır
- (2) Yüksek Lisans
- (3) Doktora

5. Meslekteki kıdem yılınız?

.....

6. Okuldaki pozisyonunuz?

- (1) Öğretmen
- (2) Koordinatör
- (3) Zümre Başkanı
- (4) Müdür Yardımcısı
- (5) Okul Müdürü

7. Branşınız?

- (1) Fen Bilimleri
- (2) Sosyal Bilimler
- (3) Matematik
- (4) Türkçe
- (5) Yabancı Dil
- (6) Sınıf Öğretmenliği
- (7) Beden Eğitim
- (8) Müzik /Resim

8.Çalıştığınız okul türü?

- (1) Resmi
- (2) Özel

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadeler için kendi kişisel düşüncenize en uygun olanı işaretleyiniz. 1 kesinlikle katılmadığımız ifadeler için, 5 ise kesinlikle katıldığımız ifadeler için kullanılacaktır. Konu ile ilgili bir fikriniz yoksa lütfen o soruyu boş bırakınız.

Teşekkür ederiz.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Herkesin en az bir yabancı dil bilmesi gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Yabancı dil öğretimi müfredatta gereksiz zaman kaybına neden olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Yabancı dil bilgisi yalnızca akademik alanda gerekli olduğundan bu alanda çalışanlarca bilinmesi yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Yabancı dil öğrenirken sadece çalıştığımız alan ile ilgili kelime bilgisine sahip olmak yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Yabancı dili erken yaşlarda öğrenmek, Türkçe öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Yabancı dil öğretimine okul öncesinde başlanmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Yabancı dil öğretiminde hazırlık senesinin olması öğrencinin yabancı dil becerisini daha hızlı kazanabilmesi için gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Yabancı dil hazırlık sınıfları öğrenci için para ve zaman kaybıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Özellikle ilköğretim ikinci kademede yabancı dil ders saatinin azaltılarak SBS'ye yönelik derslere ağırlık verilmesi gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Yabancı dil öğretimi ile öğrencilerin evrensel kültürleri daha iyi tanımları sağlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Yabancı dil öğretimi dilimize yabancı olan sözcüklerin girmesine neden olarak günlük konuşma dilini olumsuz etkiler ve Türkçe'yi bozar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Okullarımızda yabancı dil öğretimi ile ilgili çalışmalar çok abartılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Yabancı dil öğretiminde, sadece okuma ve yazma becerisini geliştirmek yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

14.	Yabancı dil öğretimi için velilerin okul dışında yaptıkları harcamalar gereksizdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Günümüz dünyası için bir tek dil bilmek yeterli değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Günümüz okullarının en önemli amaçlarından biri, yabancı dil öğretmek olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Yabancı dil dersleri, diğer derslerden daha öncelikli ve önemli olarak görülmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Gerekirse, diğer derslerin zamanından bir bölümü yabancı dil öğretimine ayrılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Okullarda müfredatın dışında, yabancı dil öğretimini destekleyici kurslar açılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Yabancı dil bilmek, hayattaki başarının en önemli koşullarından biridir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Yabancı dil öğrenmeye, mümkün olduğunca erken yaşta başlanmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Yabancı dil bilmeden ilköğretimden mezun olmak önemli bir eksikliklerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Yabancı dil öğretmenleri dışındaki öğretmenlerin de yabancı dil öğrenmeleri gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Kendi çocuğumun da yabancı dil öğrenmesi için elimden gelen her şeyi yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Yabancı dilin bu kadar önemsenmesi gerçekçi değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.	Yabancı dil öğretmek, yabancı kültürlerin egemenliğine girmek demektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Kendi dilimizi doğru dürüst kullanmayı öğrenmeden yabancı dili öğretmek doğru değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Yabancı dil bilmek, hiç de sanıldığı gibi kişiyi ayrıcalıklı kılmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Dünyada hiçbir millet, bizim kadar yabancı dil öğrenme meraklısı değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.	Hayatın içinde başarılı olmak için, yabancı dil bilenlerin bilmeyenlere göre özel bir avantajı yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31.	Yabancı dil bilmek, diğer dersler ve alanlarda da başarılı olmak demektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.	Okullarımızda, yabancı dil dersine ayrılan saat artırılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-3

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

ANKETİ

Aşağıdaki ifadeler için kendi kişisel düşüncenize en uygun olanını işaretleyiniz. 1 kesinlikle katılmadığınız ifadeler için, 5 ise kesinlikle katıldığınız ifadeler için kullanılacaktır. Konu ile ilgili bir fikriniz yoksa lütfen o soruyu boş bırakınız.

Teşekkür ederim.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Özel okullar ile devlet okulları arasında yabancı dil öğretimi açısından büyük bir fark yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	İlköğretim dördüncü sınıfta başlayan yabancı dil eğitimi ile öğrencilerin ilköğretim seviyesinden mezun oluncaya kadar beş sene içerisinde öğrendikleri yabancı dil, bir yabancı ile iletişim kurabilmeye yeterli seviyededir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	İlköğretim sınıflarında okutulan yabancı dil müfredatı yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İlköğretim sınıflarında yabancı dil eğitimi için ayrılan ders saati yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Türkiye’de yetişen yabancı dil öğretmenleri, alanlarında yeterli mesleki bilgiye sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Okullarda verilen yabancı dil eğitimi sınavları geçmeye yöneliktir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Üniversitelerin yabancı dil ile eğitim veren bölümlerinden mezun olan herkesin kısa bir formasyon eğitiminin ardından İngilizce öğretmeni olarak atanması uygundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli ders materyali, araç - gereç ve donanım mevcuttur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Sınıf mevcudu yabancı dil öğretimi yapmak için elverişlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Öğrenciler mevcut program ile her sene yabancı dil konusunda aşama kaydetmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	İlköğretim okullarında verilen yabancı dil eğitimi velileri memnun etmektedir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Yabancı dil dersi öğretmenleri, öğrencileri motive etmekte ve yabancı dile karşı ilgi uyandırmakta başarılıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	İlköğretim sınıflarında öğrencilerin yabancı dile ilgisini artırmak için çeşitli etkinlikler ve gösteriler düzenlenmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Öğrencilerin yabancı dil derslerine hevesle girdiklerini gözlemlemekteyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Okul yönetimi yabancı dil öğretimine önem vermekte ve bu konuyla ilgili yapılan ekstra çalışmaları desteklemektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-4

YABANCI DİL TUTUM ÖLÇEĞİ GEÇERLİLİK GÜVENİLİRLİK ANALİZİ

İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili var olan tutumlarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen Yabancı Dil Tutum Ölçeği toplam 42 kişiden oluşan (Tablo 1) bir örnekleme farklı zamanlarda iki defa olmak üzere pilot çalışma olarak uygulanmıştır.

Tablo 1 Pilot çalışma grubunun kişisel bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Gruplar	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Geçerli %</i>	<i>Kümülatif %</i>
Cinsiyet	Kadın	34	81,0	81,0	81,0
	Erkek	8	19,0	19,0	100,0
Mezuniyet	Ön Lisans	3	7,1	7,1	7,1
	Eğitim Enstitüsü	6	14,3	14,3	21,4
	Eğitim Fakültesi	20	47,6	47,6	69,0
	Fen-Edebiyat Fakültesi	12	28,6	28,6	97,6
	Diğer	1	2,4	2,4	100,0
Yüksek lisans eğitimi	Hayır	36	85,7	90,0	90,0
	Yüksek Lisans	4	9,5	10,0	100,0
	Boş	2	4,8	100,0	
Okuldaki Pozisyon	Öğretmen	29	69,0	69,0	69,0
	Koordinatör	1	2,4	2,4	71,4
	Zümre Başkanı	5	11,9	11,9	83,3
	Müdür Yardımcısı	5	11,9	11,9	95,2
	Okul Müdürü	2	4,8	4,8	100,0
Branş	Fen Bilimleri	3	7,1	7,1	7,1
	Sosyal Bilimler	5	11,9	11,9	19,0
	Matematik	3	7,1	7,1	26,2
	Türkçe	6	14,3	14,3	40,5
	Yabancı Dil	5	11,9	11,9	52,4
	Sınıf Öğretmeni	15	35,7	35,7	88,1
	Beden Eğitimi	2	4,8	4,8	92,9
	Müzik/Resim	3	7,1	7,1	100,0
Yaş		<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>Ort.</i>	<i>Standrt. S.</i>
		26	64	40,50	10,32
Kıdem		3	35	15,15	8,54

Literatür tarama ve uzmanlardan görüş alınarak hazırlanan 32 maddelik ölçeğin maddelerine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri (Tablo 2) ile faktör analizi, geçerlilik ve güvenirlik çalışmasına ait analiz sonuçları aşağıda özetlenmiştir (Tablo 3-17).

