

**T. C.**

**DİCLE ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**LİSE 9. SINIFLARDA İLETİŞİMSEL DİL ÖĞRETİMİNİN SINIF İÇİ  
UYGULAMALARDA KULLANIMI ÜZERİNE BİR DURUM  
ÇALIŞMASI**

**DOKTORA TEZİ**

**Tuncay ARDIÇ**

**Diyarbakır-2019**

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

**LİSE 9. SINIFLARDA İLETİŞİMSEL DİL ÖĞRETİMİNİN SINIF İÇİ**  
**UYGULAMALARDA KULLANIMI ÜZERİNE BİR DURUM**  
**ÇALIŞMASI**

**DOKTORA TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**Tuncay ARDIÇ**

**TEZ DANIŞMANI**

**Prof. Dr. Behçet ORAL**

**Diyarbakır-2019**

T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DİYARBAKIR

**Tuncay ARDIÇ** tarafından yapılan “**Lise 9. Sınıflarda İletişimsel Dil Öğretiminin Sınıf İçi Uygulamalarda Kullanımı Üzerine Bir Durum Çalışması**” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

Ünvanı

Adı Soyadı

İmza

**Başkan:** Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR



**Tez Danışmanı:** Prof. Dr. Behçet ORAL



**Üye:** Prof. Dr. Nilüfer BEKLEYEN



**Üye:** Doç. Dr. Murat TUNCER



**Üye:** Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU



Tez Savunma Sınavı Tarihi: 08/07/2019

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

08/07/2019

Prof. Dr. İlhami BULUT

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

## **BİLDİRİM**

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

**Tuncay ARDIÇ**

**18/07/2019**

## ÖNSÖZ

Türkiye’de yabancı dil öğretimi meselesi geçmişten günümüze tartışılmaya devam etmektedir. Alanda ilgili birçok araştırmaya ve geliştirilen politika girişimlerine rağmen tüm kesimleri ikna edici bir çarenin ortaya konulamadığı bir gerçektir. Bu bakımdan İngilizce öğretimi ile ilgili araştırmalara ve aramalara devam etmenin gerekliliği hissedilmektedir. Türkiye’nin geçmişten gelen tarihi ve kültürel birikiminin yanı sıra bilim alanındaki birikimleri de gerek farklı coğrafyalar gerekse dünya medeniyetine aktarabilmesi ve bu alanda söz sahibi olabilmesi için yabancı dil eğitiminde iletişimsel yeterlikleri gelişmiş bireyler yetiştirmesi gerekmektedir. Bu bakımdan İngilizce öğretiminde öğrenenlerin hedef dilde iletişim kurabilme ihtiyaçlarına cevap verecek öğretim yapısının ortaya konulması ve mevcut öğretim uygulamalarının dikkatle analiz edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda İngilizce öğretiminin iletişimsel bir yaklaşımla yapılabilmesi için mevcut teoriler ışığında sınıf içi uygulamaları ele alan bu çalışma ile Türkiye’nin dil öğretimini iyileştirme yönündeki çabalara katkı sunmak amaçlanmıştır.

Öncelikle bu çalışmanın ortaya çıkmasındaki süreçte sonsuz desteğini esirgemeyen ve çalışma boyunca kendisinden birçok şey öğrendiğim kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Behçet ORAL’a; tezimin olgunlaşmasında değerli görüşleri ile katkı sağlayan Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU’na ve yabancı dil öğretimi ile ilgili yetersiz kaldığım yerlerde farklı bakış açıları sunan Prof. Dr. Nilüfer BEKLEYEN’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez yazım sürecinde motivasyonumu artıran ve değerli görüşlerinden istifade ettiğim Dr. Öğr. Üyesi Taha YAZAR’a şükranlarımı sunarım. Ayrıca lisansüstü eğitimim boyunca kendilerinden çok şey öğrendiğim bütün kıymetli hocalarıma hürmetlerimi arz ederim.

Son olarak her zaman manevi desteğini ve muhabbetini benden esirgemeyen; bu çalışmanın ortaya çıkabilmesi için fedakarlık gösteren kıymetli eşime; dünyanın en tatlı meyvesi küçük kızım Yüstra’ya şükranlarımı sunarım.

## İÇİNDEKİLER

|  |             |
|--|-------------|
| <b>İÇİNDEKİLER</b> .....   | <b>iv</b>   |
| <b>ÖZET</b> .....  | <b>vii</b>  |
| <b>ABSTRACT</b> .....  | <b>ix</b>   |
| <b>TABLolar LİSTESİ</b> .....  | <b>xi</b>   |
| <b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....  | <b>xiii</b> |
| <b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....                                       | <b>xiv</b>  |
| <b>BÖLÜM I</b> .....   | <b>1</b>    |
| <b>GİRİŞ</b> .....   | <b>1</b>    |
| 1.1. Problem Durumu .....  | 1           |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....   | 7           |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....  | 8           |
| 1.4. Sayıtlılar.....   | 9           |
| 1.5 Sınırlılıklar .....  | 9           |
| 1.6. Tanımlar.....   | 9           |
| <b>BÖLÜM II</b> .....  | <b>11</b>   |
| <b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....                | <b>11</b>   |
| 2.1.Temel Kavramlar .....  | 11          |
| 2.1.1. Dil Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknik Kavramları.....      | 11          |
| 2.2.Dil Öğretim Yöntemleri.....  | 15          |
| 2.2.1. Klasik Dönem (1750-1880).....                                   | 17          |
| 2.2.2. Dil bilgisi Çeviri Yöntemi.....                                 | 18          |
| 2.2.3. Reform Dönemi (1880-1920).....                                  | 20          |
| 2.2.4. Doğal Yöntem ve Berlitz Yöntemi.....                            | 21          |
| 2.2.5. Doğrudan (Dolaysız) Yöntem .....                                | 23          |
| 2.2.6. Bilimsel Dönem (1920-1970) .....                                | 25          |
| 2.2.7. Sözel/Sözlü Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi .....             | 26          |
| 2.2.8. İşitsel-Dilsel Yöntem.....                                      | 27          |
| 2.2.9. İletişimsel Dönem (1970-2000+) .....                            | 29          |
| 2.3. İletişimsel Dil Öğretimi (İletişimsel Yaklaşım).....              | 29          |
| 2.3.1 İletişimsel Yeti .....   | 41          |
| 2.3.2. İletişimsel Dil Öğretiminde Öğretmen ve Öğrenci Rollerini ..... | 47          |

|  |           |
|--|-----------|
| 2.4. Görev Temelli Dil Öğretimi .....  | 53        |
| 2.5. 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı .....                                   | 57        |
| 2.6. İlgili Araştırmalar .....   | 58        |
| 2.6.1. İletişimsel Dil Öğretimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....         | 58        |
| 2.6.2. İletişimsel Dil Öğretimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....       | 63        |
| <b>BÖLÜM III .....</b>   | <b>67</b> |
| <b>YÖNTEM .....</b>  | <b>67</b> |
| 3.1. Araştırma Modeli .....  | 67        |
| 3.2. Çalışma Grubu .....   | 73        |
| 3.3. Verilerin Toplanması .....  | 75        |
| 3.4. Veri Toplama Araçları .....   | 77        |
| 3.5. Verilerin Analizi .....   | 83        |
| 3.6 Geçerlik ve Güvenirlik.....  | 86        |
| <b>BÖLÜM IV.....</b>   | <b>88</b> |
| <b>BULGULAR .....</b>  | <b>88</b> |
| 4.1. 9. Sınıf İngilizce Dersinde Kullanılan Etkinliklere İlişkin Bulgular .....        | 88        |
| 4.2. 9. Sınıf İngilizce Dersinde Etkileşime (Katılımcı Organizasyonu) İlişkin Bulgular | 91        |
| 4.3. 9. Sınıf İngilizce Dersinde İçeriğe İlişkin İlişkin Bulgular.....                 | 95        |
| 4.4. 9. Sınıf İngilizce Dersinde Kullanılan Dil Becerileri.....                        | 103       |
| 4.5. 9. Sınıf İngilizce Dersinde Kullanılan Öğretim Materyallerine İlişkin Bulgular    | 105       |
| 4.6. 9. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin İletişimsel Dil Öğretimi Konusundaki           |           |
| Görüşlerine İlişkin Bulgular .....   | 111       |
| <i>Öğretmen</i> .....  | 111       |
| <i>Dil Öğretim Politikaları</i> .....  | 114       |
| <i>Materyaller</i> .....   | 117       |
| <i>Grup Çalışması</i> .....  | 121       |
| <i>Anadil Kullanımı</i> .....  | 125       |
| <i>İletişimsel Potansiyeli Artırma</i> .....   | 128       |
| 4.7. 9. Sınıf Öğrencilerinin İletişimsel Dil Öğretimi Konusundaki Görüşlerine İlişkin  |           |
| Bulgular .....   | 132       |
| <i>İngilizce Öğrenme Motivasyonu</i> .....   | 132       |
| <i>İngilizce Yeterlik Algısı</i> .....   | 135       |
| <i>Okulda İletişimsel Dil Öğretimi</i> .....   | 137       |

|   |            |
|---|------------|
| <i>Sınıf İçi Etkinlikler</i> .....  | 138        |
| <i>MEB'in Önerdiği Kitaplar</i> .....   | 140        |
| <i>Yurtdışı Kitaplar</i> .....  | 142        |
| <i>Temel Dil Becerileri</i> .....   | 143        |
| <i>İngilizce Kullanım Olanakları</i> .....  | 145        |
| <b>BÖLÜM V</b> .....  | <b>149</b> |
| <b>TARTIŞMA</b> .....   | <b>149</b> |
| 5.1. 9. Sınıf İngilizce Dersinde Kullanılan Etkinliklere İlişkin Tartışma .....                 | 149        |
| 5.2. 9. Sınıf İngilizce Dersinde Etkileşim (Katılımcı Organizasyonuna) İlişkin<br>Tartışma..... | 149        |
| 5.3. 9. Sınıf İngilizce Dersinde Kullanılan İçeriğe İlişkin Tartışma .....                      | 151        |
| 5.4. 9. Sınıf İngilizce Dersinde Kullanılan Dil Becerilerine İlişkin Tartışma.....              | 154        |
| 5.5. 9. Sınıf İngilizce Dersinde Kullanılan Materyallere İlişkin Tartışma.....                  | 156        |
| 5.6. Öğretmenler ile Yapılan Görüşme Bulgularına İlişkin Tartışma .....                         | 159        |
| 5.7. Öğrenciler ile Yapılan Görüşme Bulgularına İlişkin Tartışma .....                          | 175        |
| <b>BÖLÜM VI</b> .....   | <b>187</b> |
| <b>SONUÇ ve ÖNERİLER</b> .....  | <b>187</b> |
| 6.1. Sonuç .....  | 187        |
| 6.2. Öneriler.....  | 190        |
| 6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....  | 190        |
| 6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....   | 192        |
| <b>KAYNAKLAR</b> .....  | <b>193</b> |
| <b>EKLER- EK-1</b> .....  | <b>227</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....   | <b>239</b> |



## ÖZET

### **Lise 9. Sınıflarda İletişimsel Dil Öğretiminin Sınıf İçi Uygulamalarda Kullanımı Üzerine Bir Durum Çalışması**

ARDIÇ, Tuncay  
Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Behçet ORAL  
2019, xiv+240 Sayfa

Yabancı dilde etkili iletişim kurabilme 21. yüzyılda bireylerin sahip olması beklenen önemli bir beceri olarak görülmektedir. Bu araştırmanın amacı 9. Sınıflarda İletişimsel dil öğretiminin İngilizce derslerindeki sınıf içi uygulamalarda kullanımını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 9. Sınıflarda yürütülen İngilizce dersleri iletişimsel dil öğretimi açısından gözlemlenmiş; iletişimsel yaklaşıma ilişkin İngilizce öğretmenleri ve öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada betimsel araştırma modeli benimsenmiş olup, nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada ele alınan durum iletişimsel dil öğretimidir. Araştırmanın çalışma grubu Diyarbakır il merkezinde bulunan Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi A ve Anadolu Lisesi B olmak üzere beş farklı okul türü ve bu okullarda görev yapan 5 İngilizce öğretmeni ile öğrenim gören 151 IX. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Gözlem verilerinin elde edilmesinde yapılandırılmış gözlem formu, öğretmen ve öğrenciler ile yüzyüze gerçekleştirilen görüşmelerde ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Gözlem verilerinin analizinde temel analiz birimi etkinlik olarak belirlenmiş olup gözlem formundaki parametrelere ilişkin yüzdelik oranlar hesaplanmıştır. Öğretmen ve öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerin analizinde içerik analizi yöntemi benimsenmiştir.

Araştırmada yapılan gözlemler sonucunda derslerde iletişimsel etkinliklerin oldukça az kullanıldığı, öğretmen merkezli öğretimin benimsendiği, öğrencilerin birbirleri ile etkileşim kurabilecekleri bireysel ve grup çalışmalarına yeterli düzeyde yer veremediği tespit edilmiştir. Ayrıca derslerde dilin yapı ve işlev boyutuna değinilirken söylem ve toplumdilbilim boyutlarının ihmal edildiği; içerikte genellikle geniş kapsamlı konular kullanılırken öğrencilerin içerik kontrolünde yeteri kadar söz sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Kullanılan öğretim materyalleri noktasında; derslerde ağırlıklı olarak ders kitabının materyal olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Materyallerin kaynağı bakımından büyük oranda dil öğretimi amacıyla hazırlanmış ders kitabı gibi materyallerin kullanıldığı, öğrenci ürünü materyallere kısmen yer verildiği, anadili İngilizce olan bireylere yönelik olarak hazırlanmış eğitsel olmayan materyallerin bir okul dışında kullanılmadığı tespit edilmiştir.

İletişimsel dil öğretimi konusunda öğretmenlerin görüşleri öğretmen, dil öğretim politikaları, materyaller, grup çalışması, anadil kullanımı ve iletişimsel potansiyeli artırma temaları altında toplanmıştır. Öğretmen teması; yöntem bilgisi, dil öğrenimine yönelik inanç, işbirliği ve öğretmen yeterliğinin geliştirilmesi kategorilerinden oluşmaktadır. Dil

öğretim politikaları teması; sınava dayalı eğitim sistemi, okul türü ve hazırlık sınıfı kategorilerinden oluşmaktadır. Materyaller teması altında otantik materyaller, akıllı tahta, yurtdışı kitaplar ve MEB'in önerdiği kitaplar kategorileri yer almaktadır. Grup çalışması teması öğretmen tutumu, öğrenci tepkileri ve uygulanabilirlik kategorileri altında toplanmıştır. Anadil kullanımı teması altında öğretmen tutumu ve kullanım alanı kategorileri yer almaktadır. Son olarak iletişimsel potansiyeli artırma teması altında öğrenciyi aktif kılma, hataları hoş görmek, dile maruz kalma ve cinsiyet etkisi kategorileri yer almaktadır.

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler ise İngilizce öğrenme motivasyonu, İngilizce yeterlik algısı, okulda iletişimsel dil öğretimi, sınıf içi etkinlikler, MEB'in önerdiği kitaplar, yurtdışı kökenli kitaplar, temel dil becerileri ve İngilizce kullanım olanakları temaları altında toplanmıştır. İngilizce öğrenme motivasyonu teması altında araçsal, kişisel ve bütünleşme kategorileri yer almaktadır. İngilizce yeterlik algısı teması güçlü yönler ve zayıf yönler kategorilerinden oluşurken; okulda iletişimsel dil öğretimi teması, İletişimsel dil öğretimi yeterli ve iletişimsel dil öğretimi yeterli değil kategorilerinden oluşmaktadır. Sınıf içi etkinlikler teması altında iletişim odaklı etkinlikler ve metin temelli etkinlikler kategorileri yer almaktadır. MEB'in önerdiği kitaplar ve yurtdışı kökenli kitaplar temaları ise seviye ve içerik kategorilerinden oluşmaktadır. Temel dil becerileri teması altında konuşma ve dinleme ile okuma ve yazma kategorileri yer almaktadır. İngilizce kullanım olanakları teması altında bilgisayar ve internet, aile, sosyal medya ve turistik alanlar kategorileri yer almaktadır.

Araştırma sonucunda Türkiye'de 9. Sınıf öğrencilerinin İngilizce'de iletişimsel yeterliklerinin geliştirilmesi için güncel teorilere dayalı ve kültürel özelliklere uygun yabancı dil öğretim yönteminin geliştirilmesi önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İletişimsel Yaklaşım, İngilizce Öğretimi, Yabancı Dil Öğretimi, Lise.

## ABSTRACT

### **A Case Study on Implementation of Communicative Language Teaching in 9th Grades**

ARDIÇ, Tuncay

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Advisor: Prof. Dr. Behçet ORAL

2019, xiv+240 pages

Effective communication in a foreign language is seen as an important skill that individuals are expected to possess in the 21st century. The aim of this research is to examine the use of communicative language teaching in English classroom practices in 9th grade. For this purpose, 9th grade English lessons were observed; interviews were conducted with English teachers and students about the communicative language teaching. The descriptive research model was adopted in the study and the multi-case study design, which is one of the qualitative research methods, was used. The case in this study is communicative language teaching. The study group consists of five different kind schools in the city center of Diyarbakır including Science High School, Social Sciences High School, Imam Hatip High School, Anatolian High School A and Anatolian High School B, and 151 9th grade students and five English teachers. Maximum variation sampling was used to determine the study group. Structured observation form was used to obtain the observation data, and semi-structured interview form was used for face-to-face interviews with teachers and students. In the analysis of the observation data, the basic unit of analysis was determined as activity and the percentages of the parameters in the observation form were calculated. Content analysis method was used in the analysis of the interviews conducted with the teachers and students.

As a result of the observations made in the research, it was found that communicative activities were used less in the lessons, teacher-centered teaching was adopted, and that there is not enough space for students to interact with each other both individually and as a group work. In addition, while the structure and function dimension of language is mentioned, discourse and sociolinguistics dimensions are neglected; While the content is generally used in a wide range of subjects, it has been determined that the students do not have enough control over the content control. In terms of teaching materials used; it is concluded that the textbook is mainly used as main material in the courses. In terms of the source of the materials, it was found that materials such as textbooks prepared mostly for language teaching were used, student product materials were partially included and non-educational materials prepared for individuals whose native language is English were not used except one school.

Teachers' views on communicative language teaching were gathered under the themes of teacher, language teaching policies, materials, group work, use of mother tongue and increasing communicative potential. Teacher theme consists of methodology, belief in

language learning, cooperation and development of teacher competence categories. The theme of language teaching policies include exam-based education system, type of school and preparatory class categories. Materials theme compose authentic materials, smart board, books published abroad and books recommended by the Ministry of National Education categories. The theme of the group work is grouped under the categories of teacher attitude, student reactions and applicability. Under the theme of mother tongue use, there are categories of teacher attitudes and usage area. Finally, under the theme of increasing communicative potential, there are categories of activating the student, tolerating mistakes, exposure to target language and gender effect.

Interviews with students were gathered under the themes of English learning motivation, perception of English proficiency, communicative language teaching in the classroom, classroom activities, books proposed by the Ministry of National Education, books of foreign origin, basic language skills and English usage opportunities. English learning motivation theme is gathered under instrumental, personal and integration categories. The theme of English proficiency perception is composed of strengths and weakness categories while the theme of communicative language teaching in school consists of communicative language teaching is sufficient and communicative language teaching is not sufficient categories. Under the theme of classroom activities, there are categories of communication-oriented activities and text-based activities. The themes proposed by the Ministry of National Education and the books of foreign origin are composed of level and content categories. Under the theme of basic language skills, there are categories of speaking & listening and reading & writing. The English language usage opportunity theme includes computer and internet, family, social media and touristic areas categories.

Developing an appropriate foreign language teaching method based on current theories and cultural characteristics of Turkey to improve the communicative competence of 9th grade students is suggested.

**Key Words:** Communicative Approach, English Language Teaching, Foreign Language Teaching, High School.

## TABLolar LİSTESİ

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tablo 1.</b> Dil Öğretiminde Yaşanan Yöntemsel Dönüşümler .....   | 16  |
| <b>Tablo 2.</b> Dil Öğretiminde Geleneksel Yaklaşımlar ve İletişimsel Yaklaşım Arasındaki Temel Farklılıklar ..... | 36  |
| <b>Tablo 3.</b> Görüşme Yapılan Öğrencilere İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler .....                                     | 73  |
| <b>Tablo 4.</b> Gözlem Şeması Veri Analizi .....   | 86  |
| <b>Tablo 5.</b> Anadolu Lisesi A’da İngilizce Dersinde Kullanılan Etkinlikler .....                                | 88  |
| <b>Tablo 6.</b> Anadolu Lisesi B’de İngilizce Dersinde Kullanılan Etkinlikler.....                                 | 89  |
| <b>Tablo 7.</b> Fen Lisesi’nde İngilizce Dersinde Kullanılan Etkinlikler .....                                     | 89  |
| <b>Tablo 8.</b> Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde İngilizce Dersinde Kullanılan Etkinlikler .....                      | 90  |
| <b>Tablo 9.</b> Sosyal Bilimler Lisesi’nde İngilizce Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler .....                      | 90  |
| <b>Tablo 10.</b> Anadolu Lisesi A’da Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu) .....                                     | 91  |
| <b>Tablo 11.</b> Anadolu Lisesi B’de Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu).....                                      | 92  |
| <b>Tablo 12.</b> Fen Lisesi’nde Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu) .....  | 93  |
| <b>Tablo 13.</b> Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu) .....                           | 94  |
| <b>Tablo 14.</b> Sosyal Bilimler Lisesi’nde Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu) .....                              | 95  |
| <b>Tablo 15.</b> Anadolu Lisesi A’da Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçerik.....                                | 96  |
| <b>Tablo 16.</b> Anadolu Lisesi B’de Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçerik .....                               | 96  |
| <b>Tablo 17.</b> Fen Lisesi’nde Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçerik .....                                    | 97  |
| <b>Tablo 18.</b> Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçerik .....                     | 97  |
| <b>Tablo 19.</b> Sosyal Bilimler Lisesi’nde Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçerik .....                        | 98  |
| <b>Tablo 20.</b> Anadolu Lisesi A’da Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Konular .....                              | 98  |
| <b>Tablo 21.</b> Anadolu Lisesi B’de Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Konular .....                              | 99  |
| <b>Tablo 22.</b> Fen Lisesi’nde Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Konular.....                                    | 99  |
| <b>Tablo 23.</b> Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Konular.....                     | 99  |
| <b>Tablo 24.</b> Sosyal Bilimler Lisesi’nde Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Konular.....                        | 100 |
| <b>Tablo 25.</b> Anadolu Lisesi A’da Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçeriğin Kontrolü .....                    | 100 |
| <b>Tablo 26.</b> Anadolu Lisesi B’de Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçeriğin Kontrolü .....                    | 101 |
| <b>Tablo 27.</b> Fen Lisesi’nde Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçeriğin Kontrolü.....                          | 101 |
| <b>Tablo 28.</b> Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçeriğin Kontrolü.....           | 102 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tablo 29.</b> Sosyal Bilimler Lisesi'nde Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçeriğin Kontrolü ..... | 102 |
| <b>Tablo 30.</b> Anadolu Lisesi A'da Kullanılan Beceriler .....  | 103 |
| <b>Tablo 31.</b> Anadolu Lisesi B'de Kullanılan Beceriler .....  | 103 |
| <b>Tablo 32.</b> Fen Lisesi'nde Kullanılan Beceriler .....   | 104 |
| <b>Tablo 33.</b> Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde Kullanılan Beceriler .....                              | 104 |
| <b>Tablo 34.</b> Sosyal Bilimler Lisesi'nde Kullanılan Beceriler .....                                 | 105 |
| <b>Tablo 35.</b> Anadolu Lisesi A'da Kullanılan Materyaller .....                                      | 106 |
| <b>Tablo 36.</b> Anadolu Lisesi B'de Kullanılan Materyaller .....                                      | 106 |
| <b>Tablo 37.</b> Fen Lisesi'nde Kullanılan Materyaller .....   | 107 |
| <b>Tablo 38.</b> Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde Kullanılan Materyaller .....                            | 107 |
| <b>Tablo 39.</b> Sosyal Bilimler Lisesi'nde Kullanılan Materyaller .....                               | 108 |
| <b>Tablo 40.</b> Anadolu Lisesi A'da Kullanılan Materyallerin Kaynağı.....                             | 108 |
| <b>Tablo 41.</b> Anadolu Lisesi B'de Kullanılan Materyallerin Kaynağı .....                            | 109 |
| <b>Tablo 42.</b> Fen Lisesi'nde Kullanılan Materyallerin Kaynağı .....                                 | 109 |
| <b>Tablo 43.</b> Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde Kullanılan Materyallerin Kaynağı .....                  | 110 |
| <b>Tablo 44.</b> Sosyal Bilimler Lisesi'nde Kullanılan Materyallerin Kaynağı .....                     | 110 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|   |     |
|---|-----|
| Şekil 1. Yöntemi Oluşturan Temel ve Alt Öğeler .....  | 12  |
| Şekil 2. Görev Temelli Dil Öğrenmenin Aşamaları .....   | 56  |
| Şekil 3. İletişimsel Dil Öğretiminde Öğrenmenin İki Boyutu .....                                  | 36  |
| Şekil 4. İletişimsel Yaklaşım ile Dil Öğretim Alanında Yaşanan Temel Değişimler .....             | 41  |
| Şekil 5. Canale ve Swain (1980, 1983) İletişimsel Yeti Modeli Boyutları .....                     | 44  |
| Şekil 6. Bachman ve Palmer (1996)'a göre dile yönelik bilgi alanları .....                        | 46  |
| Şekil 7. Öğretmen temasına ilişkin alt temalar.....   | 111 |
| Şekil 8. Dil Öğretim Politikaları temasına ilişkin alt temalar .....                              | 115 |
| Şekil 9. Materyaller temasına ilişkin alt temalar.....  | 117 |
| Şekil 10. Grup Çalışması temasına ilişkin alt temalar.....  | 122 |
| Şekil 11. Anadil Kullanımı temasına ilişkin alt temalar .....                                     | 125 |
| Şekil 12. İletişimsel Potansiyeli Artırma temasına ilişkin alt temalar .....                      | 128 |
| Şekil 13. İngilizce Öğrenme Motivasyonu temasına ilişkin alt temalar.....                         | 133 |
| Şekil 14. İngilizce Yeterlik Algısı temasına ilişkin alt temalar.....                             | 135 |
| Şekil 15. Okulda İletişimsel Dil Öğretimi temasına ilişkin alt temalar.....                       | 137 |
| Şekil 16. Sınıf İçi Etkinlikler temasına ilişkin alt temalar .....                                | 139 |
| Şekil 17. MEB'in Önerdiği Kitaplar temasına ilişkin alt temalar .....                             | 140 |
| Şekil 18. Yurtdışı Kökenli Yayınevlerince Hazırlanmış Kitaplar temasına ilişkin alt temalar ..... | 142 |
| Şekil 19. Temel Dil Becerileri temasına ilişkin alt temalar .....                                 | 144 |
| Şekil 20. İngilizce Kullanım Olanakları temasına ilişkin alt temalar.....                         | 145 |

## KISALTMALAR LİSTESİ

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı.

**COLT:** Communicative Orientation of Language Teaching (Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim).

**L2NNS:** L2-Non Native Speaker: Ders kitabı, öğretmen tarafından hazırlanan alıştırmalar, materyaller vb. gibi ikinci dil öğretimi için özel olarak tasarlanmış materyaller.

**L2NS:** L2-Native Speaker: Hedef dili anadil olarak konuşan bireylere yönelik geliştirilmiş orijinal materyaller. (örn. Gazete, broşür, reklam vb.).

**NSA:** Native Speaker Adapted: Esasen hedef dili anadil olarak konuşan bireylere yönelik geliştirilen ancak yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere basitleştirilerek uyarlama yapılmış materyaller (Örneğin dilsel olarak basitleştirilmiş veya açıklamalı öyküler ve diğer metinler).

**CBI:** İngiliz Endüstri Konfederasyonu (Confederation of British Industry)



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlamalara yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Küreselleşme, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler; ekonomik, toplumsal ve eğitimsel alanda yeni ve çok uluslu ilişki yapıları ortaya çıkarmıştır. Küresel düzeydeki bu ilişkilerin kurulup sürdürülebilmesinde karşılıklı iletişim oldukça önemli bir role sahiptir. Söz konusu iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi tarafların birbirlerini doğru biçimde anladıkları ortak bir dil ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaca cevaben günümüzde küresel çapta gerçekleştirilen faaliyetlerin büyük çoğunluğunda İngilizcenin ortak dil (lingua franca) ya da küresel dil olarak kullanılmaktadır.

Yaklaşık elli sene önce İngilizcenin küresel bir dil olması, halen üzerinde tartışılmaya devam eden kuramsal bir tahmin iken, günümüz gerçeklikleri onu bir dünya dili haline getirmiştir (Rohmah, 2005: 106) İngilizce küresel ortak dil (global lingua franca) statüsü kazanmakla dünya dilleri tarihinde benzeri olmayan bir olguyu temsil etmektedir. İngilizce, sadece anadili İngilizce olanlar değil, ikinci dili İngilizce olanlar ve diğer yerel dillere mensup bireyler arasında da evrensel iletişim aracı olarak kullanılmaktadır (Smokotin, Alekseyenko ve Petrova, 2014: 510). Crystal'e (2003) göre bir dil; dil bilgisi yapıları, içerdği kelime miktarı, geçmişte mükemmel edebiyat ürünlerinin ortaya konulduğu bir araç, müthiş bir kültür veya din ile özdeşleştirildiği için "küresel dil" niteliği kazanmaz. Bir dilin "küresel dil" niteliğini kazanabilmesi; o dili konuşanların sayısından öte o dili konuşanların kim oldukları ile ilgilidir. 19. ve 20. yüzyılda görüldüğü üzere baş döndürücü uluslararası faaliyetlerin tam merkezinde olan herhangi bir dil kendisini "*küresel dil statüsü*" kazanmış bulur (Crystal 2003: 7-10).

İngilizce dünyadaki en yaygın dillerden biridir. Ana dili olarak Çince (Mandarin, 365 milyon) ve İspanyolca (387 milyon) konuşanların sayısı en yüksektir. Ancak İngilizce, ana dili İngilizce olmayan (1 milyar) kişi arasında iletişim aracı olarak kullanılan en yaygın ortak dildir. Bu rakamın dünya nüfusu içindeki oranı yaklaşık olarak %16'dır. Bu bilgilerden hareketle, İngilizce iletişim kurabiliyor olmak bir ülkenin uzun dönemli ekonomik büyüme

potansiyelini, o ülkenin inovasyon kapasitesini arttırmak yolunda olumlu yönde etkileyebilir. Bölgesel bütünleşmenin önde gelen bağlantı araçlarından birisi olan bilgi ve iletişim teknolojileri endüstrisinin ana dili İngilizce'dir. (British Council 2014: 11).

Günümüzde kitaplar, gazeteler, havaalanları, trafik işaretleri, uluslararası şirketler, akademik konferanslar, bilim ve teknoloji, diplomasi, spor, uluslararası müsabakalar, pop müzik ve reklamların temel dili İngilizce'dir (Graddol, 2000: 2). Edebiyat alanında Nobel Ödülü kazanan 25 yazardan 9'u İngilizce, kalan 16'sı ise diğer yerel dillerde eserlerini kaleme almışlardır. İngilizcenin dışında bir dil kullanan yazarlar, uluslararası alanda tanıtımını sağlamak için eserlerini İngilizceye çevirmek durumunda kalmıştır. İngilizceyi ikinci dil olarak kullanan birçok kişi buluşlarını İngilizce olarak yayınlamaktadır. İngilizce uluslararası toplumun ve bilimin dilidir (Meneghini ve Packer, 2007: 112). Günümüz bireyleri için, hayatın hemen hemen tüm alanlarına bu denli yayılmış olan İngilizce bilgisinin gerek yerel gerekse uluslararası faaliyetlerde önemi bir etken olduğu söylenebilir. Bu bakımdan çok dilli ortamlarda etkili biçimde iletişim kurabiliyor olma becerisi 21. yüzyıl bireylerinin sahip olması gereken temel beceriler arasında yer almaktadır (Partnership for 21st century skills, 2007).

CBI/Pearson Education and Skills (2015) araştırma raporuna göre insanlarla kendi dillerinde iletişim kurabilme becerisi karşılıklı anlayış ve güvenin oluşturulması, işletme fırsatlarının büyük oranda bağlı olduğu bağlantıların geliştirilmesi ve ikili ilişkilerin şekillenmesinde oldukça önemli bir etkidir. Dil eğitiminin bireye uluslararası bakış açısı kazandırdığı, ileri düzeyde dil eğitimi almış olmanın ise diğer kültürlerin çeşitli takımlarında çalışabilirliğin bir göstergesi olduğu ifade edilmektedir (CBI/Pearson Education and Skills Survey: 2015: 32). Ülkelerin İngilizce düzeyleri şirketlerin yurtdışına iş vermelerinde ve küresel çaptaki ekonomik faaliyetlerinde önemli bir etkidir. On yıl öncesinde sadece elit bürokratlardan ve işadamlarından uluslararası etkileşim içinde olması beklenirken, bugün ortalama bir üniversite mezunu çalışanın uluslararası boyutta işleri giderek artmaktadır. Yüksek düzeyde İngilizce bilmek sadece özgeçmişlere yazılan bir ek özellik değil, modern ekonomilerin vazgeçilmez özelliklerinden biridir (Koru ve Akesson 2011: 2).

Demirel (1993) iletişim araçlarındaki hızlı gelişimler, uluslararası siyaset, ekonomi ve turizm alanlarındaki alışverişlerin yoğunlaşması, yabancı dilin geniş kitlelere yayılması konusundaki gerekliliği daha belirgin hale getirdiğini; yabancı dil öğrenimine olan isteği artırdığını vurgulamaktadır. Ayrıca gittikçe artan küresel ilişkilerin, ulusların kendi ana

dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kıldığını ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimi ortaya çıktığını belirtmektedir (Demirel, 1993: 5). Bu gereksinimden hareketle yabancı dil eğitiminin önemi giderek artmış, dilin etkili biçimde öğretimi için çeşitli dil öğretim yöntem ve yaklaşımları ortaya konulmuştur.

Dil öğretim alanının geçtiğimiz yüzyılına bakış, dil öğretiminde en iyi yöntemin ne olduğuna ilişkin yorumların çeşitliliği bakımından oldukça ilginç bir resim sunmaktadır. Psikoloji, dilbilimi ve eğitim alanlarındaki düşünce ekolleri değiştikçe, dil öğretim yöntemlerinin de popülerliği artmış ya da azalmıştır (Brown, 2000: 17). 20. yüzyıldan önceki süreçte dil öğretim yöntemleri iki çeşit yaklaşım çevresinde şekillenmiştir: öğrenenlerin dili analiz edebilmeleri (örneğin, o dilin dil bilgisi yapılarını öğrenmek) ve öğrenenlerin dili kullanabilmesi (örneğin, o dili konuşmak ve anlamak) (Celce-Murcia, 2001: 4). Bu iki temel yaklaşım çerçevesinde dil bilgisi çeviri yöntemi, doğrudan yöntem, dilsel işitsel yöntem ve iletişimsel dil öğretimi öne çıkan yöntemler arasındadır.

Dil bilgisi çeviri yöntemi, dilsel işitsel yöntem ve doğrudan yöntem gibi 1960'larda oldukça popüler olan ve dilin dil bilgisi kuralları ve yapılarını öğrenmek yoluyla gerçekleştirilebileceğini savunan yöntemler, öğrenenlerin iletişimsel becerilerini geliştirmekte yetersiz kaldılar. Bu nedenle öğrencilerin daha merkezde olduğu, etkileşime daha çok önem veren, öğrencilerin hedef dilde akıcı ve doğru biçimde iletişim kurabilmelerine olanak sağlayacak yeni bir yaklaşma ihtiyaç duyulmuştur (Demirezen, 2011: 58). Bu doğrultuda dil öğretiminde geleneksel dil öğretim yöntemlerinin sınırlılıklarını gidererek bireylerin gerçek hayatta dili kullanma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen "iletişimsel dil öğretimi" diğer adıyla iletişimsel yaklaşım öne çıkmaktadır (Littlewood, 2007: 243).

İletişimsel dil öğretimi Amerika, Avrupa ve İngiltere'de yabancı dil öğretimine yönelik fikirlerin büyük değişimleri beraberinde getirdiği 1960'larda ortaya çıkmıştır. Richards ve Rodgers (2002: 157)'e göre iletişimsel dil öğretimi; iletişimsel beceriyi dil öğretiminin amacı haline getirmeye çalışan, dil ile iletişimin ayrılmaz bütünlüğü ilkesinden hareketle dört dil becerisinin (dinleme, okuma, konuşma, yazma) öğretimine yönelik süreçleri geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır. İletişimsel yaklaşım, öğretmenin sınıfta ikinci dilin otantik biçimde kullanılmasını öngören ve bu doğrultuda geliştirilen önceki dil öğretim yöntemlerinin harmanlanmış bir şeklidir (Brown, 2000: 18). Bu yaklaşımda bireylerin otantik etkileşimsel etkinliklere aktif biçimde katılmaları vurgulanmaktadır (Savignon, 2007). Richards (2006: 2)'a göre iletişimsel dil öğretimi; dil öğretiminin

hedefleri, bireylerin bir dili nasıl öğrendikleri, öğrenmeyi kolaylaştıran en iyi sınıf etkinlikleri, sınıfta öğretmen ve öğrenci rolleri hakkında birtakım ilkelerdir denilebilir. Savignon, iletişimin etkileşimsel doğasına odaklandığı için iletişimsel dil öğretimini “yeni”, “yenilikçi” bir dil öğretim yöntemi olarak tanımlamaktadır (Savignon 2001: 13). İletişimsel dil öğretimi kavramındaki “iletişimsel” terimi dil öğretiminin hedeflerini ifade etmektedir. Buradan hareketle iletişimsel olarak nitelendirilebilecek ve tüm sınırları kesin olarak belirlenmiş bir öğretim sistemi yoktur. Bu durum iletişimsel yaklaşımı önceki dil öğretim yöntemlerinden ayıran bir özelliktir. İletişimsel dil öğretimi terimi, iletişimsel becerilerin geliştirilmesi hedefine yönelten herhangi bir yöntem ya da yöntemler karması için kullanılabilir (Littlewood, 1983: 2). Nunan (1991) iletişimsel yaklaşımın özelliklerini beş başlık altında toplamaktadır: a) hedef dilde etkileşim yoluyla iletişim kurmayı öğrenme vurgulanır, b) öğrenme ortamlarında otantik metinlerden yararlanılır, c) öğrenenler sadece dili öğrenmeye değil, dil öğrenmenin yönetimi sürecine de odaklanırlar, d) bireylerin yabancı dil ile kişisel deneyimlerinin artırılması, sınıf öğrenmesine katkı sunan önemli unsurlardandır, e) yabancı dil eğitimi sınıf içerisinde öğrenilen dili, etkinlikler yolu ile sınıf dışında gerçek hayatta kurulan iletişim ile birleştirme çabasıdır (Nunan, 1991: 275).

İletişimsel dil öğretiminin odağında öğrenen vardır. Yabancı dil öğrenen bireylerin iletişimsel ihtiyaçları öğretim programı çerçevesini oluşturur. İletişimsel dil öğretiminde öğrenci başarısı, dil bilgisi yapılarının ölçüldüğü nicel değerlendirmelerden öte, nitel değerlendirmeler ile sağlanır (Savignon, 2003: 56). İletişimsel dil öğretiminin kullanıldığı sınıflarda, öğretmen sınıf içerisinde iletişimi kolaylaştırıcı roledir. Bu rol kapsamında öğretmenin temel sorumluluklarından bir tanesi iletişimi artırma potansiyeli yüksek olan öğrenme ortamları oluşturmaktır. Öğretmen, etkinlikler esnasında öğrencilerin sorularına cevap veren ve performanslarını gözlemleyen bir danışman gibi hareket eder. Öğrenciler ise her şeyden öte iletişimi gerçekleştirenlerdir. İletişimsel yaklaşımın en belirgin özelliği yapılan her etkinliğin iletişimi amaç edinerek gerçekleştirilmesidir. Öğrenciler hedef dili oyunlar, rol yapma ve problem çözme gibi görevler ve çeşitli etkinlikler yoluyla oldukça yoğun kullanırlar. İletişimsel yaklaşımın kullanıldığı sınıflarda ana dil kullanımı sınırlıdır (Freeman, 2008: 128-130).

### **1.1.2. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi**

Türkiye’de yabancı dil eğitimi tarihsel gelişim düzleminde incelendiğinde Osmanlı-Cumhuriyet dönemi ve 1997 eğitim reformu olmak üzere iki ana bölümde ele alınabilir.

Osmanlı'da eğitim sisteminin temelinde bulunan medreselerde yabancı dil eğitimi İslami kültürden etkilenmiş; yabancı dil olarak Arapça ve Farsça yaygın biçimde öğretilmiştir. Tanzimat Fermanı ile eğitim alanında batılılaşma hareketleri başlamış, 1880'lerde yabancı dil eğitimi okul programlarında yer almıştır. Bu dönemde Osmanlı İmparatorluğu'nda okullarda ilk öğretilen yabancı dil; felsefe, diploması ve bilim dili olan Fransızca olmuştur. (Kırkgöz, 2005: 155) Türkiye'de yabancı dil eğitimi Osmanlı modernleşmesi ile güçlü bir şekilde Fransızca üzerinden sürdürülmüş, İkinci Dünya Savaşı sonrasında ise İngilizce öğretimine ağırlık verilmiştir. Bu açıdan dünya örneklerine paralel bir yabancı dil öğretim tarihimiz olduğu görülmektedir. Yabancı dil ağırlıklı liseler Türkiye eğitim tarihinde önemli bir rol oynamış, pek çok üniversitede eğitim dili İngilizce olarak belirlenmiştir (Coşkun Demirpolat, 2015: 8).

Türkiye'de 1997 yılında 4306 sayılı yasa kapsamında düzenlenen ve uygulamaya konulan "sekiz yıllık temel eğitim reformu" ile daha önce ortaöğretim düzeyinde başlayan yabancı dil eğitimine 4. Sınıftan itibaren başlanılmış bunun yanı sıra 6. Sınıftan itibaren seçmeli ikinci yabancı dil programlara eklenmiştir (Haznedar, 2010: 748). 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim reformu ile yabancı dil eğitimi ilkökul 2. sınıfa kadar inmiştir. Tüm bu iyileştirmeler ve politikalar sonucunda Türkiye'de neden yabancı dil öğrenilemediği ya da öğretilmediği, dahası, mevcut sistemle 2. sınıftan, lise hatta üniversite bitene kadar yabancı dil eğitimi alındığı halde neden hedef dilde konuşulmadığı ya da yazılmadığı önemli bir soru olarak öne çıkmaktadır (Coşkun Demirpolat, 2015: 8).

İçinde yaşadığımız çağın bilimini öğrenmek, özümsemek ve dahası üretmek durumunda olan ve Avrupa Birliği üyesi olma yolunda hızlanan adımlarıyla Türkiye'de yabancı dil eğitimi, ciddiyetle ele alınması gereken önemli konuların en başında yer almaktadır (Haznedar, 2010: 747). Bugün Türkiye'de ilköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimine önem verilmekte ve farklı program uygulamaları ile başarıya ulaşmanın yolları aranmaktadır. Okullarımızda yabancı dil eğitimi için harcanan zaman ve çabaya karşılık elde edilen sonuçların yeterli olmadığına yönelik tartışmalar yoğunluk kazanmaktadır (Demirel, 2007). Parker (2012) ilkökolden başlayarak İngilizce eğitimi alan ve liseden mezun olan öğrencilerin %90'ının başlangıç düzeyinde kaldığını bu durumun birçok üniversite mezunu için de benzer olduğunu ifade etmektedir. Bunca yıllık İngilizce öğrenimlerine rağmen mezunların birçoğunun hala başlangıç

düzeyinde bile iletişim kuramadıkları; içlerinde bazıları, özellikle akademisyen düzeyinde olanların sadece okuduğunu anlayabildiğini ifade etmektedir (Paker, 2012: 89). Türkiye’de Türk yazarlar tarafından yazılan İngilizce eserlerin oldukça az olduğu bunun da Türkler için İngilizce’ nin henüz temsili bir fonksiyonunun olmadığı bir göstergesi olduğu ifade edilmektedir (Doğançay Aktuna, 1998: 37). Education First (EF) tarafından geliştirilen ve ülkelerin İngilizce yeterliklerini karşılaştıran English Proficiency Index 2015 raporuna göre Türkiye; Avrupa, Asya, Latin Amerika, Orta Doğu ve Güney Afrika ülkelerinden oluşan toplam 70 ülke arasında 47,62 puan ile 50. sırada ve oldukça düşük yeterliğe (very low proficiency) sahip ülkeler arasındadır. Bu durum Türkiye’de dil öğretiminde geliştirilen politikaların yanı sıra bu politikaların sınıf içerisinde yansımalarını ve dil öğretim programlarının yeniden incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Türkiye’de yabancı dil öğretim programlarında iletişim odaklı bir yaklaşımın benimsendiği vurgulansa da, çeşitli araştırmalarca sınıf içerisindeki uygulamalarla öğretim programı arasında tutarsızlıklar olduğu (Akkaş, 2015; Bal, 2006; Diler, 20113; Hunutlu, 2011; Metin, 2008; Özsevik, 2010; Soğuksu, 2013, Brodin, 2014) tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmalarda öğretmenlerin karşılaştıkları bir takım problemler nedeni ile bu yaklaşımı sınıf içerisinde uygulamakta zorlandıkları ifade edilmektedir. İletişimsel yaklaşımın yabancı dil derslerinde uygulanmasında karşılaşılan zorluklar arasında; öğretmenlerin iş yüklerinin fazla olması, değerlendirme açısından öğretim programı ve dil politikaları arasındaki tutarsızlıklar, dil bilgisi temelli merkezi sınavlar, öğretmenlerin iletişimsel yaklaşımı uygulama konusunda teorik bilgiye sahip olmalarına rağmen uygulamadaki yetersizlikleri, öğrencilerin pasif öğrenme kültürü, iletişimsel aktivitelere katılmada öğrenci motivasyonunun oldukça düşük olması, dil sınıflarının fiziki şartları ve finansal yetersizliklerin yanı sıra kalabalık sınıflar yer almaktadır.

Coşkun’a (2011) göre öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimine yönelik tutumları ile sınıf içi uygulamaları arasında tutarsızlıklar gözlenmektedir. Öğretmenler grup çalışmalarına yönelik olumlu tutuma sahip olmalarına ve grup çalışmalarının avantajlarını bilmelerine rağmen ders kitaplarındaki “eşli çalışma yapınız” “gruplar halinde çalışınız” şeklindeki yönergeleri ihmal etmektedirler. Diler (2013) öğretmenlerin, iletişimsel yaklaşımın ne olduğu ve bu yaklaşıma göre hazırlanmış derslerin nasıl olması gerektiği konusunda derin bir anlamsal eksiklikleri olduğunu ifade etmektedir. Sınıf içi uygulamaları gözlemlenen öğretmenlerin işitsel-dilsel yöntemin (audio-lingual method) bir göstergesi

olan sunuş (presentation), uygulama (practice), sonuç (production) tekniği ile dil öğretimini gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. İletişimsel dil öğretimi batı kaynaklı dil öğretim yaklaşımı olduğu için Asya ülkelerinde öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimini kendi kültürlerine özgü olacak biçimde derslerine nasıl uyarladıkları araştırılmalıdır (Ellis, 1996: 213).

Bu bulgulardan hareketle 2023 ve 2053 vizyonları ile küresel ölçekte daha etkin rol almaya çalışan Türkiye’de yabancı dil eğitimi ile ilgili geliştirilen politikaların ve iyileştirmelerin hedeflere ulaştırmada yetersiz kaldığı söylenebilir. Işık (2008: 24), yabancı dil eğitimi ile ilgili nesnel veriler toplanması, bu veriler ışığında, dil planlaması çalışmaları yapılarak gerçekçi özel ve genel amaçlar ortaya konması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca söz konusu amaçları gerçekleştirmek için nasıl bir yabancı dil öğretim yöntemi ya da yöntemleri izlenebileceğinin belirlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu durumda İngilizce öğretiminde sınıf içerisinde gerçekleştirilen uygulamalar dikkatle incelenmesi gereken bir konudur. Mevcut araştırmalar incelendiğinde günümüzde yabancı dil öğretiminde önemli bir yer edinen yabancı dilde iletişimsel becerilerin geliştirilmesi ülke programlarında yer almasına rağmen, yabancı dil öğretiminde istendik hedeflere ulaşılamadığı söylenebilir. İletişim odaklı dil öğretiminin uygulanmasında işlemeyen ya da ters işleyen öğelerin tespit edilerek iyileştirmelerin yapılması için araştırmaların sürdürülmesi gerekmektedir. İletişimsel dil öğretiminin temel unsurları olan öğretmen/öğrenci rolleri, etkinlik ve materyallerin otantikliği, okuma, konuşma, dinleme, yazma becerilerinin ele alınış biçimi, grup çalışmalarının durumu gibi temel parametrelere ilişkin detaylı incelemelere ihtiyaç vardır. Bu bakımdan gerek politika gerekse öğretim programları geliştirmeden İngilizce derslerinde var olan iletişimsel özelliklerin tespit edilmesi ve bu özellikler üzerine yeni yöntemsel yaklaşımların inşa edilmesi önem arz etmektedir. Bu araştırma ile 2016-2017 eğitim öğretim yılında Diyarbakır il merkezindeki 9. sınıflarda İngilizce dersi iletişimsel dil öğretiminin özellikleri bakımından değerlendirilmiş, liselerde görev yapan 9. sınıf İngilizce öğretmen ve öğrencilerinin iletişimsel dil öğretimi konusundaki görüşleri incelenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; 2016-2017 eğitim öğretim yılında Diyarbakır il merkezindeki liselerde 9. sınıf İngilizce dersini iletişimsel dil öğretimi açısından incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Diyarbakır il merkezindeki liselerde 9. sınıf İngilizce dersinde;
  - a) kullanılan etkinlikler nelerdir?
  - b) etkileşim (katılımcı organizasyonu) nasıldır?
  - c) içerik nelerden oluşmaktadır?
  - d) kullanılan dil becerileri nelerdir?
  - e) kullanılan öğretim materyalleri nelerdir?
2. Diyarbakır il merkezindeki liselerde görev yapan 9. sınıf İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel dil öğretimi konusundaki görüşleri nelerdir?
3. Diyarbakır il merkezindeki liselerde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin iletişimsel dil öğretimi konusundaki görüşleri nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

“Türkiye’de Neden Yabancı Dil Öğretemiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor?” (Paker, 2012) sorusu dil öğretiminde uzun yıllardır cevap aranan önemli bir sorudur. Geliştirilen politikalara ve eğitim reformlarına rağmen dil öğretiminde istendik düzeyde ilerleme kaydedilemediği söylenebilir. Arslan ve Akbarov (2010) dil öğretiminden alınan olumsuz sonuçlarda uygulanan yanlış yöntemlerin etkisi olduğunu belirtmektedir.

Öğretim programlarında teorideki bir takım değişiklikler, pratikteki değişimleri de beraberinde getirmeyebilir. Bu nedenle öğretim programlarındaki değişimlerin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığı dikkatle incelenmeli, teori ve pratik arasındaki tutarsızlıklar ortaya çıkartılmalıdır. Dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım doğrultusunda geliştirilen İngilizce öğretim programları farklı araştırmalarla irdelenmiş olmasına rağmen, programın uygulanmasında 9. Sınıf İngilizce derslerinin iletişimsel özelliklerini incelemeye yönelik sınıf içerisinden gerçek kesitler sunan araştırmaların sayıca az ve yetersiz olduğu görülmüştür. Bu bakımdan bu araştırmanın dil öğretiminde sınıf içi uygulamaların iletişimsel dil öğretiminin özelliklerine yönelik önemli katkılar sunması düşünülmektedir.

Bu çalışma ile iletişimsel yaklaşım ekseninde sınıf içi uygulamalar ve öğretmenlerin görüşleri birlikte ele alınarak, lise 9. Sınıflarda İngilizce dersinde iletişimsel yaklaşıma ilişkin bütüncül bir bakış açısı sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışma ile liselerde görev yapan öğretmenlerin yerel kültür içerisinde iletişim yönelimli olarak geliştirdikleri



etkinliklerin ortaya çıkarılmasından, gerek bölgede gerekse bölge dışındaki diğer İngilizce öğretmenlerinin faydalanabilmesi hedeflenmektedir. Bu çalışma ile süregelen alanyazındaki yöntem tartışmalarına da katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Sayıtlılar**

1. Öğretmenler ve öğrenciler araştırmada doğal sınıf sürecini yansıtmışlardır
2. Öğretmenler ve öğrenciler görüşme sorularını yanıtlarken görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.

#### **1.5 Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerdeki beş farklı kamu lisesinde görev yapan İngilizce öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Elde edilen bulgular kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Yaklaşım:** Doğruluğu kanıtlanmış teorik bilgi ve ilkelerden oluşur ve dil öğretimi üzerine geniş bir felsefi perspektif sunar.

**Yöntem:** Sınıf içerisinde yapılan etkinlikler ve bu etkinliklere yön veren kuram ve inançlar olarak tanımlamaktadır (Prabhu, 1990: 162).

**Teknik:** Yaklaşım ve yöntemle uyumlu olarak, sınıf içerisinde uygulanan belirli bir aktivitedir (Anthony, 1963; Akt: Richards ve Rodgers, 2001: 19).

**İletişimsel Dil Öğretimi:** İletişimsel yetiyi dil öğretiminin hedefi yapmayı ve dil ile iletişimin birbirine bağlılığını kabul ederek dört dil becerisinin öğretimi için gerekli süreçleri geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Richards ve Rodgers, 2001: 155).

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; dil öğretiminde yöntem kullanımı ve iletişimsel dil öğretimine ilişkin kuramsal bilgilere ve bu konularda alanyazında yapılmış araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

#### 2.1. Temel Kavramlar

##### 2.1.1. Dil Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknik Kavramları

Yöntemler, eğitim sistemleri gibi yaşanan zamanın bir ürünüdür ve zamanın fikirlerine dayalıdır. Ne öğretildiği ve nasıl öğretildiği, bu fikirlerin yanı sıra öğretimsel koşulların bir ürünüdür. Dil öğretiminde yöntem konusu da diğer öğretiler gibi zamanın ruhunu yansıtmaktadır (Rowlinson, 2003: 7). Bu anlamda dil öğretiminin tarihsel gelişimi bilmek, dil öğretimindeki günümüz düşünce ve yönelimler hakkında bakış açısı kazandırır ve geleceğe yönelik olarak öngörülerde bulunmaya olanak sağlar (Stern, 1983: 76).

1940'lardan itibaren dil öğretim yöntemlerinin doğasını kavramsallaştırmak ve yöntemin dayandığı teori ile pratik arasındaki ilişkiyi daha sistematik biçimde ele almak için birçok çalışma yapılmıştır (Richards ve Rodgers, 2001: 18). 1880'lerden 1980'lerin ortasına kadarki süreçte dil öğretim alanı, popülerliği artan ve bir süre sonra popülerliğini yitiren birtakım yöntemler etrafında şekillenmiştir. Söz konusu dönemde birçok dilbilimci oldukça geniş kitlelere, ortamlara ve dillere genellenebilecek nihai bir yöntem tanımlamaya çalışmıştır (Brown, 2007: 14).

Yöntem dil eğitiminde köklü bir yapıdır dil öğretim alanında organize edici kavram olarak uzun bir geçmişi vardır. Bu noktada dil öğretiminin yakın tarihçesi yöntem hakkında bir dizi yenilikler olarak anlaşılabilir (Liddicoat ve Scarino, 2013: 2). Yaklaşım, tasarım, yöntem ve teknik kelimeleri dil öğretimi alanında oldukça sık kullanılan ve farklı unsurları ifade eden kavramlardır. Herhangi bir dil öğretimi girişiminin merkezinde yöntem kavramı bulunmaktadır (Kumaravadivelu, 2006: 83).

Edward Anthony'nin (1963)'te ortaya koyduğu yöntem kavramına ilişkin açıklaması uzun yıllar kabul görmüştür. Buna göre yöntem; yaklaşım, yöntem ve teknikten oluşan üçlü hiyerarşide ikinci unsurdur (Brown, 2001: 14). Yaklaşım, doğruluğu kanıtlanmış

teorik bilgi ve ilkelerden oluşur ve dil öğretimi üzerine geniş bir felsefi perspektif sunar. Yöntem; dilin düzenli biçimde sunulması için seçilen yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen, parçaları birbiri ile çelişmeyen genel bir plandır. Bir yaklaşımın içerisinde birçok yöntem bulunabilir. Teknik ise yaklaşım ve yöntemle uyumlu olarak, sınıf içerisinde uygulanan belirli bir aktivitedir (Anthony, 1963; Akt: Richards ve Rodgers, 2001: 19). Clark (1984: 583) tekniği, öğretmenlerin sınıfta yaptığı şey olarak tanımlamakta ve öğretmenlerin profesyonel tartışmalarını en az karışıklık ile müzakere etmelerine olanak sağlayan konuşmanın kısa bir yolu olduğunu belirtmektedir. Bütüncül olarak ele alındığında teknik kavramı, bu üç kavramdan en belirgin ve en somut olan kavramdır. Teknikler de yöntemle tutarlı olması gerektiğinden dolayısı ile yaklaşım ile de uyumlu olmalıdırlar (Anthony, 1963; Akt. Celce-Murcia, 2014: 2; Harmer, 2001: 78).

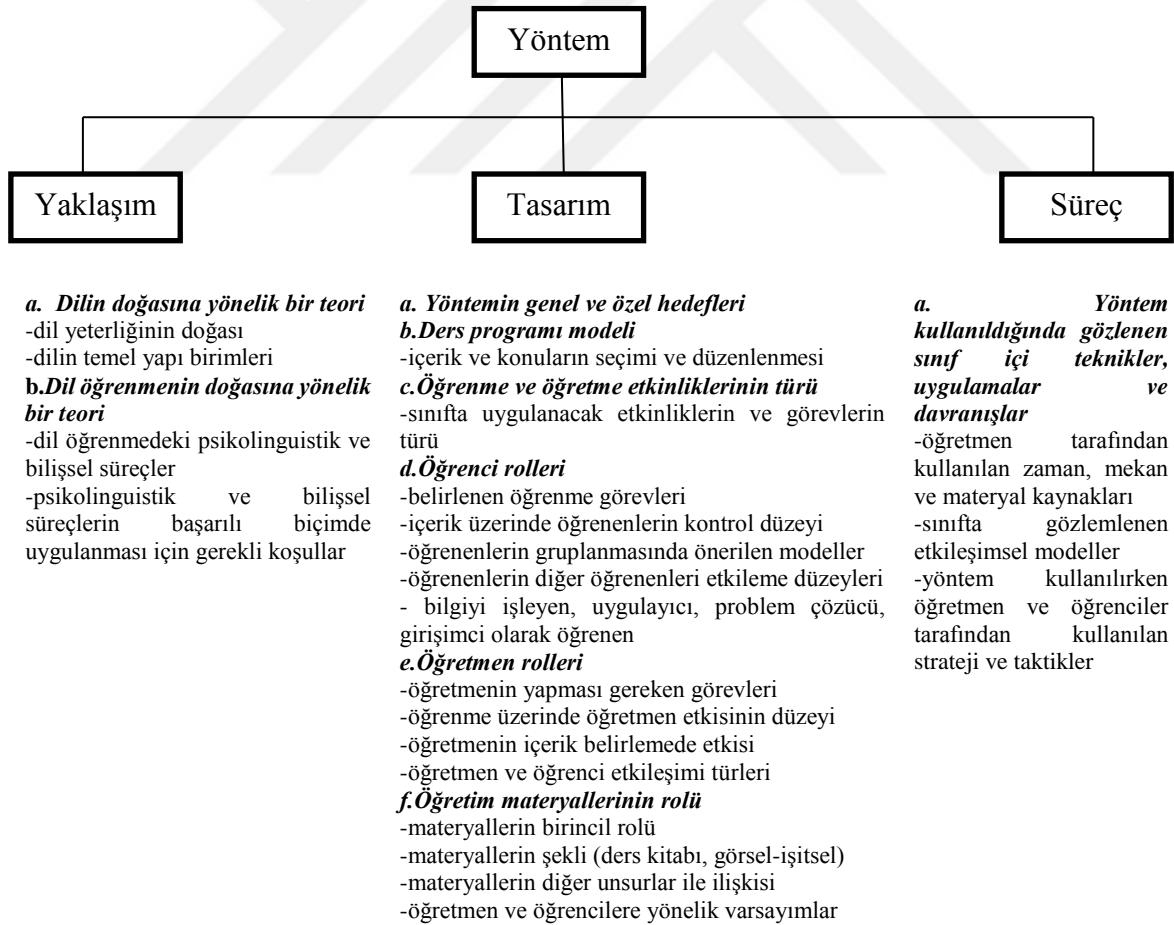
Mackey (1965: 139) yöntemin herhangi bir tanımının öncelikle bir öğretmenin neyi öğrettiği ve bir kitabın neyi öğrettiği arasında ayırım yapması gerektiğini dile getirmektedir. Bu noktada yöntem tanımı dil öğretiminde kullanılan metin ile öğretmeni karıştırmamalıdır. Yöntem analizi başka, öğretim analizi ise daha başka bir şeydir. Öğretimin ne kadarının kitap tarafından yapıldığını yöntem analizi; ne kadarının öğretmen tarafından gerçekleştirildiğini ise öğretim analizi belirler. Stern (1983: 452) bir yöntemin tam olarak nelerden oluştuğunun her zaman net olmadığını; ancak ne kadar eksik tanımlanmış olursa olsun yöntemin tek bir strateji veya belirli bir teknikten daha fazlası olarak belirli tarihsel bağlam içerisinde kuramsal ve uygulamalı tartışmaların bir ürünü olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan yöntem birtakım hedefleri ve dile yönelik benimsediği görüşü alenen açıklar, öğrenen hakkında varsayımlarda bulunur ve temelinde yabancı dil öğrenmenin doğasına ilişkin belirli inançlar barındırır.

Yabancı dil öğretiminde yöntem sınıf içerisinde yapılan etkinlikler ve bu etkinliklere yön veren kuram ve inançlar olarak tanımlamaktadır. (Prabhu, 1990: 162; Richards ve Schmidt, 2002: 330; Richards, 1995: 11). Kumaravadivelu (1994: 29) için yöntem besleyici disiplinlerden türetilen teorik ilkeler kümesinden veya öğretmenlere yönelik bir dizi sınıf süreçlerinden oluşmaktadır. Knight (2001: 147) ise yöntemi bir dili öğrenme ve öğretme ile ilgili olarak belirli bir kuram veya anlayışı yansıtan belirgin süreçler olarak tanımlamaktadır. Bell (2003: 326,327) dilbilim alanındaki çalışmalardan yöntem için üç farklı tanımın ortaya çıktığını belirtmektedir. Buna göre yöntem; dil öğretimine yönelik bir düşünceler açık büfesi, uygulanması gereken bir reçete veya dil öğretimini organize edici ilkeler olarak tanımlanabilir. Harmer (2001: 78) bir yaklaşımın uygulamada gerçeğe dönüştürülmesini

yöntem olarak ifade etmektedir. (Richards ve Schmidt (2002: 330)'e göre yöntemi oluşturan unsurlar şunlardır:

- Dil becerilerinin doğası ve bunların öğretimi için gerekli süreçler,
- Dil becerilerinin öğretimi için ders planları, materyal ve ders kitaplarının hazırlanmasına yönelik çalışmalar,
- Dil öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesi ve karşılaştırılması.

Anthony (1963) tarafından yapılan tanımlamadan yaklaşık 20 yıl sonra Richards ve Rodgers (1982) doğasına yeteri kadar dikkat verilmediğini öne sürerek yöntem kavramını yeniden yorumlayan bir şema önermişlerdir. Önerilen yeni şemada *yöntem; yaklaşım, tasarım(design) ve süreçten (procedure)* oluşan bir çatı kavram olarak ele alınmıştır. Richards ve Rodgers (1982, 2001)'a göre yöntem "teori ve uygulama arasındaki ilişkileri ifade etmede kullanılan şemsiye terimdir" Yaklaşım, dil ve dil öğrenmenin doğası hakkında teori, inanç ve varsayımları ifade etmektedir. Yaklaşımın yönetime dönüşmesi için sistemli bir öğretim tasarımının geliştirilmesi gerekir.



**Şekil 1.** Yöntemi Oluşturan Temel ve Alt Öğeler (Richards ve Rodgers, 2001: 33)

Richards ve Rodgers (1982)'in dil öğretiminde yöntemi ele alması ile daha önce belirsiz olan unsurlar daha belirgin hale getirilmiş; dil öğretim tasarımının altı önemli unsuru olan; hedefler, öğretim programı, etkinlikler, öğrenen rolleri, öğretmen rolleri ve öğretim materyallerinin rolü ayrı ayrı ele alınmıştır. İkinci katkı olarak, Richards ve Rodgers tarihsel süreçte, yöntemlerin sabit uygulamalar çevresinde şekillenen, oldukça sınırlı, önceden programlanmış ve “hazır paket” biçiminde sunulan bir unsur olarak algılandığını ifade etmektedir. Geline nokta tüm öğrenme ortamlarına uyan tek bir yöntemin olmadığı açıktır (Brown, 2007: 15; Swan, 2009: 118). Bu durumun gerekçesi olarak Prabhu (1990: 175) farklı yöntemlerin farklı öğrenme ve öğretme durumları için en iyi olabileceği, tüm yöntemlerin bir miktar gerçeklik ve geçerlik içerdiği ve yöntem hakkında iyi veya kötü şeklinde bir düşüncesinin yanlış olduğunu ifade etmektedir.

Dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarının gelişimi bugüne kadar birçok farklı şekilde nitelenmiştir. Mitchell ve Vidal (2001: 26) son yüzyıldaki yabancı dil öğretimini; dilde akıcılığa karşı doğruluk, dil becerilerinin bir arada sunulmasına karşı ayrı ayrı verilmesi, öğretmen merkezliye karşı öğrenci merkezli dil öğretimi gibi birbirine zıt birtakım görüşler arasında ileri geri hareket eden bir sarkaca benzetmişlerdir. Buna göre her yeni yöntem bir öncekinden farklı bir yöne doğru gitmektedir (Bekleyen, 2015: 5). Marckwardt (1972) ise dil öğretiminde yaşanan yöntemsel gelişimi “değişen rüzgârlarla dönüşen kumlar” olarak nitelendirmekte, her bir yeni yöntemin eskisinden ayrıştığını ancak bir önceki uygulamaların olumlu yönlerini taşıdığını belirtmektedir (Akt: Brown, 2007: 17).

Dil öğretimi, küreselleşmeye paralel olarak tüm dünyada eğitim alanının büyük bir bölümünü kapsamakta, ‘dil öğretiminde en etkili yol’ tartışmalarının da dilbilimciler arasında sürmesine neden olmaktadır (Demir, 2015: 9). Stern (1983: 452) yabancı dil öğretiminde yöntem tartışmalarının dil öğrenme ve öğretmede önemli konuları gündeme taşıdığını, günümüzde kuramsal açıklığın yanı sıra deneysel araştırmalara olan ihtiyacın ortaya çıkmasını sağladığını belirtmektedir. Celce-Murcia (2014: 3) yabancı dil öğretimi alanında yaşanan değişimin diğer bilimsel alanlardaki değişimlerden farklı olduğunu belirtmektedir. Ona göre dil öğretiminde sarkacın hızlı hareketinin temelinde çok az sayıda öğretmenin mesleği hakkında bir tarih anlayışına sahip olması ve bu nedenle sahip oldukları birçok metodolojik seçeneğin dilsel, psikolojik ve sosyo-kültürel temellerinin farkında olmaması yatmaktadır. Benzer bir şekilde Mackey (1965: 138) bilimde her yeni evrenin, daha önce yapılmış olanların bir reddedilme değil, bir gelişmeden kaynaklandığı yaklaşımlarla ilerlerken; dil öğretimi yöntemlerinin, modayı bir uçtan diğerine doğru takip

ettiğini belirtmektedir. Böylece, yüzyıllar süren dil öğretiminden sonra, bu bilgi gövdesine sistematik bir referans yapılmamış, bunun sonucunda dil yönteminin büyük bir kısmı gerçekten ziyade bir fikir meselesi haline gelmiştir. Kelly (1969: IX) günümüzde yabancı dil öğretim süreçlerinde nelerin eski nelerin yeni olduğunu kimsenin tam olarak bilmediğini ifade etmektedir. Birtakım dilbilimcilerin unuttukları şeyleri modern uzmanlarının yeniden keşfetmeye zaman harcadıklarını ancak temel metinler Latince olduğundan günümüz uzmanlarının bu metinlere erişmekte zorlandıklarını belirtmektedir. Bu anlamda şu anki yüzyılda devrimsel olduğu iddia edilen birçok şeyin daha önceki düşünce ve süreçlerin tekrar düşünülmesi veya yeniden adlandırılması olduğunu iddia etmektedir.

Pennycook (1989: 589) yönteme ilişkin görüşlerin, gerçek dünyada tam ve tutarlı bir şekilde yöntemi uygulayamayan öğretmenleri hayal kırıklığına uğrattığını iddia etmektedir. Buna göre özellikle yabancı bir dil olarak İngilizce öğretimi bağlamındaki pek çok öğretmen, sözde yöntemlerin kendi öğretim bağlarına yararlılıklarını sorgulamakta ve yurt dışından “uzmanlar” tarafından empoze edilmelerine itiraz etmektedir. Yabancı dil öğretiminde yöntem kavramına ilişkin eleştirilerin iki temel sebebi; yöntemlerin öğretmenin rolünü minimuma indirmeleri ve öğretmenlerin öğretim tarzını dikkate almaksızın yöntemi dini bir doktrin gibi takip etmelerini gerektirmeleridir (Richards ve Renandya, 2002: 6). Benzer şekilde yöntem kavramı uygulamada homojenliği sağlamak için bir güç olmuş ve çoğu zaman uygulamada ortaya çıkan çeşitlilikler, kabul edilen normlardan sapma olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak yöntemin hazır reçete biçiminde sunulması uygulamada seçenekleri kısıtlayan bir yapıya evrilmiştir. Bu görüş dil sınıflarında neler yapılabileceğini oldukça kısıtlamamış; öğretmenlerin ve öğrencilerin dil ve kültürle etkileşimde bulunma biçimlerini sınırlandırmıştır (Liddicoat ve Scarino, 2013: 4).

Dil öğrenme ve öğretme ihtiyaç, istek ve durumları öngörülemez kadar sayısız olduğundan, idealize edilmiş herhangi bir yöntem, öğretmenlerin profesyonel hayatlarında her gün karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmada özel öneriler sunmak için gerekli tüm değişkenleri önceden kestiremez. Herhangi bir öğrenme ve öğretme ortamında belli bir süre kullanılmamış ve moda kasırgalarına kapılan yöntemler, teorik bir aşırı uçtan diğerine çılgınca sürüklenme eğilimindedir. Bu aşırı dalgalanmalar, sarkacın hangi yöne doğru hareket ettiğine bağlı olarak, öğrenme ve öğretimin belirli yönlerinin aşırı vurgulandığı diğerlerinin ise tamamen göz ardı edildiği koşulları yaratır (Kumaradivelu, 2003: 29,30; Cehan, 2014: 26). Brown (2002: 10) yöntemlerin oldukça buyurgan olduklarını, dilin öğretildiği bağlam henüz tanımlanmadan önce bağlam hakkında çok fazla varsayımda

bulduklarını belirtmektedir. Ayrıca en iyi dil öğretim yönteminin bilimsel yollarla test edilerek belirlenebileceği düşüncesi geçmişte savunulmuşsa da gelinen noktada sanatsal ve sezgisel olan dil pedagojisinin ampirik geçerlik ile açık bir şekilde ortaya koyulamayacağı keşfedilmiştir.

## 2.2.Dil Öğretim Yöntemleri

Dil öğretiminin tarihi, dilin ne olduğu ve dillerin nasıl öğrenildiğine yönelik düşüncelerin tarihi olarak nitelendirilebilir. Dilin doğası ve dil öğrenmeyle ilgili teorilerin dil öğretimine uygulanması farklı öğretim yöntemlerin ard arda gelişmesine yol açmıştır (Richards, 1984: 7). Dil öğretim teorilerinin bir parçası olarak dil öğretiminde kullanılan yöntemler kısmen sosyal, ekonomik, politik ve eğitsel koşullardan, kısmen teorik düşünceden ve kısmen de uygulama, sezgi ve yenilikçilikten türetilmiştir. Bu nedenle dil öğretim yöntemleri bir bakımdan dil öğretimine yönelik inançların temsili birleşimidir. Dil öğrenme ve öğretiminde dilin belirli bir boyutu üzerinde yaptıkları aşırı vurgu sayesinde yöntemler karakteristik özellikler kazanırlar (Liu ve Shi, 2007: 69). Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar, giderek artan öğretim seçeneklerinin yanında evrimler ve devrimlerin tarihi bir ilerlemesi olarak görülebilir (Kabir, 2012: 25).

Bir sonraki bölümde ele alınacak yabancı dil öğretim yöntemlerinin her biri bir sonraki geliştirilir geliştirilmez geçersiz kılınmamış, yeni geliştirilen yöntem bir önceki yöntem üzerine inşa edilmesi itibarı ile var olmaya devam etmiştir. Her yöntem bir önceki yöntemin birikimleri üzerine inşa edildiğinden yöntemler arasını kesin çizgiler ile ayırmak mümkün değildir (Sierra, 1995: 112; Hall, 2011: 79). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, genel itibarıyla, kullanılmakta olan bir yöntemin eksikliklerini veya yetersiz kaldığı noktaları gidermek amacıyla ortaya çıkmış ve bu çabalar yabancı dil öğretimine katkılarının yanı sıra alana alternatif yöntemler kazandırmıştır (Kırkgöz, 2015: 232). Yöntemlerin ortak noktası dil öğretiminde başarıya nasıl ulaşılacağına ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin dil sınıfında ne yapmaları gerektiğine dair bir dizi reçete sunmasıdır. Ancak öğretmenlerin şevki ve öğrenme ortamlarının dinamiğini dikkate almadan uyulması gereken kurallar biçiminde yöntemlerin sunulması tüm öğrenme ortamlarına uygun ve geçerli bir yöntemin varlığı hakkındaki eleştirileri beraberinde getirmiştir (Richards, 1995: 36; Nunan: 1991: 3).

Mackey (1965: 138) yabancı dil öğretiminde neyin nasıl öğretileceğini belirleyen nihai unsur yöntem olduğundan başarı veya başarısızlığın sebebi olarak genellikle yöntemin

gösterildiğini belirtmektedir. Yöntemdeki farklılıklar dile yönelik teorilerin farklılığından, dilin tanımlarındaki farklılıktan veya dil öğrenme hakkındaki farklı düşüncelerden kaynaklanmaktadır. Howatt ve Smith (2014: 77) dil öğretiminde yöntemlerin ani paradigma değişimi biçiminde değil, devamlılığı gösterecek biçimde tarihsel düzlemde ele alınmasını önermişlerdir. Dil öğretiminin yaklaşık son 250 yıllık tarihi sürecinde yaşanan yöntemsel dönüşümlere yönelik iki evre dört dönemden oluşan bir çerçeve sunmuşlardır. Birinci evre “Avrupa’da Modern Dil Öğretimi (1750-1920)”; ikinci evre “Dünya’da ve Avrupa’da İngilizce Öğretimi (1920-2000+)”den oluşmaktadır. Buna göre dil öğretiminde izlenen yöntemler tarihsel gelişimlerine göre şu şekildedir:

**Tablo 1.** Dil Öğretiminde Yaşanan Yöntemsel Dönüşümler

| <b>Birinci Evre: Avrupa’da Modern Dil Öğretimi (1750-1920)</b>            |   |
|---|---|
| <b>I. Klasik Dönem (1750-1880)</b>  | <p><i>Odak Noktası:</i> Klasik dillerin öğretiminde yarışmak</p> <p><i>İlgili Öğretim Yöntemleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dil bilgisi Çeviri Yöntemi (<i>The Grammar Translation Method</i>)</li> <li>• Klasik Yöntem (<i>The Classical Method</i>)</li> </ul>   |
| <b>II. Reform Dönemi (1880-1920)</b>                                      | <p><i>Odak Noktası:</i> Konuşma Dilinin Öğretimi</p> <p><i>İlgili Öğretim Yöntemleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Doğal Yöntem (<i>The Natural Method</i>)</li> <li>• Berlitz Yöntemi (<i>The Berlitz Method</i>)</li> <li>• Doğrudan (Dolaysız/Düzvarım) Yöntem (<i>The Direct Method</i>)</li> </ul>   |
| <b>İkinci Evre: Dünya’da ve Avrupa’da İngilizce Öğretimi (1920-2000+)</b> |   |
| <b>III. Bilimsel Dönem (1920-1970)</b>                                    | <p><i>Odak Noktası:</i> Dil Öğretimi İçin Bilimsel Temeller</p> <p><i>İlgili Öğretim Yöntemleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sözel Yaklaşım (<i>The Oral Approach-Palmer</i>)</li> <li>• Çok Yönlü Yaklaşım (<i>The Multiple Line of Approach Palmer</i>)</li> <li>• Durum Temelli Dil Öğretimi (<i>The Situational Language Teaching - Hornby</i>)</li> <li>• Sözel Yaklaşım (<i>The Oral Approach- Fries</i>)</li> <li>• İşitsel-Dilsel Yöntem (<i>The Audiolingual Method</i>)</li> </ul> |



---

#### IV. İletişimsel Dönem (1970-2000+)

*Odak Noktası:* Hedef Dilde Gerçek Hayatta İletişim Kurabilme

*İlgili Öğretim Yöntemleri:*

- İletişimsel Dil Öğretimi (*The Communicative Language Teaching*)
  - Görev Temelli Dil Öğretimi (*Task Based-Language Teaching*)
- 

##### 2.2.1. Klasik Dönem (1750-1880)

İkinci dil öğrenimi ile ilgili çalışmalar Batı geleneğinde genellikle Latincenin ve daha az da olsa Yunanca'nın öğretilmesi ile başlar. Latincenin başlangıç noktası olmasının nedenleri arasında; daha geniş bir iletişim, eğitim, burs ve ticaret dili olmasının yanında neredeyse iki bin yıl boyunca ortak dil (lingua franca) olması yer almaktadır. Kullanan herkesin ilk dili olmamasına rağmen Latince; küreselleşen dünyadaki İngilizcenin eşdeğeri denilebilir (Musumeci, 2009: 43). Dil öğretimi Avrupa tarihinin büyük bir bölümünde felsefenin bir parçası olarak görülmüştür. Eski Roma klasikleri üzerinde çalışma yapılabilmesi için Latince bilgisine ihtiyaç duyulmuştur. 1500'lü yıllarda Latince resmi belgelerin ve eğitilmiş insanların dili olmakla birlikte, iletişim amaçlı da kullanılmış, ancak toplumun değişmesi ile Latincenin işlevselliği zaman içerisinde değişmiştir. Yabancı dil olarak diğer Avrupa dillerinin öğretimine ihtiyacın ortaya çıkması ile birlikte, dil öğretmenleri mevcut yabancı dil öğretim uygulamalarını incelemişler ve bu uygulamaları diğer yabancı dillerin öğretimine uygulamışlardır (Whong, 2011: 24-26).

Latincenin öğretim yöntemi ile ilgili ilk şikâyetler matbaanın icadından sonra görülmeye başlamıştır. Matbaa ile klasik Yunanca ve Latince eserler tüm Avrupa'da çoğaltılmış, bu eserlerin dili doğru Latince olarak addedildiğinden dil bilgisinin öğretimine önem verilmiştir. Ancak klasikler üzerine dayanan Latince gramerinin öğretimi daha da uzun ve karmaşık hale gelmiş ve nihayetinde klasik eserlerin okunması hedeflenirken, Latince gramerinin öğretimi nihai amaç haline gelmiştir (Mackey, 1965: 142). Bu dönemde okullarda "yabancı" dil öğrenme Latince veya Yunanca öğrenme ile eş anlamlı kullanılmış; Latincenin "zihinsel egzersizler" yoluyla zihni geliştirdiği öne sürülmüştür. Latince; dil bilgisi yapılarına odaklanan, kelimelerin ezberlenmesi, metinlerin çevrilmesi ve yazılı egzersizlere dayanan ve klasik yöntem olarak adlandırılan bir yolla öğretilmiştir. Modern yabancı dillerin 18. yüzyılın ortalarına doğru okul programlarında yer almasıyla klasik yöntem yabancı dil öğretiminde ana yöntem olarak benimsenmiştir (Brown, 2007: 18).

19. yüzyıl başlarında klasik yöntem, dil bilgisi-çeviri yöntemi adıyla bilinir hale gelmiştir ve bu dönemde yöntemin sınırlılıkları çok belirgin değildir. Oldukça sıkıcı olduğu bilinmesine rağmen; o günün şartlarında ortak amaç olan hedef dilin edebiyatını okumaya öğrencileri hazırlamıştır. Süreç içerisinde ulaşım ve iletişim imkânlarının artmasıyla konuşma diline yönelik becerilere olan ihtiyaç belirgin hale gelmiş, dil öğretiminde oldukça gizemli olan dil bilgisi kuralları, çeviri için yazılmış aşırı saçma cümleler, uzun ve yorucu istisna listelerine yönelik şiddetli eleştiriler getirilmiştir (Howatt ve Smith, 2014: 80). Avrupa'daki bölgesel dillerin saygınlık ve kullanışlılığının artması ile bir ülkedeki insanlar diğer ülkelerin dillerini öğrenmeyi gerekli ve faydalı görmüşlerdir. 17. Yüzyılın başlarında dil çalışmalarının odak noktasını klasik dillerin detaylı analizi yerine dilin kullanımı oluşturmuştur (Celce-Murcia, 2014: 4).

