

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI ANADİLİM DALI  
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME BİLİM DALI  
**(EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI)**

ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ  
İLETİŞİMSEL YAKLAŞIMIN SINIF İÇİ UYGULAMALARA YANSIMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Asuman Fulya Soğuksu**

**Ankara**  
**Haziran, 2013**

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI ANADİLİM DALI  
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME BİLİM DALI  
**(EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI)**

ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ  
İLETİŞİMSEL YAKLAŞIMIN SINIF İÇİ UYGULAMALARA YANSIMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Asuman Fulya Soğuksu**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Berna Aslan**

**Ankara**  
**Haziran, 2013**

**JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Yrd. Doç. Dr. Berna Aslan (Tez Danışmanı)

Üye

Doç. Dr. Z. Canan Karababa

Üye

Yrd. Doç. Dr. Cem Babadoğan

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 2013

Prof. Dr. İsmail Güven  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Türkiye’de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi, hem bireysel hem de toplumsal bir gereksinim olarak kabul edilmeye başlamıştır. İngilizcenin eğitim ve mesleki yaşam üzerindeki etkisi nedeniyle, bireylerin İngilizce öğrenme konusundaki istek ve taleplerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, uluslararası ilişkilerin geliştirilmesi açısından İngilizcenin önem kazandığı görülmüş ve İngilizce öğretimi Türkiye’nin dil politikasında önemli bir yer edinmiştir.

Söz konusu bireysel ve toplumsal gereksinimler dikkate alınarak, İngilizce öğretiminin niteliğini arttırmak amacıyla, uzun süredir devam eden bir değişim ve gelişim süreci başlatılmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin daha erken İngilizce öğrenmeye başlamaları sağlanmış ve böylece İngilizce öğretiminin süresi uzatılmıştır. İlköğretim ve ortaöğretimde İngilizce dersi için haftalık ders saatlerinin sayısı artırılmıştır. Bunların yanı sıra, ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde yenilenmiştir.

Bireylerin İngilizce öğrenme konusundaki isteklilikleri ve İngilizce öğretiminin niteliğini arttırmaya yönelik çabalara karşın, İngilizce öğretiminde sorunlar yaşanmaya devam etmiştir. Öğrencilerin, çok uzun bir süre boyunca İngilizce öğrenmelerine rağmen, ortaöğretimin sonunda istenilen yeterlik düzeyine ulaşamadıkları gözlemlenmiştir. Bu duruma ilişkin pek çok araştırma yapılmış ve İngilizce dersi öğretim programları öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine dayanılarak değerlendirilmiştir. Ancak, öğretim programlarının uygulama boyutu ile ilgili araştırmaların sayısı sınırlıdır.

Bu durum dikkate alınarak bu çalışmada, Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı’ndaki iletişimsel yaklaşımın Ankara ili merkez ilçelerindeki üç Anadolu lisesinde onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalara nasıl yansdığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarının, Öğretim Programı ile sınıf içi uygulamaların örtüştüğü ve ayrıştığı noktaların

belirlenmesi açısından faydalı olacağı ve İngilizce öğretiminin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma süresince değerli görüşleriyle bana yol gösteren ve anlayışını benden esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Berna Aslan'a içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırma süresince bilgi ve yaşantılarını benimle paylaşarak bana destek olan Doç. Dr. Z. Canan Karababa'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Program geliştirme alanıyla tanışmamı sağlayan ve bu alandaki gelişimime büyük katkısı olan Yrd. Doç. Dr. Cem Babadoğan'a içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırma süresince desteklerini benden esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Işıl Serbes, Ayben Kaynar Tanır, Ebru Aylar, Engin Deniz Tanır, Onur Çalışkan, Özlem Kanat Soysal, Sevda Aktaş, Suna Canlı ve Şuheda Önal'a teşekkür ederim.

Her günün güzel, her anın yaşanılır ve mutluluğun esas olduğunu bana öğreten ve varlığıyla bana devam etme gücü veren eşim Selim Soğuksu'ya bitmeyen sevgisi ve sabrı için teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan canım aileme tüm özverileri ve sonsuz sevgileri için teşekkür ederim.

Asuman Fulya Soğuksu

**ÖZET**  
**ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ**  
**İLETİŞİMSEL YAKLAŞIMIN SINIF İÇİ UYGULAMALARA YANSIMASI**

Soğuksu, Asuman Fulya

Yüksek Lisans, Eğitim Programları Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Berna Aslan

Haziran 2013, 189 sayfa

Bu araştırmada, Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'ndaki iletişimsel yaklaşımın, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki üç Anadolu lisesinde onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, etkileşim çözümlemesinin kullanıldığı bir sınıf araştırmasıdır. Araştırma grubunu, 85 onuncu sınıf öğrencisi ve 3 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler, belge incelemesi ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Gözlem sırasında, Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim Gözlem Şeması kullanılmıştır. Belge incelemesi ve gözlem yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel yöntemlerden yararlanılmıştır. Gözlem yoluyla elde edilen veriler, SPSS istatistiksel çözümleme programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, sınıf içi uygulamaların, öğrencilere temel dil becerilerini bütünleşik biçimde öğretmek ve iletişimsel yeterlik kazandırarak onların hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamaya yönelik olmadığını göstermiştir. Bunun yanı sıra, sınıf içi uygulamalarda anlama odaklanan, öğrenen merkezli ve gerçek yaşam durumlarını yansıtan bir öğrenme ortamı oluşturulamadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanılarak araştırmada, Öğretim Programı'ndaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara etkili biçimde yansıtılmadığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı, iletişimsel yaklaşım, sınıf araştırması, etkileşim çözümlemesi.

**ABSTRACT****REFLECTION OF THE COMMUNICATIVE APPROACH ADOPTED IN THE  
SECONDARY CURRICULUM FOR ENGLISH IN THE CLASSROOM**

Soğuksu, Asuman Fulya

M.A., Department of Curriculum

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Berna Aslan

June 2013, 189 pages

The purpose of this research is to explore how the communicative approach in the Secondary Curriculum for English is reflected in the tenth grade English classrooms at three Anatolian high schools which are located in the central districts of Ankara. The research is a classroom research which is conducted via the use of interaction analysis. The participants are composed of 85 tenth graders and 3 English teachers. The research data is collected through document analysis and observation. The Communicative Orientation of Language Teaching (COLT) Observation Scheme is used during observations. The data obtained via document analysis and observation is analyzed descriptively. The observation data is analyzed through the SPSS statistical analysis programme. The research findings reveal that the classroom practices are not orientated towards enabling students to communicate in the target language by teaching them basic language skills in an integrated way, and by developing their communicative competence. In addition, it is determined that a learning environment which is meaning-focused, learner-centred and similar to real life situations cannot be created. Taking these findings into consideration, it is concluded that the communicative approach in the Secondary Curriculum for English is not reflected in the classroom in an effective way.

**Keywords:** Teaching English as a foreign language, secondary curriculum for English, communicative approach, classroom research, interaction analysis.

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	iii
ÖNSÖZ .....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ .....	1
Problem .....	1
Amaç .....	13
Önem.....	14
Sınırlılıklar.....	15
Tanımlar.....	15
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	17
İletişimsel Yaklaşım.....	17
İletişimsel Öğretim Programının Amacı.....	22
İletişimsel Öğretim Programında Anlam Odaklılık .....	23
İletişimsel Öğretim Programında İçerik .....	24
İletişimsel Öğretim Programında Temel Dil Becerileri .....	26
İletişimsel Öğretim Programında Etkinlikler.....	27
İletişimsel Öğretim Programında Öğretim Araçları .....	31
İletişimsel Öğretim Programında Sınıf İçi Etkinliklerin Düzenlenmesi.....	33
İletişimsel Öğretim Programında Öğretmenin Rolü .....	35
İletişimsel Öğretim Programında Öğrencinin Rolü .....	36
İletişimsel Öğretim Programında Sınıf İçi Etkileşim.....	41
Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı.....	45
3. YÖNTEM .....	48
Araştırma Modeli.....	48
Araştırma Grubu .....	54
Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları.....	56
Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim Gözlem Şeması .....	60
Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim Gözlem Şemasının Uyarlanması.....	63
Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim Gözlem Şemasının Pilot Uygulaması .....	64
İkinci Kodlayıcının Belirlenmesi ve Eğitilmesi.....	66



Verilerin Toplaması .....	67
Belge İncelemesi .....	67
Gözlem.....	69
Verilerin Çözömlenmesi .....	77
4. BULGULAR VE YORUMLAR .....	78
Öğretim Programındaki İletişimsel Yaklaşım İlkeleri .....	78
İletişimsel Yeterliğin Geliştirilmesi.....	78
Dil Becerilerinin Bütünleşik Öğretimi.....	80
Anlam Odaklılık .....	81
Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi.....	83
Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi ve İşbirlikli Öğrenme .....	84
Özgün ve Çeşitli Öğretim Araçlarının Kullanımı .....	85
Gerçek Yaşam Durumlarını Yansıtan Öğrenme Ortamı .....	86
Kılavuz Olarak Öğretmen .....	88
Etkin ve Özerk Öğrenen .....	89
Sınıf İçi Uygulamalarda Kullanılan Etkinlikler .....	90
Etkinlik Türü.....	90
Katılımcı Düzeni .....	95
İçerik.....	98
Öğrencinin Kullandığı Dil Becerileri .....	102
Öğretim Araçları .....	104
Sınıf İçi Etkileşimin İletişimsel Özellikleri .....	108
Hedef Dil Kullanımı.....	108
Sınıf Yönetimi.....	113
Tahmin Edilebilirlik.....	117
Konuşmanın Uzunluğu .....	127
Anlam Odaklılık .....	132
İletilere Verilen Tepki.....	135
İletişimi Başlatma .....	141
Sınırlandırılmış Dil Kullanımı .....	142
Belge İncelemesi ve Gözlem Yoluyla Ulaşılan Bulguların Karşılaştırılması .....	145
İletişimsel Yeterliğin Geliştirilmesi.....	145
Dil Becerilerinin Bütünleşik Öğretimi.....	147
Anlam Odaklılık .....	148
Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi.....	148
Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi ve İşbirlikli Öğrenme .....	150

Özgün ve Çeşitli Öğretim Araçlarının Kullanımı .....	150
Gerçek Yaşam Durumlarını Yansıtan Öğrenme Ortamı .....	151
Kılavuz Olarak Öğretmen ve Etkin ve Özerk Öğrenen .....	153
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	155
Sonuçlar.....	155
Öğretim Programındaki İletişimsel Yaklaşım İlkeleri .....	155
Sınıf İçi Uygulamalarda Kullanılan Etkinlikler .....	157
Sınıf İçi Etkileşimin İletişimsel Özellikleri.....	159
Belge İncelemesi ve Gözlem Yoluyla Ulaşılan Bulguların Karşılaştırılması .....	161
Öneriler .....	162
KAYNAKLAR.....	163
EK 1. GÖZLEM ŞEMASINI GELİŞTİREN ARAŞTIRMACIDAN ALINAN İZİN .....	173
EK 2. ARAŞTIRMA İZİNİ .....	175
EK 3. DİL ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YÖNELİM GÖZLEM ŞEMASI.....	176
EK 4. DİL ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YÖNELİM GÖZLEM ŞEMASI SPSS KODLAMA ÇİZELGESİ .....	179
EK 5. DİL ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YÖNELİM GÖZLEM KILAVUZU.....	182
EK 6. SÖZLÜKÇE .....	187

## ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Okullara ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	55
Çizelge 2. İletişimsel Yaklaşım İlkeleri ve İlgili Kategoriler .....	68
Çizelge 3. Gözlem Şeması B Bölümü Kodlama Örneği (1. Örnek).....	72
Çizelge 4. Gözlem Şeması B Bölümü Kodlama Örneği (2. Örnek).....	73
Çizelge 5. <i>Kappa</i> Katsayısı Değerleri: Gözlem Şeması B Bölümü – Öğretmenin Sözlü Etkileşimi .....	75
Çizelge 6. <i>Kappa</i> Katsayısı Değerleri: Gözlem Şeması B Bölümü – Öğrencinin Sözlü Etkileşimi .....	76
Çizelge 7. İletişimsel Yeterliğin Geliştirilmesi .....	79
Çizelge 8. Dil Becerilerinin Bütünleşik Öğretimi .....	81
Çizelge 9. Anlam Odaklılık.....	82
Çizelge 10. Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi .....	83
Çizelge 11. Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi ve İşbirlikli Öğrenme.....	85
Çizelge 12. Özgün ve Çeşitli Öğretim Araçlarının Kullanımı.....	86
Çizelge 13. Gerçek Yaşam Durumlarını Yansıtan Öğrenme Ortamı .....	87
Çizelge 14. Kılavuz Olarak Öğretmen.....	88
Çizelge 15. Etkin ve Özerk Öğrenen.....	89
Çizelge 16. Okul A'da Sınıf İçi Uygulamalarda Kullanılan Etkinlik Türleri .....	91
Çizelge 17. Okul B'de Sınıf İçi Uygulamalarda Kullanılan Etkinlik Türleri .....	92
Çizelge 18. Okul C'de Sınıf İçi Uygulamalarda Kullanılan Etkinlik Türleri.....	93
Çizelge 19. Öğretmen ve Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeni .....	97
Çizelge 20. Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencilere Yeterlik Kazandırılan Alanlar .....	98
Çizelge 21. Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Konular .....	100
Çizelge 22. Sınıf İçi Etkinliklerde İçeriğin Belirlenmesi .....	101
Çizelge 23. Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencinin Kullandığı Dil Becerileri .....	102
Çizelge 24. Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Öğretim Araçlarının Türü .....	104

Çizelge 25. Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Öğretim Araçlarının Uzunluğu.....	106
Çizelge 26. Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Öğretim Araçlarının Kaynağı.....	107
Çizelge 27. Öğretmenlerin Hedef Dil Kullanımı.....	108
Çizelge 28. Öğrencilerin Hedef Dil Kullanımı .....	111
Çizelge 29. Yönergeler .....	113
Çizelge 30. Disiplin İfadeleri.....	115
Çizelge 31. Öğretmenlerin Bilgi İsteme Davranışları .....	117
Çizelge 32. Öğrencilerin Bilgi İsteme Davranışları .....	120
Çizelge 33. Öğretmenlerin Bilgi Verme Davranışları .....	122
Çizelge 34. Öğrencilerin Bilgi Verme Davranışları .....	124
Çizelge 35. Öğretmenlerin Sınıf İçindeki Konuşmalarının Uzunluğu .....	128
Çizelge 36. Sınıf İçi Uygulamalarda Öğrenciler Tarafından Üretilen Konuşmaların Uzunluğu .....	130
Çizelge 37. Sınıf İçi Uygulamalarda Öğrenciler Tarafından Bir Kaynağın Okunmasıyla Oluşan Konuşmaların Uzunluğu .....	130
Çizelge 38. Yapı ya da Anlam Odaklılık.....	132
Çizelge 39. Öğretmenlerin Öğrenci İletilerine Verdiği Tepkiler .....	136
Çizelge 40. Öğrencilerin Öğretmen ya da Öğrenci İletilerine Verdiği Tepkiler .....	137
Çizelge 41. Öğrencilerin İletişimi Başlatma Davranışları .....	142
Çizelge 42. Sınırlandırılmış Dil Kullanımı .....	143

## ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. İletişimsel Yeterlik Alanları .....	21
Şekil 2. İletişimsel Etkinlik Bileşenleri.....	28
Şekil 3. Öğrenen Özerkliğinin Geliştirilmesine Yönelik Yaklaşımlar.....	39

## **BÖLÜM**

### **1. GİRİŞ**

Bu bölüm, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan tanımlar ile kısaltmalardan oluşmaktadır.

#### **Problem**

Günümüzde iletişim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler ve küreselleşmenin etkisiyle bireyler yabancı bir dil öğrenmeye gittikçe daha fazla gereksinim duymaktadır. Bugün dünyada en çok konuşulan yabancı dilin İngilizce olduğu düşünülmektedir. Crystal (1997) ve Graddol (2007), dünyada yaklaşık 700 milyon kişinin İngilizceyi yabancı dil olarak konuştuğunu belirtmiştir. Cook (2003), İngilizcenin tüm dünyada yaygın biçimde kullanılmasında uluslararası iletişimin etkili olduğunu ve İngilizceyi yabancı dil olarak konuşan kişilerin sayısında özellikle son yıllarda büyük bir artış gözlemlendiğini ifade etmiştir.

Kachru (1992), İngilizcenin özellikle kültürlerarası iletişimde kullanılan, uluslararası bir dil niteliği kazandığını ifade etmiştir. Coleman (2010), İngilizcenin yanı sıra başka dillerin de uluslararası iletişimde kullanıldığını belirtmiş ve Çince, Arapça, Fransız, Rusça ve İspanyolcayı örnek olarak göstermiştir. Bununla birlikte, Coleman bu diller arasında en yaygın biçimde kullanılan dilin İngilizce olduğunu vurgulamıştır.

Crystal (1996), dünyadaki bilimsel yayınların üçte ikisinin İngilizce yazıldığını ve uluslararası sempozyum, konferans ve kongrelerde iletişim dili olarak İngilizcenin kullanıldığını ifade etmiştir. Truchot (2002), İngilizcenin iş dünyasında da yaygın biçimde kullanıldığını ve uluslararası şirketlerin iletişim

dili olarak İngilizceyi yeğlediğini belirtmiştir. Cook (2003), elektronik iletişimde en çok yeğlenen dilin İngilizce olduğunu vurgulamıştır.

İngilizcenin böylesine önem kazanması ve yaygın biçimde kullanılması, bireylerin İngilizce öğrenme gereksinimlerini arttırmıştır. Bunun sonucunda, pek çok ülkede yabancı dil olarak İngilizce temel eğitimin bir parçası haline gelmiş ve zorunlu ders olarak öğretim programlarının kapsamına alınmıştır (Truchot, 2002). Eurydice (2012) tarafından yayımlanan Avrupa'da yabancı dil öğretimine ilişkin rapora göre, 32 Avrupa ülkesinde ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde en çok öğretilen yabancı dil İngilizcedir. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, ilköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin % 73'ü yabancı dil olarak İngilizce öğrenmiştir. Ortaöğretim düzeyinde bu oran, akademik liselerde öğrenim gören öğrenciler için % 90 ve mesleki liselerde öğrenim gören öğrenciler için % 74,9'dur. 2004-2005 eğitim-öğretim yılı ile karşılaştırıldığında, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında tüm düzeylerde İngilizce öğrenme oranlarının arttığı görülmüştür.

Truchot (2002), yükseköğretimin uluslararasılaşmasıyla İngilizcenin bu düzeydeki rolünün de arttığını vurgulamıştır. Dünyada öğrenci hareketliliğinin artması ile pek çok üniversite uluslararası programlar açmaya başlamıştır. Bu programlarda yeğlenen dil İngilizcedir.

Uluslararası Eğitim Enstitüsü'nün 2010 yılında açıkladığı verilere göre, 2008 yılında dünya genelinde yükseköğretimdeki uluslararası öğrenci (*international student*) sayısı neredeyse üç milyona ulaşmıştır. Uluslararası öğrencilerin yaklaşık % 45'i ABD, Birleşik Krallık, Avustralya ve Kanada olmak üzere dört ülkede öğrenimlerine devam etmektedir. Bu ülkeler yalnızca yükseköğretim kurumlarının sunduğu eğitimin kalitesi nedeniyle değil, aynı zamanda bu kurumlarda İngilizcenin kullanılmasından dolayı yeğlenmektedir. Bu kurumlara kayıt yaptıran öğrenciler, kendi çalışma alanlarında yeterlik kazanmanın yanı sıra, İngilizce yeterlik düzeylerini yükseltmeyi de amaçlamaktadır (Coleman, 2010).

Coleman, İngilizce öğrenmenin kişisel ve toplumsal gelişime yapacağı katkı ile ilgili araştırmasında, İngilizce öğrenmenin çeşitli açılardan gelişimi desteklediğini vurgulamıştır. Araştırmada, İngilizcede yeterlik kazanmanın

gelişimi destekleyen ve gelişimin belirleyicisi olan özgürlükleri beraberinde getirdiğine dikkat çekilmiştir. Bu kapsamda, İngilizcenin kişisel ve toplumsal gelişimin desteklenmesinde oynadığı roller aşağıdaki biçimde sıralanmıştır (2010, s. 14):

- İstihdam edilebilirliğin artırılması
- Uluslararası işbirliği ve dayanışmanın desteklenmesi
- Araştırma ve bilgiye erişimin sağlanması
- Eğitim, turizm ve iş alanlarında uluslararası hareketliliğin kolaylaştırılması

Dünyadaki gelişmelere koşut biçimde Türkiye’de de İngilizce öğretimine önem verildiği görülmektedir. König (1990), İngilizcenin Türkiye’deki durumunu ele aldığı çalışmasında, yabancı dil kavramını vurgulamıştır. König’e göre yabancı dil, çoğunlukla okullarda ders olarak okutulan ve günlük yaşamda işlevsel biçimde kullanılmayan dildir. Bu kapsamda König, İngilizcenin Türkiye’de yabancı dil olarak kullanıldığını belirtmiştir. König, bunun yanı sıra, İngilizcenin günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelen uluslararası ilişkiler açısından önem taşıdığını ve Türkiye’nin diğer ülkelerle bağ kurabilmesi için İngilizceye gereksinim duyduğunu vurgulamıştır. Benzer biçimde, Doğançay-Aktuna (1998), İngilizcenin Türkiye’deki durumu ve işlevleri ile ilgili çalışmasında, Türkiye’de İngilizcenin resmi dil olarak ya da günlük yaşamda işlevsel biçimde kullanılmadığını ve bu nedenle yabancı dil olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir.

Doğançay-Aktuna (1998), Türkiye’de İngilizcenin yaygınlaşmasını iki dönem kapsamında değerlendirmiştir. İlk olarak 1950’li yıllarda, çağdaşlaşma sürecini desteklemek ve bu bağlamda uluslararası ilişkileri güçlendirmek amacıyla İngilizce öğretimine önem verilmeye başlamıştır. Bu süreçte, yabancı dil ağırlıklı ya da yabancı dilde eğitim veren okulların açılması ve yükseköğretim kurumlarında yabancı dilde eğitimin özendirilmesiyle İngilizcenin yaygınlaştırılması sağlanmıştır. İkinci olarak, 1980’lerin ortalarında, küreselleşmenin ve uluslararasılaşmanın etkisiyle Türkiye’de İngilizcenin kullanımı daha da yaygınlaşmıştır.



Kırkgöz (2009), Türkiye’de İngilizce öğretiminin gelişimini iki önemli uygulama temelinde ele almıştır. Bunlar, 1983 yılında Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu’nun kabul edilmesi ve 1997 yılında Temel Eğitim Reformu’nun uygulamaya konmasıdır. 1983 yılında Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle, ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenmeye başlamıştır. Bu dönemde İngilizce, bazı ortaöğretim kurumlarında eğitim dili olarak kullanılırken, bazılarında zorunlu ders olarak okutulmuştur. Kırkgöz, bu durumun öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların ortaya çıkmasına neden olduğunu vurgulamıştır. 1997 yılında uygulamaya konan Temel Eğitim Reformu sonucunda, Türkiye’de ilköğretim düzeyinde de İngilizce öğretilmeye başlamıştır. Bu kapsamda, öğrencilere dördüncü sınıftan itibaren İngilizce öğretilmeye başlamış ve yeni bir öğretim programı geliştirilmiştir. Bu program, dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar ilköğretimin beş yılını kapsayacak biçimde hazırlanmıştır. Kırkgöz’e göre, 1997 Öğretim Programı’nın en temel özelliği, iletişimsel yaklaşıma dayandırılmış olmasıdır (2007). Bu programın başlıca amacı, öğrencilerin iletişimsel yeterliğini geliştirerek hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamaktır.

2000’li yıllarda, Avrupa Birliği’ne giriş süreci kapsamında, hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyinde İngilizce öğretiminin iyileştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılmıştır. 1997 İngilizce Öğretim Programı’nın öğrencilerin hedeflenen dil düzeyine ulaşmalarını sağlamada yetersiz kaldığı görülmüştür (Kırkgöz, 2009). Bu kapsamda, 2006 yılında program gözden geçirilmiş ve daha kapsamlı hale getirilmiştir. Yeni program da iletişimsel yaklaşıma dayandırılmıştır. Bununla birlikte, programda kuramsal bilgilere daha fazla yer verildiği görülmüştür. Ayrıca, 2005 yılında ortaöğretimin süresi üç yıldan dört yıla çıkarılmış ve yabancı dil ağırlıklı eğitim veren ortaöğretim kurumlarındaki hazırlık sınıfları kaldırılarak ortaöğretim düzeyinde yabancı dil öğretiminin tüm kurumlar genelinde standartlaştırılması amaçlanmıştır. Ortaöğretim düzeyindeki bu düzenlemelerin ardından, 2007 ve 2008 yıllarında, genel liseler dokuzuncu ve onuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programları yenilenmiştir. Yeni programlar, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

(*Common European Framework of Reference for Languages*) ve iletişimsel yaklaşıma dayandırılmıştır.

2012 yılında, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyine ilişkin yeni düzenlemeler getiren 4+4+4 Eğitim Reformu uygulamaya konmuştur. Bu kapsamda, ilköğretim kurumları ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız kurumlar haline getirilmiştir. İlköğretim, dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşmaktadır. Ortaöğretim ise, ilköğretime dayalı, dört yıl zorunlu, örgün ve yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarını içermektedir. Bunun sonucunda, zorunlu eğitim süresi ortaöğretim düzeyini de kapsayacak biçimde sekiz yıldan on iki yıla çıkarılmıştır (MEB, 2012).

4+4+4 Reformu, İngilizce öğretimi açısından da yenilikler getirmiştir. Öncelikle, İngilizce dersi ikinci sınıftan itibaren zorunlu ders olarak okutulmaya başlamıştır. Yeni İlköğretim Haftalık Ders Çizelgesi'ne göre, öğrenciler ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar haftada iki saat ve beşinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar haftada dört saat İngilizce dersi almaktadır. Ortaöğretimde ise, İngilizce dersinin dört yıl süresince zorunlu ders olarak okutulduğu görülmektedir. 2010 yılında belirlenen Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi'ne göre, ders saati ortaöğretim kurumlarının türüne göre değişmekle birlikte, İngilizce dersi tüm ortaöğretim kurumlarında dört yıl süresince okutulmaktadır.

İngilizce öğretiminin gelişimi ve İngilizce dersine ilişkin program geliştirme çalışmalarına bakıldığında, son on yılda yoğun bir değişim sürecinin yaşandığı görülmektedir. Bu değişim sürecinde son olarak, 2011 yılında ortaöğretim ve 2013 yılında ilköğretim İngilizce dersi öğretim programları değiştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 118 sayılı ve 24.08.2011 tarihli kararı gereğince, yukarıda geçen ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının tamamı yürürlükten kaldırılarak tüm sınıflar için Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi (Hazırlık, 9-12. Sınıflar) Öğretim Programı uygulamaya konmuştur. Karar gereğince, yeni program, 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm ortaöğretim kurumlarında İngilizce dersi için kullanılacak program olarak kabul edilmiştir. Bunun ardından, 4+4+4 Reformu sonucunda 2006 yılında kabul edilen ilköğretim

İngilizce öğretim programı uygulamadan kaldırılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 6 sayılı ve 01.02.2013 tarihli kararı gereğince, İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı uygulamaya konmuştur. Karar gereğince, bu program 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim kurumlarında uygulanmaya başlayacaktır.

Türkiye'de İngilizce öğretiminin gelişimi ve İngilizce dersine ilişkin program geliştirme çalışmaları dikkate alındığında, İngilizce öğretimine önem verildiği ve bu alanda ilerleme kaydetmeye yönelik adımlar atıldığı görülmektedir. Öncelikle, on iki yıllık zorunlu eğitimde İngilizce dersine önemli bir yer ayrılmıştır. Öğrenciler, zorunlu eğitim kapsamında on bir yıl boyunca İngilizce öğrenmektedir. Bunun yanı sıra, İngilizce öğretim programları özellikle Avrupa ülkeleri olmak üzere pek çok ülkede program geliştirmede temel alınan (Eurydice, 2012) Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre hazırlanmış ve günümüzde tüm dünyada genel kabul gören ve yaygın biçimde kullanılan iletişimsel yaklaşıma dayandırılmıştır.

Kırkgöz (2009), Türkiye'de uluslararası ilişkileri sürdürebilmek için İngilizceye gereksinim duyulduğunu ve bu nedenle İngilizce öğretiminin iyileştirilmesine yönelik planlı bir dil politikasının izlendiğini belirtmiştir. Kırkgöz'e göre, böylesi bir politikanın en güçlü göstergesi, zorunlu eğitimin tüm düzeylerinde İngilizcenin zorunlu ders olarak okutulmasıdır. Benzer biçimde König (1990), Türkiye'de İngilizce öğrenmenin gereği konusunda bir farkındalık oluştuğunu ve İngilizce öğretimine yoğun bir talep olduğunu belirtmiştir.

Türkiye'de İngilizce öğretiminin iyileştirilmesine yönelik tüm çabalara ve İngilizce öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirilmiş olmasına rağmen, İngilizce öğretimi alanında önemli sorunlar yaşandığı gözlemlenmektedir. König (1990), İngilizcenin ilköğretim ve ortaöğretimde öğrencilere zorunlu ders olarak okutulmasına karşın, ortaöğretimin sonunda ulaşılan yeterlik düzeyinin çok da yüksek olmadığını belirtmiştir.

Doğançay-Aktuna (1998), öğrencilerin ortaöğretim süresince İngilizce öğrenmelerine rağmen, ortaöğretimin sonunda ancak temel kullanıcı düzeyine

ulaşabildiklerini ifade etmiştir. Doğançay-Aktuna'ya göre, kalabalık sınıflar, öğretim araçlarının yetersizliği ve nitelikli öğretmen eksikliği bu duruma neden olarak gösterilebilir. Doğançay-Aktuna, bunun yanı sıra, İngilizce öğretimi alanında daha önemli bir soruna işaret etmektedir: İngilizce öğrenimi toplumda yeterince içselleştirilememiştir. Doğançay-Aktuna'ya göre, bunun nedeni, öncelikle İngilizcenin günlük yaşamda çok fazla kullanım alanı bulamamasıdır. Buna ek olarak, İngilizce öğretimine ayrılan sürenin, öğretim yöntemlerinin, öğretim araçlarının ve öğretmenlerin niteliklerinin okul türlerine göre farklılık göstermesi; öğrencilerin yeterlik düzeylerinde de farklılıklara neden olmaktadır.

Kırkgöz (2006, 2009), ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 1997 Öğretim Programı ile ilgili algılarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, ilköğretim düzeyinde İngilizcenin daha erken öğretilmeye başlamasının olumlu bir etki yaratmasına rağmen, birtakım sorunların yaşandığını ortaya koymuştur. Birinci sorun, öğretim programında önerilen uygulamalar ile sınıf içi uygulamaların örtüşmemesidir. İkinci sorun, kullanılan ders kitaplarının iletişimsel yaklaşıma uygun olmamasıdır. Üçüncü sorun, İngilizce dersi için ayrılan haftalık ders saatinin öğretim programının amaçlarına ulaşmak için yetersiz olmasıdır. Son olarak, sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması ve öğretim için yeterli araç-gereç bulunmaması bir sorun olarak belirtilmiştir.

Kırkgöz (2009), yukarıda belirtilen sorunların çözümü için dil politikasının gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Türkiye'nin dil politikası incelendiğinde, uzun vadede ülkenin ekonomik gelişimine katkıda bulunmak amacıyla İngilizce öğretilmesine önem verildiği görülmektedir. Bununla birlikte, Kırkgöz'e göre, benimsenen dil politikasının uygulama boyutu da büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, dil politikasının uygulayıcıları olarak öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Benimsenen politikalar ile sınıf içi uygulamalar arasında bir fark oluşmaması için öğretmen eğitiminin gözden geçirilmesi ve hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim programlarının toplumdaki talebi karşılayacak biçimde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Kırkgöz, öğretmen eğitiminin yanı sıra, İngilizce öğretimi için yeterli kaynağın ülke genelinde tüm eğitim düzeyleri için sağlanmasının önemine de değinmiştir. Bu

kapsamda, özellikle ortaöğretim düzeyinde öğretim programları, öğretim araç-gereçleri ve öğretmenlerin nitelikleri açısından okul türleri arasında büyük farklılıkların gözlemlendiği ve bu nedenle öğrencilerin yeterlik düzeyleri arasında da farklılık olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle, İngilizce öğretiminde özellikle ortaöğretim düzeyinde altyapının güçlendirilmesi gerekmektedir.

Paker (2012), Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretimde İngilizcenin zorunlu ders olarak okutulmasına rağmen, öğrencilerin % 90’ının hala başlangıç düzeyinde kaldığını belirtmektedir. Paker, Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’na kayıt yaptıran ve yerleştirme sınavı sonucunda başlangıç düzeyinde öğrenim görmeye başlayan öğrencilerin sayısını bu duruma örnek olarak göstermiştir. Buna göre, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında kayıt yaptıran öğrencilerin % 94,43’ü, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında kayıt yaptıran öğrencilerin % 97,33’ü, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında kayıt yaptıran öğrencilerin % 90,20’si ve 2011-2012 eğitim-öğretim yılında kayıt yaptıran öğrencilerin % 83,29’u başlangıç düzeyinde hazırlık programına başlamıştır. Paker’e göre, bu sorunun çözülmesi için öğrencilerin nasıl bir öğrenim sürecinden geçtiğini belirlemek gerekmektedir. Paker bu amaçla Çukurova Üniversitesi, Muğla Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakülteleri’nde öğrencilerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde hazırladıkları gözlem raporlarını incelemiş ve bu raporlara göre öğretmenlerin % 95’inin anlamdan çok yapıya odaklandığını, derslerde İngilizceyi bir iletişim aracı olarak kullanmadığını ve öğrencilerin hedef dilde iletişim kurabilmeleri için gerekli ortamı oluşturmadığını belirlemiştir, Paker, öğrencilerin İngilizcedeki yeterlik düzeylerinin iyileştirilebilmesi için, öncelikle İngilizcenin bir iletişim aracı olarak görülmesi ve öğrenme ortamlarının bu amaçla düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Karcı (2012), 2010-2011 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma, Aydın ili merkezindeki 53 okulu içermektedir. Araştırmada, veri toplamak amacıyla sormaca ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, İngilizce programında benimsenen iletişimsel yaklaşımın sınıfta uygulanamadığı ortaya konmuştur. Bu nedenle, öğretmenler için iletişimsel yaklaşımın sınıfta nasıl uygulanması gerektiğine

ilişkin bir kılavuz hazırlanması önerilmiştir. Bunun yanı sıra, dört dil becerisinin istenilen düzeyde kazandırılmadığı ve programda önerilen ders saatlerinin programın hedeflerine ulaşmak için yetersiz olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, içeriğin yoğun ve ağır olduğu, konuların öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde olmadığı belirlenmiş ve içeriğin gözden geçirilmesi önerilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer önemli bulgu, programda önerilen yöntem ve tekniklerin sınıf içinde çoğu zaman uygulanamıyor olmasıdır. Değerlendirme boyutunda, becerilere yönelik değerlendirmeden çok dilin yapısına ilişkin değerlendirmeye önem verildiği ortaya konmuştur. Bu temelde, öğretmenlerin yöntem, teknik ve değerlendirme konusundaki bilgi eksikliklerinin giderilmesi amacıyla hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmiştir.

Tekin-Özel (2011), 2009-2010 eğitim-öğretim yılında ilköğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini ve İngilizce dersinin işlenişi ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya, Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 61 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 61 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla gözlem ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin derste İngilizce yerine Türkçeyi kullanarak iletişim kurdukları, öğrencilerin temel dil becerilerini bütünleşik biçimde geliştirmedikleri, öğrenci-öğrenci etkileşimine yeterince yer vermedikleri ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmedikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında eğitim eksikliği ve altyapı yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları ortaya konmuştur.

Dönmez (2010), ilköğretim sekizinci sınıf İngilizce öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini ve uygulama sürecinde yaşanan sorunları ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma, Ankara ili Polatlı ilçesindeki dokuz ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmaya 10 İngilizce öğretmeni ve 73 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmenlerle ve öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretim programının etkili bir biçimde uygulanamadığını göstermiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretim programında önerilen yöntem ve teknikleri kullanamadıkları

belirlenmiş ve öğretmenlere öğretim programının uygulama boyutu ile ilgili destek sağlanması önerilmiştir.

İnam-Çelik (2009), 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim dördüncü sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirmek amacıyla öğretmen görüşlerinden yararlanmıştır. Araştırma, Aydın ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında yapılmıştır. Araştırmaya 83 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sormaca kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, haftalık ders saatinin programın amaçlarına ulaşmak için yetersiz olduğu ve programda önerilen etkinliklerin öğrenci sayıları fazla olduğu için uygulanmadığı ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, öğrencilerin İngilizceyi öğrenmek istemelerine rağmen günlük yaşamlarında İngilizceyi kullanamadıkları, temel dil becerilerinin geliştirilmesinde sorunlar yaşandığı ve öğretim araçlarına ulaşmada güçlük çekildiği belirlenmiştir.

Yel (2009), Sivas ilindeki Anadolu liselerinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda İngilizce dersinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yararlanmıştır. Araştırma, Sivas ilindeki üç Anadolu lisesinde yapılmıştır. Araştırmaya 200 öğrenci ve 20 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri, öğretmenler ve öğrenciler için hazırlanan sormacalar yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, İngilizce derslerinde sınıf içi uygulamaların öğretim programlarında belirlenen hedeflere ulaşmak için yeterli olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, sınıf içi uygulamalarda kullanılan içerik ve öğretim araçlarının öğrenciler için ilgi çekici olmadığı saptanmıştır. İçerik ve dil açısından zengin bir öğrenme ortamı sağlanmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca, sınıf içi uygulamalarda öğrenen merkezli ve etkileşime dönük eğitim durumlarının oluşturulmadığı ve öğretim programlarında önerilen değerlendirme türlerinden yararlanılmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, bu bulgular temelinde, öğretmenlere öğretim programları ile ilgili eğitim verilmesi, ders içeriklerinin ve öğretim araçlarının gözden geçirilmesi, eğitim durumlarının çeşitlendirilmesi ve değerlendirmede dört dil becerisine de yer verilmesi önerilmiştir.

Kefeli (2008), 2005 yılında ortaöğretimde eğitim süresinin tüm kurumlar için dört yıla çıkarılması sonrasında, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin yeni İngilizce programı hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırma

yapmıştır. Araştırma, Ankara'daki dört Anadolu lisesinde yürütülmüştür. Araştırmaya, toplam 36 kişi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların çoğunun İngilizce ve İngilizce öğrenimine olumlu baktığı, ancak okullardaki uygulamadan memnun olmadıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, sınıf içi uygulamalarda öğretim araçlarının ve ürün dosyalarının etkili biçimde kullanılmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, programda benimsenen iletişimsel yaklaşım, öğrenen merkezlik ve çoklu zekâ kuramının sınıf içinde yeterince uygulanmadığı ortaya konmuştur.

Ersen-Yanık (2007), altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf İngilizce öğretim programlarının öğretmenler tarafından nasıl uygulandığını ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığını belirlemeye yönelik araştırmasında öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemiştir. Araştırma, Türkiye'nin yedi bölgesinden gelişmişlik düzeylerine göre belirlenen 21 il ve bu illere bağlı 42 ilçede yapılmıştır. Araştırmaya 368 öğretmen ve 1235 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri, öğretmenler ve öğrenciler için hazırlanan sormacalar yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, programlarda belirlenen hedeflerin büyük bir bölümü orta düzeyde gerçekleşmektedir. Bunun yanı sıra, konu seçimi ve düzenlenmesi açısından birtakım sorunlar olduğu belirlenmiştir. Sınıf içi uygulamalarda öğrenen merkezli yöntem ve tekniklere yer verildiği ve bunların öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte, sınıf içi uygulamalarda öğretim araçları, öğrenciler, sınıf ortamı ve programdan kaynaklanan sorunlar tespit edilmiş ve bu sorunların sınıf içi uygulamaların etkili biçimde yürütülmesini engellediği ifade edilmiştir.