Tablo 2 Yabancı Dil Tutum Ölçeği maddelerine ilişkin betimsel istatistikler (N=42)

Yabancı Dil Tutum Ölçeği Maddeleri		\bar{X}	ss
1	Herkesin en az bir yabancı dil bilmesi gerekir.	4,33	0,98
2	Yabancı dil öğretimi müfredatta gereksiz zaman kaybına neden olur.	1,52	0,83
3	Yabancı dil bilgisi yalnızca akademik alanda gerekli olduğundan bu alanda çalışanlarca bilinmesi yeterlidir.	2,10	1,03
4	Yabancı dil öğrenirken sadece çalıştığımız alan ile ilgili kelime bilgisine sahip olmak yeterlidir.	2,17	1,06
5	Yabancı dili erken yaşlarda öğrenmek, Türkçe öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler.	2,12	1,11
6	Yabancı dil öğretimine okul öncesinde başlanmalıdır.	3,74	1,19
7	Yabancı dil öğretiminde hazırlık senesinin olması öğrencinin yabancı dil becerisini daha hızlı kazanabilmesi için gereklidir.	3,69	1,12
8	Yabancı dil hazırlık sınıfları öğrenci için para ve zaman kaybıdır.	2,19	1,22
9	Özellikle ilköğretim ikinci kademedeki yabancı dil ders saatinin azaltılarak SBS'ye yönelik derslere ağırlık verilmesi gereklidir.	2,10	1,27
10	Yabancı dil öğretimi ile öğrencilerin evrensel kültürleri daha iyi tanımları sağlanır.	3,90	0,98
11	Yabancı dil öğretimi dilimize yabancı olan sözcüklerin girmesine neden olarak günlük konuşma dilini olumsuz etkiler ve Türkçeyi bozar.	2,38	1,23
12	Okullarımızda yabancı dil öğretimi ile ilgili çalışmalar çok abartılmaktadır.	2,36	1,27
13	Yabancı dil öğretiminde, sadece okuma ve yazma becerisini geliştirmek yeterlidir.	2,36	0,98
14	Yabancı dil öğretimi için velilerin okul dışında yaptıkları harcamalar gereksizdir.	2,45	1,02
15	Günümüz dünyası için bir tek dil bilmek yeterli değildir.	3,69	1,16
16	Günümüz okullarının en önemli amaçlarından biri, yabancı dil öğretmek olmalıdır.	2,67	1,12
17	Yabancı dil dersleri, diğer derslerden daha öncelikli ve önemli olarak görülmelidir.	2,43	0,99
18	Gerekirse, diğer derslerin zamanından bir bölümü yabancı dil öğretimine ayrılmalıdır.	2,45	1,19
19	Okullarda müfredatın dışında, yabancı dil öğretimini destekleyici kurslar açılmalıdır.	3,62	1,06
20	Yabancı dil bilmek, hayattaki başarının en önemli koşullarından biridir.	3,05	1,21
21	Yabancı dil öğrenmeye, mümkün olduğunca erken yaşta başlanmalıdır.	3,43	1,25
22	Yabancı dil bilmeden ilköğretimden mezun olmak önemli bir eksikliklerdir.	3,33	1,22
23	Yabancı dil öğretmenleri dışındaki öğretmenlerin de yabancı dil öğrenmeleri gerekir.	3,50	1,15
24	Kendi çocuğumun da yabancı dil öğrenmesi için elimden gelen her şeyi yaparım.	4,12	0,89
25	Yabancı dilin bu kadar önemsenmesi gerçekçi değildir.	2,38	1,17
26	Yabancı dil öğretmek, yabancı kültürlerin egemenliğine girmek demektir.	2,10	1,12
27	Kendi dilimizi doğru dürüst kullanmayı öğrenmeden yabancı dili öğretmek doğru değildir.	2,90	1,21
28	Yabancı dil bilmek, hiç de sanıldığı gibi kişiyi ayrıcalıklı kılmaz.	2,67	1,12
29	Dünyada hiçbir millet, bizim kadar yabancı dil öğrenme meraklısı değildir.	2,69	1,16
30	Hayatın içinde başarılı olmak için, yabancı dil bilenlerin bilmeyenlere göre özel bir avantajı yoktur.	2,38	1,13
31	Yabancı dil bilmek, diğer dersler ve alanlarda da başarılı olmak demektir.	2,45	0,92
32	Okullarımızda, yabancı dil dersine ayrılan saat artırılmalıdır.	3,17	1,21

32 maddelik Yabancı Dil Tutum Ölçeği 16 olumlu ve 16 olumsuz yüklümlü cümleden meydana gelmekte olup, araştırmaya katılanlardan bu maddeleri algılarına uygun olarak ‘Kesinlikle Katılmıyorum’ (1 puan) ile ‘Kesinlikle Katılıyorum’ (5 puan) arasında, 5 dereceli bir Likert ölçeğinde işaretlemeleri istenmiştir.

Ölçeğin Faktör Yapısı

Araştırmacı tarafından geliştirilen 32 maddelik Yabancı Dil Tutum Ölçeğinin, araştırmacının pilot çalışmasına katılanlar tarafından bir veya birden fazla boyutlu algılanıp algılanmadığı ve bir bütün olarak tutarlı bir şekilde yabancı dil tutumunu ölçüp ölçmediği bir faktör analizi ile araştırılmıştır.

Yabancı Dil Tutum Ölçeği’ne yönelik faktör analizi yapılmadan önce, verilerin bu analiz için uygunluğu konusunda temel göstergelerden *Kaiser Meyer Olkin (KMO)* değerleri hesaplanmıştır (Tablo 3).

Yapılan 1. Uygulamada KMO değeri, $KMO=.554$ ve $p<0,001$ olarak bulunduğundan, ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar testi oluşturan maddelerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin, örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır. Barlett küresellik testi ise bize değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını ve $p<,05$ ’ten düşük olması halinde değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, s.79-80). Örnekleimde $p<,001$ olduğundan, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Faktör analizlerinde Principal Component Analysis ve Varimax with Kaiser Normalization

teknikleri kullanılmıştır. Bu analizlerde Eigen değeri (öz değer) 1 olarak tercih edilmiştir. Bundan sonra yapılan faktör analizinde ölçeğin 9 alt boyuttan meydana geldiği bulunmuştur. Ancak 21, 22, 32 ve 14 numaralı maddelerin 3 ve 4 alt boyutta birden yer alması ve düşük yük değerleri nedeniyle, 7 ve 31 numaralı maddelerin ise alt boyutun tek bileşeni olmaları nedeniyle ölçekten çıkarılmalarına karar verilmiş, kalan maddeler ile tekrar bir faktör analizi yapılmıştır.

Ölçekten birinci faktör analizi sonrası kalan 26 madde ile ikinci bir faktör analizi uygulanmış ve kalan maddelerden oluşan ölçeğin de faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir (KMO değeri, $KMO=.716$ ve $p<0,001$). Kalan 26 maddelik ölçeğin bir faktör analizine uygunluğunu gösteren KMO değerinin yükseldiği görülmüştür. İkinci faktör analizi sonrası ölçeğin maddelerinin 6 alt boyutta (faktörde) toplandığı görülmüştür. Ancak madde 12'nin 3, madde 5'in ise 4 farklı faktörde aynı anda bulunduğu görülerek bunların da ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Üçüncü faktör analizi öncesi KMO değerinin .733'e çıktığı bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonrası kalan 24 maddenin 5 alt boyutta toplandığı görülmüş ancak madde 11'in aynı anda 3 alt boyutta yer aldığı ve madde 15'in de tek kaldığı görülerek bu maddeler de analizden çıkarılmış ve yeni bir faktör analizi yapılmıştır.