### **2.2.2. Dil bilgisi Çeviri Yöntemi**

19. yüzyılda özellikle eski Yunan ve Latince dillerinin öğreniminde çeviri alıştırmaları merkezi bir yer edinmiştir (Jin ve Cortazzi, 2011: 564). Çevirinin dil öğretimine yönelik kullanımı 18. yüzyıl sonundaki Prusya ortaokullarında kullanılan dil bilgisi çeviri yöntemi ile ilişkilendirilebilir. Modern dillerin öğrenen kitlelerine öğretimi daha önce kullanılan dil öğretimi uygulamalarında değişiklikler gerektirdiğinden yöntem sosyal bir ihtiyaca tepki olarak ortaya çıkmıştır. Dil bilgisi çeviri yöntemi klasik metinlerin yazılı biçimini, titiz bir sözcüksel ve dilsel analiz ile incelemek için geleneksel olarak kullanılan Skolastik yöntemin değiştirilmiş bir şeklidir (Vermes, 2010: 85).

Dil bilgisi Çeviri yöntemi, adından da anlaşılacağı gibi, ikinci dilin dil bilgisinin öğretilmesini vurgulamaktadır ve kullanılan temel teknik hedef dilden çeviri yapmaktır. Uygulamada, okuma ve yazma esas odak noktasıdır. Dili öğrenenler dil öğrenmede pasiftirler ve öğretmenler bir otorite olarak kabul edilir, yani öğretmen merkezli bir modeldir (Liu ve Shi, 2007: 69; Kong, 2011: 76). Yöntem öğretmen merkezli olduğu için derste zamanın çoğu öğretmenin dil bilgisi kurallarını ayrıntılı biçimde açıklamasına ayrılır, öğrenciler ise öğretmeni dinler veya notlar alırlar (Chang, 2011: 13). Dil bilgisi çeviri yöntemi, müfredatın yapısına ve kullanılan materyallere değişiklikler getirirken, aynı zamanda dil bilgisi ve yazılı dil üzerine Skolastik yöntemin odağını da korumuştur (Vermes, 2010: 85).

Tüm dünyada hızlı bir şekilde yayılan dil bilgisi çeviri yöntemi, kuralların, kelime listelerinin ve cümlelerin analiz edilerek ezberlenmesi yoluyla zihinsel eğitimi

hedeflemektedir. Yöntem tipik olarak bir kuralın sunumu ve açıklamasıyla başlar, öğrenciler diğer cümlelerin çevirisi ile (hedef dilden ana dile, ana dilden hedef dile) uygulama yaparlar. Program derecelendirilip sıralanır, kelime ve dil bilgisi yapıları öğrencilerin daha önce karşılaştıkları yapı ve kelimeler ile sınırlandırılır (Jin ve Cortazzi, 2011: 563; Krashen, 1982: 127). Bu yöntem belirli bir öğrenme kuramı doğrultusunda geliştirilmemiştir. Yöntemde daha çok akla dayalı çözümlenmeler, kural öğrenme ve karşılaştırmalı çalışmalara yer verilir (Şenel, 2015: 25). Dil bilgisi çeviri yöntemi ikinci bir dilin dil bilgisi kurallarına yönelik kuramsal bilgiyi geliştirmeyi amaçlar (Janczukowicz, 2015: 61). Dil bilgisi çeviri yönteminde hedef dilin iletişim amaçlı kullanımını çok azdır. Öğretmen hedef dili akıcı biçimde konuşmak zorunda değildir (Kelly, 1969; Griffiths, 2008: 255).

Dil bilgisi çeviri yönteminin avantajları arasında; öğrencilerin yabancı kelimelerin ve karmaşık cümle yapılarının soyut anlamlarını derinlemesine anlamalarına yardımcı olma, sistematik gramer bilgisi ile öğrencilerin kelimelerin anlamını tam olarak kavrayabilme ve çeviri kapasitesini geliştirme, orijinal eserlerin okunması ve bazı kısımların ezberlenmesi sonucunda öğrencilerin okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi sayılabilir (Kong, 2011: 76). Çeviri çalışmaları öğrencilerin sözel becerilerini geliştirir, öğrencilerin hedef dildeki kelime dağarcığını genişletir, dillerin nasıl işlediğine ilişkin öğrencilerde anlayış oluşturur ve hedef dili aktif kullanabilmek için hedef dilin yapılarını birleştirmelerine olanak sağlar (Schaffner, 1998; Akt: Dagilienè, 2012: 125). Agel (2013: 2475) dil bilgisi çeviri yönteminin öğrencileri hedef dilin belirsizliklerinden kurtarıp, her iki dilin bilgisini birleştirmelerine olanak sağladığını belirtmektedir. Konuşma ve dinleme becerilerini ihmal etme, öğrencilerin hedef dilde düşünebilmelerini engelleme, günlük dil kullanımının göz ardı etme, morfolojiye yer verirken sözdizimi ihmal etmesi sonucunda öğrenenlerin sistematik olarak doğru karmaşık cümleler inşa etmelerini sağlayan kuralları sunamama, dilin kuralcı ve mekanik yönünü vurgulayarak öğrenenlerin kaçınacakları hatalara ve istisnalara aşırı önem verme; öğrenci merkezli öğretim anlayışıyla bağdaşmaması yöntemin dezavantajları arasındadır (Patel, 2008: 77; Sierra, 1995: 114; Memiş ve Erdem, 2013: 300).

Dil bilgisi çeviri yönteminde dil öğrenmenin temel amacı hedef dilde yazılan edebi eserleri okuyabilmektir. Bunun için öğrenenler hedef dilin kelimelerini ve dil bilgisi kurallarını öğrenmelidirler. Hedef dil ve anadilden çeviri yapma, okuduğunu anlama soruları, eş anlamlı ve zıt anlamlı sözcükleri bulma, anadildeki benzer kelimeleri bulma, boşluk doldurma, kelime ezberleme, kelimeleri cümle içinde kullanma, kompozisyon yazma yöntemin öne çıkan teknikleridir (Larsen-Freeman, 2004: 17-20). 2. Dünya Savaşı'ndan

sonra dil bilgisi çeviri yöntemine getirilen ciddi eleştiriler, soğuk savaş döneminde de devam etmiş; öğrencilerin hedef dil hakkında çok şey bilmelerine rağmen o dili iletişim için etkili biçimde kullanamamaları eleştirilerin odağını oluşturmuştur. Dil bilgisi çeviri yöntemi hedef dilde iletişim kurabilecek ve bu becerileri kısa sürede edinebilecek diplomat, asker ve diğer bürokratlara ihtiyaç duyan hükümet organları açısından oldukça yetersiz bulunmuştur (Nunan, 2015: 8). Sözü geçen eleştirilere rağmen yöntem günümüzde halen kullanımını korumaktadır. Öğrenciliğinde dil bilgisi çeviri yöntemi ile dil öğrenen öğretmenler öğretimlerinde bu yöntemi kullanma eğilimi göstermeye devam etmektedirler (Jin ve Cortazzi, 2011: 563).

### **2.2.3. Reform Dönemi (1880-1920)**

Reform dönemi yabancı dil öğretimi tarihinde en etkili dönemlerden biridir. Dil öğretiminde ciddi bir ilerleme kaydedilmiş ve bu dönemde yaşanan yenilikçi değişimler her yerde aynı düzeyde olmasa da günümüzde dil öğretiminde etkilerini halen hissettirmektedir (Howatt ve Smith, 2014: 81). 19. yüzyılın başlarında Karl Plötz (1819-1881)'ün dil öğretim teknikleri Avrupa'da yaygın biçimde kullanılmıştır. Plötz'e göre ikinci dili edinmek için anadil kullanılmalıdır. Bunun için dil bilgisi kurallarının ezbere bilinmesi, kelimelere dilsel etiketler vermeyi ve dil bilgisi kurallarını cümlelere uygulamayı öğrenmek gereklidir (Mackey, 1965: 143).

Bu dönemde Henry Sweet, Wilhelm Vietör ve Paul Passy gibi dilbilimciler tarafından Uluslararası Fonetik Kurumu kurulmuş ve uluslararası fonetik alfabesi (herhangi bir dilin seslerini temsil etmek üzere tasarlanmış yazılı bir sistem) geliştirilmiştir. Dil öğretimine bilimsel anlamda ilk katkı olarak kabul edilebilecek çalışmalar ile birtakım ilkeler öne sürülmüştür. Bunlar arasında dilin konuşma alanının birincil olduğu ve bu alana öncelik verilmesi, fonetiğin bulgularının dil öğretimine uygulanması gerektiği, dil öğretmenlerinin fonetik alanında yeterli eğitim almaları, öğrenenlerin temel fonetik dersleri alarak dili iyi biçimde konuşma davranışlarının geliştirilmesi yer almaktadır (Celce-Murcia, 2014: 5; Howatt, 1984: 171; Demircan, 2013: 171). Vietör, Plötz okulunun dil bilgisi çeviri yöntemlerini şiddetle eleştirmiş ve dil öğretimine konuşma dilini başlangıç noktası alan yeni bir yöntem önermiştir. Bu yöntemde dil öğretimi; münferit kelimeler yerine, konuşmanın temel ünitesi olan cümleler yoluyla gerçekleştirilmelidir. Söz konusu cümleler öğrenenlerin ilgilerini çekici bir bağlam içerisinde sunulmalıdır (Mackey, 1965: 144). Vietör Quousque Tandem isimli kitapçığında Prusya eğitim sisteminin çocuklardan aşırı beklentisinin strese

yol açarak sağlığı tehdit ettiğini belirtmektedir. Vietör'e göre dil öğretimi sözel dile dayalı olursa öğrenciler daha etkili öğrenebileceklerdir ve sınıf dışında dil öğretimi şiir, şarkı gibi şeylerin ezbere öğrenilmesi ile sınırlandırılmalıdır (Howatt, 1984: 171). 19. yüzyılın sonlarında etkili olan yenilikçiler dil öğretiminde yeni bir anlayış gerektiğini öne sürmüşler, genel olarak hepsi konuşma becerilerine önem vererek, öğrencilerin yazılı metinlerle ilgilenmeden önce dinleme becerisi geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Bekleyen, 2015: 8). Yenilikçiler ortaya koydukları ilkeler ile dil öğretimi üzerine yapılan çalışmaları ve dil öğrenmeyi bilimsel temellere dayandırarak yabancı dil öğretiminde ilke odaklı yaklaşımın ve uygulamalı dilbilimin temellerini atmışlardır. Ayrıca reform hareketindeki dilbilimciler tarafından ortaya konulan düşüncelere paralel olarak, dil öğrenme için anadil ediniminde görülen doğal ilkelere benzer ilkeler geliştirme düşüncesi doğal yöntemin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Richards ve Rodgers, 2001: 11).

#### **2.2.4. Doğal Yöntem ve Berlitz Yöntemi**

19. yüzyılın sonlarına doğru yenilikçi dilbilimciler çalışmalarını doğal bir biçimde dil öğrenme ilkelerine yöneltmişlerdir. Bu doğrultuda Gouin çocukların dil öğrenme sürecini gözlemleyerek bu çerçevede doğal bir yöntem geliştirmeye çalışmıştır. Bu dönemde L. Sauveur (1826-1907) dil öğretiminde soruları ve sözlü etkileşimi yoğun biçimde kullanmış, 1860'ta Boston'da açtığı okulda uyguladığı bu yöntem daha sonra "Doğal Yöntem" adını almıştır. (Richards ve Rodgers, 2001: 11). Doğal yöntemde sözel dil becerilerinin geliştirilmesi dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesinden sonra gelir. Yabancı dil öğrenmenin ilk aşamalarında öğretmen ders kitabından önce gelir. Öğrencilerden iletişimsel etkinliklere aktif biçimde katılmalarını beklenir, anadil mümkün olduğunca az kullanılır. Sınıf içi ortamlar öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu bir yer olmalıdır (Salı, 2015: 171).

Doğal dil öğretim yönteminin amacı hedef dili anadil olarak konuşan bireylerle iletişim kurabilmektir. Buna göre hedef dili anlamak, onu üretmekten önce gelmektedir. Konuşma ve yazma dil edinimi süreci ilerledikçe ortaya çıkar. İlk başta öğrencilerin konuşmaları eksik ve hatalarla dolu olması doğal karşılanır. Derste zamanın çoğu dil edinimi için anlaşılabilir girdi sağlayan etkinliklere ayrılır. Ayrıca sınıf içerisinde kullanılan etkinlikler öğrenenleri kaygılandırmamalıdır (Krashen ve Terrel, 1995: 58). Öğretmenin birincil görevi "anlaşılabilir girdi" (comprehensible input); diğer bir ifade ile öğrencinin anlayabileceği veya düzeyinin biraz üzerinde konuşma dilini öğrencilere sunmaktır.

Öğrenciler bu sessiz dönemde kendilerini hazır hissedene kadar, bir şey söylemek zorunda değildir (Brown, 2001: 31). Krashen yabancı dili “bilinçli öğrenme” ve “edinme” arasında bir fark çizmektedir ve yabancı dil edinimi anadilin gelişmesine paralel bir sıra izler. Krashen’e göre dil edinimini sadece anlaşılabilir girdi kolaylaştırır ve bu aşamada öğrenen çıktılarını ile ilgilenmek anlamsızdır. Ayrıca öğrenenler yeni dil bilgisi kurallarını sadece belirli bir sraya göre edinebilirler. Doğal Sıra Hipotezi (Natural Order Hypothesis) adı verilen bu düşünce çocuklar ile yapılan çalışmalara dayanmaktadır (Knight, 2001: 159). Doğal dil öğretim yöntemine göre sınıf, öncelikle dil edinimi teşvik eden faaliyetlere ayrılmış olmalı; öğretmen öğrenci konuşma hatalarını doğrudan düzeltmemeli ve öğrencilerin hedef dilde, anadillerinde veya ikisinin bir karışımında cevap vermelerine izin verilmelidir (Terrel, 1982: 121). Bu yöntemde konular sadece dil bilgisi yapıları değil öğrencilerin de ilgilerine göre düzenlenir ve öğrenciler ile görüşülerek konular belirlenir. Süreç ilerledikçe öğrencilerin hedef dilde cevaplar vererek katılımlarını artırmaları beklenirken genel olarak öğrenciler konuşmaya zorlanmazlar (Krashen, 1989: 14). Doğal yöntemde dersler nesnel ve resimler hakkında sorular sorularak başlar. Yeni kelimeler daha önceden bilinen kelimeler aracılığıyla açıklanır ve anlam çıkarım yoluyla öğretilir. Birinci dil kullanımı, çeviri yoktur. Dil bilgisi hataları düzeltmek için kullanılır. Dilin sunum sırası, dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi şeklindedir (Mackey, 1965: 152; Larsen-Freeman, 2004: 26-28).

Doğal yöntemde yabancı dil öğrenmede üç aşama vardır ve öğrenenlerin takip ettiği aşamalar şunlardır (Brown, 2001: 32):

- a) Konuşma öncesi; dinleme becerilerinin geliştirildiği aşamadır.
- b) Erken konuşma; öğrencinin hatalar yaparak hedef dilde çabaladığı dönem olup öğretmen bu evrede yapıya değil de anlama odaklanarak hataları düzeltmeye çalışmaz.
- c) Konuşmayı daha uzun söylemlere yayma aşaması. Bu aşamada oyunlar, rol yapma, açık uçlu diyaloglar, tartışma ve genişletilmiş küçük grup çalışmalarına yer verilir. Bu düzeyde akıcılığı artırmak hedeflendiğinden öğretmenin hataları düzeltmesi oldukça azdır.

Doğal Yöntem Fransa ve Almanya’da resmi olarak onaylanmış, Amerika Birleşik Devletleri’nde ise Sauveur ve Maximilian Berlitz’in başarılı ticari dil okulları sayesinde oldukça geniş yelpazede kabul görmüştür. Berlitz açtığı dil okullarında doğal yöntem adını kullanmamış bunun yerine Berlitz yöntemi adını kullanmayı tercih etmiştir. Berlitz

yöntemini kullanan okulların ilkeleri şunlardır (Titone, 1968: Akt: Richards ve Rodgers, 2001: 12) :

- *Asla hedef dilden anadile çevirme: göster*
- *Asla açıklama: eyleme dök*
- *Asla uzun konuşma: sorular sor*
- *Asla yanlışları tekrarlama: düzelt*
- *Asla tek bir kelime ile konuşma: cümleler kur*
- *Asla fazla konuşma: öğrencilerin daha çok konuşmasını sağla*
- *Asla kitabı kullanma: kendi ders planını kullan*
- *Asla plansız olma: kendi planını takip et*
- *Asla çok hızlı ilerleme: öğrencinin hızına göre davran*
- *Asla çok yavaş konuşma: normal hızda konuş*
- *Asla çok hızlı konuşma: doğal biçimde konuş*
- *Asla yüksek sesle konuşma: doğal tonda konuş*
- *Asla aceleci olma: biraz zaman tanı*

Doğal yöntemde yabancı dilin o dili anadili olarak konuşanlarla doğrudan etkileşim kurularak öğrenileceği savunulmaktadır. Doğal yöntemde göre eğitim düzeyi dikkate alınmaksızın tüm bireyler yabancı dili aynı şekilde öğrenirler (Demirel, 2016: 48).

### **2.2.5. Doğrudan (Dolaysız) Yöntem**

Doğrudan yöntem Avrupa'da özellikle Fransa ve Almanya'da 19. Yüzyılın sonlarında dil bilgisi çeviri yöntemine karşı geliştirilen reform hareketinin bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve 2. Dünya Savaşı'na kadar egemen olan bir yöntemdir. Esas olarak, deneysel psikoloji ve natüralist eğitim gibi kuramlara dayanan dolaysız yöntem, sözel yöntem, fonetik yöntemi, psikolojik yöntem gibi isimlerle de adlandırılmaktadır (Byram, 2000: 176). 20. yüzyılın başlarında Amerika'ya farklı dilleri konuşan insanların kitlesel göçleri ile farklı öğrenciler ve göçmenler yeni bir sınıf mevcudu oluşturmuşlar, uyum için gerekli akşam okulları ve dil okullarında bile aynı dili konuşmayan bu bireylere anadile dayalı dil bilgisi çeviri yöntemi ile dil öğretimi imkânsız hale gelmiştir. Yazma dilinin yanında konuşma dilini öğrenmeye de acilen ihtiyaç duyan bu bireyler için dolaysız yöntem geliştirilmiştir (Cook, 2003: 33). Gouin, Art Dienseinger et D'étudier Les Langues (Dillerin İncelenmesi ve Öğretme Sanatı) adlı kitabında modern psikolojideki fikirleri yabancı dil öğrenmeye uygulamış, doğrudan yöntemin temellerini atmıştır (Demirel, 2016: 37). Dil bilgisi-çeviri

yöntemine tepki olarak ve doğal yöntemin katkıları ile ortaya konulmuştur. Bu yöntemde, dersler kısa bir hikâye ya da diyalogla başlar. Sözlü olarak hareket ve resimlerle desteklenir. Dersle ilgili açıklamalar bilinen sözcük ve yapılar yardımıyla yapılır (Tosun, 2006: 81).

Doğrudan yöntem; dil öğretiminde edebi dilin öğretiminden günlük konuşma diline yönelik bir hedef değişikliğini temsil etmektedir. Avrupa eğitim sistemlerinde metinlerin çevirisi terkedilmiş, yerine dilin doğrudan sözlü ve yazılı metinlerinin çalışıldığı sisteme geçilmiştir. Dolaysız yöntemin etkisi ile pratik tekniği olarak çevirinin yanı sıra açıklama ve iletişim aracı olarak anadil kullanımı tamamen terk edilmiştir (Mackey, 1965: 458). Bu yöntemde amaç, hedef dilde iletişim kurmayı öğrenmektir, bunu başarmak için de öğrenciler hedef dilde düşünmeyi öğrenmelidirler. Öğretmenler bir kelime veya tümcenin anlamını göstererek anlatır asla çeviriye yer vermez. Dil bilgisi öğretiminde öğrencilere bol miktarda örnekler verilerek öğrencilerin kuralı keşfetmeleri beklenir (Larsen-Freeman, 2004: 29). Sözel iletişim becerileri dikkatli biçimde derecelendirilmiş bir ilerleme süreci üzerine inşa edilir. Öğretmenler ve öğrenciler arasında küçük ama yoğun sınıflarda soru-cevap alışverişi etrafında etkinlikler tasarlanır. Dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi desteklenirken, doğru telaffuz ve tümevarımsal biçimde edinilen gramer bilgisine vurgu yapılır (Byram, 2000: 176). Yöntem sınıf mevcudu, zaman, öğretmen niteliği ve bütçe sınırlamasının olduğu devlet okullarında çok etkili olamamıştır. Ayrıca yöntem kuramsal altyapısının zayıflığı nedeniyle eleştirilmiştir (Brown, 2007: 22). Doğrudan yöntem, öğrenenin anadilini referans olarak almaktan vazgeçmesine yönelik geliştirilen çabaların ilki olmasının yanı sıra çeviriye dayanmayan dil öğretim tekniklerinin de gelişmesini sağlamıştır. Günümüzdeki dil pedagojisi, işitsel-dilsel ve görsel-işitsel yöntemler doğrudan yöntemi uygulayan öğretmenlerin geliştirdikleri teknikleri benimsemişlerdir (Stern, 1983: 460). Doğrudan yöntem yabancı dili anadil olarak konuşan veya hedef dilde anadili gibi bir akıcılığa sahip olan öğretmenler gerektirmiştir. Bu açıdan ders kitabından daha çok öğretmenin becerisine dayalıdır. Dil edinimi ile yabancı dil öğrenme arasındaki benzerlik üzerinde aşırı vurgu yapan yöntem; müşterilerinin motivasyonu yüksek olduğu özel okullarda başarılı olurken, sınıf ortamının gerçeklerini yeterince dikkate almadığından istenilen başarıyı devlet okullarında sağlayamamıştır (Richards ve Rodgers, 2001: 12,13).



### 2.2.6. Bilimsel Dönem (1920-1970)

1. Dünya Savaşı'ndan sonra İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine düşüncenin merkezi Avrupa ve Amerika'dan Asya'ya kaymıştır. Bu dönemde özellikle Japonya'da Harold E. Palmer 1923'te Tokyo'da kurduğu İngilizce Öğretimi Araştırma Enstitüsü ile dil öğretimine önemli katkılarda bulunmuştur. Palmer, reform hareketi ve Berlitz yönteminin getirdiği düşünceleri sentezleyip sistematik hale getirmiştir (Howatt ve Smith 2014: 85). Bu dönemde konuşma diline yönelik giderek artan talep karşısında özellikle Amerika ve Kanada'daki öğretmenler tarafından Avrupa'dan ithal edilen yeni "reform" yöntemleri denenmiştir. 1920 ve 1935 yılları arasında Amerika'da dil öğretimine yönelik aktif bir deneysel dönem yaşanmış, çalışmaların bulguları Coleman raporu ile sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin çoğu imkânsız başarmaya çalışmaktadırlar, bunun yerine özellikle iki yıllık programlarda hedef dile yönelik sınırlı bir okuma bilgisi gibi daha ulaşılabilir şeyler denenmelidir. Rapora göre daha iyi yöntemlerin denenmesi ve standart başarı düzeylerinin belirlenmesi savunulmuş ve bu sonuçlar iki dünya savaşı arasında Amerika'daki dil öğretimini şekillendirmiştir (Mackey, 1965: 149).

2. Dünya Savaşı sonrası süreçte dilsel çeşitlilik ve farkındalık büyük oranda artmış, bazı diller Birleşmiş Milletler ve UNESCO'da resmi statü edinmişlerdir. Okullaşmadaki demokratikleşme ile dil öğrenme eğitimsel elit statüsünü kaybetmiştir. Bu dönemde dilsel problemlerin bilimsel yollarla ele alınması ve buna yönelik entelektüel farkındalık giderek artmış; bağımsız bir disiplin haline gelen dilbilim alanında dilin, psikoloji, sosyoloji gibi diğer disiplinlerin bakış açısı ile ele alınması önem kazanmıştır. 1950'lerde psikolinguistik; 1960'larda ise sosyal-dilbilim alanı alt disiplin olarak ortaya çıkmaya başlamıştır (Stern, 1983: 121). Aynı dönemde İngiltere'de British Council'in kurulması ve yabancı dil öğretimine yönelik çabaları dikkati çekmektedir. Kurum İngilizce öğretimine yönelik olarak çıkarılan English Language Teaching (ELT) ve Edinburgh Üniversitesi'nde kurduğu uygulamalı dilbilim okulu (School of Applied Linguistics) ile dil öğretim çalışmalarına destek sunmuştur. Bu dönemde gramafon, teyp ve radyo gibi teknolojiler dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmıştır. İngiltere ve Amerika arasında kurumsallaşmış iletişim kanallarının yokluğu dil öğretiminde İngiltere ve Amerika kökenli uygulamaların etkileşimini olumsuz etkilemiştir. (Howatt, 1984: 220).

### 2.2.7. Sözel/Sözlü Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi

Dil öğretiminde sözel/sözlü yaklaşımın temelleri İngiliz uygulamalı dilbilimcilerin 1920 ve 1930'larda yaptıkları çalışmalara dayanmaktadır. Bu dönemde dilbilimciler sözel yaklaşıma dayalı İngilizce öğretimine yönelik olarak düzvarım yönteminden daha sağlam bilimsel temeller oluşturmaya çalıştılar (Richards ve Rodgers, 2001: 36). Avrupa'da dilbilimci Henry Sweet tarafından dile getirilen eleştirilerden sonra İngiltere'de düzvarım yöntemi, sözlü yaklaşım (Oral Approach)'a dönüştürülmüştür. 1950'lerde İngiltere'de yürütülen dil kurslarında ve ders kitaplarında sözlü yaklaşım esas alınarak yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (Bekleyen, 2015: 9). 1920'lerden sonra Palmer, Hornby ve diğer İngiliz uygulamalı dilbilimciler *seçim* (dilsel ve sözcüksel içeriğin seçimi), *sınıflandırma* (içeriğin organizasyonu ve sıralanması) ve *sunuma* (bir derste sunum ve uygulama için kullanılacak teknikler) yönelik sistematik ilkeleri içeren bir yaklaşım geliştirdiler (Richards ve Rodgers, 2001: 39). Sözel yaklaşım kulak eğitimi ile başlar ve bir sıra ile sesteki kelimeye, kelimedenden tümceye ve tümceden de cümleye doğru telaffuza (pronunciation) devam edilir. Daha sonra cümleler diyalog ve hikâyeler ile birleştirilir, metinlerde yazı değil fonetik semboller kullanılır (Mackey, 1965: 152). Yaklaşımın öğretim paradigması pratik durumlara yönelik dil yapılarını sunmayı vurgular. Öğrencilerden durumları anlamaları, dili ve ima edilen anlamı pratiğe yönelik öğrenme etkinliklerinde bunu yansıtılmaları beklenir (Huang, Yang ve Liaw, 2012: 52).

Sözel/sözlü yaklaşım isminde kullanılan "sözel/sözlü" kavramı, öğrencinin öğrendiği her ders ile neler yapabilmesi gerektiğini tanımlamak için kullanılır. Bu bakımdan öğrenci her gün çalıştığı İngilizceyi sözlü olarak kullanabilmelidir. İngilizceyi sözel olarak kullanabilmesi ise çalıştığı şeyin kapsadığı anlamsal durumlardan herhangi biri için gerekli olan İngilizceyi sözlü olarak üretebilmesini ifade eder. Bu hedefe ulaşmak için pratik yapma ve öğrenmede öğrenci doğru materyallere sahip olmalıdır (Fries, 1960; Akt: Danesi, 1985: 288). Sözel/durumsal dil öğretiminde ister günlük isterse belirli bir alana yönelik dil olsun, öğrencilere hangi dil birimlerinin öğretileceği, dilin hangi durumlarda kullanılacağı, öğrenciye sunuş biçimi, veya uygulamanın nasıl bir bağlamda gerçekleştirileceği önceden belirlenerek buna göre bir program hazırlanır (Demircan, 2013: 218). Amerika'daki dilsel-işitsel yöntemden etkilenen sözel-durumsal yaklaşım; öğrenen için hedef dilde maksimum pratik imkânı sağlayacak şekilde dilsel yapıları birtakım durumlar (örneğin, eczanede,

restoranda gibi) etrafında organize etmeyi savunmuştur. Sözel durumsal yaklaşımın özellikleri arasında şunlar yer almaktadır (Celce-Murcia, 2014: 7):

- Konuşma diline öncelik verilir.
- Tüm dil materyalleri yazılı olarak sunulmadan önce sözlü olarak pratik yapılır.
- Sınıfta sadece hedef dil kullanılır.
- En genel ve yararlı sözcüksel öğelerin sunulmasını sağlamak için çaba gösterilmektedir.
- Gramer yapıları basitten karmaşığa sıralanır.
- Yeni öğeler durumsal olarak (örneği postanede, bankada, akşam yemeği masasında gibi) sunulur ve pratik yapılır.

### **2.2.8. İşitsel-Dilsel Yöntem**

2. Dünya Savaşı'nın başlaması ile birlikte Amerika Birleşik Devletleri küresel çatışmaya sokulmuş, bu durum Amerikalıların hem müttefik hem de düşmanlarının dilini iyi biçimde kullanmaları gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Amerika ordusu daha sonraları Army Specialized Training Program veya Army Method (Ordu Yöntemi) olarak bilinecek olan; işitsel ve sözel becerilere odaklanan kapsamlı ve yoğun dil dersleri sağlamıştır. Ordu yöntemi daha sonra birtakım değişiklikler yapılarak 1950'de işitsel-dilsel yöntem adıyla bilinir hale gelmiştir (Brown, 2007: 23). Daha önceki yöntemler dilin yazılı biçimine odaklanmış, büyük oranda konuşmayı ihmal etmiştir. İşitsel-dilsel yöntem bu bakımdan kitap merkezli yönelime bir tepki olarak ortaya çıkmış; konuşma becerilerinin geliştirilmesine odaklanmıştır (Saville-Troike, 1973: 395). 1960'larda yaygın olan işitsel-dilsel yöntemin ayırt edici özellikleri şunlardır (Stern, 1983: 162; Celce-Murcia, 2014: 6):

- Dilsel becerilerin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ayrı ayrı ele alınır, dinleme ve konuşma öğretilirken okuma ve yazma ertelenir,
- Dili sunmada temel araç olarak diyalogların kullanılır,
- Taklit (mimicry), ezberleme ve kalıp tekrarları gibi belirli uygulama teknikleri kullanılır,
- Dil laboratuvarından yararlanır,
- Öğretim yönteminin dilbilimsel ve psikolojik temellere dayandırılır,
- En baştan itibaren doğru telaffuz üzerinde durulur,
- İlk aşamalarda kelime öğretimi oldukça kontrollü ve sınırlıdır,

- Öğrenen hatalarını engellemek için oldukça fazla çaba sarf edilir,
- Derslere diyaloglar ile başlanır.

Doğrudan dil öğretim yönteminden farklı olarak işitsel-dilsel yöntem, güçlü bir dilbilimsel ve psikolojik kuramsal altyapıya sahiptir. Michigan Üniversitesi'nden Charles Fries (1945) yapısal dilbilimden faydalanarak bu yöntemin uygulama ilkelerini geliştirilmesine katkıda bulunmasından dolayı bu yöntem Michigan yöntemi olarak da bilinmektedir. Skinner'in (1957) davranışçı psikoloji alanındaki çalışmaları bu yöntemin gelişmesine katkıda bulunmuştur. (Larsen-Freeman, 2004: 35; Özdemir, 2006: 32). Skinner'e göre, her uyarıcıya karşı belirli tepkiler vardır. Yabancı dil öğrenmede de bazı alışkanlıkların oluşması için tekrara, alıştırmalara ve pekiştirmelere yer verilmelidir. Bu bakımdan dil öğrenme süreci doğru cevapların pekiştirilerek, etki-tepki bağının güçlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Demirel, 2016: 41). Bu yöntemde tümevarımsal dil bilgisi çalışmalarına, eğer örnek cümlelerin tekrarında ve taklidinde güçlük yaşanırsa anadilde açıklamalara yer verilir, aksi takdirde derste sadece hedef dil kullanılır. Yabancı dil öğrenmenin temelinde hedef dilde iletişim kurabilmek yer aldığı için dilsel örnekler, hedef dili anadil olarak konuşan bireylerin cümleleridir ve bu örnekler doğal bağlam içerisinde öğrenilir. Yeni kelimelerin, yapıların ve kültürel ifadelerin aktarımında diyaloglar önemli bir yere sahiptir (Şahin ve Acar, 2013: 63).

İşitsel dilsel yöntemin dil öğretimi açısından çıkarımları şunlardır (Benati, 2009: 9):

- Hedef dilin dolaylı bir biçimde öğrenilmesi teşvik edilir.
- Öğrenenler her zaman hedef dile maruz bırakılırlar.
- Anlam yerine yapı ve form üzerine odaklanan yapılandırılmış bir program izlenir.
- Öğrenenlerin hedef dildeki doğru modellere maruz kalmasına önem verilir.
- Genellikle öğrenenlerden dinleme ve tekrar etmeleri istenir.
- Mekanik tekrarlar oldukça fazla kullanılır.
- Hatalı yapılan taklitler anında düzeltilir.
- Öğrenenler hedef dili doğru kullanmalıdırlar. Dilbilimsel yetinin geliştirilmesi öğretimin temel hedefidir.

İşitsel-dilsel yöntem kendisini ilk "bilimsel dil öğretim yöntemi" olarak görmüştür (Knight, 2001: 149). İşitsel-dilsel yöntem çoğunlukla açık dil bilgisi kurallarından, kalıpların tekrarından, kısa diyalogların ezberlenmesinden ve dönüşüm alıştırmalarından oluşan dersler kuru ve sıkıcı bir hal alarak motivasyon ve dikkatin azalmasıyla sonuçlanma

eğilimindedir. İkinci olarak yöntem, kelimelerle anlam arasında ilişki kurmayı geliştirmez ve öğrenilen materyaller öğrencinin bilişsel yapısına kolayca entegre edilemez. Üçüncü olarak, yöntem dili doğru kullanmaya çok fazla odaklanır ve bireyin yaratıcı inşa süreci için çok az alan bırakır (Stern, 1983: 465; Long, 2000; Akt:Walker ve Utsumi, 2011: 245).

### **2.2.9. İletişimsel Dönem (1970-2000+)**

1970'lerin sonlarına doğru eğitimciler dil öğretimini hedefe ulaşma bakımından sorgulamaya başlamış, öğrencilerin derste doğru cümleler kurmalarına rağmen, ders dışında gerçek hayatta iletişim kurarken dili uygun biçimde kullanamadıkları gözlenmiştir. 1970'lerden sonra İngilizce öğretimi yaklaşık son elli yıldır şekillendiren düşünceler, hedef ve süreçler yeniden değişmeye başlamış ve giderek "iletişimsel" ismi kullanılmaya başlamıştır. Bu süreçte, tekrarlarla dil becerilerinin iyi biçimde edinilmesi temel hedefinden, öğrencilerin hedef dili gerçek dünyada kendi amaç ve hedefleri doğrultusunda özgüvenli biçimde kullanmaları hedefine doğru bir paradigma değişimi yaşanmıştır (Howatt ve Smith 2014: 89).

1970'lerde eğitimciler, dil öğretiminin hedefi olan hedef dilde iletişim kurabilme hedefine doğru biçimde ulaşıp ulaşamadığını sorgulamaya başlamışlar, iletişim kurabilmenin sadece dilsel yapıları öğrenmekten daha fazlasını gerektirdiğini belirtmişlerdir. Hymes (1972) iletişim kurabilmek için dilsel yeterliğin ötesinde iletişimsel yeterliğe (communicative competence) ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır (Larsen-Freeman, 2004: 121). İletişimsel yeterlik terimi "neyi, ne zaman ve nasıl söyleyeceğini bilme" şeklinde açıklanabilir. Artık dil öğretiminde sadece dil bilgisi kurallarını bilmenin yeterli olmadığı, bununla birlikte iletişimsel yeterliğin gerekliliği giderek önem kazanmıştır (Bekleyen, 2015: 11).

### **2.3. İletişimsel Dil Öğretimi (İletişimsel Yaklaşım)**

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki süreçte dünyadaki büyük ekonomik ve toplumsal değişimler yabancı dil öğrenmeye ilgi duyan oldukça geniş bir kitle ortaya çıkarmış; meslek edinme, ticaret ve yüksek öğretim gibi çeşitli nedenlerle yabancı dil öğrenmek isteyen yetişkinlerin sayısı oldukça artmıştır (Mitchell, 1994: 33). Bu doğrultuda Batı Avrupa ülkelerinin ortak pazarı o günkü adı ile Avrupa Ekonomik Topluluğu bugünkü Avrupa Birliği'nin oluşturulması alternatif bir dil öğretim yönteminin geliştirilmesinde önemli bir etken olmuştur. Politika olarak Avrupa Ekonomik Topluluğu, çok dilli Avrupa'da ticaret ve

seyahat sınırlamalarını kolaylaştırmış, sonuçta Batı Avrupa ülkeleri insanları arasında etkileşim artmış ve çeşitli iletişimsel ihtiyaçları karşılamak üzere işlev odaklı dil öğretim pedagojisinin doğuşuna zemin hazırlamıştır (Kumaravadivelu, 2006: 115).

Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun bir kanadı olan Avrupa Konseyi 1971'de bir grup Avrupalı uygulamalı dilbilimcilere yabancı dillerin öğretilmesine yönelik yeni bir yöntem tasarlama görevini vermiştir (Kumaravadivelu, 2006: 115). Avrupa'da 1970'li yıllarda sayıları gittikçe artan göçmen ve işçi gruplarının dil ihtiyacı sonucunda Avrupa Konseyi tarafından, Avrupa'daki dillerin sistemlerini ve bu sistemlerin nasıl çalıştığının yanı sıra, bireylerin dil ile ne yapabilmesinin beklendiğini açıklayan dil becerisi eşik düzeyi tanımlanmıştır (Savignon, 1991: 263). Avrupa'daki yetişkinlerin modern yabancı dilleri kredili sistemde öğrenmelerine yönelik hazırlanan eşik düzeyi; bireylerin hedef dilde karşılaşacağı durumların tanımları, konuşma ve anlama becerilerine yönelik dil etkinlikleri, soru sorma ve sosyalleşme gibi dilsel işlevlerin yanı sıra hedef dilde genel ve özel kavramları içermektedir (Van Ek ve Alexander, 1975: 2). Eşik düzeyi, İngilizcenin karşılaştırılabilir ve eşdeğer değişkenlerinden birisi olarak, öğretim hedefleri ve metodolojisinde belirli bir çeşitlilikte değişikliğe izin veren bir dil öğrenme amacı olarak kullanılmak üzere tasarlanmıştır (Berns, 2013: 80).

İletişimsel dil öğretimi, 1960'ların durumsal dil öğretim yöntemleri ve yapı odaklılığa karşı oluşan memnuniyetsizlikten ortaya çıkmıştır ve tek bir yöntemden daha çok yaklaşımlar kümesidir (Nunan, 2013: 18). 1960'ların sonlarında İngiliz uygulamalı dilbilimciler o tarihe kadar yeterince değinilmeyen dilin işlevsel ve iletişimsel potansiyeline vurgu yapmış, sadece dilsel yapılara odaklanmanın ötesinde dil öğretiminde iletişimsel yeterliğe odaklanmanın gerekliliğine değinmişlerdir. Christopher Candlin, Henry Widdowson gibi dilbilimciler, Amerikan toplum dilbilimciler Dell Hymes, John Gumperz ve William Labov'un yanı sıra John Austin ve John Searle gibi filozoflar dilin işlevsel ve iletişimsel boyutu üzerinde durmuşlardır (Richards ve Rodgers, 2001: 153).

Dil merkezli yabancı dil öğretim pedagojisinin sınırlılıklarından yola çıkarak, İngiliz dilbilimci D. A. Wilkins (1976) iletişimsel dil öğretim programlarının geliştirilmesinde temel sayılabilecek olan İşlevsel Müfredatı (Notional Syllabuses) müfredatı geliştirmiştir. Yeni müfredat sadece dilsel yapılardan değil; zaman, sıralama, miktar, yer ve sıklık gibi kavramsal kategoriler; bilgi verme, soru sorma ve talimat verme gibi iletişimsel işlevler kategorilerinden oluşmaktadır. Kavramsal işlevsel program, yapısal ve işlevsel özelliklerin kazançlı bir şekilde bütünleştirilebileceğini belirterek geçmişten alınan durumsal dil öğretim

mirasını iyi biçimde kullanarak yeni bir yol açmıştır. Daha sonra iletişimsel yöntem, iletişimsel yaklaşım veya iletişimsel dil öğretimi olarak da bilinen dil öğretim hareketi başlamış oldu (Kumaravadivelu, 2006: 116). İletişimsel dil öğretiminin dilin iletişimsel işlevleri üzerindeki vurgusu bazı eğitimcilerce, kavramsal işlevsel müfredatın iletişimsel dil öğretimi ile eş anlamlı olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Ancak kavramsal işlevsel müfredat bir öğretim tasarımıdır, öğretim yöntemi değildir (Spada, 2007: 274).

Widdowson (1978: 10-12) belli bir süre İngilizce öğrenen öğrencilerin genellikle dili kullanma becerilerinde eksik kaldığına dikkat çekmiştir. Dilsel yapılara odaklanan ve Britanya temelli İngilizce öğretimini öneren durumsal dil öğretimi yaklaşımının; iletişimin doğası hakkında temel bir gerçekliği gözden kaçırdığını öne sürmektedir. Ona göre cümlelerin anlamı öğretilmekte, onların iletişimsel değeri ise göz ardı edilmektedir.

Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson ve diğer uygulamalı dilbilimcilerin kuramsal temeldeki çalışmaları ile iletişimsel dil öğretimi ilkeleri dil öğretim uzmanları arasında hızla kabul görmüştür. Ulusal ve uluslararası düzeyde hükümetlerin dil öğretim programlarını iletişimsel dil öğretim yöntemini temel alarak düzenlemesiyle bu yöntem; iletişimsel dil öğretim yöntemi diğer adıyla iletişimsel yaklaşım olarak anılır hale gelmiştir (Richards ve Rodgers, 2001: 155).

İletişimsel dil öğretimi oldukça farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Bazılarına göre iletişimsel dil öğretimi “işlevsel” dil öğretim programının benimsenmesi ve “kavramsal- işlevsel” öğretim materyallerinin kullanılmasıdır. Diğerlerine göre ise iletişimsel dil öğretimi dersin içeriğine ilişkin öğrenenlerin karar verme süreçlerine daha fazla katılımının sağlandığı, hümanist ve öğrenen merkezli bir öğretim yöntemidir. (Savignon, 1983: 2). İletişimsel yaklaşım öğrenenlerin dili kullanmaları, kavram ve düşüncelerini açıklamaları ve çeşitli türlerde iletişimsel eylemlerde bulunmalarına odaklanır. Yabancı dil dersinin içeriği artık dilsel formlar, kelimeler ve cümle türleri bakımından değil, dilsel formların kavram ve düşünceleri açıklamak için kullanımları ve iletişimsel işlevleri bakımından tanımlanmaktadır (Widdowson, 1990; Akt: Sreehari, 2012: 88).

Richards’a (2006: 22) göre iletişimsel yaklaşımın temel varsayımları şunlardır:

1. Öğrenenler kendileri için anlamlı olan iletişim ve etkileşimde bulduklarında dil öğrenme kolaylaşmaktadır.
2. Sınıf içerisinde etkili görevler ve alıştırmalar öğrenciler için anlam üzerinde görüş bildirme fırsatları oluşturmakta, dilin nasıl kullanıldığını fark etmeleri ile dile yönelik bilgi kaynakları geliştirmekte ve anlamlı etkileşimlere katılım artmaktadır.

3. Anlamlı iletişim öğrencilerin ilgisini çekici, amaçlı, güncel ve merak uyandırıcı olan içeriği zihinsel süreçlerle işlemelerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

4. İletişim birtakım dilsel becerilerin ve usullerin kullanımını gerektiren bütünsel bir süreçtir.

5. Dilin kullanımı ve organizasyonuna yönelik dilin altında yatan kuralların keşfedilmesi veya dolaylı yoldan edinimini sağlayan, bununla birlikte dilin analizi ve yansıtılmasını da içeren etkinlikler dil öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

6. Dil öğrenme dilin deneme ve yanılma yoluyla yaratıcı biçimde kullanılmasını içeren aşamalı bir süreçtir. Hatalar dil öğrenmede normal bir ürün olsa da nihai hedef yeni dili hem doğru hem de akıcı biçimde kullanabilmektir.

7. Öğrenenler dil öğrenmede kendi rotalarını belirler, farklı oranlarda ilerleme kaydeder ve dil öğrenmeye yönelik farklı ihtiyaç ve motivasyonlara sahiptirler.

8. Dil öğrenmede başarı, etkili öğrenme ve iletişim stratejileri kullanmayı içerir.

9. Dil sınıflarında öğretmen, dil öğrenmeye yardımcı sınıf iklimi oluşturarak, öğrencilerin dili kullanmaları ve dile yönelik yansıtma yapma fırsatı oluşturan “öğrenmeyi kolaylaştırıcı” rolündedir.

10. Sınıf öğrencilerin işbirliği ve paylaşma yoluyla öğrendikleri bir toplumdur.

Richards ve Rodgers (2001: 155) iletişimsel yaklaşımı, iletişimsel yetiyi dil öğretiminin hedefi yapmayı ve dil ile iletişimin birbirine bağlılığını kabul ederek dört dil becerisinin öğretimi için gerekli süreçleri geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşım olarak tanımlamaktadırlar. Harmer (2001: 86)’e göre ise iletişimsel yaklaşım; iletişimdeki kullanımlarına odaklanmadan dilsel parçaların öğrenilmesini amaçlayan öğretimin aksine öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğrenme dizilerini tanımlamak için kullanılan şemsiye kavramdır. İletişimsel dil öğretimi terimi, dilsel formların ve yapıların tek başına öğrencilerin öğrenmekte oldukları dilin etkili ve uygun kullanımı için öğrencileri yeterince hazırlamadığının farkına varılmasıyla ortaya çıkan yeni pedagojik yönelimleri tanımlar (Berns, 2013: 79). Littlewood (1981: 1) iletişimsel dil öğretiminin; dili sadece dilsel yapılar olarak değil, gerçekleştirdiği iletişimsel işlev itibarı ile de düşünmemizi sağladığını ifade etmektedir. Ona göre bu yaklaşım, insanların iletişim kurarken dilsel yapılar ile ne yaptığını anlamayı hedeflemektedir.

Brown (2007: 241)’a göre iletişimsel yaklaşım denildiğinde dilin doğası ve dil öğrenimi/öğretimi hakkında bütünsel fakat geniş ölçüde teorik bir tutum söz konusudur. Bu



doğrultuda birbirine bağlı 4 temel özellikten yola çıkılarak iletişimsel yaklaşımın tanımı yapılabilir. Bu özellikler şunlardır:

1. Sınıftaki öğrenme hedefleri iletişimsel yetinin tüm unsurlarına odaklanır ve gramer yapıları veya dilsel yeti ile sınırlı kalmaz.
2. Dil öğretim teknikleri öğrenenlerin dili kendileri için anlamlı olan amaçlar doğrultusunda otantik, faydacı ve işlevsel biçimde kullanmalarını sağlayacak şekilde tasarlanır. Dil bilgisi yapıları öğretimin odak noktasında değildir ancak öğrenenlerin iletişim kurma hedefini başarmada yardımcı dil unsurları olarak görülürler.
3. Dili kullanmada akıcılık ve doğruluk iletişimsel tekniklerin altında yatan tamamlayıcı ilkeler olarak görülür. Öğrenenlerin dilin kullanımına yönelik anlamlı etkinliklerde bulunurken zaman zaman akıcılık doğruluktan daha önemli görülebilir.
4. İletişimsel sınıfta öğrenciler dili yeni bağlamlarda üretken biçimde kullanmak zorundadırlar.

Nunan'a göre (1991: 279) iletişimsel yaklaşımın temel özellikleri şunlardır:

1. Hedef dilde etkileşim yoluyla iletişim kurmayı öğrenmek vurgulanır.
2. Öğrenme ortamında otantik metinlerden yararlanır.
3. Öğrenenlerin sadece dile değil aynı zamanda öğrenme sürecine de odaklanmalarına imkân sağlar.
4. Öğrencinin kişisel deneyimleri sınıfta öğrenmeye katkıda bulunan önemli bir unsur olarak görülür.
5. Sınıfta dil öğrenme ile sınıf dışında dili aktif biçimde kullanma arasında bağlantı kurma girişimi vardır.

Berns (2013: 104) iletişimsel dil öğretiminin ilkelerini sekiz madde ile özetlemektedir.

1. Dil eğitimi, dilin iletişimsel bir bakış açısı üzerine kuruludur; yani dil, konuşmacıların anlam oluşturmak için kullandıkları toplumsal bir araç olarak görülür. Konuşanlar birbirleri ile belirli bir amaç doğrultusunda sözlü ya da yazılı olarak iletişim kurar.
2. Çeşitlilik, dili anadil olarak kullananlarda olduğu gibi, ikinci dil olarak öğrenenlerde de dil gelişimi ve kullanımının bir parçası olarak kabul edilir.
3. Öğrenenlerin yeterlikleri mutlak doğrulara göre değil bağlam içerisinde göreceli biçimde ele alınır.

4. Dilin birden fazla çeşidi, öğrenme ve öğretme için uygun bir model olarak kabul edilmektedir.
5. Hem ilk hem de sonraki dillerin öğrenilmesi sürecinde kültürün; konuşmacıların iletişimsel yetkinliğini şekillendirmede araçsal bir role sahip olduğu kabul edilir.
6. Tek bir yöntem veya sabit bir dizi teknik önerilmemektedir.
7. Dil kullanımı, düşünsel, kişilerarası ve metinsel işlevlere yönelik bir araç olarak görülür ve dil öğrenme bu işlevler açısından öğrencilerin yetkinliğinin geliştirilmesi ile ilgilidir.
8. Öğrencilerin dil ile meşgul olmaları, diğer bir deyişle öğrenmenin her aşamasında çeşitli amaçlarla dili kullanmaları çok önemlidir.

İletişimsel dil öğretimi, hem sınıf içerisindeki süreçleri hem de dil öğretiminin hedefini ifade etmektedir (Farooq, 2015: 179). Cook, (2008: 248)'a göre iletişimsel olarak ifade edilen bir hedef sınıftaki öğretimi iletişim temelli gerçekleştirileceği anlamına gelmektedir, bu da öğrencilerin birbirleri ile iletişim kuracakları teknikleri beraberinde getirir. Hall (2011: 94)'e göre iletişimsel yaklaşım anlama ve sınıf içerisinde gerçek iletişime odaklanır dolayısıyla sınıfta İngilizce öğretiminin sürecinin odak noktası ve merkezinde iletişimin kendisi vardır. Günümüzde kavramsal-işlevsel odaklı iletişimsel müfredatlar dönüşüme uğramış; dil öğretiminde sınıf içerisinde ne yapıldığına ve öğrenme süreçlerine odaklanmışlardır.

İletişimsel yaklaşımda kullanılan “iletişimsel” kavramı, öğrenenlere hedef dilde iletişim kurabilme becerisi kazandırmak istediğimizi göstermektedir. Bu kavram öğrenenleri iletişim becerisi kazanma hedefine yönelten herhangi bir yöntem için kullanılabilir. Ayrıca iletişimsel kavramı ile “iletişimi” öğretmenin “dil” öğretme ile aynı olmadığı günümüzde açıkça anlaşılır hale gelmiştir. Bu anlamda dil öğretiminin kapsamı genişlemiş; iletişim kurabilmeyi öğretmek, dil öğretimini içerdiği gibi içerisinde çok daha fazlasını barındırmaktadır (Littlewood, 1983: 1). Tüm iletişimsel yaklaşımların temelindeki temel ilke şudur; öğrenciler, yalnızca, deneysel dünyayla ilgili gramer açısından doğru önerme beyanları yapmayı öğrenmekle kalmamalı, aynı zamanda, işlerini halledebilmek için dil kullanabilme becerisini geliştirmelidirler (Nunan, 2013: 18).

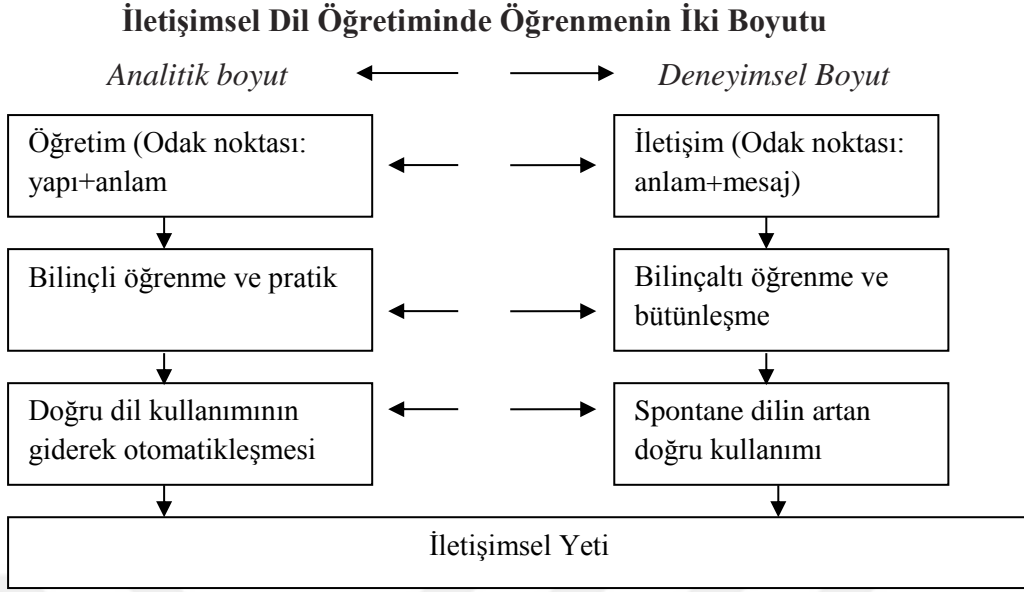
İletişim, iletişimsel yaklaşımda temel olduğundan, üründen daha çok süreç üzerinde bir vurgu vardır. Diğer bir ifade ile belirli bir dilsel yapıyı seçebilmekten daha çok anlamı oluşturmaya değer verilir. Bu ise iletişimsel dil öğretimindeki etkileşimin öneminden

kaynaklanmaktadır. Gerçek iletişimde bulunarak dili öğrenen kullanıcılar, konuşma ve anlamada ortaya çıkan boşluklar üzerinde çalışmak durumundadırlar. Bu zor çalışma iletişimin bozulmasının üstesinden gelmek için bir takım stratejileri gerektirmekte ve bu da bir dereceye kadar öz farkındalık ve öz yansıtmayı gerektirmektedir (Whong, 2011: 131).

Yang and Cheung (2003: 17,18)'e göre öğretmenler iletişimsel bir etkinlik tasarlarlarken şunlara dikkat etmelidir:

1. Etkinlik amaçlı ve anlamlı olmalıdır. Öğrencilere, etkinliğin neden yapıldığına yönelik ikna edici sebepler sunulmalı ve öğrenciler etkinlik bitiminde neler başarmış olabileceklerini bilmelidirler.
2. Etkinlik özgün (otantik) olmalıdır. Etkinlikte öğretilen öğeler, öğrencilerin yaşlarına, alışkanlıklarına ve çevreye uygun olmalıdır. Öğrenciler, öğrendiği şeyleri akademik ve akademik olmayan amaçlarla kullanabilmelidir.
3. Öğretmenler ders kitabındaki etkinlikleri adapte etmede özgür olmalıdır.
4. Grup çalışmaları ve eşli çalışmalar sadece mekanik tekrarlar için kullanılmalıdır.
5. Etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerekmektedir.

Littlewood (2011: 547,548)'a göre iletişimsel dil öğretimi; dil öğretiminin hedeflerinin yanı sıra, öğrenenlerin bu hedeflere doğru ilerleyebilmelerine yardım edecek öğrenme deneyimlerini tasarlamada kullanılacak analitik ve deneyimsel boyutlardan oluşan daha geniş bir çerçevedir. Dil öğretiminde analitik boyutta öğrenenler, dilin analizini ele alırlar. Deneyimsel öğrenme boyutunda ise iletişimsel yetinin öğrenilmesi hedefinin kendisi deneyimseldir. İletişimsel yaklaşımın en önemli özelliği deneyimsel boyuta özel önem vermesidir.



**Şekil 2.** İletişimsel Dil Öğretiminde Öğrenmenin İki Boyutu (Kaynak: Littlewood, 2011: 548).

**Tablo 2.** Dil Öğretiminde Geleneksel Yaklaşımlar ve İletişimsel Yaklaşım Arasındaki Temel Farklılıklar

| <i>Geleneksel Yaklaşımlar</i>   | <i>İletişimsel Yaklaşım</i>  |
|---|--|
| <p><i>1.Öğrenmede Odak Nokta:</i><br/>Odak noktası dilsel kalıplardan oluşan ve yapılandırılmış sistem olan dildir.</p>                     | Odak noktası iletişimdir.  |
| <p><i>2.Dilsel Öğelerin Seçimi:</i><br/>Sadece dilbilimsel kritere göre yapılmaktadır.</p>  | Öğrencilerin başarılı olmak için hangi dilsel unsurlara ihtiyaçları duyduklarına bakılarak yapılır.                  |
| <p><i>3.Dil Öğelerinin Sıralanması.</i><br/>Yalnızca dilbilim ölçüt alınarak yapılır.</p>   | İçerik, anlam ve öğrenci ilgisi gibi diğer unsurlar da dikkate alınarak belirlenir.                                  |
| <p><i>4. Kapsama Derecesi:</i><br/>Hedef sistematik doğrusal ilerleme ile dilsel yapının bütün resmini kapsamak.</p>                        | Hedef herhangi bir aşamada sadece öğrenenin ihtiyaç duyduğu ve önemli gördüğü şeyi kapsamaktır.                      |
| <p><i>5.Dil Görüşü:</i><br/>Dil temel kelimelerin çekirdeği olarak sabit gramer kalıpları ile birleştirilmiş bir varlık olarak görülür.</p> | Dilin çeşitliliği ve belirli iletişimsel bağlamların karakteri tarafından bu çeşitliliğin belirlendiği kabul edilir. |

|  |  |
|--|--|
| <i>6.Kullanılan Dilin Türü:</i><br>Resmi ve kitap gibi olma eğilimindedir.   | Gerçek günlük dil vurgulanır.  |
| <i>7.Başarı Kriteri:</i><br>Öğrencilerin dilsel olarak doğru cümleler kurabilmelerini hedefler.                                    | Öğrencilerin ve buldukları ortama uygun biçimde etkili iletişim kurabilmelerini hedefler.        |
| <i>8.Vurgulanan Dil Becerileri:</i><br>Okuma ve Yazma  | Sözlü etkileşimlerin en az okuma ve yazma kadar önemli olduğu vurgulanır.                        |
| <i>9.Öğretmen/Öğrenci Roller:</i><br>Öğretmen merkezlidir.   | Öğrenci merkezlidir.   |
| <i>10. Hatalara Yaklaşım:</i><br><i>Yanlış cümleler standart gramer kurallarından sapma olarak görülür.</i>                        | Kısmen doğru ve eksik cümleler yanlış olarak görülmez.   |
| <i>11.Doğal Dil Öğrenmeye Benzerlik:</i><br>İçerikten ziyade dilsel yapılar odaklanarak doğal dil öğrenme sürecinin tersine işler. | Konuşmanın yapısal yönünden öte içeriğine odaklanarak, doğal dil öğrenme sürecine benzemektedir. |

(Kaynak: Quinn, 1984; Akt: Nunan, 2013: 20).

Howatt (1984) iletişimsel dil öğretimini “güçlü” ve “zayıf” türlerini birbirinden ayırmaktadır. Ona göre iletişimsel dil öğretimin zayıf türü, dil öğretiminde öğrenenlerin İngilizceyi iletişimsel amaçlarla kullanabilecekleri fırsatlar sunmanın önemini vurgular. Bu tür etkinlikleri daha geniş bir dil öğretim programı içerisine entegre etmeye çalışır ve son on yıldan fazla süredir standart uygulama haline gelmiştir. Diğer yandan iletişimsel dil öğretiminin güçlü türü, dilin iletişim yoluyla edinildiğini iddia eder. Birincisi “İngilizceyi kullanmayı öğrenmek” olarak tanımlanabilirken, ikincisi “İngilizceyi öğrenmek için onu kullanmayı” gerektirir. (Howatt, 1984: 279). İletişimsel dil öğretiminin güçlü türü ile öğrenciler iletişim kurarak öğrenirken, zayıf türde öğrenciler oldukça çeşitli türlerdeki konuşma ve dinlemeye daha çok yer verilen aktiviteler, egzersizler yoluyla öğrenirler. Çoğu ders kitabı da iletişimsel dil öğretiminin zayıf türünü yansıtmaktadır (Scrivener, 2011: 32). Zayıf türdeki iletişimsel dil öğretimi öğrenenlerin gerçek ve anlamlı iletişime geçmeden önce daha dikkatli tasarlanmış, dil etkinliklerinin olduğu müfredatları gerektirebilir (Graham, 2011: 94). Güçlü ve zayıf iletişimsel dil öğretimi dikkate alındığında, sınıfta zaman kontrollü etkinlikler veya tekrarlar yerine öğrencilerin sınıf dışında dil ile yapmak

zorunda oldukları şeyleri sınıf içerisinde yapmalarını sağlayacak etkinliklere ayrılmalıdır (Nunan, 2013: 19).

İletişimsel dil öğretimi dilbilim, psikoloji, felsefe, sosyoloji ve eğitim araştırmalarını içeren çok disiplinli bir bakış açısından türemektedir. Odak nokta, öğrenenlerin iletişimsel etkinliklere katılımı yoluyla işlevsel dil becerilerinin geliştirilmesini sağlayan program ve yöntemlerin geliştirilmesi ve uygulanmasıdır (Savignon, 2002: 4).

Benati (2009)'a göre iletişimsel dil öğretimi Krashen (1982)'in girdi teorisinden etkilenmiş bir yaklaşımdır ve bunun sınıf içi uygulamalara yönelik yansımaları Terrel (1977: 325-335) tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

- Başlangıç düzeyinde dil öğretimi, dil bilgisi yapılarını mükemmel biçimde kullanabilme yerine iletişimsel yetiye odaklanmalıdır;
- Dil öğretimi dil bilgisi yapılarını inşa etmek yerine, öğrencilerin geliştirmekte olan dil bilgisinin değiştirilmesi ve ilerlemesini hedeflemelidir;
- Öğrencileri dili öğrenmeye zorlamak yerine onların dili edinebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır;
- Dil öğrenmede bilişsel faktörlerden daha çok duyuşsal faktörler ön plandadır;
- Anlamanın ve sözlü üretimin anahtarı kelime edinimidir;
- Üç tür sınıf etkinlikleri derslerde yoğun şekilde yer verilmelidir: anlama etkinlikleri, rol yapma etkinlikleri ve problem çözme görevleri.

İletişimsel yaklaşıma göre dilin kurallarından çok bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Dilin iletişim süreci içerisinde belli işlevleri vardır, bu işlevler belli kavramların iletilmesi amacıyla kullanılır. Dilin yüzeysel yapısı yani gramer kurallarından çok, dilin alt yapısı yani konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi ve kullanılması önemlidir (Demirel, 2016: 48). Widdowson (1990)'a göre iletişimsel yaklaşımdan önceki yaklaşımlar “dil hakkındaki bilgi”ye odaklanırken, iletişimsel yaklaşım öğrencilere öğrendikleri dil ile anlamlı, iletişimsel ve amaçlı olan konuşmaları nasıl yapacaklarına odaklanmaktadır. Bu bakımdan öğrenciler yabancı bir dili kendi anadillerini öğrendikleri aynı yolla öğrenmeleri için cesaretlendirilmektedirler (Widdowson, 1990; Akt: Costin, 2011: 16). İletişimsel yaklaşımın uygulandığı bir sınıfta hem öğretmenin hem de öğrencilerin kullandığı dil özgün olmalı ve ilgili konuya bağlı olarak anlamlı bir iletişimi hedeflemelidir. Bu bağlamda dili akıcı bir şekilde ve hata yapma endişesi olmadan kullanmak oldukça önemlidir. Öğrenci her fırsatta dili kullanmak için ortam arar, ikili ve

grup çalışmalarında etkin rol alır (Paker, 2015: 194). İletişimsel sınıfların temel özellikleri dikkate alındığında iletişim odaklılık ve öğrenen merkezli olmanın yanında şu özellikler ön plana çıkmaktadır: mesaj odaklılık; (örneğin bilgi alışverişi ve bilgi paylaşımı) işbirlikli öğrenme (örneğin ikili çalışma veya grup çalışması), serbest pratik yapma, risk alma, destekleyici içerik kullanma, dilin kullanım uygunluğuna dikkat etme ve öğrenenlerin öğrenme sürecine odaklanmalarına yönelik fırsatlar (Wesche ve Skehan, 2002; Akt: Littlewood: 2011: 549).

İşitsel-dilsel yöntemden farklı olarak iletişimsel dil öğretiminin öncelikli hedefi anadili gibi bir telaffuza sahip olmak veya dil bilgisi kurallarına uygun mükemmel cümlelerin kurulması değil öğrencilerin anlamı oluşturmalarına yardımcı olmaktır. Bu yaklaşıma göre dil öğrenmedeki başarı öğrenenlerin iletişimsel yetiyi ne kadar iyi geliştirdikleri ile ölçülür (Banciu ve Jireghie, 2012: 94). Dilin kullanımına verilen önemden dolayı iletişimsel dil öğretiminde öğrencilere dili öğrenenler değil de dili kullananlar olarak bakılmalıdır. Buna göre akıcılık; dil bilgisi yapıları, telaffuz ve kelime seçimindeki geleneksel yaklaşımın savunduğu doğruluktan daha çok vurgulanır. İletişimsel dil öğretimi dilin akıcı kullanımını teşvik etmek uğruna doğruluktaki detayları göz ardı etmeye isteklidir. Öğrenciler iletişim başarılı olduğu sürece “doğru” yapılar hakkında fazla endişelenmeden konuşmaları için cesaretlendirilirler (Whong, 2011: 130).

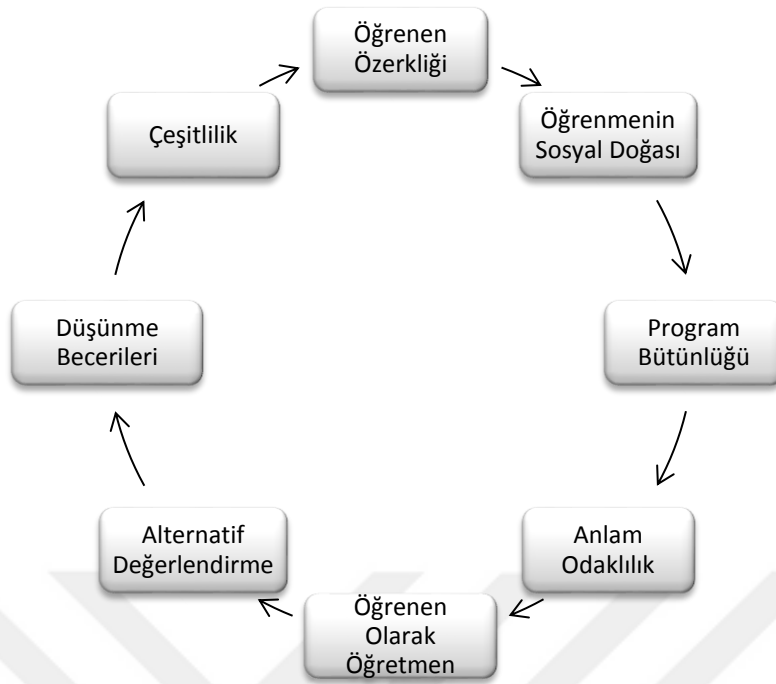
Geleneksel sınıflarda öğretimin odak noktası dilin iletişimsel amaçlar doğrultusunda kullanılmasından daha çok dilin kendisinin öğrenilmesidir. Öğrenciler hedef dilin dilsel yapılarında uzmanlık kazanmaya çalışırlar. İletişimsel öğretim ise dilin öğrenilmesinden çok dilin kullanılması, konuşma ve etkileşime odaklanarak doğal öğrenme ortamları oluşturmaya çalışır (Benati, 2009: 60). İletişimsel dil öğretimi öğrenenin ihtiyaçlarından yola çıktığı ve öğrenen merkezli bir yaklaşım olduğundan, dilsel yapıların ayrı ayrı ölçüldüğü nicel değerlendirmelerden çok nitel değerlendirmelere yer verilmelidir. Dile yönelik ölçme ve değerlendirmeler üzerindeki tartışmalar devam ederken, birçok yeni öğretim programı girişimi başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Savignon, 2003: 56).

Jacobs ve Farrel (2003: 8) iletişimsel yaklaşım paradigması ile dil öğretimi yaklaşımlarında sekiz önemli değişimin yaşandığını ifade etmektedir. Bu önemli değişimler şunlardır:

- 1. Öğrenen özerkliği:** Hem içerik hem de kullanacakları süreçler bakımından öğrencilere öğrenmeleri üzerinde daha fazla seçenek sunulmalıdır. Küçük grupların kullanımı ve öz değerlendirme bunun bir örneğidir.

2. **Öğrenmenin sosyal doğası:** Öğrenme bireysel ve özel bir aktivite değil, diğer bireylerle etkileşime dayanan sosyal bir etkinliktir. İşbirlikli öğrenme hareketi bu görüşü yansıtmaktadır.
3. **Program bütünlüğü:** İngilizce başlı başına bir ders değil, programdaki diğer derslerle bağlantılı olduğu için programlar arasındaki ilişkiler vurgulanır. Örneğin dil öğretiminde proje çalışmaları öğrencilerin dil sınıfı dışındaki konuları da keşfetmelerini gerektirmektedir.
4. **Anlam Odaklılık:** Anlam öğrenmeyi dürtüleyen güç olarak görülmektedir. İçerik temelli öğretim bu görüşü yansıtmakta ve dil öğrenme etkinliklerinde içeriği merkeze alarak anlamın keşfedilmesini hedeflemektedir.
5. **Farklılık/Çeşitlilik:** Öğrenciler farklı yollarla öğrenirler ve farklı güçlü yanlara sahiptirler. Öğretim öğrencileri tek bir kalıba göre yetiştirmek yerine bu farklılıkları göz önüne almalıdır. Dil öğretiminde bu durum öğrencilerin öğrenme stratejilerine yönelik farkındalık sağlayarak ve öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlamıştır.
6. **Düşünme becerileri:** Dil; kritik düşünme veya yaratıcı düşünme olarak da bilinen üst düzey düşünme becerilerini geliştirmenin bir aracı olarak işlev görmelidir. Dil öğretiminde ise bu durum öğrencilerin dil öğrenme sürecinde edindikleri üst düzey düşünme becerilerini sınıf dışarısında da geliştirip kullanmaları anlamına gelmektedir.
7. **Alternatif değerlendirme:** Daha alt düzey becerileri ölçen çoktan seçmeli veya diğer ölçme araçları yerine, yeni ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Çoklu ölçme araçları (gözlem, görüşme, öğrenme günlüğü ve portfolyo) öğrencilerin ikinci dilde neler yapabildiklerinin kapsamlı bir resmini sunması için kullanılabilir.
8. **Birlikte öğrenen olarak öğretmenler:** Öğretmenler sürekli yeni alternatifleri (yaparak yaşayarak öğrenme gibi) deneyen öğrenmeyi kolaylaştırıcı birer rehber olarak görülmektedir. Bu durum eylem araştırmaları ve sınıf araştırmalarının gelişmesini sağlamıştır.





**Şekil 3.** İletişimsel Yaklaşım ile Dil Öğretim Alanında Yaşanan Temel Değişimler (Kaynak: Jacobs ve Farrel, 2003: 8).

### 2.3.1 İletişimsel Yeti

İletişimsel dil öğretiminin hedefi “iletişimsel yeti”nin (communicative competence) geliştirilmesidir (Richards, 2006: 27; Xiaoqing, 1997: 2). “Yeti” kavramını dilbilim alanına “Aspects of the Theory of Sytax” isimli kitabında “yeti” (konuşmacı ve dinleyicinin dile yönelik bilgisi) ve “performans” (dil somut durumlarda gerçek kullanımı) kavramlarını farklılıkları ile ele alan Chomsky (1965) kazandırmıştır (Bagarić, ve Djigunović, 2007: 95). Ona göre dil edinimi taklit ve tekrarlamaya yoluyla davranış şekillendirmenin bir sonucu olamaz. Dile maruz kalma dil edinim aygıtını (language acquisition device) hareket geçirir, bu aygıt anlaşılabilir girdi ve maruz kalma yoluyla bireylerin dilin altındaki kuralları keşfetmelerini sağlar. Chomsky (1965)’e göre yeti dilbilimsel yeti ile sınırlıdır, çocuklarda doğuştan getirilir ve kuralların içselleştirilmesini sağlar (Benati, 2009: 61). Hymes (1972) bu noktada Chomsky’nin “yeti” ve “performans” ayrımına karşı çıkmaktadır. Böyle bir ayrım ile sadece dilin kendisine yönelik bilgiye odaklanıldığını; konuşmanın toplumsal-kültürel bağlama uygunluğunun önemini göz ardı edildiğini öne sürmektedir (Canale ve Swain, 1980: 3). Dilin çeşitli ortamlarda sosyal faktörlerden etkilendiğini öne süren Hymes (1972) dilbilimsel yeti yerine çok daha geniş bir kavram olan iletişimsel yetiyi önermektedir. (Benati, 2009: 62).

Hymes (1972)'in tanımına göre iletişimsel yeti; formel dilsel yapıların bilgisinin yanında toplumsal yaşamdaki tüm dilsel kullanımların yapı ve işlev ilişkilerinin de bilinmesidir. Hymes iletişimsel yetinin dilin öğrenilmesinin altında yatan bilgi olduğu konusunda Chomsky ile aynı görüşte olmasına rağmen, dilbilimsel teori içerisinde bu bilginin nasıl tanımlanması gerektiği konusunda ona karşı çıkmaktadır. Chomsky'e göre dilbilimsel teoride göz önünde bulundurulması gereken formel yapıların bilgisi iken Hymes'a göre dilbilimsel teori, dilin kullanımındaki çeşitliliklere yönelik bilgiyi de içermesi gerekmektedir (Cazden, 2011: 364). Hymes (1972)'in iletişimsel yeti kavramı ile dil öğretimi alanında dilin kullanımına yönelik kuralların bilgisi olmaksızın, dil bilgisi kurallarının kullanışsız olacağı vurgulanmıştır. Hymes'a göre söz dizim kurallarının fonolojiyi; semantik kuralların sözdizimi kontrol edebilmesi gibi, söz-edimleri de (speech acts) bir bütün olarak dilbilimsel yapıyı kontrol edici bir faktördür (Hedge, 2001: 45). "İdeal" anadili gibi konuşmaya odaklanan Chomsky'nin aksine Hymes (1972) kişilerarası ilişkilerin somut dünyasında yaşayan "gerçek" konuşmacı ve dinleyiciye odaklanmaktadır. Konuşma ortamında başarılı biçimde iletişim kurabilmek için kişi sadece dilsel olarak değil aynı zamanda iletişimsel olarak da uygun olmak durumundadır. Diğer bir ifade ile kişi neyi, nasıl, ne zaman ve kime söyleyeceğini bilmek zorundadır (Kumaravadivelu, 2006: 116; Hu, 2010: 78).

İletişimsel yeti bir yöntem değil, bir dili ana dil olarak konuşanların bireylerin birbirleri ile etkili etkileşim kurabilmesi için sahip olduğu bilgidir. Bu tarz bir etkileşim, hazırlıksız (spontane) ve doğaçlamadır ve dilbilimsel kodların bilgisinden çok daha fazlasını gerektirir. Bir etkileşimdeki dilbilimsel özellikler kültürel bağlamın içerisinde gömülüdür ve bu bağlam konuşmacının ve diğer bireylerin belirli bir ortamdaki rolü, etkileşim sürecinde kabul gösterme, duruş, jest ve mimikler gibi sözsüz iletişime ait ipuçlarını da içerir (Savignon, 1976: 4). İletişimsel yeti dilsel bilginin yanında, kültürlerarası bilgi, bağlam bilgisi ve dünya bilgisini (Yuan, 2011: 429) ve toplum dilbilim kurallarını da bilmeyi içerir (Savignon, 1987: 235). İletişimsel yeti, dildeki göstergelerin değişik ortamlarda, yerinde ve zamanında anlamlı olarak kullanılmasını gerektirmektedir. (Aktaş, 2005: 90).

Richards (2006: 3)'a göre iletişimsel yeti dilin şu boyutlarına ilişkin bilgiyi içerir:

- Dili farklı amaçlar ve işlevler için nasıl kullanacağını bilme,
- Muhataplara ve ortama göre ne tür dil kullanacağını bilme (Örneğin, ne zaman resmi ne zaman gayri resmi dil kullanacağını bilme),

- Farklı türlerdeki metinleri anlama ve bu tür metinleri nasıl oluşturacağını bilme (Örneğin, hikâye, rapor, görüşme ve günlük konuşma),
- Hedef dile yönelik bilgideki eksikliklere rağmen iletişimi nasıl sürdüreceğini bilme (Örneğin, farklı iletişim stratejileri kullanma yoluyla iletişimi sürdürme).

İletişimsel yeti kavramı Canale ve Swain (1980) tarafından yeniden ele alınmış; hem öğretim hem de değerlendirme amacına hizmet edecek biçimde kapsamlı bir model önerilmiştir. Daha sonra modele Canale (1983) tarafından söylem yetisi boyutu eklenmiştir. Bu modele göre iletişimsel yeti şu dört boyuttan meydana gelmektedir (Canale ve Swain, 1980: 29-31):

**1.Dilbilimsel Yeti (*Grammatical Competence*):** Dildeki sözcükler, dil bilgisi kuralları, sözdizimi, cümle-yapı anlam ilişkisi ve ses bilgisi kurallarını bilmeyi içeren yeti türüdür. Dili kullanan birey, anadilini yöneten kuralları bilir ve bu kuralları dikkat etmeksizin konuşmada uygulayabilir. Ayrıca anadili konuşanlar dilsel yapılarla ifade edilen dilsel, bilişsel, duyuşsal ve sosyo-kültürel anlamları anlayabilecek sezgiye sahiptirler (Stern, 1983: 342).

**2.Toplum Dilbilimsel Yeti: (*Sociolinguistic Competence*):** Dilin kullanımında sosyo-kültürel kodlar ve söylem kurallarından oluşan yeti türüdür. Toplum dilbilimsel yeti konuşmanın geçtiği ortam bakımından uygun olan cümleler kurma ve anlayabilme yetisini içermektedir. Dolayısıyla bu yeti sosyal statü, rol, tavır, amaç, resmiyet derecesi ve toplumun görgü kurallarını bilmeyi gerektirir. Örneğin seçkin bir konuğa emir kipi ve tonlaması kullanarak “Oturun lütfen” demek, toplum dilbilimsel açıdan yanlış bir ifadedir (Maley, 1986: 87).

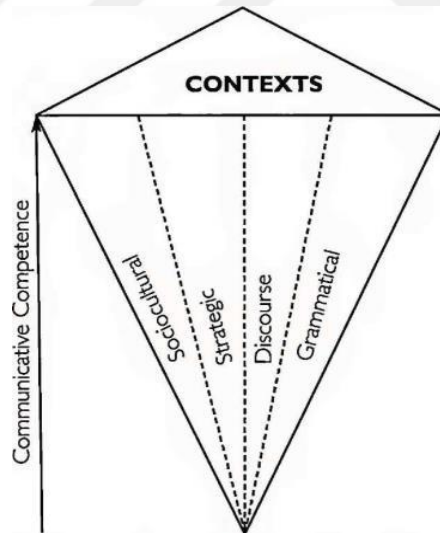
**3.Stratejik Yeti: (*Strategic Competence*):** Bireylerin iletişimi başlatma, sürdürme, sonlandırma, düzeltme ve yönlendirmede kullandıkları stratejilere ilişkin stratejileri ifade eden yeti türüdür. Stratejik yeti dil öğrenenlerin iletişimdeki kırılmaları telafi etmek veya iletişimin etkililiğini artırmak için kullandıkları sözlü veya sözlü olmayan stratejilerdir (Maley, 1986: 88).

**4.Söylem Yetisi (*Discourse Competence*):** Farklı türlerde (sözlü veya yazılı hikâye, tartışma yazısı, bilimsel makale, iş mektubu vb) dilsel yapıların ve anlamların tutarlı bir söylem veya yazın oluşturmada ustaca kullanımını ifade eden yeti türüdür.

Canale ve Swain (1980) iletişimsel yetiyi iletişim için gerekli olan bilgi ve becerinin altında yatan dilsel sistemin sentezi olarak görmüşlerdir. Onların önerdiği iletişimsel yeti

modelinde bilgi; bireyin bilinçli veya bilinçsiz olarak dil ve dilin diğer yönlerine ilişkin sahip olduğu bilgiyi ifade eder. Onlara göre üç çeşit bilgi vardır: dilin altında yatan dilsel kuralların bilgisi, iletişimsel işlevleri yerine getirebilmek için dilin nasıl kullanılacağına ilişkin bilgisi ve söylem ilkelerine göre iletişimsel işlevleri ve konuşmaları doğru biçimde nasıl bir araya getirileceğinin bilgisi (Bagarić, ve Djigunović, 2007: 96).

Canale ve Swain(1980) modeli iletişimsel yetinin hem dilbilimsel bilgi hem de bu bilgiyi kullanma becerisi olduğu görüşüne dayanmaktadır. Canale ve Swain'e göre bilgiyi gerçek durumlara uygulayabilmek son derece önemlidir. Bu bakımdan iletişimsel yaklaşımın amacı karşılıklı ihtiyaçlarına uygun bir biçimde hem sözel hem de yazılı olarak iletişim kurabilen öğrenciler yetiştirmektir. İstenilen çıktılar "selamlama" gibi işlevsel görevlerden, karmaşık akademik becerilere kadar çeşitlilik gösterebilir. Her ne kadar telaffuz, dil bilgisi ve yazım dil öğretiminde önemli bir yer tutsa da, bu unsurlar sosyal ortamlarından ayrılarak ele alındıklarında anlamsız oldukları kabul edilmektedir (Ellis, 1996: 214).