Er (2006), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf İngilizce öğretim programlarını hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme açısından değerlendirmeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmada tüm Türkiye'deki ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerini ile müfettişleri temsil edecek biçimde bir örneklem oluşturulmuştur. Bu kapsamda, araştırmaya 593 öğretmen ve 535 müfettiş katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmenler ve müfettişler için hazırlanan sormacalar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dördüncü ve beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programlarında belirlenen hedeflerin bazılarının kazandırılmasında



sorunların olduğu ve İngilizce dersine ayrılan zamanın öğretim programlarında belirlenen hedeflere ulaşılması için yeterli olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretim programlarının içeriğinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Değerlendirme açısından, öğretmenlerin programlarda önerilen ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanamadıkları ortaya konmuş ve bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin sunulması önerilmiştir.

Bu çalışmalar dikkate alındığında, İngilizce öğretiminde birtakım sorunların yaşandığı görülmektedir. Araştırmacılar, öğrencilerin uzun bir süre boyunca İngilizce öğrenmelerine rağmen, istenilen düzeye ulaşamadıklarını belirtmiştir. Bu temelde, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyleri için geliştirilen öğretim programlarına ilişkin, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda, İngilizce öğretiminde yaşanan en temel sorunun öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara etkili biçimde yansıtılamaması olduğu görülmüştür.

Bu durumu destekleyecek biçimde Devitt (1989), yabancı dil öğretiminde karşılaşılan önemli bir soruna işaret etmektedir. Son yıllarda, öğrencilerin sınıf içi uygulamalarda daha etkin bir rol üstlenmesi ve öğrenme-öğretme sürecine daha etkin biçimde katılması beklenmektedir. Bunun yanı sıra, öğretim programlarında içeriğin belirlenmesinde öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri dikkate alınmaktadır. Buna karşın, sınıf içi uygulamalarda dilin yapısı odak noktası olmaya devam etmekte ve öğrencilere dili doğal biçimde kullanmalarını sağlayacak bir öğrenme ortamı sağlanamamaktadır.

Posner (1995), öğretim programının uygulama boyutunun önemine değinmiştir. Posner'a göre, öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrencilerin ulaşması beklenen hedefler, bu hedeflere ulaşmada kullanılacak yöntem, teknik, içerik ve araç-gereçler ile değerlendirme süreci resmi programı oluşturmaktadır. Resmi programın sınıf içinde uygulanmasıyla da "uygulanan program" ortaya çıkmaktadır. Uygulanan program, sınıfta neyin nasıl öğretildiği ile ilgilidir. Posner, resmi programın ancak uygulama boyutunda anlam kazandığını ve resmi programın etkililiğinin ortaya konması için uygulanan programın incelenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu temelde, İngilizce öğretiminin uygulama boyutunun ayrıntılı biçimde incelendiği araştırmaların, İngilizce öğretiminin niteliğinin iyileştirilmesine ve İngilizce dersine ilişkin program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalarda çoğunlukla ilköğretim düzeyine odaklanıldığı ve ortaöğretim düzeyinde de benzer araştırmalara gereksinim duyulduğu dikkate alınarak, bu araştırmada ortaöğretim düzeyinde sınıf içi uygulamalar incelenmiş ve öğretim programındaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içinde nasıl yansıdığı ele alınmıştır. Bu kapsamda araştırmanın problemini, Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'ndaki iletişimsel yaklaşımın, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki üç Anadolu lisesinde onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalara yansımaları oluşturmaktadır.

### **Amaç**

Bu araştırmada, Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'ndaki iletişimsel yaklaşımın, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki üç Anadolu lisesinde onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmada bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim Programı'ndaki iletişimsel yaklaşım ilkeleri nelerdir?
2. Ankara ili merkez ilçelerindeki üç Anadolu lisesinde onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinlikler nelerdir?
3. Ankara ili merkez ilçelerindeki üç Anadolu lisesinde onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi etkileşimin iletişimsel özellikleri nelerdir?
4. Öğretim Programı'ndaki iletişimsel yaklaşım ilkeleri ile Ankara ili merkez ilçelerindeki üç Anadolu lisesinde onuncu sınıf İngilizce dersinde kullanılan sınıf içi etkinlikler ve sınıf içi etkileşimin iletişimsel özellikleri örtüşmekte midir?

## Önem

Türkiye’de İngilizce öğretiminin gelişimi ve program geliştirme çalışmaları dikkate alındığında, özellikle son on yılda yoğun bir değişim sürecinin yaşandığı görülmektedir. Bu süreçte, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde kullanılan İngilizce dersi öğretim programları birkaç defa yenilenmiştir. Son olarak, 2011 yılında ortaöğretim ve 2013 yılında ilköğretim İngilizce dersi öğretim programları değiştirilmiştir. Bu değişimlerin amacı, İngilizce öğretiminin etkililiğini arttırmaktır.

İngilizce öğretim programlarında yapılan değişimlerin istenen yönde ilerleme sağlayıp sağlamadığını görmek amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Er, 2006; Ersen-Yanık, 2007; Kefeli, 2008; İnam-Çelik, 2009; Yel, 2009; Dönmez, 2010; Tekin-Özel, 2011; Karcı, 2012). Bu araştırmalar sonucunda, İngilizce öğretiminin iyileştirilmesine yönelik adımlar atılmasına rağmen, birtakım sorunların yaşanmaya devam ettiği görülmüştür. Bu araştırmalarda belirlenen en temel sorunsu, öğretim programının sınıf içi uygulamalara etkili biçimde yansıtılamamasıdır.

Bu araştırma, öğretim programı ile sınıf içi uygulamaların örtüştüğü ve ayrıştığı noktaların belirlenmesi ve bu konudaki sorunlara çözüm önerileri getirilmesi açısından faydalı olacaktır. Bunun yanı sıra, İngilizce dersi öğretim programları ile ilgili araştırmaların çoğunlukla öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayandırıldığı görülmektedir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak gözlemin kullanılması, sınıf içi uygulamaların doğal ortamda izlenmesine ve sınıf içi etkileşimin doğrudan incelenmesine olanak sağlamıştır. Bu kapsamda bu çalışmanın, alanyazına katkı sağlamanın yanı sıra, İngilizce öğretmenlerinin kendi uygulama süreçlerini değerlendirmelerine yardımcı olacak bir kılavuz görevi görebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, İngilizce öğretim programları ile ilgili araştırmaların ilköğretim düzeyine odaklandığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, ortaöğretim programının sınıf içi uygulamalar açısından incelenmesinin önem taşıdığına inanılmaktadır.

## Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı, Ankara ili merkez ilçelerindeki üç Anadolu lisesi, bu liselerde öğrenim gören onuncu sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin dersine giren İngilizce öğretmenleri ve Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı ile sınırlıdır.

## Tanımlar

**Etkinlik:** Bu çalışmada etkinlik, Ankara ili merkez ilçelerindeki üç Anadolu lisesinde onuncu sınıf İngilizce dersinde kullanılan sınıf içi etkinliklerdir.

**Gözlem Şeması:** Bu çalışmada Gözlem Şeması, Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim Gözlem Şeması'dır.

**İletişimsel özellik:** Bu çalışmada iletişimsel özellik, Ankara ili merkez ilçelerindeki üç Anadolu lisesinde onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi etkileşimin iletişimsel özellikleridir.

**Öğretim Programı:** Bu çalışmada Öğretim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2011 yılında uygulamaya konan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'dır.

**Yaklaşım:** Bu çalışmada yaklaşım, Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın dayandırıldığı iletişimsel yaklaşımdır.

## Kısaltmalar

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

**FOCUS:** Foci for Observing Communications Used in Settings (Öğrenme Ortamlarındaki İletişimin Gözlemlenmesine Yönelik Odak Noktaları)

**FLint:** Foreign Language interaction (Yabancı Dilde etkileşim)

## BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, iletişimsel yaklaşım ile ilgili kuramsal çerçeve yer almaktadır.

#### İletişimsel Yaklaşım

İletişimsel yaklaşım (*communicative approach*), günümüzde yabancı dil öğretimi alanında genel kabul görmüş ve yaygın biçimde kullanılan bir dil öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, 1960'lı yılların sonları ve 1970'li yıllarda yabancı dil öğretim geleneğinin değişmeye başlamasıyla ortaya çıkmıştır. 1960'lı yılların başlarında Birleşik Krallık'ta, Hornby tarafından geliştirilen "duruma dayalı dil öğretim yöntemi" (*situational language teaching*) kullanılmıştır (White, 1988). Bu yöntemde, öğrencilere hedef dilin yapısını öğretmek amacıyla, anlamlı ve duruma dayalı etkinliklerden yararlanılmıştır. Aynı yıllarda ABD'de, yapısal dilbilim çalışmaları üzerine temellendirilen "işitsel-dilsel yöntem" (*audio-lingual method*) yaygınlaşmıştır (White, 1988). Bu yöntemde, dil öğrenme süreci, mekanik bir alışkanlık geliştirme sürecidir. Bu yöntemde, diyalogların ezberlenmesi ve mekanik alıştırımlar yoluyla öğrencilerin hedef dili kurallarına uygun biçimde kullanmalarını sağlamak amaçlanmıştır.

Richards ve Rodgers (2001), farklı kuramsal temellere dayandırılmış olsalar da, duruma dayalı dil öğretim yöntemi ve işitsel-dilsel yöntemin pek çok açıdan birbirine benzediğini belirtmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde hedef dilin kurallara uygun biçimde kullanımına odaklanması ve öğrencilere temel yapıları öğretmek amacıyla mekanik alıştırımlardan yararlanılması, bu

yöntemler arasındaki en belirgin benzerliklerdir. Bu benzerlikler, iki yöntemde de dilin doğasına benzer biçimde yaklaşıldığını göstermektedir.

1960'lı yılların sonlarında, Henry Widdowson, Christopher Candlin, Christopher Brumfit ve Keith Johnson gibi İngiliz araştırmacılar dilin işlevsel ve iletişimsel boyutunun yeterince ele alınmadığını belirterek yukarıdaki yöntemleri eleştirmeye başlamıştır. Bu araştırmacılar, yabancı dil öğretiminde, yalnızca temel yapıların öğretilmesine değil, iletişimsel yeterliğin geliştirilmesine de önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Richards & Rodgers, 2001).

1970'li ve 1980'li yıllarda, Avrupa'da yabancı dil öğrenme gereksiniminin artmasıyla, Avrupa Konseyi bu alanda çalışmalar yürütmeye başlamıştır. Bu çalışmalar kapsamında, iletişimsel izlencelerin oluşturulmasında kullanılan eşik düzeyi (*threshold level*) ölçütleri belirlenmiştir (van Ek & Alexander, 1980). Bu ölçütler, Wilkins (1976) tarafından geliştirilen, dilin yapısından çok anlama odaklanan kavramsal izlenceler (*notional syllabuses*) temel alınarak oluşturulmuştur.

İletişimsel yaklaşım, İngiliz araştırmacılar ve Avrupa Konseyi'nin yukarıda açıklanan kuramsal çalışmaları üzerine kuruludur. İletişimsel yaklaşımda yabancı dil öğretiminin temel amacı, öğrencilerin iletişimsel yeterliğini ve dil becerilerini geliştirmektir. İletişimsel yaklaşım bu özelliği ile yabancı dil öğretiminde kullanılan diğer yöntemlerden ayrılmaktadır. Anthony (1963), yabancı dil öğretiminde yaklaşım ve yöntem kavramlarını açık biçimde tanımlayarak bu iki kavram arasındaki farkı vurgulamıştır. Buna göre yaklaşım; dilin yapısı, öğrenme süreci ve öğretme sürecine ilişkin varsayımlar bütünüdür. Yöntemse, dilin benimsenen yaklaşıma uygun olarak ve sistemli biçimde öğretilmesi için izlenen yoldur. Bu tanımlar temelinde, iletişimsel yaklaşım bir "yöntem" değil, "yaklaşım" olarak kabul edilmektedir (Richards & Rodgers, 2001; Celce-Murcia, 2001; Brown, 2007).

İletişimsel yaklaşımın kuramsal temelini, "iletişimsel yeterlik" (*communicative competence*) kavramı oluşturmaktadır. Bu kavram, ilk olarak Hymes (2001) tarafından, Chomsky'nin yeti kavramını genişletmek amacıyla kullanılmıştır. Chomsky dil kuramında, yeti ve edim kavramlarını kullanmıştır.

Bu kurama göre, yeti (*competence*) bir dilin yapısına ilişkin bilgi anlamına gelirken, edim (*performance*) bu bilginin dışavurumu, diğer bir deyişle dilin kullanımınıdır (Chomsky, 1965). Chomsky, bir dilin doğru biçimde kullanılabilmesi için, o dilin kurallarının tam olarak bilinmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu temelde, Chomsky'nin dil kuramı yapı üzerine kuruludur (Canale & Swain, 1980). Buna karşın Hymes, dilin yapısına ilişkin bilginin yanı sıra, dilin sosyal bağlama uygun biçimde kullanımının da önemli olduğunu vurgulamıştır. Hymes'a göre, "dilini hangi durumda nasıl kullanılacağını bilmeden, dilin yapısına ilişkin kuralları bilmenin anlamı yoktur" (2001, s. 60). Bu temelde Hymes, Chomsky'nin yeterlik kavramını genişleterek iletişimsel yeterlik kavramını önermiştir. Bu kavram, dilin yapısına ilişkin yeterliğin yanı sıra toplumdilbilimsel yeterliği de içermektedir.

Widdowson, söylem üzerine çalışmaları ile Hymes'in iletişimsel yeterlik kavramının genişletilmesine ve iletişimsel yaklaşımın kuramsal temellerine katkıda bulunmuştur. Widdowson, konuşmada kullanılan yapılar ile söylem içinde bu yapılara yüklenen iletişimsel anlamlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu kapsamda, Widdowson yabancı dil öğretiminde söylemi "bağlaşıklık" (*cohesion*) ve "bağdaşıklık" (*coherence*) kavramları temelinde ele almıştır. Widdowson'a göre bağlaşıklık, sözcelerin bir önermeler dizisi oluşturacak biçimde birbirine bağlanması anlamına gelmektedir. Bağdaşıklık ise, sözcelerin derin yapıda oluşan anlamları arasındaki bağlantıdır. Bağlaşıklık yüzey yapı ile ilgilidir ve sözceleri birbirine bağlamak için dilsel öğelerden yararlanılmaktadır. Buna karşın bağdaşıklık, derin yapı ile ilgilidir ve bağdaşıklık gösteren dilsel öğeler yoktur (1978).

Halliday ve Hasan (1976) bağlaşıklık öğelerini beş başlık altında toplamıştır:

1. Artgönderim (*anaphoric reference*): Sözcede daha önce kullanılmış bir öğeye sonra gelen bir öğe ile gönderme yapılmasıdır.
2. Değiştirim (*substitution*): Sözcede yer alan öğelerden birinin yerine diğerinin konulmasıdır.
3. Eksilti (*ellipsis*): Sözcede daha önce kullanılan bir öğenin anlamı bozmayacak biçimde çıkarılmasıdır.



4. Birleştirme (*conjunction*): Sözcüde öğelerin bir bağlaç yoluyla birleştirilmesidir.
5. Eşgönderim (*lexical cohesion*): Sözcüde daha önce kullanılmış bir öğeye daha sonra aynı öğenin yinelenmesi ile gönderme yapılmasıdır.

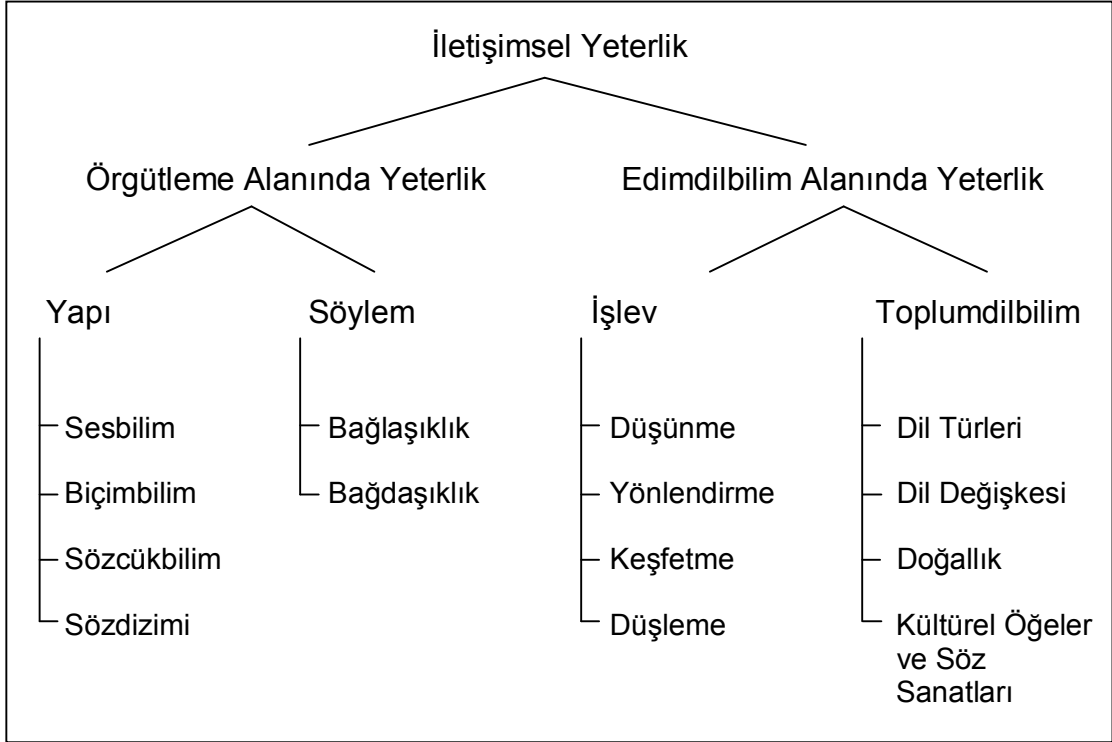
Wilkins (1976), van Ek ve Alexander (1980) ve Finocchiaro (1983) tarafından yürütülen dilin işlevlerini tanımlamaya yönelik çalışmalar, iletişimsel izlencelerin oluşturulmasında etkili olmuştur. Bu araştırmacılar, işlevsel ya da iletişimsel izlencelerin ve öğretim araçlarının oluşturulmasında kullanılmak üzere dilin işlevlerine ilişkin kategoriler oluşturmuştur.

Canale ve Swain (1980), iletişimsel yeterlik kavramına ilişkin kuramsal çalışmaları ile Hymes'in iletişimsel yeterlik kavramını genişletmiştir. Canale ve Swain'in iletişimsel yeterlik kavramı dört yeterlik alanından oluşmaktadır:

1. Yapı Alanında Yeterlik (*Grammatical Competence*): Yapı alanında yeterlik; sesbilim, biçimbilim, sözcükbilim ve sözdizimi ile ilgili bilgiyi içerir.
2. Söylem Alanında Yeterlik (*Discourse Competence*): Söylem alanında yeterlik, bağlaşıklık ve bağdaşıklık ile ilgili bilgiyi içerir.
3. Toplumdilbilim Alanında Yeterlik (*Sociolinguistic Competence*): Toplumdilbilim alanında yeterlik, iletişimin geçtiği sosyal bağlama uygun (iletişimin konusu, iletişimde üstlenilen roller, iletişimin geçtiği mekân vb. açısından) dil kullanımını içerir.
4. İletişim Stratejileri Alanında Yeterlik (*Strategic Competence*): İletişim stratejileri alanında yeterlik, iletişim sürecinde karşılaşılan sorunları çözme ve daha etkili biçimde iletişim kurmaya yönelik stratejilerin kullanımını içerir.

Bachman (1990), Canale ve Swain'in iletişimsel yeterlik kavramını yeniden ele alarak iki yeterlik alanı ve dört alt yeterlik alanı oluşturmuştur. Şekil 1'de görüldüğü gibi, Bachman tarafından yeniden düzenlenen iletişimsel yeterlik kavramı, örgütlenme ve edimdilbilim yeterlik alanlarından oluşmaktadır. Örgütlenme alanında yeterlik, dilin kurallarını içeren "yapı" ile bağlaşıklık ve bağdaşıklık içeren "söylem" alt yeterlik alanlarından oluşmaktadır.

Edimdilbilim alanında yeterlik ise, sözeylemlerin kullanımını içeren “işlev” ile dilin sosyal bağlama uygun kullanımını içeren “toplumdilbilim” alt yeterlik alanlarını içermektedir.



Şekil 1. İletişimsel Yeterlik Alanları  
(Bachman, 1990, s. 87)

Bachman, bu yeterlik alanlarının yanı sıra, iletişimsel dil kullanımının önemli bir bileşeni olarak iletişim stratejilerine vurgu yapmıştır. Bachman, Canale ve Swain’in iletişimsel yeterliğin bir alanı olarak belirlediği iletişimsel stratejileri, Şekil 1’de gösterilen yeterlik alanlarının tümünü etkileyen genel bir yeterlik olarak ele almıştır (1990).

Bu kuramsal çalışmalar ışığında Brown, iletişimsel yaklaşımın genel bir tanımını yapmanın güç olduğunu belirterek, iletişimsel yaklaşımın temel ilkelerini aşağıdaki biçimde sıralamıştır (2007, s. 241):

1. Öğrenme-öğretme sürecinde, yalnızca dilin yapısına değil, anlama da odaklanılarak öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini bütünüyle geliştirmek amaçlanır.
2. Sınıf içi etkinlikler, öğrencilere özgün, işlevsel ve anlamlı dil öğrenme ortamları sunar.
3. Sınıf içi uygulamalarda dilin kurallara uygun kullanımından (yapı) çok, akıcı kullanımına (anlam) önem verilir.
4. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenciler dili, iletişimsel gereksinimlerini karşılamak amacıyla, önceden bir hazırlık yapmadan etkin biçimde kullanır.

Breen ve Candlin'e göre, iletişimsel yaklaşımın benimsendiği öğretim programlarının da benzer ilkeler temelinde oluşturulması gerekmektedir (1980). Bu kapsamda, iletişimsel öğretim programının temel özellikleri aşağıdaki başlıklar altında açıklanmıştır.

### **İletişimsel Öğretim Programının Amacı**

Breen ve Candlin'e göre, iletişimsel öğretim programında yabancı dil öğrenimi, öğrencinin hedef dili kullanarak belirli bir sosyokültürel ortamda iletişim kurmayı öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu temelde, iletişimsel öğretim programının temel amacı, öğrencinin iletişimsel yeterliğini geliştirerek hedef dilde iletişim kurmasını sağlamaktır (1980).

Canale ve Swain'e göre, iletişimsel yaklaşımın benimsendiği öğretim programlarının temel amacı, iletişimsel yeterlik alanlarına eşit biçimde önem vererek öğrencinin hedef dilde iletişim kurmasını sağlamaktır. Öğrencinin hedef dilde iletişim kurmasını sağlamak için, sınıf içi uygulamalarda yukarıda açıklanan iletişimsel yeterlik alanlarının tümünü ele almak gerekmektedir (1980).

Johnson'a göre, iletişimsel yaklaşımı diğer dil öğretim yaklaşımlarından ayıran en önemli özellik, bu yaklaşımda dil öğretiminin asıl amacının öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmek ve onların hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamak olmasıdır (1981). Bu kapsamda, büyük ölçüde dilin

yapısına odaklanan geleneksel yaklaşımlar ile karşılaştırıldığında, iletişimsel yaklaşımda anlama ve iletişimsel dil kullanımına odaklanılmaktadır. Bu temelde, iletişimsel öğretim programının asıl amacı, anlama odaklanarak öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmek ve onların hedef dilde iletişim kurabilmelerini sağlamaktır.

### **İletişimsel Öğretim Programında Anlam Odaklılık**

Yabancı dil öğretiminde yapı odaklılık ve anlam odaklılık sıkça karşılaşılan kavramlardır. Dilin kurallara uygun kullanımına odaklanan geleneksel dil öğretim yaklaşımları, yapı odaklı yaklaşımlar olarak kabul edilmektedir. Buna karşın iletişimsel yaklaşımda, dilin kurallara uygun kullanımından çok dilin işlevsel ve iletişimsel kullanımına odaklanılmaktadır. Bu temelde, iletişimsel öğrenme ortamında dilin yapısı değil, anlam ön plandadır (Brown, 2007).

Brumfit (1984), yabancı dil öğretiminde dilin doğru kullanımı (*accuracy*) ve dilin akıcı kullanımı (*fluency*) ile ilgili kuramsal çalışmasında bu iki kavramı ayrıntılı biçimde açıklamıştır. Buna göre, dilin doğru kullanımı, dilin kurallara uygun kullanımı anlamına gelmektedir ve bu nedenle dilin yapısı ile ilgili bir kavramdır. Bu kavram, tüm dil becerileri için geçerlidir. Örneğin, öğrenci konuşurken ya da yazarken dili doğru kullanmaya dikkat edebilir. Bunun yanı sıra, bir metni dinlerken ya da okurken de metnin içeriğinden çok dilin yapısına odaklanabilir. Dilin akıcı kullanımı ise, dilin iletişimsel bir gereksinimi karşılamak amacıyla işlevsel biçimde kullanılmasıdır. Bu tanımlama, dilin akıcı kullanımının kurallara uygun olmadığı biçiminde yorumlanmamalıdır. Bununla birlikte, dilin doğru kullanımında, öğrencinin dili kurallara uygun biçimde kullanmaya daha fazla odaklandığı kabul edilmektedir.

Brumfit (1984), sınıf içi uygulamalarda dilin hem doğru hem de akıcı kullanımının önem taşıdığını, ancak dilin doğru kullanımına fazla önem verilmesinin dil öğrenim sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Brumfit, buna ek olarak, sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin hatalı dil kullanımlarının sıkça düzeltilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun nedeni, dilin yapısı ile ilgili

hataların düzeltilmesinin, dikkati anlamdan yapıya çekmesidir. Ayrıca, öğrenciler, hatalarının düzeltilmesinden olumsuz etkilenebilmektedir. Bu durum, güdülenme eksikliğine ve dil öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirilmesine neden olabilmektedir.

Bu temelde, iletişimsel öğretim programında dilin doğru kullanımından çok akıcı kullanımına odaklanması gerekmektedir. Böylece öğrenme ortamında yapı yerine anlama odaklanması ve öğrencilerin hedef dili iletişimsel amaçlarla kullanmalarını sağlayacak durumların oluşturulması sağlanmaktadır.

### **İletişimsel Öğretim Programında İçerik**

İşletimsel öğretim programı, öğrencilerin iletişimsel gereksinimleri doğrultusunda oluşturulmaktadır. Bu temelde, içerik de öğrencilerin iletişimsel gereksinimleri dikkate alınarak belirlenmektedir. Canale ve Swain, öğrenci gereksinimlerinin iletişimsel yeterlik alanları dikkate alınarak belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır (1980). Bu kapsamda, öğrenci gereksinimlerinin yapı, işlev, söylem ve toplumdilbilim yeterlik alanları temelinde saptanması ve içeriğin belirlenen gereksinimlere uygun biçimde seçilmesi gerekmektedir.

Breen ve Candlin'e göre, iletişimsel öğretim programında içeriğin belirlenmesinde, geleneksel öğretim programlarından farklı olarak, dilin yapısına ya da işlevlerine ilişkin kategoriler kullanılmamaktadır. Bunun nedeni, öğrenme sürecinde devingen bir iletişim ortamının oluşması ve içeriğin bu ortama göre biçimlenmesidir. Bu temelde içerik, öğretmen ve öğrenciler tarafından süreç içerisinde belirlenir. Bununla birlikte, Breen ve Candlin içeriğin belirlenmesinde bazı ölçütlerin dikkate alındığını belirtmiştir (1980):

1. İçerik, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri temelinde belirlenmelidir.
2. İçerik sıralaması, öğrencilerin öğrenme sürecindeki durumları dikkate alınarak süreç içerisinde yapılmalıdır.
3. İçerik yapısal ya da işlevsel kategorilere göre değil, sınıf içi etkinliklere göre sınıflandırılmalıdır.

4. Öğrenim sürecinde süreklilik, içerik yoluyla değil; etkinlikler, dil becerileri ya da temalar yoluyla sağlanmalıdır.
5. İçerik, öğrenme sürecinin yönlendirilmesi ve kontrol edilmesi amacıyla kullanılmamalıdır.

Allen, Fröhlich ve Spada (1984), iletişimsel bir öğrenme ortamında konuların da öğrencilerin gereksinimleri temelinde belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu temelde, öğrencilerin kendileri, aileleri ve yakın çevreleri ile ilgili konular; öğrencilerin okul yaşamı ile ilgili konular; sinema, spor, alışkanlıklar, hobiler gibi rutin konular ve alışveriş, sağlık, teknoloji ve benzeri günlük yaşamla ilgili konular öğrencilerin günlük yaşamdaki gereksinimlerini yansıtabilmektedir. Ancak, bu konular kavramsal açıdan dar ve öğrenciler için basit ve bilindik konulardır. Bu tür konular genellikle boşluk doldurma, eşleştirme ya da diyalog etkinlikleri çerçevesinde ele alınmakta ve öğrencilerden üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri beklenmemektedir. Bu nedenle, sınıf içi uygulamalarda, insan hakları, kültürel değerler vb. soyut konular; tarih, matematik, felsefe gibi alanlarla ilgili konular; Türkiye’de ve dünyada yaşanan güncel olaylar ve öğrencilerin bir konuyla ilgili kişisel görüşleri gibi konuların ele alınması önerilmektedir. Bu konular, kavramsal açıdan geniş ve öğrenciler için bilindik olmayan konulardır. Bu konuların tartışma, sorun çözme, oyun oynama ve benzeri etkinlikler çerçevesinde ele alınması öğrencilerin hem hedef dili iletişimsel amaçla kullanmalarına hem de düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin sürekli benzer konular yerine yeni ve ilgi çekici konularla karşılaşması, onların güdülenmesini arttırmakta ve sınıf etkileşimine daha fazla katılmalarını sağlamaktadır (Breen & Candlin, 1980; Nunan, 1999).

Bu kapsamda, iletişimsel öğretim programında içerik ve konular, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri dikkate alınarak belirlenmelidir. Seçilen içerik ve konular, öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Ayrıca, içerik ve konular, öğrencilerde hedef dili kullanarak konuşma ve tartışma isteği uyandırmalı ve öğrencilerin güdülenmesini arttırarak öğrenme sürecine daha etkin biçimde katılmalarını sağlamalıdır.

## İletişimsel Öğretim Programında Temel Dil Becerileri

Temel dil becerileri, yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir ve iletişimsel öğretim programının önemli bir parçasıdır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde, yabancı dil öğrenme sürecinde geliştirilmesi beklenen temel dil becerileri dinleme, konuşma (sözlü ifade ve karşılıklı konuşma), okuma ve yazma becerileri olarak sınıflandırılmıştır (Avrupa Konseyi, 2001).

Widdowson (1978), temel dil becerilerinin öğretimini dilin yapısı (*usage*) ve dilin kullanımı (*use*) açısından ele almıştır. Temel dil becerinin öğretiminde dilin yapısına odaklanıldığında, dinleme, konuşma, okuma ya da yazma sırasında kullanılan yapılar ya da tek tek sözcüklerin ve tümcelerin anlamları önem kazanmaktadır. Örneğin, hedef dilde sözlü bir metni sesleri, sözcükleri ya da belirli yapıları ayırt etmek amacıyla dinlemek, dilin yapısına odaklanan bir dinleme biçimidir. Buna karşın, temel dil becerilerinin öğretiminde dilin kullanımına odaklanıldığında, dinleme, konuşma, okuma ya da yazma sırasında tümcelerin bir bütün olarak yüklendikleri anlamlara ve iletişimsel işlevlerine önem verilmektedir. Örneğin, hedef dilde sözlü bir metni ifadelerin bir bütün olarak yüklendikleri anlam ve iletişimsel işlevlerini dikkate alarak dinlemek, dilin kullanımına odaklanan bir dinleme biçimidir. Bu temelde Widdowson, temel dil becerilerinin öğretiminde bu ayrımın dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Breen ve Candlin (1980), öğretim sürecinde temel dil becerilerinin bütünleşik öğretimine vurgu yapmıştır. Bir dil becerisinin gelişimi, diğer dil becerilerindeki gelişime bağlıdır. Bu nedenle, dil becerileri birbirinden bağımsız biçimde öğretilmemektedir. Bu kapsamda, iletişimsel öğretim sürecinde, dil becerilerinin bütünleşik öğretimine yönelik etkinliklerin kullanılması önem taşımaktadır.

Benzer biçimde Brumfit (1984) de dil becerilerinin bütünleşik biçimde öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Brumfit'e göre, gerçek yaşam durumlarına benzeyen ve dilin akıcı kullanımını destekleyen bir iletişim ortamı oluşturulabilmesi için, dil becerilerinin bütünleşik öğretilmesi gerekmektedir. Örneğin, doğal iletişim ortamında birbirine bağlı olduğu görülen dinleme ve

konuşma becerilerinin, ayrı etkinliklerle ayrı beceriler biçiminde öğretilmesi, yapay bir öğrenme ortamının oluşmasına neden olmaktadır.

Bu temelde, iletişimsel öğretim programında temel dil becerilerine önemli bir yer verildiği ve bu becerilerin öğretiminde dilin yapısına değil, dilin kullanımına odaklanması gerektiğini görülmektedir. Bunun yanı sıra, temel dil becerilerinin etkili biçimde öğretilmesi ve doğal bir öğrenme ortamının oluşabilmesi için, temel dil becerilerinin bütünleşik biçimde öğretilmesi önerilmektedir.

### **İletişimsel Öğretim Programında Etkinlikler**

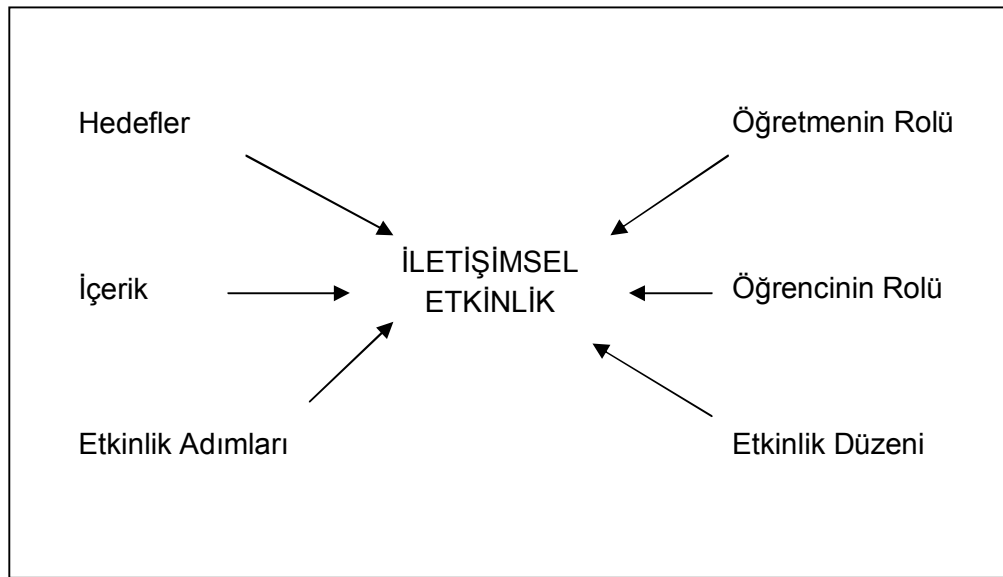
Yabancı dil öğretiminde etkinlik kavramı, araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Breen, yabancı dil öğretimine yönelik sınıf içi etkinlikleri, “belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen, bu hedefe ulaşmak için uygun bir içeriğin kullanıldığı, planlanmış bir süreç temelinde yürütülen ve öğrencilere birtakım kazanımlar sağlayan yapılandırılmış dil öğrenme çalışmaları” olarak tanımlamıştır (1987, s. 23). Breen’e göre, sınıf içi etkinlikler kısa ve basit alıştırmalardan sorun çözme gibi uzun ve karmaşık etkinliklere kadar çeşitli biçimlerde yapılandırılabilir.

Nunan (1999), araştırmacılar tarafından farklı etkinlik tanımlarının yapılmış olmasına rağmen, bu tanımlarda ortak bir noktanın olduğunu belirtmiştir. Nunan’a göre, bu tanımların tümünde etkinlik, anlama odaklanan ve iletişimsel dil kullanımı için uygun bir öğrenme ortamı oluşturan sınıf içi çalışmalar olarak tanımlanmıştır. Nunan, sınıf içinde kullanılan iletişimsel etkinlikleri, “dil yapısına değil anlama odaklanarak öğrencilerin hedef dilde anlatılanları anlamasını, kendini ifade etmesini ve etkileşim kurmasını sağlayan sınıf içi çalışmalar” olarak tanımlamıştır (1999, s. 10).

Nunan (1999), sınıf içinde kullanılan iletişimsel etkinliklerin altı bileşenden oluştuğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki, etkinlik sonucunda ulaşılması amaçlanan hedeflerdir. Etkinlik hedefleri, öğrenci kazanımları (bilişsel, duyuşsal ve devinimsel) biçiminde ifade edilebilmektedir. İkinci bileşen, etkinliğin içeriğidir. Nunan, etkinlik içeriğinin yazılı, işitsel, görsel ve



işitsel-görsel biçimde sunulabileceğini ve çeşitli konulardan oluşabileceğini belirtmiştir. Üçüncü bileşen, etkinlik kapsamında sunulan içerik kullanılarak yapılan ve etkinliğin adımlarını oluşturan çalışmalardır. Dördüncü ve beşinci bileşenler, öğretmenin ve öğrencinin etkinlik sürecinde üstlendiği rollerdir. Son bileşen ise, öğretmenin ve öğrencilerin etkinliğe katılım düzenidir (örn. tüm sınıf, grup çalışması, bireysel çalışma). İletişimsel etkinliklerin bileşenleri Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. İletişimsel Etkinlik Bileşenleri  
(Nunan, 1999, s. 11)

Richards ve Rodgers (2001), iletişimsel öğretim ortamında çeşitli etkinliklerin kullanılabilmesini ifade etmiştir. Bununla birlikte, önemli olan bu etkinliklerin öğrencilerin öğretim programında belirlenen iletişimsel hedeflere ulaşmalarını sağlaması ve öğrencilerin hedef dilde iletişim kuracağı durumlar yaratmasıdır.

Canale ve Swain (1980), sınıf içi etkinliklerin öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri durumları yansıtacak nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda, sınıf içi etkinlikler, gerçek iletişim durumlarına

benzer biçimde anlamlı ve özgün olmalıdır. Canale ve Swain, ayrıca sınıf içi etkinliklerin öğrencilerin iletişimsel bir amacı gerçekleştirmelerini sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Crookes ve Chaudron (1991), sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinlikleri üç başlık altında sınıflandırmıştır: (1) öğretmenin kontrolündeki etkinlikler, (2) öğretmen ve öğrencinin kontrolündeki etkinlikler ve (3) öğrencinin kontrolündeki etkinlikler. Öğretmenin kontrolündeki etkinlikler, etkinlik konusunun ve kullanılacak yapıların tamamen öğretmen tarafından belirlendiği yapı odaklı etkinliklerdir. Örneğin; konu anlatımı, eşleştirme, çeviri, mekanik alıştırmalar, dikte ve yüksek sesle okuma gibi etkinlikler öğretmenin kontrolündeki etkinliklerdir. Öğretmen ve öğrencinin kontrolündeki etkinlikler, etkinlik içeriğinin ve kullanılacak yapıların öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte belirlendiği etkinliklerdir. Örneğin; soru yanıt, verilen yapıları kullanarak tümce ya da metin oluşturma ve dinlenen bir metinle ilgili boşluk doldurma bu tür etkinliklerdir. Öğrencinin kontrolündeki etkinlikler ise, etkinlik konusunun ve kullanılacak yapıların öğrenci tarafından belirlendiği anlam odaklı etkinliklerdir. Örneğin; rol yapma, benzetim, oyun oynama, sorun çözme ve tartışma bu tür etkinliklerdir.

Sturtridge (1982), iletişimsel yaklaşımına göre düzenlenmiş bir öğretim ortamında kullanılacak sınıf içi etkinlikler olarak rol yapma ve benzetim etkinliklerinin yeğlenebileceğini belirtmiştir. Sturtridge'ye göre, rol yapma ve benzetim etkinlikleri, etkili biçimde kullanıldığında, daha doğal bir öğrenme ortamı sağlamakta ve öğrenciler arasında anlamlı bir etkileşimin oluşmasına yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak Maley (1982), özellikle iletişimsel yeterliğin geliştirilmesine yönelik bir öğrenme ortamında oyun oynama ve sorun çözme etkinliklerinin kullanılabilirliğini ifade etmiştir. Bunun nedeni, bu etkinliklerin doğal, yaratıcı ve özgün bir öğrenme ortamının oluşturulmasına yardımcı olmasıdır.