Dördüncü faktör analizi öncesi kalan 22 maddelik ölçeğin KMO değerinin .742'ye çıktığı tespit edilmiştir. Faktör analizi sonucu ölçek maddelerinin 4 alt boyutta bir araya geldiği bulunmuş, ancak daha sonra yapılan madde kalan analizi sonrası madde 27'nin bulunduğu alt boyutun iç tutarlılık değeri, Cronbach değerini .856'dan .675'e düşürdüğü görüldüğünden ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3 KMO ve Bartlett testine ilişkin sonuçlar

1. Uygulama	Kaiser-Meyer-Olkin Örneklemin Uygunluğu Ölçümü		0,554
	Bartlett Küresellik Testi	<i>Yaklaşık Ki-Kare (X^2)</i>	981,944
		<i>Serbestlik Derecesi (sd)</i>	496
		<i>p</i>	0,000
2. Uygulama	Kaiser-Meyer-Olkin Örneklemin Uygunluğu Ölçümü		0,716
	Bartlett Küresellik Testi	<i>Yaklaşık Ki-Kare (X^2)</i>	685,851
		<i>Serbestlik Derecesi (sd)</i>	325
		<i>p</i>	0,000
3. Uygulama	Kaiser-Meyer-Olkin Örneklemin Uygunluğu Ölçümü		0,733
	Bartlett Küresellik Testi	<i>Yaklaşık Ki-Kare (X^2)</i>	604,755
		<i>Serbestlik Derecesi (sd)</i>	276
		<i>p</i>	0,000
4. Uygulama	Kaiser-Meyer-Olkin Örneklemin Uygunluğu Ölçümü		0,742
	Bartlett Küresellik Testi	<i>Yaklaşık Ki-Kare (X^2)</i>	564,237
		<i>Serbestlik Derecesi (sd)</i>	231
		<i>p</i>	0,000
5. Uygulama	Kaiser-Meyer-Olkin Örneklemin Uygunluğu Ölçümü		0,745
	Bartlett Küresellik Testi	<i>Yaklaşık Ki-Kare (X^2)</i>	543,927
		<i>Serbestlik Derecesi (sd)</i>	210
		<i>p</i>	0,000

Tablo 4 Açıklanan Toplam Varyans

Mad.	Özdeğer (Initial Eigenvalues)			Karesi Alınmış Yük		
	Toplam	Varyansın	Yığılmalı	Toplam	Varyansın	Yığılmalı
		Yüzdesi	Yüzde		Yüzdesi	Yüzde
1	7,968	37,941	37,941	5,267	25,082	25,082
2	2,337	11,128	49,069	3,744	17,828	42,910
3	2,032	9,675	58,743	2,564	12,208	55,118
4	1,705	8,120	66,864	2,467	11,746	66,864
5	0,918	4,371	71,235			
6	0,904	4,306	75,541			
7	0,770	3,666	79,207			
8	0,722	3,440	82,647			
9	0,620	2,951	85,598			
10	0,517	2,460	88,058			
11	0,440	2,094	90,152			
12	0,415	1,976	92,127			
13	0,359	1,710	93,838			
14	0,338	1,610	95,448			
15	0,265	1,264	96,712			
16	0,209	0,995	97,707			
17	0,146	0,696	98,403			
18	0,104	0,496	98,899			
19	0,098	0,468	99,367			
20	0,077	0,368	99,735			
21	0,056	0,265	100,000			

Metot: Principal Component Analizi

Beşinci faktör analizi sonrası, geriye kalan 21 maddeye ait KMO değerinin .745'e çıktığı ve ölçeğin 4 alt boyuttan meydana geldiği görülmüştür. Eigen değeri 1 olarak kabul edildiğinde, maddelerin 4 alt boyut içerisinde gruplandığı belirlenmiştir. Bu alt boyutlardan ilki toplam varyansın %25,082'sini, ikincisi %17,828'ini, üçüncüsü %12,208'ini ve dördüncüsünün ise toplam varyansın %11,746'sını açıkladığı görülmüştür (Tablo 4). Açıklanan toplam varyans miktarı ise %66,864 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktörler altında aldıkları yük değerleri ise aşağıda, Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5 Döndürülmüş faktör matrisi

Madde	1	2	3	4
Md 26	0,862			
Md 25	0,789			
Md 29	0,787			
Md 24	-0,739			
Md 30	0,738			
Md 13	0,710			
Md 19	-0,674			
Md 28	0,624			
Md 17		0,896		
Md 16		0,778		
Md 18		0,747		
Md 20		0,674		
Md 23		0,582		
Md 9			-0,815	
Md 10			0,812	
Md 8			-0,671	
Md 6			0,512	
Md 1				-0,753
Md 3				0,749
Md 2				0,692
Md 4				0,635

Döndürme Metodu: Varimax with Kaiser Normalization.

Birinci faktör 8, ikinci faktör 5, üçüncü ve dördüncü faktör ise 4'er maddeden meydana gelmektedir (Tablo 5). Maddelerin hangi faktörlerin içinde yer aldığını belirlerken minimum yük değeri olarak 0,30 kabul edilmiştir (Leech, 2005: 83-86). Ölçeğin 21 maddesine genel güvenilirlik katsayısı, Cronbach Alpha .908 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir, ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2006: s. 405).

Beşinci faktör analizi sonrası elde edilen alt boyutlarda yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için Alpha modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerlerine aşağıda sırasıyla bakılmıştır.

Tablo 6 Faktör 1 Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi

	Madde	Madde		Madde
Madde	Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonu	Silindiğinde Cronbach Alpha
Md 26	25,262	35,759	0,804	0,902
Md 25	25,548	36,449	0,708	0,911
Md 29	25,857	34,955	0,840	0,899
Md 24	25,548	36,205	0,763	0,906
Md 30	25,048	38,778	0,744	0,909
Md 13	25,524	39,914	0,557	0,921
Md 19	25,548	37,620	0,698	0,911
Md 28	25,833	36,484	0,745	0,907

Yabancı Dil Tutum Ölçeği'nin birinci alt boyutu toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Boyutun güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,919$ olarak bulunmuştur. Bu değer birinci alt boyutun maddeleri arasında güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Md 13'ün analizden çıkarılması halinde alt boyutun güvenilirlik katsayısının, $\alpha=0,921$ 'e çıkacağı görülmekle birlikte, bu farkın çok az olmasından dolayı alt boyuttan çıkarılmamasına karar verilmiştir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .557 ile .840 arasında değişmektedir.

Tablo 7 Faktör 2 Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi

	Madde	Madde		Madde
Madde	Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonu	Silindiğinde Cronbach Alpha
Md 17	11,670	14,374	0,857	0,826
Md 16	11,430	14,251	0,745	0,847
Md 18	11,640	14,577	0,636	0,874
Md 20	11,050	13,803	0,727	0,851
Md 23	10,600	14,832	0,634	0,873

Yabancı Dil Tutum Ölçeği'nin ikinci alt boyutu toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Boyutun güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,880$ olarak bulunmuştur. Bu değer ikinci alt boyutun maddeleri arasında da güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Boyutun beş maddesi birlikte kullanıldığında Cronbach's Alpha değeri $0,880$ olup her hangi bir madde silindiğinde bu değer düşeceğinden, boyutun beş maddesinin de birlikte ele alınması gerekmektedir. Boyutun Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise $.634$ ile $.857$ arasında değişmektedir.

Tablo 8 Faktör 3 Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi

	Madde	Madde		Madde
Madde	Silindiğinde Ölçek	Silindiğinde Ölçek	Madde-Toplam	Silindiğinde
	Ortalaması	Varyansı	Korelasyonu	Cronbach Alpha
Md 9	11,452	6,498	0,664	0,609
Md 10	11,452	8,205	0,570	0,679
Md 8	11,548	7,229	0,563	0,673
Md 6	11,619	8,290	0,390	0,769

Yabancı Dil Tutum Ölçeği'nin üçüncü alt boyutu toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Boyutun güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,745$ olarak bulunmuştur. Bu değer üçüncü alt boyutun maddeleri arasında güvenirliğinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Md 6'nın analizden çıkarılması halinde alt boyutun güvenirlik katsayısının, $\alpha=0,769$ 'a çıkacağı görülmekle birlikte, bu farkın az olması nedeniyle, maddenin alt boyuttan çıkarılmamasına karar verilmiştir. Alt boyutun Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .390 ile .664 arasında değişmektedir.

Tablo 9 Faktör 4 Madde-Toplam, Madde-Kalan Analizi

	Madde	Madde		Madde
Madde	Silindiğinde Ölçek	Silindiğinde Ölçek	Madde-Toplam	Silindiğinde
	Ortalaması	Varyansı	Korelasyonu	Cronbach Alpha
Md 1	12,214	5,099	0,507	0,654
Md 3	12,643	4,772	0,547	0,629
Md 2	12,071	5,775	0,458	0,684
Md 4	12,714	4,794	0,516	0,650

Yabancı Dil Tutum Ölçeği'nin dördüncü, son alt boyutu toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Boyutun güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,717$ olarak bulunmuştur. Bu değer dördüncü alt boyutun maddeleri arasında da güvenirliğinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Boyutun dört maddesi birlikte kullanıldığında Cronbach's Alpha değeri $0,717$ olup her hangi bir madde silindiğinde bu değer düşeceğinden, boyutun dört maddesinin de birlikte ele alınması gerekmektedir. Boyutun Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise $.458$ ile $.547$ arasında değişmektedir.