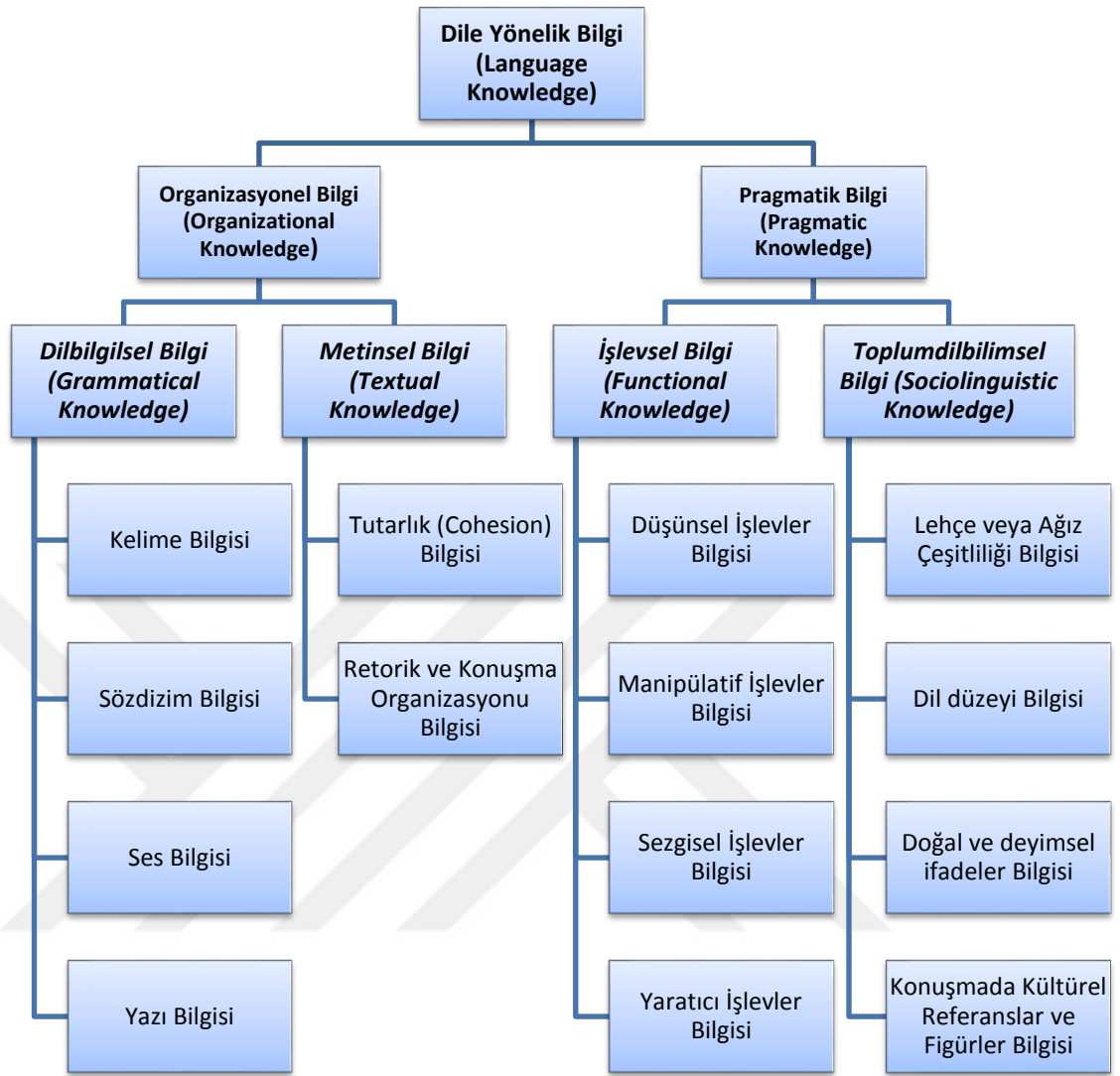
**Şekil 4.** Canale ve Swain (1980, 1983) İletişimsel Yeti Modeli boyutları (Prasad, 2013: 2)

Canale ve Swain (1980)'in iletişimsel yeti modeli yıllar içerisinde birtakım değişimlere uğramıştır. Ortaya konulan yeni görüşleri en iyi yansıtan Lyle Bachman (1990)'in dil yetisi (language competence) olarak adlandırdığı şemadır. Bachman dilsel yeti ve söylem yetisini (yeni adıyla metinsel/textual yeti); organizasyonel yeti olarak adlandırdığı tek bir noktada toplamıştır. Canale ve Swain (1980)'in toplum dilbilimsel yeti kavramı ise pragmatik yeti altında iki ayrı kategoriye ayrılmıştır: edimsel yeti (illocutionary competence)

ve toplumdilbilimsel yeti (Bachman, 1990; Akt: Brown, 2007: 221). Bachman ve Palmer tarafından (1996: 68)'da yeniden ele alınarak düzenlenen modele göre dile yönelik bilgiyi (language knowledge) oluşturan unsurlar şunlardır:

### **Dile Yönelik Bilgi (Language Knowledge)**

1. **Organizasyonel Bilgi:** Hem yazılı hem de sözlü iletişimde dilsel yapıların biçimsel olarak anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığının kontrol edilmesinde kullanılan öğelerin bilgisi.
  - a. *Dilbilimsel bilgi (Grammatical knowledge):* Formel olarak doğru cümle yapılarının kurulması ve anlaşılmasında kullanılan bilgidir. Kelime, söz dizimi, fonoloji ve grafolojiden oluşmaktadır.
  - b. *Metinsel bilgi (Textual knowledge):* İki veya daha fazla cümleden oluşan yazılı veya sözlü dil üniteleri olan metinleri oluşturma ve anlamada kullanılan bilgidir. Retorik (belagat) ve konuşma organizasyonundan oluşur.
2. **Pragmatik Bilgi:** Dili kullananların kelime ve konuşmaları hangi niyetle kullandıklarını bilerek anlam ilişkisi kurabilmemizi sağlayan unsurlar ve dilin kullanıldığı ortam özelliklerinin bilgisidir.
  - a. *İşlevsel bilgi (Functional knowledge):* Konuşma ve konuşmadan kastedilen anlam bilgisi veya konuşanların iletişimsel amaçları bilgisi.
  - b. *Toplumdilbilimsel bilgi:* Canale ve Swain (1980)'in toplum dilbilimsel yetisine benzer, dilin kullanımında sosyo-kültürel kodlar ve söylem kurallarının bilgisini ifade eder.



**Şekil 5.** Bachman ve Palmer(1996: 68)'a göre dile yönelik bilgi alanları

İletişimsel yeti kavramı dilin kullanıldığı ortamlarla bireyleri yüz yüze getirmiştir. Anlam göz önüne alındığında, uzlaşma ve dilin yorumlanması iletişimsel programın tam merkezinde yer aldığı görülmektedir. Bu bakımdan kullanımda olan dil, diğer bir ifade ile belirli bir ortamda veya yerde kullanılan dil olgusu, dil öğretiminde ihmal edilemez noktaya gelmiştir (Savignon, 1987:235). İletişimsel yeti şemsiyesinin altında toplanan ve test edilen bu yeti türleri, öğretmenler, yöneticiler, ders kitabı yazarları ve dil öğrencilerine tümce veya cümle düzeyinde gramer ve kelime bilgisine sahip olmanın farklı ortamlarda iyi iletişim kurabilmede yetersiz olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu yüzden yabancı dil öğrenen bireyler düşünceler ve cümleler arasındaki ilişkilerin açık olduğu ve mantıklı

biçimde birbirine bağlanmış dili oluşturmalarıdır (Duff, 2014: 19). Savignon (1976: 5-10)'a göre iletişimsel yeti kavramı yabancı dil öğretiminde dikkatle üzerinde durulması gereken birtakım çıkarımları beraberinde getirmektedir; İlk olarak dilsel yapıların bilgisini değil, hedef dilde o dili anadili olarak konuşan bireylerle etkili etkileşim kurabilme becerisini ölçen testlere ihtiyaç vardır. İkinci olarak öğretim programlarında sıralamalar gözden geçirilmeli, dilsel yapılar yerine iletişimsel durumlara, bağlama ve birey ilişkilerine de yer verilmelidir. Üçüncü olarak dil öğretim sürecinde, iletişimin dilsel olmayan yönlerine vurgu yapılmalı, jest ve mimiklere yer verilmelidir. Son olarak da hatalara karşı tolerans gözden geçirilmeli, öğretmenlerin öğrencilere, dil öğretimine ve dile karşı tutumları detaylı biçimde yeniden ele alınmalıdır.

### **2.3.2. İletişimsel Dil Öğretiminde Öğretmen ve Öğrenci Roller**

Rol kavramı herhangi bir iletişim eyleminde bir katılımcının yer aldığı bölüm olarak tanımlanabilir (Ellis ve McClintock 1990; Akt: Richards ve Lockhart, 1996: 97). Öğretmenlere ne iş yaptıkları sorulduğunda, mesleklerini tanımlamak için birçok metafor kullanılmaktadır. Bazıları her zaman sahnede oldukları için kendilerini bir “aktör”; konuşmayı yönlendirip konuşma hızı ve tonu ayarlayan “orkestra şefi”; bazıları da tohumu toprağa ekip büyümesini gözlemleyen bir “bahçıvan” gibi görmektedirler. Öğretime farklı işlevler atfedildiği ve öğretme işinin doğasına ilişkin görüşler çeşitlilik gösterdiği için; hem genel olarak eğitimde hem de özde sınıf içerisinde öğretmenin rolü titizlikle incelenmelidir. (Harmer, 2001: 56).

Farklı öğretim ortamları, farklı öğretmen rolleri gerektirdiğinden, öğretmenlerin çalışma koşulları öğretim üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin bazı kurumlarda öğretmenler dersin amaçları, materyaller, öğretim yöntemleri ve değerlendirme süreçlerini belirlemede tamamen özgürken, diğer kurumlarda ise bu tür kararlar yöneticiler tarafından alınır ve öğretmen başkalarının aldığı kararları uygulamakla yükümlü kişi olarak görülür. Bu doğrultuda bazı öğretmenler öncelikli rollerinin yönetim ve düzen olduğunu düşünürken, bazıları ise rollerini öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak görmekte, en iyi dersin öğrenme-öğretme dinamiği içerisinde ortaya çıkan ders olduğuna inanmaktadırlar (Richards ve Lockhart, 1996: 97).

Richards ve Rodgers (2001: 28)'a göre dil öğretim yöntemlerinde öğretmen rolleri; öğretmenin yerine getirmesi beklenen işlevlerin çeşitleri (örneğin etkinlik yöneticisi, danışman veya model olma), öğrenmenin nasıl gerçekleşmesi ile ilgili öğretmenin sahip

olduğu kontrol derecesi, öğretmenin içerik belirlemede sorumluluk düzeyi ve öğretmen ile öğrenciler arasında gelişen etkileşim biçimlerine bağlıdır.

Wright (1991)'a göre öğretmenlerin sınıfta iki temel rolü vardır (Akt; Yan, 2012: 558).

- 1- Öğrenmenin gerçekleşebileceği ortamlar oluşturmak: öğrenmenin sosyal yönü (yönetim rolü).
- 2- Öğrencilerine farklı yolları kullanarak bilgi vermek: öğretimin görev temelli bölümü (öğretim rolü) .

Nunan (1989: 80)'a göre dil sınıflarında öğrenenlerin rolleri oldukça çeşitlidir ve kullanılan yöntemlere göre değişebilmektedir. Bu roller kullanılan yöntemler dikkate alındığında şu şekilde çeşitlilik göstermektedir;

- Dışsal uyarıcıların alıcısı olarak, öğretmenin yönlendirmelerine tepki veren pasif ve reaktif öğrenen (dilsel-işitsel yöntem),
- İçerik üzerinde çok az kontrolü olan dinleyici ve üretici olarak öğrenen (tüm fiziksel tepki yöntemi),
- Sistemik analiz yoluyla ve özgür biçimde kişisel gelişim sürecinde aktif rol alan öğrenen (sessiz yol yöntemi),
- Sosyal etkinlikte bulunan öğrenen; bu noktadan öğrenenin sosyal ve kişilerarası rolleri psikolojik öğrenme süreçlerinden ayrı düşünülemez (grupla dil öğretim yöntemi),
- Öğrenme üzerinde sorumluluk alan, nasıl öğreneceği konusunda özerklik ve becerilerini geliştiren, hem verip hem de alabilen etkileşimci ve müzakereci olan öğrenen (iletişimsel yöntem).

Geleneksel dil öğretim sınıflarında öğretmenin rolleri arasında; dile yönelik model olma, dersi planlayıcı ve yönetici, yeni dil materyalini sunucu, öğrenci aktivitelerini kontrol edici ve düzeltici, öğrenci bilgi ve performansını değerlendirici ve sınıf yöneticisi rolleri yer almaktadır (Johnson, Delarache, Marshall, Wurr ve Edwards, 1998: 7-10).

İletişimsel sınıflarda ise öğretmenin temel sorumluluğu iletişimi artırma potansiyeli olan durumlar oluşturmaktır (Larsen-Freeman, 2004: 129). Bunun için iletişimsel yaklaşıma göre dil öğretimi gerçekleştirmek isteyen öğretmenler, öğrencilerinin ilgileri, motivasyonları ve öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Tarannum, 2012: 133). Bu temel noktadan hareketle iletişimsel dil sınıflarında öğretmenlerin rolleri, odak noktası dil bilgisi ve çeviri olan geleneksel dil sınıflarından farklılık arz etmektedir (Wong, 2012: 2).



İletişimsel yaklaşıma yönelik geliştirilen tanımların birçoğunda öğretmenin rolleri arasında eş-iletişimci (co-communicator), ihtiyaç analisti, kaynakları düzenleyici, öğrenme süreçleri ve etkinlikleri kolaylaştırıcı, müzakereci veya öğrenen yer almaktadır (Hu, 2002: 95; Chang, 2011: 20). Littlewood (1981: 92) ise iletişimsel yaklaşıma göre öğretmenin rollerini; öğretimi kolaylaştırıcı, danışman, etkinlikleri koordine edici, sınıf yöneticisi, eş iletişimci ve “insanlar arasındaki insan” olarak tanımlamaktadır. Harmer (2001: 60-62) öğretmenin tüm rollerinin genel olarak öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmayı hedeflediğini ve bu rolleri belirtirken “kolaylaştırıcı” kavramından daha kesin terimlerin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Harmer (2001) yukarıdaki öğretmen rollerine ek olarak öğretmenlerin sınıf içerisinde; öğrencilerin uygun ifadeyi hatırlayamadıklarında “suflör”, sınıf içerisindeki drama veya tartışmalarda “katılımcı”, etkinlikler esnasında öğrencilerin sürekli başvurabilecekleri bir “kaynak” ve proje veya tartışma gibi uzun hazırlık gerektiren etkinliklerde “koç” rolü olduğuna vurgu yapmaktadır.

Kullanılan ihtiyaç belirleme anketleri ile öğretmenler öğrencilerinin dil öğrenme amacını, en sevdikleri ve sevmedikleri sınıf etkinliklerinin yanı sıra neden dil öğrendiklerini öğrenebilir (Tarannum, 2012: 133). Bununla birlikte öğrencilerinin hedefleri, motivasyonları, dil öğrenme stratejileri ve öğretilecek olan derse yükledikleri anlam hakkında yeterli bilgi sahibi olabilir (Lessard-Clouston, 1997: 6).

İletişimsel dil öğretimine göre öğretmenlerin sınıf içerisinde “danışmanlık” ve “grup sürecini yönetici” rolleri de vardır (Richards ve Rodgers 2001: 168). Danışmanlık rolünün gereği olarak öğretmen; onaylama, açıklama ve geribildirim yoluyla öğrencilerin yorum yapma ve konuşma isteklerini maksimum düzeye çıkarmak için etkili bir iletişim kurucu örneği olur. Ayrıca öğrencilerin sadece sınıf içerisindeki öğrenmelerinde danışmanlık yapmaz, sınıf dışında da sevdikleri konularda görüşlerini paylaşmaya, dil öğrenme sürecinde teknolojiyi kullanmaya teşvik eder (Paker, 2015: 199). İletişimsel dil öğretiminde öğretmen bütün sınıf içi etkinlikleri kontrol etmeye koşullanmamalıdır, gerektiğinde dersin başlangıcında öğrencilere dönütler verebilir (Seven, 2007: 260). İletişimsel dil öğretimi, grup sürecinin yöneticisi olarak öğretmenin daha az öğretmen merkezli sınıf yönetimi becerileri edinmesini gerektirir. İletişimsel etkinliklerin ve iletişimin gerçekleşmesi için uygun bir ortam olacak biçimde sınıfın organize edilmesi öğretmenin sorumluluğudur (Richards ve Rodgers 2001: 168). İletişimsel dil öğretimini benimseyen öğretmenler genellikle dilsel-ışitsel yöntemden daha özerktirler. Sınıf uygulamaları genellikle daha az tahmin edilebilirdir ve onun iletişimi kolaylaştırma rolü genellikle sınıf dışındaki etkileşimi

de yansıtacak biçimde öğrencilerin geçmişleri, görüşleri vs. hakkında soru sorarak sınıfta sürekli öğrencileri ile etkileşim kurmayı gerektirir (Knight, 2001: 158).

Breen ve Candlin (1980) iletişimsel dil öğretiminde öğretmenin iki temel rolünün olduğunu ifade etmektedir. Birinci rol sınıf içerisindeki tüm katılımcılar arasında, katılımcılar-metinler ve çeşitli etkinlikler arasında iletişimsel süreci kolaylaştırma rolüdür. Öğretmenin ikinci temel rolü ise öğrenme-öğretme grubu içerisinde bağımsız bir katılımcı olarak hareket etmektir. İletişimsel dil öğretiminde bu roller öğretmenler için ikincil birtakım rolleri beraberinde getirmektedir. Bu rollerden ilki kaynakların ve kaynak olarak kendisinin düzenleyicisi olan öğretmen rolü; ikincisi sınıf içi etkinlikler ve süreçlerde rehberlik rolü, üçüncüsü ise öğrenmenin gözlenen ve gerçek doğası üzerine deneyimler ve örgütsel kapasiteler ile ilgili bir araştırmacı ve öğrenen olarak öğretmen rolüdür (Breen ve Candlin, 1980: 99).

İletişimsel dil öğretiminde öğretmen bilginin tamamını bilen kişi değil, bir rehberdir. Öğretmen öğrencilerin dilsel gelişimlerine değer veren empatik bir “koç”tur. Öğrenciler; diğer arkadaşları ve öğretmenleri ile gerçek dilsel etkileşimler kurarak anlamı oluşturma için cesaretlendirilirler (Brown, 2007: 47). Öğretmen etkinliği planlar ancak öğrencinin performansı hedeflendiği için öğretmen bu noktadan sonra geri adım atar, süreci gözlemleyerek bazen bir hakem gibi davranabilir. İletişimsel bir etkinlik esnasında sınıf sessiz değildir tam aksine iletişimsel sınıfta öğrenciler çoğunlukla konuşan taraftır ve öğrenciler belirli görevleri tamamlamak için sıralarını terk ederek aktif biçimde etkinliğe katılırlar (Galloway, 1993: 5). Öğretmenler ders sürecinde öğrencilerin hatalarına dikkat eder ancak her zaman anında düzeltme yapmaz, daha sonraki bir zamanda dilin doğru kullanımını ön plana alan etkinliklerde bu hataları ele alır. İletişimsel sınıflarda öğretmenin rolü, öğretmen merkezli yöntemlere göre daha az baskındır ve öğrenciler kendi öğrenmelerinden daha fazla sorumludurlar (Larsen-Freeman, 2004: 129). Bu doğrultuda öğretmenin görevi besleyici ve işbirlikli bir öğrenme toplumu oluşturmak ve öğrenciler için zaman ayırdıklarına değecek etkinlikler hazırlamaktır (Farooq, 2015: 181).

İletişimsel sınıflarda öğretmenler kendilerini daha az konuşan ve daha çok dinleyen bir konumda bulurlar. Bu süreçte eğer öğretmenin rolü açık bir biçimde belirlenirse tüm engeller aşılabılır. Dil sınıfında herhangi türden bir etkinlik planlanırken öğretmenlerin rollerinin açıkça belirlenmesi, etkinliğin başarılı biçimde gerçekleştirilebilmesinde etken olan pozitif atmosferin oluşturulmasında önemli bir unsurdur. (Banciu ve Jireghie, 2012:

97). Öğretmenlerin en önemli sorumluluklarından bir tanesi öğrencilerde dil öğrenmeye yönelik olumlu bir tavır geliştirmektir. Konuşmanın güvenli olduğu ve bireylerce yargılanmayacağı bir ortam oluşturmak, dili kullanmada öğrencileri cesaretlendirecektir. Sonuç olarak öğrenciler dili kullanmaya daha istekli olacak ve daha çok risk alabileceklerdir. Etkinlikler öğrencilerin ilgileri doğrultusunda, onların biraz bilgi sahibi olduğu konular dikkate alınarak planlandığında öğretmenler çok daha büyük başarı sağlayacaklardır (Shcherbina, 2016: 3).

İletişimsel dil öğretiminde öğretmenler artık günlük dozlarda uysal sürülerine dağıttıkları kutsal bilginin sahibi olarak görülemezler. Bunun yerine öğretmenler, öğrenenin ön planda olduğu etkinlikler ve görevler düzenlemek zorundadırlar. Daha sonra bu etkinlikleri gözlemleyerek süreç içerisinde gerekli düzeltmeleri yapmak yine öğretmenlerin görevidir. Bu ise öğretmenler için daha az ihtişamlı ve aynı zamanda çok daha güvensiz bir konum anlamına gelmektedir (Maley, 1986: 89).

Günümüzde yabancı dil öğretmenleri, çoğunlukla çok fazla ve çok çeşitli alanlardan bilgiyi aktararak kullanmak durumundadır. Bu durumda uzmanlık gerektiren bilginin miktarı ve bu bilginin gerçek hayatta kullanılabilirlik için örgütlenmesi de önemli bir sorundur. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin dilbilim, psikoloji, sosyoloji ve pedagoji alanındaki bilgilerini, öğrencilerin dili öğrenebilmeleri için nasıl kullanacağı göz önünde bulundurulması gereken önemli bir unsurdur. Bu yüzden dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım, sosyal ortamlarda dili etkili biçimde kullanabilmeleri için öğrencilerin özgüvenini geliştirmeye yardım eder (Abebe, Davidson ve Biru, 2012: 52). İletişimsel sınıflarda öğrenciler, bireysel, eşli, küçük gruplar ve bütün gruplar halinde iletişimsel etkinliklere katılırlar. Bu bağlamda iletişimsel yaklaşımda öğrenciler dil öğrenmeyi, okul yaşamlarında deneyimledikleri diğer öğrenmelerden farklı bir gözle görmeye başlarlar (Tutaş, 1998:143).

İletişimsel yaklaşımda öğretmen ve öğrencilerin rolleri birçok açıdan birbirini tamamlayıcı bir niteliğe sahiptir. Genel olarak öğretmen ve öğrencilerin rolleri, sınıf içerisinde gerçekleştirmeleri gereken etkinliklerde öğrenme sürecine yaptıkları katkılarından anlaşılabilir. Bununla birlikte öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı rol ilişkileri sınıf içerisindeki etkileşimin biçimini ve özelliklerini belirler. Öğrenme ve öğretme sürecindeki beklentilere paralel olarak gelişen öğretmen ve öğrenci rollerindeki çeşitlilik sonucu, farklı dil öğretim yöntemlerinin kullanıldığı dil sınıfları farklı etkileşim biçimleri ile karakterize edilmektedir (Abebe, Davidson ve Biru, 2012: 54).

İletişimsel yaklaşımın odak noktasında dilsel formlarda uzmanlaşmanın yerine iletişimsel süreçlerin yer alması öğrenenler için geleneksel yabancı dil sınıflarından farklı roller gerektirmektedir (Richards ve Rodgers, 2001: 166). Kullanılan öğretim programı ne olursa olsun; öğretim görsün veya görmesin, yabancı dil öğrenen tüm bireyler “hedef dili nasıl öğreneceğini” keşfetme görevi ile karşı karşıya kalmaktadırlar. İletişimsel yöntemde öğrencinin rolü “bireyin kendisi, öğrenme süreci ve öğrenme objesi” arasında bir arabuluculuktur. Bu anlamda öğrenci kazanımı doğrultusunda sürece katkıda bulunmalı ve karşılıklı bağlılık yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirmelidir. Öğrenen, kendi öğrenmesi ile ilgili sorumluluklarının farkında olup bu sorumlulukları diğer öğrenenler ve öğretmeni ile paylaşarak bu karşılıklı bağlılığı sağlayabilir (Breen ve Candlin 1980: 100). Dersin başarısı öğrencilerin aktif biçimde etkinliklere ne kadar katıldığı ile ölçüldüğünden, öğrencinin aktif katılım rolü iletişimsel dil öğretiminde oldukça önemlidir (Tanaka, 2009: 113). Öğrenciler, hedef dile yönelik bilgileri tam olmasa bile başkalarını anlamaya ve kendilerini anlatma çabası içerisinde anlam oluşturma sürecine aktif biçimde katılırlar (Sreehari, 2012: 89).

İletişimsel yaklaşımda öğrenciler ayrıca sürece ilişkin önemli bir gözlemci rolüne sahiptirler. İletişimsel yaklaşımda öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerini kullanmaları ve öğrenme sürecine farklı katkılarda bulunmaları desteklenir. Bu bakımdan iletişimsel sınıflarda öğrencilerin kullanılan yöntemle ilgili deneyimleri ve başarılı buldukları hususlara yönelik paylaşımda bulunarak öğretmene ve diğer öğrencilere bir kaynak görevi görürler (Breen ve Candlin 1980: 101). İletişimsel dil öğretiminde dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi yerine, iletişim süreci üzerinde durulduğundan, “öğrenme süreci” ile “öğrenme amacı” arasındaki uzlaşmayı öğrencinin sağlaması beklenir. Öğrenci yararlandığı ölçüde öğrenme sürecine katkıda bulunmalı ve bağımsız bir yolla öğrenmelidir (Demircan, 2013: 305).

Öğretmen ve öğrencilerin her zaman aynı rol ilişkilerini benimsemeleri muhtemel değildir. Herhangi bir sınıfta öğretmen ve öğrencilerin rolleri sınırlı olsa da, sınıf dışındaki gerçek hayatta olduğu gibi dil sınıfında da öğretmen ve öğrencilerin rolleri çeşitlilik gösterir. Bu rollerin sınırları kesin olarak belirlenmiş değildir; karışıklık, karmaşa ve hatta çatışmaya sebep olacak biçimde birbiri ile çakışabilirler. Dikkate alınması gereken önemli bir nokta roller statik değil dinamiktir, bireylerin sınıfa getirdiği psikolojik faktörlere ve sınıf içerisindeki grupların etkinliklerinden doğan grup dinamiğine göre değişiklik gösterebilir (Shcherbina, 2016: 3). Richards ve Lockhart (1996: 107,108)’e göre öğretme; öğretmenler, öğretim ve öğrenciler hakkında kültürel kodlarla bağlı varsayımlar kümesine yerleştirilen bir etkinliktir. Bu varsayımlar, öğretmenin sorumluluğunun ne olduğunu, öğrenmenin nasıl

anlaşıldığını ve öğrencilerin sınıfta nasıl etkileşime girmesinin beklendiğini yansıtmaktadır. Öğretmeye yönelik kültürel varsayımlardaki farklılıklar hem öğretmenin hem de öğrencilerin rolü üzerinde farklı beklentilere neden olabilir. Dil öğretmenleri ve öğrencilerinin dil öğrenimi hakkında tuttukları varsayımların çoğu, belirli kültürel geçmişlerinden kaynaklanan tutumları yansıtmakta ve bu tutumlar, her iki tarafın diğeriyle ilgili beklentilerini etkilemektedir. Bu beklentilerin çeliştiği durumlarda yanlış anlaşılma potansiyeli vardır.

#### **2.4. Görev Temelli Dil Öğretimi**

1970'lerde ve 1980'lerde iletişimsel dil öğretimi, önceki yıllardaki yapının egemenliğine karşı dil öğretim amaç ve yöntemlerinde önemli bir değişimi temsil etmektedir. İletişimsel yaklaşımın bir yorumu da dil öğretimini dil öğrenme görevlerinin etrafında yapılandırmaya dayalı; dilin anlamsal yönüne öncelik veren görevlerin kullanıldığı, gerçek dünya dili kullanımını vurgulayan görev temelli dil öğretimidir (Skehan, 2014: 1).

1980'lerde iletişimsel yöntemden yararlanılarak yeni bir öğretim yöntemi olarak görev temelli dil öğretim yöntemi geliştirilmiştir. Bu yöntem İletişimsel Öğretim Projesinde çalışırken, Hintli araştırmacı Dr. N.S. Prabhu tarafından geliştirilmiştir. Görev temelli dil öğretimi, görevler yoluyla dilin iletişim amaçlı öğretilmesi yaklaşımına dayanmaktadır (Kırkgöz, 2015: 232). Görev (task) kavramı öğrencilerin hedef dilde anlama, üretme veya etkileşim kurmalarını içeren ve bu süreçte dikkatlerinin dilin yapısal yönünden ziyade anlamsal yönüne odaklandığı bir sınıf çalışması olarak tanımlanmaktadır (Nunan, 2001: 10). Ellis (2009: 223) bir öğretim etkinliğinin görev olarak tanımlanması için; etkinliğin öncelikle anlama odaklanması, bir düşünceyi veya bilgiyi paylaşma ihtiyacı oluşturması, öğrenenlerin dilsel veya dilsel olmayan deneyimleri üzerine inşa edilmesi, dil kullanımının yanında diğer öğrenme çıktılarının da açık biçimde tanımlanmış olması gerektiğini belirtmektedir. Benzer bir şekilde Foster ve Skehan (1996: 300) görevi odak noktasına dilin anlamsal boyutunu alan, değerlendirmenin çıktılar üzerinden yapıldığı ve gerçek yaşam bağlantısı içeren etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Ellis (2000: 195) görevi dili öğretme veya dil hakkında araştırma yapmak için gerekli materyallerden oluşan çalışma planı olarak tanımlamaktadır. Bu çalışma planında ise tipik olarak bazı girdiler (öğrencilerin işlemesi ve kullanması gereken bilgiler) ve öğrencilerin başarmaları beklenen sonuçlara ilişkin bazı talimatlar yer almaktadır. Bir etkinliğin görev temelli bir etkinlik olabilmesi için etkinliğin öğrenenlerin

ilgisini çekmesi, odak noktasında dilin anlamsal yönünün olması, bir sonucunun olması, başarının sonuçlar üzerinden değerlendirilmesi, görevin tamamlanmasına öncelik verilmesi ve etkinliğin gerçek yaşamdaki etkinlikler ile bağlantılı olması gerektiği belirtilmektedir (Willis ve Willis, 2007: 13). Samuda (2005: 234) görev yerine pedagojik görev kavramını kullanmaktadır. Buna göre pedagojik görev öğrenenlerinin hedef dili kullanmalarını gerektirecek bir amaç oluşturarak bir tür meydan okuma barındırır, dil gelişimini sağlamak amacıyla dilsel süreçleri ve dil kullanımını harekete geçirir, nihai nokta olarak ise bir tür sonuç, çıktı veya hedefe sahiptir.

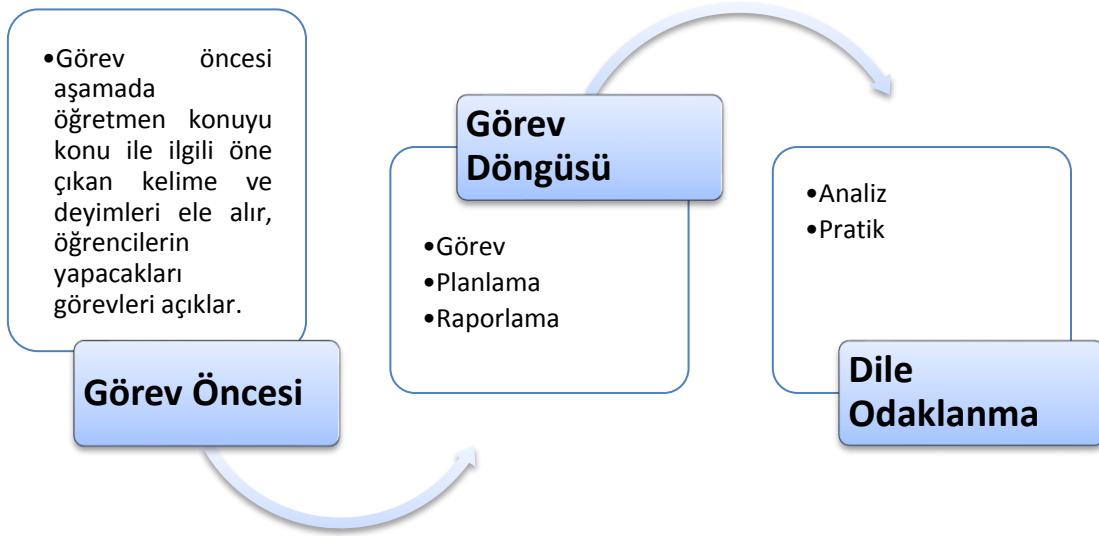
Görev tabanlı dil öğretimi, öğretim faaliyetinin planlanması ve gerçekleştirilmesi için ana unsur olarak iletişimsel ve etkileşimli görevlerin kullanımına dayanan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu tür görevlerin anlamlı bir iletişim, etkileşim ve müzakere içerdiği, otantik dil kullanımı sonucunda öğrenenlerin grameri edinmelerini sağlayarak dil öğrenimi için etkili bir temel sağladığı ifade edilmektedir (Richards ve Schmidt, 2002: 540). Görev temelli dil öğretimi hedef dil kullanımı için öğrenenlere doğal bir ortam sunmayı amaçlar. Öğrenenler bir görevi tamamlamaya çalışırken, etkileşim kurmak için oldukça fazla fırsatlara sahiptirler. Öğrenenler birbirlerini anlamak ve kendi düşüncelerini açıklamak durumunda olduklarından, bu tür etkileşimin dil edinimini kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Larsen-Freeman, 2004: 144). Bu yöntemde öğrenciler; öğrenilmesi gereken herhangi bir dilsel yapı veya işlev yerine, gerçekleştirilmesi gereken bir görev veya çözülmesi gereken bir problem ile karşı karşıya kalırlar (Harmer, 2001: 71). Bu yöntem, dilin bütün yönlerini, dilin kullanımı ve öğrenmeyi kapsamlı bir pedagoji biçiminde bütünleştirmeye çalışan bir projedir. Dil kullanımı açısından, öğrencilerin hem geleneksel hem de web tabanlı ortamlarda hedef dilin kullanımı ile meşgul olmalarını bu süreçte sosyal ve psikolojik süreçleri de yaşamalarını amaçlamaktadır (Bygate, 2016: 396).

Görev temelli dil öğretimi deneyimi sonucunda dil sınıflarında dört tür etkinlikten bahsedilebilir (Prabhu, 1987: 28):

- a) *Kural odaklı etkinlikler*: Öğrencilerin dilin yapısal yönünü ilgilendiren kurallar ile uygulama, ezberleme veya hatırlama biçiminde meşgul oldukları etkinliklerdir.
- b) *Yapı odaklı etkinlikler*: Öğrencilerin, verilen dilsel yapıları tekrar etmeleri, değiştirmeleri ya da verilen yapıya göre yeni biçimler inşa etmelerini hedefleyen yapı odaklı faaliyetlerdir.

- c) *Anlamlı etkinlikler*: Öğrenenlerin dilsel yapıları tekrar ettiği veya yeniden inşa ettiği; bu süreçte de dilin anlamsal yönüne ve anlamsal bağlama da dikkat ettikleri etkinliklerdir.
- d) *Anlam odaklı etkinlikler*: Öğrenenler anlama, akıl yürütme yoluyla dil kullanımını artırma ve anlamı karşı tarafa iletmek ve bu sürecin gerektirdiği dilsel yapılar ile başa çıkmaya çalıştıkları etkinliklerdir. Dilsel yapılara olan dikkat bu süreçte kasıtlı değil ancak anlamı algılama, açıklama veya organize etmeye bağlıdır.

Willis (1996: 38) görev temelli dil öğrenimi için görev öncesi aşama, görev döngüsü ve dile odaklanma olmak üzere üç aşamalı bir çerçeve sunmuştur. Görev öncesi aşamada öğretmen konuyu konu ile ilgili öne çıkan kelime ve deyimleri ele alır, öğrencilerin yapacakları görevleri açıklar. Görev döngüsü aşaması görev, planlama ve raporlama olmak üzere üç alt evreden oluşur. Görev evresinde öğrenciler eşler veya gruplar halinde görevi tamamlar, öğretmen sınıfı gözlemler. Planlama evresinde öğrenciler görevi nasıl yaptıkları neler keşfettikleri gibi bilgilerin bulunduğu sınıfa sunacakları raporu hazırlar. Rapor evresinde bazı gruplar raporlarını sınıfa sunar veya raporları karşılaştırarak sonuçları karşılaştırır. Dile odaklanma aşaması ise analiz ve pratik evrelerinden oluşur. Analiz evresinde öğrenciler metnin belirli özelliklerini inceler ve tartışır. Pratik evresinde öğretmen yeni öğrenilen kelime ve deyimlerin pratik yapılmasını sağlar. (Nunan, 2004: 128) ise görev temelli dil öğretiminde görev öncesi, görev aşaması ve tamamlayıcı aşama olmak üzere üç aşama olduğunu ifade etmektedir. Görev öncesi aşama şema inşa etme görevlerine benzer bir işlevi gerçekleştirir, öğrencileri göreve yönlendirir, ilgi yaratır ve görevi tamamlamak için gerekli olan temel dili prova eder. Görev aşamasında öğrenenler görevi tamamlarlar. Tamamlayıcı aşamada ise öğrenenler öğretmenden görevin sonuçları hakkında düzeltmeler ve geribildirim alırlar. Bu aşama bir sonraki görev döngüsü için bir süreklilik noktası işlevindedir.



**Şekil 6.** Görev Temelli Dil Öğrenmenin Aşamaları (Kaynak, Willis, 1996: 38).

Görev temelli dil öğretiminin temel özellikleri şunlardır (Brown, 2007: 52) :

- Görevler öğrenenlere dilsel formların ötesinde gerçek yaşam bağlamı sunmaktadır.
- Görevler özellikle iletişimsel hedeflere katkıda bulunur.
- Görev temelli dil öğretiminde hedefler açıkça ve özenle belirtilmiştir, bir süre sonra hangi görevin daha başarılı olduğu tam olarak belirlenebilir.
- Görevler, öğrenenlere belli oranda gerçek problem çözme etkinliği sağlar.

İletişimsel yaklaşım ve görev temelli dil öğretimi Doğu Asya ülkelerinde ciddi biçimde eleştirilmektedir. Özellikle kalabalık ve motivasyonu düşük gençlerle sınıf yönetiminin güç olması, İngilizce kullanımının sınırlı olması, dilsel yeterliklerin geliştirilmesi ve hedef dilin zengin kullanımını teşvik etmedeki başarısızlık, kamunun değerlendirme talepleri ile uyumsuzluk, eğitsel değer ve gelenekler ile çatışma öne çıkan eleştiriler arasındadır (Littlewood, 2007: 244). Ayrıca yöntemin prensiplerinin ve uygulama aşamalarının tam olarak anlaşılabilmesi, dil bilgisi yapılarına en son yer verilmesi yapılan diğer eleştiriler arasındadır (Kırkgöz, 2015: 240). Görevleri tasarlama ve hazırlamanın yanı sıra görevleri sınıf içerisinde gerçekleştirmek için yeterli zamanın olmaması, görev ile ilgili tanımlamalardaki karışıklık, öğrencilerin gramere dayalı önceki öğrenme deneyimleri, öğrenenlerdeki düşük motivasyon, görevleri planlarken veya projeleri gerçekleştirirken çok fazla anadile yer verilmesi, öğrenenlerin ilerleme algısı hissetmemesi, grup çalışmaları nedeni ile öğretmenin kontrolü kaybetme korkusu, öğrencileri görev temelli olmayan



sınavlara hazırlama baskısı; görev temelli dil öğretiminde karşılaşılan problemler arasında yer almaktadır (Willis ve Willis, 2007: 199).

### **2.5. 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı**

Ortaöğretim İngilizce Dersi 9 ve 12. sınıflar İngilizce dersi programı 26/11/2014 tarih ve 103 nolu sayı ile 2015-2016 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulmuştur. 9. Sınıf İngilizce dersi programı incelendiğinde programın amacının öğrencilerin İngilizce'yi etkili, akıcı ve yanlışsız kullanabilmeleri için motive edici bir öğrenme ortamı oluşturmak olduğu belirtilmektedir (MEB: 2014).

Program incelendiğinde 2 ve 8. Sınıflarda olduğu gibi bu düzeyde de öğrencilerin iletişimsel becerilerinin geliştirilmesine odaklanıldığı ve önceki programların devamı niteliğinde olduğu ifade edilmektedir. İngilizce'nin uluslararası dil olması yönüyle öğrencilerin İngilizce'yi aktif ve iletişimsel bir biçimde kullanmalarına yönelik ihtiyacın altı çizilmiş ve öğrencilerin hedef dildeki iletişimsel yetilerinin geliştirilmek istendiği ifade edilmiştir. Bu noktada program tasarlanırken iletişimsel yetinin yapı, işlev, söylem ve toplum dilbilim boyutlarının göz önünde bulundurulduğu belirtilmektedir (MEB: 2014).

Temel dil becerileri noktasında öğrencilerin dile yönelik nasıl ve niçin sorularına yönelik de anlayış geliştirebilmeleri için konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin bütünleşik bir halde sunulmasının esas alındığı ifade edilmiştir. Ayrıca program ile öğrencilerin işbirlikli çalışmalarının desteklendiği, birbirleri ile etkileşimde bulunarak anlamı müzakere etmede ve kişiler arası iletişimde etkili iletişimciler olabilmeleri için gerekli becerileri edinmelerinin sağlanmaya çalışıldığı belirtilmektedir. Ayrıca programda öğrenen özerkliğinin sağlanmasının önemli bir ilke olarak benimsendiğinin altı çizilmektedir. Bu noktada öğretmenlerinden rehberlik alan öğrenenlerin; işbirliği, etkileşim ve rahat bir ortamda iletişimde bulunabilmeye doğru özerkliğinin sağlanması hedeflenmektedir. Bu bağlamda öğrenen özerkliğinin sağlanması için öğrenme süreçlerinde bireylerin katılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur (MEB: 2014).

9. sınıf İngilizce programında öğrencilerden sınıf içerisinde sürekli hedef dilde iletişim kurmaları ve aktif katılımcı olmaları beklenmektedir. Bu açıdan öğrenenler gerçek yaşam bağlamlarında etkili iletişim kurabilmek için sürekli pratik yaparlar. Dört temel beceriyi bütüncül bir şekilde ve doğal dil öğrenme süreçlerine paralel olarak edinirler. Ayrıca öğrenenler öğretmenlerinin rehberliğinde dil materyalleri üretebilen bireyler olarak

görürlürler. Son olarak gerek sınıf içi gerekse sınıf dışında kendi öğrenmeleri konusunda sorumluluk alabilirler ve özerkliği öğrenirler (MEB: 2014).

Öğretmenler 9. Sınıf İngilizce derslerinde sürekli olarak hedef dilde iletişim kurarlar ve öğrenciler için iyi modeller sunarlar. Derslerde bireysel çalışma, grup çalışması, tüm sınıf biçiminde birden çok etkileşim biçimlerini kullanmaları beklenir. Ayrıca öğrencilerin aşına olmadıkları konuları da sunmaları beklenir. Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin hatalarını kısmen görmezden gelerek daha sonra bu hataları öğrenci ismi vermeden düzeltmeleir beklenir. Belirli etkinlikleri yaparken dil öğrenmenin arkasında yatan nedenleri de öğrencilerin fark etmelerini sağlarlar. Öğrencilerin İngilizce'yi özerk olarak nasıl öğrenebilecekleri konusunda öğrencileri eğitir ve onları desteklerler (MEB: 2014).

Öğretim materyalleri noktasında içerik ve tasarım olarak mümkün olduğunda otantik materyallerin kullanılması önerilmektedir. Materyaller seçilirken öğrenenlerin çoklu kanallarla dil girdilerine katkı sunan ve birçok duyuya hitap eden materyaller tercih edilmelidir. Öğrenenlerin günlük yaşamdaki ihtiyaçlarına hitap eder. Gerçek yaşam dil kullanımını sağlamak için multimedya ve teknoloji ile desteklenir. Dilin karmaşık, dinamik ve bütünsel yapısını yansıtabilmek için, dört dil becerisinin bütünleşmiş olarak sunulmasını destekler (MEB: 2014).

## **2.6. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde iletişimsel dil öğretimi ile ilgili olarak Türkiye'de ve yurtdışındaki ülkelerde yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

### **2.6.1. İletişimsel Dil Öğretimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Hunutlu (2011) Türkiye'de iletişimsel dil öğretimine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerini, sınıf içi uygulamalarını ve iletişimsel dil öğretiminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri incelemiştir. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yüzyedi İngilizce öğretmeninden elde edilen verilere dayalı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler iletişimsel dil öğretimine yönelik olarak olumlu düşünceler besleseler de onu etkili bir biçimde kullanamamaktadırlar. İletişimsel dil öğretiminin uygulanmasında karşılaştıkları zorluklar arasında uygun materyal ve donanım yetersizliği, ders saatlerinin az olması ve uygun ders kitabının olmaması ifade edilmektedir.

Coşkun (2011) iletişimsel dil öğretiminin belirgin özelliklerine ilişkin öğretmenlerin tutumları ile sınıf içerisindeki uygulamalarının örtüşüp örtüşmediğini araştırmıştır. Grup çalışması, akıcılık ve doğruluk, hataları düzeltme ve öğretmenin rolünü gözlemlediği araştırmada bu unsurlara ilişkin öğretmenlerin tutumları ile sınıf içi uygulamaları arasında tutarsızlık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kalabalık sınıflar, geleneksel gramer temelli sınavlar ve iletişimsel materyaller hazırlamak için yeterli zamanın olmaması temel problemler olarak ifade edilmiştir.

Eveyik-Aydın (2003) ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel dil öğretiminin boyutlarına ilişkin görüşlerini ve Türkiye bağlamında iletişimsel biçimde dil öğretirken karşılaştıkları zorlukları incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak grup çalışmaları, kullanılan etkinliklerin öğrencilerin sözel becerilerini geliştirmesi, öğrenci katılımının desteklenmesi, hedef dilde pratik yapma şansının ve öğrenci motivasyonunun artırılması bakımından olumlu tutuma sahip olduğunu belirtilmektedir. Bu yaklaşımın uygulanmasında eğitim sisteminden kaynaklı olarak kalabalık sınıflar, yöneticilerin sınıf yönetimine ilişkin beklentileri, öğrencilerin katılımdaki isteksizlikleri ve öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan sınırlılıklar olduğu ifade edilmiştir.

Haznedar (2010) yabancı dil eğitim alanında dil öğretim yöntemleri ve teknikleri ile sınıf içi uygulamalara yönelik önerilerin ilköğretim ve lise düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenler tarafından ne ölçüde benimsendiğini belirlemek için İstanbul ilinde 39 ilçede araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iletişime dayalı yöntemler konusunda bilgi sahibi olmasına rağmen sınıf içi uygulamada halen geleneksel dil öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca hizmet-içi eğitimlerde öğretmenlerin kendilerine yer verilmemesi hayal kırıklığı yaşattığı ve sınıflardan kopuk olmayan akademisyenlerin hizmet-içi eğitimlerde yer alması gerektiği, lisans eğitiminin de zenginleştirilerek politikaları izlemek üzere akademik kurulların oluşturulması önerilmektedir.

Akkaş (2015) liselerde iletişimsel dil öğretiminin kullanımını incelediği araştırmasında, bu yaklaşımın sınıf içinde uygulanma düzeyinin büyük oranda öğretmene ve eğitim ortamına bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine ilişkin benzer tutum ve beklentileri olmasına rağmen, MEB müfredatının aksine bir yönde ve beklentilere uygun eğitim alamadıkları belirtilmektedir.

Altınuç (2012) öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimine ilişkin algılarını değerlendirdiği araştırmada beş farklı İngilizce öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler iletişimsel dil öğretimi konusunda teorik bilgilere hâkim olmalarına rağmen, bunun etkili biçimde öğretimde kullanılması hususunda sınırlı kaldığı ve tartışılması gereken hususlar olduğu belirtilmektedir. Buna göre sınıf mevcutlarının kalabalık olması, eğitim sistemindeki sorunlar, öğretmenlerin öğretim üzerinde düşünmeye yeterli zamanının olmaması gibi etmenlerin yabancı dil eğitiminin etkililiğini engellediği ifade edilmiştir.

Bal (2006) ilköğretim okullarında görev yapan yirmi İngilizce öğretmeni ile öğretmenlerin iletişimci dil öğretimi hakkındaki algılarını ve uygulamalarını değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin teoriksel olarak iletişimsel dil öğretiminden haberdar olmalarına karşın, algı ve tutumları arasında tutarsızlık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yetersiz otantik materyal kullanımı, kalabalık sınıflar, yoğun gramer içerikli öğretim programlarının öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimini etkili biçimde uygulamalarını engellediği; bu noktada lisans eğitiminde öğrencilerin teoriyi pratiğe dökmelerinin sağlanması ve iletişimsel dil öğretiminin etkin biçimde uygulandığı dersleri gözlemlemeleri gerektiği belirtilmektedir.

Baykal (2010) İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği Türk sınıflarında karşılaşılan iletişimsel engelleri ele aldığı araştırmada öğrencilerin iletişimsel faaliyetlere katılmaktan geri duyduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre kişisel problemler, güven eksikliği, akıcılığın olmayışı ve yanlış yapma korkusu gibi nedenlerden dolayı öğrenciler bağımsız sözlü etkinliklerden yararlanmak istememektedirler. Bu noktada ülkenin yabancı dil öğretim politikası ile öğrencilerin iletişimsel eğilimlerinin örtüşmediği ifade edilmektedir. Buna göre Milli Eğitim Bakanlığı'nın İngilizce bakımından arzu ettiği ile öğrencilerin başarabildikleri arasında uçurum olduğu belirtilmektedir.

Çimen (2008) kıdemli ve kıdemli olmayan İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel dil öğretiminin teorik altyapısına ilişkin farkındalıklarını karşılaştırmıştır. Bu noktada ilkokul ve liselerde görev yapan 14 öğretmen ile yürütülen çalışma sonucunda, kıdemli öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimi konusunda bilgiye sahip olmadıkları ifade edilmiştir. Kıdemli öğretmenler iletişimsel dil öğretiminin Türkiye'de uygulanmaya başladığı dönemlerde çalışmaya başlamalarına rağmen, yöntemin teorik altyapısı hakkında yeterli farkındalığa sahip değildirler.

Diler (2013) İngilizce sınıflarının ne kadar iletişimsel olduklarını incelemiştir. Çalışma verileri özel bir üniversitede birinci sınıf öğrencilerine İngilizce öğreten okutmanlardan anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar

öğretimde iletişimsel dil öğretiminin kullanımına yönelik olumlu tutum sergilemeler de bu yaklaşımı tamamen etkili biçimde kullanamamaktadırlar. Okutulan ders kitapları iletişimsel yaklaşıma uygun biçimde tasarlanmıştır. Gerek sınıf içi gerekse sınıf dışında edinilen bilgiler kullanılmadığından öğrenciler öğrendiklerini gerçek yaşama transfer edememektedirler.

Metin (2008) Türkiye ve İngiltere’de iletişimsel dil öğretimine ilişkin öğretim elemanı ve öğrencilerin tutumlarını karşılaştırmıştır. Türkiye’den Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve İngiltere’den Sussex Üniversitesi öğretim elemanları ve öğrencilerden elde edilen verilere göre iki üniversite arasında iletişimsel dil öğretiminin kullanımında anlamlı farklılıklar vardır. İngiltere’deki öğretim elemanları ve öğrenciler öğrenme ve öğretme süreçlerinde iletişimsel dil öğretiminin kullanımını faydalı bulmakta ve olumlu görüşler bildirmektedirler. Türkiye’de ise öğretim elemanları ve öğrenciler iletişimsel dil öğretimi rahatlıkla kullanamamaktadırlar. Öğretim elemanları bu yaklaşımı doğru olarak kullanamamakta, yaklaşımın uygulanabilmesi için uygun ortamın olmadığını iddia etmektedirler.

Özşevik (2010) Türkiye bağlamında öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimi uygulamada karşılaştıkları zorluklar ve engelleri incelemiştir. İlk ve ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri ile çevrimiçi anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda sağladığı olanakların farkında olmalarına rağmen Türkiye’de öğretmenler iletişimsel dil öğretimi sınıflarında uygulamakta zorluk çekmektedirler. Uygulamadaki zorluklar; öğretmen, öğrenci, eğitim sistemi ve iletişimsel dil öğretiminin kendisinden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin gerekli şartlar sağlanmadan iletişimsel dil öğretiminin uygulanabilirliği hakkında iyimsel olmadıkları sonucuna varılmıştır.

Gücer Palalı (2006) ilköğretim okulları ve liselerde İngilizce dil bilgisinin iletişimsel öğretim aktivitelerini kullanarak öğretirken, iletişimsel yöntem ve alıştırmaların kullanılmasının önemini incelemiştir. Bu amaçla gramer temelli etkinliklerle öğretim yapılan kontrol grubu ile iletişimsel etkinliklere dayalı gramer öğretimi esas alan deney grubu oluşturulmuştur. Buna göre kontrol grubunda oldukça fazla çeviri kullanıldığı, öğretmenin derste büyük oranda anadil kullandığı, öğretmenin derste ön planda olduğu ve öğrenciler arası etkileşimin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 6 haftalık eğitimin sonunda iletişimsel etkinliklerle gramer öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha iyi performans ortaya koyduğu tespit edilmiştir.

Bununla birlikte iletişimsel gramer öğretiminin doğruluk anlamında birtakım dezavantajlar barındırdığı bildirilmektedir.

Peçenek (1997) iletişimsel yaklaşımda sözel becerilerin geliştirilmesine yönelik öğretim tekniklerinin neler olduğu ve nasıl uygulandığını incelediği araştırmada; sözel becerilerin geliştirilmesinde ikili veya grup çalışmaları, drama, doğaçlama, rol oynama, benzetim, sorun çözme ve iletişim oyunları tekniklerinin kullanıldığını belirtmektedir. Buna göre iletişimsel yaklaşımda uygulanan teknikler geniş olanaklarıyla sözel becerilerin gelişmesine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Soğuksu (2013) Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programındaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Ankara ili merkez ilçelerdeki Anadolu Liseleri'nde yaptığı araştırma sonucunda; sınıf içi uygulamaların öğrencilere temel dil becerilerini bütünlükte biçimde edindirmek ve öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamak için uygun olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca anlama odaklanan, öğrenen merkezli ve gerçek yaşam durumlarını yansıtan öğrenme ortamlarının oluşturulamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şeker (2010) Ortaöğretim kurumları genel liseler öğretim programında İngilizce öğretim yöntemi olarak kullanılan iletişimci yaklaşımı genel hatlarıyla tanıtarak işlevselliğini değerlendirmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre dil eğitimi alan 10. 11. Ve 12. Sınıf öğrencilerinin çoğunlukla daha önce çalışılan ve sıkça kullanılan gündelik kalıplaşmış ifadeleri söyleyebildikleri; üretkenliğe dayalı daha önce denemedikleri yapıları söylemekten çekindikleri tespit edilmiştir. Türkiye'de daha etkin bir dil öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için iletişimci dil öğretim modelinin ancak sınırlı bir şekilde belli başlı konularda kullanılması gerektiği ve anadilin araç olarak kullanımının ikinci dil edinimini kolaylaştıracağı ifade edilmiştir.

Temizöz (2008) Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi çeviri yöntemi ve iletişimci yaklaşım uygulamalarının öğrencilerin öğrenme becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Anadolu Lisesi 10. Sınıf öğrencileri ile yürütülen deneysel modelin kullanıldığı araştırmada, iletişimci yaklaşımın kullanıldığı deney grubu ile dil bilgisi çevri yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun akademik başarı düzeylerinde deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

### 2.6.2. İletişimsel Dil Öğretimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Asassfeh, Khwaileh, Al-Shaboul ve Al-Shaboul (2012) Ürdün'deki okullarda İngilizce öğrenen 1525 öğrenci ile iletişimsel dil öğretiminin uygulanabilirliğini ve buna yönelik öğrenci tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların iletişimsel ve anlam odaklı etkinliklere yönelik tercihlerinin geleneksel yapı odaklı öğretimden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Mevcut öğretimin öğrencilerin yapı odaklı öğretime ilişkin tercihlerini karşılarken, iletişim ve anlam odaklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin iletişim ve anlam odaklı öğretim tercihleri ile sınıf içi uygulamalar arasında çok ciddi tutarsızlık olduğu tespit edilmiştir.

Al-Asmari (2015) Suudi Arabistan'daki bir üniversitede iletişimsel dil öğretiminin kaidesince uygulanmasında karşılaşılan zorlukları incelemiştir. Buna göre öğretmen, öğrenci, eğitim sistemi ve iletişimsel dil öğretiminin kendi doğasından kaynaklı birtakım zorluklarla karşılaştığı tespit edilmiştir. Temel bulgular arasında iletişimsel dil öğretimine yönelik eğitim eksikliği, iletişimsel dil öğretiminde kullanılacak materyaller ve kaynaklara erişimde karşılaşılan güçlükler, öğrencilerin yeterlik düzeyinin düşük olması, öğrenci motivasyonunun düşük olması, sınav sistemi ve öğrencilerin iletişimsel yetisini ölçmeye yönelik araçlar yer almaktadır.

Chang ve Goswami (2011) Tayvan'daki kolejlerde öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimini uygulamasını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmada Asya-Pasifik bölgesinde iletişim odaklı öğretime yönelmesine rağmen politika ve uygulama arasında boşluk olduğu belirtilmektedir. Araştırma sonucunda iletişimsel dil öğretiminin uygulanabilirliğini etkileyen etmenler arasında öğretmenler, öğrenciler, eğitim sistemi ve iletişimsel dil öğretiminin yerel bağlama uygunluğu yer almaktadır. Ayrıca bazı durumsal sınırlılıkların iletişimsel dil öğretimi engellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Suwa (1994) Japonya'da üç ilkokulda 6. sınıflarda İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemler, materyaller ve dil kullanımını ele almıştır. Dil öğretiminde iletişimsel yönelim gözlem formu kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda okullar arasında öğretim amaçları, yöntemler, materyaller, anadil kullanımı, hedef dilden girdi ve çıktı oranlarında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hiçbir dersin tamamen hedef dilde yapılmadığı, anadil kullanım oranlarının ise farklılaştığı belirlenmiştir.

Ellis (1996) iletişimsel dil öğretimi kültürel olarak ne kadar uygun başlıklı makalesinde ağırlıklı olarak Batı yabancı dil öğretimi yaklaşımının Uzakdoğu kültürlerinde ortaya koyduğu karışıklığı irdlemiştir. Çalışmada iletişimsel dil öğretiminin Asya

ülkelerine uygun olabilmesi için kültürel olarak uyarlanması ve kültürel açıdan kabul edilebilir hale getirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu bağlamda sınıf içerisinde öğretmenin yöntemi kültürel normalara uygun hale getirmesi aynı zamanda kültürel normları yöntemin içerisine dâhil edebilmesinin önemi üzerinde durulmuştur.

Farooq (2015) öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimine yönelik algıları ve uygulamalarını ve bu uygulamaların öğrencilerin iletişim yetileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iletişimsel dil öğretiminin karakteristik özellikleri, uygulanması ve öğrencilerin iletişimsel yetileri üzerindeki etkisi hakkında farkındalıkları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler değişime açık ve iletişimsel dil öğretimini uygulamada istekli olmalarına rağmen; zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar, görsel işitsel materyallerin olmaması, öğrencilerin düşük düzeyleri gibi sınıfta karşılaştıkları sorunlardan dolayı yöntemin tamamen uygulanabilirliği notkasında iyimser değildirlen. Ancak gerekli koşullar sağlandığında öğretmenler yöntemden sınıflarda yararlanabileceklerini düşünmektedirler.

Feryok (2008) bir İngilizce öğretmenin iletişimsel dil öğretimine yönelik kuramsal bilgisinin teoriye yansımalarını incelediği araştırmada; öğretmenin yerleşik algıları ile gözlemlenen uygulamaları ve bu uygulamaları etkileyen bağlamsal faktörler üzerinde durulmuştur. Altı aylık elektronik posta görüşmeleri ve iki adet sınıf içi gözlem ve bir yüzyüze görüşme yoluyla elde edilen veriler sonucunda; öğretmenin tutarlı ve bütüncül bir uygulanabilir teori ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenin yerleşik algılarının birçoğunu uyguladığı ancak bazı algıların uygulama esnasında farklı mecralara kaydığı tespit edilmiştir. Öğretmenin algıları ve uygulamalarının çalıştığı bağlama yönelik sahip olduğu anlamlardan etkilendiği belirlenmiştir. Bu noktada farklı beklentilerin karşılanması algılar ve uygulamalar arasındaki uyumsuzluğa katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Little ve Sanders (1990) Güney Karolina'da yabancı dil başlangıç düzeyindeki öğrencilerin farklı öğretim yöntemlerine ilişkin atfettikleri değeri irdelediği araştırmada, öğretmen ve öğrencilerin iletişimsel dil öğretimine atfettikleri değerler arasında uyumsuzluk olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre öğrencilerin en sevdiği etkinlikler, telaffuz hatalarının düzeltilmesi, gramerin sözel olarak düzeltilmesi, sınıfta telaffuz çalışması, cümle düzeyinde sözel gramer uygulamaları ve kelime ezberleme olarak belirlenmiştir. Buna karşın diyalog ezberleme ise en az sevilen etkinlik olmuştur. Araştırmada iletişimsel veya süreçsel yönelim barındıran etkinliklerin ise çok fazla değerli bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



Holliday (1994) devlet okullarında İngilizce öğretiminin özel ihtiyaçlarını iletişimsel dil öğretimi bağlamında değerlendirdiği kuramsal çalışmada, dünyanın birçok yerinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin iletişimsel dil öğretiminin mevcut sınıflarının koşullarına uygunluğundan çok emin olmadığını belirtmektedir. Bunun nedeni olarak yöntemin oldukça dar bir versiyonunun kullanılmaya çalışılmasını ve yöntemin kendi sınıflarının bağlamından oldukça farklı olan İngiltere, Güney Amerika ve Australyasya'daki İngilizce öğretimi topluluğunca ortaya konulmuş olmasını göstermektedir. Ayrıca mesleğin bu topluluğu ile dünyanın geri kalan kısmı arasında teknoloji transferi problemi olduğu belirtilmektedir. Yerele ilişkin bilgiyi göz önünde bulunduran daha geniş bir versiyonunun bulunduğu, öğretmenlerin görev yaptıkları yerel koşullar ve deneyimlerinden yola çıkarak daha çevreye duyarlı bir iletişimsel yöntemin mevcut olduğu öne sürülmektedir.

Hu (2002) pedagojik ithallere yönelik muhtemel kültürel direnişi iletişimsel dil öğretimi özelinde irdelenmiştir. Çalışmada 1980'lerden itibaren yukarıdan aşağı bir yaklaşımla ithal edilen iletişimsel dil öğretimini ve reformların etkililiği üzerinde durulmuş, yöntemin Çin'de İngilizce öğretiminde beklenen etkiyi oluşturamadığı ifade edilmiştir. Makalede İngilizce sınıflarına iletişimsel dil öğretiminin uyarlanmasında karşılaşılan temel güçlük olarak Çin'deki öğrenme kültürü gösterilmiştir. Buna göre yöntemin Çin'de uyumsuzluğunun nedeni olarak öğrenme ve öğretme hakkında dayarılan felsefi temeller, öğrenci ve öğretmenlerin rol ve sorumlulukları, desteklenen öğrenme stratejileri, öğrenci ve öğretmenlerde önem verilen nitelikler üzerinde durulmuştur. Araştırmada sosyo-kültürel etkilerin iyi biçimde irdelenerek bilgili bir biçimde pedagojik seçimler yapmak ve yöntemde dikkatli biçimde seçkici davranmanın gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ju (2013) iletişimsel dil öğretimine yönelik karşılaştırmalı ve eleştirel bir bakış açısı ile ele aldığı makalede; iletişimsel dil öğretiminin 1960'lardaki sosyal hareketlilikle ortaya çıktığı, dil öğretiminin tarihsel, teorik ve uygulamalı gelişimini titizlikle irdedeği ifade edilmiştir. Ancak yöntemin bazı ülkelerde kültürel çatışma ve öğretmen eğitimi bakımından devamlı tartışıldığı belirtilmektedir. Buna göre öğretmen eğitimi, öğretmen ve öğrenenlerin kültürel altyapıları ve ölçme değerlendirme sistemleri ile bütünleştirilebildiğinde iletişimsel dil öğretiminin yabancı dil öğretiminde önemli bir rol oynayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Littlewood (2007) Doğu Asya İngilizce sınıflarında iletişimsel ve görev temelli dil öğretimini incelemiştir. Buna göre Doğu Asya'daki bireylerin İngilizcede etkili biçimde etkileşim kurabilmeleri için iletişimsel dil öğretimi ve görev temelli dil öğretiminin farklı versiyonlarına yönelik ulusal politikalar ve müfredatlar geliştirildiği belirtilmektedir.

Araştırmada retmenlerin kendi durumlarına uygun yeni fikirler ve yöntemler geliştirmede karşılaştıkları zorluklar üzerinde durulmuştur. Bu noktada retmen merkezli üretimden rencilerin daha aktif ve bağımsız bir role büründüğü yöntem anlayışının benimsenmeye başlandığı yerlerdeki üretmenler için söz konusu deneyim ve kaygıların paylaşıldığı ve yerele uyarlamada kullanılabilir yöntemsel bir ereve sunulmuştur.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenen yöntem ve süreçler ele alınmıştır. Araştırmanın modeli, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirliğe ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma Diyarbakır il merkezindeki beş farklı lisede yürütülen 9. sınıf İngilizce dersini iletişimsel dil öğretimi bakımından incelemeyi amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Ayrıca bu çalışma iç içe geçmiş çoklu durum çalışması deseninin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek (2011: 29-30) 20. yüzyılda özellikle sosyal bilimler alanında paradigmatik bir dönüşüm yaşandığını vurgulamaktadır. Pozitivizm ötesi ya da yorumlamacı anlayışın “bilginin örgütlenmesi ve sunulmasında tek, en doğru bir biçim yoktur” düşüncesinden hareketle sosyal bilimciler nitel çalışmalara daha çok yönelmiş ve bu süreçte “nesnellikten” çok “bakış açısını” ön plana çıkarmışlardır.

Glesne’ye (2015: 11) göre araştırmanın amacı sosyal dünyanın aktörleri olan insanların o dünyaya ilişkin algılarını yorumlamaksa, araştırma yöntemi gözlem yapmayı, sorular sormayı ve o sosyal bağlamdaki insanlar ile algıları hakkında konuşarak etkileşimde bulunmayı içerir. Bu yöntemler ise nitel olarak adlandırılır. Nitel araştırmanın farklı meslek ve disiplinler ile olan ilişkisi nedeni ile kısa ve özlü bir tanımının yapılması zordur (Yin, 2011: 7). Saldana (2011: 3) nitel araştırmanın doğal ve sosyal yaşamın çalışılmasına yönelik oldukça çeşitli yöntem ve yaklaşımlar için kullanılan şemsiye bir terim olduğunu belirtmektedir. Denzin & Lincoln (2005: 3) nitel araştırmayı şöyle tanımlamaktadır:

*“Nitel araştırma gözlemciyi dünyanın içerisinde konumlandırılan yerleşik bir aktivitedir. Nitel araştırma dünyayı; alan notları, görüşmeler, mülakatlar, fotoğraflar, kayıtlar ve araştırmacının kendine yönelik kayıtlarından oluşan temsiller serisine dönüştürür ve bu insanların yükledikleri manalar açısından anlamlandırma veya yorumlama çabası ile nitel araştırmacıların fenomeni kendi doğal ortamlarında çalışmalarını anlamına gelir.”*

Yin (2011: 7,8) nitel araştırmayı beş özelliğinden yola çıkararak tanımlamaya çalışmıştır. Buna göre nitel araştırma; a) gerçek yaşam koşullarında bireylerin hayatının anlamının çalışılması, b) bireylerin bakış açıları ve görüşlerinin temsil edilmesi, c) bireylerin yaşadıkları bağlamsal durumların ele alınması, d) bireylerin sosyal davranışlarını anlamaya yardımcı olabilecek var olan veya ortaya çıkan kavramlara yönelik sezgilere katkıda bulunmak, e) tek bir kaynak yerine, birden çok kanıt kaynağı kullanmaya çabalamak olarak tanımlanabilir.

Merriam (2015: 14) nitel araştırmayı; odak noktasına süreç, mana ve anlamayı alan, veri toplama ve veri analizinde araştırmacının birincil veri kaynağı olduğu, zengin biçimde betimlenmiş bir ürünün ortaya koyulmaya çalışıldığı, tümevarımsal bir süreci temel alan araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Creswell (2007: 52)'e göre ise nitel araştırma; bireyler veya grupların sosyal veya insani bir probleme atfettikleri anlamları keşfetmenin bir aracıdır. Bu bakımdan nitel araştırma çeşitli sosyal çevreleri ve buralarda yaşayan bireylerin kendilerini ve çevrelerini semboller, ritüeller, sosyal yapılar, sosyal roller aracılığıyla nasıl anlamlandırdıklarını inceleyerek sorulara doğru cevaplar bulmaya çalışır (Berg, 2001: 6). Willis (1942: 216)'e göre nitel araştırma çoklu bakış açılarının var olduğunu umarak onları keşfetmeye çalışır. Amaç doğru olanın bulunmasından öte, bir durumun veya bağlamın anlaşılması olduğundan araştırma için genellikle doğal bağlamlar tercih edilir.

Yıldırım ve şimşek (2011: 39) nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamaktadır. Nitel araştırma; nispeten yapılandırılmamış verileri kullanan, araştırma sürecinde öznelliğin temel rolünü vurgulayan, doğal olarak ortaya çıkan az sayıdaki vakaları ayrıntılı olarak inceleyen, istatistiksel yöntemlerden ziyade sözel analiz yöntemleri kullanan, esnek ve veri odaklı bir araştırma tasarımı benimseme eğilimi gösteren bir sosyal araştırma biçimidir (Hammersley, 2013: 12). Creswell'e göre (2007: 40,41) bir problem veya konu keşfedilmek istendiğinde, konuya yönelik bütüncül ve detaylı bir anlayışa ihtiyaç duyulduğunda, bir sorun veya konuya yönelik olarak çalışmadaki katılımcıların düşüncelerini şekillendiren bağlam ve ortamların anlaşılması istendiğinde, mevcut teoriler incelenen problemin karmaşıklığını yansıtma yetersiz kaldığında nitel araştırma kullanılır.

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden iç içe geçmiş çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, sosyal bilimlerde psikoloji, sosyoloji ve özellikle eğitim bilimleri alanında kullanılmaktadır. Özellikle dil öğrenimi, anadil ve ikinci dil edinimi ve öğretmen eğitimi araştırmalarında durum çalışmalarına dayalı araştırmalar sık sık görülmektedir (Paker, 2015: 119). Yin (2003: 13,14)'e göre durum çalışması “güncel bir olguyu özellikle bağlam ve olgu arasındaki sınırlar açıkça berlign olmadığında o olguyu kendi gerçek yaşam koşullarında inceleyen ampirik bir araştırmadır. Çoklu veri kaynaklarının kullanıldığı durum çalışması, verilerin toplanması ve analizine rehberlik etmek üzere daha önce geliştirilen teorik önermelerden yararlanmaktadır. Creswell (2007: 73) durum çalışması araştırmasını, araştırmacının bir zaman diliminde sınırlı bir sistem (durum) veya çoklu sınırlandırılmış sistemleri (durumlar), çoklu veri kaynaklarını (gözlem, görüşme, görsel-işitsel materyaller, dökümanlar ve raporlar) kullanarak derinlemesine ve detaylı veri toplama yoluyla keşfettiği, durum betimlemesi ve durum temelli temaları ortaya koyduğu nitel araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır.

Glesne (2015: 30) nitel araştırmada durum çalışmasının bir olayın yoğun biçimde çalışılması ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Durum çalışması, katılımcı gözlemler, derinlemesine görüşmeler ile doküman toplama yoluyla elde edilen ve analiz edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir. Benzer bir biçimde Merriam (2015: 40,41) durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve analizi olarak tanımlamaktadır. Ona göre durum çalışmasının en tanımlayıcı özelliği çalışma nesnesinin sınırlandırılmasıdır. Eğer araştırılmak istenilen olgu özünde sınırlı değilse bir durum değildir. Bu noktada çalışılan durum bir olgunun örnek durumu olan birey, program, grup, kurum, toplum veya belirli bir politika olabilir. Patton'a (2014: 447) göre durum çalışması yaklaşımı analiz sürecini temsil eder ve verilerin toplanması, düzenlenmesi ve analiz edilmesiyle ilgili özel bir yöntem oluşturur. Analiz süreci bir ürün meydana getirir. Böylece durum çalışması terimi ya analiz sürecine ya da analizin ortaya çıkarttığı ürüne veya her ikisine de işaret edebilir.

Sturnman'a (1994) göre durum çalışması bir bireyin, grubun veya fenomenin incelenmesi için kullanılan genel bir terimdir. Araştırmada kullanılan teknikler çeşitlendirilip hem nitel hem de nicel yaklaşımları içerebilse de durum çalışmasının ayırt edici özelliği insan sistemlerinin karakteristik bir tamlık veya bütünlük geliştirdiğinden hareketle bu sistemlerin, birtakım özelliklerin gevşek bir koleksiyonu gibi görülecek kadar basit olmadığı inancıdır (Akt. Bassey, 1999: 26).

Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır. Bu durum, anlaşılması ve ortaya konulması istenen olgunun tek bir bakış açısı yerine birden çok bakış açısı yoluyla keşfedilmesini ve çok boyutlu biçimde ortaya konulmasını sağlar (Baxter ve Jack, 2008: 544). Durum çalışması durumun çalışıldığı ortamda yer alan farklı kanıt türlerine erişerek araştırma sorularına muhtemel en iyi cevabı bulmaya çalışır. Tek bir kanıt türü veya kaynağı tek başına yeterli görülmez. Ayrıca durum çalışmaları sadece nitel yöntemlerle sınırlı kalmaz, her türlü kanıt durum çalışmalarında araştırmacının veri toplama sürecine dahil edilebilir ancak nitel yöntemler birincildir. Bu anlamda çoklu veri kaynaklarının kullanımı durum çalışmasının temel bir özelliğidir (Gillham, 2000: 9,10). Üzerinde çalışılan durumlar birbirinden farklı olduğu için durum çalışmalarında genelleme kaygısı yoktur. Bununla birlikte bir duruma ilişkin elde edilen sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 77). Durum çalışması araştırmasının temel ilkeleri arasında sınırlılık veya tekillik, derinlemesine çalışma, çoklu bakış açıları (üçleme), özgünlük, bağlamsallık ve yorumlama sayılabilir (Duff, 2008: 23).

Belirli sosyo-politik bağlamlarda uygulanmakta olan sosyal/egitimsel programlar veya politikaların kalitesi veya karmaşıklığına ilişkin derinlemesine bir görüntü sergilemeyi amaçlayan durum çalışmaları, yöntemine bağımlı olmadığı gibi kaynak ve zaman ile de sınırlı değildir. Durum çalışmaları değişim sürecini ve olayların nasıl ve niçin gerçekleştiğini keşfetmeye yönelik olarak birkaç gün, birkaç hafta, birkaç ay veya birkaç yılda gerçekleştirilebilir (Leavy 2014: 458). Yin (2009: 4) psikoloji, sosyoloji, siyasi bilimler, antropoloji, sosyal hizmetler, işletme, eğitim, hemşirelik ve toplum planlamalarında oldukça yaygın kullanılan durum çalışmasına yönelik göze çarpan ihtiyacın kompleks sosyal olguları anlama arzusundan kaynaklandığını belirtmektedir.

Durum çalışmalarının göz önünde bulundurulması gereken güçlü ve zayıf yönleri vardır. Durum çalışmalarının güçlü ve zayıf yönleri şunlardır (Nisbet ve Watt, 1984; Akt: Cohen, Manion ve Morrison, 2007: 256):

- Genellikle günlük dilde yazıldığından sonuçlar akademik olmayan çevreler dahil olmak üzere oldukça geniş bir kitle tarafından kolaylıkla anlaşılabilir.
- Daha geniş ölçekli verilerin kullanılması durumunda kaybolabilecek ve bir durumu anlamada kritik role sahip olan eşsiz nitelikleri yakalama potansiyeline sahiptir.

- Gerçekliği güçlüdür.
- Diğer benzer durum ve ortamlar için öngörü sağlar.
- Araştırmacı takımına ihtiyaç duyulmadan tek bir araştırmacı tarafından yapılabilir.
- Kontrol edilemeyen değişkenler veya beklenmeyen olaylara karşı esnektir.
- Otantik bir bağlamda zengin ve detaylı veri toplamaya olanak sağlar elverişlidir.
- Çapraz kontrolü kolay olmadığından, seçici, yanlı veya öznel olabilir.
- Esnekliğe yönelik çabalara rağmen gözlemci yanlılığına ilişkin problemlere açıktır.

Durum çalışmalarının ne zaman diğer araştırma desenlerinin yerine kullanılacağını belirlemek için araştırmacının neyi bilmek istediğine bakılmalıdır. Araştırmacının “eş zamanlı olaylar” üzerindeki kontrolünün sınırlı olduğu ya da değişkenlerin durumun içine iyice gömüldüğü ve belirlenemediği durumlarda durum çalışmasının en iyi seçim gibi görüldüğü belirtilmektedir (Merriam, 2015: 45). Yin (2009: 13) araştırmanın odağı “nasıl” ve “niçin” sorularına cevap vermek olduğunda, araştırmaya katılanların davranışları manipüle edilemediğinde, çalışılan olgu ile ilişkili olduğu inanılan bağlamsal durumlar kapsamak istendiğinde, fenomen ile bağlam arasındaki sınırlar tam açık olmadığında durum çalışmasının düşünülmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Durum çalışması çeşitli araştırmacılar tarafından kullanıldığı alanlara ve çalışmanın özelliğine göre sınıflandırılmışlardır. Stenhouse (1985) durum çalışmasını etnografik, değerlendirmeye yönelik, eğitimsel ve eylem araştırması olarak dört genel türde ele almıştır (Stenhouse, 1985; Akt: Basse, 1999: 28). Stake (2005) araştırmacının ilgisine dayalı olarak durum çalışmasını içsel, araçsal ve bütünlük durum çalışmaları olarak sınıflandırmaktadır. İçsel durum çalışması araştırmacı, belli bir konuyla özel olarak ilgiliyse gerçekleşir. Araçsal durum çalışması ise bir konu hakkında fikir sağlamak ya da bir genellemeyi yeniden ele almak için yapılır. Bu tür durum çalışmalarında vakanın kendisi ikincildir, başka bir şeyi anlamayı kolaylaştırır. Bütünlük durum çalışmasında ise birden fazla vaka “bir olguyu, evreni ya da genel vakayı araştırmak için incelenir (Akt. Merriam, 2015: 48). Durum çalışmaları özelliklerine göre keşfedici, açıklayıcı ve betimleyici durum çalışmaları olarak sınıflandırılmıştır Yin (2003: 3-10). Keşfedici durum çalışmaları henüz araştırma soruları tanımlanmadan saha araştırmasına başlandığı, daha büyük sosyal araştırmalara giriş mahiyetindeki çalışmalardır. Açıklayıcı durum çalışmaları özellikle karmaşık toplum ve

örgütler üzerindeki çoklu etkilerin ele alındığı nedensel araştırmalarda oldukça kullanışlı olan çalışmalardır. Betimleyici durum çalışmaları ise araştırma soruları öncesinde uygulanabilir kuramsal bir yönelimin oluştuğu ve tanımlandığı, araştırmacının çalışma boyunca izleyeceği genel çerçeveyi belirleyen açıklayıcı bir teorinin sunulduğu ve analiz biriminin tam olarak ne olacağının önceden belirlendiği çalışmalardır (Berg, 2001: 230).

Genel olarak durum çalışmalarında dört tür desenden söz edilebilir: (1) bütüncül tek durum deseni, (2) iç içe geçmiş tek durum deseni, (3) bütüncül çoklu durum deseni, (4) iç içe geçmiş çoklu durum deseni (Yin 2003: 41-46; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 290-292; Paker, 2015: 123).

*Bütüncül Tek Durum Deseni:* Çalışılacak tek bir analiz birimi veya durum vardır. Bütüncül tek durum çalışması bir kuram test edilmek veya aykırı durumlar ortaya çıkarılmak istendiğinde, daha önce hiç çalışılmamış veya bilimsel olarak erişilememiş olguları ortaya koymada kullanılabilir.

*İç İçe Geçmiş Tek Durum Deseni:* Tek bir durum içerisinde birden fazla analiz birimi içerebilir. Tek bir durumda alt birim veya birimlere de dikkat edilerek çalışma gerçekleştirilir. Örneğin durum çalışması hastahane gibi tek bir örgüt hakkında olduğunda analiz birimi klinik servisler, personel gibi alt birimleri analize dahil edebilir.

*Bütüncül Çoklu Durum Deseni:* Bu durumda birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum vardır ve her bir durum kendi başına bütüncül olarak ele alınır sonra birbiriyle karşılaştırılır. Ancak araştırmacı her bir durum için aynı araçlarla veri toplamalı ve birbiriyle karşılaştırılabilir veriler elde etmelidir.