Littlewood (1983), iletişimsel etkinliklerin temel özelliklerini aşağıdaki biçimde sıralamıştır:

1. İletişimsel etkinlikler, öğrencilerin, iletişimsel yeterlik alanlarını ve dil becerilerini bütünleşik biçimde öğrenmelerini sağlar.

2. İletişimsel etkinlikler, öğrencilere gerçek yaşamdaki iletişim durumlarına benzer öğretim ortamları sunarak onların güdülenmesini sağlar.
3. İletişimsel etkinlikler, öğrencilerin hedef dili kullanarak iletişim gereksinimlerini karşılamalarını sağlar ve böylece öğrenciler için doğal bir öğrenme süreci yaratır.
4. İletişimsel etkinlikler, öğretmen ve öğrenciler arasında yapıcı bir sosyal bağlam oluşturarak öğrencilerin dil öğrenmeye karşı tutumlarını olumlu etkiler.

Littlewood (1983) iletişimsel etkinlikleri, dilin işlevlerine odaklanan etkinlikler ve sosyal etkileşime odaklanan etkinlikler olarak ikiye ayırmaktadır. Dilin işlevlerine odaklanan etkinliklerin amacı, öğrencinin hedef dili kullanarak iletişimsel bir amacı gerçekleştirmesidir. Bu kapsamda, dilin kurallara ya da sosyal bağlama uygun kullanımından çok işlevsel kullanımına önem verilmektedir. Dilin işlevlerine odaklanan etkinlikler, bir bilgi boşluğunun doldurulması ya da bir sorunun çözülmesini içeren etkinliklerdir. Bu amaçla kullanılacak etkinlik türlerinin sınırlı olmasına rağmen, etkinlik içeriği ve karmaşıklığı açısından çeşitlilik sağlanabilmektedir. Bu etkinlikler, anlama odaklanan etkinlikler olduğundan iletişimsel etkinlikler olarak kabul edilmektedir.

Sosyal etkileşime odaklanan etkinlikler, dilin işlevlerine odaklanan etkinliklerden farklı olarak, daha açık biçimde ortaya konmuş sosyal bir bağlam üzerine temellendirilir. Bu noktada, öğrencilerden hedef dili hem işlevsel hem de sosyal bağlama uygun biçimde kullanmaları beklenmektedir. Bunun yanı sıra, bu tür etkinlikler, sosyal bağlamı da içerdiklerinden, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri durumlara daha yakındır. Drama, tartışma ya da rol yapma gibi etkinlikler sosyal etkileşime odaklanan etkinlikler olarak kullanılabilir.

Bu bilgiler temelinde, iletişimsel öğretim programında çok çeşitli etkinliklerin kullanılabilirliği görülmektedir. Önemli olan bu etkinliklerin iletişimsel bir ortam yaratacak biçimde kullanılmasıdır. Bu nedenle, sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinliklerin anlama odaklanan, gerçek yaşam

durumlarını yansıtan ve öğrencileri hedef dilde iletişim kurmaya özendiren etkinlikler olması gerekmektedir.

### **İletişimsel Öğretim Programında Öğretim Araçları**

İletişimsel öğretim programında öğrenme; katılımcılar, etkinlikler ve öğretim araçları arasındaki etkileşimin bir sonucudur (Breen & Candlin, 1980). Bu etkileşim ortamı, öğrencilerin çeşitli alanlarda yeterlik kazanmalarını ve çeşitli beceriler geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu süreçte, gerekli çeşitliliği sağlamak için farklı türde öğretim araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Breen ve Candlin, bu amaçla öğrenme sürecinde yazılı, işitsel, görsel ve işitsel-görsel öğretim araçlarından yararlanılması gerektiğini vurgulamıştır. Böylece, öğrencilerin gerekli yeterlik ve becerileri geliştirmeleri kolaylaştırılmaktadır. Dolayısıyla, öğretim araçlarının çeşitlendirilmesi, öğrencilerin sınıf içi uygulamalarda kullanacakları beceri ve yeterliklerin de çeşitlendirilmesi anlamına gelmektedir.

Benzer biçimde Richards ve Rodgers (2001), iletişimsel öğretim sürecinde çeşitli öğretim araçlarından yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretim araçları, sınıf içindeki iletişimsel etkileşim ve hedef dil kullanımı üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle, öğretim araçlarının temel görevi, sınıf içinde iletişimsel dil kullanımını desteklemektir. Richards ve Rodgers, bu amaçla kullanılan araçları metne dayalı (*text-based*), etkinliğe dayalı (*task-based*) ve gerçek yaşama dayalı (*realia*) araçlar olarak üç başlık altında sınıflandırmıştır. Metne dayalı araçlar, iletişimsel yaklaşım benimsenerek oluşturulmuş yazılı araçları içermektedir. İletişimsel dil öğretimine yönelik ders kitapları, metne dayalı araçlara örnek gösterilebilir. Etkinliğe dayalı araçlar, sınıf içi uygulamalarda kullanılan rol yapma, sorun çözme ve benzeri etkinlikler için geliştirilen araçlardır. Etkinlik kitapçıkları, ipucu kartları, ikili çalışma kâğıtları ve benzeri araçlar, etkinliğe dayalı araçlara örnek verilebilir. Gerçek yaşama dayalı araçlar ise, gerçek yaşamdan alınan yazılı ve sözlü metinleri, görselleri ve videoları içeren özgün araçlardır. Örneğin, reklamlar,

gazete haberleri, kullanım kılavuzları, haritalar, fotoğraflar, çizelgeler vb. dil öğretiminde kullanılabilir.

Sınıf içi uygulamalarda dil açısından zengin ve gerçek yaşam durumlarına yakın bir öğrenme ortamı yaratmak için özgün (*authentic*) araçlardan yararlanılabileceği belirtilmektedir (Breen & Candlin, 1980; Breen, 1985; Brumfit, 1981; Nunan, 1999; Gilmore, 2007). Özgün araçlar, öğrencilerin güdülenmesini arttırmakta ve öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (McGarry, 1995). Özgün araçların önemli bir özelliği de, bu araçların öğrencilere çeşitli beceri ve yeterliklerin kazandırılmasında ve öğrenen özerkliğinin özendirilmesinde kullanılabilmesidir (Benson, 2001).

Özgün öğretim araçları çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Little, Devitt ve Singleton (1989), özgün araçların oluşturulmasında kullanılan metinleri, “belirli bir toplulukta sosyal amaçlarla üretilmiş metinler” olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre, gazete ve dergilerden alınan metinler, roman ve şiir gibi yazınsal metinler, radyo ve televizyon programları, filmler ve şarkılar özgün araçların oluşturulmasında kullanılabilir. Benzer biçimde, Morrow (1977), Nunan (1989) ve Gilmore (2007), özgün metni “bir kişinin gerçek bir iletiyi aktarmak amacıyla oluşturduğu yazılı ya da sözlü metin” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda vurgulamak istenen, metnin gerçek yaşamda kullanılmak üzere üretilen ve eğitsel olmayan bir metin olduğudur.

Breen ve Candlin, öğretim araçlarının çeşitlendirilmesinde özgün araçların önemli rol oynadığını, ancak bu tür araçların kullanımında bir noktanın göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Kullanılan araçların özgün olabilmesi için, araçların türü (yazılı, işitsel, görsel, işitsel-görsel) ile sunuş biçimi uyumlu olmalıdır. Örneğin, bir radyo programından alınan bir diyalog, öğrencilere dinletilerek sunulmalıdır. Diyalogun öğrencilere yazılı biçimde sunulması, konuşma dilinin özelliklerinin tam olarak gösterilememesine neden olarak metnin özgünlüğünü bozmaktadır (1980).

Bu temelde, anlamlı ve doğal bir öğrenme ortamı yaratmak için özgün araçların kullanılması tek başına yeterli değildir. Bunun yanı sıra, öğrenciler ile araçlar arasında doğru bir etkileşim kurulduğundan da emin olmak

gerekmektedir (Breen, 1985). Benzer biçimde Widdowson (1978) ve Yuk-chun Lee (1995), bir metnin özgünlüğünü metin ve öğrenci arasındaki etkileşim ile ilişkilendirmiş ve öğrencinin metni özgün biçimde algılamasıyla metnin özgünlük niteliği taşıyabileceğini vurgulamıştır. Bu temelde, gerçek yaşamdan alınan metinlerin kullanılması, öğrenme ortamının özgün olması için yeterli olmamaktadır. Bunun yanı sıra, öğrenme ortamının metin ile öğrenci arasında özgün bir etkileşim sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

### **İletişimsel Öğretim Programında Sınıf İçi Etkinliklerin Düzenlenmesi**

Yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkinlikler çeşitli biçimlerde düzenlenebilmektedir. Nunan (1999), sınıf içi etkinlik düzeninin, öğretmen ve öğrenci rollerinin belirlenmesi ve öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin yapılandırılması açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

Wright'a göre, sınıf içi etkinlikler aşağıdaki biçimlerde düzenlenebilmektedir (1987):

1. Öğretmenin tüm sınıfla gerçekleştirdiği etkinlikler
2. Öğretmenin tek tek öğrencilerle gerçekleştirdiği etkinlikler
3. Öğrencilerin bireysel çalışma yaptığı etkinlikler
4. Öğrencilerin ikili çalışma yaptığı etkinlikler
5. Öğrencilerin grup çalışması yaptığı etkinlikler

Öğretmenin tüm sınıfla ya da tek tek öğrencilerle gerçekleştirdiği etkinlikler, öğretmen-öğrenci etkileşimine olanak sağlayan ve öğretmen merkezli bir öğrenme ortamı yaratan etkinlikler olarak görülmektedir. Öğrencilerin ikili çalışma ya da grup çalışması yaptığı etkinlikler ise öğrenci-öğrenci etkileşimine olanak sağlayan ve öğrenen merkezli etkinlikler olarak kabul edilmektedir.

İletişimsel yaklaşımda özellikle grup çalışması, öğrencilerin iletişimsel yeterlik kazanmalarını ve hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamak açısından önemli bir etken olarak kabul edilmektedir. Brumfit (1984), geleneksel öğrenim

ortamlarından farklı olarak, iletişimsel öğrenim ortamlarında grup çalışmasının desteklendiğini belirtmiştir. Brumfit'e göre, grup çalışmaları öğrencilerin etkileşime katılmasını kolaylaştırmakta ve böylece sınıf içi uygulamaların etkililiği artmaktadır. Bunun yanı sıra, grup çalışmalarında oluşan iletişimsel ortam, tüm sınıfla yapılan çalışmalarda oluşan ortamdaki daha doğaldır. Bunun nedeni, grup çalışmalarında katılımcı sayısının gerçek yaşamdaki iletişim durumlarına daha benzer olmasıdır. Ayrıca, öğrenciler grup çalışmalarında tüm sınıfla yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında kendini daha az baskı altında hissetmektedir. Grup çalışmalarının önemli bir katkısı da bu çalışmalarda oluşan işbirlikli öğrenme ortamıdır.

Allen, Fröhlich ve Spada (1984), öğretmen merkezli öğrenme ortamlarında etkinliklerin genellikle tüm sınıfın ya da tek tek öğrencilerin katılımıyla biçimlendiğini belirtmektedir. Böyle bir öğrenme ortamında, öğrencilerin hedef dildeki etkileşimi büyük ölçüde sınıflandırılmaktadır. Bunun nedeni, öğretmen merkezli öğrenme ortamında öğrencilerin çoğunlukla öğretmenin sorduğu sorulara yanıt vermesi ve bunun dışında iletişime katılmaması ve iletişimi başlatma rolünü üstlenmemesidir. Bunun yanı sıra, çoğunlukla soru-yanıt-dönüt yapısının çerçevelediği bu tür öğrenme ortamlarında, öğrenciler birbirinden bağımsız tümceler üretmekte ve öğretmenler bu tümcelerin iletişimsel açıdan uygunluğu ya da yüklendiği anlamdan çok, dilin yapısı açısından doğruluğunu değerlendirmektedir. Buna karşın, ikili çalışmalar ya da grup çalışmalarıyla, öğrenci-öğrenci etkileşimini destekleyen ve anlama odaklanan bir öğrenme ortamı sağlanabilmektedir.

Devitt (1989), grup çalışmasının bazı durumlarda yanlış yorumlanabildiğini belirtmiştir. Bazı öğretmenler, grup çalışmalarının tek başına iletişimsel bir öğrenme ortamı sağlamak için yeterli olduğuna inanmaktadır. Ancak Devitt'e göre, grup çalışması sadece, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurduğu bağlamlar sağlayabilmektedir. Öğrencilerin anlamlı biçimde iletişim kurup kurmadığını belirleyen ise, grup çalışması kapsamındaki etkinliklerdir. Bu kapsamda, grup çalışmalarının anlamlı ve iletişimsel etkinlikler ile desteklenmesi gerekmektedir.

## İletişimsel Öğretim Programında Öğretmenin Rolü

Breen ve Candlin'e göre, iletişimsel yaklaşımı benimsemiş bir öğretmenin başlıca iki rolü bulunmaktadır (1980). Bunlardan birincisi, sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin birbirleri, etkinlikler ve öğretim araçları ile etkileşimini desteklemek ve kolaylaştırmaktır. İkinci olarak öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde katılımcı rolünü üstlenir. Öğretmen, bu iki temel rol kapsamında birtakım yan roller de üstlenir. Öncelikle, öğretmen sınıf içinde kaynakları örgütler ve kendi de bir kaynak görevi görür. Bunun yanı sıra, sınıf içi etkinlikleri yönlendirir ve etkinliklerin sürdürülebilmesi için yönergeler verir. Öğretmen, sınıf içi etkinlikleri yönlendirirken bir yandan da katılımcı gözlemci rolünü üstlenir ve öğrencileri izleyerek onlara dönüt verir.

Benzer biçimde Canale ve Swain (1980), iletişimsel yaklaşımda öğretmenin, öğrencilerin iletişimsel yeterliğinin geliştirilmesine yönelik öğrenme ortamları sağlayarak öğrenme sürecini destekleyici ve yönlendirici bir rol üstlendiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, öğretmenin özellikle öğrenme sürecinin başında geleneksel eğitici rolünü de sürdürmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Littlewood (1983), iletişimsel öğrenme ortamında öğretmenin rolünün geleneksel öğrenme ortamı ile karşılaştırıldığında daha az baskın olduğunu, ancak daha az önemli olmadığını belirtmiştir. Öğretmen, öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencileri izleyip yönlendirerek öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamının sağlandığından emin olmalıdır.

Richards ve Rodgers (2001), öğretmenin, yukarıdaki rollerin yanı sıra, öğrencilerin dil öğrenme gereksinimlerini belirleme rolünü de üstlendiğini belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yaparak onların öğrenme gereksinimlerini belirleyebileceği gibi, yapılandırılmış gereksinim çözümlene araçlarından da yararlanabilmektedir. Öğretmenler, öğrenme ortamını belirledikleri gereksinimler doğrultusunda düzenlemelidir.

Canale ve Swain (1980) tarafından vurgulanan başka bir konu da öğretmenlerin iletişimsel yeterlik düzeyleridir. Öğretmenlerin sınıf içinde iletişimsel bir ortam sağlayabilmeleri ve kılavuz rolünü etkin biçimde



yürütebilmeleri için, iletişimsel yeterlik düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Canale ve Swain, bu noktada hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlik eğitiminin, öğretmen adaylarının iletişimsel yeterliklerini geliştirecek ve onlara iletişimsel yeterlik alanları ile ilgili yeterli bilgi sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Benzer biçimde Devitt (1989), iletişimsel öğrenme ortamının etkili olmasında öğretmenlerin rolünün büyük olduğunu belirtmektedir. Devitt'e göre, yabancı dil sınıflarının gerçekleri ile iletişimsel yaklaşımın temel ilkeleri her zaman örtüşmemektedir. Bu durum, iletişimsel yaklaşımın uygulama boyutunda sorunlar yaşandığını göstermektedir. Bu sorunlar, yabancı dil öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Devitt, bu sorunların iletişimsel yaklaşımın temel ilkelerinin öğretmenler tarafından yanlış yorumlanmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Öğretmenler, iletişimsel yaklaşımın temel kavramlarını tam olarak kavramadan yüzeysel özelliklerine odaklanmakta ve öğrenme-öğretme sürecini bu özellikler üzerine temellendirmektedir. Bu sayede, iletişimsel bir öğrenme ortamı sağladıklarına inanmaktadırlar. Ancak, böylesi bir yabancı dil öğretim sürecinin çıktıları, genellikle öğretmenlerin beklentilerini karşılamamaktadır. Bunun sonucunda, öğretmenler iletişimsel yaklaşımı tamamen terk etme yoluna gitmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin iletişimsel yaklaşımı doğru biçimde yorumlamaları ve uygulamaları sınıf içi uygulamaların etkililiğinde büyük rol yapmaktadır.

### **İletişimsel Öğretim Programında Öğrencinin Rolü**

İletişimsel öğretim programlarının dil sınıflarının sosyal düzeni, diğer bir deyişle sınıf içi uygulamalarda öğretmen ve öğrencilerin üstlendiği roller üzerindeki etkisi farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. İletişimsel öğretim programlarının uygulandığı dil sınıflarında, öğretmen bilgi aktaran, süreci yöneten ve yönlendiren ve iletişimi kontrol eden geleneksel bir eğitici rolünü değil, öğrenme sürecinde öğrencilere yardımcı olan bir kılavuz rolünü üstlenmektedir. Buna koşut olarak, öğrenciden öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenerek sürece etkin biçimde katılması beklenmektedir. Bu

kapsamda, öğrenci öğrenme sürecine ilişkin amaçların, içeriğin ve bu amaçlara nasıl ulaşılabileceğinin belirlenmesinde etkin bir rol oynar. Öğretmen ve öğrenci rolleri üzerindeki bu etki, fiziksel düzen üzerinde de görülmektedir. Öğrencilere bireysel çalışma, ikili çalışma veya grup çalışması yapma olanağı sunulur. İletişimsel öğretim programlarının uygulanmasıyla ortaya çıkan bu sosyal düzen, sınıf içi uygulamalarda söylem yapısının da değişmesine neden olmaktadır. Öğrenciler iletişimde daha fazla rol üstlenerek daha etkin biçimde iletişime katılmaktadır (Devitt, 1989).

Breen ve Candlin'e göre, iletişimsel yaklaşımda öğrencinin başlıca rolü, dilin nasıl öğrenildiğini öğrenmektir. Bu kapsamda öğrencinin, öğrenme sürecini içselleştirerek bu sürece uyum sağlaması, öğrenme becerileri geliştirmesi ve kendine birtakım öğrenme stratejileri belirlemesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenci sınıf içi uygulamalarda karar alma ve problem çözme süreçlerine etkin biçimde katılarak kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmelidir (1980).

Richards ve Rodgers (2001), iletişimsel yaklaşımda öğrenmeyi öğrenme sürecinin büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Bunun nedeni, bazı durumlarda öğrencilerin geçmiş yaşantılarının iletişimsel öğrenme süreci ile uyuşmamasıdır. İletişimsel yaklaşımda tek bir kaynak yerine çeşitli kaynaklardan yararlanılması, dil kurallarının öğrenciye doğrudan sunulmaması, öğrencilerin çoğunlukla öğretmenle değil birbirileri ile etkileşim kurması ve öğrenci hatalarının çok sık düzeltilmemesi öğrencilerin öğrenme sürecini içselleştirmesini güçleştirebilmektedir. Bu temelde, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesi ve kendi öğrenme stratejilerini geliştirerek sürece uyum sağlaması gerekmektedir.

Holec (1981), öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesini, "öğrenen özerkliği" (*learner autonomy*) olarak adlandırmaktadır. Holec'in öğrenen özerkliği tanımına göre, öğrenen kendi öğrenmesine ilişkin kararların alınmasından sorumludur. Bu sorumluluk; öğrenme süreci sonunda ulaşılabilecek hedeflerin belirlenmesi, öğrenme sürecinde içeriğin belirlenmesi, öğrenme sürecinin izlenmesi ve öğrenmenin değerlendirilmesi gibi önemli aşamaları içermektedir. Böylelikle, öğrenen öğrenme sürecinin

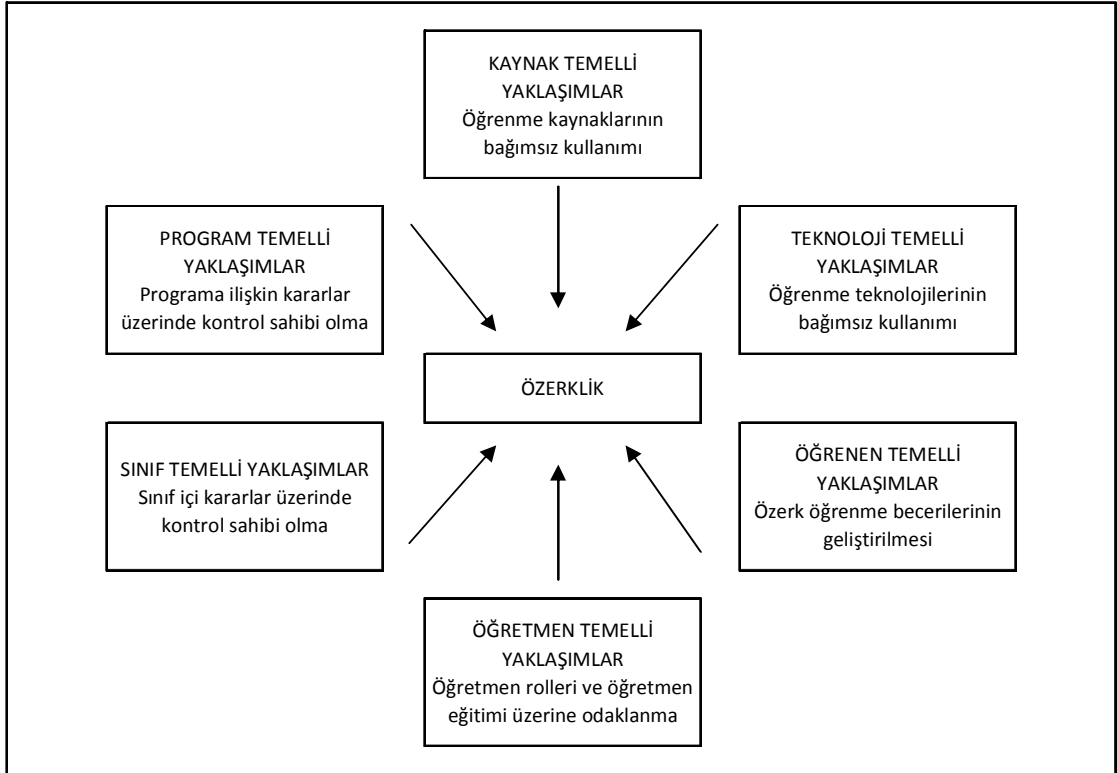
düzenlenmesi ve yönetimine ilişkin kararlar olarak kendi öğrenmesini yönlendirir.

Little, Holec'in tanımını tamamlayacak biçimde, özerklik tanımına psikolojik bir boyut eklemekte ve özerkliği bir kapasite olarak ele almaktadır (1991, s. 4):

Özerklik; eleştirel düşünme, karar alma ve bağımsız hareket etme kapasitesidir. Özerklik, öğrenenlerin öğrenme süreci ve bu süreçte kullanılan içerik ile psikolojik bir bağ kurmalarını gerektirir. Özerklik, öğrenenin hem nasıl öğrendiği hem de öğrendiklerini daha geniş bir bağlamda nasıl kullandığı ile ilgilidir.

Little (1991), özerkliğin yabancı dil öğrenme sürecinde büyük önem taşıdığını belirtmiştir. Öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesi, öğrenme sürecinde güdülenmeyi arttırmaktadır. Güdülenmenin artması, öğrenme sürecinin verimliliğini olumlu etkilemektedir. Bunun yanı sıra Little, özerk öğrenenlerin hedef dili kullanarak etkili iletişim kurmada daha başarılı olduklarını vurgulamıştır. Bunun nedeni, bu öğrenenlerin etkili iletişim için gereken rolleri üstlenmesidir.

Benson (2001), öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine yönelik uygulamaları altı başlık altında toplamıştır: (1) Kaynak temelli yaklaşımlar, (2) Teknoloji temelli yaklaşımlar, (3) Öğrenen temelli yaklaşımlar, (4) Öğretmen temelli yaklaşımlar, (5) Sınıf temelli yaklaşımlar ve (6) Program temelli yaklaşımlar. Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine yönelik yaklaşımlar Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Öğrenen Özerkliğinin Geliştirilmesine Yönelik Yaklaşımlar  
(Benson, 2001, s. 112)

Kaynak temelli yaklaşımlar, öğrenenlerin öğrenme araçları ile bağımsız etkileşimi üzerine kuruludur. Böylece, öğrenenler öğrenmelerini planlama, öğrenme araçlarını seçme ve öğrenmelerini değerlendirme olanağına sahip olur. Öğrenenlerin kaynaklara kendi kendilerine ulaşmalarını sağlamak amacıyla merkezler oluşturulmaktadır. Söz konusu merkezlerde, ses ve görüntü kayıtları, bilgisayarlar, yazılımlar ve basılı araçlar gibi kaynaklar doğrudan öğrenenlerin kullanımına sunulmaktadır. Bu merkezlerde ayrıca grup çalışmalarına yönelik ortak alanlar ve öğrenenlere kılavuzluk etmek amacıyla destek masaları bulunmaktadır. Bazı merkezler internet siteleri yoluyla da öğrenenlere kaynak sunmaktadır (Benson, 2001; Benson, 2006).

Teknoloji temelli yaklaşımlar, öğrenenlerin eğitim teknolojileri ile bağımsız etkileşimi üzerine kuruludur. Teknoloji temelli yaklaşımlar kapsamında özellikle bilgisayar destekli dil öğrenimi (*computer assisted language learning*) ön plana çıkmaktadır. Bilgisayar destekli dil öğrenme

uygulamalarında, iletişimsel dil kullanımı ve becerilerin bütünleşik öğretimi desteklemek amacıyla çokluortamdan (*multimedia*) yararlanılmaktadır. Bu uygulamalar, keşfederek öğrenmeyi özendirmekte ve öğrenenlerin öğretim aracı seçme konusunda kontrol sahibi olmalarını sağlamaktadır (Benson, 2001; Benson, 2006).

Öğrenen temelli yaklaşımlarda, öğrenenlerin kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını sağlamak amacıyla, öğrenme stratejileri geliştirme ve öğrenmeyi öğrenme çalışmalarına odaklanılmıştır. Kaynak temelli ve teknoloji temelli yaklaşımlar öğrenenlere öz-yönelimli öğrenme olanakları sunarak öğrenenlerin özerkliğini geliştirmeyi amaçlarken, öğrenen temelli yaklaşımlar öğrenenlere bu olanaklardan yararlanmaları için gerekli becerileri kazandırarak öğrenenlerin kendi öğrenmeleri üzerindeki kontrollerini arttırmayı amaçlamaktadır (Benson, 2001; Benson, 2006).

Sınıf temelli yaklaşımlar, öğrenenin sınıf içindeki sürecin planlanması ve değerlendirilmesinde kontrol sahibi olması üzerine kuruludur. Öğrenenin sınıf etkinliklerinin planlanması üzerinde kontrol sahibi olması, hem özerklik hem de öğrenmeyi öğrenme açısından olumlu sonuçlar yaratmaktadır. Sınıf temelli yaklaşımlar, öğrenenleri kendi öğrenmelerine ilişkin karar alma süreçlerine dahil ederek öğrenen özerkliğini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenenlerin planlama ve değerlendirme süreçlerine dahil edildiği araştırmalarda, olanak ve destek sunulması halinde, öğrenenlerin kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olabildiği ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, öğrenenlerin diğer öğrenenlerle işbirliği yapma ve öğretmenlerin desteğini alma açısından daha uygun bir ortam olan sınıfta bu kapasiteyi daha iyi bir biçimde geliştirebildiği de belirtilmektedir (Benson, 2001; Benson, 2006).

Program temelli yaklaşımlar, öğrenenin programa ilişkin kararlar üzerinde kontrol sahibi olması üzerine kuruludur. Program temelli yaklaşımlarda öğrenenin kendi öğrenmesi üzerinde sahip olduğu kontrol, programlara ilişkin kararları kapsayacak biçimde genişletilmektedir. Bu durum, içerik ve sürece ilişkin kararların öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte alındığı süreç odaklı izlenceler ile sağlanabilmektedir (Benson, 2001; Benson, 2006).

Öğretmen temelli yaklaşımlarda, öğretmenin rolü ve öğretmen eğitime odaklanılmaktadır. Özerkliğe ilişkin olarak yapılan son çalışmalarda özellikle öğretmenin rolü üzerinde durulmaktadır. Öğrenen özerkliği kapsamında öğretmenin rolü; kolaylaştırıcı, kılavuz ve kaynak olarak üç başlık altında açıklanmaktadır. Kolaylaştırıcı olarak öğretmen öğrenenlere öğrenmeleri için gerekli desteği sunar. Kılavuz olarak öğretmen öğrenen ile birebir etkileşim kurar. Son olarak, kaynak olarak öğretmen bilgi ve uzmanlık kaynağı olarak görülür (Benson, 2001; Benson, 2006).

### **İletişimsel Öğretim Programında Sınıf İçi Etkileşim**

Sınıf içi etkileşim, özellikle yabancı dil öğretiminde büyük önem taşımaktadır. Bunun nedeni, öğrencilerin hedef dili çoğunlukla yalnızca sınıf içinde kullanabilmesidir. Bu nedenle, iletişimsel öğretim programında, doğal ve iletişimsel bir etkileşim ortamının oluşturulması amaçlanmaktadır.

Sınıf içi etkileşimin yapısı, iletişimsel yabancı dil öğretiminde üzerinde durulan bir konudur. Hall (2010), sınıf içi etkileşimin yapısını incelemenin, öğrencilerin hedef dildeki kazanımlarını belirlemek ve yabancı dil öğrenme sürecini tanımlamak açısından önem taşıdığını belirtmiştir.

Coulthard (1985), sınıf içi etkileşime ilişkin kuramsal çalışmasında, sınıf içi etkileşimin temel özelliğinin bilgilendirmeyi ve öğretmeyi amaçlaması olduğunu belirtmiştir. Sınıf içi etkileşimin söylem yapısı da bu özellik temelinde biçimlenmektedir. Normalde etkileşimin içeriği tahmin edilemez ve kontrol edilemezken, sınıf içinde içeriği seçmek, içeriğin nasıl daha küçük birimlerine ayrılacağını belirlemek ve konudan uzaklaşma veya yanlış anlama gibi durumlarla başa çıkmak öğretmenin sorumluluğundadır. Coulthard, normal etkileşimin soru-yanıt biçiminde iki adımdan oluştuğunu, ancak sınıf içi etkileşimde bundan farklı bir yapının gözlemlendiğini ifade etmiştir. Sınıf içi etkileşimde üç adımdan oluşan bir yapı söz konusudur. Bu yapıda, öğretmen soru sorar, öğrenci yanıt verir ve öğretmen dönüt verir. Coulthard böylesi bir yapının sınıf içi etkileşim için normal olduğunu ifade etmektedir. Bunun nedeni, sınıf içi etkileşimde öğretmenin sorduğu soruların çoğunun yanıtını

bilmesidir. Öğretmenin soru sorma amacı, öğrencilerin de yanıtı bilip bilmediğini anlamaktır. Öğrencilerin verdiği yanıtlar sıklıkla öğretmenin beklediği yanıtlardan farklı olabilmektedir. Bu nedenle, öğretmen verilen yanıtın doğru olup olmadığını belirtmek için öğrencilere dönüt vermektedir.

Devitt (1989), soru-yanıt-dönüt yapısının sınıf içi etkileşim için normal olduğunu kabul etmiş, ancak bu yapının hedef dilin anlamlı kullanımına olanak sağlayacak biçimde oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır. Devitt, sınıf içi uygulamalarda dilin anlamlı kullanımına ilişkin araştırmasında, altı sınıfta sınıf içi etkileşimi incelemiştir. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içinde dili anlamlı bir biçimde kullanıp kullanmadığını ortaya koymak ve eğer dil anlamlı bir biçimde kullanılıyorsa bunun nasıl düzenlendiğini belirlemektir. Bu amaçla, altı farklı derste etkileşim çözümlenmiştir. Bu derslerden üçü; tarih, ekonomi ve din olmak üzere alan dersleridir. Diğer üç ders ise, biri Fransızca ikisi Almanca olmak üzere dil dersleridir. Araştırmada bu derslere katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin konuşmaları kaydedilmiş ve daha sonra kayıtlar yazıya aktarılarak çözümlenmiştir. Çözümleme sonucunda, alan derslerinde etkileşimin genellikle soru-yanıt-dönüt biçiminde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, tüm alan derslerinde dilin anlamlı bir biçimde kullanıldığı belirlenmiştir. Dil derslerinde ise, alan derslerinde olduğu gibi etkileşimin soru-yanıt-dönüt biçiminde olduğu, ancak soruların çoğunun anlamdan çok yapıya odaklandığı gözlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin içerik ile ilgili değil, yapı ile ilgili bilgisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu durum, dil derslerindeki etkileşimin içerikten çok yapı üzerine kurulu olduğunu göstermektedir.

İletişimsel yabancı dil öğretiminde bir diğer önemli konu da, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içi etkileşimde birinci dil ve hedef dil kullanımınıdır. Littlewood ve Yu (2011), sınıf içi etkileşimde birinci dil ve hedef dil kullanımına ilişkin araştırmalarda, hedef dil kullanımının önemi ve gereğine ilişkin bir ortak görüşün oluştuğunu belirtmiştir. Bu kapsamda, yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkileşiminin büyük bir bölümünde hedef dilin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bunun nedeni, hedef dilin yabancı dil olarak öğretildiği durumlarda, pek çok öğrencinin yalnızca sınıf içinde hedef dille karşılaşma olanağının olmasıdır. Bunun yanı sıra, sınıf içi uygulamalarda hedef dilin

sadece bir ders konusu olarak değil, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi ve benzeri amaçlarla da kullanılması, öğrencilerin hedef dili bir iletişim aracı olarak görmesini ve güdülenmenin artmasını sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin hedef dille karşılaşmasını sağlayan en önemli kaynak olduğundan, sınıf içi uygulamalarda hedef dil kullanımını olabildiğince arttırılmalıdır (Turnbull M. 2001; Turnbull & Arnett, 2002). Kuramsal araştırmalarda sınıf içinde hedef dil kullanımının gereği konusunda bir ortak görüş oluşmasına rağmen, sınıf içi uygulamalarda durum farklıdır. Littlewood ve Yu'ya göre, öğretmenler sınıf içi uygulamalarda birinci dili sıkça kullanmaktadır ve bazı durumlarda birinci dil kullanım oranı hedef dil kullanım oranını geçmektedir.

Örneğin, Eurydice (2012) tarafından yayımlanan Avrupa'da yabancı dil öğretimine ilişkin rapora göre, araştırmaya katılan 32 ülkenin çoğunda yabancı dil öğretim programlarında iletişimsel bir öğrenme ortamı oluşturulması ve sınıf içinde dilin yapısından çok iletişimsel dil kullanımına odaklanması yönünde önerilerde bulunmaktadır. Buna karşın, 2009-2010 eğitim-öğretim yılına ilişkin araştırma bulgularına göre, öğretmenler sınıf içinde çoğunlukla birinci dilde iletişim kurmuştur. Öğretmenlerin ve öğrencilerin hedef dili kullanma oranlarına bakıldığında, öğrencilerin hedef dili öğretmenlerden daha az kullandığı görülmüştür. İspanya ve Belçika başta olmak üzere bazı ülkelerde, öğretmenler ile öğrencilerin hedef dil kullanım oranları arasında önemli bir fark olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, Fransa ve İsveç gibi öğretmenlerin sınıf içinde çoğunlukla hedef dili kullandığı ülkelerde, öğrencilerin de hedef dil kullanım oranı yüksektir.

Littlewood ve Yu (2011), sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin birinci dili belirli durumlarda belirli amaçlarla kullandığını ifade etmiştir. Bunlardan ilki, öğretmenlerin öğrencilerle yapıcı bir sosyal bağ kurmaya çalıştığı durumlardır. İkinci olarak, öğretmenler karmaşık dilbilgisi konularını ya da yeni sözcüklerin anlamlarını açıklarken birinci dili kullanmaktadır. Üçüncü olarak, öğretmenler sınıf yönetiminde birinci dili kullanmayı yeğlemektedir. Littlewood ve Yu, öğretmenlerin bu amaçlarla birinci dili kullanmalarının sınıf içinde hedef dile geçişte bir aşama oluşturabileceğini, ancak sınıf içinde hedef dili gerçek iletişim amacıyla kullanma olanağını ortadan kaldırdığını belirtmiştir.



Littlewood ve Yu'ya göre, öğretmenler birinci dil kullanımına başlıca neden olarak öğrencilerin hedef dilde yeterli olmamalarını göstermektedir. Buna ek olarak, bazı öğretmenlerin kendilerini hedef dilde yeterli görmemeleri de birinci dil kullanımının bir nedeni olarak görülmektedir.

Littlewood (1983), iletişimsel yaklaşımı benimsemiş bir öğretmenin sadece planlanmış etkinlikleri değil, sınıf yönetimini de iletişimsel bir ortam oluşturmak için kullanabileceğini belirtmiştir. Dersin başlatılması ve sonlandırılması, etkinliklerin tanıtılması ve sürdürülmesi, etkinlikler sırasında karşılaşılan sorunların çözülmesi gibi sınıf yönetimine ilişkin durumlarda hedef dilin kullanılması doğal bir iletişim ortamının oluşmasını sağlamaktadır. Littlewood, pek çok öğretmenin, sınıf yönetiminde birinci dili kullanarak doğal bir iletişim ortamı oluşturma olanağından yararlanamadığını ifade etmiştir. Sınıf yönetiminde hedef dilin kullanılmasıyla sınıf ortamında gerçek yaşam durumları sağlanabilmektedir.

Littlewood ve Yu (2011), sınıf içi uygulamalarda hedef dil kullanımını arttırmak için, öğretmenlerin bu konuda kararlı olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Sınıf içi uygulamalarda hedef dilin iletişim dili haline gelebilmesi için, öğretmenlerin öğrenme sürecinin başından itibaren hedef dili kullanması ve öğrenme süresince kararlı biçimde hedef dili kullanmaya devam etmesi gerekmektedir. Öğrencilerin hedef dili benimsemesi ve sınıf içi iletişimde hedef dili kullanması, ancak öğretmenin sınıf içi uygulamalarda tutarlı biçimde hedef dili kullanmasıyla olasıdır. Bunun yanı sıra, sınıf içi uygulamalarda birtakım iletişim stratejilerinin kullanılması, hedef dil kullanımında sürekliliğin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Örneğin, öğretmenlerin anlaşılmayan ifadeleri olduğu gibi yinelenmesi ya da ifadedeki bir ögenin yerine başka bir öge kullanması, sık sık örneklerden yararlanması, öğrencilere anlatılan konularla ilgili ipuçları vermesi vb. bu tür stratejilerdir.

Sınıf içi etkileşimle ilgili üçüncü bir konu da öğretmenlerin ve öğrencilerin konuşmalarının uzunluğudur. Doğal iletişim ortamında konuşmanın uzunluğu, birbirinden bağımsız sözcük ve tümcelerden oluşan kısa metinlerden birbirine bağlı tümcelerden oluşan uzun metinlere kadar çeşitlilik gösterebilmektedir. Konuşmacılar, bazı durumlarda birbirinden bağımsız sözcük ya da tümcelerle kendilerini ifade ederken, bazı durumlarda birbirine bağlı tümcelerden oluşan

uzun metinler oluşturmaktadır. Bu durum, sınıf içi iletişimde farklılık gösterebilmektedir. Allen, Fröhlich ve Spada (1984), sınıf içi etkileşimde öğretmenlerin konuşmalarının genellikle birbirine bağlı tümcelerden oluştuğunu, ancak öğrencilerin konuşmalarının çoğunlukla birbirinden bağımsız sözcük ya da tümce düzeyinde kaldığını belirtmiştir. Öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına benzer biçimde iletişim kurmasını sağlamak için, birbirinden bağımsız sözcük ya da tümcelerin yanı sıra içerik açısından tutarlı uzun metinler oluşturmaları sağlanmalıdır.