Tablo 10 Yabancı Dil Tutum Ölçeği Madde-Toplam, Madde-Kalan**Analizi**

	Madde	Madde		Madde
Madde	Silindiğinde Ölçek	Silindiğinde Ölçek	Madde-Toplam	Silindiğinde
	Ortalaması	Varyansı	Korelasyonu	Cronbach Alpha
Md 1	70,833	176,093	0,550	0,908
Md 2	70,691	179,438	0,469	0,909
Md 3	71,262	178,442	0,441	0,911
Md 4	71,333	172,618	0,447	0,906
Md 6	71,429	176,544	0,459	0,911
Md 8	71,357	168,625	0,509	0,905
Md 9	71,262	170,588	0,422	0,908
Md 10	71,262	173,564	0,448	0,906
Md 13	71,524	174,012	0,430	0,907
Md 16	72,500	166,451	0,639	0,902
Md 17	72,738	168,832	0,634	0,902
Md 18	72,714	169,575	0,487	0,906
Md 19	71,548	167,278	0,648	0,902
Md 20	72,119	162,839	0,708	0,900
Md 23	71,667	165,106	0,665	0,901
Md 24	71,048	169,754	0,673	0,902
Md 25	71,548	167,668	0,566	0,904
Md 26	71,262	166,052	0,651	0,901
Md 28	71,833	162,435	0,787	0,898
Md 29	71,857	161,296	0,799	0,898
Md 30	71,548	164,595	0,702	0,900

Yabancı Dil Tutum Ölçeği tek boyutlu olarak madde analizine sokulduğunda, ölçeğin güvenilirlik katsayısının (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,908$ olduğu bulunmuştur (Tablo 11). Bu değer, 21 maddelik ölçeğin tek bir boyut olarak kullanılması durumunda, güvenilirliğinin oldukça yüksek bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin 21 maddesinin birlikte kullanılması halinde .908 olan Cronbach's Alpha değeri, bu maddelerden herhangi birinin çıkarılması durumunda oldukça küçük bir yükselme gösterdiğinden (Md 3 ve Md 6), ölçekten çıkarılmalarına gerek bulunmamıştır (Tablo 10). Ölçeğin 21 madde halinde kalması uygundur. Ölçeğin Madde-Toplam Korelasyon katsayıları da .422 ile .799 arasında değişmekte olup ölçekten bir madde silmeyi gerektirmemektedir.

**Tablo 11 Yabancı Dil Tutum Ölçeği ve alt boyutları için
güvenirlilik (iç tutarlık) katsayıları**

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha	Spearman & Brown	Guttman Split Half
1. Faktör	8	0,919	0,928	0,917
2. Faktör	5	0,880	0,832	0,803
3. Faktör	4	0,745	0,807	0,807
4. Faktör	4	0,717	0,824	0,821
Yabancı Dil Tutum Ölçeği	32	0,908	0,809	0,790

Yabancı Dil Tutum Ölçeği ve alt boyutlarının güvenirliliğini (iç tutarlılık) belirlemek üzere Cronbach's Alpha, Spearman-Brown ve Guttman modellerinden yararlanılmıştır (Tablo 11). 1. Faktör için, Cronbach's Alpha değeri $\alpha = .919$, Spearman-Brown değeri $SP = .928$ ve Guttman değeri $G = .917$, 2. Faktör için Cronbach's Alpha değeri $\alpha = .880$, Spearman-Brown değeri $SP = .832$ ve Guttman değeri $G = .803$ olarak, 3. Faktör için ise, Cronbach's Alpha değeri $\alpha = .745$, Spearman-Brown değeri $SP = .807$ ve Guttman değeri $G = .807$ olarak ve 4. Faktör için ise, Cronbach's Alpha değeri $\alpha = .717$, Spearman-Brown değeri $SP = .824$ ve Guttman değeri $G = .821$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlilik katsayılarının genel olarak 'oldukça güvenilir' ile 'yüksek derecede güvenilir' aralığında gerçekleştiği görülmektedir. Ölçeğin geneli için yapılan güvenirlilik hesapları sonucu ise, Cronbach's Alpha değeri $\alpha = .908$, Spearman-Brown değeri $SP = .809$ ve Guttman değeri $G = .790$ olarak bulunmuştur. Bu da Yabancı

Dil Tutum Ölçeği'nin tek bir boyut olarak da yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin ölçölmek istenen tutumları ölçme gücünü belirlemek üzere yapılan madde analizleri sonrası, Yabancı Dil Tutum Ölçeğinin 21 maddesinin ayırt edicilik gücünü saptamak için, ölçekten elde edilen ham puanlar büyükten küçüğe sıralandıktan sonra alt ve üst %27'lik grupların puan ortalamalarının 't' değerleri hesaplanarak, maddelerin ayırt edicilik güçleri elde edilmiş ve aşığıda, Tablo 12'de özetlenmiştir.

Tablo 12 Yabancı Dil Tutum Ölçeği maddeleri ayırıcılık testi

Faktör	Madde		\bar{X}	ss	s_h	t-test			Ortalama Farkı	
						t	sd	p		
Faktör 1	Md 26	Alt %27	3,14	1,03	0,27	-5,09	23	0,000**	-1,675	
		Üst %27	4,82	0,40	0,12					
	Md 25	Alt %27	2,71	1,20	0,32	-4,27	23	0,000**	-1,740	
		Üst %27	4,45	0,69	0,21					
	Md 29	Alt %27	2,07	0,73	0,20	-8,31	23	0,000**	-2,383	
		Üst %27	4,45	0,69	0,21					
	Md 30	Alt %27	2,71	0,99	0,27	-6,18	23	0,000**	-2,013	
		Üst %27	4,73	0,47	0,14					
	Md 24	Alt %27	3,43	0,94	0,25	-4,58	23	0,000**	-1,390	
		Üst %27	4,82	0,41	0,12					
	Md 13	Alt %27	3,14	0,86	0,23	-3,37	23	0,003*	-1,130	
		Üst %27	4,27	0,79	0,24					
	Md 19	Alt %27	2,79	0,98	0,26	-5,07	23	0,000**	-1,760	
		Üst %27	4,55	0,69	0,21					
Md 28	Alt %27	2,36	0,84	0,23	-6,44	23	0,000**	-2,006		
	Üst %27	4,36	0,67	0,20						
Faktör 2	Md 17	Alt %27	1,64	0,63	0,17	-4,94	23	0,000**	-1,630	
		Üst %27	3,27	1,01	0,30					
	Md 16	Alt %27	1,86	0,95	0,25	-5,31	23	0,000**	-1,961	
		Üst %27	3,82	0,87	0,26					
	Md 18	Alt %27	1,57	0,65	0,17	-3,83	23	0,001*	-1,519	
		Üst %27	3,09	1,30	0,39					
	Md 20	Alt %27	2,14	0,95	0,25	-6,56	23	0,000**	-2,221	
		Üst %27	4,36	0,67	0,20					
	Md 23	Alt %27	2,71	1,07	0,29	-4,93	23	0,000**	-1,831	
		Üst %27	4,55	0,69	0,21					
	Faktör 3	Md 9	Alt %27	3,21	1,31	0,35	-4,18	23	0,000**	-1,695
			Üst %27	4,91	0,30	0,09				
		Md 10	Alt %27	3,57	1,16	0,31	-2,46	23	0,022*	-0,974
			Üst %27	4,55	0,69	0,21				
Md 8		Alt %27	3,00	1,36	0,36	-3,23	23	0,004*	-1,455	
		Üst %27	4,45	0,69	0,21					
Md 6		Alt %27	3,29	1,38	0,37	-2,29	23	0,032*	-1,078	
		Üst %27	4,36	0,81	0,24					
Faktör 4		Md 1	Alt %27	3,28	1,42	0,38	-2,88	23	0,004*	-1,361
			Üst %27	4,64	0,51	0,15				
		Md 3	Alt %27	3,43	1,22	0,33	-2,10	23	0,046*	-0,935
			Üst %27	4,36	0,92	0,28				
		Md 2	Alt %27	3,58	1,17	0,31	-2,25	23	0,037*	-1,062
			Üst %27	4,64	0,67	0,20				
	Md 4	Alt %27	3,21	1,19	0,32	-2,84	23	0,009*	-1,240	
		Üst %27	4,45	0,93	0,28					

* $p < .05$ ve ** $p < .001$ düzeyinde anlamlı ilişki vardır.