*İç İçe Geçmiş Çoklu Durum Deseni:* Bu durum çalışması deseninde birden fazla durum vardır. Her bir durum kendi içinde alt birimlere ayrılarak çalışılmalı ve olabildiğince standart veri toplama yöntemleri kullanılarak veriler toplanmalı ve elde edilen verilere göre örüntüler ortaya çıkarılmalıdır.

Bu çalışmada, beş farklı lisedeki 9. Sınıf düzeyinde İngilizce öğretiminin iletişimsel dil öğretimi bakımından nasıl olduğu, kendi bağlamı içerisinde anlamak amaçlandığından nitel araştırma desenlerinden iç içe geçmiş çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen beş farklı lise türü kendi içinde öğretmen ve öğrenci olmak üzere alt birimlere ayrılarak ele alınmıştır. Standart veri toplama teknikleri kullanılarak veriler toplanmış, elde edilen verilere göre örüntüler ortaya çıkarılmıştır.



### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde bulunan Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi A ve Anadolu Lisesi B’de öğrenim gören 151 9. sınıf öğrencisi ve bu okullarda görev yapan 5 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem alma yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemiyle çalışma grubu oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme (1) her bir durumun benzersiz olduğunu belgelemede kullanılabilecek yüksek kaliteli ve detaylı tanımlamalar ve (2) farklı durumların kesiştiği yerde bulunan ve önemini farklılıklardan meydana gelmiş olmaktan alan ortak noktaların ortaya konulmasını sağlar (Patton, 2014: 235). Farklı durumların ortaya çıkarılma olasılığı ve çoklu bakış açısıyla durumların bütünüyle betimlenmesi bu örnekleme yönteminde daha fazladır (Creswell, 2016: 157). Söz konusu okullarda iletişimsel dil öğretimi bakımından, ne tür benzerlikler ve farklılıklar olduğunu ortaya koyarak karşılaştırma ve belirli ölçütleri karşılayan durumların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma grubunun oluşturulmasında okul türü, cinsiyet, sosyo-ekonomik özellikler bakımından maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Aşağıda Tablo 3’de çalışma grubunda yer alan okullara ve görüşme gerçekleştirilen bireylere yönelik tanımlayıcı bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Görüşme Yapılan Öğrencilere İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

| Kod  | Okulu                     | Cinsiyet | Yaş | İngilizce Özel Ders Durumu | Anne-baba yabancı dil bilgisi                     |
|------|---------------------------|----------|-----|----------------------------|---|
| K.1  | Fen Lisesi                | K        | 14  | Hayır                      | Orta düzeyde                                      |
| K.2  | Fen Lisesi                | K        | 15  | Hayır                      | Anne Bilmiyor Baba orta düzeyde Fransızca biliyor |
| K.3  | Fen Lisesi                | E        | 16  | Hayır                      | Baba ileri düzeyde Anne orta düzeyde              |
| K.4  | Fen Lisesi                | E        | 15  | Hayır                      | Yok   |
| K.5  | Anadolu İmam Hatip Lisesi | K        | 15  | Hayır                      | Baba ileri düzeyde Anne bilmiyor                  |
| K.6  | Anadolu İmam Hatip Lisesi | K        | 14  | Hayır                      | Yok   |
| K.7  | Anadolu İmam Hatip Lisesi | K        | 15  | Hayır                      | Baba orta düzeyde Anne bilmiyor                   |
| K.8  | Anadolu İmam Hatip Lisesi | K        | 15  | Hayır                      | Baba orta düzeyde Anne bilmiyor                   |
| K.9  | Anadolu İmam Hatip Lisesi | K        | 15  | Hayır                      | Yok   |
| K.10 | Sosyal Bilimler Lisesi    | E        | 16  | Hayır                      | Yok   |
| K.11 | Sosyal Bilimler Lisesi    | K        | 16  | Hayır                      | Yok   |
| K.12 | Sosyal Bilimler Lisesi    | E        | 17  | Hayır                      | Yok   |
| K.13 | Sosyal Bilimler Lisesi    | E        | 17  | Hayır                      | Yok   |
| K.14 | Anadolu Lisesi A          | E        | 15  | Hayır                      | Baba orta düzeyde Anne bilmiyor                   |
| K.15 | Anadolu Lisesi A          | E        | 15  | Evet                       | Yok   |
| K.16 | Anadolu Lisesi A          | K        | 15  | Hayır                      | Anne Baba Başlangıç düzeyinde                     |
| K.17 | Anadolu Lisesi B          | E        | 15  | Hayır                      | Baba başlangıç düzeyinde Anne bilmiyor            |

|      |                  |   |    |       |  |
|------|------------------|---|----|-------|--|
| K.18 | Anadolu Lisesi B | K | 15 | Hayır | Baba başlangıç düzeyinde Anne bilmiyor |
| K.19 | Anadolu Lisesi B | K | 15 | Hayır | Yok                                    |
| K.20 | Anadolu Lisesi B | K | 15 | Hayır | Anne Baba başlangıç düzeyinde          |

**Fen Lisesi:** Okul Diyarbakır il merkezinde bulunmaktadır. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi puanına göre 485 ve üzeri puan alan öğrenciler bu okula kabul edilmektedir. Okulda gözlem yapılan 9. sınıfta 18'i kız ve 12'si erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci bulunmaktadır. İngilizce derslerinde öğrenciler klasik sıralı düzene göre oturmaktadırlar. Gözlem yapılan sınıfın ders programında haftada 7 saat İngilizce dersi vardır. Sınıfta akıllı tahta bulunmaktadır. Derslerde Oxford Yayınevi'nin hazırlamış olduğu New Headway Elementary ders kitabı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca ders kitabının i-tools denilen akıllı tahta uyumlu yazılımı mevcuttur. Gözlem yapılan okuldaki İngilizce öğretmeni bayan olup, 5 yıllık kıdeme sahiptir ve İngilizce öğretmenliği bölümü mezunudur.

**Sosyal Bilimler Lisesi:** Okul Diyarbakır il merkezinde bulunmaktadır. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi puanına göre 356 ve üzeri puan alan öğrenciler bu okula kabul edilmektedir. Bu okula devam eden öğrenciler 1 yıl İngilizce hazırlık eğitimi almaktadırlar. Gözlem yapılan 9. Sınıfta 14'ü kız ve 12'si erkek olmak üzere toplam 26 öğrenci bulunmaktadır. İngilizce derslerinde öğrenciler klasik sıralı düzene göre oturmaktadırlar. Gözlem yapılan sınıf haftada 6 saat İngilizce dersi almaktadır. Sınıfta akıllı tahta vardır ve derslerde aktif biçimde kullanılmaktadır. Ders kitabı olarak Oxford Yayınevi tarafından hazırlanmış olan Directions Türkiye A1 kitabı kullanılmaktadır. Kitabın i-tools denilen akıllı tahta uyumlu yazılımı mevcuttur. Gözlem yapılan okuldaki İngilizce öğretmeni bayan olup, 11 yıllık kıdeme sahiptir ve İngilizce öğretmenliği bölümü mezunudur.

**Anadolu Lisesi A:** Okul Diyarbakır il merkezinde bulunmaktadır. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi puanına göre 461 ve üzeri puan alan öğrenciler bu okula kabul edilmektedir. Gözlem yapılan 9. Sınıfta 17 kız ve 11 Erkek olmak üzere toplam 28 öğrenci bulunmaktadır. İngilizce derslerinde öğrenciler klasik sıralı düzene göre oturmaktadırlar. Gözlem yapılan sınıfın ders programında haftada 6 saat İngilizce dersi bulunmaktadır. Sınıfta akıllı tahta vardır ve derslerde aktif biçimde kullanılmaktadır. Ders kitabı olarak Oxford Yayınevi tarafından hazırlanmış olan Directions Türkiye A1 kitabı kullanılmaktadır. Kitabın i-tools denilen akıllı tahta uyumlu yazılımı mevcuttur. Gözlem yapılan okuldaki İngilizce öğretmeni erkek olup, 17 yıllık kıdeme sahiptir ve İngilizce öğretmenliği bölümü mezunudur.

**Anadolu İmam Hatip Lisesi (Proje Okulu):** Okul Diyarbakır il merkezinde bulunmaktadır. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi puanına göre 403 ve üzeri puan alan öğrenciler bu okula kabul edilmektedir. Gözlem yapılan 9. Sınıfta 28 kız öğrenci bulunmaktadır. İngilizce derslerinde öğrenciler U yerleşim biçimine göre oturmaktadırlar. Gözlem yapılan sınıfın ders programında haftada 5 saat İngilizce dersi bulunmaktadır. Sınıfta akıllı tahta vardır ve derslerde aktif biçimde kullanılmaktadır. Oxford Yayınevi tarafından hazırlanmış olan New Headway Elementary ders kitabı olarak kullanılmaktadır. Kitabın i-tools denilen akıllı tahta uyumlu yazılımı mevcuttur. Ayrıca derslerde zorunluluk gereği Ortaöğretim English Students' Book A1.2.'den yararlanılmaktadır. Gözlem yapılan okuldaki İngilizce öğretmeni erkek olup, 7 yıllık kıdeme sahiptir ve İngilizce öğretmenliği bölümü mezunudur.

**Anadolu Lisesi B:** Okul Diyarbakır il merkezinde bulunmaktadır. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi puanına göre 432 ve üzeri puan alan öğrenciler bu okula kabul edilmektedir. Gözlem yapılan 9. Sınıfta 19 kız ve 20 Erkek olmak üzere toplam 39 öğrenci bulunmaktadır. İngilizce derslerinde öğrenciler klasik sıralı düzene göre oturmaktadırlar. Gözlem yapılan sınıfın ders programında haftada 6 saat İngilizce dersi bulunmaktadır. Sınıfta akıllı tahta vardır ve derslerde kullanılmaktadır. Ders kitabı olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Yıldırım Yayınları'na hazırlanmış Ortaöğretim English Students' Book kullanılmaktadır. Gözlem yapılan okuldaki İngilizce öğretmeni erkek olup, 20 yıllık kıdeme sahiptir ve İngilizce öğretmenliği bölümü mezunudur.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları hazır hale getirildikten sonra gerekli uygulamalar için Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden Ek.4'de görülen Etik Kurul Onayı alınmıştır. Etik Kurul Onayı alındıktan sonra Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma izni için başvuruda bulunulmuş ve Ek. 5'te görülen araştırma izni alındıktan sonra ilgili okullara gidilerek ön görüşmeler yapılmıştır. Ön görüşmeler neticesinde araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler ve gözlem yapılacak sınıflar belirlenmiştir. Buna göre 2017 yılı Nisan ve Mayıs aylarında ilgili okullara gidilerek her okulda 6 saat olmak üzere İngilizce dersleri gözlemlenmiştir. Araştırmacı sınıfın doğal atmosferini etkilememek ve gerek öğretmen gerekse öğrencilerin kendisine alışmasını sağlamak için önce kendini tanıtmış daha sonra araştırması ile ilgili bilgi verdikten sonra öğretmen ve öğrencilerden

temel beklenti olarak normalde derslerde davrandıkları gibi davranmalarını talep etmiştir. Sınıftaki bireylerin; derslerinde yabancı birinin bulunması dolayısıyla tedirginlik yaşamamaları için asıl gözleme başlamadan önce birkaç derse katılarak öğrencilerin ve öğretmenin araştırmacıya alışmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Derslerin gözlemlenmesi sürecinde araştırmacı katılımcı olmayan gözlemci rolünü benimsemiştir. Araştırmacı katılımcı olmayan gözlemci rolünde olduğundan derslerde tüm sınıfı gözlemleyebileceği uygun bir yerde oturmuş ve gözlemlerini yapmıştır. Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim gözlem formu ders esnasında eş zamanlı olarak doldurulması gereken bir form olduğundan araştırmacı dersin akışı içerisinde gözlem formunun ilgili bölümlerini doldurmuştur. Araştırmacı dersin sonunda gözlem formunu doldurduktan sonra gözlem sınıfından ayrılmıştır.

Gözlem süreci tamamlandıktan sonra öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde derse ilgili olan öğrencilerin yanında ilgili olmayanların da görüşleri alınmaya çalışılmıştır bu doğrultuda görüşme yapılacak öğrencilerin seçiminde dersi gözlemlenen öğretmenin desteği alınmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sınıf dışında daha sessiz ve görüşmeye elverişli olan toplantı odası gibi müsait ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle birkaç dakika öğrencilerle sohbet ederek öğrencilerin araştırmacıya kendilerini açmaları sağlanmaya çalışılmış, yapılan çalışma ve görüşmenin içeriği hakkında kısa bilgilendirme yapıldıktan sonra katılımcılara sırası ile görüşme soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise gözlem süreci ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile görüşme takvimi konusunda öğretmenlerin daha müsait oldukları yaz seminer dönemi olan Haziran ayı tercih edilmiştir. Görüşme protokolünde yer alan sorular her bir öğretmene aynı sıra ile yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler katılımcıların kabul ettiği 4 okulda ses kayıt cihazı kullanılarak; ses kaydını katılımcıların kabul etmediği 1 okulda ise araştırmacı tarafından yazılı biçimde kayıt altına alınmıştır. Seidman'a göre (2006: 114) görüşmelerin kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınması araştırmacıya katılımcıların kendi ifadeleri ile verileri sunma, notlarında net olmayan noktalar ile karşılaştığında orijinal kaynağa dönüp kontrol etme olanağı sunmaktadır. Gerek öğretmen gerekse öğrenciler ile yapılan görüşmeler, araştırmacı benzer ifadeleri tekrar tekrar duymaya veya kuramsal doyuma ulaşana kadar sürdürülmüştür (Auerbach ve Silverstein, 2003: 20).

Nitel araştırmalar bireylerin günlük yaşamlarındaki çevrelerde ve katılımcı bir şekilde gerçekleştirildiğinden, bu tür etkileşimler sonucunda doğabilecek etik konular

hakkında farkındalık gerektirmektedir (Orb, Eisenhauer ve Wynaden, 2001: 93). Miller ve Bell (2005: 53) katılımcıların neye rıza gösterdiği ve katılımın nerede başlayıp nerede bittiğinin açık bir biçimde ifade edilmesinin etik bir sorumluluk olduğu, katılımcı rızasının araştırmacı ve katılımcı arasında araştırma süreci boyunca uzlaşıya dayalı biçimde sürdürülmesi gerektiğini belirtmektedir. Hatch (2002: 66) ise özellikle öğrenciler ve öğretmenler ile çalışan araştırmacıların, katılımcıların hassaslığı için dikkatli davranmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada Hammersley ve Traianou (2012: 57) araştırma sürecinde katılımcıların uğrayabilecekleri zararlara dikkat edilmesinin etik bir sorumluluk olduğunu dile getirmektedir. Benzer bir şekilde Angrosino (2007: 85) insanlar hakkında araştırma yaparken onları korumanın sadece fiziksel veya psikolojik olarak yaralanmalardan korumak değil; aynı zamanda bireylerin mahremiyetlerini ve onları ifşa edecek tüm araştırma kayıtlarının gizliliğini korumanın etik açıdan zorunlu olduğunu bildirmektedir. Bu bakımdan araştırmanın başlangıcından itibaren katılımcılara araştırma süreci ve izlenecek yollar hakkında açık bir bilgilendirme yapılarak ve araştırma sürecinde katılımcılarla görüş alışverişinde bulunarak, etik sorumluluklar yerine getirilmeye çalışılmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Lise 9. Sınıflarda İngilizce öğretiminin iletişimsel dil öğretimi açısından nasıl bir yapı sergilediğinin incelenmesine yönelik veriler yapılandırılmış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Gözlem bir ya da birden fazla kimsenin gerçek hayat içinde olup bitenleri bir plan dâhilinde izlemesi ve kaydetmesidir (Kaptan, 1998: 150). Gözlem herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Nitel araştırmalarda gözlem, sayısal veri üretmekten çok, araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yönelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 170).

Veri toplama aracı olarak gözlem tekniğini kullanan araştırmacılar, insan davranışları ve toplumsal süreç hakkında davranışlarını anlamak istedikleri dünyalara mümkün olduğunca girerek bir anlayış kazanmaya çalışmaktadırlar. Gözlem tekniği insanları yaşadıkları ve çalıştığı doğal ortamlarda inceleyerek, sosyal bilimcilerin insan davranışının altında yatan nedenleri, değerleri, inançları, endişeleri, sıkıntıları ve çıkarları kavrama becerisini en üst düzeye çıkaracakları varsayımına dayanmaktadır (Gray, Williamson, Karp ve Dalphin, 2007: 180). Bu bakımdan gözlemin amacı kültürü, çevreyi veya ele alınan sosyal

olguyu, katılımcıların bakış açısı ile anlamaya çalışmaktır (Hatch, 2002: 72). Merriam'a (2015: 113) göre davranışı olduğu gibi kaydetmeye imkân veren gözlem, özellikle tam tanımlanmamış olguları anlamakta faydalı bir stratejidir. Creswell (2009: 179) birincil veri sunma, olguyu gerçekleştiği ortam içerisinde olduğu gibi kaydetme, sıra dışı durumları gözlemeleme şansı ve görüşmede bireylerin rahatsız olacakları konuları keşfetme konusunda gözlem tekniğinin araştırmacıya avantaj sağladığını belirtmektedir. Bryman (2012: 545) araştırmacıların gözlem yaptıkları bireyler ile ahenk kurmaya çalışmaları gerektiğini belirtmektedir. Patton (2014: 263,264) ise gözlemin araştırmacıya birinci elden deneyimler sunduğunu, gözden kaçan ve kimsenin dikkat etmediği şeyleri yakalama şansı verdiğini, insanların mülakatta konuşmak istemeyecekleri şeyleri öğrenme fırsatı tanıdığını belirtmektedir. Bununla birlikte gözlemcinin etkisinin diğer yöntemlere göre daha fazla olması, zaman kaybının yaşanması, gözlemin kontrolünün güçlüğü, gözlem verilerinin sayısallaştırılması ve örneklemin sınırlı sayıda olması gözlemin başlıca dezavantajları arasındadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 141). Hancock ve Algozzine'ye (2006: 46) göre araştırmacılar gözlem yaparken beş unsuru göz önünde bulundurmalıdır. İlk olarak araştırmacı; araştırma sorularına ışık tutması için nelerin gözlemleneceğini belirlemelidir. Daha sonra hangi özelliklerin gözlemleneceği bir gözlem rehberi oluşturulmalıdır. Üçüncü olarak araştırmacı bu araştırmanın neden ve nasıl yapıldığına dair bireyleri bilgilendirerek gözlem yapılacak alana kabul sağlamalıdır. Dördüncü olarak araştırmacı araştırmadaki yanlılıkları ve kendi rolünü açık olarak belirtmelidir. Son olarak araştırmacı katılımcılara ve ilişkin yasal gereklilikler ve etik sorumlulukların farkında olmalıdır.

Gözlem, yapılandırılma durumuna göre yapılandırılmamış ve yapılandırılmış gözlem olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yapılandırılmamış gözlem, gözlem öncesi yapılandırılmamış ve gözlemciye veri toplamada ve kayıt etmede özgürlük sağlayan bir tür gözlem yöntemidir. Yapılandırılmış gözlem ise, gözlenecek şeyle ilgili daha iyi bir yapılanma ve sistematik yaklaşım kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014: 141). Bu çalışmada iletişimsel dil öğretim ilkeleri açısından sistemli bir yaklaşım benimsenmek istendiğinden yapılandırılmış gözlem kullanılmıştır.

Katılım ve gözlem türü dikkate alındığında gözlemler genellikle dört tipte toplanmaktadır (Patton, 2016: 167-168):

*Tam Katılımcı:* Araştırmacı gözlediği kişilerle tamamen devreye girerek ilgilenir.

*Gözlemci Olarak Katılımcı:* Araştırmacı sürece çalışma alanında katılır. Katılımcı rolü araştırmacı rolünden daha belirgindir.

*Katılımcı Olmayan Gözlemci:* Katılımcı dışarıdan bir yabancı olarak çalışmaya katılır, uzaktan izler ve alan notları alır.

*Tam Gözlemci:* Araştırmacı çalışmadaki insanlar tarafından ne gözlenir ne de fark edilir.

Katılımcı olmayan gözlem, içerisinde araştırmacının herhangi bir katılım göstermeyip sadece gözlemci olduğu, kimliğinin, araştırmanın ve süresinin açıkça belli olduğu gözlemdir (Ekiz, 2017: 59). Bu çalışmada araştırmacı katılımcı olmayan gözlemci rolünü benimsemiştir.

Araştırmada 9. sınıflarda yürütülen İngilizce derslerinin, iletişimsel dil öğretimi açısından incelenmesi amacıyla Allen, Fröhlich ve Spada (1983) tarafından geliştirilen ve Soğuksu (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan “Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim” (Communicative Orientation of Language Teaching- COLT) gözlem şeması izin alındıktan sonra kullanılmıştır (Ek.1). “Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim” (COLT) gözlem şeması, yabancı dil yeterliğinin doğasını ve sınıflardaki gelişimini inceleyen büyük ölçekli bir araştırma projesi kapsamında 1980'lerin başlarında geliştirilmiştir. “İki Dilde Yeterliğin Geliştirilmesi Projesi” olarak anılan bu proje, Kanada'nın Toronto'daki Ontario Eğitim Araştırmaları Enstitüsü'nde (OISE) gerçekleştirilmiştir. Proje dört genel konu etrafında organize edilmiştir: iletişimsel yeterliğin doğası, sosyal çevrenin iletişimsel yeterliğin gelişimi üzerindeki etkisi, öğretimsel değişkenlerin ve öğrenenlerin kişisel karakteristik özelliklerinin yabancı dil öğrenmeye etkisi. Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim Gözlem Şeması yabancı dil araştırma alan yazınında başarılı dil öğrenimine önemli katkıları olduğuna inanılan iletişim ve etkileşim özelliklerini tanımlamak üzere geliştirilmiştir. (Spada ve Fröhlich, 1995: 1-10).

Gözlem şeması A ve B olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bölüm A sınıf içerisinde yapılan etkinlikleri tanımlarken; Bölüm B, öğretmen/öğrenci veya öğrenci/öğrenci arasındaki sözlü etkileşimlerin iletişimsel özelliklerini analiz etmeye yöneliktir. Bu çalışmada gözlem şemasının A bölümü kullanılmıştır. A bölümü, süre, etkinlikler, Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu), içerik, içerik kontrolü, öğrenci becerileri ve materyaller olmak üzere 7 parametreden oluşmaktadır. A bölümündeki parametrelerin oluşturulmasında iletişimsel dil öğretiminin yanı sıra birinci ve ikinci dil edinimi ile ilgili

alanyazından yararlanılmıştır (Allen, Fröhlich ve Spada,1983: 4). Bu parametreler aşağıda kısaca tanımlanmıştır.

**Süre:** Her bölüm / etkinliğin başlangıç ve bitiş zamanını ifade eder.

**Etkinlikler:** Etkinlikler bir sınıftaki öğretim bölümlerini oluşturan ayrı birimlerdir. Gözlem şemasının bu parametresi açık uçludur bu sayede araştırmacı önceden belirlenmiş tanımlayıcıları işaretlemek zorunda kalmaz. Bunun yerine her bir etkinlik ayrı ayrı tanımlanır. Örneğin tekrar, çeviri, şarkı söyleme, tartışma, oyun, yazma, rol yapma, sesli okuma vb.

**Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu):** Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu) öğrencilerin sınıf içi etkileşimler kurarken nasıl organize edildiğini ifade eder. Bu parametre altında sınıf, grup ve birey olmak üzere üç temel organizasyon yapısı bulunmaktadır. Bu kategoriler kendi içinde; *Öğretmen↔Öğrenci/Sınıf, Öğrenci↔Öğrenci/Sınıf, Tüm Sınıf; Grup Aynı Görev, Grup Farklı Görevler, Birey Aynı Görev, Birey Farklı Görevler* olmak üzere 7 alt kategoriye ayrılmıştır.

**İçerik:** Bu parametre sınıf içi etkinliklerin içeriğini belirlemeye yöneliktir. Bu parametre sınıf içerisindeki etkinlikler ile öğrencilere kazandırılmak istenen yabancı dil yeterlik alanları (yapı, işlev, söylem, toplum dilbilim), sınıf içi etkinliklerde öğretmen veya öğrenciler tarafından ele alınan konuları ele almaktadır. Bu parametre altında yer alan kategoriler şunlardır:

**Dil:**

*Yapı:* Derste dil bilgisi, kelime veya telaffuz öğretimini ifade eder.

*İşlev:* Rica etme, özür dileme, açıklama gibi hedef dilin işlevsel boyutuna yönelik öğretimi ifade eder.

*Söylem:* Konuşulan veya yazılan cümlenin uyumlu ve tutarlı dizeler halinde nasıl bir araya getirilmesi gerektiğine ilişkin öğretimi ifade eder (Örneğin bir bitki bahçesi nasıl ekilir?)

*Toplum Dilbilim:* Belirli bağlamlara uygun (yazılı veya sözlü) dilsel yapılar ve biçimler kullanımına yönelik öğretimi ifade eder (Örneğin, resmi veya resmi olmayan mektup yazma)

**Diğer Konular:** Sınıf içerisindeki söylemlerde ortaya çıkabilecek çok sayıda konuyu temsil etmek için gözlem şemasında ikili bir sistem kullanılmıştır. Bu sınıflamanın temelinde, öğretimin bilişsel içeriğinin yabancı dil öğrenme üzerinde bir etkisi olabileceğine



dair inançtır. Bu konular, referans aralıklarına bağlı olarak dar kapsamlı veya geniş kapsamlı olarak kategorize edilmiştir.

**Dar Kapsamlı:** Referans aralığı olarak sınıf ortamına ve öğrencilerin yakın çevresine ve deneyimlerine atıfta bulunan Günaydın, Nasılsınız gibi ilişkişel değere sahip olmakla birlikte çok az kavramsal içerik barındıran konuları ifade eder (Örneğin, kişisel bilgiler, rutin okul, aile ve toplum konuları). Bu kategoride havanın nasıl olduğu, haftanın hangi günü olduğu gibi bilginin kolaylıkla hatırlanıp geri getirilebildiği rutin sınıf referansları vardır.

**Geniş Kapsamlı:** Referans aralığı sınıfın veya yakın çevrenin ötesine geçen kamusal konulara, güncel dünya olaylarına, soyut fikirlere ve Toronto'da yaşamak ister misiniz? gibi yansıtıcı kişisel bilgilere atıfta bulunmaktadır. Bu tür konular tartışmaya açıldığında fikirler genellikle otomatik olarak gelmez, ancak bir dereceye kadar düşünme ve özgünlük gerektirir. İletişimsel dil öğretimi kuramcılarını yabancı dil sınıflarında öğrencileri model diyalogların ve dilsel tekrarların öngörülebilir rutinlerine hapsedmek yerine, gerçekçi ve geniş kapsamlı tartışmaları teşvik etmek için daha fazla zaman harcanması gerektiğine inanmaktadırlar.

**İçerik Kontrolü:** İçerik kontrolü parametresi öğretiminin odağında olan konunun kim tarafından seçildiğini ifade eder. İletişimsel dil öğretimi alanyazınında, öğrencilerin ortak katılımcılar olarak öğrenme sürecine daha fazla katılmaları için teşvik edilmeleri, yöntem, görev, materyal ve öğretim içeriği üzerinde görüş alışverişinde bulunmaları teşvik edilirse, bu onların öğrenmelerine daha olumlu katkıda bulunacağı belirtilmektedir. Bu parametre içeriğin kim tarafından kontrol edildiğine yönelik olarak Öğretmen/Metin, Öğretmen/Metin/Öğrenci, Öğrenci kategorilerinden oluşmaktadır.

**Öğrenci Becerileri:** Bu bölüm bir sınıf aktivitesinde yer alan çeşitli becerileri tanımlar. Bu parametrenin odağında öğrenciler vardır ve amaç dinleme, konuşma, okuma veya yazma becerilerinden hangilerini kullandıklarını belirlemektir.

**Materyaller:** Bu parametre sınıf materyallerini metin türü ve materyalin kaynağı ve geliştirilme amacını belirlemeye yönelik kategorilerden oluşmaktadır.

**Materyal Türü:**

*Kısa Metin:* alt yazılar, izole cümleler, kelime listeleri vb.

*Uzun Metin:* Hikâyeler, diyaloglar, bağlantılı cümleler, paragraflar vb.

*İşitsel:* Yabancı dilde dinlemek için kaydedilmiş materyal.

*Görsel:* Resimler, karikatürler vb.

*Görsel-İşitsel:* Filmler, videolar vb.

**Materyalin Kaynağı:**

*L2NNS(L2-Non Native Speaker-Eğitsel)* : Ders kitabı, öğretmen tarafından hazırlanan alıştırmalar, materyaller vb. gibi ikinci dil öğretimi için özel olarak tasarlanmış materyaller.

*L2NS (L2-Native Speaker-Eğitsel Olmayan)*: Hedef dili anadil olarak konuşan bireylere yönelik geliştirilmiş orijinal materyaller. (örn. Gazete, broşür, reklam vb.)

*NSA(Native Speaker Adapted-Yarı Eğitsel)*: Esasen hedef dili anadil olarak konuşan bireylere yönelik geliştirilen ancak yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere basitleştirilerek uyarlama yapılmış materyaller (Örneğin dilsel olarak basitleştirilmiş açıklamalı öyküler ve diğer metinler).

**Öğrenci Ürünü:** Öğrenciler tarafından tasarlanan ve dil öğretiminde sınıf içi etkinliklerde kullanılan materyallerdir.

Glesne (2015: 142) gözlemin araştırmacıyı gördüğünü yorumlamayabileceği bir sürece taşıdığını ancak görüşme yapılmadığı sürece gözlemlenen kişilerin deneyimlerini ve açıklamalarını anlamının mümkün olmadığını bildirmektedir. Görüşmeler gözlemlerle birlikte kullanıldığında, araştırmacının gözlemlendiği eylemlere yönelik katılımcıların bakış açılarını daha derinden keşfedebilmesi için bir yol sunarlar (Hatch, 2002: 91). Patton (2014: 341; Stake, 2010: 95) ise insanların yaşamlarında gerçekleşen olaylara nasıl anlamlar yüklediklerini ve insanların zihninden neler geçtiğini anlamının yolunun onlarla görüşme yapmaktan geçtiğini belirtmektedir. Görüşme genellikle iki kişi arasında gerçekleşen bazen daha fazla kişinin de yer aldığı; bir insanın diğer birey veya bireylerden bilgi elde edinmek için gerçekleştirdiği amaçlı bir konuşmadır (Morgan, 1997; Akt: Bogdan ve Biklen, 2007: 103). Görüşme tekniği yapılandırma derecesine göre yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme olarak üç grupta ele alınmaktadır (Fontana ve Frey, 1994: 361; Brinkman, 2014: 286; Gray, Williamson, Karp ve Dalphin, 2007: 161; Willis, 1942: 245).

Yapılandırılmış görüşme, standart biçimde yapılandırılmış soruların kullanıldığı, soruların katılımcılara aynı sıra ile yöneltildiği, herhangi bir dil düzeltmesi yapılmadığı, ek soruların yöneltmediği görüşmedir (Lune ve Berg, 2017: 67; Marvasti, 2004:19). Yarı-yapılandırılmış görüşmede ise araştırmacı görüşmenin genel bir çerçevesini içeren rehberle sahiptir, ancak araştırmacı soruları farklı bir sıraya göre takip etme ve tartışılması gerekenlere bağlı olarak bazı sorulara daha fazla zaman ayırma özgürlüğüne sahiptir (Given, 2008: 469). Yapılandırılmış görüşmelerin katılığının aksine, yapılandırılmamış görüşmeler oldukça esnek bir şekilde düzenlenmiştir. Bazı konular gerekli ve planlanmış olsa da, her bir

katılımcının cevaplarına göre görüşmenin konusu önemli ölçüde değişebilir. Mümkün olduğunca, görüşmeci katılımcıyı konuşmaya teşvik eder (Lune ve Berg, 2017: 6).

Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu standart bir çerçeve ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmaları için oldukça uygun bir tekniktir (Türnüklü, 2000: 547). Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin iletişimsel dil öğretimi konusunda sahip oldukları kişisel anlamları ve bu anlamları ortaya çıkaran bağlamsal unsurları derinden keşfedip ortaya koyabilmek için ek sorular yöneltmeye izin veren yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında öncelikle iletişimsel dil öğretimi ile ilgili kuramsal bilgiler incelenmiş, daha sonra gözlem formunda yer alan kategoriler de dikkate alınarak öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı görüşme formu geliştirilmiştir. Hazırlanan taslak görüşme formu için 3 Eğitim Bilimleri, 2 İngiliz Dili Eğitimi alan uzmanından ve 2 İngilizce öğretmeninden uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra hazırlanan öğretmen ve öğrenci görüşme formları ile görüşmeye uygunluğu ve soruların anlaşılır olup olmadığının belirlenmesi için iki İngilizce öğretmeni ve iki 9. Sınıf öğrencisi ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan geri bildirimler doğrultusunda görüşme formuna nihai şekli verilerek asıl uygulamaya geçilmiştir. Öğretmenler için geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formunda; lise 9. sınıflarda iletişimsel dil öğretimi, öğrencilerin daha çok İngilizce iletişim kurabilmesi için öğretmenlerce geliştirilen ilkeler, İngilizce öğretiminde materyal kullanımı ve ders kitapları, İngilizce derslerinde grup çalışmaları ve İngilizce öğretiminde anadil kullanımı konusunda katılımcıların sahip oldukları benzer ve farklı görüşleri ortaya çıkarmaya yönelik sorular yer almaktadır (Ek.2). Öğrenciler için geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formunda ise (Ek.3); İngilizce öğrenme konusunda öğrencilerin ihtiyaç ve hedeflerinin neler olduğu, İngilizce konusunda kendilerini güçlü ve zayıf hissettikleri yönler, okulda öğrenilen İngilizcenin yabancılarla iletişim kurmada yeterliliği, sınıf içinde yapılan öğretim etkinlikleri, İngilizce öğretiminde kullanılan materyaller ve ders kitabı, 4 temel dil becerisi ve öğrencilerin ders dışında İngilizceyi kullanma durumları konusunda katılımcıların sahip oldukları görüşleri belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Nitel araştırmalarda veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik gibi anlamlar barındırmaktadır. Her bir nitel araştırma farklı özellikler barındırdığından, araştırmacıların var olan yöntemleri dikkate alarak, kendi araştırması için özgün bir veri analiz planı

geliştirmesi beklenmektedir. Bu noktada nitel araştırma analizlerinin birçoğu kendine özgü unsurlar barındırabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 221; Anzul, Ely, Freidman, Garner ve McCormack-Steinmetz, 2003:143). Nitel veri analizi, verilerin anlamını ortaya çıkarma sürecidir (Merriam, 2015: 167). Glesne (2015: 256)'ye göre nitel veri analizi, yaşanan deneyimi ve ondan ne öğrenildiğinin anlaşılabilmesi için araştırmacının gördüğünü, duyduğunu ve okuduğunu düzenlemesi sürecini ifade eder. Hatch (2002: 148) nitel veri analizinin anlam elde etmek için yapılan sistematik bir arayış olduğunu ifade etmektedir. Buna göre nitel veri analizi; araştırmacıların örüntüleri görmesine, temaları belirlemesine, ilişkileri keşfetmesine, açıklamalar oluşturmaya, yorum yapmasına ve teoriler üretmesine olanak tanıyacak şekilde verileri organize etme ve sorgulaması anlamına gelmektedir. Bu çalışmada görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Bryman (2012: 289)'a göre içerik analizi, içeriği önceden belirlenmiş kategoriler açısından sistematik ve tekrarlanabilir bir şekilde nicelleştirmeyi amaçlayan belge ve metinlerin (basılı veya görsel) analiz edilmesine yönelik bir yaklaşımdır.

Miles ve Huberman (1994: 10) nitel veri analizini; verilerin azaltılması, verilerin gösterimi, sonuçların ortaya konulması ve doğrulanması olarak birbirini takip eden üç aşamada ele almaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011: 228) göre ise nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilebilir. Bu aşamalar: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanınması ve yorumlanmasıdır. Bu çalışmada öğretmenler ve öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşme verilerinin analizinde bu aşamalar izlenmiştir. Görüşme verilerinin analizinde öncelikle ses kayıt cihazına alınan görüşmeler bilgisayar ortamında yazılı metne dönüştürülmüştür. Her bir görüşmeci için ayrı birer dosya oluşturulmuştur. Daha sonra veriler analize hazır hale getirilmek üzere düzenlenmiştir. Bogdan ve Biklen (2007: 185) veriler düzenlendikten sonra en az iki defa odaklanarak okunmasının verilerin bütünlüğü için önemli olduğunu, bu sayede araştırmacının okurken muhtemel kod ve kategorileri geliştirmeye başlayabileceğini bildirmektedir. Ayrıca okurken kâğıt kalem bulundurularak kodlar ve ilişki diyagramları oluştukça kenara not edilmesi önerilmektedir. Benzer şekilde Seidman (2016: 117) veriler okunurken ilgi çekici bölümlerin parantez içine alınmasını önermektedir. Bu doğrultuda veriler bir bütün halinde birkaç kez okunmuştur. Veriler okunurken belgelerin kenarına anlamlı veri birimleri; (Merriam, 2015: 168) kısa ifadeler, yorumlar veya anahtar kelimeler kullanılarak not edilmiştir. Bir sonraki aşamada elde edilen veriyi tanımlama, sınıflandırma ve yorumlamak üzere kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Kodlama araştırmacının verilerde

ortaya konan fikirleri, kavramları ve kategorileri tanımlamak, düzenlemek ve sistemleştirmesi için attığı adımları ifade eder. Kodlama, bir sürecin potansiyel olarak ilginç olaylarını, özelliklerini, kalıplarını, davranışlarını veya aşamalarını tanımlamak ve bunları etiketlerle ayırmaktan oluşur (Given, 2008: 114). Charmaz'a (2006: 43) göre kodlama, her bir veri parçasını eşzamanlı olarak özetleyen ve ona tekabül eden kısa bir isimle veri parçalarını kategorize etmek anlamına gelir. Kodlar bir analize başlamak için verilerin nasıl seçilip ayrıldığını ve nasıl sıralandığını gösterir. Veriler bir bütün halinde ele alınarak kodlama süreci tamamlandıktan sonra elde edilen kodlar, araştırmanın alt amaçları ve görüşme sorularından yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur. Stake (2010: 151) kodlar ve temaların oluşturulmasında araştırma sorularından veya kavram haritalarından yola çıkılabileceğini bildirmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2011: 236)'e göre ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekmektedir. Temalar birçok özgün örneği (daha önce belirlenen veri parçasını) "kapsayan" ve birbirleriyle ilişki kuran kavramsal öğelerdir (Merriam, 2015: 173; Auerbach ve Silverstein, 2003: 38). Ryan ve Bernard (2003) temalar oluşturulurken tekrarlar, yerel simge veya kategoriler, geçiş ifadeleri, benzerlik ve farklılıklar, dilsel bağlaçlar ve teoriye ilişkin materyallere dikkat edilmesini önermektedir (Akt. Bryman, 2012: 580). Tümevarımsal analizle örüntüler ve temalar oluşturulduktan sonra, kategorilere uymayan verilerin veya sapan durumların dikkatle incelenmesi için tümevarımsal içerik analizinin gerçekliğini ve uygunluğunu test etme ve onaylama amacıyla tümdengelimsel bir yaklaşım benimsenmiştir (Patton, 2014: 454). Bu noktada tema ve kategorilerden rastgele seçim yapılarak oluşturulan tema ve kategorilerin veri birimleri ile uygunluğu test edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular sunulurken katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla aktarılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin aktarılmasında kodlar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler Ö.1, Ö.2, Ö.3. biçiminde öğrenciler ise K.1, K.2, K.3 biçiminde kodlanmıştır.

Gözlem verilerinin analizinde temel analiz birimi etkinlik olarak belirlenmiştir. Gözlem formunda yer alan kategorilere ayrılan zamanın yüzdesini hesaplamak için sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinlik veya etkinlik bölümlerinin süresi belirlenmiştir. Her bir etkinliğin süresi; sonra gelen etkinliğin süresinden çıkarılarak hesaplanmıştır. Daha sonraki aşamada gözlem formundaki temel kategorilere (Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu), içerik, içerik kontrolü, öğrenci becerileri ve materyaller) ayrılan zamanın yüzdesi hesaplanmıştır. Dil öğretiminde iletişimsel yönelim gözlem formu sınıf ortamlarının belirgin

özelliklerinin ortaya konulmasıyla daha çok ilgilendiğinden; eşit derecede odaklanılan veya etkinlikte birincil odakta yer almayan özellikler hesaplamalarda dikkate alınmamıştır. Bu şekilde temel kategoriler için ayrılan zaman yüzdesi hesaplandıktan sonra verilerin gözlem sayısı, sınıf ve programa göre gruplandırılması da mümkün hale gelmiştir (Spada ve Fröhlich, 1995). Gözlem verilerine ilişkin analiz örneği aşağıda Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Gözlem Şeması Veri Analizi

| SÜRE  |       | ETKİNLİKLER  |                  | KATILIMCI ORGANİZASYONU<br>(ETKİLEŞİM) |                       |                 |            |                 |                  |                 |
|-------|-------|--|------------------|--|-----------------------|-----------------|------------|-----------------|------------------|-----------------|
|       |       |  |                  | Sınıf                                  |                       |                 | Grup       |                 | Birey            |                 |
|       |       |  |                  | Öğretmen↔Öğrenci/Sınıf                 | Öğrenci↔Öğrenci/Sınıf | Tüm sınıf       | Aynı görev | Farklı görevler | Aynı görev       | Farklı görevler |
| 08:50 | 09:00 | Students are reading a text on Island Home                       |                  |  |                       |                 |            |                 | √                |                 |
| 09:00 | 09:12 | Students are matching the sentences                              |                  |  |                       |                 |            |                 | √                |                 |
| 09:12 | 09:25 | Students are answering to the teacher’s questions about the text | √                |  |                       |                 |            |                 |                  |                 |
| 09:25 | 09:30 | Students are working with a partner comparing Island & City life |                  |  |                       | √               |            |                 |                  |                 |
|       |       |  | <b>13 dakika</b> |  |                       | <b>5 dakika</b> |            |                 | <b>22 dakika</b> |                 |
|       |       |  | <b>%32,5</b>     |  |                       | <b>%12,5</b>    |            |                 | <b>%55</b>       |                 |

### 3.6 Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirlik bilimsel araştırmaların sonuçlarının inandırıcılığında yaygın olarak kullanılan önemli iki ölçüttür. Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik konusu; nitel araştırmanın temel varsayımlarından ve sosyal olayların araştırılmasında dikkat edilmesi gereken öğelerden dolayı nicel araştırmadan farklılaşmaktadır. Bu bakımdan nitel araştırmada gerek geçerlik gerekse güvenilirlik ile ilgili alınan birtakım önlemler vardır fakat bu önlemler nicel araştırmadaki önlemlerden önemli ölçüde farklıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 255; Golafshani, 2003: 600). Konu ile ilgilenen birçok yazara göre, gerçeklik ve dünya görüşleri hakkında farklı varsayımlara dayanan nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenilirlik sorunlarının paradigmanın temelini oluşturan felsefi düşüncelere uygun bir biçimde ortaya

konulması gerektiği iddia edilmektedir (Merriam, 2015: 201). Bu bakımdan nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramlarına alternatif olarak Lincoln ve Guba (1985) inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarını önermekte ve bir çalışmanın inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliği için birtakım stratejiler önermektedirler (Akt. Bryman, 2012: 390; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 264; Brink, 1993: 36-38).

Bu çalışmada inandırıcılığın sağlanması için bu stratejilerden katılımcıların deneyimleri ve konuya yönelik yükledikleri anlamların ve temel görüşlerinin derinlemesine anlaşılabilmesi için uzun süreli etkileşim sağlanarak araştırmanın gerçekleştiği bağlama ve veri toplama sürecine yeterli zaman ayrılmıştır. Alanda uzun süre kalınarak, araştırmaya konu olan olgu ve durumların katılımcıların bakış açısı ile ortaya koyulabilmesi için derinlik odaklı veri toplamaya çalışılmıştır. Ayrıca farklı bakış açılarını, farklı anlamları, farklı göstergeleri ve kaynakları ortaya koymak amacıyla gerek veri kaynakları (öğretmen-öğrenci) gerekse araçlar (gözlem ve görüşme) bakımından çeşitleme (triangulation) stratejisi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerden farklı sonuçlar çıkarılmasının ve araştırmacının öznel varsayımlarından kaynaklanabilecek hataların önüne geçilmesi amacıyla görüşme yapılan bireylerden bazılarına ulaşmak sureti ile katılımcı teyidi alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçların aktarılabilirliğinin sağlanması için araştırmadan elde edilen veriler doğrudan alıntılar kullanılarak ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Ham veriler ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş olarak verinin doğasına sadık bir biçimde aktarılmıştır. Ayrıca araştırmada çalışma grubunun seçiminde maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi seçilmiş, elde edilen bulguların diğer araştırmacılar ve paydaşlar tarafından uygulanabilmesi için yurtdışında farklı araştırmalarda da kullanılan veri toplama aracı seçilerek araştırma sonuçlarının aktarılabilmesi sağlanmıştır. Araştırmanın tutarlılığının sağlanması amacıyla verilerin toplanması, analizi ve elde edilen sonuçların yazımına kadar olan süreçteki araştırma etkinliklerinde araştırmacının tutarlı davranıp davranmadığının eleştirel bir gözle değerlendirilmesi için akran değerlendirmelerine başvurulmuştur. Araştırmada kullanılan yöntem, teknik, dokümanlar, araştırmanın katılımcıları, araştırmanın gerçekleştiği ortam gibi süreçlere ilişkin detaylı bir bilgilendirme sunulmuştur. Bu sayede araştırmanın gerçekleştiği bağlam hakkında araştırmanın paydaşlarına gerek karar vermede gerekse araştırma bulgularını diğer araştırma bulguları ile karşılaştırmalarına olanak sağlanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, veri toplama araçları ile elde edilen verilerin, yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulguların daha iyi anlaşılması amacıyla gerekli durumlarda tablolar kullanılmıştır. Bulgular, araştırma alt amaçlarının verilişindeki sıraya uyularak düzenlenmiştir.

#### 4.1. 9. Sınıf İngilizce Dersinde Kullanılan Etkinliklere İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı “Diyarbakır il merkezindeki liselerde 9. sınıf İngilizce dersinde kullanılan etkinlikler nelerdir?” şeklindedir.

Araştırmaya katılan okullarda “Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim” gözlem formu kullanılarak yapılan gözlemler sonucunda 9. Sınıf İngilizce dersinde kullanılan etkinlikler belirlenmiş ve bu etkinliklere ilişkin frekans bilgileri Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 5.** Anadolu Lisesi A’da İngilizce Dersinde Kullanılan Etkinlikler

| Etkinlik   | Frekans |
|--|---------|
| 1. Boşluk doldurma                                     | 4       |
| 2. Metin veya görsellerle ilgili soruları cevaplama    | 4       |
| 3. Video izleme  | 3       |
| 4. Eşleştirme  | 3       |
| 5. Hedef dili kullanarak sunum yapma                   | 2       |
| 6. Dilin yapısı ile ilgili bir konunun açıklanması     | 2       |
| 7. Dinleyerek cevabı kontrol etme                      | 1       |
| 8. Metin okuma   | 1       |
| 9. Diyalog kurma                                       | 1       |
| 10. Dinlenen bir metin ile ilgili sorulara cevap verme | 1       |
| 11. Dilsel yapıları kullanarak tümce kurma             | 1       |

Tablo 5. incelendiğinde Anadolu Lisesi A’da 9. Sınıf İngilizce derslerinde boşluk doldurma, metin veya görsellerle ilgili soruları cevaplama etkinliklerine dört kez yer verilirken, video izleme ve eşleştirme etkinliklerine üç kez yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca hedef dili kullanarak sunum yapma, dilin yapısı ile ilgili bir konunun açıklanması etkinliklerine iki kez yer verilirken; dinleyerek cevabı kontrol etme, metin okuma, diyalog kurma, belirlenen bir metin ile ilgili sorulara cevap verme ve dilsel yapıları kullanarak tümce kurma gibi etkinliklere ise birer kez yer verildiği gözlemlenmiştir.



**Tablo 6.** Anadolu Lisesi B’de İngilizce Dersinde Kullanılan Etkinlikler

| <b>Etkinlik</b>                                      | <b>Frekans</b> |
|--|----------------|
| 1. Sesli okuma                                       | 4              |
| 2. Diyalog kurma                                     | 3              |
| 3. Video izleme                                      | 3              |
| 4. Çeviri yapma                                      | 2              |
| 5. Dilin yapısı ile ilgili bir konunun açıklanması   | 2              |
| 6. Eşleştirme  | 2              |
| 7. Metin okuma                                       | 2              |
| 8. Telaffuz  | 2              |
| 9. Dilsel yapıları kullanarak tümce kurma            | 1              |
| 10. İzlenen video ile ilgili sorulara cevap verme    | 1              |
| 11. Metin veya görsellerle ilgili soruları cevaplama | 1              |
| 12. Şarkı söyleme                                    | 1              |

Tablo 6. incelendiğinde Anadolu Lisesi B’de 9. Sınıf İngilizce derslerinde sesli okuma etkinliğine dört kez, diyalog kurma ve video izleme etkinliklerine üç kez yer verildiği tespit edilmiştir. Çeviri yapma, dilin yapısı ile ilgili bir konunun açıklanması, eşleştirme, metin okuma ve telaffuz etkinliklerine ikişer kez yer verilirken; dilsel yapıları kullanarak tümce kurma, izlenen video ile ilgili sorulara cevap verme, metin veya görsellerle ilgili soruları cevaplama ve şarkı söyleme etkinliklerine ise birer kez yer verildiği gözlemlenmiştir.

**Tablo 7.** Fen Lisesi’nde İngilizce Dersinde Kullanılan Etkinlikler

| <b>Etkinlik</b>                                     | <b>Frekans</b> |
|---|----------------|
| 1. Boşluk doldurma                                  | 9              |
| 2. Dilsel yapıları kullanarak tümce kurma           | 5              |
| 3. Çeviri yapma                                     | 4              |
| 4. Sesli okuma                                      | 3              |
| 5. Dilin yapısı ile ilgili bir konunun açıklanması  | 2              |
| 6. Metin veya görsellerle ilgili soruları cevaplama | 2              |
| 7. Eşleştirme                                       | 2              |
| 8. Hedef dili kullanarak sunum yapma                | 1              |
| 9. Metin okuma                                      | 1              |
| 10. Oyun oynama                                     | 1              |
| 11. Tartışma  | 1              |

Tablo 7. incelendiğinde Fen Lisesi’nde 9. Sınıf İngilizce derslerinde boşluk doldurma etkinliklerine dokuz kez yer verilirken, dilsel yapıları kullanarak tümce kurma etkinliklerine beş kez, çeviri yapma etkinliklerine dört kez ve sesli okuma etkinliklerine üç kez yer verilmiştir. Bununla birlikte dilin yapısı ile ilgili bir konunun açıklanması, metin veya görsellerle ilgili soruları cevaplama ve eşleştirme etkinliklerine ikişer kez yer

verilirken, hedef dili kullanarak sunum yapma, metin okuma, oyun oynama ve tartışma etkinliklerine ise birer kez yer verildiği tespit edilmiştir.

**Tablo 8.** Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde İngilizce Dersinde Kullanılan Etkinlikler

| Etkinlik  | Frekans |
|---|---------|
| 1. Boşluk doldurma                                  | 8       |
| 2. Eşleştirme                                       | 7       |
| 3. Metin veya görsellerle ilgili soruları cevaplama | 5       |
| 4. Dilsel yapıları kullanarak tümce kurma           | 4       |
| 5. Diyalog yapma                                    | 3       |
| 6. Dilin yapısı ile ilgili bir konunun açıklanması  | 3       |
| 7. Telaffuz   | 1       |
| 8. Sesli okuma                                      | 1       |
| 9. Metin okuma                                      | 1       |
| 10. Dinleyip tekrar etme                            | 1       |
| 11. Davetiye hazırlama                              | 1       |

Tablo 8. incelendiğinde Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde 9. Sınıf İngilizce derslerinde boşluk doldurma etkinliklerine sekiz kez yer verilirken eşleştirme etkinliklerine yedi; metin veya görsellerle ilgili soruları cevaplama etkinliklerine beş kez yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte dilsel yapıları kullanarak tümce kurma etkinliklerine dört; diyalog yapma ve dilin yapısı ile ilgili bir konunun açıklanması etkinliklerine üç kez yer verildiği belirlenmiştir. Gözlemlenen derslerde telaffuz, sesli okuma, metin okuma, dinleyip tekrar etme ve davetiye hazırlama etkinliklerine ise birer kez yer verildiği tespit edilmiştir.

**Tablo 9.** Sosyal Bilimler Lisesi'nde İngilizce Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler

| Etkinlik  | Frekans |
|---|---------|
| 1. Boşluk doldurma                                  | 7       |
| 2. Eşleştirme                                       | 4       |
| 3. Metin veya görsellerle ilgili soruları cevaplama | 4       |
| 4. Dilsel yapıları kullanarak tümce kurma           | 3       |
| 5. Dilin yapısı ile ilgili bir konunun açıklanması  | 2       |
| 6. Metin okuma                                      | 2       |
| 7. Diyalog yapma                                    | 1       |
| 8. Telaffuz   | 1       |
| 9. Tartışma   | 1       |
| 10. Metin içerisinden kelime bulma                  | 1       |

Tablo 9. incelendiğinde Sosyal Bilimler Lisesi'nde 9. Sınıf İngilizce derslerinde boşluk doldurma etkinliklerine yedi kez yer verilirken, eşleştirme ve metin veya görsellerle ilgili soruları cevaplama etkinliklerine dörder kez yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte dersler dilsel yapıları kullanarak tümce kurma etkinliklerine dörder kez yer verilirken

dilsel yapıları kullanarak tümce kurma etkinliklerine üç; dilin yapısı ile ilgili bir konunun açıklanması ve metin okuma etkinliklerine ikişer kez yer verildiği tespit edilmiştir. Gözlemlenen derslerde diyalog yapma, telaffuz, tartışma ve metin içerisinde kelime bulma etkinliklerine ise birer kez yer verildiği tespit edilmiştir.

#### 4.2. 9. Sınıf İngilizce Dersinde Etkileşime (Katılımcı Organizasyonu) İlişkin Bulgular

Araştırmanın diğer alt amacı “Diyarbakır il merkezindeki liselerde 9. sınıf İngilizce dersinde etkileşim (katılımcı organizasyonu) nasıldır?” şeklindedir.

Araştırmaya katılan okullarda “Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim” gözlem formu kullanılarak yapılan gözlemler sonucunda 9. Sınıf İngilizce dersinde katılımcı organizasyonu sınıf, grup ve bireysel katılım düzeylerinde yüzdesel olarak belirlenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 10.** Anadolu Lisesi A’da Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu)

|        | Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu) |                       |           |            |                 |            | Toplam          |
|--------|-------------------------------------|-----------------------|-----------|------------|-----------------|------------|-----------------|
|        | Sınıf                               | Grup                  | Birey     |            |                 |            |                 |
| Gözlem | Öğretmen↔Öğrenci/Sınıf              | Öğrenci↔Öğrenci/Sınıf | Tüm sınıf | Aynı görev | Farklı görevler | Aynı görev | Farklı görevler |
| 1.     | 20                                  | 80                    | -         | -          | -               | -          | 100             |
| 2.     | 87,5                                | -                     | -         | -          | -               | 12,5       | 100             |
| 3.     | 100                                 | -                     | -         | -          | -               | -          | 100             |
| 4.     | 100                                 | -                     | -         | -          | -               | -          | 100             |
| 5.     | 42,5                                | 32,5                  | -         | -          | -               | 25         | 100             |
| 6.     | 32,5                                | -                     | -         | 12,5       | -               | 55         | 100             |

Tablo 10’a göre Anadolu Lisesi A’da yürütülen İngilizce derslerinde etkinliklere katılımın nasıl gerçekleştiği incelendiğinde ağırlıklı olarak öğretmen↔öğrenci/sınıf biçiminde etkileşimin ön planda olduğu; öğrenci↔öğrenci/sınıf ve aynı görevin yerine getirildiği bireysel katılımın ise nispeten daha az olduğu belirlenmiştir. Gözlem yapılan derslerde aynı görevin yerine getirildiği grup çalışmasının en az olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre Anadolu Lisesi A’da derslerin yarısından fazlasında öğretmenin öğrenci veya

öğrencilerle etkileşimde bulunduğu öğretmen merkezli bir yapı söz konusu olmakla birlikte öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşim kurabilmelerine olanak sağlandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca etkinliklerde bireysel çalışmanın az kullanıldığı ve en az grup çalışmalarına yer verildiği tespit edilmiştir.

**Tablo 11.** Anadolu Lisesi B’de Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu)

| Gözlem | Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu) |                       |           |            |                 |            |                 |        |
|--------|-------------------------------------|-----------------------|-----------|------------|-----------------|------------|-----------------|--------|
|        | Sınıf                               |                       | Grup      |            |                 | Birey      |                 | Toplam |
|        | Öğretmen↔Öğrenci/Sınıf              | Öğrenci↔Öğrenci/Sınıf | Tüm sınıf | Aynı görev | Farklı görevler | Aynı görev | Farklı görevler |        |
| 1.     | 50                                  | -                     | -         | -          | -               | 50         | -               | 100    |
| 2.     | 100                                 | -                     | -         | -          | -               | -          | -               | 100    |
| 3.     | 33,33                               | 66,67                 | -         | -          | -               | -          | -               | 100    |
| 4.     | -                                   | 87,5                  | -         | -          | -               | 12,5       | -               | 100    |
| 5.     | 10                                  | 25                    | -         | -          | -               | 65         | -               | 100    |
| 6.     | 37,5                                | -                     | -         | 25         | -               | 37,5       | -               | 100    |

Tablo 11’e göre Anadolu Lisesi B’de yürütülen İngilizce derslerinde etkinliklere katılımın nasıl gerçekleştiği incelendiğinde ağırlıklı olarak öğretmen↔öğrenci/sınıf etkileşiminin ön planda olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrenci↔öğrenci/sınıf, ve aynı görevin yerine getirildiği bireysel katılım biçiminde etkileşimlere daha az yer verildiği belirlenmiştir. Derslerde en az aynı görevin yerine getirildiği grup çalışması şeklinde katılımın gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre Anadolu Lisesi B’de derslerin ağırlıklı olarak öğretmenin öğrenci veya sınıfla etkileşimde bulunduğu bir katılımcı organizasyonu sürdürüldüğü; öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşim kurabildikleri bir katılım yapısına da yer verilmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca derslerde bireysel çalışmaya da olanak sağlandığı, grup çalışmalarına ise oldukça az yer verildiği tespit edilmiştir.

**Tablo 12.** Fen Lisesi'nde Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu)

| Gözlem | Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu) |                       |           |            |                 |            |                 |        |
|--------|-------------------------------------|-----------------------|-----------|------------|-----------------|------------|-----------------|--------|
|        | Sınıf                               |                       | Grup      |            |                 | Birey      |                 | Toplam |
|        | Öğretmen↔Öğrenci/Sınıf              | Öğrenci↔Öğrenci/Sınıf | Tüm sınıf | Aynı görev | Farklı görevler | Aynı görev | Farklı görevler |        |
| 1.     | -                                   | 57,5                  | -         | -          | -               | 42,5       | -               | 100    |
| 2.     | -                                   | 82,5                  | -         | -          | -               | 17,5       | -               | 100    |
| 3.     | 12,5                                | 60                    | -         | -          | -               | 27,5       | -               | 100    |
| 4.     | 30                                  | 15                    | -         | -          | -               | 55         | -               | 100    |
| 5.     | 37,5                                | -                     | -         | -          | -               | 62,5       | -               | 100    |
| 6.     | 62,5                                | 17,5                  | -         | -          | -               | 20         | -               | 100    |

Tablo 12'ye göre Fen Lisesi'nde yürütülen İngilizce derslerinde etkinliklere katılımın nasıl gerçekleştiği incelendiğinde, ağırlıklı olarak öğrenci↔öğrenci/sınıf biçiminde ve aynı görevin yerine getirildiği bireysel katılım şeklindeki etkileşimin ön planda olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen↔öğrenci/sınıf şeklinde katılımın ise nispeten daha az olduğu gözlemlenmiştir. Bu verilere göre Fen Lisesi'nde genellikle öğrencilerin öğrencilerle veya sınıfla etkileşimde bulunduğu ve aynı görevin yerine getirildiği etkinliklere bireysel olarak katıldıkları belirlenmiştir. Fen Lisesi'nde öğretmenin öğrenci ve sınıfla etkileşimi öğrencilerin diğer arkadaşları ile etkileşimleri ve bireysel katılımlarından daha azdır. Gözlem yapılan derslerdeki etkinliklerde grup çalışmalarına yer verilmediği tespit edilmiştir.

**Tablo 13.** Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu)

| Gözlem | Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu) |                       |           |            |                 |            |                 |     |
|--------|-------------------------------------|-----------------------|-----------|------------|-----------------|------------|-----------------|-----|
|        | Sınıf                               |                       | Grup      |            |                 | Birey      | Toplam          |     |
|        | Öğretmen↔Öğrenci/Sınıf              | Öğrenci↔Öğrenci/Sınıf | Tüm sınıf | Aynı görev | Farklı görevler | Aynı görev | Farklı görevler |     |
| 1.     | 17,5                                | 27,5                  | -         | -          | -               | 55         | -               | 100 |
| 2.     | 25                                  | -                     | 7,5       | 12,5       | -               | 55         | -               | 100 |
| 3.     | 50                                  | -                     | -         | -          | -               | 50         | -               | 100 |
| 4.     | 37,5                                | -                     | -         | -          | -               | 62,5       | -               | 100 |
| 5.     | 40                                  | -                     | -         | 17,5       | -               | 42,5       | -               | 100 |
| 6.     | 70                                  | -                     | -         | -          | -               | 30         | -               | 100 |

Tablo 13’e göre Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde yürütülen İngilizce derslerinde etkinliklere katılımın ağırlıklı olarak aynı görevin yerine getirildiği bireysel katılım ve öğretmen↔öğrenci/sınıf biçiminde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Grup çalışmalarına ve öğrenci↔öğrenci/sınıf biçimindeki etkileşimlere ise oldukça az yer verildiği tespit edilmiştir. Derslerde en az tüm sınıf biçiminde katılımın gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde derslerde öğrencilerin bireysel katılım ve öğretmenin öğrenci/sınıf etkileşimlerinin ön planda olduğu; öğrencilerin öğrenci/sınıf ile ve grup çalışması şeklindeki etkileşimlerinin nispeten daha az olduğu söylenebilir.

**Tablo 14.** Sosyal Bilimler Lisesi’nde Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu)

| Gözlem | Etkileşim (Katılımcı Organizasyonu) |                       |           |            |                 |            | Toplam |                 |
|--------|-------------------------------------|-----------------------|-----------|------------|-----------------|------------|--------|-----------------|
|        | Sınıf                               | Grup                  |           |            | Birey           |            |        |                 |
|        | Öğretmen↔Öğrenci/Sınıf              | Öğrenci↔Öğrenci/Sınıf | Tüm sınıf | Aynı görev | Farklı görevler | Aynı görev |        | Farklı görevler |
| 1.     | -                                   | 65                    | -         | -          | -               | 35         | -      | 100             |
| 2.     | 42,5                                | 10                    | -         | -          | -               | 47,5       | -      | 100             |
| 3.     | -                                   | 30                    | -         | -          | -               | 70         | -      | 100             |
| 4.     | 45                                  | -                     | -         | -          | -               | 55         | -      | 100             |
| 5.     | 55                                  | -                     | -         | -          | -               | 45         | -      | 100             |
| 6.     | 50                                  | -                     | -         | -          | -               | 50         | -      | 100             |

Tablo 14’e göre Sosyal Bilimler Lisesi’nde yürütülen İngilizce derslerinde etkinliklere katılımın nasıl gerçekleştiği incelendiğinde ağırlıklı olarak aynı görevin yerine getirildiği bireysel katılımın ön planda olduğu görülmektedir. Gözlemlenen derslerde öğretmen↔öğrenci/sınıf etkileşimlerinin daha az olduğu ve en az öğrenci↔öğrenci/sınıf şeklinde katılımcı yapısı tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre Sosyal Bilimler Lisesi’nde öğrencilerin genellikle bireysel katılım gerçekleştirdikleri, öğretmen↔öğrenci/sınıf ve öğrenci↔öğrenci/sınıf biçiminde katılımın daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca gözlem yapılan derslerde grup çalışmalarına yer verilmediği tespit edilmiştir.

#### 4.3. 9. Sınıf İngilizce Dersinde İçeriğe İlişkin İlişkin Bulgular

Araştırmanın diğer alt amacı “Diyarbakır il merkezindeki liselerde 9. sınıf İngilizce dersinde içerik nelerden oluşmaktadır?” şeklindedir. Araştırmaya katılan okullarda “Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim” gözlem formu kullanılarak yapılan gözlemler sonucunda, 9. Sınıf İngilizce dersinin içeriği; sınıf içi etkinliklerde kullanılan içerik, içerikte kullanılan konular ve içeriğin kontrolü bakımından analiz edilmiş ve elde edilen bulgular yüzde olarak hesaplanmıştır. Sınıf içi etkinliklerde kullanılan içeriğe ilişkin elde edilen bulgular Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18 ve Tablo 19’da verilmiştir. İçerikte kullanılan konulara ilişkin bulgular Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22, Tablo 23 ve Tablo 24’te sunulurken, içeriğin

kontrolüne ilişkin elde edilen bulgular Tablo 25, Tablo 26, Tablo 27, Tablo 28 ve Tablo 29’da sunulmuştur.

**Tablo 15.** Anadolu Lisesi A’da Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçerik

| Gözlem | Dil  |       |        |                 | Toplam |
|--------|------|-------|--------|-----------------|--------|
|        | Yapı | İşlev | Söylem | Toplum dilbilim |        |
| 1.     | -    | 100   | -      | -               | 100    |
| 2.     | 82,5 | 17,5  | -      | -               | 100    |
| 3.     | 100  | -     | -      | -               | 100    |
| 4.     | 100  | -     | -      | -               | 100    |
| 5.     | 92,5 | 7,5   | -      | -               | 100    |
| 6.     | 67,5 | 32,5  | -      | -               | 100    |

Tablo 15. incelendiğinde Anadolu Lisesi A’da İngilizce derslerindeki sınıf içi etkinliklerin içeriğini büyük oranda dilin yapısal yönü oluştururken kısmen işlev boyutu oluşturmaktadır. Gözlem yapılan derslerde dilin söylem ve toplum dilbilim ile ilgili boyutlarına ilişkin içeriğe yer verilmediği görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda içeriğin ağırlıklı olarak gramer konuları, kelime ve telaffuz gibi dilin yapısal öğelerinden oluştuğu bununla birlikte içerikte dilin işlevsel yönüne de yer verildiği söylenebilir.

**Tablo 16.** Anadolu Lisesi B’de Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçerik

| Gözlem | Dil  |       |        |                 | Toplam |
|--------|------|-------|--------|-----------------|--------|
|        | Yapı | İşlev | Söylem | Toplum Dilbilim |        |
| 1.     | 100  | -     | -      | -               | 100    |
| 2.     | 100  | -     | -      | -               | 100    |
| 3.     | 33   | 67    | -      | -               | 100    |
| 4.     | 12,5 | 87,5  | -      | -               | 100    |
| 5.     | 80   | 20    | -      | -               | 100    |
| 6.     | 75   | 25    | -      | -               | 100    |

Tablo 16. incelendiğinde Anadolu Lisesi B’de İngilizce derslerindeki sınıf içi etkinliklerin içeriğinin yarısından fazlasını dilin yapısal yönü oluştururken; kısmen dilin işlev boyutu oluşturmaktadır. Gözlem yapılan derslerde dilin söylem ve toplum dilbilim ile ilgili boyutlarına ilişkin içeriğe yer verilmediği görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda içeriğin ağırlıklı olarak gramer konuları, kelime ve telaffuz gibi dilin yapısal öğelerinden oluştuğu bunun yanında dilin işlevsel yönüne de yer verildiği söylenebilir.



**Tablo 17.** Fen Lisesi'nde Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçerik

| Gözlem | Dil  |       |        |                 | Toplam |
|--------|------|-------|--------|-----------------|--------|
|        | Yapı | İşlev | Söylem | Toplum dilbilim |        |
| 1.     | 42,5 | 57,5  | -      | -               | 100    |
| 2.     | 55   | 45    | -      | -               | 100    |
| 3.     | 67,5 | -     | 32,5   | -               | 100    |
| 4.     | 85   | 15    | -      | -               | 100    |
| 5.     | 100  | -     | -      | -               | 100    |
| 6.     | 57,5 | -     | 42,5   | -               | 100    |

Tablo 17. incelendiğinde Fen Lisesi'nde İngilizce derslerindeki sınıf içi etkinliklerin içeriğini ağırlıklı olarak dilin yapısal yönü oluşturduğu tespit edilmiştir. Dilin işlev boyutuna nispeten daha az değinildiği en az ise söylem boyutuna yer verildiği tespit edilmiştir. Gözlem yapılan derslerde dilin toplum dilbilim ile ilgili boyutuna ilişkin içeriğe yer verilmediği görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda içeriğin genel olarak gramer konuları, kelime ve telaffuz gibi dilin yapısal öğelerinden oluştuğu bununla birlikte işlevsel ve söylem yönüne de yer verildiği söylenebilir.

**Tablo 18.** Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçerik

| Gözlem | Dil  |       |        |                 | Toplam |
|--------|------|-------|--------|-----------------|--------|
|        | Yapı | İşlev | Söylem | Toplum dilbilim |        |
| 1.     | 67,5 | 20    | 12,5   | -               | 100    |
| 2.     | 55   | -     | 20     | 25              | 100    |
| 3.     | 55   | 37,5  | 7,5    | -               | 100    |
| 4.     | 62,5 | 37,5  | -      | -               | 100    |
| 5.     | 52,5 | 47,5  | -      | -               | 100    |
| 6.     | 50   | 50    | -      | -               | 100    |

Tablo 18. incelendiğinde Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde İngilizce derslerindeki sınıf içi etkinliklerin içeriğinin yarısından fazlasını dilin yapısal yönü oluşturmaktadır. Dilin işlev yönüne nispeten daha az yer verildiği; söylem ve toplum dilbilim yönüne ise oldukça az yer verildiği tespit edilmiştir. Gözlem yapılan derslerde dilin yapı, işlev, söylem ve toplum dilbilim boyutlarının tamamına yer verilmeye çalışıldığı; en çok yapı ve işlev boyutu üzerinde durulurken söylem ve toplum dilbilim boyutlarının üzerinde çok az durulduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 19.** Sosyal Bilimler Lisesi’nde Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçerik

| Gözlem | Dil  |       |        |                 | Toplam |
|--------|------|-------|--------|-----------------|--------|
|        | Yapı | İşlev | Söylem | Toplum dilbilim |        |
| 1.     | 35   | 65    | -      | -               | 100    |
| 2.     | 90   | 10    | -      | -               | 100    |
| 3.     | 70   | 30    | -      | -               | 100    |
| 4.     | 55   | 22,5  | 22,5   | -               | 100    |
| 5.     | 82,5 | 17,5  | -      | -               | 100    |
| 6.     | 62,5 | 37,5  | -      | -               | 100    |

Tablo 19. incelendiğinde Sosyal Bilimler Lisesi’nde İngilizce derslerindeki sınıf içi etkinliklerin içeriğini ağırlıklı olarak dilin yapısal yönü oluştururken kısmen dilin işlev boyutuna da yer verilmeye çalışıldığı tespit edilmiştir. İçerikte en az söylem boyutuna yer verildiği ortaya çıkmıştır. Gözlem yapılan derslerde dilin toplum dilbilim boyutu ile ilgili içeriğe yer verilmediği görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda içeriğin genellikle gramer konuları, kelime ve telaffuz gibi dilin yapısal öğelerinden oluştuğu bununla birlikte dilin işlevsel yönüne yer verildiği çok az da olsa söylem boyutuna değinildiği söylenebilir.

**Tablo 20.** Anadolu Lisesi A’da Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Konular

| Gözlem | Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Konular |                        |        |
|--------|--|------------------------|--------|
|        | Dar Kapsamlı Konular                       | Geniş Kapsamlı Konular | Toplam |
| 1.     | -  | 100                    | 100    |
| 2.     | 75   | 25                     | 100    |
| 3.     | 100  | -                      | 100    |
| 4.     | 42,5                                       | 57,5                   | 100    |
| 5.     | 42,5                                       | 57,5                   | 100    |
| 6.     | -  | 100                    | 100    |

Tablo 20. incelendiğinde Anadolu Lisesi A’da sınıf içi etkinliklerde kullanılan konuların yarısından fazlası geniş kapsamlı konulardan oluşurken; dar kapsamlı konuların da ele alındığı tespit edilmiştir. Buna göre gözlem yapılan derslerdeki sınıf içi etkinliklerde içerikte geniş kapsamlı konulara nispeten daha fazla yer verildiği bununla birlikte dar kapsamlı konulara da yakın bir oranda yer verildiği söylenebilir.

**Tablo 21.** Anadolu Lisesi B’de Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Konular

| Gözlem | Diğer Konular        |                        | Toplam |
|--------|----------------------|------------------------|--------|
|        | Dar Kapsamlı Konular | Geniş Kapsamlı Konular |        |
| 1.     | -                    | 100                    | 100    |
| 2.     | -                    | 100                    | 100    |
| 3.     | 100                  | -                      | 100    |
| 4.     | 87,5                 | 12,5                   | 100    |
| 5.     | 100                  | -                      | 100    |
| 6.     | 37,5                 | 62,5                   | 100    |

Tablo 21. incelendiğinde Anadolu Lisesi B’de sınıf içi etkinlikler için kullanılan konuların yarısından fazlası dar kapsamlı konulardan oluşurken, yarısına yakını ise geniş kapsamlı konulardan oluşmaktadır. Buna göre gözlem yapılan derslerdeki sınıf içi etkinliklerde dar kapsamlı konulara daha çok yer verilirken geniş kapsamlı konulara nispeten daha az yer verildiği ve bu konuda birbirine yakın bir dağılımın olduğu söylenebilir.

**Tablo 22.** Fen Lisesi’nde Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Konular

| Gözlem | Diğer Konular        |                        | Toplam |
|--------|----------------------|------------------------|--------|
|        | Dar Kapsamlı Konular | Geniş Kapsamlı Konular |        |
| 1.     | 55                   | 45                     | 100    |
| 2.     | -                    | 100                    | 100    |
| 3.     | -                    | 100                    | 100    |
| 4.     | 40                   | 60                     | 100    |
| 5.     | 100                  | -                      | 100    |
| 6.     | 10                   | 90                     | 100    |

Tablo 22. incelendiğinde Fen Lisesi’nde sınıf içi etkinlikler için kullanılan konuların büyük oranda geniş kapsamlı konulardan oluştuğu; dar kapsamlı konulara ise nispeten daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Buna göre Fen Lisesi’nde dil öğretiminde öğrencilerin konuşma potansiyellerini artırabilecek geniş kapsamlı konulara daha çok, önceden hakkında bilgi sahibi oldukları ve iletişim potansiyeli düşük konulara ise nispeten daha az yer verildiği söylenebilir.

**Tablo 23.** Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Konular

| Gözlem | Diğer Konular        |                        | Toplam |
|--------|----------------------|------------------------|--------|
|        | Dar Kapsamlı Konular | Geniş Kapsamlı Konular |        |
| 1.     | -                    | 100                    | 100    |
| 2.     | -                    | 100                    | 100    |
| 3.     | 12,5                 | 87,5                   | 100    |
| 4.     | 50                   | 50                     | 100    |
| 5.     | 100                  | -                      | 100    |
| 6.     | 100                  | -                      | 100    |

Tablo 23. incelendiğinde Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde sınıf içi etkinliklerde ele alınan konuların yarısından fazlası geniş kapsamlı konulardan oluşurken; yarısına yakın bir oranı ise dar kapsamlı konulardan oluştuğu tespit edilmiştir. Buna göre gözlem yapılan derslerdeki sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin daha önceden çok fazla bilgi sahibi olmadıkları geniş kapsamlı konulara, dar kapsamlı konulardan biraz daha fazla yer verildiği söylenebilir.

**Tablo 24.** Sosyal Bilimler Lisesi'nde Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Konular

| Gözlem | Diğer Konular        |                        |        |
|--------|----------------------|------------------------|--------|
|        | Dar Kapsamlı Konular | Geniş Kapsamlı Konular | Toplam |
| 1.     | -                    | 100                    | 100    |
| 2.     | -                    | 100                    | 100    |
| 3.     | -                    | 100                    | 100    |
| 4.     | -                    | 100                    | 100    |
| 5.     | 25                   | 75                     | 100    |
| 6.     | 62,5                 | 37,5                   | 100    |

Tablo 24. incelendiğinde Sosyal Bilimler Lisesi'nde sınıf içi etkinlikler için kullanılan konuların büyük oranda geniş kapsamlı konulardan oluştuğu; dar kapsamlı konulara ise daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Buna göre gözlem yapılan derslerdeki sınıf içi etkinliklerde daha çok öğrencilerin daha önceden hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadıkları konuların ele alındığı; bilindik olan dar kapsamlı konulara ise daha az yer verildiği görülmektedir.

**Tablo 25.** Anadolu Lisesi A'da Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçeriğin Kontrolü

| Gözlem | İçerik Kontrolü |                        |         | Toplam |
|--------|-----------------|------------------------|---------|--------|
|        | Öğretmen/Metin  | Öğretmen/Metin/Öğrenci | Öğrenci |        |
| 1.     | 20              | 80                     | -       | 100    |
| 2.     | 82,5            | 17,5                   | -       | 100    |
| 3.     | 100             | -                      | -       | -      |
| 4.     | 100             | -                      | -       | 100    |
| 5.     | 67,5            | 32,5                   | -       | 100    |
| 6.     | 87,5            | 12,5                   | -       | 100    |

Tablo 25'e göre Anadolu Lisesi A'da sınıf içi etkinliklerde kullanılan içeriğin kim tarafından kontrol edildiği ele alındığında; içeriğin ağırlıklı olarak öğretmen veya metin; kısmen ise öğretmen/metin ve öğrenci tarafından kontrol edildiği gözlemlenmiştir. Buna göre Anadolu Lisesi A'da kullanılan etkinliklerin içeriğinin büyük oranda öğretmen veya metin tarafından kontrol edildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenin derste öğrencilerin de içeriği kontrol etmelerine fırsat tanıdığı gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan

derslerde içeriğin tamamen öğrenci tarafından kontrol edildiği veya belirlendiği herhangi bir sınıf içi etkinliğe rastlanamamıştır.

**Tablo 26.** Anadolu Lisesi B’de Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçeriğin Kontrolü

| Gözlem | İçerik Kontrolü |                        |         | Toplam |
|--------|-----------------|------------------------|---------|--------|
|        | Öğretmen/Metin  | Öğretmen/Metin/Öğrenci | Öğrenci |        |
| 1.     | 100             | -                      | -       | 100    |
| 2.     | 100             | -                      | -       | 100    |
| 3.     | 100             | -                      | -       | 100    |
| 4.     | 12,5            | 87,5                   | -       | 100    |
| 5.     | 100             | -                      | -       | 100    |
| 6.     | 75              | 25                     | -       | 100    |

Tablo 26. incelendiğinde Anadolu Lisesi B’deki sınıf içi etkinliklerde kullanılan içeriğin kim tarafından kontrol edildiği ele alındığında; içeriğin genellikle öğretmen veya metin tarafından kontrol edildiği; öğretmen/metin ve öğrenci tarafından kontrolün ise daha az olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Anadolu Lisesi B’de kullanılan etkinliklerin içeriğinin büyük oranda öğretmen veya metin tarafından kontrol edildiği söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenin derste öğrencilerin de içeriği kontrol etmelerine kısmen fırsat tanıdığı gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan derslerde içeriğin tamamen öğrenci tarafından kontrol edilip belirlendiği herhangi bir sınıf içi etkinliğe rastlanamamıştır.

**Tablo 27.** Fen Lisesi’nde Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçeriğin Kontrolü

| Gözlem | İçerik Kontrolü |                        |         | Toplam |
|--------|-----------------|------------------------|---------|--------|
|        | Öğretmen/Metin  | Öğretmen/Metin/Öğrenci | Öğrenci |        |
| 1.     | 62,5            | 37,5                   | -       | 100    |
| 2.     | 62,5            | 37,5                   | -       | 100    |
| 3.     | 67,5            | -                      | 32,5    | 100    |
| 4.     | 85              | 15                     | -       | 100    |
| 5.     | 100             | -                      | -       | 100    |
| 6.     | 80              | 20                     | -       | 100    |

Tablo 27’ye göre Fen Lisesi’nde sınıf içi etkinliklerde kullanılan içeriğin kim tarafından kontrol edildiği ele alındığında; içeriğin ağırlıklı olarak öğretmen veya metin; kısmen ise öğretmen/metin ve öğrenci tarafından kontrol edildiği tespit edilmiştir. İçeriğin sadece öğrenci tarafından kontrol edildiği etkinliklerin oldukça az olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre Fen Lisesi’nde kullanılan etkinliklerin içeriğinin büyük oranda öğretmen veya metin tarafından kontrol edildiği, bununla birlikte öğretmen/metin/öğrenci etkileşimi ile öğrencilerin de içeriği kontrol etmelerine olanak sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca

derslerde içeriğin sadece öğrenciler tarafından kontrol edildiği durumların oldukça az olduğu gözlemlenmiştir.