### **Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı**

Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı; genel liseler, Anadolu liseleri, hazırlık sınıfı bulunan Anadolu liseleri, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu öğretmen liseleri, güzel sanatlar ve spor liseleri, imam hatip liseleri, hazırlığı bulunan imam hatip liseleri, meslek liseleri, Anadolu meslek liseleri, teknik liseler, Anadolu teknik liseleri, sağlık meslek liseleri ve Anadolu sağlık meslek liselerinde okutulmak üzere hazırlanmıştır.

Öğretim Programı, önceki öğretim programlarına benzer biçimde, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre hazırlanmıştır. Avrupa Ortak Başvuru Metni; yabancı dil öğretim programlarının ve izlencelerinin hazırlanması, yabancı dil öğretim araçlarının geliştirilmesi ve yabancı dil değerlendirme araçlarının oluşturulmasına ilişkin çalışmalara yol göstermek amacıyla Avrupa Konseyi tarafından hazırlanmıştır. Ortak Başvuru Metni'nde, öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmak için hangi beceri ve yeterliklere gereksinim duyduğu ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Ortak Başvuru Metni'nde, bunun yanı sıra, öğrencilerin hedef dildeki yeterliklerini belirlemeye yönelik "yeterlik düzeyleri" (*proficiency levels*) yer almaktadır. Yeterlik düzeyleri; temel kullanıcı (*basic user*) (A1-A2), bağımsız kullanıcı (*independent user*) (B1-B2) ve yetkin kullanıcı (*proficient user*) (C1-C2) biçiminde sınıflandırılmıştır (Avrupa Konseyi, 2001).

Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, hazırlık sınıfından on ikinci sınıfa kadar tüm sınıflar için Avrupa Ortak Başvuru

Metni'nde belirlenen A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu sınıflar için kazanımlar; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre sınıflandırılarak çizelgeler biçiminde sunulmuştur. Kazanımlar, yeterlik düzeylerine göre ortak kazanımlar ve genel kazanımlar olarak iki gruba ayrılmıştır. Ortak kazanımlar, belirlenen dil düzeylerinin tümünde kullanılmaktadır (MEB, 2011).

2011-2012 eğitim-öğretim yılından itibaren, hazırlık sınıfı bulunan okullarda hazırlık ve dokuzuncu sınıfta, diğer okullarda ise dokuzuncu sınıfta öğrencilerin yabancı dildeki hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla eğitim-öğretim yılının başında bir düzey belirleme sınavı yapılmaktadır. Bu uygulamayla, aynı düzeydeki öğrencilerin birlikte öğrenim görmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Bununla birlikte, fiziki yapı ve öğretmen sayısının yetersiz olduğu okullarda, düzey grupları oluşturulmamakta ve A1, A2 ve B1 düzeylerine uygun kazanımlar dikkate alınarak çoğunlukta olan grubun düzeyindeki program uygulanmaktadır (MEB, 2011).

Öğretim Programı'nın temel amacı; öğrencilerin İngilizcede iletişim kurarak kendi gereksinimlerini karşılamalarını, teknolojiyi kullanabilmelerini, öğrenmeyi öğrenerek sürekli biçimde ilerlemelerini ve düşünme becerilerini kullanarak karşılaştıkları sorunları çözebilmelerini sağlamaktır. Bu amaçla hazırlanan Öğretim Programı'nın temel özellikleri aşağıdaki biçimde ifade edilmiştir (MEB, 2011):

1. Programda iletişimsel yaklaşım temel alınmıştır.
2. Programda kazanımlar, dört dil becerisini ve öğrenciyi merkeze alacak biçimde düzenlenmiştir.
3. Programda dört dil becerisinin yanı sıra; tanıma, anlama, sorgulama, sıralama, sınıflama, özetleme, ilişkilendirme, eşleştirme ve benzeri alt becerilerin kazandırılması esas alınmıştır.

Öğretim Programı'nda kazanımların, öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine uygun biçimde düzenlendiği belirtilmiştir. Kazanımların, öğrencilerin dört dil becerisini bütünlükte geliştirmeye ve öğrencilere iletişimsel yeterlik kazandırmaya yönelik olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin not tutma, altını çizme, dikkati sunulan bilgide tutma, kendi

kendine öğrenme araçları geliştirme ve kullanma becerileri gibi çalışma becerilerini geliştirmeye ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlamaya yönelik kazanımlara da yer verildiği ifade edilmiştir (MEB, 2011).

Öğretim Programı'nda, belirlenen kazanımlara uygun tema ve içerik önerileri çizelge biçiminde sunulmuştur. Tema seçiminde, yeterlik düzeyi için belirlenmiş olan kazanımlar ve dilbilgisi konularının dikkate alınması gerekmektedir. Her yeterlik düzeyi için kaç temanın belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Konular, temalar kapsamında sunulan içerik önerileri arasında isteğe bağlı olarak seçilmektedir (MEB, 2011).

Öğretim Programı'nda, öğrencilerin beklenti ve gereksinimleri doğrultusunda ve gerçek yaşam durumlarını yansıtacak biçimde anlamlı ve etkileşimsel öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenin temel görevi, etkin bir öğrenme süreci için gereken öğrenme ortamını sağlamak ve öğrenme sürecinde öğrencilere kılavuzluk etmektir. Öğretmen, bu amacı gerçekleştirebilmek için sınıf içi uygulamalarda çeşitli etkinliklerden ve öğretim araçlarından yararlanmaktadır. Öğrencilerin ise, öğrenme sürecine etkin biçimde katılarak kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları beklenmektedir (MEB, 2011).

Öğretim Programı'nın değerlendirme boyutunda, yalnızca sonuçlara değil, sürece de odaklanması gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda, ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin hem süreç içindeki gelişimlerini izlemeye hem de süreç sonundaki kazanımlarını belirlemeye önem verilmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin dil becerilerini kullanmadaki ve sosyal becerilerindeki gelişimin izlenerek değerlendirilebileceği ifade edilmiştir. Sürecin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen veriler dikkate alınarak, sınıf içi etkinliklerde ya da kullanılan öğretim araçlarında değişiklik yapılabileceği belirtilmiştir. Bu kapsamda, sonucu değerlendirmeye yönelik kısa yanıtlı sorular, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular vb. geleneksel araçların yanı sıra, süreci değerlendirmeye yönelik performans değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve öğrenci ürün dosyası gibi araçlardan da yararlanılması önerilmiştir (MEB, 2011).

## BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### Araştırma Modeli

Bu araştırma, Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'ndaki iletişimsel yaklaşımın, Ankara ili merkez ilçelerindeki üç Anadolu lisesinde onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını ortaya koymayı amaçlayan, tarama modelinde ve betimsel bir araştırmadır. Karasar, tarama modellerini "geçmişteki ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları" olarak tanımlamıştır (2007, s. 77). Karasar'a göre, tarama modelindeki araştırmalarda, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanır. Araştırmacı, üzerinde çalıştığı olay, birey ya da nesneyi herhangi bir biçimde değiştirmeye ya da etkilemeye çalışmaz. Bu nedenle, bu tür araştırmaların amacı, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesneyi uygun biçimde gözlemleyerek istenen bilgilere ulaşmak ve geçmişteki ya da halen var olan bir durumu olduğu biçimiyle betimlemektir.

Sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinlikler ile bu etkinlikler sırasında ortaya çıkan öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini konu alan bu araştırma, aynı zamanda bir sınıf araştırmasıdır. Long'a göre, yabancı dil öğretimi ve öğrenimine ilişkin sınıf araştırması (*classroom research*), "araştırma verilerinin tamamının ya da bir bölümünün öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarının gözlemlenmesi ya da ölçülmesi yoluyla elde edildiği araştırmadır" (1980, s. 3). Long'un tanımı, özellikle

araştırmanın yapıldığı *mekânı* vurgulamaktadır. Bununla birlikte, Allwright sınıf araştırmasının odaklandığı konulara da işaret ederek sınıf araştırmasının sadece sınıf içinde yapılan araştırma anlamına gelmediğini belirtmiştir. Allwright'in sınıf araştırması tanımı aşağıdaki biçimdedir:

Sınıf merkezli araştırmanın, örneğin sınıf ortamındaki *girdiler* (izlenç ve öğretim araç-gereçleri) ve *çıkıtları* (öğrenci başarı puanları) konu alan diğer araştırmalardan farkı, sınıfı *merkez* almasıdır. Bununla birlikte, sınıf merkezli araştırmada, girdi ve çıkıtların göz ardı edilmesi ya da daha az değerli görülmesi söz konusu değildir. En dar anlamıyla sınıf merkezli araştırma, sınıfın yalnızca araştırmanın yapıldığı *mekân* olarak değil, aynı zamanda araştırmanın *nesnesi* olarak görüldüğü araştırmadır. Sınıf içi süreçler, araştırmanın odak noktasını oluşturur (1983, s. 191).

Bu temelde, sınıf araştırması terimi, bir yandan araştırmanın yapıldığı mekâna, diğer yandan araştırmanın odak noktasına gönderme yapmaktadır.

Sınıf araştırması, ilk olarak 1960'lı yıllarda, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kapsamında, öğretmen adaylarının performansının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla kullanılmıştır (Byram, 2001, s. 115). Bunun yanı sıra, aynı yıllarda, "işitsel-dilsel yöntem" (*audio-lingual method*) üzerinde çalışan araştırmacılar, bu yöntem ile geleneksel dil öğretim yöntemini karşılaştırmak amacıyla sınıf içi gözlemlerden yararlanmışlardır (Byram, 2001, s. 116). Özellikle, Flanders (1960) tarafından geliştirilen ve dil eğitimi alanında hem akademik araştırmalarda hem de öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılan Etkileşim Çözümlemesi (*Interaction Analysis*) Gözlem Şeması, o yıllarda sınıf araştırmalarının yaygınlaşmasını sağlamıştır.

Sınıf araştırmaları, 1970'li yıllarda da, hem yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanındaki akademik araştırmalarda hem de öğretmen performansını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bununla birlikte, bu yıllarda yeni gözlem araçlarının geliştirilmesiyle, sınıf araştırmalarının kapsamı yabancı dil sınıflarının karmaşıklığını yansıtacak biçimde genişlemiştir. Örneğin, Fanselow (1977) tarafından geliştirilen FOCUS (*Foci for Observing Communications Used in Settings – Öğrenme Ortamlarındaki İletişimin Gözlemlenmesine Yönelik Odak Noktaları*) Gözlem Şeması, o yıllarda hem

akademik araştırmalarda hem de öğretmen performansının değerlendirilmesinde sıkça kullanılan önemli bir araçtır.

1980'li yıllarda, sınıf araştırmaları, özellikle yabancı dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili akademik çalışmalarda kullanılmıştır. İletişimsel yaklaşımın benimsendiği bu yıllarda, Kanadalı araştırmacılar (Allen, Fröhlich, & Spada, 1984) tarafından Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim (*Communicative Orientation of Language Teaching – COLT*) Gözlem Şeması geliştirilmiştir. Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim Gözlem Şeması bu araştırmada da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Gözlem Şeması ile ilgili ayrıntılı bilgiye Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları başlığı altında yer verilmiştir.

1980'li yıllarda, sınıf araştırmalarında gözlemin yanı sıra farklı veri toplama yöntemleri de kullanılmıştır. Bu yöntemler, öğrenci ve öğretmenlerin yabancı dil öğrenme ve öğretmeye ilişkin bilişsel süreçleri ile ilgili bilgi toplamaya yöneliktir. Bu amaçla, öğrencilerden ve öğretmenlerden günlük tutmaları ya da yüksek sesle düşünerek öğrenme ve öğretme yaşantıları ile ilgili konuşmaları istenmektedir. Örneğin, Bailey (1980) öğretmenlerin ve öğrencilerin bilişsel süreçleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla günlüklerden yararlanmıştır.

1960'lı yıllardan bu yana yapılan sınıf araştırmalarında çok çeşitli konular ele alınmıştır. Bailey (1985), 1980'li yılların ortalarına kadar yapılan sınıf araştırmalarını incelemiş ve bu araştırmalarda ele alınan konuları dört tema altında toplamıştır: (1) yabancı dil sınıflarında öğrencilerin etkileşime katılımı, (2) yabancı dil sınıflarında öğretmenlerin davranışları, (3) yabancı dil sınıflarında öğretmenlerin öğrenci hatalarına (sözlü) verdiği tepkiler, (4) öğrencilerin (veya öğretmenlerin) bireysel farklılıkları. Benzer biçimde, Chaudron (1988) 1980'li yılların sonlarına kadar yapılan sınıf araştırmalarını ayrıntılı biçimde incelemiş ve ele alınan konuları dört grupta toplamıştır: (1) yabancı dil sınıflarında öğretmenlerin konuşmaları, (2) yabancı dil sınıflarında öğrencilerin davranışları, (3) yabancı dil sınıflarında öğretmen ve öğrenci etkileşimi, (4) kazanımlar.

Bailey (2001), 1980'li yıllardan 2000'li yıllara kadar olan sürede sınıf araştırmalarında önemli gelişme kaydedildiğini belirtmiştir. 1980'lerin başında

Kanada, ABD ve İngiltere ile sınırlı olan sınıf araştırmaları, 1990'lı yıllardan itibaren Japonya, Pakistan ve Endonezya gibi farklı ülkelere yayılmaya başlamıştır. Bu dönemde, yeni yöntemlerin geliştirilmesinin yanı sıra, yabancı dil sınıflarında yapılan araştırmalarda öğrenme stratejileri, toplumdilbilim, dil farkındalığı ve sınavların dil öğrenme süreci üzerindeki etkisi gibi farklı konular ele alınmaya başlamıştır. Buna ek olarak, öğretmenlik mesleği, bu meslekte başarılı olabilmek için hangi becerilere gereksinim duyulduğu ve deneyimsiz öğretmenlerin düşünme ve öğretme yeterliklerinin zaman içinde nasıl geliştiğine ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı çalışmalar yaygınlık kazanmıştır.

Chaudron (1988), günümüze kadar yapılan sınıf araştırmalarının temel amacının, hangi değişkenlerin akademik başarıyı en fazla ve en sık etkilediğini ortaya koymak olduğunu belirtmiştir. Chaudron'a göre, sınıf araştırmalarında elde edilen sonuçlar, planlama açısından oldukça önemli olan konularda karar alma süreçlerine katkı sağlamaktadır. Bunlar, tüm eğitim düzeylerinde yabancı dil öğretimi alanında program geliştirme, öğretim aracı hazırlama, öğretmen yetiştirme, sınıf içinde kullanılan etkinliklerin ve tekniklerin seçimi, sınıf içi uygulamalarda bireysel farklılıkların dikkate alınması ve öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları dil gibi konuları içermektedir.

Bailey (2001), sınıf araştırmalarının özellikle öğretmenler için fayda sağladığını belirtmiştir. Öğretmenler tarafından yapılan sınıf araştırmalarında, öğretmenler veri toplama ve çözümlene aşamalarında öğrencilerle aralarındaki etkileşimin olumlu ve olumsuz yanlarını keşfedebilmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenler başkaları tarafından yapılmış sınıf araştırmalarını okuyarak yabancı dil öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin yeni bilgilere ulaşabilmektedir. Böylece, öğretmenler birbirlerinin yaşantılarından da yararlanabilmektedir.

Sınıf araştırmalarında, araştırma konularının ve amaçlarının çeşitliliğini yansıtacak biçimde, farklı araştırma türleri kullanılmaktadır. Yabancı dil öğretimi alanında yapılan sınıf araştırmalarında, anadili eğitimi, toplumbilim veya toplumdilbilim alanlarında kullanılan araştırma türlerinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte, yabancı dil alanındaki araştırmalarda özellikle öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşim üzerinde durulduğundan, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini



çözümlemeye ve betimlemeye yönelik yeni kavramlar ve araçlar da geliştirilmiştir (Chaudron, 1988).

Chaudron (1988), yabancı dil öğretimi alanındaki sınıf araştırmalarında kullanılan araştırma türlerini dört grup altında toplamıştır: (1) psikometrik araştırma (*psychometric research*), (2) etkileşim çözümlemesi (*interaction analysis*), (3) söylem çözümlemesi (*discourse analysis*), (4) kültür çözümlemesi (*ethnography*).

Psikometrik sınıf araştırmaları, kontrol ve deney gruplarının kullanıldığı ve öğrenci yeterliklerinin başarı testleri ile ölçüldüğü nicel araştırmalardır. Bu araştırmalar, öncelikle yabancı dil öğretiminin değerlendirilmesi amacıyla ürün odaklı biçimde kullanılmıştır. Daha sonraki araştırmalarda ise, sürece odaklanılarak çeşitli sınıf içi etkinlikler ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Etkileşim çözümlemesinin kullanıldığı sınıf araştırmaları, sınıf içindeki etkileşimin toplumbilimsel bir bakış açısıyla gözlemlendiği ve çözümlendiği nitel araştırmalardır. Bu araştırmalarda, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin öğrenci davranışları üzerindeki etkisi incelenmektedir. Etkileşim çözümlemesinde, öğrenci davranışlarının sıklığı belirlenerek nicel verilerden yararlanılmaktadır. Bununla birlikte, elde edilen verilerin yorumlanmasında nitel bir yaklaşım benimsenmektedir.

Söylem çözümlemesinin kullanıldığı sınıf araştırmaları, sınıf içindeki söylemin yapısal-işlevsel bir bakış açısıyla çözümlendiği dilbilim temelli araştırmalardır. Söylem çözümlemesi, öncelikle içerik, konuşmacı ve benzeri söylem ile ilgili değişkenlerin pedagojik değişkenler ile birlikte ele alındığı araştırmalarda kullanılmıştır. Zamanla, söylem araştırmalarının kapsamı genişlemiş ve sınıf içindeki etkileşimi ayrıntılı biçimde ele alan daha sistematik araştırmalar yapılmaya başlamıştır.

Kültür çözümlemesinin kullanıldığı sınıf araştırmaları, toplumbilim ve insanbilime dayandırılan çalışmalardır. Bu çalışmalarda, öğretmen ve öğrenci davranışları, gözlemcinin “nesnel” olduğu varsayılan çözümlemelerinden çok katılımcıların bireysel farklılıkları ve bakış açıları temelinde yorumlanmaya çalışılır. Yabancı dil öğretimine ilişkin sınıf araştırmalarında 1980’li yıllarda

kullanılmaya başlanan kültür çözümlemesinde tamamen nitel bir yaklaşım benimsenmektedir.

Bu araştırmada, yukarıda açıklanan sınıf araştırması türlerinden etkileşim çözümlemesi kullanılmıştır. Araştırma süresince yapılan gözlemlerde, onuncu sınıf İngilizce dersindeki öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi ayrıntılı biçimde çözümlenerek Öğretim Programı'ndaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara ne kadar yansıdığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çözümlemeler sırasında, öğretmenlerin ve öğrencilerin belirli davranışları ne sıklıkta ortaya koyduğu saptanmıştır. Bu açıdan, araştırmada elde edilen verilerin bir bölümünü nicel veriler oluşturmaktadır. Bununla birlikte, bu araştırmanın bütününde, alandaki diğer etkileşim çözümlemesi çalışmalarında olduğu gibi, nitel bir yaklaşım benimsenmiştir.

Chaudron (1988), özellikle ürün odaklı psikometrik sınıf araştırmalarında nicel bir yaklaşımın benimsendiğini belirtmiştir. Psikometrik araştırmalarda, sayısal ölçümlerden ve istatistiksel analizlerden yararlanılmaktadır. Etkileşim çözümlemesi, söylem çözümlemesi ve kültür çözümlemesinde ise, nitel bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Bu tür çalışmalarda, sınıf içi davranışların betimlenmesi, süreçlerin sınıflandırılması ve yapılan genellemelerde daha öznel çıkarımlardan yararlanılması söz konusudur.

Denzin ve Lincoln, nitel araştırmayı "araştırmaya konu olan olgunun doğal ortamında incelendiği ve bireylerin bu olguya yükledikleri anlamlar dikkate alınarak yorumlandığı araştırma" olarak tanımlamıştır (2005, s. 3). Buna ek olarak Patton, nitel araştırmalarda tümevarımsal bir yaklaşımın benimsendiğini, konuların bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığını, sonuçtan çok sürece odaklanıldığını, bireylerin bakış açılarını ve yaşantılarını yansıtacak biçimde nitel verilerden yararlanıldığını ve esnek bir araştırma deseni kullanıldığını belirtmiştir (2002, s. 39). Bu araştırmada, onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamaların doğal ortamında ve derinlemesine incelenmesi amaçlandığından nitel bir yaklaşım benimsenmiştir.

Chaudron (1988), etkileşim çözümlemesinde nitel bir yaklaşımın benimsenmesine rağmen, belirli davranışların ya da olayların sayılması ve bunların birbiriyle ilişkilendirilmesi gibi nicel yöntemlerden de sıkça

yararlanıldığını belirtmiştir. Örneğin, etkileşim çözümlemesi ya da söylem çözümlemesinde gözlemlenen birimlerin ortaya çıkma sıklığı ve yüzdesi saptanmaktadır. Bu verilerden yola çıkılarak genellemeler yapılabilmektedir. Benzer biçimde, Reichardt ve Cook (1979), nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birbirine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Bu kapsamda, bu araştırmada da nitel bir yaklaşımın belirlenmesi ile birlikte nicel verilerden de yararlanılmıştır.

### **Araştırma Grubu**

Araştırma grubu, Ankara ili merkez ilçelerindeki üç Anadolu lisesinde öğrenim gören 85 onuncu sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin dersine giren 3 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırma grubu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme (*convenience sampling*) yoluyla belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, nitel araştırmalarda kullanılan ve amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan bir yöntemdir (Patton, 2002). Bu yöntemde, araştırmacı yakın olan ve ulaşılması kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2011). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağına sahip olmadığı durumlarda kullanılabilir (Gall, Gall, & Borg, 2007; Fraenkel & Wallen, 2003).

Bu araştırmada, kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin kullanılmasının iki nedeni bulunmaktadır. Öncelikle, okul yöneticileri ve öğretmenler, okulda veri toplamak için kullanılan gözlem yöntemine tepki gösterebilmektedir (Gall, Gall, & Borg, 2007). Bu nedenle, okullar belirlenmeden önce okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşülerek bu konuda gönüllü olan okullar seçilmiştir. İkinci olarak, gözlem uzun süren bir veri toplama yöntemidir. Bu nedenle, okullar arasındaki ulaşımı kolaylaştırmak ve çalışmayı hızlandırmak amacıyla, kolay ulaşılabilir ve birbirine yakın okullar yeğlenmiştir.

Gözlem yapılacak okul sayısının belirlenmesinde, sınıf araştırması ile ilgili kaynaklardan (Bailey, 1985; Chaudron, 1988; Allwright, 1988; Nunan, 1989; McKay, 2008) yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra, eğitimde istatistik ve

araştırma alanında uzman bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Yapılan kaynak incelemeleri ve uzman görüşü doğrultusunda, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak ve verilerde çeşitlilik sağlamak amacıyla üç okulda gözlem yapılmasına karar verilmiştir.

Bu temelde, Ankara ili merkez ilçelerindeki Anadolu liselerinden üç tanesi, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilmiştir. Daha sonra, seçilen okullardaki onuncu sınıflardan birer tanesi, okul yöneticilerinin ve İngilizce öğretmenlerinin yönlendirmesiyle, gözlem yapılacak sınıflar olarak belirlenmiştir.

Araştırmada onuncu sınıf öğrencilerinin yeğlenmesinin iki nedeni bulunmaktadır. Öncelikle, dokuzuncu sınıfın ortaöğretime geçiş dönemi olduğu dikkate alınarak bu sınıftaki öğrencilerin araştırma grubuna dahil edilmesi yeğlenmemiştir. Bunun yanı sıra, on birinci ve on ikinci sınıflardaki öğrencilerin Yükseköğretime Geçiş Sınavı'na hazırlandıkları ve bu durumun İngilizce dersleri üzerinde etkisi olabileceği göz önünde bulundurularak bu sınıflara devam eden öğrenciler de araştırma grubuna alınmamıştır. Bu temelde, araştırma grubu için en uygun sınıfın onuncu sınıf olduğuna karar verilmiştir.

Araştırma grubunu oluşturan 85 öğrencinin okullara ve cinsiyete göre dağılımı Çizelge 1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Okullara ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kadın		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
<b>Okul A</b>	15	55,5	12	44,5	27	100
<b>Okul B</b>	17	56,7	13	43,3	30	100
<b>Okul C</b>	13	46,4	15	53,6	28	100
<b>Toplam</b>	<b>45</b>	<b>53</b>	<b>40</b>	<b>47</b>	<b>85</b>	<b>100</b>

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenler, okul yöneticilerinin yönlendirmesiyle ve gönüllülük esasına dayanılarak belirlenmiştir. Bu öğretmenlerden biri kadın, ikisi erkektir. Öğretmenlerin üçü de İngiliz Dili Eğitimi alanında lisans derecesine sahiptir. Okul A'da görev yapan öğretmenin 12, Okul B'de görev yapan öğretmenin 9 ve Okul C'de görev yapan öğretmenin 15 yıllık deneyimi bulunmaktadır.

### **Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları**

Araştırmada veriler, “belge (doküman) incelemesi” ve “gözlem” yoluyla toplanmıştır. Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda iletişimsel yaklaşımın hangi ilkelerinin benimsendiğini belirlemek amacıyla belge incelemesi kullanılmıştır. Onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinlikler ve sınıf içi etkileşimin iletişimsel özelliklerinin belirlenmesinde ise gözlem kullanılmıştır.

Belge incelemesi (*document analysis*), nitel araştırmalarda kullanılan bir bilgi toplama yöntemidir. Yıldırım ve Şimşek, belge incelemesini “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesi” biçiminde tanımlamaktadır (2011, s. 188). Nitel araştırmalarda belge incelemesi, tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilir. Bununla birlikte, belge incelemesinin gözlem ya da görüşme gibi diğer araştırma yöntemleri ile birlikte ek bilgi kaynağı olarak kullanılması da olasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada belge incelemesi, sınıf içi gözlemler ile birlikte kullanılmıştır ve bu iki yöntem kullanılarak elde edilen veriler karşılaştırılmıştır.

Bogdan ve Biklen (1992), eğitim ile ilgili araştırmalarda, ders kitapları, öğretim programları, ders ve ünite planları vb. belgelerin veri kaynağı olarak kullanılabilirliğini belirtmiştir. Bu temelde, bu araştırmada Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı belge incelemesi yoluyla çözümlenmiş ve böylelikle programdaki iletişimsel yaklaşım ilkeleri ile ilgili bilgilere ulaşılmıştır.

Gözlem (*observation*), “herhangi bir ortamda ya da durumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir” (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 169). Byram, sınıf araştırmalarında kullanılan veri toplama yöntemlerinin, verilerin doğrudan elde edildiği sınıf içi gözlem ile dolaylı yoldan elde edildiği katılımcı günlükleri, sormaca ve görüşme gibi yöntemlerden oluştuğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, sınıf araştırmalarının genellikle sınıf içi gözlemlere dayandırıldığını vurgulamıştır (2001, s. 115). Bu temelde, bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak gözlem kullanılmıştır.

Gözlem türleri, katılımcı gözlem (*participant observation*) ve katılımcı olmayan gözlem (*nonparticipant observation*) biçiminde iki gruba ayrılmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2003; Gall, Gall, & Borg, 2007; Gay, Mills, & Airasian, 2009; Gredler, 1996). Katılımcı gözlem, araştırmacının gözlemlenen durum veya ortama katıldığı gözlem türüdür. Katılımcı gözlemden araştırmacı, “tam katılımcı” ya da “katılımcı olarak gözlemci” rolünü üstlenir. Tam katılımcı rolünü üstlenen araştırmacı, diğer katılımcılardan kimliğini gizleyerek onlarla olabildiğince doğal biçimde etkileşime girmeye çalışır ve onlardan biriymiş gibi davranır. Katılımcı olarak gözlemci rolünü üstlenen araştırmacı ise, diğer katılımcılardan kimliğini gizlemeden ve bir araştırma yapmak amacıyla orada bulunduğunu açıklayarak diğer katılımcılarla etkileşime girer ve etkinliklere katılır.

Katılımcı olmayan gözlem, araştırmacının gözlemlenen durum ya da ortamın dışında kaldığı gözlem türüdür. Katılımcı olmayan gözlemden araştırmacı, “gözlemci olarak katılımcı” ya da “tamamen gözlemci” rolünü üstlenir. Gözlemci olarak katılımcı rolünü üstlenen araştırmacı, kendini gözlemlediği gruba araştırmacı olarak tanıtır ve grubu doğal ortamında, herhangi bir müdahalede bulunmadan izler. Bu gözlem türünde, araştırmacı katılımcılar ile herhangi bir etkileşime girmez ve etkinliklere katılmaz. Tamamen gözlemci rolünü üstlenen araştırmacı ise, katılımcılara kendini tanıtmaz ve katılımcılarla herhangi bir etkileşime girmez. Bu tür gözlemlerde araştırmacı, katılımcıları sadece dışarıdan izler.

Bu araştırmada, yukarıda açıklanan gözlem türlerinden katılımcı olmayan gözlem kullanılmıştır. Gözlem sürecinde araştırmacı, “gözlemci olarak katılımcı” rolünü üstlenmiştir. Araştırmacı, sınıf içi uygulamaların

gözlemlenmesinde, kendini araştırma grubuna gözlemci olarak tanıtmış ve sınıf içi etkinlikleri herhangi bir müdahalede bulunmadan izlemiştir.

Araştırmada gözlem süresi, sınıf araştırması ve eğitimde istatistik ve araştırma ile ilgili kaynaklardan yararlanılarak belirlenmiştir. Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda gözlem süresinin uzun tutulmasıyla gözlemlenen durumun tüm karmaşıklığı ile incelenebileceğini ve böylece çalışmanın geçerliğinin arttırılabileceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, Gall, Gall ve Borg (2007), gözlemcinin ortamdaki varlığının katılımcı davranışlarını etkileyebildiğini, ancak katılımcıların bir süre sonra gözlemciye alışarak doğal davranışlarını sergilemeye başladıklarını ifade etmiştir. İlgili kaynakların incelenmesinin yanı sıra, eğitimde istatistik ve araştırma alanında uzman bir öğretim üyesinden de görüş alınmıştır. Bu doğrultuda, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini de arttıracak biçimde, gözlem süresi her okul için on iki ders saati olarak belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, etkileşim çözümlemesinin kullanıldığı sınıf araştırmalarında en çok kullanılan veri toplama aracı olan gözlem şeması kullanılmıştır. Gözlem şeması (*observation scheme*), sınıf içi uygulamalarda öğrenme ve öğretme ile ilgili belirli özelliklerin kaydedilmesini sağlayan bir veri toplama aracıdır (Byram, 2001, s. 113). McKay, etkileşim çözümlemesinde gözlem şemasının aşağıdaki amaçlarla kullanılabileceğini belirtmiştir (2008, s. 89):

- Sınıf içi etkileşimin hangi özelliklerinin yabancı dil öğrenimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemek
- Sınıf içi etkileşimin bu özelliklerinin öğretmenler tarafından kullanılıp kullanılmadığını belirlemek
- Aday öğretmenlerin bu özellikleri kullanmalarını sağlamaya yönelik eğitimler düzenlemek

McKay (2008), 1960'lı yılların ortalarında sınıf araştırmalarının yaygınlaşmasıyla çok sayıda gözlem şemasının geliştirildiğini ve eğitim alanında iki yüzün üzerinde gözlem şemasının bulunduğunu belirtmiştir. Long (1980), 1960'lı yıllarda yabancı dil öğretimine ilişkin çalışmaların, yabancı dil öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisi ve bu yöntemlerin

birbirileri ile karşılaştırılması üzerine odaklandığını ifade etmiştir. Ancak, bu çalışmalarda kullanılan başarı testlerinin yabancı dil öğreniminin gerçekleştiği sınıf içi süreçler ile ilgili bilgi vermemesi, hangi yöntemin daha etkili olduğu konusunda yeterli sonuçlara ulaşılmasını engellemiştir. Bu nedenle, 1960'lı yılların ortalarında araştırmacılar, etkileşim çözümlemesi gibi sınıf araştırmalarına yönelmeye ve çeşitli gözlem şemaları geliştirmeye başlamıştır.

Dil eğitimi alanında kullanılan ilk gözlem şemalarından biri, 1960'lı yıllarda Flanders (1960) tarafından geliştirilen Etkileşim Çözümlemesi Gözlem Şeması'dır. Toplam on kategoriden oluşan bu şema, genel anlamda sınıf içi süreçlerin gözlemlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. 1970'li yıllarda Moskowitz (1971), yabancı dilde etkileşimi gözlemek amacıyla, Etkileşim Çözümlemesi Gözlem Şeması'nı temel alarak FLint (*Foreign Language interaction* – Yabancı Dilde etkileşim) Gözlem Şeması'nı geliştirmiştir. Bu şema, yabancı dil öğretimi alanında hem öğretmen eğitimi kapsamında hem de akademik araştırmalarda kullanılmıştır. 1970'li yılların ortalarında, Fanselow tarafından geliştirilen ve yabancı dil öğretimi ile ilgili beş temel kategoriden oluşan FOCUS Gözlem Şeması sınıf araştırmalarında sıkça kullanılmıştır.

Long (1980), yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkileşimin tamamını betimlemeyi amaçlayan gözlem şemalarını belirlemiş ve bu şemaların kullanım amaçlarından dolayı içerdikleri kategoriler açısından büyük farklılık gösterdiklerini ortaya koymuştur. Buna göre, bazı kategorilerin sınıf içi davranışların sosyal etkileşim açısından özelliklerine odaklandığı görülmektedir. Örneğin, Allwright (1980) tarafından geliştirilen gözlem şemasında “söz alma” ve “söz verme” kategorileri yer almaktadır. Bazı kategorilerde, sınıf içi etkileşimin eğitsel işlevleri dikkate alınmıştır. Örneğin, Jarvis (1968) geliştirdiği gözlem şemasında “sınıf yönetimi” ve “yineleme” kategorilerine yer vermiştir. Bazı kategorilerde ise, öğrencilerden beklenen davranışlar yer almaktadır. Örneğin, Moskowitz (1971) gözlem şemasında “tüm sınıfın toplu biçimde yanıt vermesi” gibi gözlem sırasında karşılaşılması beklenen davranışlara ilişkin kategoriler geliştirmiştir.

Bu araştırmada, 1984 yılında Kanadalı araştırmacılar Allen, Fröhlich ve Spada (1984) tarafından, iletişimsel yaklaşıma dayanılarak geliştirilmiş olan



Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim Gözlem Şeması kullanılmıştır (bkz. Ek 3). Araştırmada, Öğretim Programı ve sınıf içi uygulamaların iletişimsel yaklaşım ilkeleri açısından incelenmesi amaçlandığından, söz konusu Gözlem Şeması araştırmada kullanılacak veri toplama aracı olarak seçilmiştir.

### **Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim Gözlem Şeması**

Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim Gözlem Şeması, 1980'lerin başında Kanada'da yürütülen ve yabancı dil öğretiminin belirli özelliklerinin dil öğrenimi üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırma projesi kapsamında geliştirilmiştir. Projenin amacı, yabancı dil öğretiminin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini ortaya koymak olduğundan, yabancı dil derslerindeki sınıf içi uygulamaların sistematik biçimde tanımlandığı bir gözlem şemasına gereksinim duyulmuştur (Spada & Fröhlich, 1995). Projenin araştırmacıları, o zamana kadar geliştirilmiş olan gözlem şemalarının projenin amaçlarına ulaşılması için yeterli olmadığını düşünerek yeni bir gözlem şeması geliştirmeye karar vermiştir (Allen, Swain, Harley, & Cummins, 1990).

Projenin araştırmacıları tarafından geliştirilen Gözlem Şeması, yabancı dil derslerindeki sınıf içi etkileşimin iletişimsel özelliklerini belirlemeye yönelik kategorilerden oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra, Gözlem Şeması'nda sınıf içindeki etkileşimin günlük yaşamdaki etkileşime ne kadar benzediğini belirlemeye yönelik kategorilere de yer verilmiştir (Allen, Swain, Harley, & Cummins, 1990).

Gözlem Şeması iki bölümden oluşmaktadır: A Bölümü – Sınıf İçi Etkinlikler ve B Bölümü – Sınıf İçi Etkileşimin İletişimsel Özellikleri. A Bölümü sınıf içi uygulamalarda hangi etkinliklerin kullanıldığını belirlemeye yöneliktir. Allen, Fröhlich ve Spada (1984), etkinlik kavramını kuramsal açıdan kesin biçimde tanımlanmanın güç olduğunu belirterek beş parametreden oluşan işlevsel bir tanımlamayı kullanmıştır. Bu temelde, sınıf içi etkinlikleri belirlemek amacıyla beş parametre kullanılmıştır. Bu parametreler çeşitli kategorilere ve alt kategorilere ayrılmıştır (Gözlem Şeması ile ilgili ayrıntılı bilgiye Ek 5'te yer verilmiştir).

A Bölümü'ndeki parametrelerin oluşturulmasında, yabancı dil öğretimi ve iletişimsel yaklaşım ile ilgili alanyazından yararlanılmıştır (Allen, Fröhlich, & Spada, 1984). Bu temelde oluşturulan beş parametre aşağıda açıklanmıştır:

1. **Etkinlik Türü:** Bu parametre, sınıf içi uygulamalarda hangi etkinlik türlerinin kullanıldığını belirlemeye yöneliktir. Yabancı dil derslerinde farklı yaş grupları için farklı etkinlik türleri kullanıldığından, bu parametre açık uçlu bırakılmıştır. Kullanılan etkinlik türü (örn. şarkı söyleme, rol yapma, tartışma) gözlem şemasında belirtilen alanda açıklanır. Her bir etkinlik için etkinlik adımları da belirtilir.
2. **Katılımcı Düzeni:** Bu parametre, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımının nasıl düzenlendiğini belirlemeye yöneliktir. Bu parametre, sekiz kategoriden oluşmaktadır: (1) Öğretmen ↔ Sınıf, (2) Öğretmen ↔ Öğrenci, (3) Öğretmen ↔ Grup, (4) Öğrenci ↔ Sınıf, (5) Grup ↔ Sınıf, (6) İkili çalışma, (7) Grup çalışması, (8) Bireysel çalışma.
3. **İçerik:** Bu parametre, sınıf içi etkinliklerin içeriğini belirlemeye yöneliktir. Bu parametre altında, etkinliklerin öğrencilere hangi alanlarda yeterlik kazandırmayı amaçladığını (yapı, işlev, söylem ve toplumdilbilim), sınıf içi etkinliklerde kullanılan konuları ve içeriğin belirlenmesinde öğretmenin ve öğrencilerin nasıl bir rol üstlendiğini belirlemeye yönelik üç kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler, çeşitli alt kategorilere ayrılmıştır.
4. **Öğrencinin Kullandığı Dil Becerileri:** Bu parametre, sınıf içi etkinliklerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden hangilerinin kullanıldığını belirlemeye yöneliktir.
5. **Öğretim Araçları:** Bu parametre, sınıf içi etkinliklerde kullanılan öğretim araçlarının türü, uzunluğu ve kaynağını belirlemeye yönelik üç kategoriden oluşmaktadır.

B Bölümü, sınıf içi etkileşimin iletişimsel özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Bu bölüm, sekiz iletişimsel özellikten oluşmaktadır. Bu özellikler, çeşitli kategorilere ve alt kategorilere ayrılmıştır. B Bölümü'ndeki kategorilerin oluşturulmasında, iletişimsel yeterlik ile ilgili kuramlar, yabancı dil öğretimi ile

ilgili alanyazın ile anadili eğitimi ve ikinci dil edinimine ilişkin bilimsel araştırmalardan yararlanılmıştır (Allen, Fröhlich, & Spada, 1984). Bu temelde belirlenen sekiz iletişimsel özellik aşağıda açıklanmıştır:

1. **Hedef Dil Kullanımı:** Bu iletişimsel özellik, birinci dilin ve hedef dilin sınıf içerisinde ne kadar kullanıldığını ortaya koymaya yöneliktir.
2. **Sınıf Yönetimi:** Bu iletişimsel özellik, sınıf içi uygulamalarda yönergelerin ve disiplin ifadelerinin kullanımını belirlemeye yöneliktir.
3. **Tahmin Edilebilirlik:** Bu iletişimsel özellik, sınıf içi iletişimde istenen ya da paylaşılan bilginin ne kadarının tahmin edilemez olduğunu belirlemeye yöneliktir.
4. **Konuşmanın Uzunluğu:** Bu iletişimsel özellik, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içindeki konuşmalarının uzunluğunu belirlemeye yöneliktir.
5. **Yapı ya da Anlam Odaklılık:** Bu iletişimsel özellik, sınıf içi etkinliklerde yapıya mı yoksa anlama mı odaklanıldığını belirlemeye yöneliktir.
6. **İletilere Verilen Tepkiler:** Bu iletişimsel özellik, öğretmen ve öğrencilerin kendilerine söylenenlere yanıt olarak verdiği tepkileri belirlemeye yöneliktir.
7. **İletişimi Başlatma:** Bu iletişimsel özellik, öğrencilerin ne sıklıkla etkileşimi başlatma rolünü üstlendiğini belirlemeye yöneliktir.
8. **Sınırlandırılmış Dil Kullanımı:** Bu iletişimsel özellik, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerdeki dil kullanımlarının ne kadar sınırlandırıldığını ve kontrol edildiğini belirlemeye yöneliktir.