Ölçeğin maddelerinin ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin tutumlarını ayırt edip etmediği, ölçekten aldıkları toplam puanlarının en düşük ve en yüksek %27'lik dilimleri açısından her bir madde için ilişkisiz gruplar t-testi ile sınanmıştır. Tablo 12'den de görüleceği üzere, ölçeğin Md 13, Md 18, Md 10, Md 8, Md 6, Md 1, Md 3, Md 2 ve Md 4 $p<,05$ anlam düzeyinde, diğer tüm maddeler ise $p<,001$ anlam düzeyinde ayırt edici özelliğe sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin 21 maddesi de ayırt edicilik koşulunu sağlamaktadır.

Tablo 13 Yabancı Dil Tutum Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye dair korelasyon katsayıları

BOYUTLAR		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Ölçek
Faktör 1	<i>r</i>	1	,584**	,369*	,354*	,799**
	<i>p</i>		0,000	0,016	0,021	0,000
Faktör 2	<i>r</i>		1	,455**	0,301	,826**
	<i>p</i>			0,002	0,053	0,000
Faktör 3	<i>r</i>			1	0,149	,695**
	<i>p</i>				0,348	0,000
Faktör 4	<i>r</i>				1	,578**
	<i>p</i>					0,000
Ölçek	<i>r</i>					1
	<i>p</i>					

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlı

**Korelasyon 0,001 düzeyinde anlamlı

Yabancı Dil Tutum Ölçeği'nin alt boyutları arasında ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda (Tablo 13), 4 alt boyut

ile ölçek arasında istatistiksel açıdan $p<.001$ düzeyinde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar ile ölçek arasındaki ilişkiler incelendiğinde; en yüksek korelasyon katsayısının ölçek ile ikinci alt boyut arasında olduğu ($r=.826$ ve $p<.001$), en düşük korelasyon katsayısının ise ölçekle dördüncü alt boyut arasında olduğu görülmektedir ($r=.826$ ve $p<.001$).

Tablo 14 Yabancı Dil Tutum Ölçeği faktör analizi ve güvenilirlik analizleri özet tablosu

Madde İfadesi	Faktör Ağırlıkları	Faktörün Açıklayıcılığı (%)	Güvenirlilik (Cronbach's Alpha)
Faktör 1			
26-Yabancı dil öğretmek, yabancı kültürlerin egemenliğine girmek demektir.	0,862		
25-Yabancı dilin bu kadar önemsenmesi gerçekçi değildir.	0,789		
29-Dünyada hiçbir millet, bizim kadar yabancı dil öğrenme meraklısı değildir.	0,787		
24-Kendi çocuğumun da yabancı dil öğrenmesi için elimden gelen her şeyi yaparım.	-0,739		
30-Hayatın içinde başarılı olmak için, yabancı dil bilenlerin bilmeyenlere göre özel bir avantajı yoktur.	0,738	25,082	0,919
13-Yabancı dil öğretiminde, sadece okuma ve yazma becerisini geliştirmek yeterlidir.	0,710		
19-Okullarda müfredatın dışında, yabancı dil öğretimini destekleyici kurslar açılmalıdır.	-0,674		
28-Yabancı dil bilmek, hiç de sanıldığı gibi kişiyi ayrıcalıklı kılmaz.	0,624		
Faktör 2			
17-Yabancı dil dersleri, diğer derslerden daha öncelikli ve önemli olarak görülmelidir.	0,896		
16-Günümüz okullarının en önemli amaçlarından biri, yabancı dil öğretmek olmalıdır.	0,778		
18-Gerekirse, diğer derslerin zamanından bir bölümü yabancı dil öğretimine ayrılmalıdır.	0,747	17,828	0,880
20-Yabancı dil bilmek, hayattaki başarının en önemli koşullarından biridir.	0,674		
23-Yabancı dil öğretmenleri dışındaki öğretmenlerin de yabancı dil öğrenmeleri gerekir.	0,582		
Faktör 3			
9-Özellikle ilköğretim ikinci kademedeki yabancı dil ders saatinin azaltılarak SBS'ye yönelik derslere ağırlık verilmesi gereklidir.	-0,815		
10-Yabancı dil öğretimi ile öğrencilerin evrensel kültürleri daha iyi tanımasını sağlar.	0,812	12,208	0,745
8-Yabancı dil hazırlık sınıfları öğrenci için para ve zaman kaybıdır.	-0,671		
6-Yabancı dil öğretimine okul öncesinde başlanmalıdır.	0,512		
Faktör 4			
1-Herkesin en az bir yabancı dil bilmesi gerekir.	-0,753		
3-Yabancı dil bilgisi yalnızca akademik alanda gerekli olduğundan bu alanda çalışanlarca bilinmesi yeterlidir.	0,749		
2-Yabancı dil öğretimi müfredatta gereksiz zaman kaybına neden olur.	0,692	11,746	0,717
4-Yabancı dil öğrenirken sadece çalıştığımız alan ile ilgili kelime bilgisine sahip olmak yeterlidir.	0,635		
Açıklanan Toplam Varyans (%)		66,864	
Cronbach's Alpha (Ölçek):		0,908	
Kaiser Meyer Olkin (KMO) Ölçek Geçerliliği:		0,745	
Ki-Kare (χ^2):		543,927	
sd:		210	
p değeri:		0,000	

Tablo 14’de Şu ana kadar yapılan faktör analizleri ve güvenilirlik çalışmalarının sonuçları özetlenmiştir. Yapılan beş faktör ve Madde-Toplam, Madde-Kalan analizleri sonrasında ölçeğin toplam 21 maddeden oluştuğu, Yabancı Dil Tutum Ölçeğinin çok boyutlu bir yapı gösterdiği ve 4 alt boyuttan meydana geldiği görülmüştür. Ölçeğin 4 alt boyutu toplam varyansın %66,86’sını açıklayabilmektedir. Ölçeğin genel (tek boyutlu) güvenilirlik katsayısının (iç tutarlılığı) $\alpha=.908$ ile oldukça yüksek olduğu, alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayılarının da .717 ile .919 arasında değiştiiği görülmüştür. Ölçeği oluşturan 21 maddenin hepsinin de ayırt edicilik özelliklerini sağladıkları görülmüştür (Tablo 12).

Geçerlilik Analizi

İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, Yabancı Dil Tutum Ölçeği alt boyutlarının güvenilirliğinin zamana göre değişmezliğini araştırmak üzere test tekrar test tekniği kullanılmıştır.

42 kişiden oluşan pilot çalışma grubuna 4 hafta aralıkla ölçek tekrar uygulanmıştır. *İlişkili gruplar t-testi* (paired samples t-test) ve *Pearson momentler çarpım korelasyon analizi* ile pilot çalışma grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin farklı zamanlarda uyguladıkları ölçeğin boyutlarına ait maddelere verdikleri puanlar karşılaştırılmış, daha sonra aynı maddeler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Analizlere ilişkin tablo ve açıklamaları aşağıda özetlenmiştir (Tablo 15).

Tablo 15 Ölçek ve alt boyut maddeleri için 1. ve 2. uygulama puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi ve korelasyon katsayıları (N=42)