**Tablo 28.** Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçeriğin Kontrolü

| Gözlem | İçerik Kontrolü |                        |         | Toplam |
|--------|-----------------|------------------------|---------|--------|
|        | Öğretmen/Metin  | Öğretmen/Metin/Öğrenci | Öğrenci |        |
| 1.     | 87,5            | 12,5                   | -       | 100    |
| 2.     | 87,5            | 12,5                   | -       | 100    |
| 3.     | 62,5            | 37,5                   | -       | 100    |
| 4.     | 100             | -                      | -       | 100    |
| 5.     | 82,5            | 17,5                   | -       | 100    |
| 6.     | 82,5            | 17,5                   | -       | 100    |

Tablo 28'e göre Anadolu İmam Hatip Lisesi'ndeki sınıf içi etkinliklerde kullanılan içeriğin kim tarafından kontrol edildiği ele alındığında; içeriğin büyük oranda öğretmen veya metin tarafından kontrol edildiği; öğretmen/metin ve öğrenci tarafından kontrol edilmesinin ise daha az olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde kullanılan etkinliklerin içeriğinin büyük oranda öğretmen veya metin tarafından kontrol edildiği tespit edilmiştir. Gözlem yapılan derslerde içeriğin tamamen öğrenci tarafından kontrol edildiği veya belirlendiği herhangi bir sınıf içi etkinliğe rastlanamamıştır.

**Tablo 29.** Sosyal Bilimler Lisesi'nde Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan İçeriğin Kontrolü

| Gözlem | İçerik Kontrolü |                        |         | Toplam |
|--------|-----------------|------------------------|---------|--------|
|        | Öğretmen/Metin  | Öğretmen/Metin/Öğrenci | Öğrenci |        |
| 1.     | 35              | 65                     | -       | 100    |
| 2.     | 90              | 10                     | -       | 100    |
| 3.     | 100             | -                      | -       | 100    |
| 4.     | 77,5            | 22,5                   | -       | 100    |
| 5.     | 82,5            | 17,5                   | -       | 100    |
| 6.     | 62,5            | 37,5                   | -       | 100    |

Tablo 29'a göre Sosyal Bilimler Lisesi'nde sınıf içi etkinliklerde kullanılan içeriğin kim tarafından kontrol edildiği ele alındığında; içeriğin genellikle öğretmen veya metin tarafından kontrol edildiği belirlenmiştir. İçerikte öğretmen/metin ve öğrenci kontrolünün daha az olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre Sosyal Bilimler Lisesi'nde kullanılan etkinliklerin içeriğinin büyük oranda öğretmen veya metin tarafından kontrol edildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte derslerde etkileşim sonucunda öğretmen metin ve öğrencinin içeriği ortak biçimde daha az kontrol ettiği gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan derslerde

içeriğin tamamen öğrenci tarafından kontrol edildiği veya belirlendiği herhangi bir sınıf içi etkinliğe rastlanamamıştır.

#### 4.4. 9. Sınıf İngilizce Dersinde Kullanılan Dil Becerileri

Araştırmanın diğer alt amacı “Diyarbakır il merkezindeki liselerde 9. sınıf İngilizce dersinde kullanılan dil becerileri nelerdir?” şeklindedir.

Araştırmaya katılan okullarda “Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim” gözlem formu kullanılarak yapılan gözlemler sonucunda, 9. Sınıf İngilizce dersinde kullanılan dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bakımından analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 30, Tablo 31, Tablo 32, Tablo 33 ve Tablo 34’te verilmiştir.

**Tablo 30.** Anadolu Lisesi A’da Kullanılan Beceriler

| Gözlem | Dil Becerileri |         |       |       | Toplam |
|--------|----------------|---------|-------|-------|--------|
|        | Dinleme        | Konuşma | Okuma | Yazma |        |
| 1.     | -              | 100     | -     | -     | 100    |
| 2.     | 82,5           | 17,5    | -     | -     | 100    |
| 3.     | 20             | -       | 80    | -     | 100    |
| 4.     | 42,5           | -       | -     | 57,5  | 100    |
| 5.     | 50             | 32,5    | 17,5  | -     | 100    |
| 6.     | -              | 45      | 25    | 30    | 100    |

Tablo 30. incelendiğinde Anadolu Lisesi A’da İngilizce derslerinde kullanılan temel beceriler noktasında dinleme ve konuşmaya daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Okuma becerisinin dinleme ve konuşmaya göre daha az kullanıldığı; en az ise yazma becerisinin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Buna göre Anadolu Lisesi A’da dil öğretiminde temel becerilerin kullanılması bakımından tüm becerilerin kullanıldığı, en çok kullanılan beceriler dinleme ve konuşma olurken en az kullanılan becerinin ise yazma becerisi olduğu gözlemlenmiştir.

**Tablo 31.** Anadolu Lisesi B’de Kullanılan Beceriler

| Gözlem | Dil Becerileri |         |       |       | Toplam |
|--------|----------------|---------|-------|-------|--------|
|        | Dinleme        | Konuşma | Okuma | Yazma |        |
| 1.     | 50             | 12,5    | 37,5  | -     | 100    |
| 2.     | -              | 75      | 25    | -     | 100    |
| 3.     | 17             | 83      | -     | -     | 100    |
| 4.     | 12,5           | 87,5    | -     | -     | 100    |
| 5.     | 30             | -       | 70    | -     | 100    |
| 6.     | 12,5           | 25      | 25    | 37,5  | 100    |

Tablo 31. incelendiğinde Anadolu Lisesi B’de İngilizce derslerinde kullanılan temel beceriler bakımından en çok konuşma becerisinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Okuma ve dinleme becerilerinin ise nispeten daha az kullanıldığı gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan derslerde en az yazma becerisinin kullanıldığı belirlenmiştir. Buna göre Anadolu Lisesi B’de dil öğretiminde temel becerilerin kullanılması bakımından tüm becerilere yer verildiği, en çok kullanılan beceri konuşma olurken en az kullanılan becerinin ise yazma becerisi olduğu gözlemlenmiştir.

**Tablo 32.** Fen Lisesi’nde Kullanılan Beceriler

| Gözlem | Dil Becerileri |         |       |       | Toplam |
|--------|----------------|---------|-------|-------|--------|
|        | Dinleme        | Konuşma | Okuma | Yazma |        |
| 1.     | 37,5           | 45      | 12,5  | 5     | 100    |
| 2.     | 12,5           | 45      | 42,5  | -     | 100    |
| 3.     | 27,5           | 32,5    | 40    | -     | 100    |
| 4.     | 75             | 15      | -     | 10    | 100    |
| 5.     | 30             | 37,5    | -     | 32,5  | 100    |
| 6.     | 5              | 40      | 35    | 20    | 100    |

Tablo 32. incelendiğinde Fen Lisesi’nde İngilizce derslerinde kullanılan temel beceriler bakımından en çok konuşma becerisinin kullanıldığı belirlenmiştir. Dinleme becerisinin konuşma becerisinden biraz daha az kullanıldığı gözlemlenmiştir. Okuma ve yazma becerisinin konuşma ve dinlemeden daha az kullanılan becerinin ise yazma becerisi olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Fen Lisesi’nde dil öğretiminde tüm becerilerin kullanıldığı, en çok kullanılan beceriler sırası ile konuşma, dinleme ve okuma olurken en az kullanılan becerinin ise yazma becerisi olduğu gözlemlenmiştir.

**Tablo 33.** Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde Kullanılan Beceriler

| Gözlem | Dil Becerileri |         |       |       | Toplam |
|--------|----------------|---------|-------|-------|--------|
|        | Dinleme        | Konuşma | Okuma | Yazma |        |
| 1.     | 17,5           | 30      | 52,5  | -     | 100    |
| 2.     | 37,5           | 7,5     | 42,5  | 12,5  | 100    |
| 3.     | 20             | 37,5    | -     | 42,5  | 100    |
| 4.     | 50             | -       | -     | 50    | 100    |
| 5.     | 7,5            | -       | 32,5  | 60    | 100    |
| 6.     | 20             | -       | 37,5  | 42,5  | 100    |

Tablo 33. incelendiğinde Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde kullanılan temel beceriler noktasında en çok yazma becerisinin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Okuma ve dinleme becerilerinin nispeten daha az kullanıldığı, en az kullanılan becerinin ise konuşma olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde dil öğretiminde temel



becerilerin kullanılması bakımından en çok kullanılan beceriler sırası ile yazma, okuma, dinleme olmuştur. En az kullanılan dil becerisinin ise konuşma becerisi olduğu gözlemlenmiştir.

**Tablo 34.** Sosyal Bilimler Lisesi’nde Kullanılan Beceriler

| Gözlem | Dil Becerileri |         |       |       | Toplam |
|--------|----------------|---------|-------|-------|--------|
|        | Dinleme        | Konuşma | Okuma | Yazma |        |
| 1.     | -              | 15      | 85    | -     | 100    |
| 2.     | 75             | 25      | -     | -     | 100    |
| 3.     | -              | 30      | 35    | 35    | 100    |
| 4.     | 5              | 45      | 37,5  | 12,5  | 100    |
| 5.     | 25             | 30      | 45    | -     | 100    |
| 6.     | -              | 37,5    | 50    | 12,5  | 100    |

Tablo 34. incelendiğinde Sosyal Bilimler Lisesi’nde İngilizce derslerinde kullanılan temel beceriler noktasında en çok kullanılan becerinin okuma becerisi olduğu gözlemlenmiştir. Daha sonra sırası ile konuşma ve dinleme becerilerinin kullanıldığı, yazma becerisinin ise oldukça az kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna göre Sosyal Bilimler Lisesi’nde dil öğretiminde temel becerilerin kullanımında tüm becerilerin kullanılmasının sağlandığı, en çok kullanılan beceri okuma olurken en az kullanılan becerinin ise yazma becerisi olduğu gözlemlenmiştir.

#### **4.5. 9. Sınıf İngilizce Dersinde Kullanılan Öğretim Materyallerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın diğer alt amacı “Diyarbakır il merkezindeki liselerde 9. sınıf İngilizce dersinde kullanılan öğretim materyalleri nelerdir?” şeklindedir.

Araştırmaya katılan okullarda “Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim” gözlem formu kullanılarak yapılan gözlemler sonucunda, 9. Sınıf İngilizce derslerinde kullanılan materyaller; kullanılan materyalin türü ve kaynağı bakımından analiz edilmiş; elde edilen bulgular Tablo 35, Tablo 36, Tablo 37, Tablo 38 ve Tablo 39’da verilmiştir. Kullanılan materyallerin kaynağına ilişkin bulgular Tablo 40, Tablo 41, Tablo 42, Tablo 43 ve Tablo 44’te sunulmuştur.

**Tablo 35.** Anadolu Lisesi A’da Kullanılan Materyaller

| Gözlem | Materyaller   |      |         |        |                | Toplam |
|--------|---------------|------|---------|--------|----------------|--------|
|        | Materyal Türü |      |         |        |                |        |
|        | Metin         |      | İşitsel | Görsel | Görsel İşitsel |        |
| Kısa   | Uzun          |      |         |        |                |        |
| 1.     | -             | 100  | -       | -      | -              | 100    |
| 2.     | -             | 70   | 12,5    | 17,5   | -              | 100    |
| 3.     | -             | 100  | -       | -      | -              | 100    |
| 4.     | 42,5          | -    | -       | -      | 57,5           | 100    |
| 5.     | 42,5          | -    | 7,5     | 25     | 25             | 100    |
| 6.     | 12,5          | 87,5 | -       | -      | -              | 100    |

Tablo 35. incelendiğinde Anadolu Lisesi A’da İngilizce öğretiminde kullanılan materyallerin türü bakımından ağırlıklı olarak uzun ve kısa metinden oluşan materyallere yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte derslerde görsel işitsel ve görsel materyallerin kullanıldığı, en az ise işitsel materyallerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında daha çok metin temelli materyaller kullanılmakla birlikte görsel işitsel materyallere de yer verildiği söylenebilir.

**Tablo 36.** Anadolu Lisesi B’de Kullanılan Materyaller

| Gözlem | Materyaller   |      |         |        |                | Toplam |
|--------|---------------|------|---------|--------|----------------|--------|
|        | Materyal Türü |      |         |        |                |        |
|        | Metin         |      | İşitsel | Görsel | Görsel İşitsel |        |
| Kısa   | Uzun          |      |         |        |                |        |
| 1.     | -             | 37,5 | -       | -      | 62,5           | 100    |
| 2.     | -             | 100  | -       | -      | -              | 100    |
| 3.     | 100           | -    | -       | -      | -              | 100    |
| 4.     | 87,5          | -    | -       | -      | 12,5           | 100    |
| 5.     | -             | 80   | -       | -      | 20             | 100    |
| 6.     | 37,5          | -    | 12,5    | 50     | -              | 100    |

Tablo 36. incelendiğinde İngilizce öğretiminde kullanılan materyallerin türü bakımından Anadolu Lisesi B’de genellikle kısa ve uzun metinden oluşan materyallere yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte derslerde görsel-işitsel materyaller, görsel materyaller ve işitsel materyaller kullanılmıştır. Bu bulgular ışığında derslerde daha çok metin temelli materyaller kullanılmakla birlikte görsel işitsel materyallere de yer verildiği söylenebilir. Derslerde en az işitsel materyallerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

**Tablo 37.** Fen Lisesi'nde Kullanılan Materyaller

| Gözlem | Materyaller   |      |         |        |                | Toplam |
|--------|---------------|------|---------|--------|----------------|--------|
|        | Materyal Türü |      |         |        |                |        |
|        | Metin         |      | İşitsel | Görsel | Görsel İşitsel |        |
| Kısa   | Uzun          |      |         |        |                |        |
| 1.     | 42,5          | 20   | 37,5    | -      | -              | 100    |
| 2.     | 37,5          | 50   | 12,5    | -      | -              | 100    |
| 3.     | -             | 72,5 | 27,5    | -      | -              | 100    |
| 4.     | 55            | -    | 45      | -      | -              | 100    |
| 5.     | 32,5          | -    | 30      | 37,5   | -              | 100    |
| 6.     | 17,5          | 82,5 | -       | -      | -              | 100    |

Tablo 37. incelendiğinde Fen Lisesi'nde İngilizce öğretiminde kullanılan materyallerin türü bakımından büyük oranda kısa ve uzun metin türünde materyallerin kullanıldığı tespit edilmiştir. İşitsel materyallerin kısmen kullanıldığı belirlenmiş olup en az görsel materyallere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında dil öğretiminde daha çok metin temelli materyallerin tercih edildiği; işitsel materyallerin yanı sıra görsel materyallere yer verildiği söylenebilir. Görsel işitsel materyallere gözlem yapılan derslerde yer verilmediği tespit edilmiştir.

**Tablo 38.** Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde Kullanılan Materyaller

| Gözlem | Materyaller   |      |         |        |                | Toplam |
|--------|---------------|------|---------|--------|----------------|--------|
|        | Materyal Türü |      |         |        |                |        |
|        | Metin         |      | İşitsel | Görsel | Görsel İşitsel |        |
| Kısa   | Uzun          |      |         |        |                |        |
| 1.     | 25            | 57,5 | 17,5    | -      | -              | 100    |
| 2.     | 62,5          | -    | 37,5    | -      | -              | 100    |
| 3.     | 42,5          | -    | 20      | 37,5   | -              | 100    |
| 4.     | 75            | 12,5 | 12,5    | -      | -              | 100    |
| 5.     | 30            | 70   | -       | -      | -              | 100    |
| 6.     | 57,5          | -    | 20      | 22,5   | -              | 100    |

Tablo 38. incelendiğinde Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde İngilizce öğretiminde kullanılan materyallerin türü bakımından ağırlıklı olarak kısa ve uzun metinden oluşan materyallere yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte derslerde işitsel ve görsel materyallerin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular ışığında daha çok metin temelli materyaller kullanılmakla birlikte işitsel ve görsel materyallere de yer verildiği söylenebilir. Gözlemlenen derslerde görsel-işitsel materyallere hiç yer verilmediği belirlenmiştir.

**Tablo 39.** Sosyal Bilimler Lisesi'nde Kullanılan Materyaller

| Gözlem | Materyaller   |      |         |        |                | Toplam |
|--------|---------------|------|---------|--------|----------------|--------|
|        | Materyal Türü |      |         |        |                |        |
|        | Metin         |      | İşitsel | Görsel | Görsel İşitsel |        |
| Kısa   | Uzun          |      |         |        |                |        |
| 1.     | 35            | 50   | -       | 15     | -              | 100    |
| 2.     | 27,5          | -    | 62,5    | 10     | -              | 100    |
| 3.     | 65            | 35   | -       | -      | -              | 100    |
| 4.     | 35            | 60   | 5       | -      | -              | 100    |
| 5.     | 62,5          | 37,5 | -       | -      | -              | 100    |
| 6.     | 100           | -    | -       | -      | -              | 100    |

Tablo 39. incelendiğinde Sosyal Bilimler Lisesi'nde İngilizce öğretiminde kullanılan materyallerin türü bakımından büyük oranda kısa ve uzun metinden oluşan materyallere yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte derslerde işitsel materyaller ve görsel materyaller kullanılmıştır. Bu bulgular ışığında derslerde daha çok metin temelli materyaller kullanılmakla birlikte görsel ve işitsel materyallere de yer verildiği söylenebilir. Görsel-ışitsel materyallere gözlem sürecinde rastlanılmamıştır.

**Tablo 40.** Anadolu Lisesi A'da Kullanılan Materyallerin Kaynağı

| Gözlem | Materyalin Kaynağı |                         |                       |               | Toplam |
|--------|--------------------|-------------------------|-----------------------|---------------|--------|
|        | L2-NNS (Eğitsel)   | L2-NS (Eğitsel Olmayan) | L2-NSA (Yarı Eğitsel) | Öğrenci Ürünü |        |
| 1.     | -                  | -                       | -                     | 100           | 100    |
| 2.     | 100                | -                       | -                     | -             | 100    |
| 3.     | 100                | -                       | -                     | -             | 100    |
| 4.     | 100                | -                       | -                     | -             | 100    |
| 5.     | 100                | -                       | -                     | -             | 100    |
| 6.     | 100                | -                       | -                     | -             | 100    |

Tablo 40'a göre Anadolu Lisesi A'da gözlemlenen derslerin büyük çoğunluğunda kullanılan materyalin kaynağı dil öğretimi amacı ile hazırlanmış ders kitabı veya eğitsel materyallerden oluşurken kısmen öğrenci ürünü materyaller kullanılmıştır. Bu veriler incelendiğinde İngilizce öğretiminde materyal olarak büyük oranda özellikle dil öğretimi için hazırlanmış materyallerin tercih edildiği bununla birlikte öğrencilerin de ürünler ortaya koymalarına olanak sağlandığı söylenebilir.

**Tablo 41.** Anadolu Lisesi B’de Kullanılan Materyallerin Kaynağı

| Gözlem | Materyalin Kaynağı  |                               |                          |                  | Toplam |
|--------|---------------------|-------------------------------|--------------------------|------------------|--------|
|        | L2-NNS<br>(Eğitsel) | L2-NS<br>(Eğitsel<br>Olmayan) | L2-NSA<br>(Yarı Eğitsel) | Öğrenci<br>Ürünü |        |
| 1.     | 37,5                | 62,5                          | -                        | -                | 100    |
| 2.     | 100                 | -                             | -                        | -                | 100    |
| 3.     | 33,33               | -                             | -                        | 66,67            | 100    |
| 4.     | -                   | 12,5                          | -                        | 87,5             | 100    |
| 5.     | 80                  | 20                            | -                        | -                | 100    |
| 6.     | 100                 | -                             | -                        | -                | 100    |

Tablo 41.’e göre Anadolu Lisesi B’de gözlemlenen derslerin yarısında kullanılan materyalin kaynağı dil öğretimi amacı ile hazırlanmış eğitsel materyallerden oluşurken, kısmen öğrenci ürünü materyallerin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca derslerde anadili İngilizce olanlara yönelik hazırlanmış eğitsel amaçlı olmayan materyallerin de kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu okulda ders kitabı yerine genellikle öğretmenin programa uygun biçimde hazırladığı materyallerden yararlandığı gözlemlenmiştir. Bu veriler incelendiğinde İngilizce öğretiminde özellikle dil öğretimi için hazırlanmış materyallerin tercih edildiği bununla birlikte öğrencilerin de ürünler ortaya koymalarına olanak sağlandığı ve anadili İngilizce olan bireylere yönelik materyallerin dil öğretimi için uyarlanarak kullanılmaya çalışıldığı tespit edilmiştir.

**Tablo 42.** Fen Lisesi’nde Kullanılan Materyallerin Kaynağı

| Gözlem | Materyalin Kaynağı  |                               |                          |                  | Toplam |
|--------|---------------------|-------------------------------|--------------------------|------------------|--------|
|        | L2-NNS<br>(Eğitsel) | L2-NS<br>(Eğitsel<br>Olmayan) | L2-NSA<br>(Yarı Eğitsel) | Öğrenci<br>Ürünü |        |
| 1.     | 87,5                | -                             | -                        | 12,5             | 100    |
| 2.     | 100                 | -                             | -                        | -                | 100    |
| 3.     | 67,5                | -                             | -                        | 32,5             | 100    |
| 4.     | 100                 | -                             | -                        | -                | 100    |
| 5.     | 100                 | -                             | -                        | -                | 100    |
| 6.     | 82,5                | -                             | -                        | 17,5             | 100    |

Tablo 42’ye göre Fen Lisesi’nde gözlemlenen derslerin büyük oranında kullanılan materyalin kaynağı dil öğretimi amacı ile hazırlanmış ders kitabı veya doğrudan dil öğretimine yönelik eğitsel materyallerden oluşurken, kısmen öğrenci ürünü materyaller kullanılmıştır. Bu veriler incelendiğinde İngilizce öğretiminde materyal olarak genellikle

özellikle dil öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının ve kaynakların tercih edildiği bununla birlikte derslerde öğrencilerin hazırladığı ürünlerden de materyal olarak yararlanıldığı gözlemlenmiştir.

**Tablo 43.** Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde Kullanılan Materyallerin Kaynağı

| Gözlem | Materyalin Kaynağı |                         |                       |               | Toplam |
|--------|--------------------|-------------------------|-----------------------|---------------|--------|
|        | L2-NNS (Eğitsel)   | L2-NS (Eğitsel Olmayan) | L2-NSA (Yarı Eğitsel) | Öğrenci Ürünü |        |
| 1.     | 100                | -                       | -                     | -             | 100    |
| 2.     | 87,5               | -                       | -                     | 12,5          | 100    |
| 3.     | 100                | -                       | -                     | -             | 100    |
| 4.     | 100                | -                       | -                     | -             | 100    |
| 5.     | 100                | -                       | -                     | -             | 100    |
| 6.     | 100                | -                       | -                     | -             | 100    |

Tablo 43'e göre Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde gözlemlenen derslerin neredeyse tamamında kullanılan materyalin kaynağı dil öğretimi amacı ile hazırlanmış ders kitabı veya eğitsel materyallerden oluşurken çok az oranda öğrenci ürünü materyaller kullanılmıştır. Gözlem yapılan derslerde anadili İngilizce olanlara yönelik hazırlanmış veya dil öğretimi için sadeleştirilmiş materyallere rastlanmamıştır. Bu veriler incelendiğinde İngilizce öğretiminde materyal olarak büyük oranda özellikle dil öğretimi için hazırlanmış materyallerin tercih edildiği bununla birlikte öğrencilerin hazırladığı materyallerin de kullanıldığı söylenebilir.

**Tablo 44.** Sosyal Bilimler Lisesi'nde Kullanılan Materyallerin Kaynağı

| Gözlem | Materyalin Kaynağı |                         |                       |               | Toplam |
|--------|--------------------|-------------------------|-----------------------|---------------|--------|
|        | L2-NNS (Eğitsel)   | L2-NS (Eğitsel Olmayan) | L2-NSA (Yarı Eğitsel) | Öğrenci Ürünü |        |
| 1.     | 100                | -                       | -                     | -             | 100    |
| 2.     | 100                | -                       | -                     | -             | 100    |
| 3.     | 100                | -                       | -                     | -             | 100    |
| 4.     | 100                | -                       | -                     | -             | 100    |
| 5.     | 100                | -                       | -                     | -             | 100    |
| 6.     | 100                | -                       | -                     | -             | 100    |

Tablo 44.'e göre Sosyal Bilimler Lisesi'nde gözlemlenen derslerin tamamında kullanılan materyalin kaynağı dil öğretimi amacı ile hazırlanmış ders kitabı veya eğitsel materyallerden oluştuğu tespit edilmiştir. Gözlemlenen derslerde anadili İngilizce olan bireylere yönelik materyaller veya dil öğretimi için amacı ile sadeleştirilmiş materyallere

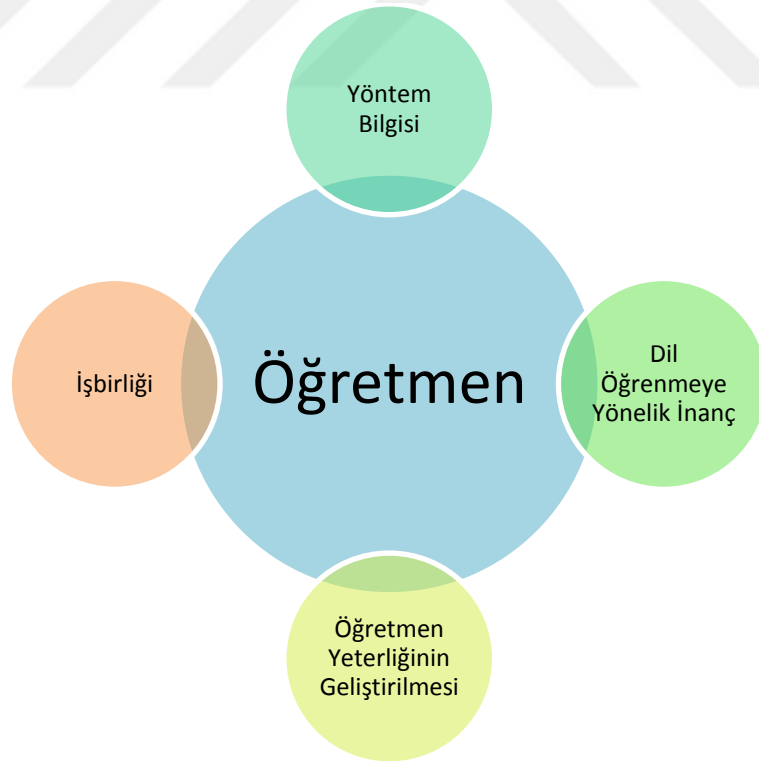
rastlanamamıştır. Bu veriler incelendiğinde İngilizce öğretiminde materyal olarak büyük oranda özellikle dil öğretimi için hazırlanmış materyallerin tercih edildiği söylenebilir.

#### 4.6. 9. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin İletişimsel Dil Öğretimi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı “Diyarbakır il merkezindeki liselerde görev yapan 9. sınıf İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel dil öğretimi konusundaki görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Dersleri gözlemlenen 9. Sınıf İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular öğretmen, dil öğretim politikaları, materyaller, grup çalışması, anadil kullanımı ve iletişimsel potansiyeli artırma temaları altında toplanmıştır.

##### **Öğretmen**

İngilizce iletişim kurabilen bireyler yetiştirme konusunda, 9. sınıflarda İngilizce öğretimine ilişkin öğretmen teması bağlamında elde edilen alt temalara ilişkin görsel Şekil.7.'de verilmiştir.



**Şekil 7.** Öğretmen temasına ilişkin alt temalar

Görüşme gerçekleştirilen İngilizce öğretmenlerine İngilizce iletişim kurabilen bireyler yetiştirmeye yönelik 9. sınıflardaki dil öğretimine ilişkin görüşlerini ve bu konuda

sahip oldukları bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Bu soruya cevap olarak elde edilen verilere bakıldığında araştırmaya katılan 9. Sınıf İngilizce öğretmenleri; öğretmenlerin yöntem bilgisi, dil öğrenimine yönelik inanç, işbirliği ve öğretmen yeterliğinin geliştirilmesine dikkat çekmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları (f=2) ikinci sınıftan itibaren İngilizce eğitimi olmasına rağmen yanlış teknik ve metotlarla ve halen eski yöntemlerle yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmeye çalışıldığını ifade etmektedirler. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*Ö.3. Bizim en büyük sıkıntımız çocuklara 2. Sınıftan itibaren İngilizce veriyor olmamıza rağmen uyguladığımız teknik ve metotlarda hata yapıyoruz. Özellikle biz İngilizce öğretmenleri olarak ortak bir tutum noktası yok. Evet, müfredatta bizden istenen şey bu çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenme teknik metotlarının uygulanması ama maalesef okuldaki öğretmenlerin bunu uygularken bu şekilde değil de daha eski ve kolay metotlara gitmesi. Öğretmenlerin yöntem olarak halen eski yöntemlerle İngilizce öğretmeye çalıştıklarını düşünüyorum. Dinleme kısımları tam anlamı ile yapılmıyor konuşma öğretmenlerce göz ardı ediliyor ve dersler dil bilgisi-çeviri (grammar-translation) yöntemi ağırlıklı gidiyor.*

*Ö.4. Ben her zaman şahsi olarak şunu düşünüyorum. Okullarda İngilizce öğrenilir mi elbette öğrenilir ama buradaki en büyük problem kişilerin sadece bu dili öğretmen aracılığı ile öğrenmesi. En büyük problemimiz iletişimsel yaklaşımı iletişim kurmadan işlememiz. Okullarımızın büyük çoğunluğunda bu yöntem problemi var.*

Araştırmaya katılan öğretmenler yabancı dil öğreniminin nasıl olması gerektiğine yönelik inançlarını dile getirmiştiler, dilin konuşarak ve adeta yeni doğan bir çocuğun dili öğrenmesi gibi öğrenildiğini ve dilin yaşanarak öğrenilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (f=4). Ayrıca dil öğrenmenin bir yetenek işi olduğunu, dile bakış tarzımızdan kaynaklı olarak dil öğretiminin matematik fizik öğretimi gibi algılandığını dile getirmektedirler. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*Ö.3. Dil konuşularak öğrenilir. Yeni doğan bir çocuğun öğrendiği gibi öğrenilir. Ben öğrencilere de hep bunu derim bu bir süreçtir ama sizin bu süreçte başarılı olabilmeniz için sürekli duymanız ve kullanmanız lazım. Burada sorun sadece derste kalıyor bunu tüm okula yayabilirsek ilgili olan çocuk ev ortamına sosyal medyaya ve İngilizce konuşan arkadaşlarına yayacaktır ve daha çok kullanacaktır.*



*Ö.2.Küçüklükten bilirsiniz anadili ana sınıfta vermeye başladığınız zaman müthiş verim alırsınız. Zevk alırsınız. Yani bu böyledir yaşanarak öğrenilir dil. Dili yaşamadığınız takdirde kesinlikle körelmeye mahkûmdur. Gidip menbağını görmediğiniz sürece. Ben hep şunu diyorum İngilizceyi ders olarak görmeyeceksiniz. Benim en büyük ilkem budur. Mottom budur. İngilizce ders değil Türkçe de Almanca da bunlar dil dil öğreniyorsunuz.*

*Ö.5.Dil öğrenmek ayrı bir yetenek istiyor kanımca fen sosyal çalışmaya benzemez yetenek işi çocuğun onu sevmesi ve hedefine koyması lazım. İlerde olmazsa olmazı olduğunu düşünmesi lazımdır.*

*Ö.1.Bence ne yapsak boşuna. Ders dışına çıkamıyor İngilizce. Dil sınavında 4 beceri ölçülmediğinden, mecburen dil öğretimi matematik fizik öğretimi gibi algılanıp bir matematiğe dökülmeye çalışılıyor bunun yanlış olduğunu düşünüyorum. İngilizceyi matematik gibi öğretmeye çalışıyoruz. Sistemden ziyade dile bakışımız yanlış. Öğrencide özgüven eksikliği var ve dil öğretimi bizde çok soyut kalıyor. Niçin öğrendiğimizi bilmiyoruz. Havada kalıyor öğrettiğimiz her şey.*

Araştırmaya katılan öğretmenler meslektaşları arasındaki işbirliğinin ve diyalogun güçlendirilmesinin önemine dikkat çekmişlerdir. Bu konuda gerek internet tabanlı öğretmen forumları kullanılması gerekse eğitim fakülteleri ve öğretmenler arasındaki işbirliğinin artırılmasının gerekliliğine (f=3) değinilmiştir. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*Ö.3.Genel olarak öğrencileri derse dâhil etmek için takip ettiğim site var. Orada öğrencilerin daha aktif olmalarını sağlayan aktiviteler var onları uygulamaya çalışıyorum. Orada öğretmen forumu (teacher forum) var. O tecrübeleri paylaşıyorlar. Oradan yararlanıyorum.*

*Ö.2.Diyalog olması lazım öğretmenler arası kopukluk bitmeli. Ayrıca ilişkilerin daha sıcak olması lazım. Sen ne yaptın ben ne yaptım al bunu sen de uygula, al şunu sen de yap biçiminde.*

*Ö.4.Sınıftan kopmamış eğitim fakülteleri ve akademisyenlerin olması gerekiyor ve uyumlu çalışmaları gerekiyor. Yani bir üst veya alt pozisyon olarak değil de önümüzdeki bu eğitim sıkıntısını nasıl aşabilir ve geleceğe daha iyi nasıl bakabiliriz sorusu ile olmalı. Okullar ve üniversite ile ciddi bir işbirliği gerekiyor.*

Görüşme yapılan öğretmenler öğretmen yeterliğinin geliştirilmesine dikkat çekmektedirler. Dil öğretiminde öncelikle öğretmen yetiştiren kurumların iyi öğretmen

yetiştirmeleri gerektiğini ifade etmektedirler (f=2). Bu anlamda İngilizce öğretmenlerinin formasyonlarında çok yetersiz oldukları, ayrıca öğretmenlerin gelişiminde deneyimlerini paylaşabilecekleri sınıf içerisinde birebir tekniklerin yer aldığı eğitim çalışmalarının gerekliliği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmen gelişiminde akademiden yararlanılırken akademinin okuldan kopuk olduğu ve buna dayalı politikalar geliştirilmesi konusunda dikkatli olunması gerektiği dile getirilmiştir. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*Ö.2.Eğitim fakülteleri bence öğretmenleri iyi yetiştirmeli. Öğretmenlerin çok eksiği var diye düşünüyorum ben. Yani bilgi olarak değil bakan çok güzel bilgileri var ama formasyonları çok yetersiz. Çünkü çocukla diyalog kuramıyorlar. İyi olmaya çalışıyorlar, samimi olmaya çalışıyorlar, bu öğrenciyi çok farklı bir yöne yönlendiriyor. O arada ince bir çizgi vardır; sevgi saygı tatlı sert olma durumu vardır. İşte bunu yapamadıkları için yeni öğretmenlere bakınca ben mi tuhafım diyorsunuz. Şimdiki gençlere bakıyorsun mesela stajyerler geliyor bazen böyle hep kaçayım hep gideyim hocam imza alıp gideyim. Bence öğretmenlik görsel başlar yani sakallı, üstü başı kirli, dağınık, kotlu, montlu giren derse öğretmen olmaz. Tamam, biz bir Avrupa Amerika gibi değiliz, ille onlara da yetişmemiz gerekmiyor amacımız o da değil ama standartlarımıza göre gidelim.*

*Ö.4.Öğretmenlere yönelik olarak onları sürekli hizmet içi eğitime alarak değil de branşçıların bir araya gelebilecekleri genel konferanslar yapılması veya sınıf içerisinde birebir teknik görebileceğimiz çalışmalar olmalı. Seminer verenler şöyle olmalı böyle yapmalı falan diyorlar ama sınıf içinden örnekler görmekte sıkıntı yaşıyoruz. Ve birebir uygulama örneklerine ihtiyaç var. Ayrıca birebir öğretmenliğin içerisinde gelmiş, akademisyenlerin tavsiye vermesini bekliyoruz. Akademisyenlerin bir kısmı hiç okulun içini bilemeden öğrencilerin duygu dünyasına inmeden tavsiyeler güzellikler veriyor bu da bakanlığa yansıyor ki akademinin çok ciddi katkıları var eğitim öğretim hayatına ama sınıf içerisindeki realiteden uzak kalabiliyorlar.*

### ***Dil Öğretim Politikaları***

İngilizce iletişim kurabilen bireyler yetiştirme konusunda, liselerde İngilizce öğretimine ilişkin dil öğretim politikaları teması bağlamında elde edilen alt temalara ilişkin görsel Şekil.8.'de verilmiştir.



**Şekil 8.** Dil Öğretim Politikaları temasına ilişkin alt temalar

Araştırmaya katılan öğretmenler Türkiye’de göreve gelen hükümetlerin eğitim politikalarının yabancı dil öğretiminde ve öğrencilerin iletişimsel yeterliğinin geliştirilmesinde önemli olduğunu; bu konudaki yanlış tutum ve politikaların bu süreci olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Ayrıca sınava dayalı eğitim sistemi yüzünden yabancı dil eğitiminin öğrenciler tarafından ikincil plana atıldığı, test tekniğine dayalı sınavlar sebebiyle öğrencilerin yabancı dilde temel becerileri edinmelerinin zor olduğu ifade edilmektedir (f=3). Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*Ö.3.İngilizce öğretiminde zaten liseye kadar olan sürecin çok daha verimli değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü lisedeki öğrenci zaten belli bir sınav stresi ve kaygısı yaşıyor o yüzden ilkokuldan itibaren liseye kadar olan süreçte dil ile ilgili eğitimin büyük oranda tamamlanması gerekir. Ortaokluda teog sınavı var çocuklar testi halletsinler daha sonra konuşmayı hallederiz şeklinde bir yaklaşım var.*

*Ö.2.Bakın Teogdan (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) çıkmış çocuklarımız değil mi ama çok zayıflar neden? Çünkü teog bir sınav ve öğretmenlerimiz haklı olarak sınav sistemine yönelik çalışıyor. Baktığınızda bir sistem kurulmuş oraya bir sınav ve orada sadece müthiş kelime dağarcıkları var çocukların. Çok iyi kelime biliyorlar mesela ama cümle kurmaya gelince yok. Sistem olarak çocuklar sayısal sözel grup olarak ayrılacak. Sistem burada mahvetti bizi. Sen ne yaparsan yap bu çocuğun elindeki matematik fizik soru çözme kitabını kaldıramıyorsun. Sistem zorluyor onları buna. Onu da*

*yadırgayamıyorsun; öğretmene de kızamıyorsun. Sınavda da İngilizce çıkmıyor. Birazcık olmuş olsa dâhil etseler, iki soru iki sorudur diyecek. Bakın teogda da düşüktü İngilizce puanı ama onu da ekledikleri zaman son dönemde İngilizce'ye talep arttı.*

*Ö.4. Artık biraz daha boşluk doldurmaldan ve mevcut sınavlardan kurtulup gerçek anlamda iletişimsel çalışmalara geçmemiz gerekiyor.*

Görüşme yapılan öğretmenler okul türünün ve hazırlık sınıfının yabancı dil öğretiminde önemli bir etken olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenler Anadolu Liseleri'nde ve hazırlık sınıflarının olduğu okullarda daha iyi yabancı dil eğitimi yapılabildiğini ve öğrencilerden de bu konuda olumlu dönütler alındığını (f= 3) belirtmektedirler. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

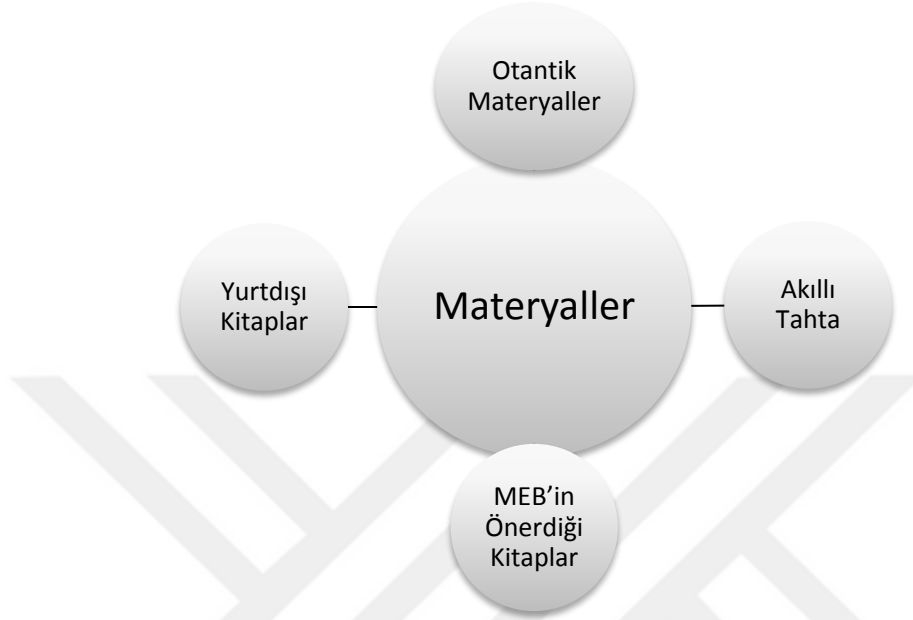
*Ö.3. Bizim öğrencilerimiz Fen Lisesi öğrencileri oldukları için veliler de benim çocuğum doktor olsun diyerek İngilizceyi ikinci plana atıyorlar. Dolayısı ile Anadolu Lisesi ve diğer düzeylerde çok daha rahat öğretim yapılabileceğini düşünüyorum. Buradaki öğrencilerin velileri de öğretim noktasında İngilizce ile ilgili daha katı tutum alabiliyorlar.*

*Ö.2. Benim öğrenciliğimde. Konuşma (Speaking), dinleme (Listening), yazma (Writing) derslerimiz ayrı ayrı idi. Hocalarımız ayrı idi hepsinin. Çok ciddi yapılıyordu o zamanlar ve İngilizceye verilen önem iyi idi. Anadolu liselerinin olduğu dönem iyiydi. Öğretmenlerimiz iyiydi kitaplarımız iyiydi. Şarkılar öğretiyorlardı. Sonraki yıllarda da hazırlık sınıflarımızda öğrenci ister istemez 12 saat İngilizce görüyordu ve bu çok ona fayda sağlıyordu. Fakat daha sonra tabi ki yavaş yavaş kalktı hazırlıklar. İngilizce önemsizleştirildi ve daha yanlış yapıldı bana göre. Şimdi Anadolu liseleri çoğaldı ama dibi boşaldı. Evet, Anadolu liseleri çoğaldı ama bence eğitim zayıfladı.*

*Ö.5. Ben dil öğrenmede hazırlık basamağının kesinlikle ve kesinlikle her okul türünde olmazsa olmaz olduğunu düşünüyorum. Öğrenci hazırlıkta yaklaşık 720 saat İngilizce ders alıyor ve bu eğitim sonunda memnun musunuz diye sordüğümüzde çok olumlu dönütler alıyoruz. Bizim okulumuzda 20 saat İngilizce görüyorlar hazırlıkta. Bu okulun güzel bir alternatif olduğunu düşünüyorum. Diğer devlet okullarda bu kadar dil eğitimi yapılabildiğini sanmıyorum. Bizim öğrenciler farklı bölümler seçiyor hazırlığı olan devlet üniversitelerinden muafiyet verebiliyorlar o düzeyde bir eğitim ile mezun ediyoruz. Çünkü hazırlıkta temeli alıyor, olmazsa olmazını biliyor. Bu bakımdan hazırlık sınıfı çok önemli.*

### **Materyaller**

İngilizce öğretiminde kullanılan materyallere ilişkin öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda materyal teması bağlamında elde edilen alt temalara ilişkin görsel Şekil 9.'da verilmiştir.



**Şekil 9.** Materyaller temasına ilişkin alt temalar

Araştırmaya katılan öğretmenler İngilizce öğretiminde materyal kullanımı konusunda otantik materyallerin kullanımına (f=3) dikkat çekmişlerdir. Buna göre derslerde şarkılar, oyunlar ve eğitsel filmlerden yararlandıkları ifade edilmektedir. Derslerde güncel içerikli kitaplara ve konulara yer verilerek öğrencilerin ilgilerini çekmeye çalıştıkları; ders kitabında yer alan farklı alanlardaki videoları sınıf ortamında izleyerek öğrencilerin farklı kültürlere ilişkin bilgi sahibi olmalarını sağladıkları dile getirilmektedir. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*Ö.4. Her hafta çocukların okuyacağı şekilde kitaplarımız var her sınıfa yetecek kadar dergi materyal veriyoruz bunları okuyup özetleyip getiriyorlar. Ücretsiz iletişime geçebilecekleri online programlara bazen yönlendiriyoruz öğrencilerimizi. Sene içinde birkaç defa şarkı kullandık etkinliklerimize ekledik. Sene sonunda ise etkileşimli oyunlarımız oldu özellikle board games dediğimiz oyunlardan yaptık. Azalan ilgi ve öğrenciyi artırmak için oyunlar kullandık. İlk dönemde sadece bir tane olmak üzere altyazılı eğitsel filmler izledik dersi aksatmayacak şekilde.*

*Ö.5. J.K. Rowling'in kitapları filmleri vs. oldukça etkili oluyor. Harry Potter ile ilgili güncel konuşuyoruz ve çocukların gerçekten çok ilgilerini çekiyor. Mutlaka ilgilerini çeken şeyler olması önemli bu yüzden güncel*

*kitaplar olması önemli bizim için. Güncel bir parça örneğin mountain climbing çocuklar genel fikirlerini söylüyor ayrıca araştırıp geliyorlar. Ülkemizde dağcı var mı kimleri tanıyorsunuz? Genel bir konu çıkıyor onla ilgili konuşuyorduk derken ders sonunda genel kültürlerinin de arttığını görüyorlar hatta neden bizim ülkemizden böyle şeyler çıkmıyor diyorlar. Çok faydalı olmuştu.*

*Ö.1. Genellikle ben worksheetler kullanıyorum. Ayrıca ders kitabının her ünite başında bir video var. Video farklı farklı alanlarda mesela bu hafta kriket vardı. Bu durum Türkiye dışındaki ülkelerin spor vs gibi kültürel çeşitliliklerine ilişkin güzel veriler sunmakta ve öğrencilerin farklı kültürlerle yönelik bilgi sahibi olmalarını sağlıyor. Tabi bunun yanında görsel işitsel materyaller bol bol kullanılmalı. Filmler şarkılar dinleme parçaları olmazsa olmazlar arasında.*

Araştırmaya katılan öğretmenler dil öğretimine yönelik olarak akıllı tahtanın işlerini oldukça kolaylaştırdığını, bu sayede daha önce materyal hazırlamaya yönelik olarak harcadıkları zamandan tasarruf sağladıklarını (f=3) dile getirmektedirler. Öğretmenler akıllı tahta uygulamaları sayesinde farklı kaynaklardan ihtiyaç duyulduğunda dijital eklenebildiğini, farklı video izleme veya heceleme (spelling) gibi etkinliklerde kullanılabilirliğini ve olmazsa olmaz bir materyal olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca akıllı tahtanın sadece bir araç olduğu, akıllı tahta kullanarak kazanımlara gidilmesi gerektiği ve asla amaç olmadığını ifade etmektedirler. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*Ö.3. Akıllı tahta işin içine girdiğinden beri açıkçası işimiz çok kolaylaştı. Ben ilk başladığımda bir köy okulundaydım akşamdan materyal tasarımına başlardım. Lisanstaki materyal tasarımı derslerinden yola çıkarak materyallerin görsel işitsel olması çok önemli. Akıllı tahta sayesinde resim indirmenize gerek yok onu hemen ayarlıyorsun resim sayesinde kelime öğretiyorsun işitsel anlamda da gerçekten iyi bir kitabınız varsa buna hiç ihtiyaç duymuyorsunuz.*

*Ö.5. Gerekirse farklı kaynaklardan dijital ekleyebiliyoruz. Onun dışında pekiştirmek adına heceleme (spelling) yaptırabiliyorsunuz. Onlara konu hazırlatıp sundurabiliyorsunuz. Farklı videolar hazırlayabiliyorsunuz. Bu olanakları düşündüğümüzde akıllı tahta olmazsa olmazlarımızdandır.*

*Ö.4. Şu anda akıllı tahta var tüm sınıflarda bizim için önemli bir avantaj. Teknoloji bir araçtır asla bir amaç değildir. Bazı öğretmenler onu bir amaç olarak bir meziyet gibi görüyor hâlbuki bu araç kullanılarak kazanımlara gidilmesi gerekiyor. Bunu atlıyoruz bazen faydalı kullanmak gerekiyor.*

Araştırmaya katılan öğretmenlere kullandıkları ders kitabı ile ilgili değerlendirmeleri sorulmuştur. Buna göre katılımcılar Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) önerdiği kitapların iletişimsel biçimde dil öğretiminde yetersiz olduğunu (f=5) ifade etmektedirler. Bu kapsamda katılımcılar MEB'in önerdiği kitaplarda öğrencilerin aktif olduğu etkinliklerin oldukça az olduğu, kitapların ve dinleme dosyalarının temininde lojistik sorunlar yaşandığını ve kitabın öğretmeni geliştirici bir yapıda olmadığını belirtmektedirler. Ayrıca kitapların içeriğinin öğrencilere hitap eden bir yapıda olmadığı, kitapları hazırlayan komisyonların bu alanda yeterlikleri bulunmadığı ve yurtdışı kaynaklı kitapların çok daha iyi hazırlandığı dile getirilmektedir. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*Ö.3.Devletin gönderdiği kitaplar maalesef kaynak olarak yeterli değil. Kaynak incelemesi yaptığımız zaman dünya çapında hazırlanan kitapların hazırlanış şekli her şeyi birbirini bütünleyici ve çok geniş biçimde ele alınıyor ama bizim kitaplar çok daha az bir şekilde bölük pörçük hazırlanmış kitaplar. Ders kitabı iletişimsel biçimde dil öğretimine hitap etmiyor. Öğrencinin aktif olacağı kısım neredeyse hiç yok gibi. Verilen etkinliklerdeki istenilen şeyler öğrenciler için saçma gelebiliyor. MEB kitabında öğrencinin sahnede olacağı kısım tamamen göz ardı edilmiş. Ayrıca okuma parçalarını yetersiz buluyorum. Benim kullanacağım materyal öğretmeni de aynı zamanda yeniliklerden haberdar ederek geliştirmeli. Bu anlamda öğretmenden hesap sorulabilir neden bu kadar kaynak ve imkân ile halen öğretilmiyor diye ama MEB kitabı öğretmeni yerinde saydıran hatta geriletken bir yapıda olduğundan ben ve birçok öğretmen bunu kullanmaktan rahatsız ve bunu farklı platformlarda dile getiriyoruz. Ders kitabı öğretmeni geliştirici bir yapıda olmalıdır. Ayrıca MEB kitabındaki dinlemeler eksik bize gelmiyor ve Türk öğretmenler tarafından seslendirilmiş; yabancı aksanı bilmeyen kişilerin bu parçalarda seçilmesi fecaattir.*

*Ö.2.Geçen gün çocuklara da bunu söyledim. Dedim ki bakın çocuklar kitabı hiç sevmedim. İlk kez ben devlet kitabını kaynak kitap olarak okutuyorum çünkü kitap göstermek zorundayız. Kitaba bakınca konuları çok güzel belirlenmiş, güncel olması iyi. Fakat pratik yapma ve seni yönlendirme konusunda öğretmene çok şey düşüyor. Bu öğretmen çok yeterli olmuyor bazen. Bir tek şey hoşuma gidiyor konuların sonunda direkt çocuklardan yapmasını istediği bölüm. Ne yapman gerektiğini belirterek seni konuşturuyor. Proje çalışmaları gibi bizim. Oxford gibi kitaplardakine benzer bir çalışma ama o bile yetersiz. Yani çok havada kalıyor bazı şeyler. Öğretme materyalinin çok iyi olması lazım. Bakın burada nobody someone yok ama cümlede geçiyor, pasifler var çocuk bilmiyor pasifin ne olduğunu. Anlatamıyorsun ki. Yok çünkü müfredatta*

*yok. Ama kitapta geçiyor. Yani öyle olunca öğrencilerin kafaları karışıyor. Birçok hata vardı geçen sene kitaplarda. Ve ilk dönem kitaplar yoktu okulumuzda biliyor musunuz? Ben geldim müdürden rica ettim hangi okulda varsa toplayalım. Ben her gün materyal bulamam. Sevimsiz kitap baktığın zaman itici; renkler ve baskısı çekmiyor seni.*

*Ö.4.Ders kitabı olarak devletin bize önerdiği kitap bize çok geç geldi. Buradaki kullanılan resimler, görseller gençlerin duygu dünyasına çok hitap eder tarzda değildi. Çok berbat demiyorum ama daha çok drill dediğimiz boşluk doldurmalara yatkın bir kitaptı. Meb kitabı ile ilgili problem resimlerin çocukların hayatına hitap etmiyor. Çocuklar 21. Yüzyıl çocukları ve her şeyi çok çabuk tüketiyorlar. Kitapların içerisinde çocuklara hitap etmeyen ve çocukları farklı alanlara yönlendirmeyen, kendi yeteneklerin keşfetmelerine olanak sağlamayan etkinlikler var. Okuma parçaları mesela çok alakasız kalabiliyor. İlgi çekmeyeceği konular olabiliyor. Aslında en büyük problemlerden biri yazma (writing) yaptırıyoruz bu kitapla. Proje bölümleri var bazı yerlerde ama ilgilerini çekmeyebiliyor. O artık bizim onları yönlendirmemize kalıyor. İçerisine oyunlar eklenebilir her okula flash cardlar gönderilebilir dinleme metinleri internetten indiriliyor ama çocukların evde de dinleme yapabilecekleri şekilde materyal düzenlenebilir. Sadece öğretmen değil çocuğun da süreçte yer alabileceği bir pozisyon olmalı diyorum.*

*Ö.5.MEB kitaplarınının cd ya da kasetleri yok. Listening yapamıyoruz dolayısı ile buna ek bir kaynak koymamız lazım.*

*Ö.1.MEB kitaplar konusunda berbatlar ve hazırlayan komisyonun İngilizce kitabı hazırlama yeterliği yok bunun yerine Oxford gibi deneyimli yayınevlerinden gayet güzel destek alınarak ülkemize uygun kitaplar hazırlanabilir. MEB'in kitaplarını hiçbir öğretmen kullanmak istemiyor çünkü gerçekten berbat hazırlanmış bir kitap. Kitap olmadan kendi çabalarımızla öğretmeyi denedik ancak o zaman öğretmen perişan oluyor, onca materyali tasarlayıp anlatmak oldukça zor, bir de bizim kültürümüze göre öğrenci elinde bir kitap olmasını istiyor.*

Araştırmaya katılan öğretmenlere kullandıkları ders kitabı ile ilgili değerlendirmeleri sorulmuştur. Buna göre katılımcılar yurtdışındaki yayınevlerince hazırlanmış kitaplara dikkat çekmiş, bu kaynakların dil öğretimi için oldukça doyurucu olduklarını, içeriklerinin öğrencilerin dikkatini çekici ve güncel bir şekilde hazırlandığını belirtmektedirler. Bu kaynaklar ile öğrencilerin daha çok aktif olduklarını ve kitapların hazırlanış biçimi olarak düzenli tekrarlarla dolu dolu işlenebilen bir kaynak olduğunu dile getirmektedirler. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin yurtdışındaki yayınevlerince hazırlanmış kaynakların dil



öğretiminde kullanımı konusunda daha olumlu düşünceler (f=3) barındırdıkları söylenebilir. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

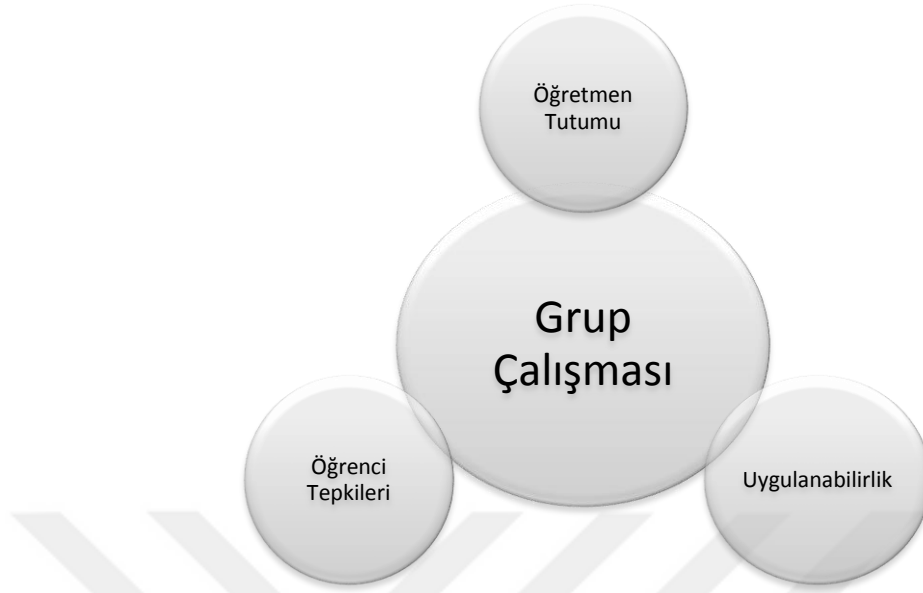
*Ö.3.Yabancı kaynaklar o kadar güzel düzenlenmişler ki öğretmek istediğiniz bir konuyu öğrenciye direkt öğretim yapmadan edindirebiliyorsunuz. Lise düzeyinde kullandığımız ders kitabı materyal olarak oldukça doyurucu. İçerisinde çok farklı etkinlikler var ve bunları kullandığımda daha fazla materyale ihtiyaç duymuyorum. Örneğin yurtdışı kitaplarda öğrencide merak uyandırıcı bir içerik daha sonra öğretmenin öğretimi ve öğrencinin kullanacağı aktif olacağı etkinlikler var. Ben bu dönem gerçekten çok fazla yorulmadım çünkü Oxford yayını bir kitap işliyordum dinleme (listening) ve okuma (reading) bölümleri çok kaliteliydi. Bizim dönemimizde hazırlıkta Oxford Longman yayınları vardı. O yüzden kitap çok önemli onların sayesinde biz İngilizce öğrendik ona inanıyorum.*

*Ö.2.Yabancıların hazırladıkları kaynaklarda yapacağınız şeyler daha net ve kısadır. Size çok iş düşer çok yönlendirilirsin öğrenci çok konuşur. Öğretmenlerin sevmesi için artık güzel materyaller gönderilmeli ya da idare yol açmalı esnek davranmalı. Geçen sene Oxford işliyorum müdür bey bile beğeniyor seviyor dersten çıktı hocam neden bu kitap bu yasak. Ama biz diyoruz ki bu çocuklar bu kitap olmasa böyle olmayacak.*

*Ö.5.Kitapları seçerken en düşük fiyatla en kaliteli kitap seçimi konusunda iyi bir filtreden geçiriyoruz. Bakın bu Oxford'un kitabı Harry Potter'ın yazarı ile ilgili okuyorlar. Onunla ilgili kelimeler geliyor ve bununla ilgili konuşuyoruz özetliyoruz. Çok ilgilerini çeken şeyler olmalı. O yüzden güncel kitaplar seçiyoruz. I-tools var biliyorsunuz akıllı tahta uygulaması. Ekstra alıştırmaları var. Videoları var kültür (culture) gibi. İki ünite de bir tekrar veriyor bu önemli bir ayrıntı. Öyle bir kaynak ki kitabımız 16 saat bile yetmiyor. Tüm kitabı dolu dolu kullanıyorsunuz ama yine de zaman kalmıyor.*

### **Grup Çalışması**

İngilizce öğretiminde grup çalışmalarının kullanımına ilişkin öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda grup çalışması teması bağlamında elde edilen alt temalara ilişkin görsel Şekil 10.'da verilmiştir.



**Şekil 10.** Grup Çalışması temasına ilişkin alt temalar

Araştırmaya katılan öğretmenlere İngilizce öğretiminde grup çalışması ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin grup çalışmalarının dil öğretiminde kullanımına yönelik genel olarak olumlu tutum içerisinde oldukları (f=5) tespit edilmiştir. Bu konuda katılımcılar grup çalışmalarının dil öğretiminde oldukça etkili olduğunu ve öğrenciler arasında etkileşim sağladığını ifade etmektedirler. Bu çalışmaların daha çok sıra arkadaşı (pair) ile yapılabildiğini, özellikle kelime oyunları gibi etkinliklerde çok faydalı olduğunu dile getirmektedirler. Katılımcılardan biri grup çalışmalarının en zayıf olduğu noktalardan biri olduğunu dile getirmekte; çok faydalı bulmasına rağmen Türkiye şartlarında uygulanabilirliğinin güç olduğunu bunda kültürün de etkisinin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca grup çalışmalarını daha çok proje tarzı ödevlerde kullanabildiklerini ve öğrencilerin birlikte bir şeyler üretmekteki çabaları ile oldukça güzel ürünler ortaya koyulduğu dile getirilmektedir. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*Ö.3. Grup çalışmalarının dil öğretiminde oldukça etkili olduğunu düşünüyorum. Güçlü öğrencileri zayıf öğrencilerin yanına koyduğunuz zaman onlar da o enerjiye takılıp çabalamaya ve doğru dil davranışları göstermeye başlıyorlar. Bu anlamda akranlardan oldukça faydalanabileceğini düşünüyorum. Kitaptaki speaking bölümlerinde eğer varsa group work pair work atlamadan yapmaya çalışıyorum. Öğrenciler arasında etkileşim olması gerekiyor. Bunun için bu*

*çalışmalar önemli. Birçok öğretmenin bunu ihmal ettiğine de maalesef şahit oluyorum.*

*Ö.2.Çok faydalı bence güzel. Zaten burda hep pair olarak geçiyor sıra arkadaşı ile ama o tür çalışmalar çok faydalı ben onu daha çok oyunlarda yapıyorum. Bakıyorum böyle kelime oyununa döndürdüğüm zaman işi kısa süreli bir 5'li 10'lu gruplar yapıyoruz. Faydası var. Oturma düzeninin faydası var. Şu anda bizde standart oturuyorlar. Ama öğretmen oturduğunda arkadakini görme şansı yok. Oraya ulaşmak için sürekli ayakta dolaşmalı. Benim genelde öğrencilerime U şekli ve ortaya da ikili grup koyunca çok iyi oluyor. Öğretmen tüm sınıfa hâkim olmuş oluyor.*

*Ö.4.Grup çalışması yaptığımız zamanlar bunun faydasını görüyoruz. Çocukları zorlayınca maalesef bu zorla oluyor konuşmaya teşvik ettiğimiz zaman kendi aralarında yapmaya çalışıyorlar.*

*Ö.1.Kesinlikle en zayıf olduğum noktalardan biri. Bence çok faydalı. Türkiye şartlarında kullanılmıyor. Kültürel olarak grup çalışmasının bizim ülkemizde uygulanmasının zor olduğunu düşünüyorum.*

*Ö.5.Pair work daha çok kullanıyoruz. Genel ödevlerde proje tarzı group work daha çok kullanıyoruz. Bu sene iş başvurusu ve jüri üyesini canlandırdılar. Onların bu süreçteki konuşmaları, onların tepkileri gayet güzel şeyler ortaya çıktı. Birlikte üretiyorlar bir şeyi, group work ile o ruhu yakalamış oluyorlar.*

Araştırmaya katılan öğretmenler; grup çalışmalarına dayalı etkinliklerin uygulanabilirliği ile ilgili, ders saatinin yetersiz olması, sınıf mevcudunun kalabalık olması dolayısıyla disiplin sorunlarının ortaya çıkması, kültürel olarak çok alışık olmadığımız bir çalışma türü olduğu gibi unsulardan dolayı, bu tür çalışmalarının uygulanabilirliğindeki güçlükleri ve çekincelerini (f=4) dile getirmişlerdir. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*Ö.2.Biz hazırlık dönemlerinde okurken ders saat sayımız çok fazlaydı. Spoken derslerine girince karşılıklı öğrencilere konu verip 15 dakika boyunca hazırlamalarını istiyor ve 15 dakika sonunda alıyorduk konuşmacıları. İsteyen öğrenciye söz verip temsilciden bunları anlatmasını istiyorduk. Ama son dönemde ben bunları hiç yapamadım. Sınırlı ders saati ile önümde kocaman yüklü bir kitap, yetiştirmem gereken bir müfredat ama programa bakarsanız içerikte çok aman aman bir şey yok.*

*Ö.4.Buradaki problem her grubu izlemede sorun yaşayabiliyoruz. Çok aşırı kalabalık değil ama 30 kişilik sınıflar var. Bu grup çalışmalarında öğrencilerin etkinlikte hemen anadile döndüklerini gördüğümüz için takibinde problem yaşıyoruz. Sadece konuşma değil diğer aktivitelerde de öyle. Bir de kendi aralarında grup sözcüsü seçmede zorluk yaşayabiliyoruz.*

*Ö.1.Kültürel olarak grup çalışmasının bizim ülkemizde uygulanmasının zor olduğunu düşünüyorum. Ayrıca bu etkinlikler gürültü potansiyeli oldukça fazla olan etkinlikler. Sınıf mevcutları kalabalık olduğundan disiplin sorunları meydana gelebiliyor.*

*Ö.5.Bize ortaokullarda liselerde bu tür ödevler verilmiyordu. Mesela koro yaptık. 6 kişilik 3-4 parça. Hepsini mükemmel performans göstermelerini beklemiyordum. Scriptlerini indirdiler şarkıların karaoke ile bakarak veya bakmayarak söylediler. O sırada İngilizce şarkılar ile de haşır neşir oldular. Hatta velinin arayıp sorduğu da oluyor hocam gerçekten böyle ödev verdiniz mi? Gerçekten sokaktaki reklam etiketleri üzerinde İngilizce neler yazıyor bunu araştırın gibi ödev verdiniz mi yoksa kaçmak için böyle bir şey mi uydurdu bizim çocuk diye? Farklı geliyor onlara.*

Araştırmaya katılan öğretmenler grup çalışmalarını derslerinde kullandıklarında deneyimledikleri birtakım öğrenci tepkilerini (f=4) dile getirmişlerdir. Buna göre grup çalışmaları kapsamında lise düzeyindeki bazı öğrenciler iş yükü ve ilgi olarak biraz daha bireyselliği sevdiğini ifade edilmektedir. Ayrıca bu tür etkinlikleri yapmaları istendiğinde sınıf ortamının “curcunaya” döndüğü, öğrencilerin bu etkinlikleri basite aldıkları ve dersi kaynatarak muhabbet etmeye yönelik bir şey gibi algıladıkları dile getirilmektedir. Bunların yanında öğrencilerin proje olarak hazırladıkları drama faaliyetlerinden oldukça olumlu dönütler alındığı, birbirleri ile bilgi alışverişinde buldukları ve bir ürün ortaya koymanın mutluluğunu yaşadıkları dile getirilmektedir. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*Ö.3.Özellikle ilkökul ve ortaokul düzeylerinde kullanılabilir lise düzeyinde de kullanılıyor ama iş yükü ve ilgi olarak öğrenciler biraz daha bireyselliği seviyorlar. Yani bence kullanılmalı ama bu düzeyde biraz daha grup içinde bireysellik ön planda oluyor. Sınıf içinde yapmaya çalışıyorum ve süre çok önemli 10 dakikanız var diyorum. Doğaçlama çıkıp yapıyorlar. Kendi başlarına ürettikleri zaman cümleyi daha kalıcı oluyor. Listening de duyduğu kelimeler var ipuçları verdiğimizde productive skills'e dönüştürmüş oluyor.*

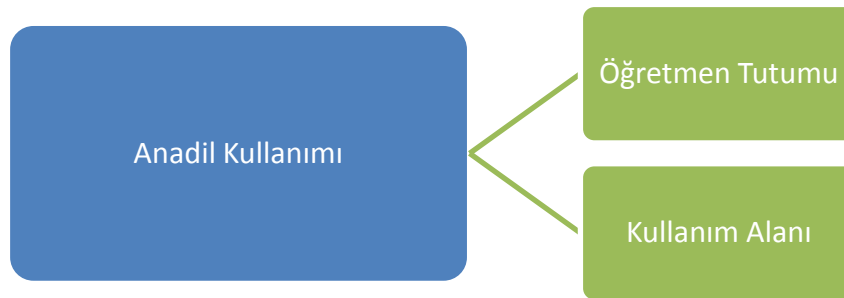
Ö.4. Grup çalışmasından çok ikili çalışmaya daha fazla yer veriyoruz. Bazı öğrenciler grup çalışmasını sevmiyor. Bakıldığında grup çalışmaları daha iletişimsel görülüyor ama bazı öğrenciler de bireysel çalışmayı seviyor.

Ö.1. Grup çalışmaları bizim kültürümüze uymuyor. Dil öğretiminde hangi yaş grubu olursa olsun, doktorlara bile İngilizce öğretseniz karşınızdaki ile diyalog yapın denildiğinde veya 5 kişi birlikte çalışın denildiğinde ortam curcunaya dönüyor, öğrenciler bu durumu basite alıyorlar. Öğrenciler dersi kaynatmaya muhabbet etmeye yönelik bir şey gibi algılıyorlar. Örneğin güçlü öğrenci var zayıf öğrenci var. Bunu uygulamaya kalktığınızda zayıf öğrenci güçlü öğrenciden daha az kullanıyor.

Ö.5. Mesela projelerde write and play tiyatrosu yapıyorlar. Kendileri hazırlıyor ve bunu sınıfta oynuyorlar. Seviyeleri doğrultusunda hatalar da yapsalar çocuklar bunu kullandılar. Bir skeç yazdılar ve bunu acting yaptılar başardılar. Bu önemlidir. Günlük konuşmayı gerektirecek yerlerde bunu yaptı videoya çekti. Çocuklar birbirleri arasında bilgi alışverişinde bulunuyorlar. Kendileri yaptığı için bunun mutluluğunu yaşıyorlar.

#### **Anadil Kullanımı**

İngilizce öğretiminde anadil kullanımına ilişkin öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda anadil kullanımı teması bağlamında elde edilen alt temalara ilişkin görsel Şekil 11.'de verilmiştir.



**Şekil 11.** Anadil Kullanımı temasına ilişkin alt temalar

Araştırmaya katılan 9. Sınıf İngilizce öğretmenlerine İngilizce öğretiminde anadil kullanımını ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğretmenler İngilizce öğretiminde anadil

kullanılabileceğini ancak bunun belirli bir sınırı olması gerektiğini ifade etmektedirler. Öğrencilerin ön öğrenmelerinin ve düzeylerinin düşük olmasından kaynaklı olarak ilk başlarda anadile başvurduklarını ancak daha çok yabancı dil kullanılarak öğrencilerin dile maruz kalmalarının artırılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu bakımdan İngilizce öğretiminde mümkün olduğunca İngilizce kullanılması gerektiği, yetersiz kalınan noktalarda anadile başvurulabileceği (f=5) ifade edilmektedir. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*Ö.3.Öncelikle kesinlikle İngilizce konuşulması gerekir. Çünkü bu dile maruz kalma ile ilgili bir durum. Ama öğrencilerin ön öğrenmelerindeki eksikliklerden dolayı maalesef öğrenciye her şeyi İngilizce devam ederseniz bir direnç ile karşılaşıyorsunuz ilk başlarda. Bu dirence karşı ısrarcı olabilmemiz için ön öğrenmeler tam olmalı ama bize gelen öğrenci alt düzeylerde yeteri kadar 4 beceride mesafe kat edemediğinden bizler de zaman zaman Türkçe kullanıyoruz. Önce İngilizce konuşuyorum daha sonra göz bebeklerinin büyüdüklarini görünce yavaş yavaş tane tane anlatıyorum en son Türkçe'den destek alıyorum. Olabildiğinde İngilizce olmalı ama Türkçe'ye de ihtiyaç duyuyoruz.*

*Ö.2.Geldiğimden beri yaptığım tek şey kesinlikle çocuklarla Türkçe konuşmuyorum. Kesinlikle ders esnasında beni gördüklerinde kaçmaya çalışıyorlar. İngilizce konuşuyorum onlarla oluyor zamanla seviyorlar. Anlamıyoruz diyorlar ama çok da seviyorlar.*

*Ö.4.Ben anadil kullanımının tamamen yanlış olduğunu düşünmüyorum. Akademik olarak % 20 ye kadar kullanımının tolere edildiğini görüyoruz. Buradaki problem çocuklara hangi dilde yönerge vereceğiniz. Belki biz tümevarımsal yani çocuğun keşfetmesini sağlamaya çalışıyoruz ama bazı noktalarda bunun explicit olarak söylenmesinin daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Teorik olarak öğrencilerin keşfetmesi ya da iletişimsel olarak bulması için implicit way of teaching vurgulanıyor ama realitede bunu çok göremeyebiliyoruz. O yüzden tamamen İngilizce kullanımın doğru olmadığını düşünüyorum. Bunun içinde tabii öğretmenin veya öğrencinin konuşmasında sosyal tepkileri hedef dilde vermesinin iletişimsel değeri artırdığını düşünüyorum.*

*Ö.1.Kullanılmalı. % 40-50 İngilizce konuşulmalı. Yoksa dersler grammar based oluyor. O zaman anadil kullanmak gerekiyor. Derste yeterli zaman yok öğrenci kelime anlamı bulana kadar süre geçiyor. O yüzden anadile ara ara yer verilmeli. Bu bakımdan İngilizce*

*öğretiminde sürekli olarak İngilizce konuşulması gerektiğine inanmıyorum.*

*Ö.5.İlk hafta sene içi yapacağımız çalışmalardan bahsederken çocuk yüzümüze bakıyor. Çok zorda kalmadıkça kullanmıyoruz. Mecbur kaldıkça kullanıyoruz kalmadıkça kullanmıyoruz. Çok iyi bir altyapı ile gelmedikleri için başlangıçta kullanmak durumunda kalabiliyoruz. Hale know'a know diyen öğrencilerimiz var. Biz de diretiyoruz. Direttiğimizde öğrenci kabul ediyor.*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anadil kullanımı ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde ortaya çıkan bir diğer husus anadilin nerelerde ve ne zaman kullanılması gerektiğidir. Bu noktada katılımcılar gramer konularının öğretiminde, öğrencilerin dersten koştuklarını gözlemlediklerinde, kelime anlamını açıklamada anadile başvurulabileceğini bildirmektedirler (f=4). Ayrıca yönerge vermede ve öğretimin ilk başlarında anadilin kullanılabilmesini ifade etmektedirler. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*Ö.3.Ben mesela gramer konularında bazen Türkçe verilmesi gerektiğini düşünüyorum çünkü çoğu zaman nüanslar veya kurallar net anlaşılmadığında öğrenci dersten kopuyor dile karşı olumsuz tavır almaya başlıyor bu yüzden sadece gramer noktasında biraz kullanılabilir o da sınırlı tutulmalı birkaç kelime ile açıklama yeterli. Ben önce İngilizce öğretimi yapıp ardından Türkçe kısaca açıklayıp sonra tekrar İngilizce özetleyerek süreci tamamlıyorum. Ayrıca kelimelerde bilen öğrenciler varsa Türkçesini söylemelerine izin veriyorum diğer öğrencilerde neymiş diye merak edip ondan öğrenmeye çalışıyorlar.*

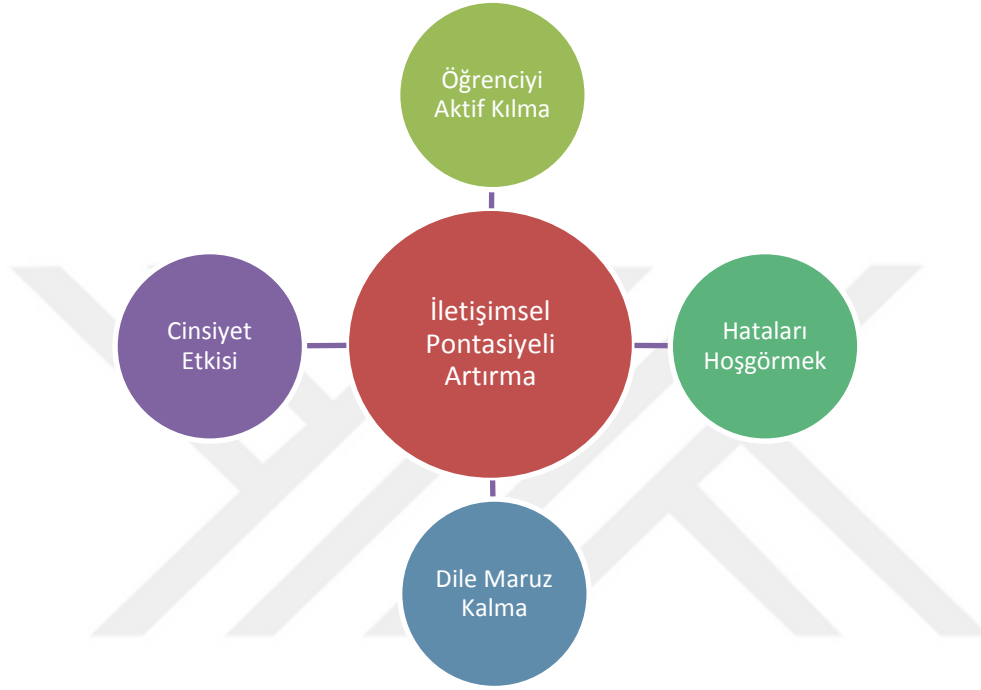
*Ö.1.Tek kelime Türkçe ile anlam verilip geçilebilir, önemli olan öğrencinin işlevsel konularda İngilizce pratik yapmasıdır. Öğrenciye Türkçe kullanmamak için takla atıyorsunuz ancak öğrenci burada anlamı kaçırıyor farklı biçimde yorumluyor. Gramerde de Türkçe verilip geçilebilir.*

*Ö.4.Çocuklara anadil kullanarak yönerge vermek bence gerekli yoksa çocuk ne yapacağını bilemiyor bu sefer var olan düzeni diğerlerine sorayım derken çok vakit kaybı oluyor. Gramer öğretirken de kullanılabilir. Çocuğun ilişki kurabilmesi önemlidir.*

*Ö.5.İlk öğretmeye başladığımız dönemde gramer öğretiminde kullanıyorum.*

### ***İletişimsel Potansiyeli Artırma***

İngilizce öğretiminde öğrencilerin iletişimsel potansiyelinin artırılmasına ilişkin öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda iletişimsel potansiyeli artırma teması bağlamında elde edilen alt temalara ilişkin görsel Şekil 12.'de verilmiştir.