Gözlem Şeması'nın pilot uygulaması, proje araştırmacıları tarafından on üç ayrı sınıfta gerçekleştirilmiştir (Allen, Swain, Harley, & Cummins, 1990). Bunlardan dördü Temel Fransızca (*Core French*) sınıfı, ikisi Genişletilmiş Fransızca (*Extended French*) sınıfı, ikisi Fransızca Eğitim (*French Immersion*) sınıfı ve beşi İkinci Dil Olarak İngilizce (*English as a Second Language*) sınıfıdır.

Temel Fransızca sınıfları, ders saatleri sınırlı olan ve Fransızcanın bir ders olarak öğretildiği sınıflardır. Bu nedenle, sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinliklerin yapı odaklı ve öğretmen merkezli olması beklenmektedir. Genişletilmiş Fransızca sınıfları, alan derslerinin işlendiği ve dersin bir bölümünün Fransızca okutulduğu sınıflardır. Bu bağlamda, Temel Fransızca sınıflarında kullanılanlar ile karşılaştırıldığında, bu sınıflarda kullanılan etkinliklerin daha fazla anlam odaklı olması beklenmektedir. Fransızca Eğitim sınıfları, alan derslerinin tamamen Fransızca okutulduğu sınıflardır. Diğer Fransızca sınıfları ile karşılaştırıldığında, bu sınıflarda öğrencilerin dili özgün ve anlamlı biçimde kullanma olanaklarının daha fazla olduğu düşünülmektedir. İkinci Dil Olarak İngilizce sınıfları ise, günlük yaşamda İngilizce konuşma olanağı daha fazla olduğundan Fransızca sınıflarından ayrılmaktadır. Bu sınıflarda, İngilizcenin yapısı öğretilirken, bir yandan da gerçek yaşamdan alınan özgün araç-gereçler kullanılarak iletişimsel bir ortam yaratılabilmektedir.

Pilot uygulama sonucunda, bu sınıfların yukarıda tanımlanan özelliklerinin gözlem verileri ile de doğrulandığı görülmüştür. Buna göre, Gözlem Şeması'ndaki kategoriler dikkate alındığında, Temel Fransızca sınıfları en az iletişimsel özellik gösteren sınıflardır. Buna karşın, Fransızca Eğitim sınıfları en fazla iletişimsel özelliğe rastlanan sınıflardır. Genişletilmiş Fransızca ve İkinci Dil Olarak İngilizce sınıfları ise, iletişimsel özellikleri açısından ortada yer almaktadır. Allen ve diğerleri, Gözlem Şeması'nın farklı sınıflardaki etkileşimin iletişimsel özelliklerini belirlemedeki yeterliğinin, Gözlem Şeması'nın geçerliğini ortaya koyduğunu belirtmiştir (1990, s. 60).

### **Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim Gözlem Şemasının Uyarlanması**

Gözlem Şeması, araştırmanın amaçlarına uygun olacak biçimde uyarlanmıştır. Öncelikle, Gözlem Şeması'nı geliştiren araştırmacılardan biri olan Prof. Dr. Nina Spada'dan Gözlem Şeması'nın araştırma kapsamında uyarlanması ve uygulanması için gerekli izin alınmıştır (bkz. Ek 1).

Uyarlama sürecinin birinci aşamasında, Gözlem Şeması araştırmacı tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Bu aşamada, Gözlem Şeması'nın hazırlanma süreci ve içerdiği kategoriler ile ilgili bilgilerin yer aldığı çalışmalardan yararlanılmıştır (Allen, Fröhlich, & Spada, 1984; Allen, Swain, Harley, & Cummins, 1990; Spada & Fröhlich, 1995; Spada, 1996; Chaudron, 1988; McKay, 2008).

İkinci aşamada, Gözlem Şeması araştırmacının yanı sıra profesyonel bir çevirmen tarafından da İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Uyarlama aşamasında bu çevirmenin yeğlenmesinin nedeni, çevirmenin eğitim geçmişi ve mesleki deneyimlerinin bu çalışma için uygun görülmesidir. Çevirmen, İngilizce mütercim tercümanlık alanında lisans ve İngiliz dili eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans derecelerine sahiptir. On yıllık çevirmenlik ve iki yıllık okutmanlık deneyimi bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, program geliştirme alanında bir yüksek lisans programına devam etmektedir. Araştırmacının yararlandığı kaynaklar, çevirmene de ulaştırılmıştır. Böylece, çevirmenin Gözlem Şeması ile ilgili ön bilgiye sahip olması sağlanmıştır.

Üçüncü aşamada, Gözlem Şeması'nın araştırmacı ve çevirmen tarafından yapılan çevirileri karşılaştırılmış ve çeviriler arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Bu karşılaştırma sonucunda, iki çeviri arasında uyum olduğu görülmüş ve araştırmacı tarafından yapılan çevirinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Dördüncü aşamada, Gözlem Şeması'nın İngilizcesi ve araştırmacı tarafından yapılan Türkçe çevirisi, yabancı dil öğretimi alanında uzman bir öğretim üyesinin incelemesine sunulmuştur. Uzman görüşünde, Gözlem Şeması'nın hem Türkçe çevirisi açısından hem de araştırma amaçlarına ulaşılması açısından uygun olduğu belirtilmiştir.

## **Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim Gözlem Şemasının Pilot Uygulaması**

Gözlem Şeması'nın uyarlanmasının ardından, pilot uygulamaya geçilmiştir. Birinci aşamada, araştırma için belirlenen okullardan biri pilot uygulama için seçilmiştir. Pilot uygulamanın yapılacağı okul seçilirken

herhangi bir ölçüt dikkate alınmamıştır. Bu seçim rastlantısal biçimde yapılmıştır. Daha sonra, asıl uygulama için belirlenen sınıf dışarıda bırakılarak okuldaki onuncu sınıflardan biri, okul yöneticilerinin yönlendirmesi ile pilot uygulama sınıfı olarak belirlenmiştir.

İkinci aşamada, pilot uygulama için seçilen sınıfın İngilizce öğretmeni ile görüşülmüştür. Bu görüşme sırasında, öğretmen pilot uygulama süreci hakkında bilgilendirilmiş ve pilot uygulama için uygun olan iki ders saati belirlenmiştir.

Üçüncü aşamada, belirlenen iki ders saati süresince pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, öncelikle araştırmacı ve araştırma konusu öğretmen tarafından öğrencilere kısaca tanıtılmıştır. Ardından, araştırmacı iki ders saati süresince ders akışını etkilemeden sadece izleyerek gözlem yapmıştır. Gözlem sırasında, Gözlem Şeması'nın A Bölümü'ndeki kodlamalar yapılmıştır. A Bölümü'ndeki kodlamalarda, kodlama birimi etkinlik olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, sınıf içi uygulamalardaki etkinlikler ve sınıf içi etkileşimin iletişimsel özellikleri ile ilgili notlar alınmıştır. B Bölümü'ndeki kodlamaların yapılabilmesi içinse, sınıf içi uygulamaların video kaydı alınmıştır.

Dördüncü aşamada, video kaydındaki konuşmalar yazıya aktarılmıştır. Daha sonra, Gözlem Şeması'nın B Bölümü'ndeki kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalarda, her iki dakikada bir, bir dakika süresince kodlama yapılmıştır. Öğretmenin ve öğrencilerin birbirinden bağımsız sözcük ve tümcelerden ya da birbirine bağlı tümcelerden oluşan konuşmaları kodlama birimi olarak kabul edilmiştir.

Beşinci aşamada, kodlama sonucunda elde edilen bilgiler SPSS istatistiksel çözümlene programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çözümlene sonucunda elde edilen veriler, araştırmacının gözlem sırasında aldığı notlar ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, veriler arasında uyum olduğu görülmüş ve Gözlem Şeması'nın araştırmacının amaçlarına ulaşılması açısından uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

## İkinci Kodlayıcının Belirlenmesi ve Eğitilmesi

Cohen'e göre, nitel araştırmalarda kodlama karmaşık bir karar alma sürecidir ve bu süreçte alınan kararların ne kadar güvenilir olduğunu belirlemek araştırmacının güvenilirliği açısından önemlidir (1960). Nitel verilerin kodlanmasında güvenilirliğin sağlanması için, verilerin bir bölümünün iki ya da daha fazla kodlayıcı tarafından birbirinden bağımsız biçimde kodlanması ve bu kodlayıcılar arasındaki uyumun ölçülmesi önerilmektedir (Cohen, 1960; Gall, Gall, & Borg, 2007). Bu nedenle, Gözlem Şeması'nın B Bölümü'nün % 25'i (her okul için 3 ders saati) araştırmacının yanı sıra ikinci bir kodlayıcı tarafından kodlanmış ve daha sonra iki kodlayıcı arasındaki uyum belirlenmiştir.

Gözlem Şeması'nın uyarlanması aşamasında şemayı Türkçeye çeviren çevirmen, aynı zamanda ikinci kodlayıcı olarak araştırmaya katılmıştır. Çevirmenin ikinci kodlayıcı olarak yeğlenmesinin nedeni, eğitim geçmişi ve mesleki deneyimlerinin yanı sıra, Gözlem Şeması'nın Türkçeye çevrilmesi aşamasında Gözlem Şeması'nı ve ilgili kaynakları ayrıntılı biçimde incelemiş olmasıdır.

İkinci kodlayıcının belirlenmesinin ardından, ikinci kodlayıcının eğitilmesi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Weber (1990), kodlayıcılar arasındaki uyumun araştırmacının güvenilirliğini arttırdığını ve kodlama sürecinde kategorilerin ya da kodlama yönergelerinin açık biçimde sunulmaması durumunda bu uyumun azalabileceğini belirtmiştir. Stemler (2001), araştırmacı dışındaki kodlayıcıların eğitilmesi ve kodlayıcılar arası uyumun sağlanması için, kılavuz ilkeler geliştirilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda, Gözlem Şeması ile ilgili kaynaklar incelenerek Gözlem Kılavuzu oluşturulmuştur (bkz. Ek 5). Gözlem Kılavuzu, şemanın bölümleri ve kategorileri hakkında ayrıntılı bilgi ve kodlama süreci ile ilgili yönergeler içermektedir. Bunun yanı sıra, Gözlem Şeması'ndaki kategorilerin rahat biçimde anlaşılması için örneklere yer verilmiştir.

Eğitim sırasında, öncelikle Gözlem Kılavuzu kullanılarak her bir kategori ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Bunun yanı sıra, pilot uygulamanın video kayıtları kullanılarak örnek kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra, ikinci

kodlayıcıya video kayıtlarının bir bölümü izlettirilerek Gözlem Şeması'nın A ve B Bölümü'nü kodlaması istenmiştir. İkinci kodlayıcının yaptığı kodlamalar üzerinde tartışılarak kategorilerin doğru biçimde anlaşılması için gerekli ek açıklamalar yapılmıştır. Böylece, ikinci kodlayıcının eğitilmesi ile ilgili çalışmalar tamamlanmıştır.

### **Verilerin Toplaması**

Bu araştırmada verilerin toplanması süreci, "belge incelemesi" ve "gözlem" aşamalarından oluşmaktadır.

### **Belge İncelemesi**

Belge incelemesinde, öncelikle iletişimsel yaklaşım, iletişimsel yeterlik, yabancı dil öğretimi ve ikinci dil edinimi ile ilgili alanyazından yararlanılarak iletişimsel yaklaşımın ilkeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra, belirlenen ilkeler kategoriler biçiminde düzenlenmiştir. Böylece, belge incelemesi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Alanyazın incelemesiyle belirlenen iletişimsel yaklaşım ilkeleri ve bu doğrultuda oluşturulan kategoriler Çizelge 2'de yer almaktadır.



Çizelge 2. İletişimsel Yaklaşım İlkeleri ve İlgili Kategoriler

Kategoriler	İletişimsel Yaklaşım İlkeleri
1. İletişimsel Yeterliğin Geliştirilmesi	Öğrencilere iletişimsel yeterlik (yapı, işlev, söylem ve toplumdilbilim) kazandırarak onların yabancı dilde iletişim kurmalarını sağlamak amaçlanır.
2. Dil Becerilerinin Bütünleşik Öğretimi	Temel dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) bütünleşik biçimde öğretilir.
3. Anlam Odaklılık	Yabancı dilin yapısı ve doğru kullanımından çok, anlama ve akıcılığa önem verilir.
4. Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi	Öğrencilerin kendini ifade etme, karar alma, problem çözme gibi düşünme becerileri geliştirilir.
5. Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi ve İşbirlikli Öğrenme	Öğrenme ortamı, öğrenci-öğrenci etkileşimini ve işbirlikli öğrenmeyi sağlayacak biçimde düzenlenir.
6. Özgün ve Çeşitli Öğretim Araçlarının Kullanımı	Öğrenme ortamında, özgün ve çeşitli (yazılı, işitsel, görsel, işitsel-görsel) öğretim araçları kullanılır.
7. Gerçek Yaşam Durumlarını Yansıtan Öğrenme Ortamı	Öğrenme ortamı, doğal iletişim ortamını ve gerçek yaşam durumlarını yansıtır.
8. Kılavuz Olarak Öğretmen	Öğretmen, öğrenme sürecini kolaylaştırır ve öğrencilere kılavuzluk eder.
9. Etkin ve Özerk Öğrenen	Öğrenci, öğrenme süreçlerine etkin biçimde katılır ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenir.

Kategorilerin belirlenmesinin ardından, Öğretim Programı'nın aşağıdaki bölümleri ayrıntılı biçimde incelenmiştir:

1. Giriş
2. Programın Vizyonu
3. Programın Yapısı
  - a. Genel Amaçlar
  - b. Programın Kapsamı
  - c. Öğrenme Alanları
  - d. Dilbilgisi
  - e. Temalar ve İçerik Önerileri
4. Yabancı Dil Dersi İçin Öğretim Ortamının Düzenlenmesi
5. Programın Temel Özellikleri
6. Öğrenme-Öğretme Süreci
7. Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Yöntem ve Teknikleri
8. Ölçme ve Değerlendirme

İnceleme sırasında elde edilen veriler, belirlenen kategoriler doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Daha sonra, bu veriler çizelgeler biçiminde düzenlenmiştir.

## **Gözlem**

Gözlem aşamasında ilk adım olarak, araştırmada kullanılacak olan gözlem şeması seçilmiştir. Gözlem şemasının seçiminde, sınıf araştırması ile ilgili alanyazın temel alınmıştır. Bu temelde, Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim Gözlem Şeması araştırmada kullanılacak veri toplama aracı olarak belirlenmiştir.

İkinci adımda, Gözlem Şeması'nın araştırma kapsamında kullanılması için gerekli uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Gözlem Şeması'nın uyarlanması ile ilgili bölümde ayrıntılı biçimde açıklandığı üzere, Gözlem Şeması araştırma amaçlarına uygun biçimde Türkçeye uyarlanmıştır.

Üçüncü adımda, araştırma kapsamında gözlem yapılacak okullar belirlenmiştir. Araştırma grubu ile ilgili bölümde ayrıntılı biçimde açıklandığı üzere, gözlem yapılacak okulların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Gözlem yapılacak okul sayısının belirlenmesinde ise, alanyazın incelemesi ve uzman görüşü temel alınmıştır. Gözlem yapılacak okulların belirlenmesinin ardından, Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli araştırma izni alınmıştır (bkz. Ek 2).

Dördüncü adımda, gözlem yapılacak sınıflar ve gözlem programı belirlenmiştir. Öncelikle, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırma izni okullara ulaştırılmıştır. Daha sonra, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yönlendirmesi ile gözlem yapılacak sınıflar seçilmiştir. Bu bağlamda, her okulda onuncu sınıflardan bir tanesi gözlem sınıfı olarak belirlenmiştir. Belirlenen gözlem sınıfları için İngilizce dersi haftalık ders programı incelenerek gözlem programı oluşturulmuştur.

Beşinci adımda, Gözlem Şeması'nın pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamanın yapılacağı okul, asıl uygulamanın yapılacağı okullar arasından rastlantısal biçimde seçilmiştir. Daha sonra, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yönlendirmesi ile asıl uygulamanın yapılacağı sınıf dışındaki onuncu sınıflar arasından pilot uygulama sınıfı seçilmiştir. Pilot uygulama ile ilgili bölümde ayrıntılı biçimde açıklandığı üzere, belirlenen onuncu sınıfta İngilizce dersinde iki saat süre ile pilot uygulama yapılmıştır.

Altıncı adımda, kodlamaların % 25'ini araştırmacı ile birlikte yapacak olan ikinci kodlayıcı belirlenmiş ve araştırma konusunda eğitilmiştir. İkinci kodlayıcının belirlenmesinde, eğitim geçmişi, alandaki çalışmaları ve yaşantıları dikkate alınmıştır. İkinci kodlayıcının eğitilmesi amacıyla, Gözlem Şeması'nı geliştiren araştırmacıların çalışmaları ve bu amaçla geliştirilen Gözlem Kılavuzu kullanılmıştır.

Yedinci adımda, okullarda gözlem yapmaya başlamadan önce, araştırmacıyı ve araştırmayı katılımcılara tanıtmak ve katılımcıların araştırmacıya alışmasını sağlamak amacıyla gözlem sınıfları ziyaret edilmiştir. Araştırmacının "gözlemci olarak katılımcı" rolünü üstlendiği çalışmalarda, gözlemcinin varlığı sınıf içindeki doğal ortamı etkileyebilmektedir (Fraenkel &

Wallen, 2003). Bunun sonucunda, katılımcılar doğal davranışları dışında birtakım davranışlar sergileyebilmektedir. Gall, Gall ve Borg, katılımcıların gözlemciye alışmasıyla bu etkinin azaltılabildiğini belirtmiştir (2007). Bu amaçla, araştırmacı her okulda dört ders saati sürecince gözlem sınıflarındaki İngilizce derslerine katılmıştır. Bu süreçte, araştırmacı ders öncesinde ve ders aralarında da katılımcılar ve öğretmenlerle zaman geçirerek katılımcıların araştırmacıyı tanımasını ve araştırmacıya alışmasını sağlamaya çalışmıştır.

Gözlemin hangi amaçla yapıldığının katılımcılar tarafından bilinmesi de katılımcıların davranışları üzerinde etkili olabilmektedir (Gall, Gall, & Borg, 2007). Bu nedenle, özellikle öğretmenlerin gözlemin hangi amaçlarla yapıldığını dikkate alarak doğal davranışları yerine beklenen davranışları sergilemelerini engellemek amacıyla, katılımcılara araştırmacının konusu ile ilgili ayrıntılı bilgi vermekten kaçınılmıştır. Böylece, gözlemcinin katılımcıların doğal davranışları üzerindeki etkisini olabildiğince azaltarak araştırmacının güvenilirliğini arttırmak amaçlanmıştır.

Sekizinci adımda, belirlenen gözlem sınıflarında İngilizce dersinde on iki ders saati sürecinde gözlem yapılmıştır. Gözlemler sırasında, gözlemci ders akışını hiçbir biçimde etkilemeden sadece izlemiştir. Gözlem Şeması'nın A Bölümü, gözlemle eş zamanlı biçimde kodlanmıştır. A Bölümü'ndeki kodlamalarda, kodlama birimi "etkinlik" olarak belirlenmiştir. A Bölümü kodlanırken, sınıf içi uygulamalarda kullanılan her bir etkinliğin türü ve adımları Gözlem Şeması'nda ayrılan alanda açıklanmıştır. Bununla birlikte, tüm etkinliklerin başlama ve bitiş zamanı belirtilmiştir. Daha sonra, etkinlik düzeni, içerik, öğrencilerin kullandığı dil becerileri ve öğretim araçları ile ilgili kodlamalar yapılmıştır.

A bölümü kodlanırken, belirli bir parametre için birden fazla kategorinin işaretlenmesi olasıdır. Bu durumda, gözlemci etkinlik süresince bu kategorilerden en baskın olanı yuvarlak içine alarak vurgulamıştır. Örneğin, "Etkinlik Düzeni" parametresi altında sekiz kategori bulunmaktadır. Belirli bir etkinlik için öğretmenin tüm sınıfla etkileşimi, öğretmenin tek tek öğrencilerle etkileşimi ve ikili çalışma kategorileri işaretlenebilir. Bu durumda, bu kategoriler için Gözlem Şeması'nda işaretleme yapılır ve baskın olduğu gözlemlenen kategori için yapılan işaretleme yuvarlak içine alınır.

B Bölümü'ndeki kodlamaların yapılabilmesi için, sınıf içi uygulamalar video kaydına alınmıştır. Gözlemlerde ses kaydı yerine video kaydı kullanılmasının nedeni, sınıf içi uygulamaların daha sonra ikinci kodlayıcı tarafından izlenecek olmasıdır. Bu nedenle, araştırmacı sınıf içi uygulamaların açıkça anlaşılmasını sağlayacak biçimde dersteki uygulamaları bir el kamerası ile kaydetmiştir. Bunun yanı sıra, hem araştırmacı hem de ikinci kodlayıcı tarafından B Bölümü'ndeki kodlamalarda yararlanılması amacıyla derste kullanılan her türlü öğretim aracının bir kopyası alınmıştır.

B Bölümü kodlanırken, her etkinliğin başından itibaren her iki dakikada bir, bir dakika süresince kodlama yapılmıştır. Birer dakikalık kodlama sırasında, iletişimsel özelliklere ilişkin kategorilerin görülme sıklığı Gözlem Şeması üzerinde işaretlenmiştir. B Bölümü'nde kodlama birimi, öğretmenin ve öğrencilerin konuşmaları olarak kabul edilmiştir.

Allen, Fröhlich ve Spada, B Bölümü'ndeki kodlama süreci için Çizelge 3 ve 4'teki örnekleri vermiştir. Çizelge 3'te, sözde sorular, tahmin edilebilir yanıtlar ve kısa konuşmalar yoluyla geleneksel bir sınıf içi etkileşim örneği sunulurken, Çizelge 4'te gerçek soruların, tahmin edilemez yanıtların ve uzun konuşmaların yer aldığı daha doğal bir iletişim örneği verilmiştir (1984, s. 244).

Çizelge 3. Gözlem Şeması B Bölümü Kodlama Örneği (1. Örnek)

Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi	İletişimsel Özellikler
Öğretmen: <i>What's the date today?</i>	Hedef dil / sözde soru / kısa konuşma
Öğrenci <sub>1</sub> : <i>April 15th.</i>	Hedef dil / tahmin edilebilir bilgi / çok kısa konuşma / sınırlandırılmış kullanım
Öğretmen: <i>Good.</i>	Hedef dil / yorum yapma / kısa konuşma
Öğretmen: <i>What's the date today?</i>	Hedef dil / sözde soru / kısa konuşma
Öğrenci <sub>2</sub> : <i>April 15th.</i>	Hedef dil / tahmin edilebilir bilgi / çok kısa konuşma / sınırlandırılmış kullanım
Öğretmen: <i>Good.</i>	Hedef dil / yorum yapma / kısa konuşma

Çizelge 4. Gözlem Şeması B Bölümü Kodlama Örneği (2. Örnek)

Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi	İletişimsel Özellikler
Öğretmen: <i>What did you do on the weekend?</i>	Hedef dil / gerçek soru / kısa konuşma
Öğrenci: <i>I went to see a movie.</i>	Hedef dil / tahmin edilemez bilgi / kısa konuşma / sınırlandırılmamış kullanım
Öğretmen: <i>That's interesting. What did you see?</i>	Hedef dil / yorum yapma / ayrıntılandırma (gerçek soru) / uzun konuşma
Öğrenci: <i>E.T. I really liked it. He's so cute.</i>	Hedef dil / tahmin edilemez bilgi / uzun konuşma / sınırlandırılmamış kullanım
Öğretmen: <i>Yes, I saw it too and really liked it. Did anyone else see it?</i>	Hedef dil / yorum yapma/ genişletme / ayrıntılandırma (gerçek soru) / uzun konuşma

B Bölümü'ndeki kodlamalar, zaman aşımı etkisini ortadan kaldırmak amacıyla, araştırmacı tarafından her gözlemin hemen ardından yapılmıştır. Bu amaçla, öncelikle video kayıtlarındaki konuşmalar yazıya aktarılmıştır. Daha sonra, video kayıtları ve bunların yazıya aktarılmış biçimleri ikinci kodlayıcıya ulaştırılmıştır. Böylece, araştırmacı ve ikinci kodlayıcı kodlamaları yakın zamanlarda tamamlamıştır. A ve B Bölümü'ndeki kodlamalar yapılırken, hem araştırmacı hem de ikinci kodlayıcı tarafından Gözlem Kılavuzu kullanılmıştır. Bu biçimde, araştırmacı ile ikinci kodlayıcı arasındaki uyumu ve araştırmacının ve ikinci kodlayıcının kendi kodlamaları arasındaki tutarlığı arttırarak çalışmanın güvenilirliğini güçlendirmek amaçlanmıştır.

Üç okuldaki gözlemlerin % 25'i tamamlandıktan sonra, kodlamaların tarafsızlığının ve güvenilirliğinin ortaya konması amacıyla, araştırmacı ile kodlayıcı arasındaki uyum belirlenmiştir. Landis ve Koch (1977), kodlayıcılar arası uyumun betimsel araştırmalarda güvenilirliğin arttırılması açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde, Frick ve Semmel (1978), araştırmacının güvenilirliğini belirlemenin bir yolu olarak kodlayıcılar arası uyumu önermiştir. McHugh, kodlayıcılar arası uyumu "kodlayıcıların aynı değişken

için aynı değeri kodlama düzeylerinin ölçülmesi” olarak tanımlamaktadır (2012, s. 276).

Landis ve Koch (1975a; 1975b), kodlayıcılar arası uyumun hesaplanması için çeşitli istatistiksel yöntemlerin kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada, kodlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek amacıyla Cohen’in *kappa* katsayısı kullanılmıştır. *Kappa* katsayısı, nitel verilerin kullanıldığı araştırmalarda iki kodlayıcı arasındaki uyumun ölçülmesi amacıyla kullanılmaktadır (Cohen, 1960).

*Kappa* katsayısında kodlayıcılar arasındaki uyum hesaplanırken, bu uyumun belirli ölçüde şans etkenine bağlı olduğu dikkate alınmaktadır. Bu nedenle, basit yüzde hesaplaması ile karşılaştırıldığında *kappa* katsayısının daha etkili olduğu belirtilmektedir (Cohen, 1960; McHugh, 2012). Bunun yanı sıra, Hsu ve Field (2003), Cohen’in *kappa* katsayısını kodlayıcılar arası uyumun hesaplanmasında kullanılan  $Kappa_n$ , Scott’s  $\pi$  ve Aickin’s  $\alpha$  ile karşılaştırarak *kappa* katsayısının diğerlerinden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu temelde, bu araştırmada *kappa* katsayısı yeğlenmiştir.

*Kappa* katsayısı, aşağıdaki formül ile hesaplanmaktadır:

$$\kappa = \frac{\mathcal{P}_o - \mathcal{P}_c}{1 - \mathcal{P}_c}$$

*Kappa* katsayısı -1 ile +1 arasında bir değer alır (Cohen, 1960). Bu değer 0 olması, kodlayıcılar arasındaki uyumun yalnızca şans etkeninden kaynaklandığını göstermektedir. Bu değer -1 ile 0 arasında olduğunda, kodlayıcılar arasında uyum olmadığı, 0 ile +1 olduğunda ise kodlayıcılar arasında uyum olduğu kabul edilmektedir. Bazı araştırmacılara göre, kodlayıcılar arası uyumun yeterli olduğunu söyleyebilmek için, *kappa* katsayısının 0,60’ın üzerinde bir değer alması gerekmektedir (Landis & Koch, 1977; Kvalseth, 1989). Bununla birlikte, bazı araştırmacılar bu değer 0,80’in üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir (McHugh, 2012). Bu araştırmada, 0,80’in üzerindeki *kappa* katsayısı değeri, kodlayıcılar arasındaki uyum için yeterli kabul edilmiştir.

Bu araştırmada *kappa* katsayısı, SPSS istatistiksel çözümlene programı kullanılarak hesaplanmıştır. Gözlem Şeması'nın B Bölümü'ndeki öğretmenin sözlü etkileşimine ilişkin kategoriler için *kappa* katsayısı değerleri Çizelge 5'te belirtilmiştir. Bu kategoriler için *kappa* katsayısı değerleri 0,80'in üzerinde olduğundan, bu kategoriler açısından kodlayıcılar arasında uyum olduğu kabul edilmiştir.

Çizelge 5. *Kappa* Katsayısı Değerleri:  
Gözlem Şeması B Bölümü – Öğretmenin Sözlü Etkileşimi

İletişimsel Özellik	Kategori	Veri Sayısı	<i>Kappa</i> Değer
I. Hedef Dil Kullanımı	1. Hedef Dil Kullanımı	815	0,954
II. Sınıf Yönetimi	1. Yönergeler	815	0,963
	2. Disiplin İfadeleri	815	0,904
III. Tahmin Edilebilirlik	1. Bilgi İsteme	815	0,935
	2. Tahmin Edilebilir Bilgi Verme	815	0,868
	3. Tahmin Edilemez Bilgi Verme	815	0,913
IV. Konuşmanın Uzunluğu	1. Konuşmanın Uzunluğu	815	0,917
V. Yapı ya da Anlam Odaklılık	1. Yapı ya da Anlam Odaklılık	815	0,932
	1. Düzeltme	815	0,949
VI. İletilere Verilen Tepki	2. Yineleme	815	0,953
	3. Açıklama	815	0,833
	4. Yorum Yapma	815	0,892
	5. Genişletme	815	0,938
	6. Ayrıntılandırma	815	0,911



Gözlem Şeması'nın B Bölümü'ndeki öğrencinin sözlü etkileşimine ilişkin kategoriler için *kappa* katsayısı değerleri Çizelge 6'da belirtilmiştir. Bu kategoriler için *kappa* değerleri 0,80'in üzerindedir. Bu nedenle, bu kategoriler açısından kodlayıcılar arasında uyum olduğu kabul edilmiştir.

Çizelge 6. *Kappa* Katsayısı Değerleri:  
Gözlem Şeması B Bölümü – Öğrencinin Sözlü Etkileşimi

İletişimsel Özellik	Kategori	Veri Sayısı	<i>Kappa</i> Değeri
I. Hedef Dil Kullanımı	1. Hedef Dil Kullanımı	746	,971
II. Etkileşimi Başlatma	1. Etkileşimi Başlatma	746	,981
III. Tahmin Edilebilirlik	1. Bilgi İsteme	746	,964
	2. Tahmin Edilebilir Bilgi Verme	746	,969
	3. Tahmin Edilemez Bilgi Verme	746	,891
IV. Konuşmanın Uzunluğu	1. Çok Kısa Konuşma	746	,952
	2. Kısa Konuşma	746	,965
	3. Uzun Konuşma	746	,958
V. Sınırlandırılmış Dil Kullanımı	1. Sınırlandırılmış Dil Kullanımı	746	,966
VI. İletilere Verilen Tepki	1. Düzeltme	746	,932
	2. Yineleme	746	,965
	3. Açıklama	746	,888
	4. Yorum Yapma	746	,917
	5. Genişletme	746	,949
	6. Ayrıntılandırma	746	,976

Araştırmacı ile kodlayıcı arasındaki uyum, araştırmanın güvenirliğini arttıracak biçimde Gözlem Şeması'nın B Bölümü'ndeki tüm kategoriler için yeterli düzeyde olduğundan, okullardaki gözlem sürecine devam edilmiş ve gözlemlerin kalan % 75'lik bölümü sadece araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Böylece, veri toplama süreci, her okul için on iki saati iğerecek biçimde altı haftada tamamlanmıştır.

### **Verilerin Czmlenmesi**

Bu araştırmada, belge incelemesi ve gözlem yoluyla elde edilen verilerin czmlenmesinde betimsel yöntemler kullanılmıştır.

Belge incelemesinde, ğretim Programı önceden belirlenen kategoriler doğrultusunda ayrıntılı biçimde incelenmiştir. İnceleme sırasında, belirlenen kategoriler ile örtüşen program ifadeleri belirlenmiştir. Belirlenen ifadeler, ilgili kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Daha sonra, bu ifadeler doğrudan alıntılama yoluyla czelge biçiminde düzenlenmiş ve araştırma bulguları olarak kullanılmıştır. Bu kapsamda, belge incelemesinde elde edilen veriler nitel yöntemlerle czmlenmiştir.

Gözlem sürecinde elde edilen veriler, Gözlem Şeması kullanılarak kategoriler altında sınıflandırılmış ve nicel verilere dönüştürülmüştür. Daha sonra, bu veriler SPSS istatistiksel czmleme programı kullanılarak czmlenmiştir. Gözlem Şemasında kodlanan verilerin SPSS programına aktarılmasında, araştırmacı tarafından önceden oluşturulan Gözlem Şeması SPSS Kodlama Czelgesi (bkz. Ek 4) kullanılmıştır. Verilerin czmlenmesinde, betimsel istatistiklerden yüzde ve sıklık kullanılmıştır. Czmlenen veriler, bulgular biçiminde czelgeleştirilmış ve yorumlanmıştır. Gözlem sürecinde, verilerin czmlenmesi ve yorumlanmasında nicel verilerin yanı sıra nitel verilerden de yararlanılmıştır. Czelgeler biçiminde sunulan nicel veriler, ğretmen ve ğrenci konuşmalarından doğrudan alıntı yapılması yoluyla nitel verilerle desteklenmiştir.

## BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır.

#### **Öğretim Programındaki İletişimsel Yaklaşım İlkeleri**

Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'ndaki iletişimsel yaklaşım ilkelerine ilişkin bulgular, belge incelemesi sürecinde belirlenen kategoriler doğrultusunda dokuz başlık altında sunulmuştur: (1) İletişimsel yeterliğin geliştirilmesi, (2) Dil becerilerinin bütünleşik öğretimi, (3) Anlam odaklılık, (4) Düşünme becerilerinin geliştirilmesi, (5) Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi, (6) Özgün ve çeşitli araç kullanımı, (7) Gerçek yaşam durumlarını yansıtan öğrenme ortamı, (8) Kılavuz olarak öğretmen, (9) Etkin ve özerk öğrenen.

#### **İletişimsel Yeterliğin Geliştirilmesi**

İletişimsel yeterliğin geliştirilmesi, belge inceleme sırasında belirlenen birinci kategoridir. Bu kategori ile ilgili iletişimsel yeterlik ilkesi ve program ifadeleri Çizelge 7'de yer almaktadır.

## Çizelge 7. İletişimsel Yeterliğin Geliştirilmesi

İletişimsel Yaklaşım İlkesi	Öğretim Programındaki İfadeler
<p>1. Öğrencilere iletişimsel yeterlik kazandırarak (yapı, işlev, söylem ve toplumdilbilim) onların yabancı dilde iletişim kurmalarını sağlamak amaçlanır.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, ülkemizde yabancı dil öğretiminin niteliğini arttırmak, öğrencilerin İngilizceyi bir iletişim aracı olarak kullanarak kendi ihtiyaçlarını karşılamalarını, teknolojiyi kullanabilmelerini, öğrenmeyi öğrenerek sürekli olarak ilerlemelerini ve düşünme becerilerini kullanarak problem çözebilmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2011, s. 2).</li> <li>- Program, öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine uygun, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarla ilgili, iletişimsel yetilerini, çalışma becerilerini ve kültürler arası yetiyi geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmiştir (MEB, 2011, s. 2).</li> <li>- Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin İngilizceyi bir iletişim ve etkileşim aracı olarak kullanarak bilgi edinebilmelerini, kendilerini ifade edebilmelerini, metin veya kişilerle etkili etkileşimde bulunabilmelerini, ihtiyaçlarını karşılayabilmelerini ve farklı kültürleri tanıyarak sosyal yönden kendilerini geliştirebilmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2011, s. 19).</li> <li>- Öğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı öğrencilerin, iletişimsel becerilerini (dilsel, sosyo-dilbilimsel, edimsel yetiler) geliştirmeye yönelik kazanımlardan düzenlenmiştir (MEB, 2011, s. 5).</li> </ul>

İletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış öğretim programlarının temel amacı, iletişimsel yeterliği geliştirmek ve böylece öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamaktır (Canale & Swain, 1980; Breen ve Candlin, 1980; Johnson, 1981). Çizelge 7’de görüldüğü gibi, Öğretim Programı’nın giriş bölümünde ve genel amaçların açıklandığı bölümde, iletişimsel yeterliğin

geliştirilmesi ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler dikkate alındığında, Öğretim Programı'nın temel amaçlarından birinin, öğrencilerin iletişimsel yeterliğini geliştirmek ve böylece İngilizceyi bir iletişim aracı olarak kullanmalarını sağlamak olduğu görülmektedir.

İletişimsel yaklaşım üzerinde çalışan araştırmacılara göre iletişimsel yeterlik; yapı, işlev, söylem ve toplumdilbilim yeterlik alanlarından oluşmaktadır (Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990; Richards & Rodgers 2001; Hymes, 2001; Brown, 2007). Çizelge 7'de görüldüğü üzere, Öğretim Programı'nın kapsamının açıklandığı bölümde, Öğretim Programı'nda iletişimsel yeterlik alanlarının tümüne ilişkin kazanımlara yer verildiği belirtilmiştir. Bu nedenle, Öğretim Programı'nda, iletişimsel yeterliğin geliştirilmesi ile ilgili ilkenin benimsendiği söylenebilir.

### **Dil Becerilerinin Bütünleşik Öğretimi**

Dil becerilerinin bütünleşik öğretimi, belge inceleme sırasında belirlenen ikinci kategoridir. Bu kategori ile ilgili iletişimsel yaklaşım ilkesi ve program ifadeleri Çizelge 8'de verilmiştir.

Temel dil becerileri, iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış öğretim programının önemli bir parçasını oluşturmaktadır ve bu becerilerin bütünleşik biçimde öğretilmesi gerekmektedir (Widdowson, 1978, Breen & Candlin, 1980; Canale & Swain, 1980; Brumfit, 1984). Çizelge 8'e bakıldığında, Öğretim Programı'nın vizyonunun açıklandığı bölümde, öğrencilerin dinleyen, konuşan, okuyan ve yazan bireyler olarak yetişmelerini sağlamanın amaçlandığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, Öğretim Programı'nın genel amaçlarının açıklandığı bölümde, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmenin programın genel amaçları arasında yer aldığı ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak, Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanlarının açıklandığı bölümde, dört temel dil becerisinin öğrenme alanlarını oluşturduğu ve bu becerilerin öncelik sırası verilmeden bütünleşik biçimde öğretilmesinin amaçlandığı vurgulanmıştır. Bu kapsamda, Öğretim Programı'nda, temel dil becerilerinin bütünleşik öğretimine ilişkin ilkenin benimsendiği söylenebilir.

### Çizelge 8. Dil Becerilerinin Bütünleşik Öğretimi

İletişimsel Yaklaşım İlkesi	Öğretim Programındaki İfadeler
<p>2. Temel dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) bütünleşik biçimde öğretilir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin, yabancı dili bir iletişim aracı olarak kullanarak kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, farklı kültürleri tanıyarak sosyal yönden kendilerini geliştirebilmeleri aracılığıyla; okuyan, yazan, konuşan ve dinleyen bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir (MEB, 2011, s. 4).</li> <li>- Yabancı dil öğretiminin amacı, Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini geliştirmektir (MEB, 2011, s. 4).</li> <li>- Dil, anlama ve anlatmayı temel alan dört beceriden (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) oluşmaktadır. Buna göre Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı hazırlanırken bu dil becerileri temel alınmıştır. Programda dört dil becerisinin hiçbirine öncelik sırası verilmemiş olup bütün dil becerilerinin doğal iletişim ortamlarında olduğu gibi birbiriyle etkileşim içerisinde ele alınmasının gerekliliği belirtilmiştir (MEB, 2011, s. 7).</li> </ul>

#### Anlam Odaklılık

Anlam odaklılık, belge inceleme sırasında belirlenen üçüncü kategoridir. Bu kategori ile ilgili iletişimsel yaklaşım ilkesi ve program ifadeleri Çizelge 9'da verilmiştir.