Faktör	Madde	Test	\bar{X}	ss	s_h	t-test			Korelasyon		
						t	sd	p	r	p	
Faktör 1	Md 26	Test 1	2,10	1,12	0,17	-1,00	41	0,323	0,860	0,000**	
		Test 2	2,19	1,19	0,18						
	Md 25	Test 1	2,38	1,17	0,18	-0,23	41	0,822	0,840	0,000**	
		Test 2	2,40	1,23	0,19						
	Md 29	Test 1	2,69	1,16	0,18	-0,21	41	0,838	0,841	0,000**	
		Test 2	2,71	1,38	0,21						
	Md 30	Test 1	2,38	1,13	0,17	0,00	41	1,000	0,846	0,000**	
		Test 2	2,38	1,13	0,17						
	Md 24	Test 1	4,12	0,89	0,14	1,28	41	0,128	0,461	0,002*	
		Test 2	4,04	1,15	0,18						
	Md 13	Test 1	2,36	0,98	0,15	0,53	41	0,599	0,848	0,000**	
		Test 2	2,31	1,09	0,17						
Md 19	Test 1	3,62	1,06	0,16	-0,81	41	0,421	0,750	0,000**		
	Test 2	3,71	1,09	0,17							
Md 28	Test 1	2,67	1,12	0,17	0,40	41	0,688	0,817	0,000**		
	Test 2	2,62	1,32	0,20							
Faktör 2	Md 17	Test 1	2,43	0,99	0,15	-0,47	41	0,643	0,802	0,000**	
		Test 2	2,48	1,09	0,17						
	Md 16	Test 1	2,67	1,12	0,17	-0,44	41	0,660	0,959	0,000**	
		Test 2	2,69	1,22	0,19						
	Md 18	Test 1	2,45	1,19	0,18	-1,84	41	0,073	0,849	0,000**	
		Test 2	2,64	1,25	0,19						
	Md 20	Test 1	3,05	1,21	0,19	-1,84	41	0,073	0,854	0,000**	
		Test 2	3,24	1,27	0,20						
	Md 23	Test 1	3,50	1,15	0,18	0,60	41	0,555	0,803	0,000**	
		Test 2	3,43	1,29	0,20						
	Faktör 3	Md 9	Test 1	2,10	1,27	0,20	-1,00	41	0,323	0,934	0,000**
			Test 2	2,17	1,29	0,20					
Md 10		Test 1	3,90	0,98	0,15	0,43	41	0,667	0,616	0,000**	
		Test 2	3,83	1,34	0,21						
Md 8		Test 1	2,19	1,22	0,19	-0,90	41	0,372	0,932	0,000**	
		Test 2	2,26	1,40	0,22						
Md 6		Test 1	3,74	1,19	0,18	0,77	41	0,445	0,868	0,000**	
		Test 2	3,67	1,14	0,18						
Faktör 4		Md 1	Test 1	4,33	0,98	0,15	-0,27	41	0,785	0,850	0,000**
			Test 2	4,36	1,06	0,16					
		Md 3	Test 1	2,10	1,03	0,16	0,00	41	1,000	0,914	0,000**
			Test 2	2,10	1,21	0,19					
	Md 2	Test 1	1,52	0,83	0,13	0,00	41	1,000	0,849	0,000**	
		Test 2	1,52	0,74	0,11						
	Md 4	Test 1	2,17	1,06	0,16	1,00	41	0,323	0,848	0,000**	
		Test 2	2,07	1,16	0,18						

* $p < .05$ ve ** $p < .001$ düzeyinde anlamlı ilişki vardır.

Yukarıda, Tablo 15'den de görüleceği gibi ölçeğin birinci alt boyutuna ait maddelerin 1 ve 2. uygulama puanlarının karşılaştırılmaları sonucunda hiçbir madde için istatistiksel olarak anlamlı ($p < ,05$) bir farklılaşma bulunamamıştır. Madde çiftlerinin korelasyon katsayıları ise; 7 madde için $r=0,750$ ile $r=0,860$ arasında $p < 0,001$ ve, sadece madde 24 için $r=0,461$ ve $p < 0,05$ arasında gerçekleşmiştir. Bu da, birinci alt boyut maddelerinin zamanda değişmezliğini ve tutarlı sonuçlar verdiğini, ölçeğin bu boyutu için geçerliliğin sağlandığını göstermektedir. Alt boyuttan çıkarılacak bir maddenin olmadığına karar verilmiştir.

Yabancı Dil Tutum Ölçeğinin ikinci alt boyutuna ait maddelerin 1 ve 2. uygulama puanlarının karşılaştırılmaları sonucunda da hiçbir madde için istatistiksel olarak anlamlı ($p < ,05$) bir farklılaşma bulunamamıştır. Madde çiftlerinin korelasyon katsayıları ise $r=0,803$ ile $r=0,959$ arasında bulunmuştur. Bu nedenle, ikinci alt boyutun maddelerinin de zamanda değişmezlik ve tutarlılık gösterdiği, ölçeğin bu boyutu için de geçerliliğin sağlandığını görülmektedir. İkinci alt boyutun maddelerinden çıkarılması gereken madde yoktur.

Ölçeğin üçüncü alt boyutuna ait 4 maddenin 1 ve 2. uygulama puanlarının karşılaştırılmaları sonucunda da hiçbir madde için istatistiksel olarak anlamlı ($p < ,05$) bir farklılaşma bulunamamıştır. Madde çiftlerinin korelasyon katsayıları ise; $r=0,616$ ile $r=0,934$ arasında ve $p < 0,001$ düzeyinde bulunmuştur. Bu da, üçüncü alt boyut maddelerinin zamanda değişmezliğini ve tutarlı sonuçlar verdiğini, ölçeğin bu boyutu için de geçerliliğin sağlandığını göstermektedir. Alt boyuttan çıkarılacak bir maddenin olmadığına karar verilmiştir.

Yabancı Dil Tutum Ölçeğinin son, dördüncü alt boyutuna ait maddelerin 1 ve 2. uygulama puanlarının karşılaştırılmaları sonucunda da hiçbir madde için istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) bir farklılaşma bulunamamıştır. Madde çiftlerinin korelasyon katsayıları ise, $r=0,848$ ile $r=0,914$ arasında bulunmuştur. Bu nedenle, dördüncü alt boyutun maddelerinin de zamanda değişmezlik ve tutarlılık gösterdiği, ölçeğin bu boyutu için de geçerliliğin sağlandığını görülmektedir. Alt boyuttan çıkarılacak bir madde olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 16 Ölçek ve alt boyutlar arasında 1. ve 2. uygulama puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi ve korelasyon katsayıları (N=42)

Madde	Test	\bar{X}	ss	s_h	t-test			Korelasyon	
					t	sd	p	r	p
Faktör 1	Test 1	3,65	0,86	0,13	0,93	41	0,358	0,942	0,000**
	Test 2	3,60	0,83	0,13					
Faktör 2	Test 1	2,82	0,93	0,14	-1,38	41	0,176	0,925	0,000**
	Test 2	2,90	0,91	0,14					
Faktör 3	Test 1	3,84	0,88	0,14	1,23	41	0,225	0,906	0,000**
	Test 2	3,77	0,84	0,13					
Faktör 4	Test 1	4,14	0,72	0,11	-0,67	41	0,507	0,919	0,000**
	Test 2	4,17	0,71	0,11					
Ölçek	Test 1	3,61	0,62	0,10	0,06	41	0,953	0,950	0,000**
	Test 2	3,61	0,58	0,09					

* $p < .05$ ve ** $p < .001$ düzeyinde anlamlı ilişki vardır.

Yabancı Dil Tutum Ölçeğinin kendisi ve dört alt boyutuna ait 1 ve 2. uygulama puanlarının karşılaştırılmaları sonucunda dört alt boyut ve ölçeğin kendisi için de istatistiksel olarak anlamlı ($p < ,05$) bir farklılaşma bulunamamıştır (Tablo 16). Ölçek ve faktör çiftlerinin korelasyon katsayıları ise, $r=0,906$ ile $r=0,950$ arasında, $p < ,001$ anlam düzeyinde, oldukça yüksek bulunmuştur. Bu nedenle, ölçek ve alt boyutlarının zamanda değişmezlik ve tutarlılık gösterdiği, geçerliliğin sağlandığını görülmektedir.

Özetle, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi konusundaki tutumlarını araştırmak üzere hazırlanan 32 maddelik Yabancı Dil Tutum Ölçeği'nin yapılan güvenilirlik ve geçerlilik analizleri sonucu 11 maddesinin gerekli koşulları sağlayamadığı için ölçekten çıkarılmış ve geriye 21 madde kalmıştır.

Tablo 17 Yabancı Dil Tutum Ölçeği Maddeleri

	\bar{X}	ss
1 Herkesin en az bir yabancı dil bilmesi gerekir.	4,22	1,18
2 Yabancı dil öğretimi müfredatta gereksiz zaman kaybına neden olur.	1,68	1,09
3 Yabancı dil bilgisi yalnızca akademik alanda gerekli olduğundan bu alanda çalışanlarca bilinmesi yeterlidir.	1,96	1,16
4 Yabancı dil öğrenirken sadece çalıştığımız alan ile ilgili kelime bilgisine sahip olmak yeterlidir.	2,10	1,13
6 Yabancı dil öğretimine okul öncesinde başlanmalıdır.	3,62	1,33
8 Yabancı dil hazırlık sınıfları öğrenci için para ve zaman kaybıdır.	2,02	1,16
9 Özellikle ilköğretim ikinci kademede yabancı dil ders saatinin azaltılarak SBS'ye yönelik derslere ağırlık verilmesi gereklidir.	2,20	1,17
10 Yabancı dil öğretimi ile öğrencilerin evrensel kültürleri daha iyi tanınmaları sağlanır.	3,87	1,14
13 Yabancı dil öğretiminde, sadece okuma ve yazma becerisini geliştirmek yeterlidir.	2,07	1,14
16 Günümüz okullarının en önemli amaçlarından biri, yabancı dil öğretmek olmalıdır.	2,99	1,24
17 Yabancı dil dersleri, diğer derslerden daha öncelikli ve önemli olarak görülmelidir.	2,36	1,07
18 Gerekirse, diğer derslerin zamanından bir bölümü yabancı dil öğretimine ayrılmalıdır.	2,29	1,09
19 Okullarda müfredatın dışında, yabancı dil öğretimini destekleyici kurslar açılmalıdır.	3,46	1,17
20 Yabancı dil bilmek, hayattaki başarının en önemli koşullarından biridir.	3,11	1,24
23 Yabancı dil öğretmenleri dışındaki öğretmenlerin de yabancı dil öğrenmeleri gerekir.	3,69	1,16
24 Kendi çocuğumun da yabancı dil öğrenmesi için elimden gelen her şeyi yaparım.	4,14	1,01
25 Yabancı dilin bu kadar önemsenmesi gerçekçi değildir.	2,22	1,15
26 Yabancı dil öğretmek, yabancı kültürlerin egemenliğine girmek demektir.	2,05	1,19
28 Yabancı dil bilmek, hiç de sanıldığı gibi kişiyi ayrıcalıklı kılmaz.	2,47	1,27
29 Dünyada hiçbir millet, bizim kadar yabancı dil öğrenme meraklısı değildir.	2,43	1,22
30 Hayatın içinde başarılı olmak için, yabancı dil bilenlerin bilmeyenlere göre özel bir avantajı yoktur.	2,34	1,20