**Şekil 12.** İletişimsel Potansiyeli Artırma temasına ilişkin alt temalar

Araştırmaya katılan öğretmenlere öğrencilerin hedef dilde daha çok iletişim kurabilmelerini sağlamak için ne gibi ilkeler benimsedikleri sorulmuştur. Genel olarak katılımcılar öğrencilerin iletişimsel potansiyelini artırmaya çalıştıklarını dile getirmektedirler. Bu kapsamda katılımcılar İngilizce derslerinde öğrencileri aktif kılmaya çalıştıklarını (f=3) ifade etmektedirler. Öğretmenler derse ısınma (warm-up) etkinliği ile başlama, öğrencilerin ilgisini çeken konularda hedef dilde sunumlar yapma, farklı zekâ düzeylerine hitap edecek şekilde dersi yapılandırma, öğrencilere ders dışı görevler verme gibi stratejiler kullanarak öğrencilerin derste daha aktif olmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*Ö.3.Mesela her derse warm up ile başlamaya çalışıyorum. Bizim derslerimizde mutlaka bi 10-15 dakikalık warm up kısmı olur. Daha sonra gerekli organizasyon yapıldıktan sonra derste topu öğrencilere atar ve onların dersi devam ettirmelerini beklerim. Ben okuma parçalarını kullanırken kitabın son cümlesinden sonrasını*



*arka sayfaya geçmeden bırakır ve öğrencilere hayal kurdurmayı yeğlerim. Acaba bu karakter nasıl ilerleyecek, kötü bir karakter olsaydı nasıl giderdi bir hayal kurun ve hikâyeyi tamamlayın. Kısa hikâyeye (short-story) bu anlamda benim yardımcım. Bir kelime veya okunan kısımla ilgili hayal gücünü kullanarak kısa hikâyeye yazmalarını istiyorum. Bazen münazarayı kullanıyoruz veya öğrencilere sunum yaptırıyorum. Öğrenciler ilgi duydukları alanlarda örneğin bir öğrencim piyanoya ilgisi var piyano ile ilgili sunum yaptı, başka öğrencimiz şeker hastası şeker hastalığı ile ilgili sunum yaptı, bir öğrencimiz neden dil öğrenemiyoruz ile ilgili sunum yaptı. Öğrencileri konu seçiminde serbest bırakıyorum ve harika şeyler ile geliyorlar. O anlamda öğrencilerin motivasyonu da yüksek oluyor.*

*Ö.1.Dili bilinç üstü bir şekilde öğrencilerin öğrenmekten çok edinmelerini sağlamaya çalışıyorum. Ayrıca görsel zekâlar var işitsel zekâlar var onlar için de dersi farklı zekâ alanlarına hitap edecek biçimde yapılandırmaya çalışıyorum. Bir de konuyu niçin öğrettiğimizi somutlaştırmalıyız. Öğrenci o konunun ya da dilin ne işe yarayacağını bilmeli. Akademisyen ya da dilbilimci yetiştirmiyoruz sonuçta sadece dili kendi amaçları için kullanabilecek olması ve bunu kullanması önemli.*

*Ö.2.Öğrenci dil dersinde aktif olması lazım konuşması lazım, kalkması lazım. Ben emir kiplerini verirken koşturuyorum çocukları derste. Bu bakımdan derslere hem motivasyon hem de bir renk katmak zorundayız. Ben öğrenciyi çok da kısıtlamam hele de iyiye çocuk. Bana onu İngilizce yapsın getirsin ama kendi yapsın kendi araştırsın bana gidip internetten döküp ordan ordan kitaplardan getirmesin.*

Araştırmaya katılan öğretmenlere öğrencilerin hedef dilde daha çok iletişim kurabilmelerini sağlamak için ne gibi ilkeler benimsedikleri sorulmuştur. Katılımcılar bu konuda öğrencilerin hatalarına hoşgörü ile yaklaşılmasına (f=3) dikkat çekmektedirler. Bu konuda öğrencilerin ilk başlarda hata yapmalarının doğal olduğu, öğrencilerin hatalar yapmalarına mümkün mertebe müsaade edilmesi gerektiği ve öğrencilerin belli düzeye ulaştıklarında hatalarını zaten düzelttikleri ifade edilmektedir. Öğretmenler yalnız kendileri değil diğer öğrencilerin de hatalara karşı hoşgörü ile yaklaşmalarını sağlamaya çalıştıklarını belirtmektedirler. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*Ö.3.Öğrenciler ilk başlarda telaffuzlarını duyduklarında birbirleri ile dalga geçiyorlar. Bunu doğal karşılıyorum ve herkesin mümkün olduğu kadar aşinalık kazanması için hataları görmezden*

*geliyorum. Derste daha çok öğrencilere söz hakkı vermeye çalışıyorum ve onların hatalar yapmalarını mümkün merteye istiyorum. İlk başlarda öğrenciler oldukça fazla hata yapıyorlar ama bunu akranları zaman içerisinde fark edebilecek düzeye geldiklerinde düzeltme yapıyorlar.*

*Ö.2.Halen biz çocuğun İngilizce düşünmesini sağlayamıyoruz. Türkçe düşündüğü için s v o kuralına uymuyorlar. Tarzanca konuşmuş oluyor. Konuşsun diyorsun bir şey olmaz önce yanlış yapсын ama önce sabır öğretmenin sabırlı olması lazım.*

*Ö.5.Çocukların daha çok konuşmaları adına onları zorluyorum. Ders içinde doğal gelişen bir konu ile ilgili bir başlık belirleyerek öğrencinin hata yapmaktan korkmadan hata yapmasını sağlayarak konuşmasını sağlamaya çalışıyorum. Nasıl yapıyorum bunu soru cevap halinde ya da bir başkasını konuşturarak ya da günlük hayattan sorular sorarak. Dün ne yaptın? Aile ile ilgili sen bunu yaşadın mı çevrende var mı gibi? Çocuk konuşmaya başlıyor. Hata da yapabiliyor. Hata yaptığı zaman yalnız ben değil arkadaşlarının da müdahalesine izin vermiyorum. Dolayısı ile öğrencinin ne telaffuz (pronunciation) ne de konuşmasına müdahale etmiyorum. Zaman zaman bunu dinleme (listening) ile birleştirdiğimiz zaman çocuk nasıl akıcı (fluent) konuşabildiğini çok da farklı olmadığını farkına varabiliyor. Bu şekilde korkuyu çocuklar yıkıyor. Anadilde sıkıntısı yoksa, utangaç değilse.*

Araştırmaya katılan öğretmenlere öğrencilerin hedef dilde daha çok iletişim kurabilmelerini sağlamak için ne gibi ilkeler benimsedikleri sorulmuştur. Öğretmenler öğrencilerin dile maruz kalma oranının artırılması (f=5) gerektiğine değinmektedirler. Buna göre öğrencilerin dile maruz kaldıkları tek ortamın sınıf olduğu, öğrencilerin dili günlük hayatta kullanamadıkları ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin dili deneyimlemelerin gerekli olduğu bu anlamda ders sayılarının artırılacağı üzerinde durulmaktadır. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*Ö.3.Öğrencinin konuşabildiği tek ortam sınıf ortamı oluyor bu oldukça yetersiz. Bunu genişletmek lazım. Mesela benim önerilerim vardı. En basitinden İngilizce kulüp kuralım kafe tarzı öğrencilerin her gün gelip konuşabilecekleri haftalık bir konunun belirlendiği maddeler olacak ve tartışarak bize bildiri şeklinde sunacaklar. Ben mesela kitabı çok yavaş bitiririm ama bir kitap bittiğinde öğrenci çoğu içeriği edinmiş olur. Örneğin bir şıva sesini öğrenciler defalarca duyarlar ve farkında olmadan sözlük açtıklarında doğru bir telaffuz ile o kelimeyi sesletmeyi öğrenmiş olurlar ama bu süreçte*

*oldukça yoğunlaşma önemli. Defalarca bıkmadan ve bıkmadan bu sürecin sabırla götürülmesi gerekiyor.*

*Ö.4.Okulların dışında da günlük hayatta çocukların veya gençlerin kullanmadığı bir dil olduğu zaman öğrenmede sıkıntı yaşanıyor. Ben hep şunu söylüyorum bir bakkala gidip “Bir ekmek alabilir miyim?”i İngilizce kuramadığı müddetçe bu çocuklar hep sıkıntı yaşayacak. Bu yüzden turistik yerlerde ve okul dışı faaliyetlerde daha fazla öğreniliyor diye düşünüyorum. Eskiden pen-friend vardı örneğin. İllaki dili İngilizce olan insanlar olması gerekiyor. İngilizceyi bizim gibi sonradan öğrenen ülkelerdeki öğretmenler ve öğrencilerle etkileşime geçilmesi gerekiyor. En azından haftada bir onlarla bağ kurularak onların da İngilizce öğrenme süreci zorlukları ve ilerlemeleri öğrencilerimize yaşatmamız gerekiyor. Özellikle projelerin kullanılması gerekiyor. Okullarda daha çok yurtdışı bağlantıları ile veya AB projeleri Erasmus gibi olursa veya çevrimiçi (online) başka ülkelerdeki bireylerle başka ülkelerdeki okulların öğrencileri ile görüşmeler olursa daha mantıklı olur diye düşünüyorum. Çocuğun İngilizceyi sınıfın dışına bahçeye veya şehrin farklı noktalarına taşıması gerekiyor.*

*Ö.1.Irak ve İranlıların çoğu İngilizceyi çok rahat bir biçimde konuşuyorlar çünkü seyahat imkânları ve olasılıkları bizden daha fazla. Ancak bizim öğrencilerimiz İngilizceyi deneyimleme şansları yok. Bu yüzden motivasyon sağlamak güç oluyor. Hal böyle olunca fizik dersi gibi görüyorlar yabancı dili.*

*Ö.5.Ders sayımız artırılsa daha iyi öğretiriz. Sanırım seneye derslerimiz 4 saat yapılacakmış bu çok yetersiz. Ben tamamen kitaptan gitmeyi sevmiyorum ek şeyler yapmam gerektiğinde 4 saat yetmez. Öğrencilerin konuşabileceği ortamlara ihtiyaç var dil öğretimi sınıf ile sınırlı kalıyor.*

*Ö.2. Öğretmenler odası (teachers room) yaz buraya koridorlara. Bir sürü güzel söz yazmışsınız bunların içinde birkaç tane İngilizce olsun. İngilizce ağırlıktaki bir okul güya ama iki söz yazın. Türk düşünürleri var onları İngilizcesini yazdırdım, yaptırdım çocuklara ama bunu yaparken müdür bey diyor ki duvarı delme, şunu buraya asma, şunun yanına şunu koyma. Asturdım Diyarbakırlı şairler, Diyarbakır tarihi bu tür şeyleri çocuklara yaptırınca ve siz de öğretmen olarak kontrol edince bu tür çeviriler çok hoşlarına gidiyor. Bu bağlamda okullarda ders sayısı artırılması gerekiyor. İki ders fazla verilse daha iyi olur.*

Araştırmaya katılan öğretmenlere öğrencilerin hedef dilde daha çok iletişim kurabilmelerini sağlamak için ne gibi ilkeler benimsedikleri sorulmuştur. Katılımcı öğretmenler bu konuda cinsiyet (f=2) faktörüne dikkat çekmektedirler. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre İngilizce derslerinde konuşmada daha çekimser davrandıkları, öğrencilerin kendi arkadaşları önünde alay edileceği korkusu yaşadıkları ve daha az ilgi gösterdikleri belirtilmektedir. Bu konuda İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*Ö.1.Bir de liselerde özgüven eksikliği olduğunu düşünüyorum. Örneğin erkek öğrenciler delikanlı görünmek gayreti ile konuşma noktasında çekimser davranıyorlar.*

*Ö.4.Dramaları bir defa denedik ama öğrencilerin kendi arkadaşları önünde alay edileceği korkusu yüzünden sorun yaşadık. Hatta okulun ismini kullanarak televizyon programı yaparcasına birkaç kez yapmaya çalıştık ama sıkıntı yaşadık. Özellikle erkekler drama konusuna daha az ilgi gösterdiler.*

#### **4.7. 9. Sınıf Öğrencilerinin İletişimsel Dil Öğretimi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Diyarbakır il merkezindeki liselerde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin iletişimsel dil öğretimi konusundaki görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Dersleri gözlemlenen 9. Sınıf öğrencileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular İngilizce öğrenme amacı, yabancı dil yeterliği, okulda iletişimsel dil öğretimi, sınıf içi etkinlikler, MEB’in önerdiği kitaplar, dil becerileri, İngilizce kullanım olanakları ve öneriler temaları altında toplanmıştır.

##### ***İngilizce Öğrenme Motivasyonu***

9. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenme motivasyonuna ilişkin elde edilen görüşler doğrultusunda İngilizce öğrenme motivasyonu teması bağlamında elde edilen alt temalara ilişkin görsel Şekil 13.’de verilmiştir.



**Şekil 13.** İngilizce Öğrenme Motivasyonu temasına ilişkin alt temalar

Görüşme gerçekleştirilen 9. Sınıf öğrencilerine İngilizce dersine yönelik görüşlerini ve bu konuda sahip oldukları bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Bu soruya cevap olarak elde edilen verilere bakıldığında araştırmaya katılan 9. Sınıf öğrencileri mesleki ve eğitsel olarak birtakım hedefleri olduğunu ve bu hedeflere ulaşmak için İngilizce öğrenmelerinin gerekli olduğunu; bu bakımdan İngilizceyi hedeflerine ulaşmada araçsal olarak öğrenmek istediklerini (f=8) dile getirmişlerdir. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*K.14. İngilizce mesleğim için gerekli olduğunu düşünüyorum. Örneğin mesleğim ile ilgili yurtdışında düzenlenen seminerlere katılmak isterim. Bu noktada İngilizce bilmenin önemli olduğunu düşünüyorum. İngilizce bilenin her yerde yeri var. Bunun için öğrenmek istiyorum.*

*K.8. İleride psikiyatrist olmak istediğim için İngilizce şart bunu biliyorum bu yönde de adım atmam gerekiyor bunun farkındayım. Bu yüzden yaz tatilinde daha çok çalışmayı planlıyorum yanında İspanyolca da çalışmak istiyorum. İspanyolca bence daha güzel bir dil olduğu için onu da öğrenmek istiyorum.*

*K.3. Mesela biz matematik falan derslere üniversite sınavı için hazırlanıyoruz ama İngilizce deyince onu daha ilerisi için düşünmek lazım. Babamın birkaç arkadaşı var mesela doktor olan matematiği iyiydi doktor oldu ama İngilizce olmadığı için uzman olarak kaldı doçentlik sınavını geçemiyorlar.*

*K.13. İş olanakları açısından İngilizce çok önemli. Artık iş görüşmesine gidildiğinde direkt dil soruluyor. Eskiden bilgisayardı*

*şimdi dil. Eğer bilirsek hedeflerimize daha çabuk ulaşabiliriz. Üniversite bittikten sonraki süreçte de master için falan dili öğrenmek gerekli.*

Araştırmaya katılan 9. Sınıf öğrencilerine İngilizce dersine yönelik görüşlerini ve bu konuda sahip oldukları bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Bu soruya cevap olarak elde edilen verilere bakıldığında araştırmaya katılan 9. Sınıf öğrencilerinden bazıları, İngilizce öğrenmekten keyif aldıklarını, bu dersi sevdikleri için salt kişisel nedenlerden dolayı İngilizce öğrenmeyi hedeflediklerini ve iyi bir şekilde öğrenmek istediklerini (f=6) dile getirmektedirler. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*K.4. Benim dünyaya açılmam, ilerisi ve geleceğim için avantajlı bir şey. Kesinlikle bilmem gerekiyor. İlla ki gelecek için de değil ayrıca zevkli zevkine de olabilir. Eğlenceli çünkü, konuşurken falan farklı dil konuşmak insanlara ve bana eğlenceli geliyor.*

*K.7. Her bir dil bir insandır derler ya o yüzden benim için yeni bir insan kazanmak gibi geliyor. Çok istiyorum bir yabancı dilimin olmasını. Zaten hedefim ve hayalim Arapça'yı ve İngilizceyi tamamen sökmek.*

*K.11. Tam duygularımı dile getiremiyorum ama neden sevdiğimi de bilmiyorum. Kendimi orada daha iyi ifade edebildiğim için olabilir. İngilizce filimler izlemeyi diziler izlemeyi kitaplar okumayı İngilizce ne varsa onları seviyorum.*

*K.1. İngilizce öğrenmek benim için bir zevk. Dördüncü sınıfta ilk olarak ben İngilizce dersine girmiştım. O zamandan beri benim için sürekli bir zevk oldu. Hiçbir zaman İngilizceyi zorunlu bir öğrenme olarak görmedim.*

Araştırmaya katılan 9. Sınıf öğrencilerine İngilizce dersine yönelik görüşlerini ve bu konuda sahip oldukları bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Bu soruya cevap olarak elde edilen verilere bakıldığında araştırmaya katılan 9. Sınıf öğrencileri İngilizce'nin küresel dil olarak evrensel rolüne değinmişler; yurtdışına çıkmak istediklerini dünya ile bütünleşmek için İngilizce öğrenmek istediklerini (f=7) dile getirmişlerdir. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*K.19. Eğer hedefime kavuşursam Avrupa'ya gitmeyi düşünüyorum. Orayı dolaşmak için İngilizce öğrenmek gerekiyor bu yüzden ihtiyacım olduğunu düşünüyorum.*

*K.15. Yurtdışında konuşabilmek için öğrenmek istiyorum. Önemli zaten ileriye hazırlanmak için. Eğer iyi bir şekilde öğrenirsem yurtdışını rahat bir şekilde gezebilirim.*

*K.3. İngilizce mesela yurtdışına çıktığında İngilizce bilmezsen hiçbir şey ifade edemiyorsun. Bir de İngilizce dünya dili her yerde o kabul görüyor. İngilizce hedefim üniversiteye kadar daha da geliştirmek, bir yabancı ülkeye gittiğimde kendimi çok rahat ifade edebilecek düzeye gelmek. Amacım da bu yaz veya önümüzdeki süreçte bir yurtdışı ülkeye İngiltere'ye gitmek istiyorum.*

*K.17. İngilizceyi seviyorum. Dünyanın her yerinde kullanabileceğim bir dil. Diğer insanlarla iletişim kurabilmek için bir araç.*

*K.18. Evrensel bir dil olduğu için öğrenmeyi çok istiyorum.*

### **İngilizce Yeterlik Algısı**

9. sınıf öğrencilerinin İngilizcede kendilerini güçlü ve zayıf hissettikleri yönlerle ilişkin elde edilen görüşler doğrultusunda İngilizce yeterlik algısı teması bağlamında elde edilen alt temalara ilişkin görsel Şekil 14.'de verilmiştir.



**Şekil 14.** İngilizce Yeterlik Algısı temasına ilişkin alt temalar

Görüşme gerçekleştirilen 9. Sınıf öğrencilerine İngilizcede kendilerini güçlü ve zayıf hissettikleri yönler hakkındaki bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Araştırmaya katılan 9. Sınıf öğrencileri genel olarak gramer yapıları, kelime ezberleme, çeviri yapma noktasında güçlü hissettiklerini dile getirmektedirler. Bununla birlikte birkaç öğrenci konuşma ve telaffuz noktasında kendilerini güçlü hissettiklerini dile getirmektedirler. Genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerini yapı odaklı dil öğretiminin özellikleri arasında yer alan kelime ezberleme, gramer yapılarını kullanma ve çeviri yapmada güçlü hissettikleri (f=14) göze çarpmaktadır. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*K.2.Kelime ezberleyebiliyorum o konuda iyiyim.*

*K.4.Güçlü olarak bakarsam kendimi gramer noktasında güçlüyüm.*

*K.15.Okuma ve kelime konusunda kendimi güçlü hissediyorum, kelime ezberleyebiliyorum.*

*K.9.Konuşma olsun telaffuz olsun o noktalarda kendimin iyi olduğunu düşünüyorum. Ezberim iyi olduğu için kelime falan ezberleyebiliyorum.*

*K.10.Gramerin eskiden beri çok iyiydi, yani özellikle gramer konuları noktasında oldukça iyiyim.*

*K.12.Ben kelime noktasında iyiyim. Bir de kendimi konuşma olarak ifade edebiliyorum.*

Görüşme gerçekleştirilen 9. Sınıf öğrencilerine İngilizcede kendilerini güçlü ve zayıf hissettikleri yönler hakkındaki bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Araştırmaya katılan 9. Sınıf öğrencileri İngilizcede genel olarak konuşma, dinleme, telaffuz, cümle kurmada kendilerini zayıf hissettiklerini (f=15) dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler ise kelime ezberleme ve gramer konusunda eksik olduklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin daha çok iletişimin temel unsuru olan dinleme, konuşma ve telaffuz konularında kendilerini eksik hissettikleri söylenebilir. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*K.1.Listening anlamında çok iyi değilim.*

*K.17.Cümle kurmada biraz zorlanıyorum. Yazmada da zorlanıyorum ama yazdıkça biraz bazı şeyleri hatırlayabiliyorum ancak konuşmada baya zorlanıyorum.*

*K.18.Yazabiliyorum ama konuşamıyorum, konuşma noktasında zayıfım. Dinlemede bazı kelimelerin telaffuzunda hatalı olduğumuz oluyor ama dinleye dinleye düzeltiyorum.*

*K.20.Kelimelerin okunuşunda zorlanıyorum. Ama onu da yabancı dizi izleyerek telafi etmeye çalışıyorum.*

*K.14.Dinlemede ve konuşmada iyi olmadığımı düşünüyorum.*

*K.8.Cümle kuramıyorum aslında çok zoruma gidiyor ama başaramıyorum. Mesela hangi kelimeyi başa hangi kelimeyi sona getireceğimi bilmiyorum. Ama İngilizce okumayı çok seviyorum. Güzel konuşanlara özeniyorum. Telaffuzda iyi değilim ama iyi olmaya çalışıyorum. Kaç yıldır öğreniyorum hep aynı şeyleri öğreniyorum fakat doğru düzgün cümle kuramıyor, konuşamıyorum hala.*



### **Okulda İletişimsel Dil Öğretimi**

9. sınıf öğrencilerinin okulda öğrendikleri İngilizcenin yabancılarla iletişim kurmada yeterli olup olmadığı konusunda okulda iletişimsel dil öğretimi teması bağlamında elde edilen alt temalara ilişkin görsel Şekil 15.'de verilmiştir.



**Şekil 15.** Okulda İletişimsel Dil Öğretimi temasına ilişkin alt temalar

Görüşme gerçekleştirilen 9. Sınıf öğrencilerine okulda öğrendikleri İngilizcenin yabancılarla iletişim kurmada yeterli olup olmadığı konusundaki düşüncelerini ve sahip oldukları bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Bu bağlamda görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğu okulda verilen İngilizce eğitiminin yabancılarla iletişim kurmada yeterli olmadığını (f=17) düşünmektedirler. Öğrenciler okullarda daha çok gramer ağırlıklı derslere yer verildiğini, cümle kurmakta zorlandıklarını ve özellikle de konuşma ve telaffuza yönelik verilen eğitimin yeterli olmadığını ifade etmektedirler. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*K.4.Maalesef mesela yabancılar pek gramere önem vermeden konuşuyorlar direk. Birbirlerini anlıyorlar ve o yetiyor biz sadece gramer ağırlıklı olarak işliyoruz ve bu yetmiyor. Ben şahsen listeninglere pek katılamıyorum anlamıyorum. Anlayamıyorum daha doğrusu, bilmiyorum benlik bir durum da olabilir ama olmuyor listeningler falan mesela şu anda bir İngiliz ile kolay kolay konuşamam. Hani basit cümleler kurarım belki ama onun kurduğu cümleleri anlamada sıkıntı çekerim.*

*K.19.Burada öğrendiğimiz kadarı ile daha çok kullanılan kelimeleri cümleleri öğreniyoruz bu yeterli olmuyor, zaten cümle kuramadığımızdan dolayı onları ne konuşabiliyor ne de anlayabiliyoruz.*

*K.13.Okuldaki eğitim bence yanlış mesela grameri falan öğretiyorlar. Biz burada konu değil dil öğreniyoruz onu da ancak*

*konuşa konuşa öğreniriz. Mesela yapacakmış gibi gramer konuları ile öğrenemeyiz. 2. Sınıftan liseye kadar İngilizce eğitimi oluyor ama sadece ders çalışmış gibi İngilizce çalışıyoruz o konuyu ezberleyip sınava giriyoruz ama ders bittikten sonra konuşmaya gelince durum değişiyor. Amerika'ya falan gidersek 3 ay 4 ay gibi kısa bir sürede bir insan çok rahat İngilizce konuşabilir. Ama bizim insanımız 5-6 yıl hatta tüm okul yaşamı boyunca İngilizce görüyor ama kendini ifade etmekte zorlanıyor. Daha çok derse yoğunlaşıyor. Türkçe gibi Edebiyat gibi İngilizce anlatılıyor*

*K.9.Düşünmüyorum. Çünkü sadece müfredata uygun olarak gitmek durumundayız ve burada konuşma düzeyinde değiliz. Bize konuşmayı öğretmiyorlar yani buna müfredat izin vermiyor.*

Görüşme gerçekleştirilen 9. Sınıf öğrencilerine okulda öğrendikleri İngilizcenin yabancılarla iletişim kurmada yeterli olup olmadığı konusundaki düşüncelerini ve sahip oldukları bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Bu bağlamda görüşme yapılan öğrencilerin çok azı okulda verilen İngilizce eğitiminin yabancılarla iletişim kurmada yeterli olduğunu (f=3) düşünmektedirler. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

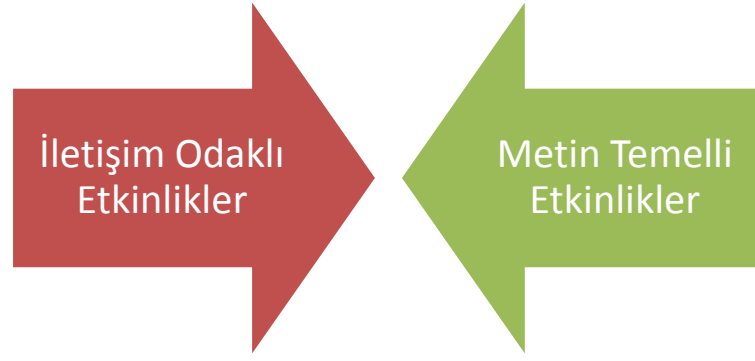
*K.3.Önceden belki değildi ama şu anki yeni hoca ile daha da yeterli olduğumu düşünüyorum. Bence okul imkânları olarak sınırlı ama olabilecek en iyi noktadayız. İlk dönemi bizim hocamız ücretli olduğu için pek de iyi geçmiyordu neredeyse dersler boş geçiyordu ama şu an bizim hocamız geldiği için bizi dersin içine aldı bizi aktif kullanıyor derste bize soru soruyor bizim cevaplamamızı istiyor, listening writing her şey yaptırıyor yani.*

*K.5. Bazı konularda evet. Tam sohbet edemesem de okulun bize verdiği ders kitabına (Headway) dayalı olarak falan yeterli gibi geliyor. Kitapta da diyaloglar var hocamız daha ayrıntılı anlatıyor bir şeyden on kere örnek veriyor.*

*K.6.Bence kendimi ifade edebilirim, derdimi anlatabilirim, bu açıdan yeterli olduğunu düşünüyorum.*

### **Sınıf İçi Etkinlikler**

9. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde kullanılan etkinliklere ilişkin düşünceleri konusunda sınıf içi etkinlikler teması bağlamında elde edilen alt temalara ilişkin görsel Şekil 16.'da verilmiştir.



**Şekil 16.** Sınıf İçi Etkinlikler temasına ilişkin alt temalar

Görüşme gerçekleştirilen 9. Sınıf öğrencilerine İngilizce derslerinde kullanılan etkinliklere ilişkin düşüncelerini ve sahip oldukları bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrenciler sınıf içinde en çok hoşlandıkları etkinlikler olarak şarkılar, oyunlar, diyaloglar, video izleme, drama ve sesli okuma gibi etkinlikleri dile getirmişlerdir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin iletişimsel özelliklerin ön planda olduğu etkinliklerden daha çok hoşlandıkları (f=17) söylenebilir. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*K.1.En çok konuşma (speaking) bölümlerini seviyorum sürekli o kısım gelsin istiyorum. Ama genel olarak da diğer bölümlerde sıkılmıyorum hatta haftanın tüm dersleri İngilizce olsa sıkılmam çünkü İngilizce benim için zevkli. Derslerde bazen kareoke falan yaptık eğleneliydi gayet.*

*K.4.Speaking etkinlikleri daha çok hoşuma gidiyor. Mesela hocamız gündelik yaşamlı ilgili sorular soruyor cevap istiyor kitapta da var bu bölümler onlar hoşuma gidiyor. Çünkü hem duyuyoruz hem anlamaya çalışıyoruz aynı zamanda konuşmaya çalışıyoruz hani. Aslında genel olarak derslerin de öyle olması lazım ama maalesef gramer boğuyor dersi.*

*K.14.Ünite videoları izliyoruz bu videoları da seviyorum genellikle öğretici şeyler buluyorum. Örneğin başka ülkelerde okullar nasıl onları görüyoruz. Genel kültürümüze katkı sunduğunu düşünüyorum.*

*K.10.Biz sınıfta proje aldık birkaç grup biz on kişiyiz. İngilizce tiyatro grubu kurduk senaryoyu da biz yazdık, farklı fikirlerle daha güzel bir şey yapmaya çalışıyoruz. Şunu fark ettim biz buna hazırlanırken çok eğleniyoruz. Hem anlıyoruz farklı farklı kelime ve gramer yapıları var.*

*K.9.Bence dinlemek güzel oluyor. Dinlerken o kelimenin anlamı telaffuzu aklında kalmış oluyor o yüzden dinleme odaklı şeyler daha*

*çok hoşuma gidiyor. Özellikle birisi bir paragrafı okurken onu dinlemek ve telaffuzu geliştirmek daha güzel geliyor.*

Görüşme gerçekleştirilen 9. Sınıf öğrencilerine İngilizce derslerinde kullanılan etkinliklere ilişkin düşüncelerini ve sahip oldukları bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerden bazıları sınıf içinde yapılan etkinliklerden en çok hoşlandıkları olarak boşluk doldurma ve çeviri yapmayı işaret etmektedirler. Bu açıdan ele alındığında öğrencilerin çoğunluğu iletişimsel etkinliklerden hoşlandıklarını ifade etseler de bazı öğrencilerin iletişimsel olmayan metin temelli etkinliklerden hoşlandıkları (f=3) anlaşılmaktadır. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

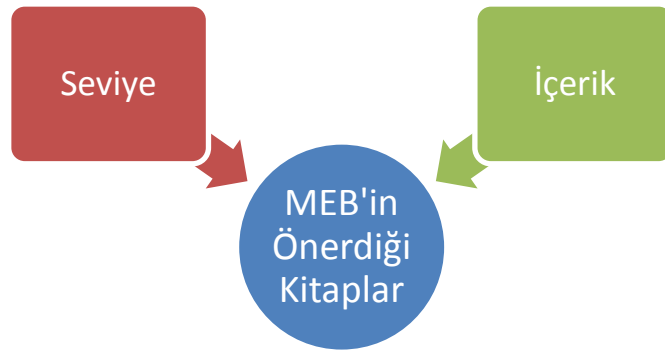
*K.14.Öğretmenimiz bize çalışma yaprakları (worksheets) veriyor. Onlar hoşuma gidiyor.*

*K.5.Konu bittikten sonra mesela bir ünite sonunda o ünite ile ilgili metinler veriyor, bulmacalar veriyor biz onları yapıyoruz.*

*K.17.Derslerde genellikle çeviri yapıyoruz, ara sıra konuşuyoruz. Çeviri daha çok hoşuma gidiyor.*

#### **MEB'in Önerdiği Kitaplar**

9. sınıf öğrencilerinin ders kitabı ve derslerde kullanılan materyallere ilişkin düşünceleri konusunda MEB'in önerdiği kitaplar teması bağlamında elde edilen alt temalara ilişkin görsel Şekil 17.'de verilmiştir.



**Şekil 17.** MEB'in önerdiği kitaplar temasına ilişkin alt temalar

Görüşme gerçekleştirilen 9. Sınıf öğrencilerine ders kitabı ve derslerde kullanılan materyallere ilişkin düşüncelerini ve sahip oldukları bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde MEB tarafından önerilen kitabı kullanan öğrencilerin, ders kitabının seviyesinin düşük olduğu ile ilgili görüşleri ön plana çıkmaktadır. Buna göre öğrenciler, kitabın ilkökul düzeyinde olduğunu kendilerine çok basit geldiğini (f=4) ifade etmektedirler. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*K.17.Ders kitabı ilkokul düzeyinde bence. Bizim daha farklı şeyler görmemiz gerekirken 6. Sınıf ders kitabı ile hemen hemen aynı. Benim kuzenim de 6. Sınıfa gidiyor. Onun ders kitabı ile hemen hemen aynı konular ülkeler meslekler vs.*

*K.16.Devlet kitabına karşı o kadar iyimser değilim bence kötü. Devlet kitabının kötü yanı ise sanki 4. Sınıftayım gibi hissettiriyor.*

*K.7.Ders kitabından bence yurtdışı kitap daha zor. Kaç senedir ders kitabı görüyoruz hocamız ilk geldiğimizde Headway almıştı ama bir de ders kitabına döndük MEB'inki bana çok basit geldi ders kitabı. Yanında geçen senenin kitabıymış gibi geldi.*

Görüşme gerçekleştirilen 9. Sınıf öğrencilerine ders kitabı ve derslerde kullanılan materyallere ilişkin düşüncelerini ve sahip oldukları bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde MEB tarafından önerilen kitabı kullanan öğrencilerin ders kitabının içeriği ile ilgili olarak; gramer yapılarına ağırlık verdiği, aynı konuları tekrar ettiği, meslek ile ilgili içerikler, konuşma ve dinlemelerde yetersiz olduğu ve salt Avrupa kültürüne yer verip, dünya kültürünü göz ardı ettiği (f=4) ifade edilmektedir. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*K.20.Kitabı yeterli bulmuyorum. Her sene gramer üzerine gidiyorlar. 7 de 8 de hep gramer ve aynı gramer var. Yani 7 de şimdiki zaman konusunu (present continuous tense) tam olarak öğreneyim ki seneye bir daha ihtiyaç duymayayım. O yüzden yetersiz geliyor. Tekrar etmek biraz sıkıcı oluyor. Konu içeriği olarak 9. sınıfta ve önümüzde 4 yıl var. Biz meslek seçmek istiyoruz ben mimar olacağım mimarlık ile ilgili hangi dersleri almalıyım hangi parçalar mimarlık için önemli ise o tür metinler daha faydalı olur bence.*

*K.18.Yeterli bulmuyorum. Daha çok cümle kurmaya yönelik olması gerekiyor. Gramer ve kelime üzerine yoğunlaşmış ama konuşma ve kendimiz cümle kurma uygulamaları da olmalı. Kitaptaki dinleme parçalarını fazla yapmıyoruz*

*K.19.Kitapta kelime ve cümle kurma nasıl yapılır onu veriyor. Onu bildiğimiz halde pratiğe dökmeye yetersiz kalıyoruz. Bu anlamda yetersiz buluyorum kitabı. Bence kitapta dinlemeler yetersiz. Sadece kelimenin anlamı verilmiş ama biz o kelimeyi nasıl kullanacağımızı bile bilmiyoruz.*

*K.7.Meb kitabı baktığımızda Avrupa kültürüne yer verirken Headway ise tüm dünya kültürünü alıyor.*

### **Yurtdışı Kitaplar**

9. sınıf öğrencilerinin ders kitabı ve derslerde kullanılan materyallere ilişkin düşünceleri konusunda yurtdışı kökenli yayınevlerince hazırlanmış kitaplar teması bağlamında elde edilen alt temalara ilişkin görsel Şekil 18.'de verilmiştir.



**Şekil 18.** Yurtdışı kökenli yayınevlerince hazırlanmış kitaplar temasına ilişkin alt temalar

Görüşme gerçekleştirilen 9. Sınıf öğrencilerine ders kitabı ve derslerde kullanılan materyallere ilişkin düşüncelerini ve sahip oldukları bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcılar yurtdışı kökenli yayınevlerince hazırlanmış yabancı kitapların seviye olarak düşük olduğuna dikkat çekmektedirler. Öğrenciler kitabın başlangıç düzeyinde olduğunu ve bu durumda biraz sıkıcı olabildiğini (f=5) ifade etmektedirler. Bir katılımcı ise kitabı zor bulduğunu dile getirmektedir. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*K.1.Kitap benim için yetersiz buluyorum. Daha çok kapsamlı olabilir. 4. Sınıfta öğrendiğimiz konuları yeniden ele almış. Bu anlamda geliştirilebilir. “What is your name” bölümünden başlamak yerine geniş zaman ve şimdiki zaman (Present Tense, Continuous Tense) falan bölümlerinden başlayabilirlerdi örneğin.*

*K.2.Yani güzel çok çok güzel değil. Bilmiyorum bazı etkinlikleri sıkıcı oluyor. Bir de bu çok basit bir seviyede. A1 düzeyi çok kolay geliyor.*

*K.4.Bence kitap güzel ama biraz daha iyi olabilir. Başlangıç düzeyi gibi geliyor biraz daha geliştirilip daha da zorlaştırılabilir, dinleme (listening) hariç.*

*K.8.Kitap bence zor değil aslında bir konuyu dinleyince yapabiliyorum ama bunun için bir çaba sarf etmediğim için yapamıyorum.*

Görüşme gerçekleştirilen 9. Sınıf öğrencilerine ders kitabı ve derslerde kullanılan materyallere ilişkin düşüncelerini ve sahip oldukları bireysel anlamları öğrenmeye yönelik

soru sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcılar yurtdışı kökenli yayınevlerince hazırlanmış kitapların içeriği hakkında kültürel açıdan zengin ve ilginç içeriğe sahip olduğu, yeni kelime öğrenmeye olanak sağladığı dile getirilmektedir. Ayrıca bu kitapların bol bol dinleme bölümlerinin yanı sıra gramer konularında güzel örnek ve alıştırmalar barındırdığı dile getirilmektedir. Genel olarak bakıldığında yurtdışı kökenli yayınevlerince hazırlanmış kitaplar hakkında öğrencilerin olumlu görüşe (f=14) sahip oldukları söylenebilir. Ancak bazı katılımcılar kitapta okuma metinlerinin biraz daha artırılabilceğini dile getirmektedirler. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*K.1.Birçok kelimeyi de bu kitapta öğrendim. Konu olarak ise bence genel kültür açısından bizi geliştiriyor hem de okul açısından bizleri geliştiriyor. İngilizce dersini İngilizce gibi işleyebiliyoruz.*

*K.14.Kitap güzel görselleri güzel buluyorum. Bol bol dinleme var bu yönü bence iyi. Kitap içerik olarak sporları, başka ülkelerdeki ilginç mekânları falan gösteriyor. İlginç geliyor.*

*K.16.Ders kitabını genel olarak iyi buluyorum. Yabancı kitap genel olarak güzel içinde yeni kelimeler var ve gramer örnekleri güzel. Workbook'u da olsaydı iyi olurdu. Newton'un beyaz ışığı bulduğunu öğrendik mesela bu kitaptan. Yabancı kültürlerin değerlerini ve onlara özgü şeyleri öğreniyoruz bu kitapta.*

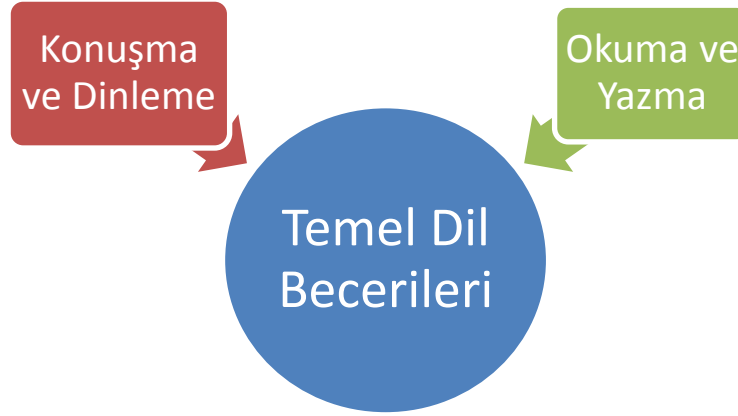
*K.6.Ders kitabını seviyorum. Headway Elementary çok eğlenceli severek yapıyorum. Konuları falan da güzel aslında günlük hayattaki konuşmalarımız var ya onların çoğu orada var. O yüzden güzel bir kitap bence.*

*K.10.Kitap olarak biz Directions Türkiye kullanıyoruz. Bu seneki kitap çok güzel. Her ünite de o ünite ile ilgili writing listening speaking gramer konuları var. Bu da iyi oluyor. O üniteyi hem öğreniyorsun farklı listeningler farklı diyaloglar var. Konuları temel gramerleri almış. Mesela kitapta farklı ülkelerdeki ev tipleri var. Ağaçtan taştan müstakil evler. Afrika'daki suda yüzen evler. Bana çok ilginç geliyor. Times Square ile ilgili araştırma da yaptım eve gidip. Kitabın arkadaşında bilim adamlarını tanıtan yazılar da var zaman buldukça onlara da bakıyorum.*

*K.2.Daha çok okuma metni olabilirdi.*

### **Temel Dil Becerileri**

9. sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin düşünceleri konusunda temel dil becerileri teması bağlamında elde edilen alt temalara ilişkin görsel Şekil 19.'da verilmiştir.



**Şekil 19.** Temel dil becerileri temasına ilişkin alt temalar

Görüşme gerçekleştirilen 9. Sınıf öğrencilerine temel dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) hakkındaki düşüncelerini ve sahip oldukları bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde bazı katılımcılar konuşma ve dinleme becerisinin kendileri için önemli olduğunu dile getirmektedirler. Bu bağlamda katılımcılar, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirdiklerinde diğer becerilerin de dolaylı olarak gelişeceğini, genel olarak iletişim becerisi geliştirmek için karşıdakinin söylediğini dinleyip anlayabilme ve buna göre dinleme ve konuşabilmenin önemli olduğunu (f=18) dile getirmektedirler. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*K.3.Konuşma bence en önemlisi bir de anlama. İngilizceyi hayata dökmek lazım günlük hayatta kullanabileceğin düzeye dökmek lazım. Okuma yazma sıkıntı değil hani özellikle metin okumada her şeyi anlayabiliyorum yazmada da sıkıntı yok ama bence konuşma daha önemli.*

*K.16.Speaking oldukça önemli. Diğerleri de önemli ama İngilizce bence iletişim için öğrenilir.*

*K.4.Konuşma ve dinleme bence ön planda. Okuma ve yazma ikincil. Konuşmayı biliyorsak okumayı yapabiliriz, yazmayı yapabiliriz. Konuşma ve dinlemeyi yapabilirsek diğer ikisi zaten rahat bence. İnsanlarla iletişim denilince genellikle yüz yüze oluyor. O yüzden konuşma ve dinlemeyi önemli buluyorum.*

*K.20.Bence konuşma ile dinleme bağlantılı olduğundan dinlediğinde insan daha çabuk konuşabiliyor bu ikisini önemli buluyorum.*

*K.8.Bence konuşma daha önemli. Çünkü yazdığımız zaman uzun süre düşünüyoruz, konuşurken çok az düşünüyor direkt aktarıyoruz bu becerinin geliştirilmesi daha önemli. Dinleme konuşmadan daha sonra geliyor bence. Diyalogtan bahsediyorsak dinleme daha önemli*



*sonra konuşma önemli diyorum. Karşındakinin konuştuğunu dinleyemiyorsan konuşamazsın bu böyledir.*

Görüşme gerçekleştirilen 9. Sınıf öğrencilerine temel dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) hakkındaki düşüncelerini ve sahip oldukları bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde bazı katılımcılar okuma ve yazma becerisinin kendiler için daha önemli olduğunu dile getirmektedirler. Bu noktada katılımcılar dil becerilerinin geliştirilmesinde bireylerin yeteneklerinin dikkate alınması gerektiğini ve farklı beyin yapıları olduğunu belirtmektedirler. Bu noktada kişilerin hangi beceride kendilerini iyi hissediyorsa onda kendini geliştirmesi gerektiği, ayrıca konuşurken gramere göre konuşulduğu, yabancıların konuştukları biçimlerin öğrenilmesinde okuma ve yazma becerilerinin gerekli olduğu (f=2) dile getirilmektedir. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*K.10.Bence mesela okuma ve yazma daha önemli ama bu kişinin yeteneklerine göre değişebiliyor. İnsan okurken de öğrenebilir yazarken de öğrenebilir. Farklı farklı beyin yapıları vardır. Bana göre ben sağ beynim daha iyi çalışıyor matematik fen falan yazarak öğreniyorum.*

*K.15.Okuma daha önemli çünkü konuşacaksak gramere göre konuşuruz. Bu bakımdan yabancıların konuştukları biçimlerin ve diyalogların öğrenilmesinin önemli olduğunu düşünüyorum.*

### **İngilizce Kullanım Olanakları**

9. sınıf öğrencilerinin ders dışında İngilizceyi kullanma imkânlarına ilişkin düşünceleri konusunda İngilizce kullanım olanakları teması bağlamında elde edilen alt temalara ilişkin görsel Şekil 20.'de verilmiştir.



**Şekil 20.** İngilizce kullanım olanakları temasına ilişkin alt temalar

Görüşme gerçekleştirilen 9. Sınıf öğrencilerine ders dışında İngilizceyi kullanma imkânları hakkındaki düşüncelerini ve sahip oldukları bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde öğrenciler yabancı dili aile bireyleri ile pratik yapma fırsatı bulduklarını dile getirmektedirler. Bu kapsamda katılımcılar baba, teyze, hala kuzen gibi aile bireyleri ile pratik yaptıklarını (f=7) ifade etmektedirler. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*K.18.İmkân buluyorum halamla konuşuyoruz. Veya babamın iş arkadaşları ile konuşuyoruz. Babamın yabancı arkadaşı var onlarla konuşuyoruz.*

*K.20.Kuzenim sosyal bilimlerde bir yıl Almanca İngilizce hazırlık gördüğü için onunla konuşuyorum.*

*K.16.Ablamla genellikle İngilizce konuşuyoruz durup dururken kahvaltıda şeyleri İngilizceye çeviriyoruz.*

*K.5.Bazen babam İngilizce bir şeyler söylüyor ona cevap veriyorum. Onun dışında yok.*

*K.12.Ben pek kullanamıyorum. Arada bir teyzem ile konuşuyorum o da İngilizce öğretmeni.*

Görüşme gerçekleştirilen 9. Sınıf öğrencilerine ders dışında İngilizceyi kullanma imkânları hakkındaki düşüncelerini ve sahip oldukları bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde öğrenciler yabancı dili turistik alanlara gittiklerinde deneyimleme şansı bulduklarını (f=4) ifade etmektedirler. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*K.1.Diyarbakır çok turistik bir yer olmasa da tatillerde turistik yerlere gittiğimde onlarla etkileşim kurabiliyorum.*

*K.15.Ayrıca bir keresinde Antalya'da tatil için bulunduğum sırada bir turist benimle diyaloga geçerek gözlüğüme bakmak istedi verdim. Bu şekilde kullanma şansım oldu.*

*K.11.Geçenlerde alışveriş merkezine gittim orada falan turist gördüm direk girdim onlara yardımcı oldum yönlendirdim.*

*K.3.Yurtdışına gittiğimde Amerika'da kullanmıştım özellikle orada kendimi ifade etmek için.*

Görüşme gerçekleştirilen 9. Sınıf öğrencilerine ders dışında İngilizceyi kullanma imkânları hakkındaki düşüncelerini ve sahip oldukları bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde öğrenciler yabancı dili bilgisayar ve internet ortamlarında kullanma şansı bulduklarını dile getirmektedirler. Bu noktada katılımcılar, bilgisayarda oyun oynarken, dizi veya film

izlerken, şarkı dinlerken İngilizceyi deneyimleme olanağı bulduklarını (f=13) ifade etmektedirler. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*K.2.Pek bir evden çıkmadığım için fazla imkânım olmuyor. Evde internet üzerinden çalıştığım oluyor. Hem dizi falan izliyorum hem de gramer konusunda İngilizce öğrenme sitelerinden falan yararlanıyorum. Bir ara yurtdışında bir arkadaşım vardı ama bu aralar pek görüşemiyoruz.*

*K.4.Evet, genellikle bilgisayarda İngilizce oyunlar oynuyorum bu benim için faydalı oluyor, konuşmalar var kelimeler var az uz öğreniyoruz. Daha çok yazılı olarak etkileşim kuruyoruz. Onun dışında alt yazılı filmler izliyorum.*

*K.14.Bilgisayarda oyun oynuyorum oyunlarda karşı tarafla İngilizce yazışıyoruz. Yabancı içerikli diziler filmler izliyorum.*

*K.9.Örneğin İngilizce dizi izliyoruz o şekilde de geliştirebiliriz kendimizi.*

*K.10.Ben İngilizce film izlemeye gayret gösteriyorum ama fazla zaman bulamıyorum.*

Görüşme gerçekleştirilen 9. Sınıf öğrencilerine ders dışında İngilizceyi kullanma imkânları hakkındaki düşüncelerini ve sahip oldukları bireysel anlamları öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerden bazıları yabancı dili sosyal medya ortamlarında kullanma şansı bulduklarını dile getirmektedirler. Bu noktada katılımcılar, sosyal medyada sevdiği kişiler hakkındaki sayfaları takip ederken, mesajlaşırken veya bu platformlar üzerinden paylaşım yaparken kullanma fırsatı bulduklarını (f=4) ifade etmektedirler. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

*K.15.Sosyal medya yabancı sayfalar da kullanıyorum. Yabancı sevdiğim kişiler hakkında sosyal medyadaki yorumları okuyorum.*

*K.6.Pek olmuyor, çevremde öyle insanlar olmadığı için konuşamıyorum. Bazen mesajlaşırken falan sosyal medyada kullanıyorum.*

*K.8.Bazen Google'da yazıyorum çevirisini oradan alıp paylaşıyorum. İngilizce paylaşmak daha havalı oluyor bizim yaşlarda özellikle.*

*K.10.Benim skype tan bir sürü yabancı arkadaşım var yabancı ülkelerden onlarla konuşuyorum arada. Anlamadıklarımı da sözlükten yazıyorum öylelikle anlaşıyoruz.*

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin tartışmaya yer verilmiştir. Öncelikle 9. Sınıf İngilizce derslerinde yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular ele alınmış, sonrasında ise dersleri gözlemlenen İngilizce öğretmenleri ve 9. Sınıf öğrencilerinden görüşme yoluyla elde edilen bulgular tartışılmıştır. Gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen ortak temalar sentezlenerek bütüncül biçimde ele alınmıştır.

#### **5.1. 9. Sınıf İngilizce Dersinde Kullanılan Etkinliklere İlişkin Tartışma**

Araştırma yapılan okullarda yürütülen gözlemler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde lise 9. Sınıflardaki İngilizce derslerinde en çok boşluk doldurma, metin veya görsellerle ilgili soruları cevaplama, sesli okuma, dilsel yapıları kullanarak tümce kurma, ve eşleştirme etkinliklerine yer verilirken; telaffuz, oyun oynama, tartışma ve şarkı söyleme etkinliklerine en az yer verildiği tespit edilmiştir. Buna göre gözlem yapılan derslerde İngilizce öğretiminde daha çok geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanıldığı söylenebilir. Soğuksu (2013: 91-93) İngilizce öğretiminde liselerde en çok boşluk doldurma, eşleştirme, çeviri yapma, dilin yapısı ile ilgili bir konunun açıklanması, dinlenen bir metinle ilgili soruların yanıtlanması etkinliklerine yer verildiğini ifade etmektedir. Haznedar (2010: 751) ise ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin dil öğretiminde tekrarlama, karşılıklı konuşma, soru-cevap, ikili çalışma ve çeviri yapma etkinliklerine en çok yer verdiklerini ifade etmektedir. Parker (2006: 689) ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin en sık kullandıkları etkinlikler bakımından dil bilgisi öğretiminin birinci sırada yer aldığı; ikinci sırada okuma ve yazma ile okuma ve metin üzerinde soruları cevaplama etkinliği, üçüncü sırada ise dinleme-konuşma ile grup çalışma etkinlikleri geldiğini belirtmektedir. Sınıf içinde kullanılan etkinliklerde dördüncü sırada İngilizce şarkı öğrenme ve söyleme etkinliği yer alırken; en son sırada rol oynama ve drama etkinlikleri geldiği ifade edilmektedir. Darancık'a (2008) göre günümüzde yabancı dil öğretiminde genellikle geleneksel yöntem ve teknikler kullanılmakta, ağırlıklı olarak dil bilgisi yapıları işlenmekte ve ders kitaplarının dışına çıkılmamaktadır. Aydın (2003: 70) Türkiye'de İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel etkinlikleri kullanmakta tereddüt yaşadıklarını ifade etmektedir. Buna göre öğretmenler oyun oynamak gibi iletişimsel etkinlikleri zaman kaybı

olarak görmekte, bunun yerine dersin çoğunu sıkıcı dil bilgisi yapılarına ayırmaktadırlar. Peçenek (1997: 106) iletişimsel yaklaşımda grup çalışması, drama ve rol oynama, benzetim, problem çözme ve iletişim oyunlarının iletişimsel yaklaşım özelliklerini yansıtan en belirgin öğretim teknikleri olduğunu ifade etmektedir. Littlewood'a (1981: 16,17) göre iletişimsel etkinlikler, dilin barındırdığı anlamları etkili biçimde iletişimde kullanabilmeyi amaç edinen, doğal öğrenmeye izin veren etkinliklerdir. Bu bakımdan iletişimsel dil öğretiminde örneğin öğrenenlerin bir haritanın nasıl tamamlanacağına ilişkin paylaşımda buldukları işlevsel iletişimsel etkinliklerin yanı sıra; tartışma, diyaloglar, drama, simülasyonlar, münazara ve konuşma içeren sosyal etkileşim etkinliklerinden söz edilebilir. Richards ve Rodgers (2001: 165) öğrenenlerin müfredatın iletişimsel amaçlarını edinebilmelerini ve birbirleri ile iletişimde bulunmalarını sağladıkları; bilgiyi paylaşma, anlamı müzakere etme ve etkileşim gibi iletişimsel süreçleri gerektirdikleri sürece iletişimsel yaklaşıma uyumlu etkinlik çeşitlerinin sınırsız olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Rivers (1987: 6) öğretmenlerin dil öğretimi için en iyi yöntemi aramak yerine buldukları bağlama en uygun olan yaklaşım, materyal veya süreçleri irdelemeleri gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada yabancı dil öğretmenleri öğretmen öğrenci, öğrenci öğrenci, öğrenci ve hedef dili konuşan toplum ile etkileşimi ön planda tutarak, şartların gerektirdiği doğrultuda uygulayabilecekleri öğretim teknikleri bilgi ve becerisine sahip olmalıdırlar.

### **5.2. 9. Sınıf İngilizce Dersinde Etkileşim (Katılımcı Organizasyonuna) İlişkin Tartışma**

Gözlem yapılan okullarda İngilizce derslerinde etkileşimin (katılımcı organizasyonunun) Anadolu Lisesi A, Anadolu Lisesi B ve Fen Lisesi'nde bütün sınıf katılımını temel alan, öğretmenden sınıfa veya öğrenciden sınıfa şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi'nde ise öğrencilerin derslerde daha çok bireysel olarak katılım gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Gözlem yapılan okullarda grup çalışmalarına oldukça az yer verildiği; gerek grup gerekse bireysel düzeyde öğrencilere farklı görevlerin verildiği katılım yapısına hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Buna göre gözlem yapılan okullarda bütün sınıfı temel alan öğretmen merkezli öğretimin benimsendiği, öğrencilerin birbirleri ile iletişim ve etkileşim kurabilecekleri grup çalışmalarına yeterince yer verilmediği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular alanda yapılan diğer araştırmalar ile de örtüşmektedir. Akkaş (2015: 49) ve Soğuksu (2013: 97) tarafından lise düzeyinde yapılan araştırmalarda yabancı dil sınıflarında genellikle öğretmenin ön planda olduğu öğretmen merkezli öğretimin

benimsendiği, öğrencilerin birbirleri veya öğretmenleri ile etkileşime girebilecekleri grup çalışmalarına oldukça az yer verildiği ifade edilmektedir. Fazio ve Lyster (1998: 309) yabancı dil olarak Fransızca öğretimine yönelik yaptıkları araştırmada dersin %81’inde tüm sınıf etkinliklerine yer verildiğini bunlardan %78’inde öğretmen merkezli etkinlikler yer alırken %3’ünde ise öğrenci merkezli etkinliklere yer verildiğini tespit etmişlerdir. Tutaş’a (1998: 143) iletişimsel sınıflarda öğrenciler, bireysel, eşli, küçük gruplar ve bütün gruplar halinde iletişimsel etkinliklere katılırlar. Bu bağlamda iletişimsel yaklaşımda öğrenciler dil öğrenmeyi, okul yaşamlarında deneyimledikleri diğer öğrenmelerden farklı bir gözle görmeye başlarlar. Wong’a (2012: 2) göre iletişimsel dil sınıflarında öğretmenlerin rolleri, odak noktası dil bilgisi ve çeviri olan geleneksel dil sınıflarından farklılık arz etmektedir. İletişimsel dil öğretimi, grup sürecinin yöneticisi olarak öğretmenin daha az öğretmen merkezli sınıf yönetimi becerileri edinmesini gerektirir. İletişimsel etkinliklerin ve iletişimin gerçekleşmesi için uygun bir ortam olacak biçimde sınıfın organize edilmesi öğretmenin sorumluluğudur (Richards ve Rodgers 2001: 168). Chang’e (2011: 29) göre iletişimsel dil öğretiminin uygulandığı sınıflarda öğretmenlerin kendileri için kararlar vermelerini beklemek yerine öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar. Öğretmen tarafından kaşıkla beslenmek yerine, öğrenciler bilgiyi kendileri keşfeder ve kendi cevaplarını bulurlar. Rivers (1987: 9) yabancı dil sınıflarında dersin tamamen öğretmenin kontrolünde olmasının veya öğretmenin derste baskın olmasının sınıf içindeki etkileşimi olumsuz etkilediğini; böyle sınıfların doğası gereği etkileşimsel sınıflar olamayacağını ifade etmektedir. Buna göre sınıftaki gerçek bir etkileşimin olabilmesi için öğretmenin ilgi odağı olmayı terk etmesi, her türlü görüşü kabul etmesi ve öğrencilerin iletişim kurmaya çalışırken yaptıkları hatalara toleranslı olması; öğrencinin de etkinlik sürecinde tam rol alması gerekmektedir ki kaotik sınıf korkusu nedeniyle birçok öğretmenin istemediği bir durumdur. Anton (1999: 303) yabancı dil sınıflarında öğrenci merkezli söylemin; hedef dili öğrenmeye uygun bir ortam yaratan fikir alışverişi (negotiation) için fırsatlar sağladığını ifade etmektedir. Buna karşılık öğretmen merkezli söylem öğrencilerin fikirlerini beyan etmesi için daha az fırsat sunmaktadır. Sundari (2017: 153) öğrencilerin hedef dili öğretmen ve diğer bireyler ile etkileşim yoluyla edindiklerini, bu noktada sınıf içi etkileşimin yabancı dil öğrenme sürecinde merkezi bir role sahip olduğunu ifade etmektedir. Pica (1987: 14)’e göre sınıf içerisindeki etkinliklerde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında öğretmen var olduğunda toplam etkileşim daha az gerçekleşmekte; bilgi paylaşımı veya karar vermeye ilişkin süreçler her ne kadar önceden belirlenmiş olsa da öğretmenler sınıf içi etkileşimin

akışını kontrol etmekte ve iletişim kanalını kendilerine yönlendirmektedirler. Benzer biçimde Van Lier (2001: 92) araştırma sonuçlarının öğretmenlerin egemen olduğu sınıflara göre öğrencilerin birbirleri ile etkileşim kurabildikleri sınıfları desteklediğini dile getirmektedir. Pica ve Doughty (1985: 247) öğretmen merkezli etkinliklerle karşılaştırıldığında öğrencilerin birbirleri ile etkileşim kurdukları grup çalışmalarının; öğrencilerin hedef dilde pratik yapmalarına daha fazla fırsat sunduğunu ve doğrudan etkileşimde bulunmalarını sağladığını belirtmektedir. Bu bağlamda özellikle bilgi paylaşımını içeren görevlerin bulunduğu grup çalışmaları öğrencilere diğer bireylerle anlamı müzakere etmede daha fazla fırsat sağlamakta, farklı dil bilgisel girdileri algılama ve üretmede onlara daha çok imkân sunmaktadır. Choudhury (2005: 77) yabancı dil sınıflarında öğrencilerin konuşma veya davranış biçimlerinin farklı kültürel ortamlara göre çeşitlilik gösterebileceğini ifade etmektedir. Buna göre bazı ülkelerde öğretmen sınıfta nihai otoritedir, öğrenciler sınıf tartışmalarına katılmazlar ve bir sınıfa interaktif hale getirmek çok zorlaşabilir. Bu bağlamda Ellis (1996: 216) Batı kültürünün ürünü olan öğretim yöntemlerinin Doğu kültüründe kullanımına dikkat çekmektedir. Batı kültürünün evrensel uygulamalı bir dil öğretimi metodolojisi keşfettiği ve iletişimsel yeterliliğin her toplumda aynı önceliği paylaştığı fikri, tamamen bir varsayım olabilir. Örneğin iletişimsel yaklaşımda öğretmenin kolaylaştırıcı rolü Batı kültürünün ideal öğretmenini yansıtırken, Doğu kültüründe bu durum farklı olabilir dolayısıyla bu yaklaşımın dayandığı sosyal ilkeler konusunda dikkatli olunmalıdır.

### **5.3. 9. Sınıf İngilizce Dersinde Kullanılan İçeriğe İlişkin Tartışma**

Araştırmaya katılan okullarda yapılan gözlemler sonucunda 9. sınıf İngilizce dersinde içeriğin ağırlıklı olarak dilin yapı boyutuna değindiği, bununla birlikte işlev boyutuna da yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan gözlemlerde dilin söylem ve toplum dilbilim boyutuna oldukça az yer verildiği tespit edilmiştir. Bağçeci ve Yaşar (2007: 15) orta öğretim kurumlarında İngilizce öğretiminin sözcük ve gramer öğretimine indirgenildiğini ve işlevsellikten uzak olduğunu bildirmektedir. Haznedar (2010: 751) dilin dil bilgisel kurallarının analizi yoluyla öğrenilmesini temel alan ve dilin yapısal yönünde odaklanan dil bilgisi-çeviri yönteminin neredeyse her dört öğretmenden üçü tarafından hala kullanılıyor olduğunu belirtmektedir. Kırkgöz (2007: 223) MEB tarafından önerilen iletişimsel dil öğretiminin; öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları üzerinde beklenen etkiyi oluşturmadığını ve sınıf içi etkinliklerin genellikle geleneksel dil öğretim yöntemlerine dayalı olduğunu ifade

etmektedir. Benzer şekilde Alagözlü'ye (2012: 1759) göre anadil kullanımına izin verdiği, yapı odaklı öğretimi esas aldığı ve dil öğretiminde dört temel becerinin kullanımını gerektirmediği için Türkiyede İngilizce öğretiminde dil bilgisi çeviri yöntemi oldukça yaygın biçimde kullanılmaktadır. Parker (2006: 688) öğretmenlerin derslerinin %50'sini dil bilgisi öğretimine ayırdıklarını; dolayısıyla öğretmen ve öğrencilerin en önemli gündem maddesini dil bilgisi kurallarının oluşturduğunu ifade etmektedir. Sonuç olarak öğrenciler İngilizceyle iletişim kurabilmeyi öğrenmek yerine çeşitli dil bilgisi kurallarının ayrıntılarına boğulmakta ve sonunda İngilizceden nefret etmektedirler. Eveyik-Aydın (2003: 16) özellikle devlet okullarında öğretmenlerin dil bilgisi yapılarının öğretimine daha fazla zaman ayırdıklarını ifade etmektedir. Işık (2008: 19) yapı odaklı dil öğretimi yönteminin tarihsel süreçte temellerinin atıldığına dikkat çekmektedir. Buna göre Batılılaşma hareketleri ile birlikte açılan Türk okullarında yabancı ve Türk öğretmenler tarafından dil hakkında bilgi veren geleneksel dil öğretim yöntemi izlenmiş ve izlenen bu yöntem günümüz dil eğitim yöntemi kültürünü oluşturmuştur ve halen dil öğretim uygulamalarını etkilemektedir. Savignon (2018: 5) dil öğretiminde yapı odaklı etkinliklerin anlam odaklı etkinliklerle bütünleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Gramer önemli olmakla birlikte, öğrenenlerin iletişimsel ihtiyaçları ve deneyimleriyle alakalı olduğunda öğrenenler gramere daha iyi odaklanmaktadırlar. Bu bakımdan dil öğretiminde gramer öğretiminin yanında söylem, dilin uygun kullanımını ele alan toplum dilbilim kuralları ve iletişim stratejilerine yer verilmelidir. Wiemann ve Backlund'a göre (1980: 197) eğitimciler iletişimsel yeti kavramına yönelik bir anlayışa sahip olmalı ve öğrencileri günümüz sosyal ortamlarında iletişimde bulunabilecek şekilde hazırlayan öğretim programları geliştirmelidirler. Bu bakımdan iletişimse yeti öğrencilerin hem dile yönelik bilgiyi hem de nasıl olduğuna yönelik bilgiyi gerektirmektedir. Paulston'a göre (1974: 357) yabancı dilde yalan söylemek, şikâyet etmek veya birini reddetmek oldukça zordur ve öğrencilere bunu uygun biçimde nasıl yapacaklarının öğretilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan öğrenciler sınıfta dilin sözel olmayan yönlerinin ele alındığı ve ilişkisel dilin kullanıldığı, tanışma, birini takdim etme gibi etkinlikler yapmalıdırlar. Sadece bir dilin kuralları ve ifadeleri üzerinde pratik yaparak akıcı konuşabilmek mümkün değildir ki bu hem dil bilgisi çeviri hem de klasik görsel-işitsel yöntemin kanıtlandığı bir gerçektir. Hedef dilde konuşma ortamında başarılı biçimde iletişim kurabilmek için kişi sadece dilsel yapıların kullanımı değil aynı zamanda iletişimsel olarak da uygun olanı bilmek durumundadır. Diğer bir ifade ile kişi neyi, nasıl, ne zaman ve kime söyleyeceğini bilmek zorundadır (Kumaravadivelu, 2006: 116; Hu, 2010: 78). Canale (2014:



14) yeni bir dil öğrenmek isteyen bireyin, yeni bir kelime hazinesi, fonolojik ve söz dizimsel kurallar dizisi edinmenin ve konuşma kurallarını öğrenmesinin yanı sıra, hedef dilin sosyodilbilimsel davranış kalıplarını öğrenmesi gerektiğini savunmaktadır. Ona göre sosyodilbilimsel ilgi alanlarının dil öğretimine dâhil edilmesi ve iletişim yetinin ikinci dil müfredatının amacı haline getirilmesi gerekliliğinin tanınması, hem dil öğretimi teorisi hem de pratik için önemli bir adımdır.

Yapılan gözlemlerde içerikte daha çok geniş kapsamlı konuların kullanıldığı ve içeriğin büyük oranda öğretmen/metin tarafından, kısmen de öğretmen/metin/öğrenci tarafından kontrol edildiği sonucuna ulaşılmıştır. İçeriğin tamamen öğrenci tarafından kontrol edilmesine bir okul dışında diğer okullarda rastlanmamıştır. Yabancı dil öğrenme ve öğretme ortamlarında öğrenenlerin süreçlere katılımının önemi birçok çalışmada ( Little, 2007; Benson, 2007; Cotterall ve Grabbe, 1999; Cotterall, 1995; Littlejohn, 1985; Nunan, 1995; Najeeb, 2013) ifade edilmiştir. Camilleri'ye (2007: 81) göre sınıf içindeki öğrenme deneyimleri; öğrenenlerin bilgi edinmeye aktif biçimde katılımını vurgulayan, onların anlayışına önem veren, farklı ihtiyaç, öğrenme stilleri ve yaratıcı potansiyeli dikkate alarak kendi öğrenmeleri konusunda bireylerin sorumluluk alma yeteneklerine saygı gösterici bir yapıda tasarlanmalıdır. Little (2002: 82) öğrenenlerin hedef dilde gerçekten etkili iletişim kurabilmeleri isteniyorsa onlardan beklenen çeşitli psikolojik ve sosyal rolleri yerine getirebilmek için yeterli bağımsızlığa sahip olmaları gerektiğini; sınıf ortamında öğretmen ile eşit düzeyde inisiyatif alabilmelerini gerektiğini ifade etmektedir. Bu bakımdan öğrenenlere seçme hakkı tanınması öğrenen, içerik ve öğrenme süreci ile alakalı psikolojik bir mesele olarak ele alınmalıdır. Tudor'a (1993: 22-31) göre öğrenciler sınıf içerisinde yapılan etkinliklerin kavramsal ve dilsel içeriğine karar verebildiğinde; derse daha ilgili olmakta, yöntem ve çalışma modu öğrencinin tercihlerine göre düzenlenmişse öğrenme daha etkili gerçekleşmekte ve öğrenme etkinliklerinden daha fazla yararlanılmaktadır. Littlejohn (1983: 606) öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde daha fazla kontrol verilmesine çok olumlu tepki verdiklerini ifade etmektedir. Derslerin kontrolünde ve yönetiminde öğrencilere daha fazla söz hakkı tanındığında öğrenme derinliği ve motivasyon artmakta; öğrenmeye yönelik olumlu tutum sağlanmaktadır. Öğrenciler sınıf içinde pasif iken daha aktif hale gelmekte, ele alınan metinlere ilişkin daha çok ilgi göstermekte ve bu ilgiyi sınıf dışında kendi başlarına da sürdürmektedirler. Ancak söz konusu faydalar; öğretmenin otoritesine daha az, bireylerin katkısına daha çok vurgu yapan kültürlerde daha etkili sonuçlar verecektir. Kramsch (1983: 175) geleneksel öğretmen ve öğrenci rollerinin

iletişimin yönetiminde öğretmenlere çok büyük ayrıcalıklar verdiğini ifade etmektedir. Genellikle konuları yöneten, derste kimin konuşacağına karar veren, hataları düzelten, anlamları ifade eden ve açıklayan, yorumları öneren ve reddeden öğretmendir. Eğer öğrencilere, söylemleri yönetme araçları ve bu araçları sınıfta kullanma fırsatı verilmezse, yabancı dilde doğal iletişim öğretilemez. Sınıf söyleminin yönetiminde aktif olarak yer alan öğrenciler, kendi öğrenmelerini sorumlu ve özerk bir şekilde yönetmeyi de öğrenirler. Nunan (1995: 154) öğretmen ve öğrencilerin derste pedagojik açıdan farklı gündemleri olduğunu bu nedenle ne öğretildiği ve ne öğrenildiği arasında bir uyumsuzluk ortaya çıktığını belirtmektedir. Yabancı dil sınıflarında öğretim ve öğrenme arasındaki bu açığın giderilmesi için öğrenenlere; öğretimin amaçları açık biçimde açıklanmalı, öğrenenler kendi hedef ve içeriğini oluşturabilmeli, sınıf ile gerçek dünyadaki içerik arasında bağlantılar kurulmalı, dil yapıları ve iletişimsel işlevler arasındaki organik ve doğrusal olmayan ilişkileri keşfetme fırsatı sunulmalı, hedef dili gerçek yaşamda veya simülasyon ortamlarında kullanmaları için fırsatlar sunulmalıdır.

#### **5.4. 9. Sınıf İngilizce Dersinde Kullanılan Dil Becerilerine İlişkin Tartışma**

Araştırmaya katılan okullarda yapılan gözlemler sonucunda 9. Sınıf İngilizce derslerinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden tümünün kullanıldığı tespit edilmiştir. Gözlem yapılan okullarda bir okul dışında dört okulda en az yazma becerisine yer verilmektedir. Bu sonuç ışığında İngilizce öğretiminde tüm becerilerin geliştirilmeye çalışıldığından söz edilebilir. Parker (2006: 688) öğretmenlerin derslerinde ortalama % 50 oranında dil bilgisine, % 10 oranında dinleme becerisine %16.8 oranında okuma becerisine, % 11.8 oranında yazma becerisine, % 11.25 oranında ise konuşma becerisine zaman ayırdıklarını ifade etmektedir. Kasap'a (2017: 77) göre öğretmenler İngilizce derslerinde hangi dil becerisinin vurgulanması gerektiği konusunda farklı görüşlere sahiptirler. Öğretmenler derste bir taraftan sınavların gerektirdiği okuma, gramer, kelime ve diyalog tamamlama gibi etkinliklere yer vermeye çalışırken diğer yandan daha önemli olduğunu düşündükleri konuşma ve telaffuz becerilerinin geliştirilmesine çalışmakta ancak sınavlar yüzünden dört temel becerinin geliştirilmesine odaklanamamaktadırlar. En az ele alınan beceri ise yazma becerisidir. Uztosun (2013: 30) yabancı dil öğretiminin hedefleri arasında öğrencilerin dört temel dil becerisinin geliştirilmesi yer almasına rağmen, öğretmenlerin sınıfta sadece dil bilgisi ve sözcük becerilerini geliştirmeye odaklandıklarını belirtmektedir. Büyükyavuz ve İnal (2008: 225) öğretmenlerin en çok dört temel beceri konusunda hizmet-

içi eğitim almak istediklerini belirtmektedir, bu anlamda öğretmenlerin öğretimden önce kendilerinde bu becerilerde eksiklik gördükleri söylenebilir. 225Usó Juan ve Martínez Flor (2008: 168) sözlü veya yazılı bir söylem parçası yorumlamanın ve üretmenin tezahürleri olduklarından; dört dil becerisinin öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini geliştirmede kilit bir rol oynadığını iddia etmektedir. Sreehari (2012: 91)'e göre iletişimsel yöntemin temel özelliği, temel dil becerilerinin bir arada kullanılmasıdır. Öğretmenler temel dil becerilerini derslerinde birbirine geçmiş biçimde öğrettiğinde, öğrenciler dili bütüncül olarak öğrenirler. Breen ve Candlin (1980: 92) iletişimsel becerilerin kullanımının iletişim anında konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri yoluyla dışa vurulduğunu ifade etmektedir. Bu bakımdan söz konusu beceriler iletişimsel yeti ile iletişimsel performans arasındaki birleşim noktalarıdır ve bilgi ile yeteneğin performansa döküldüğü araçlardır. Hinkel (2006: 113) anlamlı iletişimde insanların dil becerilerini izole biçimde değil bir arada kullandıklarını ifade etmektedir. Anlamlı iletişimde temel becerilerin kullanımı çok katmanlı olmasına rağmen dil öğretiminde doğal süreçleri taklit etmek adına bu becerileri karıştırarak her bir becerinin ayrı ayrı öğretilmesi anlamlı değildir (Harmer, 2001: 265). Kumaravadivelu (2003: 226) dil becerilerinin birçok okulda ve ders kitabında ayrılarak ele alınmasını salık vermesine rağmen öğretmenlerin sınıf içerisinde deneyimlerinin bu şekilde olmadığını ifade etmektedir. Örneğin okuma dersinde tamamen okuma, konuşma dersinde tamamen konuşma gibi bir uygulama söz değildir dolayısıyla dil becerilerinin öğretiminde bütünleşik yaklaşım kaçınılmazdır. Sadece bir bankada işlem yapmak, filme gitmek, arkadaşlarla veya iş arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmak veya dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yakından ilişkili olduğu ve dinamik olarak kullanıldığı sosyal medyayı kullanma gibi günlük görevleri dikkate almak bu becerilerin ayrılmasının yapay olduğunu bilmek için yeterlidir (Burns ve Siegel, 2018: 2). Hinkel (2010: 110-126) günümüzde dil öğretimi ve öğreniminde yıllarca süren araştırmalardan sonra birçok durumda ve birçok amaç için, dört makro becerinin ayrılmasının, bütünleşik eğitime göre daha az etkili olduğunu açık olduğunu çünkü gerçek iletişimin aslında kesikli dilsel beceriler biçiminde gerçekleşmediğini belirtmektedir. Ona göre dört dil becerisinin bütünleşik öğretiminin mevcut modelleri, öğrencilerin akıcılığını ve doğruluğunu, ayrıca dili bağlamdan bağlama ve türden türe uyarlamayı gerektiren sosyo-kültürel iletişimsel yetkinliklerini geliştirme hedefine sahiptir. Günümüzde İngilizcenin uluslararası iletişim aracı olarak yaygın bir şekilde kullanıldığı gerçeği ışığında, bütünleşik dil öğretiminin çeşitli pedagojik modeller arasında egemen olmaya devam edeceği görünmektedir.

### 5.5. 9. Sınıf İngilizce Dersinde Kullanılan Materyallere İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan okullarda yapılan gözlemler sonucunda İngilizce derslerinde en çok kısa veya uzun metinlerden oluşan materyallerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Gözlem yapılan derslerde görsel-işitsel materyallerin nispeten daha az kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca 9. Sınıf İngilizce derslerinde işitsel materyallere metin türündeki ve görsel-işitsel türdeki materyallerden daha az yer verildiği, en az ise görsel materyallere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem yapılan okullarda kullanılan materyallerin kaynağı bakımından en çok dil öğretimi amacı ile geliştirilmiş ders kitabı gibi materyallerden yararlanıldığı; bununla birlikte İngilizce derslerinde öğrenci ürünü materyallere de yer verildiği belirlenmiştir. Anadili İngilizce olan bireylere yönelik olarak geliştirilmiş olup daha sonra dil öğretimi amacı ile uyarlanan materyallere ise hiçbir okulda yer verilmediği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin İngilizce öğretiminde materyal kullanımı konusundaki görüşleri değerlendirildiğinde; derslerde şarkılar, oyunlar ve eğitsel film ve videolar gibi otantik materyallerden yararlanmaya çalıştıkları; akıllı tahtanın dijital materyallerden yararlanmada öğretmenlerin işini kolaylaştırdığı, MEB'in önerdiği kitapların iletişimsel biçimde dil öğretimi için yetersiz olduğu; buna karşın yurtdışı yayınevlerince hazırlanmış kitapların dil öğretimi için oldukça doyurucu bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Materyal kullanımına ilişkin elde edilen bu bulgular diğer araştırmacıların elde ettiği bulgular ile örtüşmektedir. Akkaş (2015: 61) Anadolu Liselerinde öğretmenlerin büyük oranda metin türünde materyal kullandıklarını, görsel ve işitsel materyallere ise daha az yer verdiklerini ortaya koymuştur. Derslerde anadili İngilizce olmayanlara yönelik olarak geliştirilen materyallerin çoğunlukla kullanıldığı bununla birlikte öğrenci ürünü materyallerden de yararlanıldığı belirtilmektedir. Kasap (2017: 77) öğretmenlerin derslerinde genellikle çalışma yaprakları ve resimler kullandıklarını; akıllı tahta ve bilgisayarların gelmesi ile powerpoint sunumları, çizgi filmler, şarkılar, videolar ve dijital materyallerden yararlandıklarını ifade etmektedir. Okul türü ve öğrenci düzeyi ne olursa olsun öğretmenlerin en çok kullandıkları materyal ise çalışma yaprakları olmaktadır. Akpınar-Dellal ve Seyhan-Yücel'e (2015: 1051-1066) göre yabancı dil öğretmenleri ders kitabını materyal kullanımı açısından yeterli bulmamaktadırlar. İşitsel materyal kullanımı açısından; öğretmenlerin %57'si işitsel materyal kullanmakta, %20'si işitsel materyal kullanmamakta; %23,3'ü ise kısmen kullanmaktadır. Yabancı dil öğretmenlerinden %77'si materyal tasarlayıp kullanırken, %23'ünün ise materyal tasarlamadığı ifade edilmektedir. Öğretmenler materyal tasarlayıp kullanmamanın nedenleri arasında devlet okulu

ortamlarında materyal saklama koşullarının yetersiz olması, materyal kullanım ve tasarımı için destek sağlanmamasını göstermişlerdir. Demir ve Genç (2014: 41) yabancı dil öğretmenlerinin değişik ders materyalleri kullanımı ve özgün materyal geliştirme açısından sıkıntı yaşadığını dile getirmektedir. Yabancı dil derslerinde otantik/özgün metin kullanımının minimum düzeyde olduğuna dikkat çekilmektedir. Işık (2011: 262) yabancı dil öğretiminde geleneksel yerine yenilikçi materyallerin kullanımı konusunda öğretmenlerin farkındalık düzeyinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Boztepe (2013: 102) yabancı dil derslerinde video kullanımının genel olarak öğrenci öğrenme motivasyonunu oluşturmak ve sürdürmek için iyi bir araç olduğunu belirtmektedir. Özellikle, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanında, videolar iletişimsel yeterliği geliştirmede gerçek yaşam durumlarının iyi modellerini sunmak için son derece değerli araçlardır. Çakır (2006: 71) görsel-işitsel materyallerin kullanılmasının ses ve görüntünün anında ve dinamik etkileşimi yoluyla tamamen iletişimsel durumları öğrencilere sunduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda öğrenenler; görsel-işitsel materyaldeki konuşanların yaşı, cinsiyeti, ilişkileri, duyguları, statüleri ve yüz ifadeleri hakkında bilgi sahibi olarak öğrendiği dili belirli bir bağlama yerleştirebilir. Rogers ve Medley'e (1988: 467-478) göre öğrencilerin yabancı dilde etkili bir şekilde iletişim kurmayı öğrenebilmeleri için, hedef dili anadil olarak kullanan bireylerce gerçek iletişim için kullanılan dili deneyimlemeleri gerekir. Ticari olarak hazırlanmış öğretim materyallerindeki dikkatle kontrol edilmiş etkinlikler, tekrarlar ve parçalara ek olarak, öğrenciler çoğu ders kitabında yaygın olan "pedagojik işlem"den geçmemiş doğal dili olduğu gibi deneyimlemelidirler. Eğer öğrenciler hedef dili yarın gerçek dünyada iletişim için kullanacaklarsa, o dünyanın diliyle bugün sınıfta karşılaşmaya başlamalıdır. Hedef dili anadil olarak konuşanların birincil iletişim aracı olarak "amaçlı biçimde" kullanımını görmeli ve duymalıdır. Bunun en iyi yolu ise otantik materyallerin sınıf ortamına getirilmesi ve kullanılmasıdır. Crawford (2002: 26) yabancı dil öğretiminde otantik görsel işitsel materyaller olmadan, kültürel açıdan zengin girdi sağlamanın veya öğrencilerin hedef dilde başa çıkma stratejileri geliştirmelerinin zor olduğunu öne sürmektedir. Ona göre etkili öğretim materyalleri şu özelliklere sahip olmalıdır: a) ele alınan dili bir bağlam içinde sunmalı, b) öğrencilerin öğretmenden bağımsız olarak sınıf dışında da ihtiyaç duydukları bilgiyi barındırmalı, c) kullanılan dil gerçek ve otantik olmalı, d) hedef dil hakkında dilsel ve kültürel açıdan zengin bilgi sunan görsel-işitsel öğeler barındırmalı, e) modern kompleks teknolojik dünyada öğrenenlerin yazılı olduğu kadar konuşma biçimleri ile de başa çıkabilmelerini sağlamalı, f) öğrenen özerkliğini teşvik etmeli, g) bağlamsal ve bireysel

farklılıkları dikkate almalı, h) öğrenenleri hem bilişsel hem de duyuşsal olarak kendine çekmelidir. Kılıçkaya'ya (2004) göre otantik materyaller, öğrenenlerin yapı yerine gerçek dil ve içerikle etkileşime girmelerini sağlar. Öğrenciler, sınıf dışında kullanıldığı gib hedef dili öğrendiklerini hissetmektedirler. Bunu göz önünde bulundurarak, herhangi bir düzeyde, dil öğrenenlerinin yeti ve performansı arasındaki boşluğu tamamlamak için otantik materyallerin kullanılması gerektiğini söylemek yanlış olmayabilir. Bu ise dil kalıplarının gerçek yaşam durumlarında uygulamaya konmasını gerektirir. Özdemir (2013: 555) otantik materyallerin öğrenenlere hem görsel hem de işitsel açıdan algılanabilir bir öğretim sunduklarını ifade etmektedir. Berardo (2006: 60) otantik materyallerin okuma öğretiminde kullanımına ilişkin öğrenci tarafından metnin anlaşıldığı hissedildiğinde başarı duygusu sağladığını ve oldukça motive edici olduğunu belirtmektedir. Otantik metinlerin okuma öğretiminde kullanımı dilin kullanımındaki değişimleri yansıtmakta, öğrenciye sınıfın yapay dilini değil sınıf dışındaki gerçek dilin gerçek dünyada nasıl kullanıldığını sunmaktadır. Kelly, Kelly, Offner ve Vorland'a (2002) göre etkili biçimde kullanıldığında otantik materyaller gerçek dünyanın sınıfa getirilmesine yardımcı olur ve sınıfı ciddi anlamda canlandırmaktadır. Öğrencilerin kültürel özelliklere maruz kalmaları daha derin bir anlayış geliştirmelerinin yanı sıra konuya ilgiyi artırmaktadır. İngilizce öğretiminde otantik materyallerin kullanılması öğrencinin akademik başarısını ve derse karşı tutumunu olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Bu anlamda otantik materyallerden yararlanma öğrencilerin motivasyonunu artırdığı gibi sınıfta pozitif bir öğrenme ortamı oluşmasına da katkı sağlamaktadır (Öz 2014: 77; Peacock, 1997; Al-Azri, Al-Rashdi, 2014; Kelly, Kelly, Offner ve Vorland, 2002; Kılıç ve İlter, 2015: 2, Khaniya 2006: 17; Sari, 2016: 147; Temizyürek ve Birinci, 2016). McCoy (2009: 23) yabancı dil derslerinde otantik materyallerin nasıl kullanılacağına da dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Otantik materyaller, öğrencilere gerçek yaşamdan iletişim örneklerini sunmada etkili olabilir. Otantik materyalleri sınıf kullanımı için uyarlamak öğretmenler için zaman alıcı bir iş olabilir, ancak etkinliklere katılan öğrenciler için motivasyon ve öğrenme imkanları düşünüldüğünde genellikle daha büyük bir netice sağlandığı söylenebilir. Gilmore'a (2007: 66) göre otantik materyaller iletişimsel yeterliliğin farklı yönleri hakkında zengin bilgi kaynaklarıdır ancak öğretmenler bu içgörülerden haberdar değillerse, bu zengin kaynakların dil öğretim potansiyeli ve sınıfta fark edilmemeleri muhtemeldir.