## Çizelge 9. Anlam Odaklılık

İletişimsel Yaklaşım İlkesi	Öğretim Programındaki İfadeler
<p>3. Yabancı dilin yapısı ve doğru kullanımından çok, anlama ve akıcılığa önem verilir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yabancı dil öğretiminde öğrencilere dile ilişkin kuralları aktarmak yerine; onların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerine fırsat verilmelidir. Bu amaçla, hazırlanmış olan İngilizce dersi öğretim programında, dilbilgisi, dil becerilerinin içerisinde onların bir parçası olarak yer almıştır. Bu doğrultuda yapılacak olan uygulamalarda dilbilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilmesi yolu benimsenmiştir (MEB, 2011, s. 12).</li> <li>- Dili öğrenirken veya kullanırken hatalar yapılabilir. Bunu göz önünde bulundurmamak dil kullanımında ve öğretiminde daha gerçekçi kararlar almaya yardımcı olabilir. "Hata olmadan gelişme olmaz." gerçeğinden hareketle bilinçli bir tutumla öğrencilerin hata yaparak dili öğrenmeleri ve kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır (MEB, 2011, s. 19).</li> </ul>

İletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış bir öğretim programında, dilin doğru kullanımından çok (yapı), dilin akıcı kullanımına (anlam) odaklanılmakta ve böylece doğal ve iletişimsel bir öğrenme ortamı sağlamak amaçlanmaktadır (Breen & Candlin, 1980; Brumfit, 1984; Brown, 2007). Çizelge 9'a göre, Öğretim Programı'nda dilbilgisi ile ilgili açıklamaların yer aldığı bölümde, dilin yapısına ilişkin kuralların temel dil becerileri ile bütünleşik öğretileceği ve böylece anlam odaklı bir öğrenme ortamı sağlanacağı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, Öğretim Programı'nın öğrencilerin yaptıkları hatalar konusunda yapılacak uygulamaların açıklandığı bölümünde, öğrencilerin hata yaparak öğrenmelerine olanak sunulması gerektiği ifade edilmiştir. Bu nedenle, Öğretim Programı'nda dilin akıcı kullanımına odaklanıldığı söylenebilir. Bu temelde, Öğretim Programı'nda anlam odaklılık ile ilgili ilkenin benimsendiği görülmektedir.

## Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi

Düşünme becerilerinin geliştirilmesi, belge inceleme sırasında belirlenen dördüncü kategoridir. Bu kategori ile ilgili iletişimsel yaklaşım ilkesi ve program ifadeleri Çizelge 10'da yer almaktadır.

Çizelge 10. Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi

İletişimsel Yaklaşım İlkesi	Öğretim Programındaki İfadeler
4. Öğrencilerin kendini ifade etme, karar alma, problem çözme gibi düşünme becerileri geliştirilir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, ülkemizde yabancı dil öğretiminin niteliğini arttırmak, öğrencilerin İngilizceyi bir iletişim aracı olarak kullanarak kendi ihtiyaçlarını karşılamalarını, teknolojiyi kullanabilmelerini, öğrenmeyi öğrenerek sürekli olarak ilerlemelerini ve düşünme becerilerini kullanarak problem çözebilmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2011, s. 2).</li> <li>- Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin, yabancı dili bir iletişim aracı olarak kullanarak kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, farklı kültürleri tanıyarak sosyal yönden kendilerini geliştirebilmeleri aracılığıyla; düşünme becerilerini kullanarak sebep-sonuç ilişkileri kurabilen, karar verebilen ve problem çözebilen bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir (MEB, 2011, s. 4).</li> <li>- Yabancı dil öğretiminin amacı, Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma ve problem çözme gibi becerilerini geliştirmektir (MEB, 2011, s. 4).</li> </ul>



İletişimsel yaklaşım üzerinde çalışan araştırmacılar, yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin yanı sıra birtakım düşünme becerilerinin geliştirilmesinin de amaçlandığını ifade etmiştir (Canale & Swain, 1980; Breen & Candlin, 1980; Littlewood, 1983; Richards & Rodgers, 2001; Brown, 2007). Çizelge 10'a göre, Öğretim Programı'nın giriş bölümünde, öğrencilerin düşünme becerilerini kullanarak sorun çözebilmelerini sağlamanın amaçlandığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, Öğretim Programı'nın vizyonunun ve genel amaçlarının açıklandığı bölümde, öğrencilerin neden-sonuç ilişkileri kurma, sorun çözme, karar alma vb. düşünme becerilerini geliştirmelerinin amaçlandığı ifade edilmiştir. Bu kapsamda, Öğretim Programı'nda, düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili ilkenin benimsendiği görülmüştür.

### **Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi ve İşbirlikli Öğrenme**

Öğrenci-öğrenci etkileşimi ve işbirlikli öğrenme, belge inceleme sırasında belirlenen beşinci kategoridir. Bu kategori ile ilgili iletişimsel yaklaşım ilkesi ve program ifadeleri Çizelge 11'de verilmiştir.

İletişimsel öğretim ortamında sınıf içi etkinlikler özellikle öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayacak ve işbirlikli öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenlenir. Bu temelde, sınıf içi etkinliklerin grup çalışması biçiminde düzenlenmesi önerilmektedir (Breen & Candlin, 1980; Brumfit, 1984; Allen, Fröhlich & Spada, 1984; Wright, 1987; Devitt, 1989, Nunan, 1999). Çizelge 11'e bakıldığında, Öğretim Programı'nda öğrencilerin işbirliği yaparak ve sorumluluğu paylaşarak çalışabilecekleri öğrenme ortamları sağlamanın amaçlandığı görülmektedir. Bu ek olarak, öğretmenin rolü ve öğrenme-öğretme süreci ile ilgili açıklamalarda, öğrencilerin bireysel ve grup içinde çalışmalarını sağlayacak çeşitli çalışma biçimlerinin sunulması gerektiği ifade edilmiştir. Bu kapsamda, Öğretim Programı'nda, öğrenci-öğrenci etkileşimi ve işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkenin benimsendiği görülmüştür.

### Çizelge 11. Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi ve İşbirlikli Öğrenme

İletişimsel Yaklaşım İlkesi	Öğretim Programındaki İfadeler
<p>5. Öğrenme ortamı, öğrenci-öğrenci etkileşimini ve işbirlikli öğrenmeyi sağlayacak biçimde düzenlenir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Program, öğrenci odaklı ve çok yönlü öğrenme ortamlarına uygun esneklikte düzenlenmiş olup öğrencilerin işbirliği yaparak ve birlikte sorumluluğu paylaşarak çalışabilecekleri öğrenme ortamlarına olanak sağlayacak şekilde oluşturulmuştur (MEB, 2011, s. 2).</li> <li>- Öğretmen, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlamanın yanı sıra işbirliği yaparak öğrenme yetisinin gelişmesini de sağlamalıdır. Bu nedenle çalışmalar küçük gruplarla, bazen de sınıfın tamamının katılımıyla gerçekleştirilmelidir (MEB, 2011, s. 18).</li> <li>- Öğretmenler, derste öğrencilerin bireysel olarak ve grup içinde öğrenmelerini sağlayacak çeşitli çalışma biçimlerini sunmak zorundadırlar (MEB, 2011, s. 24).</li> </ul>

#### Özgün ve Çeşitli Öğretim Araçlarının Kullanımı

Özgün ve çeşitli öğretim araçlarının kullanımı, belge inceleme sırasında belirlenen altıncı kategoridir. Bu kategori ile ilgili iletişimsel yaklaşım ilkesi ve program ifadeleri Çizelge 12’de verilmiştir.

## Çizelge 12. Özgün ve Çeşitli Öğretim Araçlarının Kullanımı

İletişimsel Yaklaşım İlkesi	Öğretim Programındaki İfadeler
6. Öğrenme ortamında, özgün ve çeşitli (yazılı, işitsel, görsel, işitsel-görsel) öğretim araçları kullanılır.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmenler, programı etkili olarak uygulamak için öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ve bireysel farklılıkları gözetenek öğrenme ortamlarını çeşitli araç-gereçler kullanarak zenginleştirmeli ve farklı yöntem-teknikler uygulayarak düzenlemelidir (MEB, 2011, s. 2).</li> <li>- Yabancı dil dersi, hedef gruba ve bu grubun özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerine göre düzenlenmelidir. Bu amaçla, öğrenciler için anlamlı ve özgün içerikler seçilmelidir (MEB, 2011, s. 24).</li> </ul>

İletişimsel öğrenme sürecinde öğrenme ortamı, çeşitli (yazılı, işitsel, görsel ve işitsel-görsel) öğretim araçları kullanılarak zenginleştirilmektedir (Breen & Candlin, 1980; Richards & Rodgers, 2001). Bunun yanı sıra, doğal bir öğrenme ortamı sağlamak, öğrencilerin güdülenmesini arttırmak ve öğrenen özerkliğini desteklemek amacıyla sınıf içi uygulamalarda özgün araçların kullanılması önerilmektedir (Breen, 1985; Brumfit, 1981; Little, Devitt & Singleton, 1989; McGarry, 1995; Nunan, 1999; Benson, 2001). Çizelge 12'ye göre, Öğretim Programı'nın giriş bölümünde ve öğrenme-öğretme süreçlerinin açıklandığı bölümde, öğrenme ortamının çeşitli araçlar kullanılarak zenginleştirilmesi ve anlamlı, özgün içeriklerin kullanılmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Bu temelde, Öğretim Programı'nda özgün ve çeşitli öğretim araçlarının kullanımına ilişkin ilkenin benimsendiği görülmektedir.

### Gerçek Yaşam Durumlarını Yansıtan Öğrenme Ortamı

Gerçek yaşam durumlarını yansıtan öğrenme ortamı, belge inceleme sırasında belirlenen yedinci kategoridir. Bu kategori ile ilgili iletişimsel yaklaşım ilkesi ve program ifadeleri Çizelge 13'te verilmiştir.

### Çizelge 13. Gerçek Yaşam Durumlarını Yansıtan Öğrenme Ortamı

İletişimsel Yaklaşım İlkesi	Öğretim Programındaki İfadeler
7. Öğrenme ortamı, doğal iletişim ortamını ve gerçek yaşam durumlarını yansıtır.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin, yabancı dili bir iletişim aracı olarak kullanarak kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, farklı kültürleri tanıyarak sosyal yönden kendilerini geliştirebilmeleri aracılığıyla, öğrenmeyi gerçek yaşam durumlarında uygulayabilen bireyler olarak yetiştirmelerini hedeflemektedir (MEB, 2011, s. 4).</li> <li>- Dil öğretimi için sınıf ortamı düzenlenirken, öğrenme durumları anlamlı olmalı ve etkileşime dayandırılmalıdır (MEB, 2011, s. 18).</li> </ul>

İletişimsel yaklaşım üzerinde çalışan araştırmacılar, öğrenme ortamının gerçek yaşam durumlarını yansıtacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir (Widdowson, 1978; Canale & Swain, 1980; Breen & Candlin, 1980; Littlewood, 1983; Brumfit, 1984). Böylece, öğrenciler hedef dili gerçek yaşamdakine benzer bir ortamda kullanma olanağı bularak sınıf içinde öğrendiklerini gerçek yaşam durumlarında uygulayabileceklerdir. Çizelge 13'e bakıldığında, Öğretim Programı'nın vizyonunun açıklandığı bölümde, öğrenmeyi gerçek yaşam durumlarında uygulayabilen bireyler yetiştirmenin amaçlandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, Öğretim Programı'nda öğrenme ortamına ilişkin açıklamaların yer aldığı bölümde, öğrenme ortamının gerçek yaşam durumlarını yansıtacak biçimde anlamlı ve etkileşime dayalı olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu temelde, Öğretim Programı'nda öğrenme ortamının gerçek yaşam durumlarına yakın olmasına ilişkin ilkenin benimsendiği söylenebilir.

## Kılavuz Olarak Öğretmen

Kılavuz olarak öğretmen, belge inceleme sırasında belirlenen sekizinci kategoridir. Bu kategori ile ilgili iletişimsel yaklaşım ilkesi ve program ifadeleri Çizelge 14’te verilmiştir.

Çizelge 14. Kılavuz Olarak Öğretmen

İletişimsel Yaklaşım İlkesi	Öğretim Programındaki İfadeler
8. Öğretmen, öğrenme sürecini kolaylaştırır ve öğrencilere kılavuzluk eder.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen lider rolünü üstlenerek, öğrencileri işe koşmalı, onların “dil görevlerini” tam ve doğru yapmaları için bir rehber olmalıdır (MEB, 2011, s. 18).</li> <li>- Öğretmen öğrencileri yalnızca destekler, materyalleri hazır hâle getirir ve karşılaşılan zorlukların çözümünde yardımcı olur (MEB, 2011, s. 25)</li> </ul>

İletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış bir öğretim programında öğretmenin rolü, sınıf içinde anlamlı ve iletişimsel bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrencilerin hedef dilde iletişimsel kurmalarına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, iletişimsel öğrenme ortamında öğretmenin temel görevi, öğrencilere kılavuzluk etmek ve öğrenme sürecini kolaylaştırmaktır (Breen & Candlin, 1980; Littlewood, 1983; Wright, 1987; Devitt, 1989, Richards & Rodgers, 2001; Brown, 2007). Çizelge 14’e göre, Öğretim Programı’nda öğretmenin rolü, öğrenme sürecinde öğrencilere kılavuzluk etmek ve onların bu süreçte karşılaştıkları sorunları çözmelerine yardımcı olmaktadır. Bu kapsamda, Öğretim Programı’nda öğretmenin rolüne ilişkin ilkenin benimsendiği söylenebilir.

## Etkin ve Özerk Öğrenen

Etkin ve özerk öğrenen, belge inceleme sırasında belirlenen dokuzuncu kategoridir. Bu kategori ile ilgili iletişimsel yaklaşım ilkesi ve program ifadeleri Çizelge 15'te verilmiştir.

Çizelge 15. Etkin ve Özerk Öğrenen

İletişimsel Yaklaşım İlkesi	Öğretim Programındaki İfadeler
<p>9. Öğrenci, öğrenme süreçlerine etkin biçimde katılır ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin, yabancı dili bir iletişim aracı olarak kullanarak kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, farklı kültürleri tanıyarak sosyal yönden kendilerini geliştirebilmeleri aracılığıyla öğrenmeyi öğrenerek sürekli ilerlemeyi sağlayabilen, bireysel motivasyonları güçlü ve kendi yeteneklerinin farkına varabilen ve yaşam boyu öğrenme tutumunu birey olarak sergileyerek sürdürebilen bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir (MEB, 2011, s. 4)</li> <li>- Öğretmen, öğrencileri karar alma sürecine katmalıdır. Öğretmenin bu tutumu öğrencinin ihtiyaçlarını, eğilimlerini ve yetilerini daha iyi tanımasına olanak vereceği gibi gerçekleştirilen eğitim-öğretimden daha iyi sonuçlar almasını da sağlayacaktır (MEB, 2011, s.13).</li> <li>- Öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrenci merkezdedir ve öğrencilerin öğretme-öğrenme süreçlerinde etkin olarak kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları hedeflenmektedir (MEB, 2011, s. 19).</li> <li>- Öğrenciler öğrenmeyi olabildiğince bağımsız gerçekleştirmeli ve bunun sorumluluğunu taşıyabilmelidir. Böylece öz denetim ve sosyal bağlamdaki grup denetimi, giderek öğretmen denetiminin yerini alacaktır (MEB, 2011, s. 25).</li> </ul>

İletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış bir öğretim programında, öğrencinin öğrenme sürecine etkin biçimde katılması ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesi beklenmektedir (Breen & Candlin, 1980; Devitt, 1989; Little, 1991; Benson, 2001). Çizelge 15'e bakıldığında, Öğretim Programı'nda bu konuya önem verildiği görülmüştür. Öğretim Programı'nda öğrencilerin tüm karar alma süreçlerine katılarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenerek sürekli ilerlemeyi sağlayabilen bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır. Bu temelde, Öğretim Programı'nda öğrencilerin rolü ile ilgili ilkenin benimsendiği görülmüştür.

### **Sınıf İçi Uygulamalarda Kullanılan Etkinlikler**

Sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinliklere ilişkin bulgular, Gözlem Şeması'nın A Bölümü'ndeki parametreler kullanılarak belirlenmiştir. Bunlar, (1) etkinlik türü, (2) katılımcı düzeni, (3) içerik, (4) öğrencinin kullandığı dil becerileri ve (5) öğretim araçlarıdır.

#### **Etkinlik Türü**

Onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinlik türlerini belirlemek amacıyla, Gözlem Şeması'nın A Bölümü'ndeki "etkinlik türü" parametresi kullanılmıştır. Okul A'da onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinlik türleri Çizelge 16'da belirtilmiştir.

Çizelge 16. Okul A'da Sınıf İçi Uygulamalarda Kullanılan Etkinlik Türleri

Etkinlik Türü	<i>f</i>	%
1. Boşluk doldurma	33	28,9
2. Eşleştirme	20	17,5
3. Yüksek sesle okuma	17	14,9
4. Verilen yapıları kullanarak tümce ya da metin oluşturma	11	9,6
5. Dinlenen ya da okunan bir metinle ilgili soruları yanıtlama	10	8,8
6. Verilen görseller ile ilgili tümce kurma ya da soruları yanıtlama	10	8,8
7. Dilin yapısı ile ilgili bir konunun açıklanması	9	7,9
8. Çeviri yapma	7	6,1
9. Sözcükleri ve tümceleri dinleyip yineleme	7	6,1
10. Verilen iki yapıdan doğru olanı seçme	4	3,5
11. Dinlenen ya da okunan bir metinle ilgili ifadelerin doğru ya da yanlış olduğunu belirtme	4	3,5
12. Sözcüklerin sesletimini çalışma	3	2,6
13. Dinlenen ya da okunan bir metinle ilgili çoktan seçmeli soruları yanıtlama	3	2,6
14. Verilen yapıları kullanarak soru sorma ve yanıt verme	3	2,6
15. Verilen tümceleri farklı yapılar kullanarak anlamca yakın olacak biçimde yeniden oluşturma	1	0,9
16. Verilen tümcelerdeki hataları düzeltme	1	0,9

Çizelge 16'ya göre, Okul A'da çoğunlukla boşluk doldurma (% 28,9), eşleştirme (% 17,5), yüksek sesle okuma (% 14,9) ve verilen yapıları kullanarak tümce ya da metin oluşturma (% 9,6) etkinlikleri kullanılmıştır. Okul A'da en az kullanılan etkinliklerse, verilen tümceleri farklı yapılar kullanarak anlamca yakın olacak biçimde yeniden oluşturma (% 0,9) ve verilen tümcelerdeki hataları düzeltme (% 0,9) etkinlikleridir.

Okul B'de onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinlik türleri Çizelge 17'de yer almaktadır.



Çizelge 17. Okul B'de Sınıf İçi Uygulamalarda Kullanılan Etkinlik Türleri

Etkinlik Türü	<i>f</i>	%
1. Dilin yapısı ile ilgili bir konunun açıklanması	18	39,1
2. Boşluk doldurma	12	26,1
3. Çeviri yapma	8	17,4
4. Eşleştirme	6	13,0
5. Verilen yapıları kullanarak tümce ya da metin oluşturma	5	10,9
6. Yüksek sesle okuma	4	8,7
7. Dinlenen ya da okunan bir metinle ilgili soruları yanıtlama	4	8,7
8. Verilen iki yapıdan doğru olanı seçme	3	6,5
9. Verilen yapıları kullanarak soru sorma ve yanıt verme	2	4,3
10. Verilen görseller ile ilgili tümce oluşturma ya da soruları yanıtlama	1	2,2
11. Dinlenen ya da okunan bir metinle ilgili ifadelerin doğru ya da yanlış olduğunu belirtme	1	2,2
12. Verilen tümceleri farklı yapılar kullanarak anlamca yakın olacak biçimde yeniden oluşturma	1	2,2
13. Anlamca farklı olan sözcüğü seçme	1	2,2
14. Sözcükleri ve tümceleri dinleyip yineleme	1	2,2

Çizelge 17'ye göre, Okul B'de çoğunlukla, dilin yapısı ile ilgili bir konunun açıklanması (% 39,1), boşluk doldurma (% 26,1), çeviri yapma (% 17,4), eşleştirme (% 13) ve verilen yapıları kullanarak tümce ya da metin oluşturma (% 10,9) etkinlik türleri kullanılmıştır. En az kullanılan etkinlik türleri ise, verilen görseller ile ilgili tümce oluşturma ya da soruları yanıtlama (% 2,2), dinlenen ya da okunan bir metinle ilgili ifadelerin doğru ya da yanlış olduğunu belirtme (% 2,2), verilen tümceleri farklı yapılar kullanarak anlamca yakın olacak biçimde yeniden oluşturma (% 2,2), anlamca farklı olan sözcüğü seçme (% 2,2) ve sözcükleri ve tümceleri dinleyip yineleme (% 2,2) etkinlikleridir.

Okul C'de onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinlik türleri Çizelge 18'de gösterilmiştir.

Çizelge 18. Okul C'de Sınıf İçi Uygulamalarda Kullanılan Etkinlik Türleri

Etkinlik Türü	<i>f</i>	%
1. Boşluk doldurma	17	30,4
2. Dinlenen ya da okunan bir metinle ilgili soruları yanıtlama	11	19,6
3. Yüksek sesle okuma	10	17,9
4. Dilin yapısı ile ilgili bir konunun açıklanması	8	14,3
5. Öğretmenin belirli bir yapıyı kullanarak sorduğu sorulara yanıt verme	5	8,9
6. Verilen iki yapıdan doğru olanı seçme	5	8,9
7. Çeviri yapma	4	7,1
8. Verilen yapıları kullanarak tümce ya da metin oluşturma	2	3,6
9. Sözcüklerin sesletimini çalışma	2	3,6
10. Şarkı söyleme ve şarkı sözlerindeki boşlukları doldurma	2	3,6
11. İzlenen bir video ile ilgili soruları yanıtlama	2	3,6
12. Eşleştirme	1	1,8
13. Verilen görseller ile ilgili tümce kurma ya da soruları yanıtlama	1	1,8
14. Dinlenen ya da okunan bir metinle ilgili ifadelerin doğru ya da yanlış olduğunu belirtme	1	1,8
15. Verilen tümceleri farklı yapılar kullanarak anlamca yakın olacak biçimde yeniden oluşturma	1	1,8
16. Sözcükleri ve tümceleri dinleyip yineleme	1	1,8
17. Dikte çalışması yapma	1	1,8
18. Verilen tümcelerdeki hataları düzeltme	1	1,8
19. Dinlenen ya da okunan bir metinle ilgili çoktan seçmeli soruları yanıtlama	1	1,8
20. Tonlama ve vurgu çalışması yapma	1	1,8

Çizelgeye bakıldığında, Okul C'de diğer okullardan daha fazla etkinlik türü kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte, bu etkinlik türlerinin çoğu yalnızca bir ya da iki defa kullanılmıştır. Okul C'de en çok kullanılan etkinlikler; boşluk doldurma (% 30,4), dinlenen ya da okunan bir metinle ilgili soruları yanıtlama (% 19,6), yüksek sesle okuma (17,9) ve dilin yapısı ile ilgili bir konunun açıklanması (14,3) etkinlikleridir.

Okullarda kullanılan etkinlik türleri ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde, boşluk doldurma, öğretmen tarafından dilin yapısına ilişkin bir konunun açıklanması, yüksek sesle okuma, dinlenen ya da okunan bir metinle ilgili soruları yanıtlama, çeviri yapma, verilen yapıları kullanarak tümce ya da metin oluşturma ve eşleştirme gibi etkinliklerin en çok kullanılan etkinlikler olduğu görülmüştür. Bu etkinlikler, öğrencilere dil becerilerini geliştirme olanağı sağlamakla birlikte, temelde öğrencilere dilin yapısı ile ilgili kuralları öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, bu tür etkinliklerin anlamdan çok dilin yapısına odaklanan etkinlikler olduğu söylenebilir. Bu nedenle, kullanılan etkinlik türleri, öğrencilerin hedef dili kullanarak iletişimsel gereksinimlerini karşılamalarını sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşturmamaktadır.

Bunun yanı sıra, bu tür etkinliklerin gerçek yaşam durumlarını yansıtan anlamlı etkinlikler olduğunu söylemek güçtür (Widdowson, 1978). Bunun nedeni, bu etkinliklerin çoğunlukla öğretmenin soruları ya da yönergeleri ile yürütülmesi ve bu kapsamda genellikle soru-yanıt-dönüt adımlarından oluşan bir etkileşim ortamının oluşmasıdır. Bu temelde, bu tür etkinliklerin çoğunlukla öğretmenin kontrolünde ilerleyen etkinlikler olduğu söylenebilir (Crookes & Chaudron, 1991). Bu durum, öğrencilerin etkileşime etkin biçimde katılmasını ve iletişimi başlatma rolünü üstlenmesini engellemektedir. Bunun yanı sıra, bu tür etkinliklerde kontrolün tamamen öğretmenin elinde olması, öğrencilerin etkinlikler sırasında karar alma süreçlerine katılmalarını ve öğrenme sürecinde etkin bir rol yapmalarını da güçleştirmektedir (Nunan, 1999).

Bu değerlendirmeler temelinde, okullarda kullanılan etkinlik türlerinin anlama odaklanan, gerçek yaşam durumlarını yansıtacak biçimde özgün ve anlamlı, öğrencilerin sürece etkin katılımını ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlayan ve en önemlisi öğrencilerin hedef dili kullanarak iletişim kurmalarını amaçlayan etkinlikler olmadığı görülmüştür. Bu

bulgular, ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları ile ilgili araştırmalarda elde edilen bulgular ile örtüşmektedir (Ersen-Yanık, 2007; Kefeli, 2008; Yel, 2009; Dönmez, 2010; Karcı, 2012; Paker, 2012).

### **Katılımcı Düzeni**

Onuncu sınıf İngilizce dersinde öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımının nasıl düzenlendiğini belirlemek amacıyla, Gözlem Şeması'nın A Bölümü'ndeki "katılımcı düzeni" parametresi kullanılmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımının nasıl düzenlendiğine ilişkin bulgular Çizelge 19'da yer almaktadır.

Çizelge 19'a bakıldığında, üç okulda da çoğunlukla, öğretmenin tüm sınıfla gerçekleştirdiği etkinlikler ile öğretmenin tek tek öğrencilerle gerçekleştirdiği etkinliklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu temelde, okullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımının, neredeyse tüm etkinliklerde, bu biçimde düzenlendiği söylenebilir. Bunun yanı sıra, okullarda öğrencilerin bireysel çalışma yaptığı etkinliklere rastlanmıştır. Bireysel çalışma oranı, Okul B'de en yüksekken (% 54,3), Okul A'da en düşüktür (% 14,8). Çizelge 19'a göre, üç okulda da öğretmenin bir grupta gerçekleştirdiği etkinlikler, bir öğrencinin tüm sınıfla gerçekleştirdiği etkinlikler ya da bir grubun tüm sınıfla gerçekleştirdiği etkinliklere hiç rastlanmamıştır. İkili çalışmalar yalnızca Okul B'de iki etkinlik (% 4,3) kapsamında kullanılmıştır. Grup çalışması üç okulda da hiç kullanılmamıştır.

Çizelge 19'da yer alan bulgular değerlendirildiğinde, üç okulda da neredeyse bütün etkinliklerin öğretmenin tüm sınıfla ya da tek tek öğrencilerle gerçekleştirdiği etkinlikler biçiminde düzenlendiği ve bazı durumlarda öğrencilere bireysel çalışma olanağı sunulduğu görülmüştür. Öğretmenin tüm sınıfla ya da tek tek öğrencilerle gerçekleştirdiği etkinlikler, öğretmen-öğrenci etkileşimine olanak sağlayan ve öğretmen merkezli bir öğrenme ortamı yaratan etkinlikler olarak kabul edilmektedir (Wright, 1987; Nunan, 1999; Brown, 2007). Okullarda, ikili çalışmalara ve grup çalışmalarına ise neredeyse hiç yer verilmediği gözlemlenmiştir. Öğrenci-öğrenci etkileşimine dayalı,

öğrenen merkezli bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için sınıf içi uygulamalarda ikili çalışmalara ve grup çalışmalarına sıkça yer verilmesi gerekmektedir (Brumfit, 1984; Allen, Fröclich & Spada, 1984; Devitt, 1989; Little, 1991; MacGarry, 1995). Bu temelde, üç okulda da öğretmen-öğrenci etkileşimine dayalı ve öğretmen merkezli bir öğrenme ortamının olduğu söylenebilir. Bu bulgular, ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları ile ilgili araştırmalarda elde edilen bulgular ile örtüşmektedir (Kefeli, 2008; Yel, 2009; İnam-Çelik, 2009; Tekin-Özel 2011; Parker, 2012).

Çizelge 19. Öğretmen ve Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeni

	Öğretmen ↔ Sınıf		Öğretmen ↔ Öğrenci		Öğretmen ↔ Grup		Öğrenci ↔ Sınıf		Grup ↔ Sınıf		İkili Çalışma		Grup Çalışması		Bireysel Çalışma		Toplam Etkinlik Sayısı n
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Okul A	115	100	104	90,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	14,8	115
Okul B	46	100	46	100	0	0	0	0	0	0	2	4,3	0	0	25	54,3	46
Okul C	54	100	52	96,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	35,2	54

## İçerik

Gözlem Şeması'nın A Bölümü'ndeki "içerik" parametresi kullanılarak sınıf içi etkinliklerin içeriği belirlenmiştir. Bu kapsamda, sınıf içi etkinliklerle öğrencilere hangi alanda yeterlik kazandırmanın amaçlandığı, sınıf içi etkinliklerde hangi konuların kullanıldığı ve içeriğin belirlenmesinde öğretmen ile öğrencilerin nasıl bir rol üstlendiği incelenmiştir. Sınıf içi etkinliklerde öğrencilere yeterlik kazandırılan alanlara ilişkin bulgular Çizelge 20'de yer almaktadır.

Çizelge 20. Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencilere Yeterlik Kazandırılan Alanlar

	Yapı		İşlev		Söylem		Toplumdilbilim		Toplam Etkinlik Sayısı n
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Okul A	97	84,3	44	38,3	37	32,2	21	18,3	115
Okul B	46	100	26	56,5	17	37,0	8	17,4	46
Okul C	48	88,9	29	53,7	21	38,9	11	20,4	54

Çizelge 20'ye göre, üç okulda da öğrencilere yapı, işlev, söylem ve toplumdilbilim alanlarında yeterlik kazandırmaya yönelik etkinlikler kullanılmıştır. Bununla birlikte, üç okulda da etkinliklerin çoğunda öğrencilere dilin yapısına ilişkin yeterlik kazandırmanın amaçlandığı görülmüştür. Öğrencilere dilin yapısına ilişkin yeterlik kazandırmayı amaçlayan etkinliklerin oranı, Okul B'de en yüksekken (% 100), Okul A'da en düşüktür (% 84,3). Bu oranın Okul B'de bu kadar yüksek olmasının nedeni, öğretmenin sınıf içi etkinliklerin tümünde yapıya odaklanarak doğrudan dilin yapısı ile ilgili olmayan etkinliklerde bile öğrencilere dilin yapısı ile ilgili bilgi vermesidir.

Çizelge 20'ye bakıldığında, üç okulda da öğrencilere işlev alanında yeterlik kazandırmayı amaçlayan etkinliklerin, yapı alanında yeterlik

kazandırmayı amaçlayan etkinliklerden az daha kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilere işlev alanında yeterlik kazandırmayı amaçlayan etkinliklerin oranı, Okul B'de en yüksekken (% 56,5), Okul A'da en düşüktür (% 38,3).

Öğrencilere söylem alanında yeterlik kazandırmayı amaçlayan etkinliklerin oranı, yapı ve işlev alanında yeterlik kazandırmayı amaçlayan etkinliklerle karşılaştırıldığında oldukça düşüktür. Bu oran, Okul B ve C'de birbirine yakınken (% 37 ve % 38,9), Okul A'da daha düşüktür (% 32,2).

Üç okulda da öğrencilere toplumdilbilim alanında yeterlik kazandırmanın amaçlandığı etkinliklerin çok az kullanıldığı görülmüştür. Bu oranın Okul B'de en düşükken (% 17,4), Okul C'de en yüksek (% 20,4) olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin, hedef dili iletişimsel gereksinimlerini karşılamak amacıyla kullanabilmek için, iletişimsel yeterliğin tüm alanlarında gelişim sağlamları gerekmektedir (Canale & Swain, 1980; Breen & Candlin, 1980; Bachman, 1990). Çizelge 20'deki bulgulara bakıldığında, üç okulda da sınıf içi etkinliklerde dilin yapısına odaklanıldığı ve neredeyse bütün etkinliklerde öğrencilere dilin yapısına ilişkin kuralları öğretmenin amaçlandığı görülmektedir. Bununla birlikte, işlev, söylem ve toplumdilbilim alanlarına daha az önem verildiği gözlemlenmiştir. Özellikle toplumdilbilim alanında yeterlik kazandırmaya dönük etkinliklerin çok az olduğu görülmüştür. Oysa öğrencilerin hedef dilde iletişim kurabilmek için dilin yapısına ilişkin kuralların yanı sıra dilin sosyokültürel bir ortamda kullanımına ilişkin kuralları da öğrenmeleri gerekmektedir (Hymes, 2001). Bunun yanı sıra, sınıf içi uygulamalarda yapıya odaklanması, anlamlı ve işlevsel bir öğrenme ortamı yerine yapay bir öğrenme ortamının oluşmasına neden olmaktadır. Bu temelde, üç okulda da çoğunlukla dilin yapısına odaklanıldığı ve sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinliklerin iletişimsel yeterlik alanlarının bütünleşik biçimde öğretilmesini sağlamaya yönelik olmadığı görülmüştür.

Çizelge 21'de sınıf içi etkinliklerde kullanılan konulara ilişkin bulgular yer almaktadır. Üç okulda da sınıf içi etkinliklerde bilindik/ basit konular ile bilindik olmayan/ karmaşık konulara yer verilmiştir. Bununla birlikte, okullarda bilindik/ basit konuları kullanma oranı oldukça yüksektir. Bu oran Okul A ve Okul C'de birbirine yakınken (sırasıyla % 88,7 ve % 88,9), Okul B'de biraz daha yüksektir



(% 91,3). Buna karşın, bilindik olmayan/ karmaşık konuların çok az kullanıldığı görülmüştür. Bilindik olmayan/ karmaşık konuları kullanma oranı, Okul A ve Okul C'de birbirine yakınken (sırasıyla % 11,3 ve % 11,1), Okul B'de daha düşüktür (% 8,7).

Çizelge 21. Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Konular

	Bilindik/ Basit Konular		Bilindik Olmayan/ Karmaşık Konular		Toplam Etkinlik Sayısı
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Okul A	102	88,7	13	11,3	115
Okul B	42	91,3	4	8,7	46
Okul C	48	88,9	6	11,1	54

İletişimsel öğretim programında konuların öğrencilerin gereksinimlerine göre belirlenmesi gerekmektedir (Breen & Candlin, 1980). Bu bağlamda, öğrencilerin kendileri ve yakın çevreleri ile konular, onların günlük yaşamdaki gereksinimlerini karşılamaya yönelik olabilmektedir. Ancak, bu konular öğrenciler için basit ve bilindik konulardır ve kavramsal açıdan dardır. Sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin basit konuların yanı sıra karmaşık ve bilindik olmayan konular üzerinde de çalışması gerekmektedir. Bu konuların tartışma, sorun çözme vb. etkinlikler çerçevesinde ele alınması, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin bilindik olmayan konularla karşılaşması güdülenmelerini arttırarak sınıf etkileşimine daha fazla katılmalarına yardımcı olmaktadır (Breen & Candlin, 1980; Nunan, 1999).

Çizelge 21'deki bulgular temelinde, üç okulda da çoğunlukla basit/ bilindik konuların sınıf içi etkinliklerin içeriğini oluşturduğu; karmaşık/ bilindik olmayan konuların ise çok az kullanıldığı görülmektedir. Bu temelde, üç okulda da etkinlikler kapsamında ele alınan konuların, öğrencileri hedef dilde

iletişim kurmaya ve düşünme becerilerini geliştirmeye yönelten konular olmadığı söylenebilir. Bu bulgulara koştut biçimde, Karcı (2012), Yel (2009), Ersen-Yanık (2007) ve Er (2006), ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşlerine dayanarak, bu programların içeriğinin öğrenciler için ilgi çekici olmadığını ve içeriğin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Çizelge 22'de sınıf içi etkinliklerde içeriğin belirlenmesi ile ilgili bulgular gösterilmiştir. Üç okulda da içeriğin çoğu zaman öğretmenler tarafından belirlendiği görülmüştür. Özellikle Okul A ve Okul C'de içeriğin öğretmenler tarafından belirlenme oranı (sırasıyla % 98,3 ve % 96,3) çok yüksektir. Bununla birlikte, okullarda içeriğin öğrenciler tarafından belirlendiği durumlara hiç rastlanmamıştır. İçeriğin öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte belirlenme oranı ise oldukça düşüktür. Bu oran, Okul A ve Okul C'de birbirine yakinken (sırayla % 1,7 ve % 3,7), Okul B'de biraz daha yüksektir (% 13).

Çizelge 22. Sınıf İçi Etkinliklerde İçeriğin Belirlenmesi

	Öğretmen		Öğretmen ve Öğrenci		Öğrenci		Toplam Etkinlik Sayısı n
	f	%	f	%	f	%	
Okul A	113	98,3	2	1,7	0	0	115
Okul B	40	87,0	6	13,0	0	0	46
Okul C	52	96,3	2	3,7	0	0	54

Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde kullanılan içeriğin belirlenmesinde söz sahibi olması, hem karar alma becerilerinin gelişmesine hem de öğrenme sürecine etkin biçimde katılmalarına olanak sağlamaktadır (Breen & Candlin, 1980; Holec, 1981; Little, 1991; Benson, 2001). Çizelge 22'deki bulgulara bakıldığında, üç okulda da sınıf içi uygulamalarda kullanılan içeriğin öğretmenler tarafından belirlendiği ve yalnızca birkaç etkinlikte içeriğin

öğrencilerle birlikte seçildiği gözlemlenmiştir. Bu bulgular temelinde, üç okulda da öğrencilerin, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerine yardımcı olacak biçimde sınıf içi uygulamalarda kullanılan içeriğin belirlenmesinde söz sahibi olmadıkları görülmüştür.

### Öğrencinin Kullandığı Dil Becerileri

Onuncu sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin kullandığı dil becerilerini belirlemek amacıyla, Gözlem Şeması'nın A Bölümü'ndeki "öğrencilerin kullandığı dil becerileri" parametresi kullanılmıştır. Böylece, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kullandığı durumlar belirlenmiştir. Çizelge 23'te öğrencilerin kullandığı dil becerilerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Çizelge 23. Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencinin Kullandığı Dil Becerileri

	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Toplam Etkinlik Sayısı
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	n
Okul A	115	100	115	100	104	90,4	51	44,3	115
Okul B	115	100	115	100	39	84,8	23	50,0	46
Okul C	115	100	115	100	43	79,6	29	53,7	54

Çizelge 23'e göre, üç okulda da öğrenciler tüm etkinliklerde dinleme ve konuşma becerilerini kullanmaktadır. Bununla birlikte, okuma ve yazma becerilerinin daha az kullanıldığı görülmektedir. Okuma becerilerinin kullanıldığı etkinliklere en fazla Okul A'da (% 90,4), en az Okul C'de (% 79,6) rastlanmıştır. Yazma becerilerinin kullanıldığı etkinlikler ise en fazla Okul C'de (% 53,7), en az (% 44,3) Okul A'da görülmüştür.

Öğrencilerin hedef dilde iletişim kurabilmek için dört temel dil becerisini bütünleşik biçimde öğrenmesi gerekmektedir (Breen & Candlin, 1980; Nunan, 1999; Brown, 2007). Çizelge 23'teki bulgulara göre, üç okulda da sınıf içi uygulamalarda yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere diğer becerileri geliştirmeye dönük etkinliklerden daha az yer verilmiştir. Bu nedenle, dil becerilerinin bütünleşik öğretiminin üç okulda da tam olarak gerçekleştirilemediği söylenebilir. Bu bulgulara benzer biçimde, Paker (2012), Karıcı (2012) ve Tekin-Özel (2011) temel dil becerilerinin bütünleşik biçimde öğretilmemesini İngilizce derslerinde karşılaşılan önemli bir sorun olarak belirlemiştir.