EK- 5

Geçerlilik güvenilirlik analizi sonrasında asıl uygulamada kullanılan Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği Formu:

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadeler için kendi kişisel düşüncenize en uygun olanını işaretleyiniz. 1 kesinlikle katılmadığımız ifadeler için, 5 ise kesinlikle katıldığımız ifadeler için kullanılacaktır. Konu ile ilgili bir fikriniz yoksa lütfen o soruyu boş bırakınız.

Teşekkür ederiz.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Herkesin en az bir yabancı dil bilmesi gerekir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Yabancı dil öğretimi müfredatta gereksiz zaman kaybına neden olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Yabancı dil bilgisi yalnızca akademik alanda gerekli olduğundan bu alanda çalışanlarca bilinmesi yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Yabancı dil öğrenirken sadece çalıştığımız alan ile ilgili kelime bilgisine sahip olmak yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Yabancı dil öğretimine okul öncesinde başlanmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Yabancı dil hazırlık sınıfları öğrenci için para ve zaman kaybıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Özellikle ilköğretim ikinci kademedeki yabancı dil ders saatinin azaltılarak SBS'ye yönelik derslere ağırlık verilmesi gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Yabancı dil öğretimi ile öğrencilerin evrensel kültürleri daha iyi tanınmaları sağlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Yabancı dil öğretiminde, sadece okuma ve yazma becerisini geliştirmek yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Günümüz okullarının en önemli amaçlarından biri, yabancı dil öğretmek olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

11.	Yabancı dil dersleri, diğer derslerden daha öncelikli ve önemli olarak görülmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Gerekirse, diğer derslerin zamanından bir bölümü yabancı dil öğretimine ayrılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Okullarda müfredatın dışında, yabancı dil öğretimini destekleyici kurslar açılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Yabancı dil bilmek, hayattaki başarının en önemli koşullarından biridir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Yabancı dil öğretmenleri dışındaki öğretmenlerin de yabancı dil öğrenmeleri gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Kendi çocuğumun da yabancı dil öğrenmesi için elimden gelen her şeyi yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Yabancı dilin bu kadar önemsenmesi gerçekçi değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Yabancı dil öğretmek, yabancı kültürlerin egemenliğine girmek demektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Yabancı dil bilmek, hiç de sanıldığı gibi kişiyi ayrıcalıklı kılmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Dünyada hiçbir millet, bizim kadar yabancı dil öğrenme meraklısı değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Hayatın içinde başarılı olmak için, yabancı dil bilenlerin bilmeyenlere göre özel bir avantajı yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 6

POST-HOC SCHEFFE, ANLAMLI FARKLAR TESTİ TABLOLARI

Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı fark testi
(Okuldaki Pozisyon)

Bağımlı Değişken	(I) Pozisyon	(J) Pozisyon	Ortalama Farkı (I-J)	p
Yabancı Dil Tutum Ölçeği	Öğretmen (1)	Koord./Zümre B. (2)	-0,117	0,728
		Yönetici (3)	,424*	0,002
	Koord./Zümre B. (2)	Öğretmen (1)	0,117	0,728
		Yönetici (3)	,541*	0,011
	Yönetici (3)	Öğretmen (1)	-,424*	0,002
		Koord./Zümre B. (2)	-,541*	0,011

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Yabancı Dil Öğretimi Tutum Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı fark testi (Branş)

Bağımlı Değişken	(I) Branş	(J) Branş	Ortalama Farkı (I-J)	p
Yabancı Dil Tutum Ölçeği	Sınıf Öğrt. (1)	Yabancı Dil Öğrt. (2)	-,606*	0,000
		Diğer Branş Öğrt. (3)	0,006	0,997
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	Sınıf Öğrt. (1)	,606*	0,000
		Diğer Branş Öğrt. (3)	,613*	0,000
	Diğer Branş Öğrt. (3)	Sınıf Öğrt. (1)	-0,006	0,997
		Yabancı Dil Öğrt. (2)	-,613*	0,000

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşler için anlamlı fark testi (Mezuniyet)

Bağımlı Değişken	(I) Mezuniyet	(J) Mezuniyet	Ortalama Farkı (I-J)	p
Madde 2	Eğitim Fakültesi (1)	Fen-Ed. Fakültesi (2)	-0,114	0,765
		Diğer (3)	0,378	0,067
	Fen-Ed. Fakültesi (2)	Eğitim Fakültesi (1)	0,114	0,765
		Diğer (3)	,492*	0,035
	Diğer (3)	Eğitim Fakültesi (1)	-0,378	0,067
		Fen-Ed. Fakültesi (2)	-,492*	0,035
Madde 14	Eğitim Fakültesi (1)	Fen-Ed. Fakültesi (2)	-0,272	0,197
		Diğer (3)	0,194	0,464
	Fen-Ed. Fakültesi (2)	Eğitim Fakültesi (1)	0,272	0,197
		Diğer (3)	,466*	0,039
	Diğer (3)	Eğitim Fakültesi (1)	-0,194	0,464
		Fen-Ed. Fakültesi (2)	-,466*	0,039

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşler için anlamlı fark testi (Okuldaki Pozisyon)

Bağımlı Değişken	(I) Pozisyon	(J) Pozisyon	Ortalama Farkı (I-J)	P
Madde 2	Öğretmen (1)	Koord./Zümre B. (2) Yönetici (3)	-0,356 -,873*	0,371 0,000
	Koord./Zümre B. (2)	Öğretmen (1) Yönetici (3)	0,356 -0,517	0,371 0,246
	Yönetici (3)	Öğretmen (1) Koord./Zümre B. (2)	,873* 0,517	0,000 0,246
Madde 3	Öğretmen (1)	Koord./Zümre B. (2) Yönetici (3)	-0,252 -,627*	0,630 0,011
	Koord./Zümre B. (2)	Öğretmen (1) Yönetici (3)	0,252 -0,375	0,630 0,500
	Yönetici (3)	Öğretmen (1) Koord./Zümre B. (2)	,627* 0,375	0,011 0,500
Madde 4	Öğretmen (1)	Koord./Zümre B. (2) Yönetici (3)	0,022 -,773*	0,996 0,001
	Koord./Zümre B. (2)	Öğretmen (1) Yönetici (3)	-0,022 -,795*	0,996 0,044
	Yönetici (3)	Öğretmen (1) Koord./Zümre B. (2)	,773* ,795*	0,001 0,044
Madde 8	Öğretmen (1)	Koord./Zümre B. (2) Yönetici (3)	-0,382 -,916*	0,316 0,000
	Koord./Zümre B. (2)	Öğretmen (1) Yönetici (3)	0,382 -0,533	0,316 0,221
	Yönetici (3)	Öğretmen (1) Koord./Zümre B. (2)	,916* 0,533	0,000 0,221
Madde 9	Öğretmen (1)	Koord./Zümre B. (2) Yönetici (3)	-0,564 -,764*	0,133 0,003
	Koord./Zümre B. (2)	Öğretmen (1) Yönetici (3)	0,564 -0,200	0,133 0,842
	Yönetici (3)	Öğretmen (1) Koord./Zümre B. (2)	,764* 0,200	0,003 0,842
Madde 10	Öğretmen (1)	Koord./Zümre B. (2) Yönetici (3)	-0,261 -,703*	0,615 0,004
	Koord./Zümre B. (2)	Öğretmen (1) Yönetici (3)	0,261 -0,442	0,615 0,390
	Yönetici (3)	Öğretmen (1) Koord./Zümre B. (2)	,703* 0,442	0,004 0,390
Madde 11	Öğretmen (1)	Koord./Zümre B. (2) Yönetici (3)	-,721* -,596*	0,024 0,017
	Koord./Zümre B. (2)	Öğretmen (1) Yönetici (3)	,721* 0,125	0,024 0,926
	Yönetici (3)	Öğretmen (1) Koord./Zümre B. (2)	,596* -0,125	0,017 0,926

Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşler için anlamlı fark testi (Okuldaki Pozisyon)

Bağımlı Değişken	(I) Pozisyon	(J) Pozisyon	Ortalama Farkı (I-J)	p
Madde 13	Öğretmen (1)	Koord./Zümre B. (2)	-0,171	0,804
		Yönetici (3)	-,616*	0,010
	Koord./Zümre B. (2)	Öğretmen (1)	0,171	0,804
		Yönetici (3)	-0,445	0,366
	Yönetici (3)	Öğretmen (1)	,616*	0,010
		Koord./Zümre B. (2)	0,445	0,366
Madde 15	Öğretmen (1)	Koord./Zümre B. (2)	-0,352	0,384
		Yönetici (3)	-,819*	0,000
	Koord./Zümre B. (2)	Öğretmen (1)	0,352	0,384
		Yönetici (3)	-0,467	0,321
	Yönetici (3)	Öğretmen (1)	,819*	0,000
		Koord./Zümre B. (2)	0,467	0,321

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşler için anlamlı fark testi (Branş)

Bağımlı Değişken	(I) Branş	(J) Branş	Ortalama Farkı (I-J)	p
Madde 1	Sınıf Öğrt. (1)	Yabancı Dil Öğrt. (2)	0,381	0,080
		Diğer Branş Öğrt. (3)	-0,118	0,607
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	Sınıf Öğrt. (1)	-0,381	0,080
		Diğer Branş Öğrt. (3)	-,499*	0,010
	Diğer Branş Öğrt. (3)	Sınıf Öğrt. (1)	0,118	0,607
		Yabancı Dil Öğrt. (2)	,499*	0,010
Madde 2	Sınıf Öğrt. (1)	Yabancı Dil Öğrt. (2)	-0,118	0,834
		Diğer Branş Öğrt. (3)	-,395*	0,017
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	Sınıf Öğrt. (1)	0,118	0,834
		Diğer Branş Öğrt. (3)	-0,277	0,345
	Diğer Branş Öğrt. (3)	Sınıf Öğrt. (1)	,395*	0,017
		Yabancı Dil Öğrt. (2)	0,277	0,345
Madde 8	Sınıf Öğrt. (1)	Yabancı Dil Öğrt. (2)	-0,237	0,485
		Diğer Branş Öğrt. (3)	-,417*	0,011
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	Sınıf Öğrt. (1)	0,237	0,485
		Diğer Branş Öğrt. (3)	-0,180	0,641
	Diğer Branş Öğrt. (3)	Sınıf Öğrt. (1)	,417*	0,011
		Yabancı Dil Öğrt. (2)	0,180	0,641
Madde 13	Sınıf Öğrt. (1)	Yabancı Dil Öğrt. (2)	-0,300	0,316
		Diğer Branş Öğrt. (3)	-,410*	0,013
	Yabancı Dil Öğrt. (2)	Sınıf Öğrt. (1)	0,300	0,316
		Diğer Branş Öğrt. (3)	-0,110	0,847
	Diğer Branş Öğrt. (3)	Sınıf Öğrt. (1)	,410*	0,013
		Yabancı Dil Öğrt. (2)	0,110	0,847

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/6467/108305
Konu : Anket (Selen BİLGİNER)

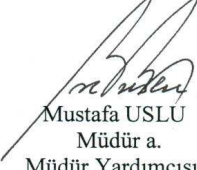
26 Ekim 2009

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi a)Valilik Makamının 23/10/2009 tarih ve 6447/107950 sayılı Oluru
b)Maltepe Üniversitesi'nin 13/10/2009 tarih ve 4110 sayılı yazısı
c)Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine yönelik izin ve uygulama yönergesi.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Selen BİLGİNER'in ilimiz Kadıköy, Ataşehir ve Maltepe ilçelerindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında uygulanmak üzere "Avrupa Birliğine geçiş süresinde ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutum ve görüşlerinin incelenmesi" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Mustafa USLU
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EKLERİ :
EK-1) 1 Ad. İlgi (a) Valilik Oluru

EGİTİM
%100
DESTEK **NOT :**Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres :İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526
13 82
4440632

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/6447/107950
Konu : Anket (Selen BİLGİNER)

23 Ekim 2009

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Maltepe Üniversitesi'nin 13.10.2009 tarih ve 4110 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda yapılacak araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve uygulama yönergesi.
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11.04.2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonunun 22.10.2009 tarihli tutanağı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selen BİLGİNER'in ilimiz Kadıköy, Ataşehir ve Maltepe ilçelerindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında uygulanmak üzere "Avrupa Birliğine geçiş sürecinde ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutum ve görüşlerinin incelenmesi" konulu anket çalışmasını yapma isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selen BİLGİNER'in ilimiz Kadıköy, Ataşehir ve Maltepe ilçelerindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında uygulanmak üzere "Avrupa Birliğine geçiş sürecinde ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ile ilgili tutum ve görüşlerinin incelenmesi" konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, ilgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
EK-1. İlgi (a) yazı ve ekleri.


OLUR
23/10/2009
Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EGİTİM
%100
DESTEK

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526
13 82

4440632



T.C.MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Sayı : B.30.2MLT.0E1.00.00/4110/

İstanbul, 13.10.2009

T.C
İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selen BİLGİNER, tez danışmanlığını Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN'ın üstlendiği "Avrupa Birliği'ne Geçiş Sürecinde İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi İle İlgili Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı bir araştırma yapmaktadır.

Araştırmada ihtiyaç duyulan verileri toplamak amacıyla, konuya ilişkin MEB Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11.04.2007 tarih ve 1950 sayılı yazılı emri ve Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi dikkate alınarak ekteki anket hazırlanmıştır.

Söz konusu çalışmayla ilgili olarak, İstanbul ili Kadıköy, Ataşehir ve Maltepe ilçelerindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında gören yapan yönetici ve öğretmenlere yönelik bir anket uygulanması hususunu emir ve müsaadelerinize sâve'lemeye arz ederim.



EK: Tez Özeti
Anket

Selen BİLGİNER
Adres: Hamdibey Sk.4/4 Hülya Apt. 34724
Kızıltoprak-İSTANBUL
Cep : 0532 777 54 64

Sahilyolu, Orhantepe Mah. Yakamoz Sk. No:8 34865 Dragos / İSTANBUL
Tel: (0216) 459 56 40 (pbx) 441 51 68 (180-185-186-187) Fax: (0216) 441 24 24
e-mail: sbe@maltepe.edu.tr web: www.maltepe.edu.tr

ÖZGEÇMİŞ

SELEN BİLGİNER

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum yeri ve tarihi : İstanbul -15.07.1979

İŞ DENEYİMİ

T.C Maltepe Üniversitesi:

Yabancı Diller Bölümü

(Okutman – Hazırlık Programı Ölçme ve Değerlendirme Birimi Sorumlusu)

01.02.2009 – devam etmekte

Yabancı Diller Bölümü

(Okutman - Hazırlık Programı Materyal Geliştirme Birimi Sorumlusu)

01.09.2004 – 01.02.2009

Özel Gökdil Lisesi:

İngilizce Öğretmeni .

01.08 2001 – 30.06.2004

English Time Dil Okulu:

İngilizce Öğretmeni, Eğitim Danışmanı

01.10.2000 – 01.07.2001

Serbest Çevirmen : Lufthansa Havayolları ve çeşitli firmalar için. 1997 – devam etmekte.

EĞİTİM

Maltepe Üniversitesi

Sosyal BilimlerEnstitüsü – Eğitim Bilimleri A.B.D

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

2008-2010

Marmara Üniversitesi

Atatürk Eğitim Fakültesi - İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı

2000-2001

Boğaziçi Üniversitesi

Fen Edebiyat Fakültesi – İngiliz Dili ve Edebiyatı

1996-2000

Özel Gökdil Lisesi

1989-1996

Melahat Şefizade İlköğretim Okulu

1984-1989

İLETİŞİM

selenbilginer@gmail.com

sbilginer@maltepe.edu.tr