## 5.6. Öğretmenler ile Yapılan Görüşme Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırmada 9. Sınıflardaki dil öğretimine ilişkin olarak öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda; yanlış teknik ve metotlarla ve halen eski yöntemlerle yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmeye çalışıldığı bu noktada öğretmenlerin yöntem bilgisinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Haznedar (2010: 750) dil bilgisi çeviri yöntemi ve dilsel-işitsel yöntem gibi geleneksel yöntemlerin dil öğretiminde oldukça yaygın biçimde kullanıldığını; buna rağmen son yıllarda öne çıkan öğretim yöntemlerinin az bir öğretmen kitlesi tarafından kullanıldığını öne sürmektedir. Altınuç (2012: 52) yabancı dil öğretmenlerinin dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımı önemli bir teori olarak gördüklerini ancak bu anlayışı sınıf ortamına yansıtmakta yetersiz kaldıklarını belirtmektedir. Ökmen ve Kılıç (2016: 1999) öğretmenlerin en çok dil bilgisi çeviri yöntemini en az ise konuşma temelli yöntemi kullandıklarını ve dil bilgisi kurallarının öğretimine dayanan geleneksel öğretim yöntemini terketmediklerini ortaya koymaktadır. Kırkgöz (2008: 319) öğretmenlerin iletişimsel biçimde dil öğretimini gerçekleştirebilmelerinde öğretmenin programdaki yeniliğe yönelik anlayışı, önceki eğitimleri, öğretimsel desteğin yetersizliği, öğretim süresinin ve kaynakların sınırlı olmasının önemli birer etken olduğunu ifade etmektedir. Uztosun'a (2013: 30) göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler yabancı dilin iletişimsel bir biçimde öğretilmesi gerektiğine inanmalarına rağmen, sınıf içindeki mevcut öğretim uygulamalarında sadece dil bilgisi ve kelime öğretimine odaklandıklarını dile getirmektedirler. Sarıçoban (2012: 2646) bugün, çoğu yabancı dil sınıfında, ithal edilen yabancı ders kitaplarının önerdiği yöntemlerin, öğretmenlerin sezgisel kararları ile birlikte kullanıldığını belirtmektedir. Parker (2006: 690) İngilizce öğretiminde temel sorunlardan bir tanesinin çağdaş dil öğretim yöntemlerini iyi bilen nitelikli öğretmen sayısının yetersizliği olduğunu ve öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknik konularında ivedilikle bilgilendirilmeleri gerektiğini öne sürmektedir. Altan (2017: 770) eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi yabancı dil öğrenmenin de iyi eğitilmiş profesyonel öğretmenler gerektirdiğini belirtmektedir. Bu husus kaliteli bir yabancı dil eğitiminin ön koşuludur. Ona göre politika geliştirenler ilkokuldan başlayarak yabancı dilin etkili öğretimini savunmaktadırlar ancak hem hizmet-içi hem de hizmet öncesi eğitimlerle öğretmenleri bu vizyonu sağlayacak şekilde yetiştirmeyi ihmal etmektedirler.

Araştırmada 9. Sınıflardaki dil öğretimine ilişkin olarak öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretmenler dilin

konuşarak adeta yeni doğan bir çocuğun dili öğrenmesi gibi öğrenildiğini ve dilin yaşanarak öğrenilmesi gerektiğine ve dil öğrenmenin bir yetenek işi olduğuna inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin dil öğretimine yönelik inançlarını yansıtmaları bakımından önemlidir. Çünkü Nespor (1987: 317) ve Pajares'e (1992: 326) göre öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını yönlendiren temel faktör inançlarıdır. Öğretmenlerin sahip oldukları eğitimsel inançlar, öğretmenlerin karar alma, uygulama ve öğretim uygulamalarının etkinliği konusunda bir pencere sunar. Altan (2012: 491) öğretmenlerin sahip oldukları inançların anlaşılmasının dil öğretimi sürecini destekleyebileceğini öne sürmektedir. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenme konusundaki inanç ve beklentilerinin bilincinde olmaları daha elverişli bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Borg (2001: 187) öğretmenlerin pedagojik inançlarının öğretim uygulamalarında merkezi bir role sahip olduğunu ve bu inançların öğretim yöntemi, konu ve etkinliklerin seçimi, karar verme ve değerlendirme süreçlerinde dışa vurulduğunu belirtmektedir. Utami'ye (2016: 137) göre öğretmenler çoğu zaman akıllarının içindeki inancın varlığından haberdar değildir. Örneğin öğretmenlerin öğrenci ve materyalleri nasıl gördükleri, öğretmen konuşmasını nasıl kullandıkları, ek materyalleri nasıl geliştirdikleri, çoğunlukla hangi yöntemi kullandıkları, diğer öğretmen ve öğrencilerle nasıl etkileşimde buldukları gibi hususlarda mesleğini yapma şeklini sahip oldukları bu inanç şekillendirmektedir.

Zheng (2009: 75) öğretimin karmaşık ve çok boyutlu doğası ele alındığında öğretmenlerin sınıf içindeki tüm davranışlarını anlamada, çözülmesi gereken temel problemlerin ve atılacak adımların belirlenmesinde bilginin tek başına yeterli olmadığını, öğretmenlerin inançlarının da keşfedilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin dil öğretimine yönelik sahip oldukları inançlar öğretmen eğitiminde eksik olan paradigmayı tamamlamaya yardım edebilir. Johnson (1994) öğretmen adaylarının sahip oldukları inançların önceki deneyimlere dayalı olduğunu ve bunların sınıf uygulamalarına yansıtıldığını ifade etmektedir. Bir uygulama sırasındaki öğretimsel kararların; öğretmen adaylarının kendi yabancı dil öğrenme deneyimlerindeki materyallerin, etkinliklerin, sınıf organizasyonunun görüntülerine dayandığı öne sürülmektedir. Debreli (2012: 372) öğretmen adaylarının gerçek sınıflara girdiklerinde sahip oldukları inançlar hakkında daha fazla farkındalık geliştirdiklerini, eğitim programının başında öğrenme ve öğretme konusunda teorik olarak edindikleri bazı inançların, bazen gerçek sınıflarda uygulanamayacağını fark ettiklerini ifade etmektedir. Örneğin adaylar grup çalışması ve oyunları dil öğretiminde etkili



olduğuna inanmalarına rağmen gerçek sınıflarda bu tür etkinliklerin uygulanabilirliğinin kolay olmadığına inandıklarını ifade etmektedir. GrŖme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular sonucunda dilin konuŖularak iletiŖimsel biçimde öğrenilebileceği vurgusu ğretmen inançlarını yansıtması bakımından önemlidir. Bu noktada okullarda görev yapan öğretmenlerin dil öğretimine yönelik olarak sahip oldukları inançların belirlenmesi, ğretmen yetiŖtiren kurumların bu süreçte inançları Ŗekillendirmedeki rolü ve deđiŖim sürecinin izlenmesi, gerek geliŖtirilen politikaların baŖarıya ulaŖması gerekse dil ğretiminde yöntemsel eŖgdmn sağlanması hususunda kayıp olan paradigmanın yakalanmasını sağlayabilir.

AraŖtırmada 9. Sınıflarda iletiŖimsel dil öğretimine iliŖkin olarak öğretmenlerle gerekleŖtirilen grŖmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda dil ğretiminde öncelikle ğretmen yetiŖtiren kurumların iyi ğretmen yetiŖtirmeleri gerektiği, İngilizce ğretmenlerinin formasyonlarında çok yetersiz olduğu ve ğretmen yeterliğinin geliŖtirilmesi gerektiği sonucuna ulaŖılmıŖtır. Eveyik-Aydın (2003: 17) Türkiye’de devlet okullarında ğretim becerilerini geliŖtirebilecekleri olanak ve motivasyona sahip olmayan ve yeterli nitelikleri barındırmayan öğretmenlerin görev almasının iletiŖimsel biçimde dil öğretimini engelleyen bir faktördür olduğuna iŖaret etmektedir. Bal (2006: 42) Türkiye’de öğretmenlerin iletiŖimsel dil ğrimi ile ilgili uygulamalar hakkında bilgisiz ve yetersiz olduklarını ifade etmektedir. Buna göre öğretmenlerin iletiŖimsel dil öğretimine iliŖkin teorik algıları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki tutarsızlık, iletiŖimsel dil öğretiminin ilkelerinin sınıfta uygulanmasını engellemektedir. elik, Koç ve elik (2018: 291) kalkınma planlarında nitelikli iŖgcnn özellikleri arasında birden fazla yabancı dilde yeterlik içerdiğini bunu baŖarabilmek için yabancı dil ğretmenlerinin hizmet öncesinde iyi yetiŖmiŖ olması, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi becerilerinin yanında alanıyla ilgili bilgi ve becerilerle donanmıŖ olması gerektiğini belirtmektedir. imen (2008: 71) ise iletiŖimsel dil öğretimine yönelik olarak yeni göreve baŖlayan İngilizce ğretmenlerinin bilgi alt yapısının deneyimli öğretmenlerden daha fazla olduğunu belirtmektedir. Bu noktada eğitim fakültelerinde sunulan derslerin rolüne dikkat ekilmiŖ; deneyimli öğretmenlerin bu yöntem hakkında bir farkındalığa sahip olamadıkları ifade edilmiŖtir. Atmaca (2017: 360-361) İngilizce ğretmen adayları ve alıŖan İngilizce ğretmenleri ile yaptığı araŖtırmada ğretmen adaylarının büyük kısmının; öğretmenlerin ise yarıdan fazlasının MEB’nın belirlediği ğretmen yeterlikleri hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmektedir. Bunun için bu yeterlikler ğretmen eğitimi programlarına dâhil edilmeli, öğretmenlerin profesyonel

gelişimini desteklemede hareket noktası olarak kullanılmalıdır. Nunan (2002: 3) Asya-Pasifik bölgesindeki çeşitli ülkelerin İngilizce pratikleri üzerine yaptığı araştırmalarda, ülke bazında önemli farklılıklara rağmen öğretmenlerin pedagojik bilgileri, öğretmen eğitimi, hedef dile maruz kalma noktalarındaki yetersizliğin tüm ülkeler için ortak olan sorunlar olduğunu hepsinin iletişimsel dil öğretimini devlet okulu sınıflarında uygulamayı zorlaştırdığını belirtmektedir. Araştırma bulgularında ayrıca öğretmenler arasındaki işbirliğinin artırılmasının önemi üzerinde durulmuştur. Bu konuda Demirel (1991: 38) yabancı dil eğitimi bölümleri olan eğitim fakülteleri arasında işbirliğinin kurulması ve ortak çalışmaların yapılmasının önemine işaret etmektedir. Çetintaş (2010: 71) Fakültelerinde öğretmen adaylarına ilköğretim ve ortaöğretim dersleri, ders programları, ders kitapları tanıtılması ve her iki kurumda staj yapmaları sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Ona göre ilköğretim ile ortaöğretim öğretmenleri arasında iletişim ve diyalog güçlendirilmeli, öğretmenler arası işbirliği hizmet içi eğitim ile pekiştirilmelidir. Bu sonuçlar ışığında öğretmen adaylarına ve öğretmenlere gerekli teorik ve uygulamalı eğitimler sunulmadan yapılacak olan politika veya yenilikçilik girişimlerinin öğretmen yeterliğindeki eksikliklerden dolayı başarısız olması muhtemel görünmektedir. Dolayısıyla geliştirilen politikaların ve eğitimsel girişimlerin başarılı olabilmesi için öncelikle öğretmen yeterliklerinin belirli bir düzeye getirilmesi gerekmektedir.

Araştırmada 9. Sınıflarda iletişimsel dil öğretimine ilişkin olarak öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda Türkiye’de göreve gelen hükümetlerin dil öğretim politikalarının yabancı dil öğretiminde ve öğrencilerin iletişimsel yeterliğinin geliştirilmesinde önemli olduğu; bu konudaki yanlış tutum ve politikaların bu süreci olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınava dayalı eğitim sistemi yüzünden yabancı dil eğitiminin öğrenciler tarafından ikincil plana atıldığı öne sürülmüştür. Ayrıca elde edilen bulgular doğrultusunda okul türünün ve hazırlık sınıfının yabancı dil öğretiminde önemli bir etken olduğu; hazırlık sınıflarının olduğu okullarda daha iyi yabancı dil eğitimi yapılabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun Demirpolat’a (2015: 8) göre Türkiye’de yabancı dil öğretimi Osmanlı modernleşmesi ile güçlü bir şekilde Fransızca üzerinden sürdürülse de İkinci Dünya Savaşı sonrasında İngilizce öğretimine ağırlık verilmiştir. Yabancı dil ağırlıklı liseler Türkiye eğitim tarihinde önemli bir rol oynamış, pek çok üniversitede eğitim dili İngilizce olarak belirlenmiştir. Son düzenlemelerle yabancı dil öğretimi ilköğretim 2. sınıfa kadar inmiştir. Tüm bu iyileştirmeler ve politikalar sonucunda Türkiye’de neden yabancı dil öğrenilemediği ya da öğretilmediği, dahası, mevcut sistemle 2. sınıftan, lise hatta üniversite

bitene kadar yabancı dil eğitimi alındığı halde neden hedef dilde konuşulmadığı ya da yazılmadığı önemli bir soru olarak öne çıkmaktadır. Kırkgöz (2009: 681) Türkiye'nin yabancı dil öğretimi politikasının makro düzeyde sosyo-ekonomik ve politik ihtiyaçlara cevap verecek şekilde inşa edildiğini, ülkenin küreselleşme hedefine ulaşabilmek için de İngilizceye eğitim programlarında yaygın bir şekilde yer verildiğini belirtmektedir. Ancak mikro düzeyde öğretim uygulamalarının makro düzeydeki politika hedefleri ile uyumlu olmadığını altı çizilmektedir. Bu bakımdan giderek küreselen dünyanın koşullarına cevap verebilmek için Türkiye ideal makro politika hedefleri ile mikro düzeyde bu hedeflerin gerçekleştirilmeye çalışıldığı öğretim ortamları arasındaki mevcut tutarsızlıkları çözebilmelidir. Oral (2010: 66) İngilizcenin küresel ölçekli diller arası hiyerarşide olduğu gibi, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında oluşturulan dillerarası hiyerarşinin de tam tepesinde olduğunu belirtmektedir. Hızla artan rekabet ortamında avantaj sağlamak için İngilizceye talebin arttığı; ancak talebi tam olarak karşılayacak nitelikli arz olmadığı için, bu durum İngilizcenin "piyasa değeri"nin artmasına neden olduğu ifade edilmektedir. Türkiye özelinde tek zorunlu yabancı dil olan İngilizce öğretiminin hiyerarşik üstünlüğünün öğrenme öğretim tercihleri ve pratiklerine de yansıtıldığı ve diller arasında eşitsizliğe neden olduğu belirtilmektedir. Cangil (2004: 278) ise İngilizcenin küresel iletişim dili olarak kabul edildiğini ancak tek dilin öğretimine odaklı yabancı dil öğretim politikalarının doğru olmadığını ifade etmektedir. Ona göre İngilizcenin yanı sıra eğitim programlarında ikinci bir dil zorunlu olmalıdır bu sayede tehlike olarak görülen tektipleşmeye karşı bir önlem alınabilir.

Kırkgöz'e (2007:217) göre Türkiye'deki yabancı dil öğretimi politikaları üç dönemde ele alınabilir. İlk dönem İngilizcenin Türkiye eğitim sistemi tarafından tanınıp yaygınlaşması ile başlamaktadır. İngilizce öğretimi politikalarında ikinci dönem ise 1997 İngilizce öğretimi reformunun uygulanması ile başlamaktadır. Üçüncü dönem ise 2005 yılı ve sonrasındaki süreçte Avrupa Birliği'ne katılma çabaları, İngilizce öğretimini Avrupa Birliği standartları doğrultusunda standartlaştırmaya yönelik birtakım girişimler ve hükümet politikaları olarak ele alınabilir. Doğançay Aktuna'ya (1998: 27-38) göre 1980'lerde İngilizce öğretiminin yaygınlaşması Türk eğitim kurumlarında ve şehirlerdeki iş piyasasında İngilizceyi önemli bir etmen haline getirmiş ve İngilizce öğrenmeye olan talep artmıştır. Bununla birlikte, İngilizcenin hem devlet okullarında hem de özel okullarda öğretilme şeklindeki büyük farklılıklar nedeniyle İngilizce'ye erişimi olanlar genellikle sosyoekonomik merdivenin en üstündeki bireyler olmuştur. Böylece, İngilizce zaten güçlü

olan bu grup için başka bir araç haline geldi ve üst ve alt sosyoekonomik tabakalar arasındaki ayrımı daha da sürdürdü. Bu bakımdan Türkiye’de İngilizcenin yayılmasının sonucu olarak; bir yandan güç ve zenginliğin eşitsiz dağılımını dengelemek için ülkenin her yerinde mümkün olduğunca çok sayıda öğrenciye İngilizce öğretmek için dil planlama ve eğitim politikaları yapma ihtiyacı vardır. Ayrıca Türkiye’de İngilizcenin ulusal ve bireysel olarak sunduğu kazanımlara karşın, ulusal dili dışsal etkilerden koruyup arı olarak koruma isteği hissedilmektedir. Dikkatli bir dil planlaması ve eğitim politikaları geliştirilmesinin yanı sıra Türk insanlarında anadili farkındalığı geliştirilerek bu tür ikilemler ortadan kaldırılabilir.

Çetintaş (2010: 71) Avrupa Birliği dil politikalarına tam anlamıyla uyumun sağlanabilmesi için süreklilik ilkesinin yabancı dil eğitim ve öğretimin öncelikli hedefleri arasında olması gerektiğini ifade etmektedir. Yabancı dil derslerinin aralıksız ve birbirini tamamlayıcı nitelikte sürdürülebilmesi için kurumsal tedbirlerin bir an önce alınmasına ihtiyaç vardır. Suna ve Durmuşçelebi (2013: 7) Türkiye’de oturmuş bir yabancı dil öğretim politikasının olmadığını, Türkiye’nin kendi gerçeklerine uygun bir dil öğretim politikası geliştirerek, programların hedef kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda iyi planlanıp uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Sarıçoban ve Sarıçoban (2012: 40) Türkiye’de tüm okul kademelerinde İngilizce öğretiminin gerçek bir sorun olduğunu bildirmektedir. Türkiye’de hükümetlerin müfredat ve öğretim yöntemlerini yenileme, öğretmen eğitimi ve öğretmen yetiştiren kurumlarda yeniliklere gidildiğini ve ülkenin değişen ekonomik ve siyasi durumlarına karşın devletin vatandaşlarına yeni dil becerileri edindirmek için oldukça ilgili davrandığını ifade etmektedir. Coşkun Demirpolat’a (2015: 7) göre Türk eğitim sistemindeki eğitim programlarında yabancı dil derslerine çok uzun zaman önce yer vermeye başlanmış, zaman içerisinde değişen ihtiyaçlara ve taleplere cevap verebilmek için yabancı dil eğitim programlarında nicelik ve nitelik açısından çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Ancak eğitim programlarında yapılan değişikliklere rağmen Türkiye’nin yabancı dil öğretiminde başarılı olduğu söylenemez. Bu bakımdan okullardaki yabancı dil öğretimini zorlaştıran fiziksel yetersizlikler ortadan kaldırılmalı, yabancı dil öğretim materyalleri alandaki uzmanlarca geliştirilerek, yabancı dil öğretimiyle ilgili ortak bir felsefe oluşturulmalıdır.

Araştırmada 9. Sınıflarda İngilizce öğretiminde grup çalışmasının kullanımı konusunda öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda; grup çalışmalarının dil öğretiminde oldukça etkili olduğu ve öğrenciler arasında etkileşim sağladığı ancak daha çok sıra arkadaşı ile (pairwork) yapılabildiği ifade

edilmiştir. Çok faydalı bulunmasına rağmen Türkiye şartlarında grup çalışmalarının uygulanabilirliğinin güç olduğu; daha çok proje tarzı ödevlerde kullanılabilirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Richards (2006: 20) eşli çalışma veya grup çalışması yapmanın yabancı dil sınıflarında öğrenenlere birtakım faydalar sağlayacağını ifade etmektedir. Buna göre öğrenenler: a) grubun diğer üyeleri tarafından kullanılan dili duyarak öğrenebilirler, b) öğretmen merkezli etkinliklere göre hedef dili çok daha fazla kullanacaklardır, c) motivasyon seviyelerinin yükselmesi ihtimali daha fazladır, d) hedef dilde akıcılığı geliştirme şansına sahip olacaklardır. Öğretmenlerin iletişimsel biçimde dil öğretmeye istekli olmalarına rağmen, uygulamada öğretmenlerin ikili çalışma ve grup çalışması yapmada yerel faktörlerden kaynaklı birçok sorunla karşılaştıkları bildirilmektedir. Buna göre geleneksel sınavlar, kalabalık sınıflar, öğretmen ve öğrenci rolleri hakkındaki kültürel inançlar, sınıf içi ilişkiler, öğrencilerin düşük motivasyonu ve aktif katılımı isteksizlikleri, öğretmenin grup çalışmasında iletişimsel etkinlikler oluşturmadaki uzmanlık düzeyi gibi birçok unsur grup çalışmalarının uygulanabilirliğini engellemektedir (Hunutlu, 2011: 71; Mehmandoust, 2015: 56). Benzer bir şekilde Özşevik (2010: 115) Türkiye’de okulların hala kalabalık olduğunu, sabit ve hareket ettirilemez masalar, disiplin sorunları ve büyük sınıfların yönetiminin güçlüğünden dolayı eşli çalışma veya grup çalışmasının yapılmasının güçleştiğini; bu tür sınıflarda dersin kaosa döndüğünü belirtmektedir.

Coşkun (2011) İngilizce öğretmenlerinin dil öğretiminde eşli veya grup etkinliklerinin kullanımı konusunda olumlu tutuma sahip olduklarını bildirmektedir. Ancak öğretmenlerin bu tutumu uygulamada sınıf içine yansıtamadıkları; öğrencilerin eşler veya gruplar halinde çalışmalarını yerine öğretmen merkezli soru cevap tarzı bir yaklaşımı benimsedikleri ifade edilmektedir. Long ve Porter (1985: 207) grup çalışmalarının yabancı dil öğrenmede hedef dilde pratik yapma imkânlarını çoğaltma, öğrencilerin konuşma kalitesini artırma, bireyselleştirilmiş öğretim, pozitif sınıf iklimi oluşturma ve öğrenci motivasyonunu artırmak için pedagojik olarak savunulduğunu dile getirmektedir. Sato ve Kleinsasser (1999: 509) çoğu öğretmen rol-yapma, oyunlar, grup çalışması, benzetimler (simülasyonlar), yaptıklarını ifade etse de bu tür etkinliklerin sınıf ortamında çok az gözlemlendiğini belirtmektedir. Buna göre öğretmenler sınıf içi uygulamalarında iletişimsel dil öğretimi konusundaki akademik bilgi ve eğitimleri yerine kişisel düşünce ve deneyimlerine başvurmaktadırlar. Zoltan ve Dörnyei (2003: 172) grup çalışmalarında sınıf ortamının oldukça önemli olduğunu; sınıfın fiziksel ortamı ile grup dinamiği arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Grup çalışmaları yoluyla öğrenmeyi artırmak için sınıf

ortamında öğrencilerin oturduğu yer, etkileşim kurdukları arkadaşlar, etkileşim kurdukları arkadaşları değiştirme sıklığı, oturma düzeni, sınıf ısı ve ışığı, dekor, sınıfı sahiplenme, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içindeki hareket alanı, şarkı ve müzik kullanımı, sınıfın dışına çıkabilme olanakları gibi değiştirilebilecek olan özellikler yeniden düzenlenmelidir. Larsen-Freeman (2004: 126) iletişimsel etkileşimlerin öğrenciler arasında işbirlikli ilişkileri güçlendirdiğini ve öğrenenlerin anlam üzerinde müzakere etmelerine olanak tanıdığını ifade etmektedir. Buna göre öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışmalarına izin vermek, iletişimsel etkinlik miktarını artırmakta ve hedef dilde daha çok etkileşim kurmalarına olanak sağlamaktadır. Benzer biçimde Hedge (2001: 62) iletişimsel sınıflarda öğrencilerin birbirleri ile küçük gruplar halinde etkileşim kurmasının dil edinimi için bir temel oluşturduğunu belirtmektedir. Grup çalışmaları sayesinde öğrenciler hedef dilde iletişim ve etkileşim kurma, anlam üzerinde müzakere etme, uygun söz alma biçimlerini kullanarak diyalogu sürdürme, arkadaşları ile olumlu ilişki kurma becerilerini geliştirme imkânına sahip olmaktadır.

Araştırmada 9. Sınıflarda İngilizce öğretiminde anadili kullanımı konusunda öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretmenlerin İngilizce öğretiminde anadil kullanılabilceğini ancak bunun belirli bir sınırı olması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ön öğrenmelerinin ve düzeylerinin düşük olmasından kaynaklı olarak ilk başlarda anadile başvurulduğu ancak daha çok yabancı dil kullanılarak öğrencilerin dile maruz kalmalarının artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin anadili daha çok yabancı dil öğretiminin ilk başlarında, gramer öğretiminde ve nüans kelimelerin anlaşılmasında kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular diğer araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Kayaoğlu (2012: 31) yabancı dil öğretiminde anadil kullanımının sağladığı kazanımlara ilişkin öğretmenlerin farkındalığının olduğunu ve öğretmenler alanında uzmanlaştıkça bu konuda bir sistematik geliştirdiklerini belirtmektedir. Buna göre öğretmenler konunun açıklığa kavuşturulması, gramer konularının öğretimi konusunda anadilin kullanılması gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin %96'sı anadil kullandıklarında öğrencilerin gramer konularını daha kolay bir şekilde öğrendiklerini belirtmektedirler. Bu bağlamda öğretmenler anadil kullanımının alışkanlığa dönüşmemesi için varsayımlara körü körüne bağlanmak yerine; kendi pedagojik değerlerini, gerekçelerini oluşturmalı ve kendi koşullarına uygun gerçekçi kararlar vermelidirler. Öğretmenler yabancı dil derslerinde çeşitli durumlarda anadili kullanmak durumunda kalmaktadırlar. Bu durumlar öğretmenin

amacı, dersin doğası, öğrenci düzeyi, sınıfta süren tartışmanın doğasına göre çeşitlilik göstermektedir. Yabancı dil sınıflarında anadili kullanımının öğrenme öğretme sürecine bir şekilde katkısı bulunmaktadır. Bu bakımdan öğretmenler anadil kullanımı konusunda esnek olmalı ancak bu esnekliğin öğrenciler açısından alışkanlık oluşturmamasına dikkat etmelidirler. (Yıldırım ve Mersinligil, 2000: 139; Timuçin ve Baytar, 2015: 246; Paker ve Karaağaç, 2015: 112). Sali (2014: 308) İngilizce öğretmenlerince anadilin; dersin içeriğini açıklama, dersin akışını sağlama ve sınıf içi etkileşimi düzenleme, dersin odağı doğrultusunda sosyal veya kültürel konularda uyum inşa etme işlevi ile kullanıldığını belirtmektedir. Sarıçoban (2010: 170) İngilizce öğretmenlerinin anadil kullanımının temel sebeplerini sınıf yönetimi, üstbilişsel kullanım ve çeviri olarak sıralamaktadır. Sınıf yönetimi boyutu; sınıfın yönetilmesi, motivasyon, ölçme ve hataları düzeltmeden oluşmaktadır. Üstbilişsel kullanım ise yorum yapma ve anadili ile karşılaştırmayı içermektedir. Son olarak çeviri; dilsel kodların karıştırılması ve sınıf içi yönergelerin çevirisini kapsamaktadır.

Şavlı ve Kalafat (2014: 1377) yabancı dil derslerinde öğretmenlerin anadil kullanmalarının öğrenciler için olumlu ve olumsuz yönleri bulunduğunu ifade etmektedir. Olumlu yönler arasında öğrencinin dersi doğru anlamasını sağlama, motivasyonu artırma, kendini rahat hissetme, etkileşimi artırma yer alırken; olumsuz yönler arasında öğrencinin dilsel gelişimini engelleme, sürekli anadile çeviri beklentisi, çabalamadan hazır bilgiye ulaşma ve yabancı dilde düşünmeyi engelleme yer almaktadır. Atkinson (1987) anadilin yabancı dil sınıflarındaki kullanım alanlarını şu şekilde sıralamaktadır: a) dili kullanmaya yöneltme; b) anlamayı ölçme; c) talimat verme; d) öğrenciler arasında yardımlaşma; e) sınıfta kullanılacak metodların tartışılması; f) dilin sunumu ve pekiştirilmesi; g) mantık süzgecinden geçirme ve h) değerlendirme (Akt. Çelik 2008: 84). Khati (2011: 46) öğretmenlerin İngilizce öğretiminde anadil kullanım alanlarını yönerge verme, zor kavramları açıklama, yeni kelimeleri açıklama, eğlenme, gramer açıklama, öğrencileri güvende hissettirme ve öğrencilerin cevaplarını onaylama olarak sıralamaktadır. Tang (2002: 41) İngilizce sınıflarında sınırlı ve makul düzeyde anadil kullanımının öğrencilerin İngilizceye maruziyetini azaltmayacağını hatta öğrenme ve öğretme sürecinde yardımcı bir unsur olabileceğini öne sürmektedir. Auerbach'a (1993: 23) göre anadilin kullanılmadığı yabancı dil sınıflarındaki günlük sınıf içi uygulamalar doğal ve normal olmaktan uzaktır. Bu tutum ideolojik kökenlere dayanmaktadır ve gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında güç ilişkileri bakımından sonuçları olacaktır. Buna göre yabancı dil öğretimine anadil ile başlamak öğrencinin güvende hissetmesini sağlar ve öğrencilerin yaşanmış deneyimlerini

dikkate alarak kendilerini ifade etmelerine olanak sağlar. Juarez ve Oxbrow (2008: 99-100) yabancı dil sınıflarında anadili ve çevirinin kullanımının ikinci dil edinim sürecini artırdığını ifade etmektedir. Derslerde çeviri kullanmak öğrencilerin dil sistemlerine yönelik bilgisini artırmakta ve öğrencilerin iki dil arasında karşılaştırma yapmalarına olanak sağlamaktadır. Miles (2004: 36) yabancı dil sınıflarında anadil kullanımının öğrenmeyi engellemediğini aksine sınıf içinde kolaylaştırıcı bir role sahip olup, esasen öğrenmeye yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Nation'a (2003) göre sınıfta anadilin kullanımı dilsel girdiyi ve pratik olanaklarını azaltmaktadır (Akt. Paker ve Karaağaç, 2015: 112). Duff ve Polio (1990: 154-162) öğrenenlerin sınıf dışında hedef dile maruz kalma şansı nispeten daha az olduğundan yabancı dil sınıflarında hedef dilin kullanımının önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin daha fazla hedef dile maruz kalması için öğretmenler söylemi tekrarlama, konuşma hızını düşürme, kelime ve sözcükleri basitleştirme, yönerge ve sınıf rutinlerinde belirgin ifadeleri sık sık kullanma yoluyla öğrenenlere yardım edebilirler. Cook (2001) öğrencilerin hedef dili öğrenebilmeleri için onunla karşılaşmaları gerektiğini ve öğretimin işlevlerinden birinin de öğrenciler için hedef dile yönelik örnekler sunmak olduğunu ifade etmektedir. Buna göre öğretmenler yabancı dil sınıflarında anadil kullanımından kaçınarak hedef dile yönelik faydalı örnekleri en üst düzeyde sunabilirler. Şimşek (2010: 8-12) araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda yabancı dil sınıfında öğretmen ve öğrenciler tarafından onaylanan ana dil kullanımı konusunda dil bilgisi kurallarının açıklanması, dillerarası farklılıkların betimlenmesi ve zor kavramların kolaylaştırılmasının öne çıktığını belirtmektedir. Ona göre öğretmenin anadili konuşma durumu, öğrenci düzeyi ve öğretim politikasına göre anadil kullanımının yasaklanması durumu ne olursa olsun; yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımının varlığı yadsınamaz. Yabancı dil öğretiminden ana dil kullanımının dışlanması, doğrudan yöntemler ile anadil konuşuru öğretmenlerin üstünlüğünü savunan çevrelerin ürünü olup yabancı dil sınıfının gerçekliğini yansıtmamaktadır.

Araştırmada 9. sınıflarda öğrencilerin hedef dilde daha çok iletişim kurabilmelerini sağlamak için öğretmenlerin derste öğrencileri aktif kılma, öğrencilerin hedef dilin kullanımında yaptıkları hataları hoşgörüp, hedef dile maruz kalma oranını artırmaya çalıştıkları ve cinsiyet etkisini göz önünde bulundurarak hedef dile yönelik iletişimsel potansiyeli artırmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin derslerde daha aktif olmasının ve öğrenme sürecinde sorumluluk almasının gerekliliği yukarıdaki paragraflarda



ele alınmıştır. Bada ve Okan (2000: 7) öğrenenlerin sınıflarda tamamen pasif bir rol almak istemediklerini, öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir öğretimin öğrenciler tarafından tercih edilen bir model olmadığını bildirmektedir. Yıldırım (2008: 65) ise öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinin birçok aşamasında daha fazla sorumluluk almaya hazır olduklarını ifade etmektedir. Oktay (2015: 584) öğrencilerin derslere aktif katılımlarının istenilen düzeyde olmadığını belirtmektedir. Erdoğan'a (2005: 267-270) göre hatalar öğretmenin öğretim yönteminin ne kadar etkili olduğu ve öğrencilerinden daha yüksek performans elde edebilmek için hangi değişiklikleri yapması gerektiğine yönelik birer dönüt aracıdır. Öğrenci hatalarının tespit edilmesi ve müdahale edilmesi öğretmenlerin sahip olması gereken temel beceriler arasındadır. Öğretmen öğrencilerin yaptıkları hataları sadece dilbilimsel açıdan tespit etmekle kalmamalı, hataların oluşumundaki psikolojik etmenleri de anlamalıdır. Ellis (1997: 17-19) yabancı dil öğretiminde hatalara odaklanılmasının iyi nedenlere dayandığını belirtmektedir. Öncelikle hatalar öğrenen dilinin açık bir özelliğidir, öğrenenlerin hangi hataları yaptıklarını bilmek öğretmenler için faydalı bir bilgidir. Son olarak öğrenenler hatalarını kendileri düzelttiklerinde bu durum onlara ayrı bir öğrenme fırsatı sunmaktadır.

Cohen (1975: 415) anlaşılabilirliği etkileyen, oldukça sık terkarlanan, oldukça geniş genellemeleri bulunan, kalıcı etkiler bırakan, öğrencilerin çoğunu etkileyen ve pedagojik olarak odaklanılan şey ile ilgili olan hataların önemli ve düzeltilmesi gereken hatalar olduğunu ifade etmektedir. Valeor, Fernandez, Iseni ve Clarkson (2008: 24) konuşma dilinde mesajlar sözel olmayan işaret ve ipuçları sayesinde anlaşılabilirdiğinden yapılan hatalara izin verilebileceğini buna karşın yazı dilindeki hataların daha dikkatli biçimde ele alınması gerektiğini aksi takdirde bu tür hataların iyice yerleşme olasılığı olduğunu belirtmektedir. Hatalar rutin biçimde görmezden gelinmemeli, öğrenciler hata ve yanlışları hakkında bilgilendirilmelidir. Hataların olumlu analizi öğrenci gelişimini destekler ve öğrenciyi korkutmaz veya kaygılandırmaz. Öğrencilere hatalarını kendi kendine farketme, onları düzeltme, analiz etme dolayısıyla çalışmalarını hakkında daha derin öz değerlendirme ve anlayış geliştirebilmeyi öğretmelidir. Hendrickson'a (1978: 396) göre öğrenenlerin yazılı veya sözlü hatalarının düzeltilmesi, düzeltmenin yapılmadığı durumlara oranla öğrenenlerin yabancı dil yeterliklerini daha fazla geliştirmektedir. Hataların ne zaman düzletileceğine ilişkin görüş birliği olmamakla beraber öğrenenlerin her hatasını düzeltmek yabancı dil öğrenmede zarar vericidir; bu bakımdan öğrenenlerin hata konusunda rahat hissettikleri bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Hangi hataların düzeltilmesi gerektiği konusunda ise öğrencilerin sıklıkla yaptıkları, okuyucu veya dinleyici üzerinde kalıcı etki yapan hatalar

düzeltilmelidir. Bu bakımdan hataların taksonomisi çıkarılabilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci hatalarını düzeltmesi çoğu öğrenci için işe yarar görünse de tüm öğrenciler için etkili bir öğretimsel strateji olmayabilir. Bu bakımdan akran düzeltmesi veya kendi kendini düzeltme öğrenen ve öğretenler için zaman ve emek bakımından daha kıymetli bir seçenek olabilir.

Burt (1975: 61-62) yabancı dil öğrenen yetişkinlerin sınıflarında yaptıkları hatalara yönelik analizler sonucunda, cümlenin genel yapısını etkileyen ve iletişimi engelleyen küresel hataların (global errors) düzeltilmesinin gerekli olduğunu buna karşın cümlenin tek bir unsurunu etkileyen lokal hataların (takılar-articles vb.) iletişimi engellemediği dolayısıyla her zaman düzeltilmesinin çok gerekli olmadığını belirtmektedir. Yetişkinler halk içinde veya sınıf ortamında düzeltilmekten hoşlanmaz ve düzeltilmek utanmaya neden olur bu durum sürekli tekrarlandığında öğrenen açısından özgüvenin kaybolmasına neden olur. Bu yüzden düzeltmeyi iletişimi engelleyen hatalar ile sınırlamak ve seçici düzeltme yapmak gerekir, küresel hatalar öğrencinin konuşmasından kayboldukça, iletişim becerileri büyük oranda gelişir. Baş (2014: 112) yabancı dil derslerinde hata yapmanın öğrencilerde kaygı oluşturduğunu belirtmektedir. Buna göre öğrenciler yabancı dil derslerinde hata yaptıklarında öğretmenlerinin kendilerini hemen uyardığını, hatalarını hemen söylediğini ve bunları düzelttiğini, ancak kendilerinin bundan mutlu olmadıklarını ve kaygı duyduklarını belirtmektedir. Zhu (2010: 129-130) hataların düzeltilmesinde öğretmenlerin kullanabileceği birtakım teknikler önermektedir. Hataların düzeltilmesine ilişkin öğrenci tercihlerini dikkate alma, hangi hataların ne zaman düzeltilileceğini bilme, öğrencileri kendi kendini düzeltme tekniklerini kullanma konusunda teşvik etme, akran düzeltmesini etkin kullanma ve açık biçimde düzeltme, cevabın şeklini değiştirme, açıklatma, ortaya çıkarma, tekrarlama gibi oldukça geniş dönüt verme alternatiflerini kullanma gibi teknikler kullanılabilir. Alwright'a (1975) göre hataların düzeltilmesi süreci şu özellikleri barındırmaktadır: hata yapıldığını gösterme, hatanın türünü belirleme, hatanın yerini tespit etme, hatayı yapandan bahsetme, çare yolunun belirlenmesi, doğru modelin sunulması, yeni bir girişim için çabanın oluşması, gelişimin gösterimi ve takdir (Akt. Cohen (1975: 416). Corder (1967: 166) yabancı dil öğrenmede hataların sürecin doğal bir parçası olduğunu, dolayısıyla yapılan hataların birer engelleyici değil öğrencinin öğrenmeye yönelik stratejilerinin bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Buna göre sistematik ve sistematik olmayan hataların ayırt edilmesi önemlidir. Öğrencilerin performansı esnasında birtakım faktörlere dayalı olarak ortaya çıkan hatalar karakteristik olarak sistematik olmayan hatalar iken, öğrencinin yabancı dildeki

bilgisini ve yeterliğini ortaya koyan hatalar ise sistematik hatalardır. Hedge (2001: 289-291) öğretmenlerin hataları düzeltirken, düzeltme sürecinin grup veya tüm sınıf üzerindeki etkisinin dikkate alınması gerektiğini bildirmektedir. Buna göre hataların düzeltilmesinde izlenen politika uygulamada tutarlı olmayı gerektirir. Bu noktada öğrencilerin hataları düzeltilirken sınıf ortamında kaygı veya utanmaya sebep olmamak için öğretmenler öğrencilerin dil üretimine ilişkin çabalarını negatif dönütlerden çok pozitif dönütler ile dengelemelidir.

Araştırmada öğretmenler ile yapılan görüşmelerden öğrencilerin dile maruz kaldıkları tek ortamın sınıf olduğu, öğrencilerin dili günlük hayatta kullanamadıkları dolayısıyla öğrencilerin dile maruz kalma oranının artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Krashen'in (1982) dil edinimi hipotezine göre ikinci dili tıpkı bir çocuğun ana dili öğrenmesi dilsel yapılar odaklanmadan o dile maruz kaldıkça öğreniriz. Girdi hipotezine göre birey hedef dile yönelik sahip olduğu bilginin +1 düzey üzerinde bir bilgi ile karşılaştığında onu anlamlandırabilir ve bu bilgi edinime dönüşür. Dolayısıyla sınıf içerisinde dile maruz kalma miktarı ile yabancı dil yeterliği arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre yabancı dile maruz kalma miktarı arttıkça yabancı dil yeterliği de artmaktadır. Long (1983: 367) ise dile maruz kalma ile yabancı dil yeterliğinin gelişimini ele alan çalışmaların bu konuda genel bir hükme varmak için yetersiz olduğunu belirtmektedir. Fathman (1976: 441) ise sınıf içerisinde hedef dili daha çok kullandıklarında, anadili olan diğer öğrencilerden ayrıldığında öğrencilerin daha fazla ilerleme kaydettiklerini belirtmektedir. Dile maruz kalma konusunda Briere (1978: 159) 4 ve 12 yaş aralığındaki bireylerin ikinci dil olarak İspanyolca yeterliklerini yordayan değişkenleri ele aldığı çalışmada derse katılımın dil ediniminde önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Ellen ve Mangubhai (1983: 65) okuma hikâyelerine daha çok maruz kalan öğrencilerin okumanın yanı sıra dinleme becerilerinin de normalden iki kat daha fazla ilerlediğini belirtmektedir. Krashen (1982: 32-37) ikinci dilin ediniminde yabancı dil öğretiminin katkısına yönelik olarak; informal çevreyi hedef dilden girdi sunmada kullanamayanlar ve özellikle yeni başlayanlar için sınıfın değerli olduğunu; hedef dilde başka anlaşılabilir girdi kaynakları olan veya dilsel olarak kaynaklardan yararlanabilecek düzeyde olanlar için daha az değerli olduğunu belirtmektedir. Shresta (1998: 231) hem öğretimin hem de hedef dile maruz kalmanın yabancı dil edinimine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Resmi öğretim gerçekleştirilen bireylerin öncelikle dilin taşıdığı anlamsal boyutu yerine yapısal boyutu ile meşgul olmaları, gramer bakımından doğru ifade etme çabası bireylerin kaygısını artırarak

hedef dilde akıcı biçimde konuşmalarını engellemektedir. Buna karşın informal ortamlarda dili öğrenen bireyler dilin anlamsal boyutuna odaklandıkları ve formal öğretim alan bireylerin yaşadıkları kaygı ve gerginlik üzerlerinde olmadığından daha akıcı biçimde konuştukları tespit edilmiştir. Öğretim yabancı dilde doğruluğu sağlarken, hedef dile maruz kalma akıcılığı sağlamaktadır. İletişimsel amaçlar açısından ele alındığında akıcılık doğruluktan daha önemlidir.

Munoz (2012: 154) yurt dışına gitmek gibi hedef dile maruz kalmak ne kadar yoğun ve kapsamlı olursa öğrenenlerin yabancı dil öğrenme geçmişinde niteliksel gelişme adına fırsatların daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Parker'e (2012: 92) göre yabancı dil sınıflarında öğretmenler hedef dili öğrencilere edindirmede tıpkı bir anne gibi cömert ve sabırlı davranmalıdır. Bir annenin çocuğu ile ilgilenmesi gibi öğrencilerle konuşmalı, onlara hikâyeler anlatmalı, sorular sormalı, kendisi cevaplamalı ve bazen bir kelime bile gelmesini beklememelidir. Kısaca öğretmenler bir çocuğun ediniminde yaşadığı deneyimleri ikinci dil öğrenenlerin de yaşayacağını farkında olmalıdır ve bu sürece uygun biçimde davranmalıdır. Korkut (2016: 11) Türkiye gibi öğrencilerin İngilizceye maruz kalma imkânının sınıf ortamı ile sınırlı olduğu yabancı dil ortamlarında sınıfta kullanılan dilin mümkün olduğunda İngilizce olmasının kritik önemde olduğunu öne sürmektedir. Dilekli'ye (2018) göre öğretmenler; dil öğretiminin yoğun dile maruz kalmayı ve zaman gerektirdiğini düşünmektedirler. Buna göre öğretmenler uzun süre dile maruz kalmanın daha kalıcı bir öğrenme ile sonuçlanacağını düşünmektedirler.

Araştırmada öğretmenler ile yapılan görüşmelerden 9. Sınıf İngilizce sınıflarında iletişimsel potansiyelin artırılmasında cinsiyet faktörünün önemli bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre İngilizce derslerinde konuşmakta daha çekimser davrandıkları, öğrencilerin kendi arkadaşları önünde alay edileceği korkusu yaşadıkları ve daha az ilgi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum erkeklerin kızlara göre daha az sosyal yönelimli olmalarından kaynaklanmış olabilir (Bardwick, 1971; Gilligan, 1982; Maccoby & Jacklin, 1979; Akt. Baker ve MacIntyre, 2000: 89). Bazı araştırmacılar (Öztürk ve Gürbüz, 2013: 661; Şakiroğlu ve Dikilitaş, 2012: 3219) yabancı dil öğrenmede kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok motivasyona sahip olduklarını ifade etmektedir. Nyikos (2008: 79-80) erkek öğrencilerin genellikle daha düşük motivasyona sahip olduğunu bu nedenle yabancı dil öğrenmenin gelecekteki kariyerleri için sunacağı avantajlara yönelik sürekli ve somut hatırlatıcılara ihtiyaç duyduklarını öne sürmektedir. Ona göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden yabancı dil öğrenmede daha iyi

olduklarına dair kanıtlar yetersizdir çünkü cinsiyet sosyal kimliğin diğer boyutları olan ve yabancı dil öğrenme deneyimleri ve çıktılarını etkileyen ırk, sosyal sınıf, etnisite ve yaş gibi diğer birçok değişken ile etkileşim halindedir. Bu bakımdan hem erkek hem de kız öğrencilerin yabancı dil öğrenmede iyi oldukları yönündeki bir genelleme daha güvenilirdir. Baş (2014: 111) konuşma etkinlikleri, dinleme etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, hata yapma korkusu, öğrenme çevresi, öğretmen tutumları ve sınavların lise öğrencilerinde kaygıya neden olduklarını bu nedenle çekimser davranabildiklerini ifade etmektedir. Aydın (2008: 429) derse hazırlanamama, öğrencilerin ders esnasında konuşma korkusu, hata yapma telaşı veya olumsuz değerlendirilme korkusunun öğrencilerin kaygısını artırdığını belirtmektedir. Bashosh, Nejad, Rastegar ve Marzban (2013: 2098) ise İngilizce öğrenmede utanma, konuşmaya isteklilik, yabancı dil öğrenme kaygısı, cinsiyet ve yabancı dil düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Öz (2014: 1480) cinsiyet veya yaşın yabancı dilde konuşmaya isteklilikte anlamlı bir değişken olmadığını belirtmektedir. Kişilerarası etkileşimde bulunmaya ilgi duyan, aşına olmadıkları düşünce ve duygulara tolerans gösterip bunları keşfetmek isteyen öğrenenler, diğer bireyler ile etkileşime girmede daha isteklilerdir. Diğer yandan görev odaklı, dar ilgilere sahip olan ve işbirliğine açık olmayan öğrenenler arkadaşları, öğretmenleri veya tanıdıkları ile hedef dilde etkileşime girmede daha isteksiz davranmaktadırlar. Şener (2014: 91) ise öğrencilerin konuşmada istekli davranmalarında özgüven, uluslararası topluma yönelik tutum ve motivasyonun önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Buna göre özgüveni ve motivasyonu yüksek olan ve İngilizcenin uluslararası toplumdaki rolüne yönelik olumlu tutum geliştirmiş olan bireyler daha çok konuşmaya isteklilik göstermektedirler.

Sunderland (1992: 81) yabancı dil sınıflarında cinsiyetin etkisinin sanıldığından çok daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Ona göre cinsiyet değişkeni sınıflarda ders kitabından çok daha fazla boyutta yer edinmektedir. Cinsiyet olgusu; İngiliz dilinin kendisi, sınıf ve öğrenme süreçleri, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğrenci-öğrenci etkileşimi olmak üzere birçok boyutta kendini açıkça belli etmektedir. Buna göre sınıflarda öğrencilerin cinsiyetlerinden kaynaklı olarak öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinde farklılıklar olabilir. Matsuda ve Gobel (2004: 21) İngilizce konuşmada özgüven, cinsiyet ve yeterlik düzeyinin öğrencilerin sınıf performansında önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Kobayashi (2002: 181) cinsiyet değişkeni açısından bayan öğrenenlerin erkek öğrenenlere göre İngilizceye yönelik olarak daha olumlu tutum içerisinde olduklarını belirtmektedir. Na (2007: 22) Çin'deki liselerde yabancı dil sınıflarında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden

daha hünerli olduğunu, İngilizce sınavlarında kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek puanlar aldıklarını ve sınavlarda başarısızlığı yüksek olan erkek öğrencilerin daha fazla endiŐe taŐıdıklarını belirtmektedir. Buna göre erkek öğrencilerin sahip oldukları yüksek endiŐe yabancı dil öğrenme sürecine zarar verici bir unsur haline gelebilmektedir.

Daif-Allah (2012: 32) yabancı dil öğrenme becerileri konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok özgüvenli olduğunu, bu noktada  ğretim programlarının tasarlanmasında cinsiyet deđiŐkeninin dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Cinsiyete göre yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımının ele alındığı çalıŐmalarda beceriler ve sosyal bütünleşmede kadınların erkeklere göre daha avantajlı konumda olduklarını belirtmektedir. Buna göre kadın öğrenenler erkek öğrenenlere göre, otantik dil kullanımı, anlamı müzakere etme, öz yönetim gibi daha çok ve daha çeşitli dil öğrenme stratejileri kullanmaktadırlar (Oxford, Nyikos ve Ehrman, 1988: 326; Green ve Oxford, 1995: 285; Onursal Ayırır, Arıoğul ve  nal, 2012: 67). Aslan (2009: 102) benzer Şekilde dil öğrenme stratejilerini kız öğrencilerin erkek öğrenenlere göre daha fazla kullandıklarını ve dil öğrenme stratejilerinin kullanımı, yabancı dil başarısı ve cinsiyet arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Pavlenko ve Piller (2008: 63) yabancı dil  ğretiminde cinsiyet ile ilgili araştırmalarda karşılaşılan problem ve zorlukların daha önceki araştırmalardan miras kalan cinsiyet hakkındaki aşırı kolayca ka  ılmıŐ varsayımlardan kaynaklandığını  ne sürmektedir. Norton ve Pavlenko (2004: 504) yapısalcılık sonrası  er  eveye göre yabancı dil sınıflarında cinsiyetin bireysel bir değişken olarak değil yerel bağlamalarda farklı Şekilde inşa edilmiş karmaşık bir sosyal ilişkiler sistemi ve söylemsel uygulamalar olarak görülebileceğini  ne sürmektedir. Buna göre cinsiyet değişkeni her zaman dil öğrenme çıktılarını anlamlandırmak ile ilgili olmayıp, öğrencilerin dil öğrenmedeki ge  irdikleri süre  , deneyimler ve sonu  larını  er  evelemek i Çin ırk, etnik köken, sınıf, yetenek, yaş ve sosyal statü ile etkileşime giren sosyal kimliğin önemli bir yönü olup; bu bağlamda dil  ğretiminde tartışılması gerekmektedir.

Gu (2002: 36) dil edinimi konusundaki araştırmaların dil öğrenme bakımından kadınların daha baskın olduğu yönünde kanıtlar sunmasına rağmen, güncel araştırmalara göre öğrenme görevlerini tamamlama ve farklı öğrenme ortamlarına göre cinsiyete dayalı sonu  ların farklılıklar gösterebileceğini ifade etmektedir. Ehlich (1997: 427) yabancı dil öğrenmede cinsiyet farklılıklarının ele alındığı araştırmalarda bir cinsin diğer cinse göre daha başarılı olduğuna yönelik bulgular değerlendirilirken; cinsiyet deđiŐkeninin yanı sıra yabancı dilin edinildiği sosyal, kültürel, bağlamsal faktörlerin ihmal edilmemesi gerektiğini

belirtmektedir. Homojen toplumlarda bile dilsel uygulamalar ve cinsiyet arasındaki ilişki hakkında genellemeler çizmenin zorluğu göz önüne alındığında; ırk, etnik köken ve kültür gibi faktörlerin cinsiyetle ciddi şekilde etkileşime girme olasılığı yüksek olan heterojen yabancı dil sınıflarında erkeklerin ve kızların dilsel davranışları hakkında genelleme yapmanın eşit derecede zordur. Bu bakımdan liselerde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çekimsiz davranmaları, sadece cinsiyet bağlamında değil sınıfların sosyolojik ve kültürel özelliklerin gerektirdiği cinsiyet rollerinin yansıması bağlamında değerlendirilerek gerekli öğretimsel düzenlemelerin yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.7. Öğrenciler ile Yapılan Görüşme Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda 9. Sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenme amaçlarının temelinde mesleki ve eğitsel hedeflere dayalı araçsal nedenler, dünya ile bütünleşebilme ve kişisel ilginin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil öğrenme sebeplerinin temelinde iyi bir işe sahip olma gibi pragmatik nedenlere dayanan araçsal motivasyonlar ve diğer dünya toplumları ile kucaklaşma veya sosyalleşmeye ilgi duyma gibi bütünleşmeye dayalı motivasyonlar yer almaktadır (Gardner ve Lambert, 1959: 271; Gardner, 1985: 11; Gardner ve MacIntyre, 1993). Gardner ve Lambert, 'e (1972) göre araçsal motivasyonlar dersi geçmek gibi pratik hedeflere yönelik iken, bütünleşmeye dayalı motivasyonlar hedef dili konuşan bireyler ile ilişki kurmaya dayalıdır ve bu tür motivasyonu bulunan bireyler hedef dili öğrenmek için daha çok çaba gösterirler dolayısıyla yeterlik konusunda daha başarılı olurlar (Akt. Noels, Pelletier, Clément, ve Vallerand, 2000: 59). Dörnyei (1990: 69) ise yabancı dil öğrenmede bireylerin motivasyonlarının temelinde dört unsurun bulunduğunu ifade etmektedir. Buna göre yabancı dil öğrenmenin nedeni iyi bir iş veya daha çok kazanç sağlama gibi *araçsal motivasyon*; yabancı diller, kültürler ve insanlara ilgi, dünya görüşünü genişletmek veya taşralılıktan kaçınma gibi yeni bir toplum ile *bütünleşme*; *başarma isteği* ve *geçmişteki başarısızlıklar* ve bunlara atfedilen duygu ve düşüncelerdir. Baker ve MacIntyre (2000: 89) yabancı dil öğrenmede erkek öğrenenlerin daha çok para kazanma veya daha iyi bir mesleğe sahip olma gibi mesleki yönelimsel nedenleri olduğunu; kız öğrencilerin ise seyahat, bilme, kişisel başarı elde etme gibi nedenlerle dil öğrenme istediklerini ifade etmektedir. Ergüder'e (2005: 152) göre lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmede en önemli sebebi günümüzde İngilizcenin her alanda lazım olmasıdır.

Mehdiyev, Usta ve Uğurlu (2016: 368) öğrencilerin İngilizce öğrenmek istemelerinin nedenlerini mesleki gereklilik, kişisel gelişim, evrensellik, ilgi duyma veya sevmeye, akademik beklenti olarak sıralamaktadır. Doğançay Aktuna ve Kızıltepe (2005: 259) Türkiye’de öğrencilerin daha iyi bir iş bulmada fayda sağlayacağı düşüncesi ile İngilizce öğrenmek istediklerini belirtmektedir. Dahası öğrenenler iki dili (Türkçe ve İngilizce) bilmenin kendilerini daha eğitilmiş bir insan haline getireceğine inanmaktadırlar. Dolayısıyla İngilizce öğrenmede araçsal bir motivasyon nedeninden söz edilebilir. Öztürk ve Gürbüz (2013: 659) İngilizce öğrenme nedenleri arasında iyi bir işe sahip olma, yabancı ülkelere seyahat etme, daha iyi yaşam standartlarına sahip olma, yabancı insanlarla iletişim kurma, iş görüşmelerinde avantaj sağlama gibi sebeplerin yer aldığını bildirmektedir. Kızıltepe (2000: 141) ise Türkiye’deki İngilizce öğrenen İngiliz ve Amerikan kültürüne yönelik ilgileri orta düzeyde olmakla birlikte, öğrencilerin İngilizceyi araçsal olarak ve dünya ile bütünleşebilmek nedeniyle öğrenme motivasyonlarının oldukça yüksek olduğunu belirtmektedir. Arıoğul, Ünal ve Onursal’a (2009: 1503) göre üniversite düzeyinde İngilizce, Almanca ve Fransızca öğrenen bireylerin %89’u hedef dili iyi bir şekilde konuşmayı öğrenebilirlerse bu durumun onlara birçok imkân sağlayacağını ve daha iyi iş bulabileceğini düşündüklerini ifade etmektedir. Ancak bu dili konuşan bireyler ile etkileşim kurma ve bütünleşmede ise öğrenenlerin daha az istekli oldukları tespit edilmiştir. Bektaş-Çetinkaya ve Oruç’un (2010: 4664) bulguları da bu bulgular ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Engin (2009: 1039) yaptığı çalışmada yabancı dil öğrenen bireylerin hem araçsal hem de diğer dünya toplumları ile bütünleşme motivasyonlarının olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki bütünleşme yönündeki motivasyonu iyi bir işe sahip olmak gibi araçsal motivasyon düzeyinden daha yüksek düzeydedir. Buna göre öğrenenlerin sadece iş için değil daha çok dünya toplumları ile bütünleşebilmek için İngilizce öğrenmek istedikleri ifade edilmektedir. Üzüm (2007: 119) Türkiye’deki öğrenenlerin İngilizce bilmenin faydalarının farkında olduklarını bu noktada araçsal yönelimlere sahip olduklarını bildirmektedir. Buna ek olarak Türkiye’de İngilizce öğrenenler, İngilizce’nin akademik ve bilimsel alandaki yaygınlığına işaret ederek, İngilizce okuduğunu anlayabilmenin önemini vurgulamaktadırlar.

Araştırmada öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin yapı odaklı dil öğretiminin özellikleri arasında yer alan kelime ezberleme, gramer yapılarını kullanma ve çeviri yapma gibi noktalarda kendilerini güçlü hissettikleri buna karşın konuşma, dinleme, telaffuz, cümle kurma noktalarında ise kendilerini zayıf



hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu okulda verilen İngilizce eğitiminin yabancılarla iletişim kurmada yeterli olmadığını düşünmektedirler. Öğrenciler okullarda daha çok gramer ağırlıklı derslere yer verildiğini, cümle kurmakta ve özellikle de konuşma ve telaffuza yönelik verilen eğitimin yeterli olmadığını ifade etmektedirler. Altan (2017: 771) 21. yüzyılda yabancı dil becerileri hususunda öğrenenlerden beklentilerin farklılaştığını bildirmektedir. 21. yüzyılda İngilizce sınıfları öğrenenlerin sadece ders kitabı kullanmaları gereken bir yer değildir. Artık sınıflarda birçok farklı seçenek bulunmaktadır ve tüm bu seçenekler hem sözel hem de yazılı olarak farklı türde yeterlikler gerektirmektedir. Bu bağlamda günümüzde öğrenenler hem sözel hem de yazılı biçimde iletişim kurma ihtiyacı duydukları küresel ortamlara katılım gösterdiklerinden İngilizce öğretiminde bu ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Bağçeci ve Yaşar (2007: 9-16) liselerdeki öğrencilerin yaklaşık %50'sinin İngilizce öğretiminin sözcük ve gramer öğretimine indirildiği görüşünü taşıdığını buna göre İngilizce öğretiminin işlevsellikten uzak olduğunu iddia etmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin yarısına yakını, okuldaki İngilizce öğretiminin kalıplaşmış sözcükler ve gramere indirildiği düşüncesini taşıdıkları ve bu yaklaşımı beğenmedikleri bildirmektedir. Gömleksiz ve Kılınç (2014: 57) İngilizce öz-yeterlik inancının öğrencilerde düşük olduğunu dolayısıyla İngilizce öğretiminde dil bilgisi kurallarını öğretmekten çok dört temel dil becerisini de geliştirmeyi hedefleyen eğitici ve eğlendirici okul içi ve okul dışı öğretim uygulamalarına daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin sınıf ortamında daha etkin olmaları için, sunum yapma, şarkı söyleme, hikâye anlatma, drama yapma, film izleme, farklı sosyal ortamlardaki etkinliklere katılma gibi süreçte öğrencilerin aktif olabileceği etkinlikler yapılmalıdır. Uztosun (2011: 25) hem öğretmen hem de öğrencilerin İngilizce öğretiminin iletişimsel bir biçimde ele alınması gerektiğine inandıklarını buna rağmen mevcut öğrenme ve öğretme uygulamalarının okuma, gramer ve kelime öğretimine odaklandıklarını ifade etmektedir. Buna göre hem öğretmen hem de öğrenciler etkili İngilizce öğrenme yolları hakkındaki inançları ile örtüşmeyen mevcut öğretim uygulamalarından memnun değildirler. Öğretmen ve öğrenciler hedef dilin yapısal öğelerinin öğretimine fazla vurgu yapıldığı konusunda hemfikirdirler. Oktay (2015: 584) halen yabancı dil sınıflarında dil bilgisi kurallarının öğretimine oldukça fazla vurgu yapıldığını, yeteri kadar hedef dilde pratiğe yer verilmediğini ifade etmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda yabancı dil öğretiminde hedef dilin yapısal yönüne vurgu yapılmasına paralel olarak öğrencilerin kendilerini hedef dilin grameri, kelimele ezberleme ve çeviri yapma

konularında güçlü hissederken; dilin işlevsel boyutuna daha az değinilmesinden hareketle kendilerini telaffuz, dinleme, konuşma ve cümle kurma noktalarında zayıf hissetmeleri sürecin doğal bir sonucudur.

Araştırmada öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin sınıf içinde en çok hoşlandıkları etkinliklerin; şarkılar, oyunlar, diyaloglar, video izleme, drama ve sesli okuma gibi etkinlikler olduğu ve genel olarak bakıldığında öğrencilerin iletişimsel özelliklerin ön planda olduğu etkinliklerden daha çok hoşlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bazı öğrencilerin boşluk doldurma ve çeviri yapmaktan hoşlandıkları ifade edilmiştir. Bu bakımdan öğrencilerin çoğunluğu iletişimsel etkinliklerden hoşlandıklarını ifade etseler de bazı öğrencilerin iletişimsel olmayan metin temelli etkinliklerden hoşlandıkları anlaşılmaktadır. Parker (2012: 90) İngilizce derslerinin dil bilgisine odaklanan cümle tamamlama, boşluk doldurma, eşleştirme gibi öğrencilerin mekanik işlem yapmalarını bekleyen etkinliklerle yürütüldüğünü, dinleme alıştırmaları ve öğrencilerin çeşitli konularda düşüncelerini ifade edebilecekleri yazma ve konuşma etkinliklerini ise hemen hemen hiç olmadığını bildirmektedir. Ona göre sınıflarda iletişimsel olmayan ve öğrencileri gerçek hayata hazırlamayan dil bilgisi kuralına ve formülüne göre bol bol cümle yapma, ders kitabındaki mekanik alıştırmalar, kelime ezberleme, bir kelimeyi 20 defa deftere yazma, bozuk telaffuz ve dikisyonla kitaptaki diyalogu defalarca sesli okuma, diyalogu ezberleme, çevirme ve paralel ödevler bulunmaktadır. İnceçay ve İnceçay (2009: 618-622) Türkiye gibi ülkelerin öğretim yöntemlerini yenilemeye ihtiyacı olduğunu bunu yaparken de öğrencilerin önceki deneyimlerini dikkate alması gerektiğini belirtmektedir. İngilizce konuşmayan ülkelerde öğrenciler hem iletişimsel hem de iletişimsel olmayan etkinlikler birleştirildiğinde iletişimsel dil öğretimini kullanmaktadırlar. Diğer bir ifade ile iletişimsel yöntemi geleneksel yöntemler ile birleştirmek İngilizce öğrenen bireyler için faydalıdır. Öğrencilerin hem iletişimsel ve iletişimsel olmayan etkinlikleri uygun gördüklerini bildirmektedir. Buna göre öğrenciler İngilizce sınıflarında hem iletişimsel hem de iletişimsel olmayan etkinliklere katılmaktan memnundurlar ve alışageldikleri geleneksel öğrenme yöntemlerini ihmal edememektedirler.

Algonhaim (2014: 83) İngilizce konuşmayan ülkelerde iletişimsel olmayan etkinliklerin iletişimsel etkinlikler ile birleştirildiğinde iletişimsel dil öğretiminin daha iyi kullanılabilirdiğini iddia etmektedir. Diğer bir ifade ile iletişimsel dil öğretimini geleneksel dil öğretimi ile birlikte kullanmak öğrencileri için faydalı sonuçlar vermektedir. Ayrıca

öğrencilerin arkadaşlarının önünde konuşma yapmasını gerektiren konuşma etkinlikleri oldukça kaygı oluşturuca unsur iken grup odaklı etkinlikler daha az kaygı oluşturmaktadır. Woods ve Çakır (2011: 388) öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimine yönelik sahip oldukları teorik bilgiler ile pratikte edindikleri bilgi arasında çelişki olduğunu ifade etmektedir. Buna göre öğretmenler iletişimsel olmadığını düşündükleri birtakım etkinlikleri uygularken o etkinliklerin iletişimsel özellik taşıdığını görmekte ve pratikte farklı bir boyut ile karşılaşmaktadırlar. Bu noktada öğretmen eğitiminde iletişimsel dil öğretimi ile ilgili alınan kuramsal bilgi ile gerçek sınıf ortamlarındaki pratik bilgi arasındaki çelişki uygulamada ortaya çıkmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin etkinliklerin iletişimselliği konusunda pratik deneyimler ve daha gerçekçi kavramalar geliştirmek zorunda kalabilirler.

Ochoa, Cabrera, Quinonez, Castillo ve Gonzales'e (2016: 39) göre öğretmen ve öğrenciler İngilizce öğretiminde iletişimsel etkinliklerin motive edici olduğuna inanmaktadırlar. Akıcılığı, telaffuzu, dilin gerçek ve eğlenceli kullanımındaki performanslarını artırdığı için öğrenciler iletişimsel etkinliklere katılırken oldukça motive olmuş hissetmektedirler. Rao (2002: 97) öğrenenlerin İngilizce sınıflarında iletişimsel ve iletişimsel olmayan etkinliklerin birleşiminden oluşan etkinliklere yönelim gösterdiklerini ifade etmektedir. Ona göre öğrenenler tek bir yöntemin şu ana kadar dilin yapı, işlev, kullanım ve içeriğine ilişkin her şeye cevap veremeyeceğinin farkındadırlar. Bu nedenle çözüm olarak İngilizce öğrenmede iletişimsel ve iletişimsel olmayan etkinliklerin bağdaştırılması gerekmektedir. Barkhuizen (1998: 95) 8, 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileri ile İngilizce derslerinde yapılan etkinlikler hakkındaki görüşlerini incelemiş, katılımcıların hedef dilde doğru yazma, zamanları öğrenme, isimler; sıfatlar ve zamirleri öğrenme gibi dilin mekanik yönüne yönelik etkinliklere daha olumlu tutum içerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre öğrenciler derslerde geleneksel yöntemlere maruz kaldıklarında, kendilerinin bu şekilde daha çok öğrendiklerini düşünmekte ve diğer yöntemler yerine daha geleneksel yöntemleri tercih edebilmektedirler. Eslami-Rasekh ve Valizadeh (2004) İngilizce sınıflarında öğrencilerin iletişimsel etkinliklere yönelik tercihlerinin oldukça yüksek olduğunu ancak öğretim elemanlarının bunun farkında olmadıklarını ifade etmektedir. Bu anlamda öğretmen ve öğrenciler arasında bir uyumsuzluk olduğu iddia edilmektedir.

Araştırmada öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda MEB tarafından önerilen kitabın seviye olarak öğrencilere basit geldiği, içerik olarak gramer yapılarına ağırlık verdiği, aynı konuları tekrar ettiği, meslek ile ilgili içerikler sunma,

konuşma ve dinlemelerde yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurtdışı kökenli yayınevlerince hazırlanmış kitapların da benzer biçimde seviye olarak öğrenci düzeyine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, yurtdışı kökenli yayınevlerince hazırlanmış kitapların kültürel açıdan zengin ve ilginç içeriğe sahip olduğu, yeni kelime öğrenmeye olanak sağladığı, bol dinleme parçalarının yanı sıra gramer konularında güzel örnek ve alıştırmalar barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) önerdiği ders kitabına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde daha çok olumsuz görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre MEB'in önerdiği kitaplar iletişimsel dil öğretimi için yetersiz iken yurtdışı kökenli kaynaklar ise bu açıdan daha iyi bir kaynaktır. Yurtdışındaki yayınevlerince hazırlanmış kitapların dil öğretimi için oldukça doyurucu olduğu, içeriklerinin öğrencilerin dikkatini çekici ve güncel bir şekilde hazırlandığı, öğrencilerin daha çok aktif olmalarını sağladığı, kitapların hazırlanış biçimi olarak düzenli tekrarlar barındırdığı ve öğretmeni geliştirici bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sarıçoban ve Can (2013: 1000) 9. sınıflara yönelik yurtiçinde hazırlanmış İngilizce ders kitapları ile yurtdışında hazırlanan ders kitaplarını karşılaştırdıkları araştırma öğretmenlerin İngilizce dersinde yabancı yayınevlerince hazırlanmış ders kitaplarını daha çok tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Buna göre yabancı ders kitapları gramer, kelime ve fonetik öğretiminde gerek uygun sıralama ve zorluk düzeyinin ayarlanması, gerekse anlamlı etkinlikler bakımından yerli ders kitaplarından daha iyi hazırlanmıştır. Ayrıca yabancı yayınevlerince hazırlanmış ders kitaplarının dört temel beceriyi geliştirmede daha iyi olduğu ifade edilmektedir. Buna ek olarak öğretmenler; yabancı ders kitaplarının söylem akışını belirleyici ifadelerin yanı sıra sabit ifadeler ve deyimlere yer verme ve farklı yazma biçimlerinin sunulması konusunda daha yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Çelik (2011: 101) 9. Sınıflar için MEB tarafından önerilen ders kitabı ve çalışma kitabının gerçek yaşamda işe yarar nitelikte olmadığını ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremediğini bildirmektedir. Ders kitabında ve çalışma kitabında kullanılan alıştırmalar ve etkinlikler kalıcı öğrenmeyi sağlama açısından yetersiz olup, tek düze ve mekanik olmasından ötürü öğrencilerin yaratıcı cevaplar vermelerini sağlayamamaktadır. Ayrıca kitap dört dil becerisinin dengeli olarak gelişmesine ve öğrencilerin iletişim kurmalarına katkı sağlayamamaktadır. Kitapta öğretmene rehberlik sunacak yeterli yöntem ve yardımcı unsurlara yer verilmediği belirtilmektedir. Dilek (2009) MEB tarafından önerilen ve 9. sınıflarda kullanılan ders kitabına ilişkin yaptığı araştırmada hem öğretmenlerin hem de

öğrencilerin kitaptaki okuma parçaları ve kelime öğretimi konularında olumsuz düşündüklerini ortaya koymuştur. Okuma parçalarının kelime yükü ve cümle yapısı açısından basitleştirilmesi ve ders kitabının gözden geçirilmesi gerektiği ve bu gözden geçirme sırasında kelime konusunun özellikle dikkate alınması görüşü özellikle vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin zorunlu olarak ders kitabı seçmek zorunda kaldıkları ve bundan başka seçenekleri olmadığı, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre kitap seçememenin ise sorunlara yol açacağı vurgulanmaktadır. Güreli (2008) 9. ve 10. sınıflarda kullanılan MEB'in önerdiği ders kitabının fiziksel yapı, içerdiği tema ve konular, hedefler ve dil becerileri, öğrenme ve öğretme etkinlikleri, referanslar, öğretmen kitabı ve yardımcı materyaller olmak üzere birçok yönden yetersiz olduğunu; adı geçen kitapların geniş bir şekilde gözden geçirilip düzenlenmesi gerektiğini öne sürmektedir. Taylan (2013: 125-129) 9. Sınıflarda kullanılan Breeze adlı ders kitabını öğretmen görüşlerine göre incelediği araştırmada kitabın hedefler, öğrenci düzeyine ve ihtiyaçlarına uygunluk açısından yetersiz olduğu ifade edilmektedir. Ders kitabı gramere aşırı yoğunlaşmasına rağmen gramer öğretiminin etkili biçimde gerçekleştirilmesi mümkün görünmemektedir.

Kayapınar (2009: 69-78) yabancı İngilizce ders kitapları paketlerinin (başlangıç ve orta düzey) kalitesine ilişkin 25 farklı hazırlık sınıfında görev yapan 134 öğretmenin görüşlerini ele aldığı çalışmada, kitapların içeriğinin genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarına göre seviyelendirildiği, kitapların hedef dile yönelik kültüre yer verirken öğrencinin kendi kültürüne çok az yer ayırdığı belirtilmektedir. Bununla birlikte kitapların ısınma etkinliklerinin öğrenciyi motive edici ve hedeflerin net olduğu, kitaptaki metin ve görevlerin genellikle öğrenci düzeyine uygun olduğu ve gramer yapılarının otantik metinler içerisinde sunulduğu ifade edilmektedir. Ancak kitapların öğrenme öğretme sürecinde beklenti ve ihtiyaçlara cevap veremediği, öğretmenin repertuarını geliştiremediği ve genel olarak kitapların yetersiz olduğu öne sürülmektedir. Türkiye özelinde öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verici bir şekilde ders kitaplarının geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Şimşek ve Dündar (2017: 969) 2001-2013 yılları arasında İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitapları hakkında yapılan tezleri incelediği araştırmada, ders kitaplarının değerlendirilmesinde genellikle öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alındığını; aile, yönetici, yazar veya yayıncılara yer verilmediğini ifade etmektedir. Bulgulardaki çeşitliliğe rağmen yerel ders kitaplarına daha çok odaklanıldığı, tasarım, içerik, yöntem ve beceriler noktasında süregelen eksiklikler yüzünden yerel kitapların kullanıcılar tarafından beğenilmediği; buna karşın küresel ders kitaplarının iletişimsel yöntem, dil becerilerinin bütünsel biçimde ele

alınması, otantiklik, kültürel içerik açısından takdir gördüğünü ifade etmektedir. Tekir ve Arıkan'a (2007: 13) göre öğretmenler 7. sınıflarda kullanılan ders kitabının görselliği, dil etkinlikleri, konuların düzeni, gramer konularının sıralanması, kelimelerin tekrarlanması ve kitabın düzeyi hakkında olumsuz görüşe sahiptirler. Öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması ve ders kitabını buna göre uyarlamaları gerekmektedir. Ur (1996: 184) derslerde kitap kullanmanın birtakım avantajları ve dezavantajları bulunduğunu bildirmektedir. İngilizce öğretiminde ders kitabı kullanmanın avantajları arasında: a) öğretmen ve öğrencilere izlenecek yol ve konular hakkında çerçeve sunması, b) dikkatlice takip edildiğinde iyi planlanmış dil içerikleri ile müfredat görevi görmesi, c) öğrencilerin düzeyine uygun hazır metin ve etkinlikler sunarak öğretmene zaman kazandırması, d) her öğrenciye materyal sunmanın en ucuz yolu olması, e) elektriğe veya yazılıma gerek olmadan kitap ve eklerinin kullanımının düzenli ve uygun olması, f) hedef dile yönelik bilgisi hakkında emin olmayan özellikle yeni başlayan öğretmenler için faydalı birer rehber olması, g) öğrencilerin geçmiş konuları gözden geçirip gelişimlerini izleyebilmeleri dolayısıyla daha az öğretmene bağlı olmaları için öğrencilerin kullanabileceği özerkliği sunması sayılabilir. Buna karşın her öğrencinin ihtiyacına cevap verebilme, ilgisiz konular barındırabilme, öğretmen girişimciliğini kısıtlama, farklılıkları gözden kaçırarak homojen bir yapıda tasarlanmış olma veya aşırı kolay olma olasılıkları ders kitaplarının dezavantajları arasındadır.

Hutchinson ve Torres (1994: 315) hazır ders kitabı kullanmanın öğretmenleri sorumluluktan kurtarıyor gibi görüldüğünü ifade etmektedir. Günlük olarak neler öğrenileceğinin ve nasıl öğrenileceğinin ele alınması yerine; öğretmenin sandalyesine oturup sistemi sürdürmek ve kitabı hazırlayan akıllı ve erdemli insanların onlar için neyin iyi olduğunu bildiği inancını taşıdığından emin olduklarını, ancak bu durumun nadiren böyle olduğunu ifade etmektedir. Ders kitabının sabit formatı öğretmen ve öğrenciler arasında görüş alışverişini daha zor hale getirmekte, hatta öğretmenlerin becerilerini köreltebilmektedir. Dülger (2016: 10) derslerde öğrencilerin dikkatlerini sürdürmenin öğretmenler için giderek daha da zorlaştığını ders kitabı yazarlarının ve yayınevlerinin öğretmenler ile daha yakın bağlar kurması gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada İngilizce ders kitaplarının öğretimdeki rolü hakkında bilinçli olunması, İngilizce öğretiminde öğretmenlerin birinci özne olarak ders kitaplarının hazırlanması süreçlerinde aktif rol alabilecekleri yapılanmanın tasarlanmasına ve uygulanması ihtiyaç vardır. Ders kitaplarının seçimi ve geliştirilmesinde öğretmenlere daha çok alan ve özerklik verilmesi bu konuda

esneklik sağlanmasının uzun vadede sorunların çözümüne yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öğrenciler ile dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan temel dil becerileri hakkındaki görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin genellikle konuşma ve dinleme-konuşma becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu düşündükleri, bununla birlikte bazı öğrencilerin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesini önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Akkaş (2015: 77) öğrencilerin öncelikle konuşma becerisine öncelik verilmesi gerektiğini düşündüklerini bunun yanında dinleme becerisine de önem atfettiklerini belirtmektedir. Ancak öğretmenler ise dört temel becerinin hepsinin eşit derecede önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Özmat (2017: 113) öğrenciler ile yaptığı görüşmelerde öğrencilerin konuşma becerisini oldukça önemli gördüklerini, yeterli pratik yapamadıklarını düşündüklerini bildirmektedir.

Tok ve Sarıbaş (2008: 218) Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi başlangıcında konuşma ve dinleme becerilerinin ön planda olduğunu ifade etmektedir. Yabancı dillerin bütün resmi müfredatı dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin öğretimini esas almaktadır. Bu dört beceriyle ilişkili eğitim amaçlarının daima eşit düzeyde olmadığı, önceliklerin belirgin olduğu durumlarda, özellikle ilköğretim düzeyinde konuşma ve dinleme becerileri üzerinde odaklanıldığı daha sonraki düzeylerde dört beceriye odaklanıldığı ifade edilmektedir. Gömleksiz ve Kılınç (2014: 48-50) öğrencilerin İngilizce okuma dinleme, konuşma ve yazma konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ve bu becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Karahan (2007: 74) öğrencilerin okul öncesinden ve ilkokuldan İngilizce öğretimine başlamalarına rağmen hem alıcı beceriler (okuma ve dinleme) hem de üretici beceriler (konuşma ve yazma) bakımından istenilen yeterlik düzeyine ulaşmaktan uzak olduklarını bildirmektedir.

Bu bilgilerden hareketle öğrencilerin dil becerilerine yönelik ihtiyaçlarının ve önem verdikleri becerilerin farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin ihtiyaç duyduğu öncelikli dil becerilerinin belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara cevap verici biçimde öğretim programlarının gözden geçirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği yönündeki ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulup, ilköğretim ve ortaöğretimde bu becerilere daha fazla vurgu yapılarak sonraki aşamada okuma ve yazma becerilerine daha fazla yer verilebilir. Bu konunun alan uzmanlarınca tartışılarak ele alınması, farklı ülkelerdeki uygulamalardan hareketle ülkenin şartlarına özgü bir planlamanın yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin yabancı dili günlük yaşamda yüzyüze kullanabilme imkânının oldukça sınırlı olduğu ortaya çıkmaktadır. İngilizce pratik yapabilmenin aile bireyleri veya akrabalarından bilenlerle sınırlı olduğu, bununla birlikte öğrencilerin bilgisayar ve internette oyun oynama, dizi veya film izleme ya da sosyal medyayı takip etmede İngilizceyi kullanma şansını daha fazla yakaladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Solak ve Bayar (2015: 111) öğrencilerin İngilizce öğrenirken pratik yapma şansını bulamadıklarını bildirmektedir. Buna göre öğrenciler yurtdışına gidemedikleri için gerçek yaşam koşullarında konuşma becerilerini uygulama şansı bulamadıklarını belirtmektedirler. Davras ve Bulgan (2012: 237) yoğun bir şekilde İngilizce hazırlık programı alan öğrencilerin daha fazla pratik yapma imkânı istediklerini ifade etmektedir. Mehdiyev, Usta ve Uğurlu (2016: 366) İngilizceyi pratik olarak kullanamamanın öğrencilerin motivasyonunun düşüren en büyük etmen olduğuna işaret etmektedir. İngilizce pratiğin yokluğu öğrencilerin İngilizce öğrenmek istememelerine neden olduğu bildirilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin hedef dili kullanabilecekleri ortamların oluşturulması ve olanakların artırılması önemlidir.