Dil becerilerinin öğretiminde, etkinlikler sırasında becerilerin bütünleşik öğretiminin yanı sıra anlama odaklanması da önem taşımaktadır (Widdowson, 1978). Çizelge 23'e bakıldığında, üç okulda da neredeyse tüm etkinliklerde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini kullandığı görülmektedir. Buna karşın, dinleme ve konuşma becerileri çoğunlukla öğretmenin soru sorduğu ve öğrencilerin yanıt verdiği ya da öğretmenin yönerge verdiği ve öğrencilerin birbirinden bağımsız tümceler kurduğu (boşluk doldurma, eşleştirme, çeviri vb.) etkinlikler kapsamında kullanılmıştır. Bu temelde, bu becerilerin kullanımında anlamdan çok yapıya odaklanıldığı görülmektedir.

Üç okulda da, okuma becerileri çoğunlukla bir metni yüksek sesle okuma ya da etkinlikler (verilen bir yapıyı kullanarak tümce oluşturma, boşluk doldurma vb.) sırasında oluşturulan birbirinden bağımsız tümceleri okuma yoluyla geliştirilmiştir. Gözlemler sırasında, öğrencilerin bir metinle ilgili soruları yanıtladığı ya da bir metnin içeriği üzerinde tartıştığı durumlara üç okulda da az rastlanmıştır. Ayrıca, bu etkinlikler sırasında da öğretmenlerin sıkça dilin yapısı ile ilgili bilgi verdiği gözlemlenmiştir.

Yazma becerilerine yönelik etkinliklerin sayısının diğerlerinden daha az olmasının yanı sıra, bu etkinliklerde yazma becerisinin çoğunlukla verilen sözcükleri kullanarak boşlukları doldurma ya da verilen yapıları kullanarak tümce kurma yoluyla geliştirildiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bir konuyla ilgili bilgi verdiği, bir konuyla ilgili görüşlerini belirttiği, kısa bir öykü ya da başından geçen bir olayı anlattığı birbirine bağlı tümcelerden oluşan uzun bir metin

oluşturma biçimindeki yazma etkinliklerine ise neredeyse hiç rastlanmamıştır. Bu temelde, yazma becerisinin de yapı odaklı biçimde ele alındığı görülmüştür.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, üç okulda da sınıf içi etkinliklerde temel dil becerilerinin öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamak amacıyla bütünleşik ve anlam odaklı biçimde öğretilmediği söylenebilir.

### Öğretim Araçları

Onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalarda kullanılan öğretim araçlarının belirlenmesi amacıyla, Gözlem Şeması'nın A Bölümü'ndeki "öğretim araçları" parametresi kullanılmıştır. Çizelge 24'te sınıf içi uygulamalarda kullanılan öğretim araçlarının türü ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Çizelge 24. Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Öğretim Araçlarının Türü

	Yazılı		İşitsel		Görsel		İşitsel-Görsel		Toplam Etkinlik Sayısı
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	n
Okul A	115	100	15	13,0	36	31,3	0	0	115
Okul B	44	95,7	5	10,9	16	34,8	0	0	46
Okul C	53	98,1	9	16,7	20	37,0	3	5,6	54

Çizelge 24'e bakıldığında, okullarda yazılı, işitsel, görsel ve işitsel-görsel öğretim araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Üç okulda da en çok yazılı araçlardan yararlandığı görülmüştür. Yazılı araçlardan sonra en çok görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmıştır. İşitsel-görsel araçlar ise Okul A ve Okul

B'de hiç kullanılmazken, Okul C'de yalnızca üç etkinlik (% 5,6) kapsamında kullanılmıştır.

Yabancı dil öğretim ortamında öğrencilerin gerekli yeterlik ve becerileri kazanmalarını sağlayacak zenginliğin sunulabilmesi için çeşitli öğretim araçlarından yararlanılması gerekmektedir (Breen & Candlin, 1980; Richards & Rodgers, 2001). Çizelge 24'teki bulgular incelendiğinde, üç okulda da çoğunlukla yazılı ve görsel öğretim araçlarından yararlandığı, işitsel ve işitsel-görsel araçlardan ise çok az yararlandığı ya da hiç yararlanılmadığı görülmektedir. Bu durumda, üç okulda da öğrencilerin gerekli yeterlik ve becerileri kazanmalarını sağlayacak, öğretim araçları açısından zengin bir ortam oluşturulmamıştır. Bu bulgulara koşut biçimde, Kırkgöz (2006, 2009), Kefeli (2008) ve Ersen-Yanık (2007), İngilizce öğretiminde kullanılan öğretim araçlarının çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Çizelge 25'te, sınıf içi etkinliklerde kullanılan öğretim araçlarının uzunluğuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Üç okulda da kullanılan yazılı öğretim araçlarının çoğunlukla kısa metinlerden, işitsel ve işitsel-görsel öğretim araçlarının çoğunlukla uzun metinlerden oluştuğu görülmüştür.

Sınıf içi etkinliklerde kullanılan öğretim araçlarının uzunluğu, özellikle öğrencilerin söylem alanında yeterlik kazanmaları açısından önemlidir (Widdowson, 1978). Öğrenciler, uzun metinleri inceleyerek dilin bağlaç ve bağdaşık kullanımına ilişkin bilgi sahibi olabilmektedir. Bunun yanı sıra, bu metinler daha doğal ve anlamlı bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Çizelge 25'e bakıldığında, sınıf içi uygulamalarda en çok yazılı öğretim araçlarından yararlandığı, bunların da çoğunlukla bağımsız sözcükler ya da tümcelerden oluştuğu görülmektedir. İşitsel ve işitsel-görsel öğretim araçlarının birbirine bağlı tümcelerden oluşmasına rağmen, bu araçların çok az kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, kullanılan metinlerin uzunluğunun yanı sıra, bu metinlerin incelenmesi sırasında söylem öğelerinin vurgulanması da önem taşımaktadır. Yapılan gözlemlerde bu yönde bir etkinliğe hiç rastlanmamıştır. Bu değerlendirmeler temelinde, üç okulda da sınıf içi etkinliklerde kullanılan öğretim araçlarının, öğrencilerin söylem alanında yeterlik kazanmalarını sağlayacak ve doğal bir öğrenme ortamı oluşturacak nitelikte olmadığı söylenebilir.

Çizelge 25. Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Öğretim Araçlarının Uzunluğu

	Kısa Yazılı		Uzun Yazılı		Kısa İşitsel		Uzun İşitsel		Kısa İşitsel-Görsel		Uzun İşitsel-Görsel	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul A	69	60,0	46	40,0	2	1,7	13	11,5	0	0	0	0
Okul B	31	67,4	13	28,3	2	4,3	3	6,5	0	0	0	0
Okul C	37	68,5	16	29,6	4	7,4	5	9,3	0	0	3	5,6

Çizelge 26'da sınıf içi etkinliklerde kullanılan öğretim araçlarının kaynağına ilişkin bulgular yer almaktadır. Çizelgeye bakıldığında, üç okulda da kullanılan öğretim araçlarının eğitsel öğretim araçları olduğu görülmektedir. Yarı eğitsel öğretim araçlarına üç okulda da rastlanmamıştır. Eğitsel olmayan, özgün öğretim araçları ise, Okul C'de yalnızca iki etkinlik kapsamında kullanılmıştır.

Çizelge 26. Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Öğretim Araçlarının Kaynağı

	Eğitsel		Yarı Eğitsel		Eğitsel Olmayan		Toplam Etkinlik Sayısı n
	f	%	f	%	f	%	
Okul A	115	100	0	0	0	0	115
Okul B	115	100	0	0	0	0	46
Okul C	52	96,3	0	0	2	3,7	54

Sınıf içi uygulamalarda dil açısından zengin ve gerçek yaşam durumlarına yakın bir öğrenme ortamı yaratmak için özgün araçların kullanılması önem taşımaktadır (Breen & Candlin, 1980; Breen, 1985; Brumfit, 1981; Nunan, 1999; Gilmore, 2007). Bu araçlar ayrıca öğrencilere çeşitli beceri ve yeterliklerin kazandırılmasında ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesinde de etkili olmaktadır (McGarry, 1995; Benson, 2001). Çizelge 26'daki bulgulara bakıldığında, üç okulda da sınıf içi etkinliklerin neredeyse tümünde eğitsel öğretim araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgular temelinde, üç okulda da gerçek yaşam durumlarına benzeyen ve zengin bir öğrenme ortamı sağlamaya yönelik özgün öğretim araçlarından yararlanılmadığı söylenebilir.



### Sınıf İçi Etkileşimin İletişimsel Özellikleri

Sınıf içi etkileşimin iletişimsel özelliklerine ilişkin bulgular, Gözlem Şeması'nın B Bölümü'nde ele alınan iletişimsel özelliklere koşut biçimde sekiz başlık altında sunulmuştur. Bunlar, (1) hedef dil kullanımı, (2) sınıf yönetimi, (3) tahmin edilebilirlik, (4) konuşmanın uzunluğu, (5) yapı ya da anlam odaklılık, (6) iletilere verilen tepki, (7) iletişimi başlatma ve (8) sınırlandırılmış dil kullanımınıdır.

#### Hedef Dil Kullanımı

Öğretmenlerin ve öğrencilerin, onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalarda hedef dili ne kadar kullandıklarını ortaya koymak amacıyla, Gözlem Şeması'nın B Bölümü'ndeki "hedef dil kullanımı" kategorisi kullanılmıştır. Böylece, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içi etkileşimde sadece Türkçeyi, sadece İngilizceyi ya da her iki dili birden kullandığı durumlar belirlenmiştir. Öğretmenlerin hedef dil kullanımına ilişkin bulgular Çizelge 27'de yer almaktadır.

Çizelge 27. Öğretmenlerin Hedef Dil Kullanımı

	Birinci Dilde Etkileşim		Hedef Dilde Etkileşim		Her İki Dilde Etkileşim		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul A	126	11,7	464	43,3	483	45,0	1073	100
Okul B	339	31,7	180	16,8	551	51,5	1070	100
Okul C	161	16,4	567	57,7	255	25,9	983	100

Çizelge 27'ye göre, üç okulda da öğretmenlerin sadece Türkçe, sadece İngilizce ya da her iki dilde birden etkileşim kurduğu durumlar bulunmaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin sadece Türkçeyi, sadece İngilizceyi ya da her iki dili birden kullanma oranları farklılık göstermektedir.

Okul A ve Okul B'deki öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda çoğunlukla (sırasıyla % 45 ve % 51,5) Türkçe ve İngilizceyi birlikte kullanmıştır. Ancak, Okul C'deki öğretmenin iki dili birlikte kullanma oranının çok daha düşük olduğu (% 25,9) görülmüştür. Bunun nedeni, Okul A ve Okul B'deki öğretmenlerin; etkinlikleri tanıtırken ve konuları anlatırken İngilizce ile birlikte Türkçeyi de kullanarak öğrencilere her iki dilde birden açıklama yapmasıdır. Buna karşın, Okul C'deki öğretmenin bu durumlarda çoğunlukla sadece Türkçeyi ya da İngilizceyi kullandığı gözlemlenmiştir. Aşağıda Okul A ve Okul B'deki öğretmenlerin Türkçe ve İngilizceyi birlikte kullandığı durumlara örnekler verilmiştir.

### Okul A

(Öğretmen, dersin başında öğrencilere etkinliği tanıtıyor.)

**Öğretmen:** *OK. Open your books page 128. Burada iki tane bölüm var. Onlara bakalım. It says label the pictures with the words in the box. Let's look at the box. Card shop, chemist's, clothes shop, electrical store, newsagent's, shoe shop, sports shop and supermarket. You are going to label the pictures. Resimleri eşleştireceksiniz. Ondan sonra aşağıdaki ürünlerin de nerede satıldığını işaretleyeceksiniz.*

(Öğretmen, öğrencilere konu anlatıyor.)

**Öğretmen:** *Activity three. It says we use the present perfect to talk about recent events and to give news. Son zamanlarda meydana gelmiş olaylar hakkında bilgi vermek için kullanıyoruz. And we use it with for or since to say how long a situation has existed. Bir olayın ne zamandır meydana geldiğini anlatmak için kullanıyoruz. Eğer zaman belirginse, belirli bir tarihten bahsediyorsa since oluyor. Zaman süreden bahsediyorsa for oluyor.*

## Okul B

(Öğretmen, öğrencilere yapılacak etkinliği tanıtıyor.)

**Öğretmen:** *Şimdi arkadaşlar alt taraftaki bölümü yapacağız ama yapmadan sizden ben şunu istiyorum. I want you to write three sentences. Daha sonra sizden duyacağım zaten bunları, neler yazdığınızı. I want you to write three sentences using present continuous with future meaning. Şimdi gelecek anlamına sahip bir şekilde present continuous kullanarak bana üç tane cümle yazmanızı istiyorum.*

(Öğretmen, öğrencilere konu anlatıyor.)

**Öğretmen:** *Let's make some more examples about the causative form. Causative formdur bu; ettirgen çatıdır. Bu formla ilgili biraz daha örnek yapalım sizlerle. Şu işi bir halledelim sizlerle. I am getting my hair cut. Past participle form. Yani üçüncü hali ile yazdınız. Saçımı kestiriyorum çünkü ben kesmiyorum arkadaşlar. Bir başkası kesiyor saçımı.*

Örneklerde görüldüğü gibi, öğretmenler dersin başında bir etkinliği tanıtırken, ders sürecinde etkinliklerle ilgili yönerge verirken ya da özellikle dilin yapısı ile ilgili bir konuyu anlatırken Türkçe ve İngilizceyi birlikte kullanmıştır. Öğretmenlerin öncelikle İngilizce açıklamalar yaptığı, daha sonra da bu açıklamaları Türkçe yinelediği görülmüştür.

Bunun yanı sıra, Okul A ve Okul C'deki öğretmenlerin sınıf içi etkileşimde sadece İngilizceyi kullanma oranı, sadece Türkçeyi kullanma oranından çok daha yüksektir (sırasıyla % 43,3 ve % 57,7). Buna karşın, Okul B'deki öğretmenin sadece İngilizceyi kullanma oranının (% 16,8) daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun nedeni, diğer öğretmenlerle karşılaştırıldığında, Okul B'deki öğretmenin özellikle dilin yapısı ile ilgili konuları öğrenciler ile daha fazla tartışması ve bu tartışmalar sırasında genellikle Türkçeyi kullanmasıdır. Aşağıda Okul B'deki öğretmenin Türkçe kullanımına ilişkin bir örnek verilmiştir.

## Okul B

(Öğretmen ve bir öğrenci, öğrencinin kurduğu tümce üzerinde tartışıyor.)

- Öğrenci<sub>1</sub>: *I am cutting my hair tomorrow.*  
 Öğretmen: *I am cutting my hair tomorrow.*  
 Öğrenci<sub>1</sub>: *Keseceğim değil, kestireceğim. Doğru mu oldu?*  
 Öğretmen: *Kestireceksin. Şimdi sen mi keseceksin başkası mı kesecek?*  
 Öğrenci<sub>1</sub>: *Başkası kesecek hocam.*  
 Öğretmen: *O zaman ona göre. Kim söyleyebilir arkadaşlar? Saçımı kestireceğim. Yarın saçımı kestiriyorum.*  
 Öğrenci<sub>2</sub>: *Going to ile yapsak olur mu?*  
 Öğretmen: *Tabii ki o da olur.*

Örnekte görüldüğü üzere, Okul B'deki öğretmen, öğrencilerin özellikle dilbilgisi kuralları ve yeni sözcüklerle ilgili sorularını yanıtlarken sadece Türkçeyi kullanmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenin ayrıntılandırma amacıyla öğrencilere soru sorarken de Türkçeyi kullandığı gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin hedef dil kullanımına ilişkin bulgular Çizelge 28'de yer almaktadır. Çizelgeye göre, üç okulda da öğrencilerin sadece Türkçe, sadece İngilizce ya da her iki dilde birden etkileşim kurdukları görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin Türkçe ve İngilizceyi birlikte kullandığı durumlara oldukça az rastlanmıştır.

Çizelge 28. Öğrencilerin Hedef Dil Kullanımı

	Birinci Dilde Etkileşim		Hedef Dilde Etkileşim		Her İki Dilde Etkileşim		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul A	161	14,3	944	84,1	17	1,5	1122	100
Okul B	426	41,8	553	54,3	40	3,9	1019	100
Okul C	176	19,8	691	77,6	23	2,6	890	100

Üç okulda da öğrenciler, çoğunlukla sadece hedef dilde etkileşim kurmuştur. Ancak, sadece hedef dili kullanma oranı, Okul A ve Okul C ile karşılaştırıldığında (sırasıyla % 84,1 ve % 77,6), Okul B'de (% 54,3) daha düşüktür. Buna koşut biçimde, sadece Türkçeyi kullanma oranı, Okul A ve Okul C'de düşükken (sırasıyla % 14,3 ve % 19,8), Okul B'de yüksektir (% 41,8). Bunun nedeni, yukarıda açıkladığı gibi, Okul B'de öğretmen ve öğrencilerin hedef dilin yapısı üzerinde konuşurken çoğunlukla Türkçeyi kullanmasıdır.

Öğretmenlerin hedef dil kullanımı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde, üç okulda da öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde belirli durumlarda Türkçeyi kullandıkları görülmüştür. Buna göre öğretmenler; dersi başlatırken ve sonlandırırken, etkinlikleri tanıtırken, dilin yapısı ile ilgili bir konuyu anlatırken ve öğrencilerin dilbilgisi kuralları ya da yeni sözcükler ile ilgili sorularını yanıtlarken yalnızca Türkçeyi ya da Türkçe ve İngilizceyi birlikte kullandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin sınıf içinde sosyal ilişkiler kurmak ve düzeni sağlamak amacıyla yalnızca Türkçeyi kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenler hedef dili ise genellikle ders süresince etkinlikleri sürdürmeye yönelik kısa yönergeler vermek amacıyla kullanmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimde birinci dil ve hedef dil kullanımlarına ilişkin araştırmalarla uyum göstermektedir (Littlewood & Yu, 2001; Eurydice, 2012). Bu temelde, öğretmenlerin sınıf içinde düzeni sağlamak, öğrencilerle sosyal etkileşim kurmak ya da öğrencilerin sorularına yanıt vermek gibi sınıf içinde oluşan gerçek iletişim ortamlarında Türkçeyi kullanarak hedef dili doğal bir iletişim ortamında kullanma olanağından yararlanamadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin hedef dil kullanımı ile ilgili bulgulara bakıldığında, öğrencilerin etkinlikler sırasında öğretmenlerin sorduğu soruları yanıtlarken ya da öğretmenlerin verdiği yönergelere göre etkinlikleri sürdürürken hedef dili kullandıkları görülmektedir. Buna karşın, öğrencilerin öğretmenlere dilbilgisi kuralları ya da yeni sözcüklerle ilgili soru sorarken, öğretmenlerle ya da diğer öğrencilerle sosyal iletişim kurarken ve öğretmenlerin ya da diğer öğrencilerin söyledikleri ile ilgili yorum yaparken Türkçeyi kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin İngilizce ve Türkçe kullanımının öğretmenlerinki ile uyum

gösterdiği ve sınıf içinde oluşan gerçek iletişim ortamlarında hedef dilin kullanılmadığı söylenebilir.

### Sınıf Yönetimi

Onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalarda yönergelerin ve disiplin ifadelerinin kullanımını belirlemek amacıyla, Gözlem Şeması'nın B Bölümü'ndeki "sınıf yönetimi" kategorisi kullanılmıştır. Gözlemler sırasında, öğretmenlerin yönerge ve disiplin ifadelerini kullanma sıklığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin bu ifadeleri sadece Türkçe, sadece İngilizce ve her iki dilde birden kullandığı durumlar gözlemlenmiştir. Yönergelerin kullanımına ilişkin bulgular Çizelge 29'da yer almaktadır.

Çizelge 29. Yönergeler

	Yönerge Yok		Birinci Dilde Yönerge		Hedef Dilde Yönerge		Her İki Dilde Yönerge		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul A	451	42,0	83	7,7	403	37,6	136	12,7	1073	100
Okul B	617	57,7	170	15,9	194	18,1	89	8,3	1070	100
Okul C	538	54,7	96	9,8	296	30,1	53	5,4	983	100

Çizelge 29'da görüldüğü üzere, üç okulda da yönergeler sınıf içi etkileşimde önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin yönerge verirken Türkçe ve İngilizceyi birlikte kullanma oranı, Okul A'da en yüksekken (% 12,7), Okul C'de en düşüktür (% 5,4). Üç okulda da, öğretmenler yönerge verirken çoğunlukla sadece İngilizceyi kullanmıştır. Buna karşın, Okul B'deki öğretmenin yönerge verirken sadece İngilizceyi kullanma oranının (% 18,1) daha düşük olduğu görülmektedir. Aşağıda sınıf içi etkileşimde yönergelerin kullanımına ilişkin bir örnek yer almaktadır.

## Okul A

(Öğretmen, etkinliği tanıtıyor ve etkinlik süresince öğrencilere yönerge veriyor.)

**Öğretmen:** *OK. It says "At the shops". Label the photos with shops from the box. Resimleri eşleştireceksiniz. There are four pictures. Let's talk about them. The first picture. Yes, please.*

**Öğrenci<sub>1</sub>:** *Music shop.*

**Öğretmen:** *Music shop. The second one. Burak.*

**Öğrenci<sub>2</sub>:** *Butcher's.*

**Öğretmen:** *Butcher's. OK. The third one. Meltem.*

**Öğrenci<sub>3</sub>:** *Jeweller's.*

**Öğretmen:** *Jeweller's. The last one. Yes, Senem.*

**Öğrenci<sub>4</sub>:** *Bakery.*

**Öğretmen:** *Bakery. OK.*

Örnekte görüldüğü üzere, öğretmenler çoğunlukla etkinlikleri tanıttıktan sonra kısa yönergeler kullanarak etkinliğin ilerlemesini sağlamaktadır. Etkinliğin tanıtılması sırasında verilen yönergelerde, öğretmenlerin hedef dil kullanımına ilişkin bulgularda görüldüğü üzere, öğretmenler genellikle iki dili birlikte kullanmaktadır. Etkinliği sürdürmeye yönelik kısa yönergelerde ise genellikle İngilizce kullanılmaktadır.

Disiplin ifadelerinin kullanımına ilişkin bulgular Çizelge 30'da yer almaktadır. Çizelgeye bakıldığında, üç okulda da öğretmenlerin disiplin ifadelerinde sadece Türkçeyi kullandıkları görülmektedir. Disiplin ifadeleri, sınıf içi etkileşimin Okul A'da % 12,7, Okul B'de % 14,8 ve Okul C'de % 13,6'lık bir bölümünü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içi etkileşimde disiplin ifadelerini kullanma oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Çizelge 30. Disiplin İfadeleri

	Disiplin İfadesi Yok		Birinci Dilde Disiplin İfadesi		Hedef Dilde Disiplin İfadesi		Her İki Dilde Disiplin İfadesi		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul A	937	87,3	136	12,7	0	0	0	0	1073	100
Okul B	912	85,2	158	14,8	0	0	0	0	1070	100
Okul C	849	86,4	134	13,6	0	0	0	0	983	100

Aşağıda sınıf içi etkileşimde disiplin ifadelerinin kullanımına ilişkin örnekler yer almaktadır.

### Okul A

(Öğretmen, etkinlik sırasında konuşan öğrencileri uyarıyor.)

**Öğretmen:** *Evet, oturalım. Page 46. Read the text. Are the sentences true or false? Metni okuyalım. Sonra cümleler doğru mu yanlış mı onu söyleyeceğiz. Zeynep, read it.*

**Öğrenci<sub>1</sub>:** *In Britain, there are two occasions each year when people usually receive presents.*

**Öğretmen:** *Konuşmayın artık. Ders başladı. Zeynep devam et. Takip edin gözünüzle kulağınızla.*

### Okul B

(Öğretmen, etkinlik sırasında konuşan öğrencileri uyarıyor.)

**Öğretmen:** *Arkadaşlar! Açık açık söylüyorum. Burada bir şey yapacaksak beraber yapacağız herhalde. Konuyla alakalı kendinizi zorlayın tabii ki. Cümle kurmak için zorluyoruz da, başkaları da başka şeylerle ilgili konuşmasın. Tamam mı? İstedığımız tek şey bu. Toplu halde ders işliyoruz çünkü.*



(Öğretmen, etkinliği takip etmeyen bir öğrenciyi uyarıyor.)

*Öğretmen: Mert, neymiş reject?*

*Öğrenci<sub>1</sub>: Reddetmek.*

*Öğretmen: Refuse neymiş?*

*Öğrenci<sub>1</sub>: Tam tersi.*

*Öğretmen: Tam tersi. Çok güzel. Mükemmel dinlemişsin dersi. Harika. Ama yeter ama Mert lütfen ya. Dersi beraber işlesek daha güzel olur.*

### Okul C

(Öğretmen, dersin başında konuşan öğrencileri uyarıyor.)

*Öğretmen: Tamam, sessiz olun artık. Derse başlıyoruz. Kemal, otur yerine!*

(Öğretmen, öğrencilere alıştırmayı dağıtıyor.)

*Öğretmen: Tamam, alıştırmayı yapacağız. Dağıtın hemen. Hemen yapıyoruz. Dolduruyoruz hemen. Elinize kalem alın. Bekliyorum.*

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere, üç okulda da öğretmenler disiplin ifadelerinde sadece Türkçeyi kullanmaktadır. Öğretmenlerin özellikle dersin başında ya da etkinlikler sırasında dersi takip etmeyen öğrencileri uarmak amacıyla bu tür ifadeler kullandıkları gözlemlenmiştir.

Sınıf içi etkileşimde yönergeler ve disiplin ifadeleri, öğretmenlerin hedef dili iletişimsel bir amaçla kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, bu konuda yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin özellikle disiplin ifadelerinde birinci dili kullandıkları görülmektedir (Littlewood, 1983; Allen, Fröhlich & Spada, 1984; Littlewood & Yu, 2011). Çizelge 29 ve 30'da yer alan bulgular temelinde, üç okulda da öğretmenlerin etkinliğin sürdürülmesine yönelik kısa yönergelerde İngilizceyi kullandıkları görülmüştür. Buna karşın, öğretmenlerin öğrencilere etkinlikleri tanıttıkları ve etkinliklerle ilgili uzun yönergeler verdiği durumlarda yalnızca Türkçeyi ya da Türkçe ile İngilizceyi birlikte kullandıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, üç okulda da öğretmenler disiplin ifadelerinde Türkçeyi kullanmıştır. Bu temelde, yukarıdaki araştırmalara koşut biçimde, öğretmenlerin hedef dili gerçek iletişim durumlarında kullanma olanağından tam olarak yararlanamadıkları görülmüştür.

## Tahmin Edilebilirlik

Onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalarda öğretmenler ve öğrenciler tarafından istenilen ve paylaşılan bilginin ne kadarının tahmin edilemez olduğunu belirlemek amacıyla, Gözlem Şeması'nın B Bölümü'ndeki "tahmin edilebilirlik" kategorisi kullanılmıştır. Bu kategori, "bilgi isteme" ve "bilgi verme" alt kategorilerinden oluşmaktadır. Gözlemler sırasında, öğretmenlerin bilgi verme ve bilgi isteme davranışları gözlemlenerek, bu davranışları ne sıklıkta sergiledikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin ve öğrencilerin soru ve yanıtları gerçeklik ve tahmin edilebilirlik açısından ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Öğretmenlerin bilgi isteme davranışlarına ilişkin bulgular Çizelge 31'de yer almaktadır.

Çizelge 31. Öğretmenlerin Bilgi İsteme Davranışları

	Bilgi İsteme Yok		Sözde Soru Biçiminde		Gerçek Soru Biçiminde		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul A	792	73,8	281	26,2	0	0	1073	100
Okul B	706	66,0	313	29,3	51	4,7	1070	100
Okul C	628	63,9	256	26,0	99	10,1	983	100

Çizelgeye bakıldığında, öğretmenlerin bilgi isteme davranışlarının, sınıf içi etkileşimde önemli yer tuttuğu görülmektedir. Bilgi isteme davranışlarına en sık Okul C'de (sözde soru % 26 ve gerçek soru %10,1), en az ise Okul A'da (% 26,2) rastlanmıştır. Üç okulda da, öğretmenlerin sorduğu sorular çoğunlukla yanıtı önceden bilinen sözde sorulardır. Bununla birlikte, Okul A'daki öğretmenin yanıtı önceden bilinmeyen gerçek soruları hiç kullanmadığı görülmüştür. Bunun nedeni, bu öğretmenin sınıf içi uygulamalarda ders kitabına bağlı kalması ve öğrencilere kitaptaki yanıtını önceden bildiği sorular dışında hiçbir soru yöneltmemesidir. Buna karşın, Okul B ve Okul C'deki

öğretmenlerin öğrencilere gerçek sorular da yönelttiği gözlemlenmiştir. Özellikle Okul C'deki öğretmenin gerçek soru sorma oranı (% 10,1) yüksektir. Bunun nedeni, bu öğretmenin, dilin yapısı ile ilgili konuları öğrencilere anlatırken, öncelikle öğrencilere bu yapıları içeren sorular sormasıdır. Aşağıda öğretmenlerin bilgi isteme davranışlarına örnekler verilmiştir.

### Okul A

(Öğretmen, öğrencilere kitaptaki bir etkinliği yaptırıyor ve etkinlik sırasında sözde sorular soruyor.)

*Öğretmen: Activity 2. Where can you buy those goods? Number one. Where can you buy bread? Özge.*

*Öğrenci<sub>1</sub>: Bakery.*

*Öğretmen: Bakery. OK. Where can you buy meat? Fatih.*

*Öğrenci<sub>2</sub>: Butcher's.*

*Öğretmen: Butcher's. Where can you buy a shirt? Fazilet.*

*Öğrenci<sub>3</sub>: Clothes shop.*

*Öğretmen: Clothes shop. Kezban. Where can you buy a computer?*

*Öğrenci<sub>4</sub>: Computer shop.*

*Öğretmen: OK. Computer shop.*

### Okul B

(Öğretmen, öğrencilere yeni sözcüklerin anlamlarını açıklıyor ve bu amaçla sözde sorular soruyor.)

*Öğretmen: Cancel iptal etmek demek. Bir örnek verelim. They cancelled the meeting because of the bad weather. Ne diyor?*

*Öğrenci<sub>1</sub>: Toplantıyı iptal ettiler.*

*Öğretmen: Evet. Toplantıyı iptal ettiler. Why? Neden iptal etmişler?*

*Öğrenci<sub>2</sub>: Kötü hava yüzünden.*

*Öğretmen: Evet, kötü hava yüzünden, kötü hava nedeniyle... O zaman because of ne demek?*

*Öğrenci<sub>3</sub>: Nedeniyle.*

*Öğrenci<sub>4</sub>: Yüzünden.*

*Öğretmen: Evet, because of nedeniyle, yüzünden anlamlarında kullanılıyor.*

### Okul C

(Öğretmen, öğrencilere bir dilbilgisi konusu anlatıyor ve bu amaçla gerçek sorular soruyor.)

Öğretmen: *Can, what are you interested in?*

Öğrenci<sub>1</sub>: *I'm interested in kick-box.*

Öğretmen: *Are you interested in physics?*

Öğrenci<sub>2</sub>: *Yes, I am interested in physics.*

Öğretmen: *What is interesting?*

Öğrenci<sub>3</sub>: *Quantum physics.*

Öğretmen: *Ada, today are you tired?*

Öğrenci<sub>4</sub>: *No.*

Öğretmen: *Sinem, today are you tired?*

Öğrenci<sub>5</sub>: *Yes, I'm.*

Öğretmen: *What is tiring?*

Öğrenci<sub>6</sub>: *Lessons.*

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere, Okul A ve Okul B'de öğretmenler bir dilbilgisi kuralının ya da yeni sözcüklerin açıklanması gibi dilin yapısı ile ilgili konuları anlatırken, sözde sorulardan sıkça yararlanmışlardır. Bununla birlikte, Okul C'deki öğretmen, özellikle dilin yapısı ile ilgili konuları açıklarken gerçek sorular da kullanmıştır.

Üç okulda da, öğretmenler dilin yapısı ile ilgili konuların açıklanmasının yanında, öğrencilere sınıf içi uygulamalarda okudukları ya da dinledikleri metinlerle ilgili de sözde sorular sormuştur. Aşağıda öğretmenlerin okunan ya da dinlenen metinler ile ilgili sözde soru sorduğu durumlara bir örnek verilmiştir.

### Okul C

(Öğretmen, öğrencilere okudukları metinle ilgili sözde sorular soruyor.)

Öğretmen: *OK. Could she dance salsa?*

Öğrenci<sub>1</sub>: *No.*

Öğretmen: *Did she give up dancing salsa?*

Öğrenci<sub>2</sub>: *No.*

Öğretmen: *What did she do?*

Öğrenci<sub>3</sub>: *She continued.*

Öğretmen: *Yes, she continued the course. Could she dance later?*

Öğrenci<sub>4</sub>: *No.*

Örnekte görüldüğü gibi, öğretmen öğrencilere okudukları metinle ilgili sözde sorular sorarak öğrencilerin metni anlayıp anlamadığını belirlemeye çalışmaktadır. Bununla birlikte, yapılan gözlemlerde öğretmenlerin çoğu zaman dilin yapısı ile ilgili konularda sözde soruları kullandıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin bilgi isteme davranışlarına ilişkin bulgular Çizelge 32'de yer almaktadır. Çizelgeye göre, öğrencilerin bilgi istediği durumlara en sık (% 15,8) Okul B'de, en az ise (% 2,2) Okul A'da rastlanmıştır. Üç okulda da öğrencilerin sözde soru sorduğu durumlara hiç rastlanmamıştır.

Çizelge 32. Öğrencilerin Bilgi İsteme Davranışları

	Bilgi İsteme Yok		Sözde Soru Biçiminde		Gerçek Soru Biçiminde		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul A	1097	97,8	0	0	25	2,2	1122	100
Okul B	858	84,2	0	0	161	15,8	1019	100
Okul C	812	91,2	0	0	78	8,8	890	100

Okul B'de öğrencilerin soru sorma oranının diğerlerinden yüksek olmasının nedeni, daha önce de belirtildiği üzere, bu okuldaki öğretmenin dilin yapısı ile ilgili konuları öğrencilerle tartışması ve bu tartışmalar sırasında öğrencilerin öğretmene sıkça soru sormasıdır. Aşağıda Okul B'deki öğrencilerin sınıf içi etkileşimdeki bilgi isteme davranışlarına bir örnek verilmiştir.

## Okul B

(Öğretmen, dilin yapısı ile ilgili bir konuyu anlatırken öğrenciler konuyla ilgili sorular soruyor.)

- Öğrenci<sub>1</sub>: *Obama'ya oy verdim. Ben verdim ama ülkeyi o yönetiyor. Bunu nasıl söyleriz?*
- Öğretmen: *O zaman söyleyelim İngilizce olarak. Yani oy verdiğim Obama Amerika'yı yönetiyor diyelim. Oy verdiğim Obama'yı nasıl söylersin? Şimdi bana cümle kurun.*
- Öğrenci<sub>2</sub>: *Obama who I vote...*
- Öğretmen: *Çok güzel. Obama who I voted...*
- Öğrenci<sub>2</sub>: *Ülkeyi yönetiyor nasıl diyeceğiz?*
- Öğretmen: *Evet, yönetmek fiili. Government hükümet. Govern yönetmek. Yani Obama... Hangi Obama? Oy verdiğim. Obama I voted...*
- Öğrenci<sub>2</sub>: *Hocam I voted Obama olmaz mı?*
- Öğretmen: *Ama bak o zaman Ben Obama'ya oy verdim demiş olursun. Ama oy verdiğim Obama ülkeyi yönetiyor diyeceksin. Obama I voted is governing the country. Tamam mı? Oy verdiğim Obama memleketi yönetiyor.*

Örnekte görüldüğü gibi, Okul B'deki öğrenciler öğretmene çoğunlukla dilin yapısı ile ilgili sorular sormuştur. Benzer biçimde, diğer iki okulda da öğrenciler öğretmenlere genellikle anlamını bilmedikleri sözcükler ya da dilbilgisi yapıları ile ilgili sorular sormuştur.

Yukarıdaki örnekte görüldüğü üzere, üç okulda da öğrenciler sadece öğretmene soru sormuştur. Öğrencilerin birbirine soru sorduğu durumlara hiç rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin soru sormak için sadece Türkçeyi kullandıkları gözlemlenmiştir. Üç okulda da öğrenciler, soru sormak için İngilizceyi hiç kullanmamıştır.

Çizelge 33'te öğretmenlerin öğrencilere bilgi verdiği durumlar ile ilgili bulgular gösterilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin öğrencilere tahmin edilebilir bilgi verdiği durumlara hiç rastlanmamıştır. Öğretmenlerin bazı durumlarda bir konuyu açıklarken, bazı durumlarda da öğrencilerin sorularını yanıtlarken öğrencilere tahmin edilemez bilgi verdiği gözlemlenmiştir. Okul A'daki öğretmenin çoğunlukla bir konuyu anlatırken (% 6,5), Okul B ve Okul C'deki öğretmenlerinse öğrencilerin sorularını yanıtlarken (sırasıyla % 12,1 ve % 7,9) öğrencilere tahmin edilemez bilgi verdiği görülmüştür.

Çizelge 33. Öğretmenlerin Bilgi Verme Davranışları

	Bilgi Verme Yok		Tahmin Edilebilir Bilgi Verme		Tahmin Edilemez Bilgi Verme – Yanıt Biçiminde		Tahmin Edilemez Bilgi Verme – Açıklama Biçiminde		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul A	982	91,5	0	0	21	2,0	70	6,5	1073	100
Okul B	842	78,7	0	0	130	12,1	98	9,2	1070	100
Okul C	866	88,1	0	0	78	7,9	39	4,0	983	100

Öğretmenler genellikle dilin yapısı ile ilgili bir konuyu anlatırken ya da öğrencilerin dilin yapısı ile ilgili sorularını yanıtlarken öğrencilere tahmin edilemez bilgi vermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin verdiği tahmin edilemez bilgiler, çoğunlukla dilin yapısı ile ilgilidir. Aşağıda öğretmenlerin tahmin edilemez bilgi verdiği durumlara ilişkin örnekler yer almaktadır.

### Okul A

(Öğretmen, dilin yapısı ile ilgili bir konuyu anlatırken tahmin edilemez bilgi veriyor.)

**Öğretmen:** *OK. We form the present perfect with the present tense of the auxiliary verb have and the past participle. Yardımcı fiil have artı fiilin üçüncü hali. Peter has finished his homework. The past participle of the regular verbs is the same as the past simple. Düzenli fiillerde fiilin üçüncü hali ikinci hali ile aynı anlamda. Sometimes irregular verbs have the same past participle as the past simple form. Sometimes they are different. Bazı düzensizlerde ise ikinci ve üçüncü halleri aynıdır. Fakat bazen de üçüncüsü değişebilir. Buy, bought, bought. See, saw, seen. We use the present perfect...*

## Okul B

(Öğretmen, dilin yapısı ile ilgili bir konuyu anlatırken tahmin edilemez bilgi veriyor.)

**Öğretmen:** *Do you know the difference between allow and let? Do you know the difference? Allow and Let. Allow ile let arasındaki farkı biliyor musunuz?*

**Öğrenci<sub>1</sub>:** *Allow izin vermek.*

**Öğretmen:** *Allow da izin vermek; let de izin vermek.*

**Öğrenci<sub>2</sub>:** *Ama izin vereceğini biliyor.*

**Öğretmen:** *Yok. Allow ile let arasındaki fark ile ilgili durum şudur. Mesela My father doesn't let me go out at night.*

**Öğrenci<sub>2</sub>:** *Babam akşam çıkmama izin vermiyor.*

**Öğretmen:** *But if you write this sentence with allow, eğer allow ile bu cümleyi yazarsanız cümle şöyle olur. My father doesn't allow me to go out. Allow somebody or something to do something. Let somebody do. Allow somebody to do.*

## Okul C

(Öğretmen, öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcüklerle ilgili sorularını yanıtlarken tahmin edilemez bilgi veriyor.)