Dinçer, Yeşilyurt ve Göksu (2012: 107) öğrencilerin İngilizce konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedenleri arasında konuşma yetkinliğine ulaşmalarını engelleyen bir unsur olarak ders dışında İngilizce konuşma pratiği imkânının sunulmamasının yer aldığını belirtmektedir. TEPAV (2014: 47) raporunda öğretmenlere göre, öğrencilerin motive edilebilmesi için yapılması gereken temel değişikliğin İngilizce pratik yapmak için ana dili İngilizce olanlarla bir araya gelme fırsatı ve sınıf içinde daha “eğlenceli” aktivitelere yer verilmesi olduğu öne sürülmektedir. Öğretmenler dil pratiği yapmak için fırsat olmayışının öğrencilerinin İngilizce konusunda gelişme kaydetmelerine büyük bir engel oluşturduğunu ve bunun muhtemel çözümünün ana dili İngilizce olanlar ile iletişim kurmak olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yaman (2018: 164) Türkiye’de İngilizceyi öğrenenlerin bu dile genellikle sınıf ortamlarında temas ettiklerini, onun haricinde kendi özel çabaları olmazsa, sokakta, evde, otobüste veya herhangi bir yerde İngilizceye temas etmediklerini bildirmektedir. İngilizceyi Türkiye’de öğrenen birisi Hindistan’da veya Norveç’te öğrenen birisinden her zaman daha dezavantajlı durumda olmakla birlikte, teknolojik gelişmeler yabancı dil ortamı kısıtlılığını ve İngilizceyi pratik yapma eksikliğini kısmen ortadan kaldırmaktadır. Çeşitli uygulamalar ve internet teknolojileri sayesinde Türkiye’de İngilizce öğrenenler rahatlıkla yurtdışında yaşayan bir anadil konuşuruyula sesli ve görüntülü olarak iletişime geçebiliyor. Bu bakımdan



teknolojinin anadili olan bireyler ile etkileşim kurmadaki rolü iyi irdelenerek imkânlar yerinde ve etkin kullanılırsa öğrenmeyi artırıcı etki yapabilir.

Şahin Çelik ve Gökçatal (2018: 127) öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları ele aldıkları araştırmalarında İngilizcenin günlük hayatta kullanılmaması ve pratik yapma olanağının olmamasının İngilizce öğrenimini olumsuz etkileyen bir unsur olduğunu belirtmektedir. Tertemiz ve Ağirdere, (2015: 260) İngilizce öğretmen adaylarının dahi yeterince konuşma alanı bulamadığını ve pratik eksikliği yaşadığını belirtmektedir. Benzer şekilde Karaata (2010: 118) öğretmenlerimizin kendi kişisel İngilizce seviyelerinin artması için %80.8'nin ana dili İngilizce olan biriyle pratik yapma fırsatı hiç bulamadıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin genellikle internet teknolojilerine dayalı olarak film izleme, oyun oynama, sosyal medyayı kullanma yoluyla İngilizceyi kullanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Stepp-Greany (2002: 165) teknolojinin dil öğretiminde kullanımının öğrenenlerin hedef dile yönelik kültürel bilginin yanı sıra dinleme ve okuma becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Liu, Moore, Graham ve Lee (2002). 1990'dan 2000'li yıllara kadar yabancı dil öğrenmede bilgisayar kullanımına ilişkin yapılan çalışmaları değerlendirdiği çalışmada günümüzde artık bilgisayar teknolojisinin öğretimde kabul edilip edilemeyeceği tartışmalarının geride kaldığını, araştırmalarda teknolojiyi ile dil öğretiminin en uygun biçimde nasıl bütünleştirileceğinin ele alındığını belirtmektedir. Buna göre eğitimciler artık teknoloji kullanımının öğrenci öğrenmesini etkileyebileceğinin farkındadır. Benzer şekilde öğrenciler de dil öğretiminde teknoloji kullanımına olumlu tepkiler ve istekli dönütler vermiştir. Özetle bilgisayar teknolojileri öğrenenlerin sözel ve dinleme becerilerini geliştirebilecekleri potansiyel yollar önermektedir.

Özdemir (2017: 510) bir sosyal medya aracı olan Facebook kullanılarak öğrencilerin kültürlerarası iletişimsel etkililiklerinin geliştirilebileceğini belirtmektedir. Buna göre öğrencilerin Facebook kullanarak yaptıkları tartışmalar sınıf içindeki tartışmalara göre kültürlerarası iletişimsel etkililiği daha çok artırmaktadır ve öğrencilerin çoğu kültürlerarası iletişimsel etkililiğin geliştirilmesinde Facebook'un kullanımına yönelik olumlu tutum ve duyguya sahiptirler. Moeller ve Catalano (2015: 331) İngilizce sınıflarında görevler gerçek dünyadaki konulara ve olaylara giderek daha çok odaklandığından teknolojinin öğrenme öğretme ortamına Facebook, Twitter, Skype, Voice Thread vb. sosyal medyanın kullanımını birleştiren yeni bir boyut eklediğini bildirmektedir. Dijital medya öğrencilere öğrenme materyalini kendi hızlarına ve ihtiyaçlarına göre kullanmalarına imkân sağlamaktadır. Artık

öğrenciler otantik dökümanlar ve web sayfalarını bilgiyi bulmak için kullanmakta, daha sonra dünyanın farklı yerlerindeki gençler ile bilgiyi sentezlemek, tartışmak ve işbirliği kurmak üzere kullanmaktadırlar. Chun, Kern ve Smith (2016: 77) teknoloji kullanımının dil öğretiminde her derde deva bir ilaç değil belirli öğrenme amaçlarını destekleyen bir araç olarak görülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Günümüzde iletişim teknolojileri dil öğrenenlerin kendileri ve başkalarının iletişimsel etkinlikleri hakkında farkındalık geliştirip yansıtma yapabilecekleri platformlar sunmaktadır. Bu anlamda hem öğrenen hem de öğretenlerin bu platformlara katılarak bunların iletişimsel sonuçları ve çıktıları hakkında yanıstmalar yapmaları ikinci yabancı dil yeterliğinin geliştirilmesinde anahtar rolededir.

Blattner ve Fiori (2009: 25) Facebook' ta bulunan grup uygulamasının öğrenenlerin otantik dil etkileşiminde bulunma, ve dil ediniminin bir boyutu olan ve ders kitaplarında ihmal edilen sosyo-pragmatik farkındalık geliştirmeye (belirli bağlama göre dil kullanımı, ilişki kurma, deneyim yoluyla dilsel farkındalık) katkı sağladığını belirtmektedir. Chartrand (2012: 97) Web 2.0 araçlarının öğrencilerin yabancı dil öğrenme merakını artırdığını belirtmektedir. Ona göre sosyal ağ sitelerinin oldukça popüler olması daha önce başarılması zor olan dil öğrenenlerin birbirleri ile otantik yollarla etkileşim kurmalarına imkân sağlamıştır. Bu bakımdan dil öğrenen bireyler aynı konumda olan bireyler ile anlamlı etkileşimde bulunabilmektedirler ve bu durum öğrenenlerin dil edinimi ve motivasyonlarını artırmaktadır. Kısaca internet yabancı dil öğrenenler için oldukça fazla yazılı, sesli veya video biçiminde dersleri destekleyebilecek otantik materyaller barındırmaktadır. Altan (2017: 771) İngilizce öğrenen bireylerin eriştiği ortamların çevrimiçi oyunlardan, sosyal medyaya, YouTube videoları izleme ve dinlemeye, bloglar okumaya, yurtdışındaki seminer veya akademik programlara katılmaya kadar çeşitlilik gösterdiğini ancak yeni programın hedeflerinin ve uygulamaların bu gerçeklik ile başa çıkmaktan ve başarılı olmaktan uzak olduğunu belirtmektedir. Bu bilgilerden hareketle Türkiye'de yabancı dil öğrenen bireylerin yurtdışına giderek hedef dili konuşan bireylerle etkileşim kurma imkânlarının oldukça sınırlı olduğu göz önüne alındığında, teknolojinin işe koşularak öğrencilerin iletişimsel yeterliklerinin geliştirilebileceği bu yolla öğrencilerin dili kullanabilmelerine imkân sağlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan öğrencilerin dünyanın diğer yerlerindeki ekranları ile etkileşim kurarak iletişim becerilerini geliştirebilmeleri için rehberlik yapılmalı, bu noktada teknolojik platformlar öğrenme ve öğretme süreçlerine dâhil edilmelidir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda 9. sınıflarda İngilizce öğretiminde geleneksel dil öğretimine dayalı etkinliklerin daha çok kullanıldığı; öğrencilerin hedef dilde iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen iletişimsel dil öğretimine dayalı etkinliklere ise oldukça az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda 9. sınıflarda İngilizce derslerinde katılımcı organizasyonunun Anadolu Lisesi A, Anadolu Lisesi B ve Fen Lisesi'nde bütün sınıf katılımını temel alan, öğretmenden sınıfa veya öğrenciden sınıfa şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi'nde ise öğrencilerin derslerde bireysel katılımlarının biraz daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre lise 9. sınıflarda ağırlıklı olarak bütün sınıfı temel alan öğretmen merkezli öğretimin benimsendiği, öğrencilerin birbirleri ile iletişim ve etkileşim kurabilecekleri grup çalışmalarına yeterince yer verilmediği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda 9. sınıf İngilizce dersinde içeriğin ağırlıklı olarak dilin yapı boyutuna değindiği, bununla birlikte işlev boyutuna da yer verildiği; ancak söylem ve toplum dilbilim boyutuna ise oldukça az değinildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan 9. Sınıflarda İngilizce öğretiminde dilin söylem ve toplum dilbilim boyutlarının öğrenme öğretme süreçlerine dâhil edilmesi ve bu alandaki yeterliklerin geliştirilmesindeki eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir.

Ayrıca yapılan gözlemlerde içerikte daha çok geniş kapsamlı konuların kullanıldığı ve içeriğin büyük oranda öğretmen/metin tarafından, kısmen de öğretmen/metin/öğrenci tarafından kontrol edildiği sonucuna ulaşılmıştır. İçeriğin tamamen öğrenci tarafından kontrol edilmesine bir okul dışında diğer okullarda rastlanmamıştır. İçeriğin geniş kapsamlı konulardan oluşması öğrencilerin iletişimde bulunma potansiyelini artırması bakımından olumlu bir unsur olmakla birlikte içeriğin kontrolünde gerek iletişim potansiyelini artırma gerekse öğrenen özerkliği sunmada öğrencilere biraz daha fazla söz hakkı tanınması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan okullarda yapılan gözlemler sonucunda 9. Sınıf İngilizce derslerinde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden tümünü kullandıkları ve tüm becerilere derslerde farklı oranlarda yer verildiği tespit edilmiştir. Temel becerilerin geliştirilmesinde öğrencilerin özellikle dinleme ve konuşma alanındaki ihtiyaçlarından yola çıkılarak bir düzenleme yapılması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan okullarda yapılan gözlemler sonucunda İngilizce derslerinde ağırlıklı olarak metinlerden oluşan yazılı materyallerin ve ders kitabının kullanıldığı; görsel-ışitsel materyallerin ise daha az kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Anadili İngilizce olan bireylere yönelik olarak geliştirilmiş olup daha sonra dil öğretimi amacı ile uyarlanan materyallere ise hiçbir okulda yer verilmediği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; derslerde şarkılar, oyunlar ve eğitsel film ve videolar gibi otantik materyallerden yararlanmaya çalıştıkları; akıllı tahtanın dijital materyallerden yararlanmada öğretmenlerin işini kolaylaştırdığı, MEB'in önerdiği kitapların iletişimsel biçimde dil öğretimi için yetersiz olduğu buna karşın yurtdışı yayınevlerince hazırlanmış kitapların dil öğretimi için oldukça yeterli bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin yöntem bilgisi bakımından gerek teorik gerekse uygulama düzeyinde eksiklikler olduğu, dil öğrenimine yönelik inançları ile mevcut uygulamalar arasında tutarsızlık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kendi aralarında ve öğretmen yetiştiren kurumlar ile işbirliğinin artırılması ve gerek hizmet içi gerekse hizmet öncesi eğitimlerle desteklenerek öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlere göre Türkiye'de göreve gelen hükümetlerin dil öğretimi politikalarının yabancı dil öğretiminde ve öğrencilerin iletişimsel yeterliğinin geliştirilmesinde önemli olduğu; bu konudaki yanlış tutum ve politikaların bu süreci olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınava dayalı eğitim sistemi ve kâğıt temelli test tekniğine dayalı sınavlar ile öğrencilerin yabancı dilde temel becerileri edinmelerinin zor olduğu ortaya çıkmıştır. Geçmişte başarılı örnekleri bulunan ve günümüzde halen bazı okullarda uygulanan hazırlık sınıfı ile daha iyi yabancı dil eğitimi yapılabildiği ve öğrencilerden de bu konuda olumlu dönütler alındığı belirlenmiştir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden öğretmenlerin grup çalışmalarının dil öğretiminde kullanımı konusunda olumlu tutuma sahip olmalarına rağmen; grup çalışmalarına dayalı etkinliklerin uygulanabilirliği ile ilgili olarak ders saatinin yetersiz

olması, sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle disiplin sorunlarının ortaya çıkması bu tür çalışmalarının uygulanabilirliğindeki güçlükleri ve çekinceleri ortaya çıkarmaktadır.

İngilizce öğretiminde anadilin kullanımı konusunda öğretmenlerin anadili yasaklayıcı sıkı bir politikasının olmadığı, belirli durumlarda anadili kullanımına öğretmenlerin sıcak baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin anadil kullanımına yönelik belirli bir farkındalıklarının olduğu ve bireysel stratejiler geliştirdikleri söylenebilir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler doğrultusunda öğrencilerin hedef dilde daha çok iletişim kurabilmelerini sağlamak için derslerde öğrencileri aktif kılmaya çalıştıkları ve onların hata yapmalarına müsaade ettikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenenlerin hedef dile maruz kalma miktarını artırmaya çalıştıkları, hedef dili kullanarak iletişim kurmada kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate alarak öğrencilerin iletişimsel potansiyellerini artırmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları incelendiğinde; iyi bir eğitim ve mesleğe sahip olmak gibi araçsal motivasyonlar, sırf bu dersi sevmek gibi salt kişisel nedenler ve İngilizcenin evrensel rolü düşünüldüğünde yurtdışına çıkabilme ve dünya ile bütünleşme motivasyonlarının yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin yapı odaklı dil öğretiminin özellikleri arasında yer alan kelime ezberleme, gramer yapılarını kullanma ve çeviri yapma gibi noktalarda kendilerini güçlü hissettikleri buna karşın konuşma, dinleme, telaffuz, cümle kurma noktalarında ise kendilerini zayıf hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu okulda verilen İngilizce eğitiminin yabancılarla iletişim kurmada yeterli olmadığını düşünmektedirler.

İngilizce öğretiminde kullanılan sınıf içi etkinliklere yönelik olarak öğrencilerin şarkılar, oyunlar, diyaloglar, video izleme, drama ve sesli okuma gibi iletişimsel özelliklerin ön planda olduğu etkinliklerden daha çok hoşlandıkları; bununla birlikte bazı öğrencilerin boşluk doldurma ve çeviri yapma gibi metin temelli etkinliklerden hoşlandıkları anlaşılmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin iletişimsel ve iletişimsel olmayan etkinliklerin iyi bir sentezini yaparak dersi planlaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kullanılan ders kitabına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde gerek MEB tarafından önerilen ders kitabı gerekse yurtdışı kökenli yayınevlerince hazırlanmış kitapların seviye olarak düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

MEB tarafından önerilen kitabın içerik olarak yetersiz olduğu buna karşın yurtdışı kökenli yayınevlerince hazırlanmış kitapların zengin içerik barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrenciler ile temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma hakkındaki görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin genellikle dinleme-konuşma becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu düşündükleri, bununla birlikte bazı öğrencilerin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesini önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin geliştirmeye ihtiyaç duydukları temel beceriler ile programda ve öğretimde vurgu yapılan temel becerilerin dikkatle irdelenmesi ve varsa tutarsızlıkların ortadan kaldırılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin İngilizceyi okul dışında kullanım olanakları değerlendirildiğinde; öğrencilerin yabancı dili günlük yaşamda yüzyüze kullanabilme imkânının oldukça sınırlı olduğu ortaya çıkmaktadır. İngilizce pratik yapabilmenin aile bireyleri veya akrabalarından bilenlerle sınırlı olduğu, bununla birlikte öğrencilerin bilgisayar ve internette oyun oynama, dizi veya film izleme ya da sosyal medyayı takip etme yoluyla İngilizceyi kullanma şansını daha fazla yakaladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

## **6.2. Öneriler**

### **6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

**1.** Dil öğretiminde izlenecek yöntem konusunda öncelikle Türkiye koşullarına özgün ve işlevsel bir model ortaya konulmalı, hizmetiçi ve hizmet öncesi eğitimlerle öğretmenlerin yöntem bilgisi bakımından gerek teorik gerekse uygulama düzeyindeki eksiklikleri giderilmelidir.

**2.** Öğretmenlerin dil öğrenimine yönelik inançları ile mevcut politikalar arasındaki tutarsızlıklar titizlikle irdelenmeli, uyuşmazlıklar ortadan kaldırılmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin kendi aralarında ve öğretmen yetiştiren kurumlar ile işbirliğinin artırılması için gerek çevrimiçi gerekse yüzyüze etkileşim platformları kurulmalıdır.

**3.** Okullarda genellikle geleneksel dil öğretiminde kullanılan tekniklerin yanında öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan ve birbirleri ile daha fazla etkileşim kurabilecekleri etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

**4.** İngilizce öğretiminde 9. sınıflarda öğretmen merkezli eğitimin benimsendiği gözlemlenmiştir. Derslerde grup çalışmasının kullanımı ve öğrenciler arası etkileşimi artırma ile ilgili öğretmenlere uygulamalı eğitimler verilmelidir.

5. 9. sınıf İngilizce dersinde genellikle dilin yapı ve işlev boyutuna değinildiği, söylem ve toplum dilbilim boyutlarının ise ihmal edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan 9. sınıflarda İngilizce öğretiminde dilin söylem ve toplum dilbilim boyutlarının öğrenme öğretme süreçlerine dâhil edilmesi ve bu alandaki öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine odaklanılması gerekmektedir.

6. 9. Sınıf İngilizce derslerinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin tümünü geliştirmek hedeflenmişse de öğrencilerin özellikle dinleme ve konuşmada kendilerini yetersiz hissettikleri gerçeğinden hareketle; öğrenci ihtiyaçlarına dayalı bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. Bu noktada öğretmenlerin öncelikle bu becerilere sahip olma ve bu becerilerin öğrencilere nasıl edindirileceği konusunda güçlendirilmesi ve gerek okul gerekse ulusal düzeyde yapılan ölçme değerlendirilmelerin dört temel beceriyi ölçecek biçimde yapılandırılması gerekmektedir.

7. 9. Sınıflarda İngilizce öğretiminde ana materyal olarak ders kitabı kullanıldığından ya kitapların hazırlanmasında yurtiçi ve yurtdışı uzmanlarından profesyonel bir destek alınmalı ya da öğretmene okutacağı kitabı seçme hakkı tanınmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin süreçte ihtiyaç duydukları görsel-işitsel ve otantik nitelikteki materyaller paket olarak MEB tarafından öğretim yılı başında öğretmenlere sunulabilir.

8. Türkiye’de yabancı dil öğretimine yönelik olarak politik değişimlere dirençli ve sürdürülebilir politikalar geliştirilmesi için geçmişten günümüze başarılı uygulamalar gözden geçirilmeli, süreci olumsuz etkileyen etmenler hakkında paydaşlarla işbirliğine gidilerek sonuç odaklı politikalar geliştirilmelidir. Yabancı dil eğitiminde hazırlık sınıflarına yönelik olumlu öğretmen görüşleri dikkate alındığında, hazırlık sınıfları için devam eden pilot uygulamaların iletişimsel yeterlikleri geliştirici bir yapıda olmasına özen gösterilmelidir.

9. İngilizce öğretiminde anadilin kullanımı konusunda öğretmenlerin bireysel stratejiler geliştirdikleri ve ona göre anadile izin verdikleri veya kısıtladıkları belirlenmiştir. Anadilin kullanımına yönelik izlenecek politika açık bir biçimde belirlenmeli ve lisans eğitimi süresince öğretmen adaylarına bu politika öğretilerek bu konuda alınan ortak tutuma göre ülke genelindeki sınıflarda anadile yer verilmelidir.

10. Öğrencilerin hedef dile maruz kalma oranlarının artırılması için gerek ders saatlerinin uzatılması gerekse ders dışı faaliyetler ile öğrencilerin yabancı dil girdilerinin çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi gerekmektedir.

**11.** Öğrencilerin çoğunluğu okulda verilen İngilizce eğitiminin yabancılarla iletişim kurmada yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bu sonucu ortaya çıkaran etmenler hakkında kapsamlı ve derinlemesine araştırmalar yapılması gerekmektedir.

**12.** İngilizce öğretiminde kullanılan sınıf içi etkinliklerde hem iletişimsel hem de iletişimsel olmayan etkinlikler kullanılmalıdır. Bu konuda öğretmenler öğrenci ihtiyaçlarına göre bir planlama yapmalıdırlar.

**13.** Temel dil becerilerinde öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri ile birlikte geliştirmeye ihtiyaç duydukları beceriler belirlenerek o becerilere daha fazla vurgu yapan öğretim programları geliştirilmelidir.

**14.** Öğrencilerin İngilizceyi yüzyüze iletişimde kullanım olanakları düşünüldüğünde; öğrencilerin yabancı dili günlük yaşamda yüzyüze kullanabilme imkânının oldukça sınırlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu noktada öğrencilerin İngilizce pratik yapabilmeleri için gerek mobil uygulamalar gerekse farklı internet teknolojileri kullanılarak, teknolojinin yabancı dil öğretimi ile bütünleştirilmesi ve öğrencilerin etkileşim kurabilmelerinin önü açılması gerekmektedir.

### **6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

**1.** Yabancı dil öğretimi alanyazını ve dünyadaki örneklerden hareketle Türkiye’de yabancı dil öğretiminde uygulanabilecek özgün yöntem ve modeller geliştirilerek denenmesi ve araştırma geliştirme faaliyetlerinin bu noktada yoğunlaşması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda geliştirilen modellemelere dayalı deneysel çalışmalar yapılabilir.

**2.** Okullarda İngilizce öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğinin tam olarak tespit edilebilmesi için sınıf içerisinden gerçek kesitler sunan gözlem ve görüşmeye dayalı nitel araştırmalara daha fazla yer verilmelidir.

**3.** Yabancı dil öğretimi konusunda ülkenin tamamını yansıtan kapsamlı raporlar hazırlanabilmesi için birden fazla paydaşın katılımı ile takım çalışmalarını barındıran proje odaklı araştırmalar yaygınlaştırılmalıdır.



## KAYNAKLAR

- Abebe, T. T., Davidson, L. M., & Biru, F. (2012). The role of instructors in implementing communicative language teaching methodology. *Research on Humanities and Social Sciences*, 2(3), 52-62.
- Akkaş, F. D. (2015). *The use of communicative approach in 9th grade English classes of two high schools in Buca, İzmir*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akpınar-Dellal, N., & Seyhan-Yücel, M. (2015). Yabancı dil öğretmenlerinin derslerinde materyal kullanımına ilişkin tutum ve görüşleri. *Turkish Studies*, 10(2), 1051-1066.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Al Asmari, A. A. (2015). Communicative language teaching in EFL university context: Challenges for teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(5), 976-984.
- Al Azri, R. H., & Al-Rashdi, M. H. (2014). The effect of using authentic materials in teaching. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 3(10), 249-254.
- Alagözlü, N. (2012). English as a foreign language cul-de-sac in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1757-1761.
- Algonhaim, A. (2014). Saudi University Students' Perceptions and Attitudes towards Communicative and Non-communicative Activities and their Relationship to Foreign Language Anxiety. *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*, 2(2), 83-101.
- Allen, J. P., Fröhlich, M., & Spada, N. (1983). The Communicative Orientation of Language Teaching: An Observation Scheme. *Selected Papers from the Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 231-252.
- Altan, M. Z. (2012). Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 481-493.
- Altan, M. Z. (2017). Globalization, English Language Teaching and Turkey. *Online Submission*, 5(4), 764-776.

- Altınuç, Z. (2012). English teachers' perception of communicative language teaching-a qualitative research. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*. London: Sage Publications.
- Anton, M. (1999). The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal*, 83(3), 303-318.
- Anzul, M., Ely, M., Freidman, T., Garner, D., & McCormack-Steinmetz, A. (2003). *Doing qualitative research: Circles within circles*. London: The Falmer Press.
- Aqel, I. M. (2013). The effect of using grammar translation method on acquiring English as a foreign language. *International Journal of Asian Social Science*, 3(12), 2469-2476.
- Arıkan, A., & Tekir, S. (2007). An analysis of English language teaching coursebooks by Turkish writers: "Let's speak English 7" example. *International Journal of Human Sciences*, 4(2), (1-18).
- Arıoğul, S., Ünal, D. C., & Onursal, İ. (2009). Foreign language learners' beliefs about language learning: A study on Turkish university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1500-1506.
- Arslan, M., & Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (24), 179-191.
- Asassfeh, S. M., Khwaileh, F. M., Al-Shaboul, Y. M., & Alshboul, S. S. (2012). Communicative language teaching in an EFL context: Learners' attitudes and perceived implementation. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 525-535.
- Aslan, O. (2009). The role of gender and language learning strategies in learning English. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atmaca, Ç. (2017). A comparison of pre-service and in-service English teachers' teaching competency levels. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 353-368.

- Auerbach, C., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*. New York :New York University Press.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9-32.
- Aydın, F. (2003). Integrating communicative activities in anatolian high schools in teaching English as a foreign language in Turkey. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Aydın, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners. *Asian EFL Journal*, 31, 421-444.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bada, E., & Okan, Z. (2000). Students' language learning preferences. *The Electronic Journal for English as a Second Language (Tesl-Ej)*, 4(3), 1-15.
- Bagarić, V., & Djigunović, J. M. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8(1), 94-103.
- Bağçeci, B., & Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 6(1), 9-16.
- Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. (2000), The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50 (2), 311-341.
- Bal, S. M. (2006). Teachers' perceptions of communicative language teaching in Turkish EFL setting theory vs. practices. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Banciu, V., & Jireghie, A. (2012). Communicative language teaching. *The Public Administration and Social Policies Review* 1(8), 94-98.
- Barkhuizen, G. P. (1998). Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching/learning activities in a South African context. *TESOL Quarterly*, 32(1), 85-108.

- Bashosh, S., Nejad, M. A., Rastegar, M., & Marzban, A. (2013). The relationship between shyness, foreign language classroom anxiety, willingness to communicate, gender, and EFL proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(11), 2098-2106.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. UK: Open University Press.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 101-119.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Baykal, D. (2010). İngilizce'nin yabancı dil olarak öğrenildiği türk sınıflarında karşılaşılan iletişimsel engeller. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bektaş-Çetinkaya, Y., & Oruç, N. (2010). Turkish students' motivation to learn English at public and private universities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4662-4666.
- Bekleyen, N. (2015). Dil Öğretimi. Bekleyen, N. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bell, D. M. (2003). Method and postmethod: Are they really so incompatible?. *TESOL Quarterly*, 37 (2), 325-336.
- Benati, A. G. (2009). *Japanese language teaching: A communicative approach*. London: Continuum.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 40(1), 21-40.
- Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The reading matrix*, 6(2), 60-69.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon Pearson Publishing.
- Berns, M. (2013). *Contexts of competence: Social and cultural considerations in communicative language teaching*. New York: Springer Science & Business Media.

- Blattner, G., & Fiori, M. (2009). Facebook in the language classroom: Promises and possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(1), 17-28.
- Bogdan, C., R. & Biklen, S., K. (2007). *Qualitative Research For Education: An Introduction to Theory and Methods*. (5th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Borg, M. (2001). Key concepts in ELT. Teachers' beliefs. *ELT journal*, 55(2), 186-188.
- Boztepe, C. (2013). The effect of using audio-visual materials on foreign language learners' levels of motivation and achievement. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112.
- Brière, E. J. (1978), Variables Affecting Native Mexican Children's Learning Spanish As A Second Language. *Language Learning*, 28: 159-174.
- Brink, H. I. L. (1993). Validity and reliability in qualitative research. *Curationis*, 16(2), 35-38.
- Brinkman, S. (2014) Unstructured and Semi-Structured Interviewing. Patricia Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* içinde. (s.277- 299). Oxford: University Press.
- British Council ve Tepav (2014) Türkiye'de Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi ((Özen, E. N., İdil Bilgiç, A., Çağlı, A., Özdoğan, İ., Sancak, M., Dizman, A.O., Sökmen, A.). Ankara: Yorum Basın Yayın Ltd.
- Brodin, M. (2014). A case study of Turkish teachers' perceptions and practices regarding Communicative Language Teaching in English. Unpublished Degree Project. University of Stockholm.
- Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (4th ed.). Pearson Education.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching*. (5th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.

- Brown, D. H. (2001). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, D. H. (2002). *English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment*. J. C. Richards, & W. A. Renandya (Ed.), *Methodology on Language Teaching: An Anthology of Current Practice* içinde. (s. 9-18). New York: Cambridge University Press.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. (4th Ed.). Oxford. Oxford University Press.
- Burns, A., & Siegel, J. (2018). *Teaching the Four Language Skills: Themes and Issues*. Anne Burns and Siegel Joseph (Ed.). içinde *International Perspectives on Teaching the Four Skills in ELT* (s. 1-17). Palgrave Macmillan, Cham.
- Burt, M. K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 53-63.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükyavuz, O., & İnal, S. (2008). A descriptive study on Turkish teachers of English regarding their professional needs, efforts for development and available resources. *The Asian EFL Journal*, 10(3), 215-233.
- Bygate, M. (2016). Sources, developments and directions of task-based language teaching. *The Language Learning Journal*, 44(4), 381-400.
- Byram, M. (2000). *Routledge encyclopedia of language learning and teaching*. Michael Byram (Ed.). London and New York: Routledge.
- Cakir, I. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 5(4), 67-72.
- Camilleri, G. A. (2007). *Pedagogy for autonomy, teachers’ attitudes and institutional change: A case study*. M. J. Raya, & L. Sercu (Eds.), *Challenges in teacher development: Learner autonomy and intercultural competence* içinde (s. 81-102). Frankfurt: Peter Lang.
- Canale, M. (2014). From communicative competence to communicative language pedagogy. Jack C. Richards, R.W. Schmidt (Ed.). *Language and communication* içinde (s. 14-40). Routledge.

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cangil, B. E. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000'li yıllarda Türkiye'de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış. *HAYEF: Journal of Education*, 1(2), 273-282.
- Cazden, C. B. (2011). Dell Hymes's construct of "Communicative competence". *Anthropology & Education Quarterly*, 42(4), 364-369.
- Confederation of British Industry (CBI) (2015), "The right combination: CBI/Pearson education and skills survey 2015", Erişim Adresi: <https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/press-releases/2015/CBI-Pearson-Skills-survey-FINAL.pdf>
- Cehan, A. (2014) In the Wake of Method. *Acta Didactica Napocensia*. 7 (4), 23-30.
- Celce-Murcia, M. (2014). *An Overview of Language Teaching Methods and Approaches*. M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* içinde (s. 2-15). Boston: Heinle Cengage Learning.
- Cerezal Sierra, F. (1995). Foreign Language Teaching Methods. Some Issues and New Moves. *Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones*. 110-132.
- Chang, M. (2011). EFL teachers' attitudes toward communicative language teaching in Taiwanese college. *Asian EFL Journal*, 53, 17-34.
- Chang, M., & Goswami, J. S. (2011). Factors affecting the implementation of communicative language teaching in Taiwanese college English classes. *English Language Teaching*, 4(2), 3-12.
- Chang, S. C. (2011). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar. *English Language Teaching*, 4(2), 13-24.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- Chartrand, R. (2012). Social networking for language learners: Creating meaningful output with Web 2.0 tools. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 4(1), 97-101.

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chun, D., Kern, R., & Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 64-80.
- Clark, M.A. (1984) On the Nature of Techniques: What Do We Owe the Gurus? *TESOL Quarterly* 18(4): 577–594.
- Cohen, A. D. (1975). Error correction and the training of language teachers. *The Modern Language Journal*, 59(8), 414-422.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Ed.) London: Routledge, 51-77.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. H. G. Widdowson (Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (2001). Using first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/L1inClass.htm>
- Cook, V. (2008) *Second Language Learning and Language Teaching*. (4th Ed.) UK: Hodder Education.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170.
- Costin, A. F. (2011). Communicative competence-a main goal in foreign languages teaching. *Review of Management & Economic Engineering*, 10(2), 15-22.
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri. İstanbul: SETA.
- Coşkun, A. (2011). Investigation of the application of communicative language teaching in the English language classroom--a case study on teachers' attitudes in Turkey. *Journal of Linguistics and Language Teaching*. 2 (1).
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205.
- Cotterall, S., & Grabbe, D. (1999). *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt: Peter Lang.



- Crawford, J. (2002). The role of materials in the language classroom: Finding the balance. Jack C. Richards and Willy A. Renandya (Ed.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* içinde (s.80-91). New York: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Çelik, S. (2008). Opening the door: An examination of mother tongue use in foreign language classrooms. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 75-85.
- Çelik, S., Koç, G. E., & Çelik, K. (2018). İngilizce öğretmeni özel alan yeterliği ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 277-298.
- Çelik, Ş. N. (2011). Ortaöğretim İngilizce ders kitabı Breeze 9 hakkında öğrenci, öğretmen ve müfettiş görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of language and linguistic studies*, 6(1), 65-74.
- Çimen, Ç. (2008). The comparison of senior and junior language teachers’ awareness of communicative language teaching background theory, in Turkey. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dagilienė, I. (2012). Translation as a Learning Method in English Language Teaching. *Studies About Languages*, 21, 124-129.
- Daif-Allah, A. S. (2012). Beliefs about foreign language learning and their relationship to gender. *English Language Teaching*, 5(10), 20-33.

- Danesi, M. (1985). *Charles Fries and contrastive analysis*. (Ed. Fries, P. H. ve Fries, N. M.). *Toward an Understanding of Language. Charles Carpenter Fries in Perspective* içinde (s.277-295). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Darancık, Y. (2008). İkinci yabancı dil öğretiminde alternatif yöntemlerin Almanca edebi metinlerle uygulanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- David, N. (1991). *Language teaching methodology*. New York: Prentice Hall.
- Debreli, E. (2012). Change in beliefs of pre-service teachers about teaching and learning English as a foreign language throughout an undergraduate pre-service teacher training program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 367-373.
- Demir, A., & Genç, A. (2014). Yabancı dil öğretmenin sınıf içi davranışlarını belirlemeye yönelik gözlem formu geliştirme uygulama-değerlendirme. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 3(1), 36-45.
- Demir, N. A. (2015). Yöntem sonrası pedagoji: Yöntemlerin özgünlüğü, uygulanabilirliği, olabilirliği. *Eğitim Bilim Toplum*, 13(50), 9-23.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. 5. Baskı. İstanbul Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1991). Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirmede karşılaşılan güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 25-39.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirezen, M. (2011). The foundations of the communicative approach and three of its applications. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(1), 57-71.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Ed.). (3rd. Ed.). Thousand Oaks California: Sage Publications.

- Dilek, M. (2009) An EFL coursebook evaluation study for vocabulary teaching in reading texts a case study: New Bridge To Success. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15).
- Diler, U. (2013). *The communicative approach in English language classes: how communicative are they?* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dinçer, A., Yeşilyurt, S., & Göksu, A. (2012). Promoting speaking accuracy and fluency in foreign language classroom: A closer look at English speaking classrooms. *Erzincan University Journal of Education*. 14 (1), 97-108.
- Doğançay Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24-39.
- Doğançay Aktuna, S., Kızıltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes*, 24(2), 253-265.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z., Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P. A., Polio, C. G. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom?. *The Modern Language Journal*, 74, 154-166.
- Duff, P. A. (2014). Communicative language teaching. Celce-Murcia, M., Brinton, D. M & Snow, M. A. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* içinde (4th Ed.). (s.15-30). Boston: Heinle Cengage Learning.
- Duff, P. A. (2008). *Case study research in applied linguistics*. Lawrence Erlbaum Associates. New York: Lawrence Erlbaum Associates Taylor & Francis Group.
- Dülger, O. (2016). Evaluation of EFL coursebooks taught in Turkey based on teachers' views. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 4(1), 1-11.

- EF EPI (2015). English Proficiency Index. Erişim Adresi: <https://media.ef.com/~media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-english.pdf>.
- Ehrlich, S. (1997). Gender as social practice: Implications for second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(4), 421-446.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri. Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19(1), 53-67.
- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach?. *ELT Journal*, 50(3), 213-218.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4(3), 193-220.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221-246.
- Engin, A. O. (2009). Second language learning success and motivation. *Social Behavior and Personality* 37 (8): 1035–1042.
- Erdoğan, V. (2005). Contribution of error analysis to foreign language teaching. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(2), 261-270.
- Ergüder, I. (2005). Anadolu Lisesi ve süper lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eslami-Rasekh, Z., & Valizadeh, K. (2004). Classroom Activities Viewed from Different Perspectives: Learners' Voice and Teachers' Voice. *The Electronic Journal for English as a Second Language (TESL-EJ)*, 8(3).
- Eveyik-Aydin, E. (2003, March). *EFL teacher's voice on communicative language teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages. Baltimore, Maryland.

- Farooq, M. U. (2015). Creating a communicative language teaching environment for improving students' communicative competence at EFL/EAP university level. *International Education Studies*, 8(4), 179-191.
- Fathman, A. K. (1976). Variables affecting the successful learning of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 10 (4), 433-441.
- Fazio, L., & Lyster, R. (1998). Immersion And Submersion Classrooms: A Comparison of Instructional Practices In Language Arts. *Journal of Multilingual And Multicultural Development*, 19(4), 303-317.
- Feryok, A. (2008). An Armenian English language teacher's practical theory of communicative language teaching. *System*, 36(2), 227-240.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing: The Art of Science. Denzin N. K. & Lincoln Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* içinde (s. 361-376.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Foster, P., & Skehan, P. (1996). The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(3), 299-323.
- Galloway, A. (1993). Communicative language teaching: An introduction and sample activities. *ERIC Digest*.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*, 40, 97-118.
- Given, L. M. (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Given, L. M. (Ed.). Volumes 1&2. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Glesne, C. (2015). Nitel araştırmayla tanışma. Ersoy, A. Ve Yalçınoğlu, P. (Çev. Ed.). *Nitel Araştırmaya Giriş* içinde. (5.Baskı ). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606. Erişim Adresi: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>.
- Gömleksiz, M. N., & Kılınç, H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin ingilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (2), 43-60.
- Graddol, D. (1997). *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. UK: British Council.
- Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A., & Dalphin, J. R. (2007). *The research imagination: An introduction to qualitative and quantitative methods*. Cambridge: University Press.
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.
- Griffiths, C. (2008). Teaching learning method and good language learners. (Ed. Griffiths, C.). *Lessons from Good Language Learners* içinde. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gu, Y. (2002). Gender, academic major, and vocabulary learning strategies of Chinese EFL learners. *RELC journal*, 33(1), 35-54.
- Gücer Palalı, T. (2006). The use of communicative activities in senior and junior high schools. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gürel, N. (2008). A study into Çanakkale science high school students' perceptions of an ideal English coursebook. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching: Language in action*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research: Controversies and contexts*. Los Angeles: Sage Publications.

- Hammersley, M. (2013). *What is qualitative research?* London: Bloomsbury.
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2016). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.
- Harmer, J. (2001). *The Practice English Language Teaching*. (3<sup>rd</sup>. Ed.). Harlow, Egnland: Pearson Education.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Haznedar, B. (2010, November). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. International Conference on New Trends in Education and Their Implications konferansında sunulan bildiri. (747-755). Antalya, Turkey.
- Hedge, T. (2001). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, 62 (8), 387-398.
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40, 109-131.
- Hinkel, E. (2010). Integrating the four skills: Current and historical perspectives. In R.B. Kaplan (Ed.), *Oxford Handbook in Applied Linguistics* içinde (s. 110-126). (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Holliday, A. (1994). The house of TESEP and the communicative approach: the special needs of state English language education. *ELT Journal*, 48 (1), 3–11.
- Howatt, A. P. R., (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Howatt, A. P., & Smith, R. (2014). The history of teaching English as a foreign language, from a British and European perspective. *Language & History*, 57(1), 75-95.
- Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language Culture and Curriculum*, 15(2), 93-105.

- Hu, W. (2010). Communicative Language Teaching in the Chinese Environment. *Online Submission US-China Education Review*, 7(6), 78-82.
- Huang, A. F., Yang, S. J., & Liaw, S. S. (2012). A study of user's acceptance on situational mashups in situational language teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43, 52-61.
- Hunutlu, Ş. (2011). Communicative language teaching in Turkey: teachers' views and classroom practices. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48 (4). 315-328.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. J. B. Pride and J. Holmes (Eds). *Sociolinguistics. Selected Readings* içinde. (s.269-293). Harmondsworth: Penguin Books. Erişim Adresi: <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Işık, A. (2011). Language education and ELT materials in Turkey from the path dependence perspective. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 256-266.
- İnceçay, G., & İnceçay, V. (2009). Turkish university students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 1(1), 618-622.
- Jacobs, G. M., & Farrell, T. S. (2003). Understanding and Implementing the Clt (Communicative Language Teaching) Paradigm. *RELC Journal*, 34(1), 5-30.
- Janczukowicz, K. (2015). Aim centered methodology. Janczukowicz, K, Rychlo, M. (Ed.). *General Education and Language Teaching Methodology: the Gdansk School of ELT* içinde. (s.59-76). New York: Peter Lang Edition.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (2011). *Re-evaluating traditional approaches to second language teaching and learning*. Hinkel, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning* içinde. 2, 558-575. New York: Routledge.



- Johnson, F., Delarche, M., Marshall, N., Wurr, A., & Edwards, J. (1998). Changing Teacher Roles in the Foreign Language Classroom. *Texas papers in foreign language education, 1-35.*
- Ju, F. (2013). Communicative Language Teaching (CLT): A Critical and Comparative Perspective. *Theory and Practice in Language Studies, 3(9)*. 1597-1583.
- Juárez, C. R., & Oxbrow, G. (2008). L1 in the EFL classroom: more a help than a hindrance?. *Porta Linguarum: Revista Internacional De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras, (9)*, 93-110.
- Kabir, M. H. (2012). The role of context in teaching English to the speakers of other languages (TESOL). *IIUC Studies, 7*, 25-36.
- Karaata, C. (2010). Millî Eğitim Bakanlığında Görevli İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimine İlişkin Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi, 40 (185)*, 107-129.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences, (7)*, 73-87.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. (30. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kasap, B. (2017). In-Service Efl teachers' perceptions of skills-focused materials in EFL classes. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kayaoğlu, M. N. (2012). The use of mother tongue in foreign language teaching from teachers' practice and perspective. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(2)*, 25-35.
- Kayapinar, U. (2009). Coursebook evaluation by English teachers. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 10(1)*, 69-78.
- Kelly, C., Kelly, L., Offner, M., & Vorland, B. (2002). Effective ways to use authentic materials with ESL/EFL students. *The Internet TESL Journal, 8(11)*.
- Khaniya, T. R. (2006). Use of authentic materials in EFL classrooms. *Journal of NELTA, 11(2)*, 17-23.

- Kılıç, Z. V., & İltter, B. G. (2015). The effect of authentic materials on 12th grade students' attitudes in EFL Classes. *ELT research journal*, 4(1), 2-15.
- Kırkgöz, Y. (2005). "English language teaching in Turkey: Challenges for the twenty-first century". Braine, G. (Ed.). *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice* içinde (s. 159–169). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228.
- Kırkgöz, Y. (2008). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 309-322.
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663-684.
- Kırkgöz, Y. (2015). Görev temelli yöntem. (Ed. Bekleyen, N.). *Dil Öğretimi* içinde. (s.232-343). Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıçkaya, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal*, 10(7), 1-6. Erişim Adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED570173>
- Kiziltepe, Z. (2000). Attitudes and motivation of Turkish EFL students towards second language learning. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 129(1), 141-168.
- Knight, P. (2001). The development of EFL methodology. Christopher N. Candlin Neil Mercer (Ed.). *English Language Teaching In Its Social Context, A Reader* içinde (s. 147-167). London: Routledge Taylor&Francis.
- Kobayashi, Y. (2002). The role of gender in foreign language learning attitudes: Japanese female students' attitudes towards English learning. *Gender and education*, 14(2), 181-197.
- Kong, N. (2011). Establishing a comprehensive English teaching pattern combining The Communicative Teaching Method and The Grammar-Translation Method. *English Language Teaching*, 4(1), 76-78.
- Korkut, P. (2016). İngilizce dersinde çevirinin doğru ve yerinde kullanılması. *Journal of Inquiry Based Activities*, 6(1), 10-18.

- Koru, S. & Akesson J. (2011). Türkiye'nin İngilizce Açığı. *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV)*, 57. 1-19
- Kramsch, C. J. (1983). Interaction in the classroom: learning to negotiate roles and meanings. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 16(2), 175-190.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1989). *Language acquisition and language education: Extensions and applications*. New York: Prentice Hall International.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Prentice Hall Macmillan.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post method*. New York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2004). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leavy, P. (2014). *The Oxford handbook of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An overview for L2 teachers. *The Internet TESL Journal*, 3(12), 69-80.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. UK: Wiley Blackwell.
- Little, D. (2002). Autonomy in language learning: Some theoretical and practical considerations. Swarbrick, A. (Ed.). *Teaching Modern Languages* içinde (s. 81-87). London: Routledge.

- Little, G. D., & Sanders, S. L. (1990). Resistance to Learning? Student Reaction to Communicative Language Teaching. *Reports - Research/Technical*. Erişim Adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED319232>
- Littlejohn, A. (1985). Learner choice in language study. *ELT journal*, 39(4), 253-261.
- Littlejohn, A. P. (1983). Increasing learner involvement in course management. *TESOL Quarterly*, 17, 595-608.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40 (3), 243-249.
- Littlewood, W. (2011). Communicative language teaching an expanding concept for a changing world. Hinkel, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning* içinde (s. 541-557). (Vol. 2). New York: Routledge.
- Littlewood, W. T. (1983). A Communicative Approach to Language Teaching Methodology. *CLCS Occasional Paper No. 7*. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED235690.pdf>
- Liu, M., Moore, Z., Graham, L., & Lee, S. (2002). A look at the research on computer-based technology use in second language learning: A review of the literature from 1990–2000. *Journal of Research on Technology In Education*, 34(3), 250-273.
- Liu, Q. X., & Shi, J. F. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods Effectiveness and Weakness. *US-China Education Review*, 4(1), 69-71.
- Long, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly*, 17, 359-382.
- Long, M. H., & Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-228.
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative Research Methods for The Social Sciences*. . Boston, (9th Ed) Harlow-England: Pearson Education.
- Mackey, W. F. (1965). *Language Teaching Analysis*. London: Longman

- Marvasti, A. B. (2004). *Qualitative research in sociology: An introduction*. London: Sage Publications.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21-36.
- McCoy, P. (2009, February). Using authentic materials: Keeping it real. *Teachers Helping Teachers. Proceedings of 2009 Conferences, Seminars, and Workshops, Philippines*.
- MEB (2014). Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Mehdiev, E., Usta, G., & Uğurlu, C. T. (2016). İngilizce dil öğreniminde motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (57), 361-371.
- Mehmandoust, N. (2015). A comparative study on the perception of communicative approaches: The case of Turkey and Iran. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Meneghini, R., & Packer, A. L. (2007). Is there science beyond English?. *EMBO Reports*, 8, 112-116.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* S. Turan (Çev. Ed.) (3.Baskı ). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Metin, B. (2008). The comparison of the view of "communicative language teaching" in Abant İzzet Baysal University, Turkey And Sussex University; UK. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miles, R. (2004). Evaluating the use of L1 in the English language classroom. Unpublished Masters' Thesis School of Humanities. Centre for English Language Studies Department of English. UK: University of Birmingham.

- Miller, T. & Bell, L. (2005). Consenting to what? Issues of access, gate-keeping and “Informed” Consent. Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J. & Miller, T. (Ed). *Ethics in Qualitative Research* içinde (s. 53-69). London: Sage Publications.
- Mitchell, C. B., & Vidal, K. E. (2001). Weighing the ways of the flow: Twentieth century language instruction. *The Modern Language Journal*, 85, 26-38. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/330374>
- Mitchell, R. (1994). The communicative approach to language teaching. Swarbrick, A. (Ed.). *Teaching Modern Languages* içinde (s. 33-42). London: Routledge.
- Moeller, A. K., & Catalano, T. (2015). Foreign language teaching and learning. *Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Second Edition*, 196, 327-332.
- Muñoz, C. (2012). The significance of intensive exposure as a turning point in learners’ histories. Munoz, C. (Ed). *Intensive Exposure Experiences In Second Language Learning* içinde, (s.141-160). Bristol: Multilingual Matters.
- Musumeci, D. (2009). History of Language Teaching. Long, M. H. and. Doughty, C. J. (Ed.). *The Handbook Of Language Teaching* içinde. (s. 42-62). Oxford UK: Wiley-Blackwell.
- Na, Z. (2007). A study of high school students’ English learning anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9, 22-34.
- Najeeb, S. R. S. (2013). Learner autonomy in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1238-1242.
- Nespor, J. (1987) The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50 (1), 57-85.
- Norton, B., & Pavlenko, A. (2004). Addressing gender in the ESL/EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 38(3), 504-514.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25 (2), 279-295.
- Nunan, D. (1995). Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly*, 29(1), 133-158.
- Nunan, D. (2002). The impact of English as a global language: Policy and planning in greater China. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 1–15.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2013). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. New York: Routledge.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. New York: Routledge.
- Nyikos, M. (2008). Gender and good language learners. Griffiths, C. (Ed.). *Lessons from Good Language Learners* içinde (s.73-82). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochoa, C., Cabrera, P., Quiñónez, A., Castillo, L., & González, P. (2016). The effect of communicative activities on efl learners' motivation: A case of students in the amazon region of Ecuador. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 39-48.
- Oktay, A. (2015). Foreign language teaching: A problem in Turkish education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 584-593.
- Onursal Ayırır, İ., Arıoğul, S., & Ünal, D. Ç. (2012). Cinsiyetin ve öğrenim alanlarının hazırlık öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejisi kullanımına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 42, 60-71.
- Oral, Y. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim politikaları bağlamında İngilizce: ‘Eleştirel bir çalışma’. *Alternatif Eğitim E-Dergisi*, 1, 59-68.
- Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93-96.
- Oxford, R., Nyikos, M., & Ehrman, M. (1988). Vive la difference? Reflections on sex differences in use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 21, 321-329.

- Ökmen, B., & Kılıç, A. (2016). A research about the level of using language teaching methods and its effect on some variables: in Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 1994-2001.
- Öz, H. (2014). Big five personality traits and willingness to communicate among foreign language learners in Turkey. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(9), 1473-1482.
- Öz, S. (2014). The effects of using authentic materials on the achievement and the attitudes of ESP students in vocational English classes in a vocational college. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özdemir, E. (2017). Promoting EFL learners' intercultural communication effectiveness: a focus on Facebook. *Computer Assisted Language Learning*, 30(6), 510-528.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye'de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 28-35.
- Özdemir, H. (2013). Ortak eylem amaçlı metotla yabancı dil öğretiminde otantik doküman kullanımı. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 555-560.
- Özmat, D. (2017). İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsevrik, Z. (2010). The use of communicative language teaching (CLT): Turkish EFL teachers' perceived difficulties in implementing CLT in Turkey. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Illinois Üniversitesi, Urbana Champaign, IL.
- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 654-665.
- Pajares, M. F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paker, T. (2006). Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Çal Sempozyumu*, 1-3 Eylül 2006. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.



- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. S. F. Nevra, & B. Yasemin (Ed.). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* içinde (1. Baskı ). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Paker, T., & Karaağaç, Ö. (2015). The use and functions of mother tongue in EFL classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 111-119.
- Partnership for 21st Century Skills. (2007). Learning for the 21st century: A report and MILE Guide for 21st century skills. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480035.pdf>
- Patel, M. F., & Jain, P. M. (2008). *English language teaching (methods, tools & techniques)*. Jaipur: Sunrise Publishers and Distributors.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). (2. Baskı.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Paulston, C. B. (1974). Linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 8 (4), 347-362.
- Pavlenko, A., & Piller, I. (2008). Language education and gender. May S, Hornberger NH. Eds. *Encyclopedia of Language and Education*, içinde (s.57-69). New York: Springer Science+Business Media LLC.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156.
- Peçenek, D. (1997). İletişimci yaklaşımda öğretim teknikleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pennycook, A. (1989) ‘The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching’. *TESOL Quarterly*, 23(4), 589–618.

- Pica, T. (1987). Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8(1), 3-21.
- Pica, T., & Doughty, C. (1985). The Role Of Group Work In Classroom Second Language Acquisition. *Studies In Second Language Acquisition*, 7(2), 233-248.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best method—why?. *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.
- Rao, Z. (2002). Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom. *System*, 30(1), 85-105.
- Richards, J. C. (1984). The secret life of methods. *TESOL Quarterly*, 18(1), 7-23.
- Richards, J. C. (1995). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology Of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. (3rd. Ed.). Longman: Pearson Education.
- Rivers, W. M. (1987). Interaction as the key to teaching language for communication. *Interactive Language Teaching*, New York: Cambridge University Press. 3-16.
- Roberts, J. T. (2009). The Communicative Approach to Language Teaching: The King is dead! Long live the King!. *International Journal of English Studies*, 4(1), 1-37.
- Rogers, C. V., & Medley F. W. (1988). Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 21, 467-478.

- Rohmah, Z. (2005). English as a global language: Its historical past and its future. *Jurnal Bahasa & Seni*, 33(1), 106–117.
- Rowlinson, W. (2003). The historical ball and chain. Swarbrick A. (Ed.), *Teaching Modern Languages* içinde (s. 7-17). London: Routledge.
- Şakiroğlu, B., & Dikilitaş, K. (2012). Language learning motivation of Turkish tertiary level EFL students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3215-3219.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Salı, P. (2015). Doğal yaklaşım. Bekleyen, N. (Ed.). *Dil Öğretimi* içinde. (s.170-183). Ankara: Pegem Akademi.
- Salı, P. (2014). An analysis of the teachers' use of L1 in Turkish EFL classrooms. *System*, 42, 308-318.
- Samuda, V. (2005) Expertise in pedagogic task design. Johnson, K. (Ed.). *Expertise in Second Language Learning and Teaching* içinde Vol. 128, (s. 230-255). New York: Palgrave Macmillan.
- Sarıçoban, A. (2010). Should Native Language Be Allowed in Foreign Language Classes?. *Eurasian Journal of Educational Research*, (38), 164-178.
- Sarıçoban, A., & Can, N. (2013). An evaluation of the 9th grade local and the international English coursebooks in terms of language skills and components. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 997-1001.
- Sarıçoban, G. (2012). Foreign language education policies in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2643-2648.
- Sari, D. F. (2016). Authentic materials for learning English: A study on EFL students in Aceh. *Studies in English Language and Education*, 3(2), 147-157.
- Sarıçoban, G., & Saricoban, A. (2012). Atatürk and the History of Foreign Language Education in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 8(1), 24-49.
- Sato, K., & Kleinsasser, R. C. (1999). Communicative language teaching (CLT): Practical understandings. *The Modern Language Journal*, 83(4), 494-517.

- Savignon, S. (1987). Communicative Language Teaching. *Theory Into Practice*, 26(4), 235-242.
- Savignon, S. J. (1976). Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Paper presented at the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages (Detroit, Michigan, April 23, 1976).
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-278.
- Savignon, S.J. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English As a Second or Foreign Language* içinde (s. 13-28). (3rd Ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. Savignon, S. J. (Ed.). *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education* içinde (s.1-27). New Haven London: Yale University Press.
- Savignon, S. J. (2003). Teaching English as communication: A global perspective. *World Englishes*, 22(1), 55-66.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead?. *Journal of Pragmatics*, 39(1), 207-220.
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. John I. Lontas (Ed.). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* içinde (s. 1-7.). John Wiley & Sons.
- Savignon, S. J. (1983). Communicative Language Teaching: Where Are We Going?. Berns, M. S. & Savignon, S. J. (Ed.). *Studies in Language Learning*, 4(2), 1-3.
- Saville-Troike, M. (1973). Reading and the audio-lingual method. *TESOL Quarterly*, 395-405.
- Scrivener, J. (2010). *Learning Teaching A Guidebook for English Language Teachers*. (2<sup>nd</sup> Ed.). Cambridge: Macmillan.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. (3rd Ed.). New York: Teachers College Press.

- Seven, M. A. (2007). Importance of communication in language teaching. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 253-268.
- Shresta, T. B. (1998). Instruction and exposure: how do they contribute to second language acquisition?. *Foreign Language Annals*, 31(2), 231-242.
- Skehan, P. (2014). The context for researching a processing perspective on task performance. Skehan, P. (Ed.). *Processing Perspectives on Task Performance* içinde. (s. 1-26). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Smokotin, V. M., Alekseyenko, A. S., & Petrova, G. I. (2014). The Phenomenon of linguistic globalization: English as the Global Lingua Franca (EGLF). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 154, 509-513.
- Soğuksu, A. F. (2013). Reflection of the communicative approach adopted in the secondary curriculum for english in the classroom. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Spada, N. (2007). Communicative language teaching. Cummins, J. & Davison, C. (Ed.). *International Handbook of English Language Teaching* içinde (s. 271-288). New York: Springer.
- Spada, N., & Fröhlich, M. (1995). *COLT: communicative orientation of language teaching observation scheme: Coding conventions and applications*. Macquarie University: Sydney Australia.
- Sreehari, P. (2012). Communicative language teaching: Possibilities and problems. *English Language Teaching*, 5(12), 87-93.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: Guilford Press.
- Stepp-Greany, J. (2002). Student perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium. *Language Learning & Technology*, 6(1), 165-180.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Suna, Y. & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7-24
- Sunderland, J. (1992). Gender in the EFL classroom. *ELT Journal*, 46(1), 81-91.
- Suwa, K. (1994). A Case Study of English Teaching at Japanese Elementary Schools. *JALT Journal*. 16 (2), 195-215.
- Swan, M. (2009). We do Need Methods. Vivian Cook ve Li Wei (Ed.). *Contemporary Applied Linguistics Language Teaching and Learning* İçinde (s.117-136). London: Continuum.
- Şahin, H., Çelik, F, & Gök Çatal, Ö . (2018). 6, 7 Ve 8. Sınıflarda İngilizce Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 123-136.
- Şahin, Y., Acar, Y. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Yaygın Olarak Uygulanan Yöntemler. (Editör: Şahin, Y.). *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi* içinde. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şavlı, F., & Kalafat, S. (2014). Yabancı Dil Derslerinde Ana Dili Kullanımı Üzerine Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1367-1385.
- Şeker, E. (2010). *Communicative approach as an english language teaching method: Van Atatürk Anatolian High School Sample*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Şenel, M. (2015). Dil bilgisi çeviri yöntemi. (Ed. Bekleyen, N). *Dil Öğretimi* içinde. Ankara, Pegem Akademi.
- Şener, S. (2014). Turkish ELT students' willingness to communicate in English. *ELT Research Journal*, 3(2), 91-109.
- Şimsek, M. R., & Dündar, E. (2017). Investigating EFL coursebook research in Turkey: trends in graduate theses of the 2001-2013 Period. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(3), 969-1014.
- Şimşek, M. (2010). Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımı: ne zaman, ne kadar, neden?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-14.

- Tanaka, T. (2009). Communicative language teaching and its cultural appropriateness in Japan. *Doshisha Studies In English*, 84, 107-123.
- Tang, J. (2002). Using L1 in the English classroom. *English Teaching Forum*, 40 (1), 36-43.
- Tarannum, S. (2012). CLT classrooms: Teachers' role & A Bangladesh perspective. *IUC Studies*, 7, 131-146.
- Taylan, H. (2013). An evaluation of Breeze 9: The 9th grade English coursebook for Turkish public high schools. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Temizöz, H. (2008). Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi çeviri yöntemi ve iletişimci yaklaşım uygulamalarının öğrencilerin öğrenme becerisi üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Temizyürek, F., & Birinci, F. G. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Otantik Materyal Kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 54-62.
- Terrell, T. D. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *The Modern Language Journal*, 61(7), 325-337.
- Terrell, T. D. (1982). The natural approach to language teaching: An update. *The Modern Language Journal*, 66(2), 121-132.
- Tertemiz, N., & Ağıldere, S. (2015). Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inanç ve görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 252-267.
- Timuçin, M., & Baytar, İ. (2015). The functions of the use of L1: Insights from an EFL classroom. *Kastamonu Education Journal*, 23(1), 241-252.
- Tok, H., & Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205-227.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Çankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(5), 79-88.
- Tudor, I. (1993). Teacher roles in the learner-centred classroom. *ELT journal*, 47(1), 22-31.
- Tutaş, N. (1998). The role of the teacher in planning and monitoring students'work on communicative tasks. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (12), 139-149.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Ur, P. (1996). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Usó Juan, E., & Martínez Flor, A. (2008). Teaching intercultural communicative competence through the four skills. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 21, 157-170.
- Utami, D. N. (2016). The Efl teachers' beliefs and their teaching practices. *Okara: Jurnal Bahasa Dan Sastra*, 10(2), 135-144.
- Uztosun, M. S. (2011). A qualitative study into English language teachers' and students' beliefs and practices in Turkey. *The International Journal Of Research In Teacher Education*, 2(2), 16-34.
- Uztosun, M. S. (2013). An Interpretive Study into Elementary School English Teachers' Beliefs and Practices in Turkey. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(1), 20-33.
- Üzüm, B. (2007). Analysis of Turkish learners' attitudes towards English language and english speaking societies. Unpublished Master's Thesis. Middle East Technical University, Ankara.
- Valero, A. L., Fernandez, E. E., Iseni, A., & Clarkson, C. P. (2008). Teachers' attitudes towards correcting students' written errors and mistakes. *Porta Linguarum*, 10, 21-23.
- Van Ek, J. A., & Alexander, L. G. (1975). *The threshold level in a european unit: credit system for modern language learning by adults: System development in adult language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Lier, L. (2001). Constraints and resources in classroom talk: Issues of equality and symmetry. Candlin, C. N. & Mercer, N. (Ed.). *English language teaching in its social context: A reader* içinde (s.122-144). London: Routledge.
- Vermes, A. (2010). Translation in foreign language teaching: a brief overview of pros and cons. *Eger Journal of English Studies*, 10, 83-93.



- Walker I., Utsumi, T. (2011). Memorizing Dialogues: The Case for “Performative Exercises”. Wai Meng Chan, Kwee Nyet Chin and Titima Suthiwa (Ed.) *Foreign Language Teaching In Asia and Beyond: Current Perspectives and Future Directions* içinde. (s. 243-270). Boston: De Gruyter Mouton.
- Whong, M. (2011). *Language Teaching: Linguistic Theory in Practice*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiemann, J. M., & Backlund, P. (1980). Current theory and research in communicative competence. *Review of Educational Research*, 50(1), 185-199.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1942). *Foundations of qualitative research: interpretive and critical approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wong, C. Y. (2012). A case study of college level second language teachers' perceptions and implementations of communicative language teaching. *The Professional Educator*, 36(2).
- Woods, D., & Çakır, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39(3), 381-390.
- Xiaoqing, L. (1997). A brief introduction to the communicative language teaching. Erişim Adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED404863> Erişim Tarihi: 07.04.2018
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161-175.
- Yan, S. (2012). Teachers’ roles in autonomous learning. *Journal of Sociological Research*, 3(2), 557-562.
- Yang, A., & Cheung, C. P. (2003). Adapting textbook activities for communicative teaching and cooperative learning. *English Teaching Forum* içinde 41, (3), (s.16-20).

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö. (2008). Turkish EFL learners' readiness for learner autonomy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 65-80.
- Yıldırım, R., & Mersinligil, G. (2000). Use of mother tongue in ELT classes: When and why?. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6).
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. (4th Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (3rd. Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yuan, F. (2011). A brief comment on communicative language teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), 428-431.
- Zheng, H. (2009). A review of research on EFL Pre-Service Teachers's beliefs and practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1): 73-81.
- Zhu, H. (2010). An analysis of college students' attitudes towards error correction in efl context. *english Language Teaching*, 3(4), 127-131.



**EK-2.****Görüşme Protokolü****Araştırma Konusu: 9. Sınıflarda İngilizce Öğretiminde İletişimsel Yönelim Üzerine Öğretmen Görüşleri**

Görüşme Saati:

Tarih:

Görüşmeci:

Sayın katılımcı, bu çalışma ile Diyarbakır'da 9. Sınıflarda İngilizce öğretiminde iletişimsel yönelime ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirilecektir. Bu amaçla Diyarbakır'daki farklı okullarda görev yapan 9. Sınıf İngilizce öğretmenleri ile dil öğretiminde iletişimsel yaklaşıma ilişkin deneyimlerini paylaşmak üzere görüşmeler gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda görüşme sorularına verdiğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak, söyleyeceğiniz hiçbir şey asla kişisel olarak sizinle ilişkilendirilmeyecek, kişisel bilgileriniz üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Görüşmenin yaklaşık 20 dakika sürmesi planlanmaktadır.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Tuncay ARDIÇ

Araştırmaya gönüllü olarak katıldım:.....

**Görüşme Soruları**

- 1- İngilizce iletişim kurabilen bireyler yetiştirme bakımından, 9. sınıflarda İngilizce öğretimine ilişkin neler düşünüyorsunuz?
- 2- Öğrencilerinizin sınıf içerisinde ve dışında İngilizce daha çok iletişim kurabilmesi için deneyimlerinizden yola çıkarak geliştirdiğiniz ilkeler nelerdir?
- 3- Sizce İngilizce öğretiminde ne tür materyaller kullanılmalı? Ders kitabını İngilizce öğretme noktasında nasıl buluyorsunuz?
- 4- İngilizce derslerinde ikili-grup (pair-work, group work) çalışmaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 5- İngilizce öğretiminde anadil kullanımı konusunda görüşleriniz nelerdir?

**Demografik Bilgiler****Cinsiyet:****Mezun olunan Fakülte/Bölüm:****Kıdem:****Okul Türü:**

**EK-3.****Görüşme Protokolü****Araştırma Konusu: Lise 9. Sınıflarda İngilizce Öğretiminde İletişimsel Yönelim Üzerine Öğrenci Görüşleri**

Görüşme Saati:

Tarih:

Görüşmeci:

Sayın katılımcı, bu çalışma ile Diyarbakır'da "9. Sınıflarda İngilizce öğretiminde iletişimsel yönetime ilişkin öğrenci görüşleri" değerlendirilecektir. Bu amaçla Diyarbakır il merkezindeki farklı türdeki okullarda öğrenim gören 9. Sınıf öğrencileri ile dil öğrenmedeki deneyimlerini paylaşmak üzere görüşmeler gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda görüşme sorularına verdiğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak, söyleyeceğiniz hiçbir şey asla kişisel olarak sizinle ilişkilendirilmeyecek ve kişisel bilgileriniz üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Görüşmenin yaklaşık 20 dakika sürmesi planlanmaktadır.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Tuncay ARDIÇ

**Görüşme Soruları**

- 1- İngilizce öğrenmek sizin için ne ifade ediyor, İngilizce öğrenme konusunda ihtiyaçlarınız ve hedefleriniz nelerdir?
- 2- İngilizce konusunda kendinizi güçlü ve zayıf hissettiğiniz yönlerden bahsedebilir misiniz?
- 3- Okulda öğrendiğiniz İngilizcenin yabancılarla iletişim kurmada yeterli olduğu düşünüyor musunuz, neden?
- 4- Sınıf içinde en çok yapılan etkinlikler nelerdir, ne tür etkinlikleri daha çok seviyorsunuz?
- 5- Ders kitabını İngilizce öğrenmede nasıl buluyorsunuz, derslerde kullanılan görsel işitsel materyaller hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 6- 4 temel dil becerisinden hangisinin ya da hangilerinin sizin için daha önemli olduğunu düşünüyorsunuz?
- 7- Ders dışında İngilizceyi kullanmak için imkân buluyor musunuz, hangi durumlarda?

**Demografik Bilgiler****Cinsiyet:****Yaş:****Okul :****İngilizce özel ders durumu:****Anne-baba yabancı dil bilgisi:**

**EK.4. Etik Kurul Onayı**

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/03/2017-22345



T.C.  
**DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**Eğitim Bilimleri Etik Kurulu**

Sayı : 90871155-045.99-

Konu : Anket uygulaması

**EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜNE**

Etik Kurulumuzun 23.02.2017 tarihli oturumunda görüşülmüş olan kurul kararı ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Behçet ORAL  
Başkan

EK :  
2 Adet Kurul Kararı

DAĞITIM  
Eğitim Bilimleri Bölümüne  
Veteriner Fakültesi Dekanlığına

**Evrakı Doğrulamak İçin :** [https://ebelge.dicle.edu.tr/en/Vision/Validate\\_doc.aspx?V=BE8444DV3](https://ebelge.dicle.edu.tr/en/Vision/Validate_doc.aspx?V=BE8444DV3)

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır  
Telefon:+90 412 241 10 05 Faks+90 412 248 83 20  
e-Posta dicle@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Behçet Oral  
Evrak Pin Kodu: 20713



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

İlgi: 24.02.2017 tarih ve 19946 Bölümümüz eğitim programları ve öğretim anabilim dalı 13951301 no'lu doktora öğrencisi Tuncay ARDIÇ'ın "Lise 9. sınıflarda İngilizce Öğretiminde İletişimsel Yönelim Üzerine Bir İnceleme" başlıklı çalışmasını yürütme kapsamında Diyarbakır İl Mili Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçelerdeki lise 9. sınıflarda veri toplamasına ilişkin talebi Kurulumuzun 23.02.2017 tarihli oturumunda görüşülmüş, ilgili kurul kararı aşağıda belirtilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim

KARAR-2017/2-1 Bölümümüz eğitim programları ve öğretim anabilim dalı 13951301 no'lu doktora öğrencisi Tuncay ARDIÇ'ın "Lise 9. sınıflarda İngilizce Öğretiminde İletişimsel Yönelim Üzerine Bir İnceleme" başlıklı çalışmasını yürütme kapsamında Diyarbakır İl Mili Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçelerdeki lise 9. sınıflarda veri toplamasına ilişkin Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU ve Doç. Dr. Nilüfer BEKLEYEN tarafından hazırlanan rapor görüşüldü. Tuncay ARDIÇ'ın çalışmasının etik açıdan uygun olduğu, herhangi bir sakınca içermediği ve etik ilke şartlarını taşıdığı kanaatine varıldığından, anketin uygulanmasının, uygun olduğuna oy birliğiyle karar verildi. Gereğini bilgilerinize arz ederim.



Prof. Dr. Behçet ORAL

Başkan

**EK.5. Araştırma İzin Talebi**

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/04/2017-33615



**T.C.**  
**DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

Sayı : 67435137 -044-  
 Konu : Anket İzni (Tuncay ARDIÇ)

**EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA**

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 13951301 numaralı doktora öğrencisi Tuncay ARDIÇ'ın tezinde kullanmak üzere "Lise 9. sınıflarda İngilizce Öğretiminde İletişimsel Yönelim Üzerine Bir İnceleme" konulu araştırmasına veri toplamak amacıyla ilimiz merkez ilçelerdeki liselerde uygulama yapma talebi ile ilgili Öğrenci İşleri Daire Başkanlığından gelen yazı ekte gönderilmiştir. Bilgilerinize rica ederim.

Doç. Dr. İlhami BULUT  
 Enstitü Müdürü V.

EK :  
 4 sayfa

**Evrakı Doğrulamak İçin :** [https://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Validate\\_doc.aspx?V=BENF45S9Z](https://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Validate_doc.aspx?V=BENF45S9Z)

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır  
 Telefon:+90 412 248 80 30 Faks:+90 412 248 83 20  
 e-Posta dicle@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Semih Akman  
 Evrak Pin Kodu: 52613  
 Ayrıntılı bilgi irtibat tel.: 8494



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



Evrak Tarih ve Sayısı: 10/04/2017-33615



**T.C.**  
**DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

Sayı : 67435137 -044-  
Konu : Anket İzni (Tuncay ARDIÇ)

**EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA**

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 13951301 numaralı doktora öğrencisi Tuncay ARDIÇ'ın tezinde kullanmak üzere "Lise 9. sınıflarda İngilizce Öğretiminde İletişimsel Yönelim Üzerine Bir İnceleme" konulu araştırmasına veri toplamak amacıyla ilimiz merkez ilçelerdeki liselerde uygulama yapma talebi ile ilgili Öğrenci İşleri Daire Başkanlığından gelen yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Doç. Dr. İlhami BULUT  
Enstitü Müdürü V.

EK :  
4 sayfa

**Evrakı Doğrulamak İçin :** [https://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Validate\\_doc.aspx?V=BENF45S9Z](https://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Validate_doc.aspx?V=BENF45S9Z)

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır  
Telefon:+90 412 248 80 30 Faks:+90 412 248 83 20  
e-Posta: [dicle@dicle.edu.tr](mailto:dicle@dicle.edu.tr) Elektronik Ağ:<http://www.dicle.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Semih Akman  
Evrak Pin Kodu: 52613  
Ayrıntılı bilgi irtibat tel.: 8494



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



T.C.  
DİYARBAKIR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/605.01-E.4383095  
Konu: Araştırma İzni

31.03.2017

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 13.03.2017 tarih ve 5098 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Tuncay ARDIÇ'ın "Lise 9.Sınıflarda İngilizce Öğretiminde İletişimsel Yönelim Üzerine Bir İnceleme" adlı araştırma çalışması Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup Diyarbakır merkez ilçelerine bağlı liselerde eğitim veren İngilizce Öğretmenleri ve Eğitim gören öğrencilere yönelik yapılacak bilimsel çalışmalarının, gönüllülük esası gözönünde bulundurularak ve eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yapılmasının uygun görüldüğü ile ilgili, Valilik Makamından alınan 30.03.2017 tarih ve 4302895 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Metin DİREK  
Müdür a.  
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

**EKİ:**

- 1- Onay Yazısı (1 Sayfa)
- 2- Araştırma-Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza

Aşağı ile aynıdır.

31.03.2017

Bahar YAMACI

Mehmet Akif ERSOY Cad. Yenişehir-DİYARBAKIR  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Bahar KÖMÜRCÜ- Memur  
Tel: (0 412) 322 22 35  
Faks: (0 412) 322 22 48



T.C.  
DİYARBAKIR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/605.01-E.4302895  
Konu : Araştırma İzni

30/03/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelgesi  
b) Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 13.03.2017 tarih ve 5098 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Tuncay ARDIÇ'ın "Lise 9. Sınıflarda İngilizce Öğretiminde İletişimsel Yönelim Üzerine Bir İnceleme" konulu araştırma çalışması için İlimize bağlı Liselerde çalışma yapmak istediği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan ASLAN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
30/03/2017

Sercan GÖKDEMİR  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü - Eski Eğitim Fakültesi Binası  
Şehitlik Yenişehir/DİYARBAKIR  
Elektronik Ağ: diyarbakir.meb.gov.tr  
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Semra ÇAKIR/Memur  
Tel: (0 412) 322 22 35  
Faks: (0 412) 322 22 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0740-7ba4-34fd-961c-d91a kodu ile teyit edilebilir.

T.C.

## DİYARBAKIR VALİLİĞİ

## İl Millî Eğitim Müdürlüğü

## Araştırma Ve Değerlendirme Formu

| ARAŞTIRMA SAHİBİNİN   |  |
|---|--|
| Adı Soyadı  | Doktora Programı Öğrencisi Tuncay ARDIÇ  |
| Kurum / Üniversitesi  | Dicle Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü  |
| Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi   | İlimiz Merkez İlçelerine Bağlı Liselerde Eğitim Veren İngilizce Öğretmenleri ve Eğitim Gören Öğrencilere Yönelik |
| Araştırma Konusu  | "Lise 9.Sınıflarda İngilizce Öğretiminde İletişimsel Yönelim Üzerine Bir İnceleme"                               |
| Kurum / Üniversitesi onayı  |  |
| Araştırma /Proje / Ödev / Tez Önerisi   | Tez Önerisi  |
| Veri Toplama Araçları   | Araştırma  |
| Görüş İstenilecek Birim / Birimler  |  |
| KOMİSYON GÖRÜŞÜ   |  |
| İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nun 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve uygulama Genelgesi.<br>Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede, araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın 2016-2017 eğitim öğretim yılını aksatmayacak şekilde yapılmasına oy birliği ile karar verilmiştir. |  |
| Komisyon Kararı   | Oy birliği   |
| Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı:   | Gerekçesi;   |
| .....   | .....  |
| .....   | .....  |

KOMİSYON ...../03/2017

Komisyon Başkanı  
Rahazan TEKDEMİR

Üye  
Osman AKKAYA

Üye  
Turan KAÇAR

Üye  
Ercan DENİZ

## EK.6. Ölçek Kullanım İzni

The screenshot shows a Gmail inbox on a desktop browser. The selected email is from tuncay.ardic@dicle.edu.tr to nina.spada@utoronto.ca, dated 2 Kas 2016 Çar 08:53. The subject is 'Scheme permission'. The email content is in Turkish and requests permission to use a research instrument. The sender's contact information is provided at the bottom of the email.

**Gmail Interface:**

- Search: nina.spada@utoronto.ca
- Left sidebar: E-Posta Yaz, Gelen Kutusu (403), Yıldızlı, Ertelendi, Önemli, Gönderilmiş Postalar, Taslaqlar (4), Kategoriler, Conversation Action Set..., Root Folder, Diğer.
- Right sidebar: 3 ileti dizisinden 1., 2 Kas 2016 Çar 08:53, 2 Kas 2016 Çar 16:07.

**Email Content:**

**Scheme permission**

**tuncay ardıc** <tuncay.ardic@dicle.edu.tr>  
Alici: Nina ▾

Dear Spada,

I am a research assistant and PhD candidate at Dicle University, Ziya Gökalp Faculty of Education, Curriculum and Instruction. I am planning to use COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) observation scheme in my research adapting into Turkish. I would be very grateful if you let me to use your scheme during my study. I had contacted you before about the coding conventions and you sent me the related chapters of the book which I appreciate a lot. Wish you all the best.

Warm regards.

**Nina Spada** <nina.spada@utoronto.ca>  
Alici: ben ▾

İngilizce ▾ > Türkçe ▾ İletiyi çevir

Yes, of course you are free to use the COLT scheme for your research. It is a published research instrument available for anyone to use who is interested/motivated to do so. Good luck with your research.

*Nina Spada, PhD  
Professor, Language and Literacies Education  
Department of Curriculum Teaching and Learning  
OISE University of Toronto  
252 Bloor Street West  
Toronto, Ontario, Canada M5S 2Y6  
Phone: 416 978 0270  
Email: nina.spada@utoronto.ca*

22:56:97c-c58a-44b7-ace7-4735... X Colt Scale izni - tuncayardic@dic... X

https://mail.google.com/mail/u/0/#search/soğuksu/FMfgqmTmzWnzDTGnTjHGgshLLKVIJGh

Uygulamalar Vandex Google Çeviri Google Akademik Gmail - Google'da... Dictionary by Merri... English thesaurus |... Anadolü Ajansı NTV HABER - Haber... Tureng - Türkçe ing... Duraklatıldı

soğuksu

E-Posta Yaz

Gelen Kutusu 403

Yıldızlı

Ertelendi

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar 4

Kategoriler

Conversation Action Set...

Root Folder

Diğer

3 ileti dizisinden 1.

Colt Scale izni

tuncay ardıc <tuncay.ardic@dicle.edu.tr>  
Alıcı: afulyasahin

Asuman hocam merhaba,

Türkçe'ye uyarlamasını yaptığımız Spada, N. & Fröhlich, M. (1995) tarafından geliştirilen "Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme" adlı gözlem formunu tezimde kullanmak istiyorum. Yazardan gerekli izni aldım ve sizin Türkçe'ye uyarlama çalışmanızdan tezimde yararlanmak istiyorum. Bu doğrultuda izniniz talep ediyorum.

Teşekkürlerimi sunar, iyi günler dilerim

Fulya Soğuksu <afulyasahin@gmail.com>  
Alıcı: ben

Merhaba Tuncay Hocam,

Tezimde kullandığım COLT gözlem formunun Türkçe'ye uyarlamış biçimini tezimde kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Fulya Soğuksu

iPhone'umdan gönderildi

tuncay ardıc <tuncay.ardic@dicle.edu.tr> sunları vazodı (22 Şub 2017 09:41):

22 Şub 2017 Çar 09:41

25 Şub 2017 Omt 22:25

## ÖZGEÇMİŞ

1985 yılında Kütahya’da doğdum. İlk ve ortaöğrenimimi Kütahya’da tamamladım. Kütahya Kılıçarslan Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi’nden mezun oldum. 2007 yılında Kocaeli Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği’nden mezuniyet aldım. Dil okulları, özel kolejler gibi çeşitli kurumlarda İngilizce öğretmeni yaptım. Daha sonra Kapadokya Meslek Yüksekokulu’nda İngilizce okutmanlığı yaptım. Yüksek Lisans Eğitimimi Eğitim Yönetimi alanında tamamladıktan sonra, Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora çalışmalarına devam etmekteyim. 2011 yılında Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nde araştırma görevlisi olarak başladığım göreve halen devam etmekteyim. Bu süreçte gerek yurt içi gerek yurt dışı projelerde görev aldım. İlgi alanlarım arasında, eğitim programları, eğitim tarihi, sosyal ve kültürel temellerinin yanı sıra yabancı dil öğretimi konuları yer almaktadır. Evli ve bir kız evlad babasıyım.

**Tuncay ARIÇ**