**Öğretmen:** *Match the sentences. Burada cümleler var. Bunları eşleştireceksiniz. Bekliyorum.*

**Öğrenci<sub>1</sub>:** *Hocam bu ne demek?*

**Öğretmen:** *Çok uzun zamandır demek. Yani çok uzun zamandır beni görmedi diyor.*

**Öğrenci<sub>2</sub>:** *Hocam shy utangaç mıydı?*

**Öğretmen:** *Evet. Shy utangaç, çekingen anlamına gelir.*

**Öğrenci<sub>3</sub>:** *Hocam bu ne demektir?*

**Öğretmen:** *Retire, emekli olmak demek. Bitti herhalde, başlayalım.*

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi, üç öğretmen de öğrencilere yeni bir yapıyı açıklarken ya da öğrencilerin yeni bir yapı ya da sözcükle ilgili sorularını yanıtlarken tahmin edilemez bilgi vermektedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda dilin yapısına odaklanması, bu durumun ortaya çıkmasında önemli bir etkidir. Bununla birlikte, öğrencilerin öğretmenlere sordukları soruların genellikle dilin yapısı ile ilgili olması da bu durumun bir nedeni olarak gösterilebilir.



Çizelge 34'te sınıf içi etkileşimde öğrencilerin bilgi verdiği durumlara ilişkin bulgular yer almaktadır. Çizelgede görüldüğü üzere, üç okulda da öğrencilerin sınıf içi etkileşiminde bilgi verme oranları çok yüksektir. Bu temelde, bilgi verme davranışının öğrencilerin sınıf içi etkileşiminde önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Çizelge 34. Öğrencilerin Bilgi Verme Davranışları

	Bilgi Verme Yok		Tahmin Edilebilir Bilgi Verme		Tahmin Edilemez Bilgi Verme		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul A	348	31,0	774	69,0	0	0	1122	100
Okul B	383	37,6	569	55,8	67	6,6	1019	100
Okul C	251	28,2	536	60,2	103	11,6	890	100

Çizelgeye göre, üç okulda da öğrencilerin tahmin edilebilir bilgi verme oranları yüksektir. Öğrencilerin tahmin edilebilir bilgi verdiği durumlara en fazla Okul A'da (% 69) rastlanmıştır. Bununla birlikte, bu okulda öğrencilerin tahmin edilemez bilgi verdiği durumlara hiç rastlanmamıştır. Bunun nedeni, yukarıda da belirtildiği üzere, Okul A'daki öğretmenin öğrencilere sadece sözde sorular yöneltmesidir. Bunun aksine, Okul C'deki öğretmenin öğrencilere sıkça gerçek sorular yöneltmesi, öğrencilerin tahmin edilemez bilgi verme oranını (% 11,6) yükseltmiştir. Aşağıda öğrencilerin tahmin edilebilir ve tahmin edilemez bilgi verdiği durumlara ilişkin örnekler yer almaktadır.

### Okul A

(Öğrenciler, öğretmenin okunan metinle ilgili sözde sorularını yanıtlarak tahmin edilebilir bilgi veriyor.)

- Öğretmen: *Before the show Sally had to wait. Why? Beklemesi gerekti çünkü?*
- Öğrenci<sub>1</sub>: *There were a lot of other people waiting to get in.*
- Öğretmen: *OK. There were a lot of other people waiting to get in. İçeri girmek isteyen çok kişi vardı. Ne varmış demek ki kapıda?*
- Öğrenci<sub>2</sub>: *Sıra.*
- Öğretmen: *Yani neydi?*
- Öğrenci<sub>2</sub>: *Queue.*
- Öğretmen: *Queue. What was the best thing about the show?*
- Öğrenci<sub>3</sub>: *The finale.*
- Öğretmen: *The finale. Sonu güzelmiş. Why did Jake go to see Romeo and Juliet?*
- Öğrenci<sub>4</sub>: *Because his teacher said it would be a good idea.*
- Öğretmen: *Yes, his teacher said it would be a good idea.*

### Okul B

(Öğrenciler, öğretmenin söylediği tümceyi çevirmeye çalışarak tahmin edilebilir bilgi veriyor.)

- Öğretmen: *Aynı şekilde önümüzdeki hafta dişimi çektireceğim deyin.*
- Öğrenci<sub>1</sub>: *I am getting...*
- Öğretmen: *Çok güzel. I am getting...*
- Öğrenci<sub>1</sub>: *My tooth...*
- Öğretmen: *My tooth... I am getting my tooth... Çekmek?*
- Öğrenci<sub>1</sub>: *Pull off.*
- Öğretmen: *Pull out. Dışarı çekmek. I am getting my tooth pulled out. Dişimi çektiriyorum ben. I am getting my tooth pulled out.*

### Okul C

(Öğrenciler, öğretmenin sorularını yanıtlayarak tahmin edilemez bilgi veriyor.)

Öğretmen: *Kemal, what's exciting sport for you?*

Öğrenci<sub>1</sub>: *Table tennis is exciting. It makes me happy.*

Öğretmen: *Table tennis is exciting for Kemal. OK. Özgür, what is exciting sport for you?*

Öğrenci<sub>2</sub>: *Climbing is exciting.*

Öğretmen: *OK. Climbing is exciting for Özgür. Ali, what's exciting sport for you?*

Öğrenci<sub>3</sub>: *Rafting is exciting.*

Öğretmen: *Rafting is exciting for Ali. Ada, what is an interesting lesson?*

Öğrenci<sub>4</sub>: *Literature is interesting.*

Öğretmen: *OK. Literature is interesting for Ada. Sinem, what is an interesting lesson?*

Öğrenci<sub>5</sub>: *Maths is interesting.*

Öğretmen: *Maths is interesting for Sinem. Özgür, what is an interesting lesson?*

Öğrenci<sub>6</sub>: *Physics is interesting.*

Öğretmen: *Physics is interesting for Özgür.*

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi, Okul A ve Okul B'de öğrenciler, öğretmenlerin sorduğu sözde sorulara yanıt vererek tahmin edilebilir bilgi vermektedir. Bununla birlikte, Okul C'deki öğretmen öğrencilere gerçek sorular sorarak tahmin edilemez bilgi vermelerini sağlamıştır.

Öğretmenlerin bilgi isteme davranışları ile ilgili bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin bilgi isteme oranlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin sorduğu sorular çoğunlukla sözde sorulardır. Öğretmenler sınıf içi etkileşimde gerçek soruları çok az kullanmıştır ya da hiç kullanmamıştır. Öğretmenlerin sorduğu sözde soruların genellikle dilin yapısı ile ilgili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bilgi isteme davranışları ile ilgili bulgulara bakıldığında, öğrencilerin öğretmenlerle karşılaştırıldığında çok az soru sorduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenciler yalnızca öğretmenlere soru sormuştur. Öğrencilerin birbirilerine soru sorduğu durumlara hiç rastlanmamıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin sorduğu soruların çoğunlukla dilin yapısıyla ilgili olduğu gözlemlenmiştir. Başka bir önemli bulgu

da, öğrencilerin sorduğu soruların tamamının gerçek sorular olması ve öğrencilerin soru sorarken yalnızca Türkçeyi kullanmış olmasıdır.

Öğretmenlerin bilgi verme davranışlarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, üç okulda da öğretmenlerin yalnızca tahmin edilemez bilgi verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin tahmin edilemez bilgi verdiği durumlar, dilin yapısı ile ilgili açıklamalar yaptıkları ya da öğrencilerin sorularını yanıtladıkları durumlardır. Öğretmenlerin çoğunlukla dilin yapısına ilişkin bilgi verdiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bilgi verme davranışları incelendiğindeyse, öğretmenlerin tam tersine öğrencilerin çoğunlukla tahmin edilebilir bilgi verdiği görülmüştür. Öğrencilerin bilgi verme oranlarının bu kadar yüksek olmasının nedeni, sınıf içi etkileşimin çoğunlukla soru-yanıt-dönüt biçiminde yapılandırılmış olmasıdır.

Gerçek yaşam durumlarında söylem yapısının soru ve yanıt adımlarından oluştuğu görülmektedir (Coulthard, 1985). Buna karşın, sınıf içi etkileşimde söylem yapısı soru-yanıt-dönüt biçiminde üç adımdan oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin soru sorma ve bilgi verme davranışlarına ilişkin bulgular, üç okulda da çoğunlukla öğretmenlerin soru sorduğunu ve sorulan soruların sözde sorular olduğunu, öğrencilerinse öğretmenlerin sorularına tahmin edilebilir yanıtlar verdiğini göstermiştir. Bu bulgular temelinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi isteme ve bilgi verme davranışlarının gerçek yaşam durumlarını yansıtmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi isteme ve bilgi verme davranışlarında çoğunlukla dilin yapısına odaklanılmış olması, iletişimsel bir öğrenme ortamının oluşmasını engellemiştir.

### **Konuşmanın Uzunluğu**

Gözlem Şeması'nın B Bölümü'ndeki "konuşmanın uzunluğu" kategorisi kullanılarak öğretmenler ve öğrencilerin sınıf içindeki konuşmalarının uzunluğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içindeki konuşmalarının uzunluğu iki alt kategori ile ortaya konmuştur. Öğretmenlerin birbirinden bağımsız sözcük ya da tümcelerden oluşan konuşmaları kısa konuşma, birbirine bağlı iki ve daha

fazla tümceden oluşan konuşmaları ise uzun konuşma olarak kabul edilmiştir. Öğrenciler içinse, üç alt kategori kullanılmıştır. Öğrencilerin birbirinden bağımsız sözcüklerden oluşan konuşmaları çok kısa konuşma, birbirinden bağımsız tümcelerden oluşan konuşmaları kısa konuşma, birbirine bağlı tümcelerden oluşan konuşmaları ise uzun konuşma olarak kabul edilmiştir. Çizelge 35'te öğretmenlerin sınıf içindeki konuşmalarının uzunluğuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Çizelge 35. Öğretmenlerin Sınıf İçindeki Konuşmalarının Uzunluğu

	Kısa		Uzun		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul A	235	21,9	838	78,1	1073	100
Okul B	223	20,8	847	79,2	1070	100
Okul C	355	36,1	628	63,9	983	100

Çizelge 35'e bakıldığında, üç okulda da öğretmenlerin sınıf içindeki konuşmalarının büyük bölümünü uzun konuşmaların oluşturduğu görülmüştür. Öğretmenlerin uzun konuşma oranı, Okul A ve Okul B'de oldukça yüksekken (sırasıyla % 78,1 ve % 79,2), Okul C'de daha düşüktür (% 63,9). Üç okulda da öğretmenlerin sıkça öğrencilerin söylediklerini yinemesi ve ardından kendi söyleyeceklerini eklemesi, öğretmenlerin konuşmalarını uzatmıştır. Bunun yanı sıra, Okul A ve Okul B'de öğretmenlerin etkinlikleri tanıtırken, konu anlatırken ya da öğrencilerin sorularını yanıtlarken hem Türkçe hem İngilizce açıklama yapması, bu öğretmenlerin uzun konuşma oranını daha da yükseltmiştir. Aşağıda öğretmenlerin sınıf içindeki konuşmalarının uzunluğuna ilişkin bir örnek yer almaktadır.

## Okul A

(Öğretmen etkinlik sırasında öğrencilerin söylediklerini yineliyor.)

**Öğretmen:** *Complete the questions with the past participle of the verbs in brackets. Fiilleri kullanarak boşlukları dolduralım. Number one. Kezban.*

**Öğrenci<sub>1</sub>:** *Have you ever bought anything in a department store?*

**Öğretmen:** *OK. Have you ever bought anything in a department store? Number two. Ahmet.*

**Öğrenci<sub>2</sub>:** *Have you ever had an argument with your parents?*

**Öğretmen:** *Have you ever had an argument with your parents? Number three. Ramazan.*

**Öğrenci<sub>3</sub>:** *Have you ever borrowed money from someone?*

**Öğretmen:** *OK. Have you ever borrowed money from someone?*

Yukarıdaki örnekte görüldüğü üzere, Okul A'da öğretmenin öğrencilerin söylediklerini sürekli olarak yinelemesi, öğretmenin konuşmalarını uzatmıştır. Bu durum, diğer iki okuldaki öğretmenlerin sınıf içi etkileşimi için de geçerlidir.

Çizelge 36 ve 37'de sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin kendi ifadelerinden oluşan konuşmaları ile bir kaynağın okunmasıyla oluşan konuşmalarına ilişkin bulgular gösterilmiştir. Buna göre, Okul A'daki öğrencilerin kendi ifadelerinden oluşan konuşmalarının oranı düşükken (% 24,3), bir kaynağın okunması ile oluşan konuşmalarının oranı yüksektir (% 75,7). Bunun aksine, Okul B'deki öğrencilerin kendi ifadelerinden oluşan konuşmalarının oranı yüksekken (% 71,2), bir kaynağın okunması ile oluşan konuşmalarının oranı düşüktür (% 28,8). Bu oranlar, Okul C'de birbirine yakın düzeydedir (sırasıyla % 53,3 ve % 46,7).

Çizelge 36. Sınıf İçi Uygulamalarda Öğrenciler Tarafından Üretilen Konuşmaların Uzunluğu

	Çok Kısa		Kısa		Uzun		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul A	155	13,8	113	10,1	4	0,4	272	24,3
Okul B	291	28,6	434	42,6	0	0	725	71,2
Okul C	190	21,3	277	31,1	8	0,9	475	53,3

Çizelge 37. Sınıf İçi Uygulamalarda Öğrenciler Tarafından Bir Kaynağın Okunmasıyla Oluşan Konuşmaların Uzunluğu

	Çok Kısa		Kısa		Uzun		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul A	253	22,5	441	39,3	156	13,9	850	75,7
Okul B	51	5,0	197	19,3	46	4,5	294	28,8
Okul C	78	8,8	276	31,0	61	6,9	415	46,7

Okul A'da öğrencilerin kendi ifadelerinden oluşan konuşmalarının bu kadar az olmasının nedeni, öğretmenin sadece ders kitabındaki etkinlikleri takip etmesidir. Bu etkinliklerin çoğu, öğrencilerin kendi ifadelerini kullanmalarını gerektirmeyecek etkinliklerdir. Aşağıdaki örnekte, Okul A'daki öğrencilerin bir kaynağın okunması ile oluşan konuşmaları yer almaktadır.

## Okul A

(Öğrenciler, kitaptaki boşluk doldurma etkinliğini yapıyor.)

Öğretmen: *Let's complete the dialogue. Tamamlayalım şimdi. One. Senem!*

Öğrenci<sub>1</sub>: *Yes, I'm looking for a jumper.*

Öğretmen: *Jumper. Two. Enes!*

Öğrenci<sub>2</sub>: *The jumpers are over there.*

Öğretmen: *Jumpers. Three. Zeynep!*

Öğrenci<sub>3</sub>: *Have you got it in black?*

Öğretmen: *Black. Four. Burak!*

Öğrenci<sub>4</sub>: *It's a present for my brother. He's a medium, I think.*

Öğretmen: *It's a present for my brother. He's a medium, I think. Five. Kezban!*

Öğrenci<sub>5</sub>: *That's £24.99.*

Öğretmen: *That's £24.99. OK.*

Örnekte görüldüğü üzere, yapılan etkinlikte öğrencilerden verilen sözcükleri kullanarak tümcelerdeki boşlukları doldurmaları beklenmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerden verilen sözcükleri ve tümceleri kullanmaları istenmektedir. Öğrenciler bu tür etkinliklerde kendi ifadelerini kullanmamaktadır. Sınıf içi etkileşimde bu etkinliklerin sık kullanılması, öğrencilerin konuşmalarının kendi ifadelerinden çok kitap ifadelerinden oluşmasına neden olmaktadır.

Çizelge 36 ve 37'ye bakıldığında, öğrencilerin kendi ifadelerinden oluşan konuşmalarının çoğunlukla çok kısa veya kısa olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uzun konuştuğu durumlaraysa, Okul B'de hiç rastlanmazken, Okul A ve Okul C'de çok az (sırasıyla % 0,4 ve % 0,9) rastlanmıştır. Öğrencilerin bir kaynağın okunması ile oluşan konuşmaları çoğunlukla kısadır. Bununla birlikte, uzun konuşmaların oranlarında bir artış görülmüştür.

Öğretmenlerin sınıf içindeki konuşmalarının uzunluğu ile ilgili bulgular, öğretmenlerin konuşmalarının çoğunlukla uzun olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin konuşmalarının uzun olmasının nedeni, öncelikle öğrencilerin söylediklerini yinelemeleri ve ardından kendi söyleyeceklerini eklemeleridir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin çoğu durumda söyleyeceklerini önce İngilizce söyleyip daha sonra Türkçe yinelemeleri de konuşmaların uzamasına neden olmuştur. Öğrencilerin konuşmalarına bakıldığında, öğretmenlerin tersine



konuşmaların çoğunlukla çok kısa ya da kısa olduğu görülmüştür. Öğrencilerin uzun konuştuğu durumlar çok azdır ve bu durumlarda öğrenciler genellikle bir metni yüksek sesle okumaktadır. Öğrencilerin kendi ürettikleri ifadeler çoğu zaman çok kısa ya da kısadır. Başka bir önemli bulgu da öğrenci konuşmalarının, özellikle Okul A ve Okul B’de, öğrenciler tarafından üretilen ifadelerden değil, bir kaynaktan okunan ifadelerden oluşmasıdır. Bu bulgular temelinde, sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin hedef dili birbirine bağlı tümcelerden oluşan uzun metinler düzeyinde kullanarak iletişim kurmak için gerekli beceri ve yeterlikleri kazanmalarını sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşmadığı söylenebilir.

### Anlam Odaklılık

Onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi etkinliklerde yapıya mı yoksa anlama mı odaklanıldığını ortaya koymak amacıyla, Gözlem Şeması’nın B Bölümü’ndeki “anlam odaklılık” kategorisi kullanılmıştır. Gözlem sırasında öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencilere verdiği dönütler ele alınmış ve bu dönütlerin yapı odaklı mı yoksa anlam odaklı mı olduğu incelenmiştir. Bazı durumlarda, öğretmen dönütlerinin hem yapıya hem de anlama ilişkin olduğu görülmüştür. Çizelge 38’de sınıf içi etkinliklerde öğrencilere verilen dönütlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Çizelge 38. Yapı ya da Anlam Odaklılık

	Dönüt Yok		Yapıya İlişkin Dönüt		Anlama İlişkin Dönüt		Yapı ve Anlama İlişkin Dönüt		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul A	279	26,0	574	53,5	131	12,2	89	8,3	1073	100
Okul B	365	34,1	532	49,7	53	5,0	120	11,2	1070	100
Okul C	421	42,8	342	34,8	93	9,5	127	12,9	983	100

Çizelgeye bakıldığında, öğretmenlerin sınıf içi etkinlikler süresince sıkça dönüt verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin dönüt verme oranları, Okul A'da en yüksekken (% 74), Okul C'de en düşüktür (% 57,2). Bununla birlikte, üç okulda da öğretmenlerin en çok yapıya ilişkin dönüt verdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin anlama ilişkin ya da hem yapıya hem anlama ilişkin dönüt verdiği durumlara ise daha az rastlanmıştır. Özellikle Okul B'deki öğretmenin anlama ilişkin dönüt verme oranının (% 5) çok az olduğu görülmüştür. Aşağıda öğretmenlerin öğrencilere dönüt verdiği durumlara ilişkin örnekler yer almaktadır.

### Okul A

(Öğretmen, etkinlik sırasında öğrencilere yapıya ilişkin dönütler veriyor.)

**Öğretmen:** *Some of the sentences are incorrect. Rewrite them using the correct tense. Bazılarında hata varmış. Düzelt diyor. Hadi bakalım yapalım hemen. Buse. Number one.*

**Öğrenci<sub>1</sub>:** *She wrote three e-mails last night.*

**Öğretmen:** *Güzel. Past simple olacak çünkü geçen gece diyor değil mi? She wrote three e-mails last night. Number two. Mine.*

**Öğrenci<sub>2</sub>:** *Last summer I have seen some beautiful lakes in Italy.*

**Öğretmen:** *Yok. Bunu değiştirmeyeceksin. Bu doğru. Last summer var orada. I saw olacak. Last summer I saw some beautiful lakes in Italy. Three. Burak.*

**Öğrenci<sub>3</sub>:** *I have lived in London since last year.*

**Öğretmen:** *Güzel. Since olunca present perfect oluyor değil mi? I have lived in London since last year. Six. Burhan.*

**Öğrenci<sub>4</sub>:** *Have you bought any presents yet?*

**Öğretmen:** *Have you bought any presents yet? Yet var orada. Present perfect oldu o yüzden.*

### Okul B

(Öğretmen, etkinlik sırasında öğrencilere yapıya ilişkin dönütler veriyor.)

Öğretmen: *We are doing exercise one on page 52. I bet he is flying to New York right now. Şimdi second one, second one. İkicisi. Sinem.*

Öğrenci<sub>1</sub>: *People are having fun.*

Öğretmen: *People are having fun. Is it about present or future? Present or future?*

Öğrenci<sub>1</sub>: *Present.*

Öğretmen: *Güzel. Present. People are having fun. İnsanlar şu anda eğleniyor değil mi? O yüzden present.*

### Okul C

(Öğretmen, etkinlik sırasında öğrencilere yapıya ilişkin dönütler veriyor.)

Öğretmen: *Başlayalım mı? Kim yapacak? Özgür sen yap hadi.*

Öğrenci<sub>1</sub>: *Why isn't John at school today? I don't know he may be ill.*

Öğretmen: *Why isn't John at school today? I don't know he may be ill. Hasta olabilir ama emin değiliz, tam bilmiyoruz değil mi? O yüzden de may, might veya can kullanıyoruz. İkinciye de sen yap Barış.*

Öğrenci<sub>2</sub>: *Before going you should call them. They might not be at home.*

Öğretmen: *Before going you should call them. They might not be at home. Gitmeden önce aramalısın evde olmayabilirler. Bunlar olasılık bildirmek içindi.*

Örneklere görüldüğü üzere, üç okulda da öğretmenler öğrencilere genellikle dilin yapısı ile ilgili dönüt vermiştir. Üç okulda da öğretmenler, öğrencilerin söylediklerinin doğru olduğunu belirtmek için söylenenleri yinelemiştir. Böylece, öğretmenler yinelemeyi bir dönüt verme biçimi olarak kullanmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenler öğrencilerin kullandıkları yapıların neden doğru ya da yanlış olduğunu Türkçe açıklayarak da öğrencilere dönüt vermiştir. Üç okulda da öğretmenlerin bu dönüt verme biçimini sıkça kullandığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin dönüt verme davranışlarına ilişkin bulgular, üç okulda da dönüt vermenin sınıf içi etkileşimin önemli bir parçası olduğunu göstermiştir. Bu durum, yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkileşime özgü bir özellik olarak kabul edilmektedir (Coulthard, 1985). Bu nedenle, bu durumun doğal iletişim ortamını yansıtmadığı söylenebilir. Öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin söylediklerini yineleyerek ya da öğrencilerin söylediklerine ilişkin açıklamalar yaparak dönüt vermiştir. Bu temelde, sınıf içi etkileşimde soru-yanıt-dönüt yapısının sürdürüldüğü ve verilen dönütlerin büyük bölümünün dilin yapısıyla ilgili olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanılarak, sınıf içi etkileşimde çoğunlukla yapıya odaklanıldığı ve gerçek yaşam durumlarını yansıtmayan bir etkileşim ortamının oluştuğu söylenebilir.

### **İletilere Verilen Tepki**

Gözlem Şeması'nın B Bölümü'ndeki "iletilere verilen tepki" kategorisi kullanılarak onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi etkinliklerde öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerine söylenenlere yanıt olarak verdiği tepkiler belirlenmiştir. "İletilere verilen tepki" kategorisi, altı alt kategoriden oluşmaktadır: (1) düzeltme, (2) yineleme, (3) açıklama, (4) yorum yapma, (5) genişletme, (6) ayrıntılandırma. Öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerine söylenenlere yanıt olarak verdiği tepkilere ilişkin bulgular Çizelge 39 ve 40'ta gösterilmiştir.

Çizelge 39. Öğretmenlerin Öğrenci İletilerine Verdiği Tepkiler

	Düzeltilme		Yineleme		Açıklama		Yorum Yapma		Genişletme		Ayrıntılandırma	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul A	166	15,5	684	63,7	27	2,5	148	13,8	207	19,3	116	10,8
Okul B	161	15,0	515	48,1	36	3,4	103	9,6	363	33,9	287	26,8
Okul C	116	11,8	455	46,3	21	2,1	97	9,9	148	15,1	198	20,1

Çizelge 40. Öğrencilerin Öğretmen ya da Öğrenci İletilerine Verdiği Tepkiler

	Düzeltilme		Yineleme		Açıklama		Yorum Yapma		Genişletme		Ayrıntılandırma	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul A	33	2,9	129	11,5	8	0,7	0	0	21	1,9	25	2,2
Okul B	32	3,1	59	5,8	0	0	26	2,6	56	5,5	126	12,4
Okul C	24	2,7	53	6,0	15	1,7	9	1,0	38	4,3	66	7,4

Çizelge 39'da görüldüğü üzere, üç okulda da öğretmenlerin öğrencilerin söylediklerine en sık verdiği tepki yinelemedir. Bu oranın özellikle Okul A'da (% 63,7) çok yüksek olduğu görülmektedir. Düzeltme, genişletme ve ayrıntılandırma da öğretmenlerin öğrencilerin söylediklerine yanıt olarak sıkça verdiği tepkilerdir. Özellikle Okul B'deki öğretmenin genişletme ve ayrıntılandırmayı sıkça (sırasıyla % 33,9 ve % 26,8) kullandığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin söylediklerine yanıt olarak en az verdiği tepkiler ise açıklama ve yorum yapmadır.

Öğretmenlerin öğrencilerin söylediklerini düzelttiği durumlarda, bu düzeltmelerin genellikle dilin yapısı ile ilgili olduğu gözlemlenmiştir. Anlama ilişkin düzeltmeler, çoğunlukla okunan ya da dinlenen metinlerle ilgilidir. Aşağıda öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını düzelttiği durumlara örnekler verilmiştir.

### Okul A

(Öğretmen, öğrencilerin hatalarını düzeltiyor.)

Öğretmen: *OK. Yes, the first box. Birinci kutu. Enes.*

Öğrenci<sub>1</sub>: *Hi Amanda. Century 21 is great. I tried...*

Öğretmen: *I have tried...*

Öğrenci<sub>1</sub>: *I have tried on four pairs of trainers and six jackets. Have you buy...*

Öğretmen: *Üçüncü hali olacak.*

Öğrenci<sub>1</sub>: *Have you bought anything?*

Öğretmen: *Have you bought anything?*

### Okul B

(Öğretmen, öğrencilerin hatalarını düzeltiyor.)

Öğretmen: *Batu, what you have written in your notebook? Defterine ne yazdın? Bir tane alalım lütfen.*

Öğrenci<sub>1</sub>: *I am going to home two hours later.*

Öğretmen: *I am going to home two hours later. Bak home'dan önce to kullanma. I am going home two hours later. İki saat sonra eve gidiyorum. Present continuous with future meaning.*

### Okul C

(Öğretmen, öğrencilerin hatalarını düzeltiyor.)

- Öğretmen: *Tamam başlayalım. İrem, read the first one.*  
 Öğrenci<sub>1</sub>: *Susan can play badminton.*  
 Öğretmen: *OK. Number two, Çağla.*  
 Öğrenci<sub>2</sub>: *She could type when she started working for IBM Berlin.*  
 Öğretmen: *No. When did she take the typing certificate?*  
 Öğrenci<sub>2</sub>: *1993.*  
 Öğretmen: *She took her typing certificate in 1993. When did she start to work for IBM Berlin?*  
 Öğrenci<sub>2</sub>: *1989.*  
 Öğretmen: *In 1989. So could she type when she started working for IBM Berlin?*  
 Öğrenci<sub>2</sub>: *No.*  
 Öğretmen: *No, she couldn't.*

Örneklerde görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaptığı düzeltmeler çoğunlukla dilin yapısı ile ilgilidir. Öğretmenlerin öğrenci hatalarını çoğunlukla hemen düzeltmeyi yeğledikleri görülmüştür. Bu durum, sadece dilbilgisi alıştırmalarını içeren etkinliklerde değil, yüksek sesle okuma ya da kendini sözlü olarak ifade etme sırasında da gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin bu etkinlikler sırasında da öğrencilerin sesletim hatalarını ya da dilbilgisine ilişkin hatalarını hemen düzelttiği görülmüştür. Bu temelde, öğretmenlerin anlam ve dilin akıcı biçimde kullanılmasından çok, yapıya ve dilin doğru biçimde kullanımına odaklandığı belirlenmiştir.

Çizelge 40'a göre, öğrencilerin öğretmenin ve diğer öğrencilerin söylediklerine yanıt olarak en sık verdiği tepkiler yineleme ve ayrıntılandırmadır. Yineleme oranının Okul A'da (% 11,5) diğerlerinden yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bunun nedeni, aşağıdaki örnekte de görüldüğü üzere, Okul A'daki öğretmenin öğrencilerin sesletim hatalarını sıkça düzeltmesi ve sesletim hatası yapan öğrencilere sözcükleri yineletmesidir.



## Okul A

(Öğretmen, ders kitabındaki metni yüksek sesle okuyan öğrencinin sesletim hatalarını düzeltiyor.)

- Öğrenci<sub>1</sub>: *In Britain, there are two occasions...*  
 Öğretmen: *Occasions... (Sesletimini düzeltiyor.)*  
 Öğrenci<sub>1</sub>: *... occasions each year when people usually receive presents: on Christmas day and on their birthday. In the past, your 21<sup>st</sup> ...*  
 Öğretmen: *21<sup>st</sup>... (Sesletimini düzeltiyor.)*  
 Öğrenci<sub>1</sub>: *... 21<sup>st</sup> was the most important because it symbolised...*  
 Öğretmen: *Symbolised... (Sesletimini düzeltiyor.)*  
 Öğrenci<sub>1</sub>: *... symbolised becoming an adult.*

Ayrıntılandırma oranının da Okul B'de (% 12,4) diğerlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, öğrencilerin bilgi istediği durumlara ilişkin bulgularda da belirtildiği üzere, öğrencilerin öğretmene sıkça dilin yapısı ile ilgili sorular sormasıdır.

Üç okulda da öğrencilerin birbirlerinin söylediklerini düzelttiği gözlemlenmiştir. Ancak, bu oran üç okulda da çok düşüktür (sırasıyla % 2,9, % 31,1 ve % 2,7). Aşağıda öğrencilerin birbirlerinin söylediklerini düzelttikleri durumlara örnekler verilmiştir.

## Okul B

(Bir öğrenci, başka bir öğrencinin hatasını düzeltiyor.)

- Öğretmen: *Help somebody arkasından fiil kullanılır. Help your mum wash the dishes. Bulaşıkları yıkamada yardım et. Ama aynı cümleyi with ile de kullanırız. Söyle Kaan.*  
 Öğrenci<sub>1</sub>: *I help my mum with wash the dishes.*  
 Öğrenci<sub>2</sub>: *Hayır, wash yok. With the dishes.*  
 Öğretmen: *With the dishes. Bulaşıklarda yardım et. Bak fiil yoksa ne yapıyorsun with kullanıyorsun. Help your mum with dishes. Bulaşıklarda yardım et.*

## Okul C

(Bir öğrenci, başka bir öğrencinin hatasını düzeltiyor.)

**Öğretmen:** *When I introduce myself to people and say my name, they often say "Oh you must be the Body Shop woman's daughter." Does this phrase mean it's possible, certain or impossible? Barış.*

**Öğrenci<sub>1</sub>:** *Possible.*

**Öğrenci<sub>2</sub>:** *Certain olacak.*

**Öğretmen:** *Yes. It's certain. Must means that it's certain.*

Öğretmenlerin öğrencilerin söylediklerine verdiği tepkilere ilişkin bulgular, öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilerin söylediklerini yinelediklerini göstermiştir. Öğretmenlerin dönüt verme alışkanlıklarına ilişkin bulgularda da görüldüğü üzere, bu durum öğretmenlerin yinelemeyi bir dönüt verme aracı olarak kullanmalarından kaynaklanmaktadır. Bunun yanında, öğretmenlerin sıkça öğrencilerin söylediklerini düzelttikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin genişletme ve ayrıntılandırma davranışlarını da sıkça gösterdikleri gözlemlenmiştir. Burada önemli olansa, öğretmenlerin bu davranışlarının çoğunlukla yapı odaklı olmasıdır. Öğrencilerin kendilerine söylenenlere verdiği tepkilere ilişkin bulgulara bakıldığında, öğrencilerin tepkilerinin çoğunlukla yineleme biçiminde olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğretmenlere dilin yapısıyla ilgili sorular sorarak ayrıntılandırma davranışını da gösterdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin düzeltme, yorum yapma, açıklama ve genişletme davranışlarını sergiledikleri durumlara ise çok az rastlanmıştır. Bu temelde, öğretmenlerin ve öğrencilerin söylenenlere verdiği tepkilerin çoğunlukla yapı odaklı olduğu ve doğal iletişim ortamını yansıtmadığı söylenebilir.

### İletişimi Başlatma

Onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi etkileşimde öğrencilerin ne sıklıkla iletişimi başlatma rolünü üstlendiği belirlemek amacıyla, Gözlem Şeması'nın B Bölümü'ndeki "iletişimi başlatma" kategorisi kullanılmıştır.

Çizelge 41'e bakıldığında, üç okulda da öğrencilerin iletişimi başlatma oranının düşük olduğu görülmektedir. Bu oran, Okul A'da en düşükken (% 2), Okul B'de en yüksektir (% 8,7).

Çizelge 41. Öğrencilerin İletişimi Başlatma Davranışları

	İletişimi Öğrenci Başlatıyor		İletişimi Öğretmen Başlatıyor		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul A	23	2,0	1099	98,0	1122	100
Okul B	89	8,7	930	91,3	1019	100
Okul C	60	6,7	830	93,3	890	100

Öğrencilerin iletişimi başlattığı durumlar, genellikle öğretmenlere yeni sözcükler ya da dilbilgisi kuralları ile ilgili soru sordukları durumlardır. Bu nedenle, öğrencilerin iletişimi başlatma oranı Okul B'de diğerlerinden daha yüksektir.

Öğrencilerin iletişimi başlatması, öğrencilerin sınıf içi etkileşime etkin biçimde katıldığını göstermektedir. Böylece öğrenen merkezli ve gerçek yaşam durumlarına yakın bir öğrenme ortamının oluşturulması da sağlanmaktadır. Çizelge 41'deki bulgulara göre, sınıf içi etkileşimde öğrencilerin iletişimi başlattığı durumların sayısı oldukça azdır. Bu durumda, sınıf içi iletişimi başlatma rolünü çoğunlukla öğretmenlerin üstlendiği ve öğretmen merkezli bir etkileşim ortamının oluştuğu söylenebilir.

### Sınırlandırılmış Dil Kullanımı

Onuncu sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin dil kullanımlarının ne kadar sınırlandırıldığını ve kontrol edildiğini belirlemek amacıyla, Gözlem Şeması'nın

B Bölümü'nün "sınırlandırılmış dil kullanımı" kategorisi kullanılmıştır. Bu kategori, "sınırlandırılmış kullanım", "yarı sınırlandırılmış kullanım" ve "sınırlandırılmamış kullanım" alt kategorilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıf içindeki etkileşimi, bu alt kategoriler açısından incelenmiştir. Çizelge 42'de öğrencilerin dil kullanımlarının ne kadar sınırlandırıldığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Çizelge 42. Sınırlandırılmış Dil Kullanımı

	Sınırlandırılmış		Yarı Sınırlandırılmış		Sınırlandırılmamış		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul A	851	75,8	232	20,7	39	3,5	1122	100
Okul B	512	50,2	146	14,3	361	35,4	1019	100
Okul C	517	58,1	172	19,3	201	22,6	890	100

Çizelgeye göre, üç okulda da sınırlandırılmış, yarı sınırlandırılmış ve sınırlandırılmamış yapı kullanımına rastlanmıştır. Sınırlandırılmış kullanım oranı, Okul A'da çok yüksekken (% 75,8), Okul B ve Okul C'de daha düşüktür (sırasıyla % 50,2 ve %58,1). Bunun yanı sıra, sınırlandırılmamış kullanım oranının Okul A'da en düşük (% 3,5), Okul B'de ise en yüksek (% 35,4) olduğu görülmüştür. Bunun nedeni, daha önce de belirtildiği üzere, Okul A'daki öğretmenin çoğunlukla ders kitabındaki etkinlikleri takip etmesi ve öğrencilerin sınırlandırılmamış yapı kullanımına olanak sağlayacak ortamlar oluşturmamasıdır. Bununla birlikte, Okul B'deki öğretmen öğrencilerle sıkça dilin yapısı üzerine konuşarak öğrencilerin sınırlandırılmamış bir dil kullanmasını sağlamıştır. Ancak, bu tartışmalarda çoğunlukla Türkçe kullanılmıştır. Aşağıda öğrencilerin sınırlandırılmış ve sınırlandırılmamış yapı kullanımlarına örnekler verilmiştir.

### Okul C

(Öğrenciler, öğretmenin sorduğu sorulara belirli bir yapıyı kullanarak yanıt veriyor.)

- Öğretmen: *Senem, what can you do?*  
 Öğrenci<sub>1</sub>: *I can speak English very well.*  
 Öğretmen: *She can speak English very well. İrem, what can you do?*  
 Öğrenci<sub>2</sub>: *I can sing very well.*  
 Öğretmen: *She can sing very well. Ali, what can you do?*  
 Öğrenci<sub>3</sub>: *I can swim very well.*  
 Öğretmen: *He can swim very well. Kemal, what can you do?*  
 Öğrenci<sub>4</sub>: *I can play the guitar.*  
 Öğretmen: *Ali, what can Kemal do?*  
 Öğrenci<sub>5</sub>: *He can play the guitar.*

### Okul B

(Öğrenciler, öğretmene yeni sözcüklerle ilgili sorular soruyor.)

- Öğretmen: *Reject, refuse, decline, turn down. Hepsi bir şeyi reddetmek anlamına gelebilir.*  
 Öğrenci<sub>1</sub>: *Ignore olur mu?*  
 Öğretmen: *Ignore görmezden gelmek. Ignore umursamamaktır aslında. Reddetmek değildir. Reddetmezsiniz. Ignorance cehalet demek. Tabii okuma yazma bilmemek anlamında değil.*  
 Öğrenci<sub>2</sub>: *Ayrı yazılıyor değil mi hocam?*  
 Öğretmen: *Hayır, bileşik. Reddetmek için decline, refuse, reject kullanabilirsin.*  
 Öğrenci<sub>3</sub>: *En çok hangisi kullanılır?*  
 Öğretmen: *Turn down çok sık kullanılır. Reject de kullanılıyor ama turn down tam konuşma dilinde kullanılır.*

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere, Okul A'daki sınıf içi etkileşimde öğrencilerin dil kullanımı çoğunlukla sınırlandırılmıştır. Birinci örnekteki benzer biçimde, üç okulda da öğrencilerin dil kullanımı belirli yapılarla sınırlandırılmıştır. Bunun nedeni, öğretmenlerin genellikle boşluk doldurma, eşleştirme, çeviri yapma, belirli bir yapıyı kullanarak tümce oluşturma ya da soru sorma gibi etkinlikleri yeğlemeleridir. Buna karşın, ikinci örnekte görüldüğü gibi, öğrencilerin söylenenleri ayrıntılandırmak amacıyla soru sorduğu, söylenenlere ilişkin yorum yaptığı, söylenenleri genişlettiği ya da

düzeltiltiği durumlarda, sınırlandırılmamış bir dil kullandığı görülmektedir. Bu noktada önemli bir bulgu, böylesi durumlarda öğrencilerin Türkçeyi kullanmasıdır. Bu durumda, öğrencilerin İngilizceyi kullandığı durumlarda genellikle sınırlandırılmış bir dil kullandıkları gözlemlenmiştir.

Sınıf içi etkileşimde öğrencilerin sınırlandırılmamış bir dil kullanması, sınıf içi uygulamaların yapıdan çok anlama odaklandığını ve öğrenme sürecinin yalnızca öğretmenin kontrolünde olmadığını göstermektedir. Buna karşın, Çizelge 42'deki bulgulara bakıldığında, özellikle Okul A'da olmak üzere üç okulda da öğrencilerin dil kullanımlarının çoğunlukla belirli yapılarla sınırlandırıldığı görülmektedir. Bu temelde, sınıf içi etkileşimin çoğunlukla öğretmenin kontrolünde ve yapı odaklı olduğu söylenebilir.

### **Belge İncelemesi ve Gözlem Yoluyla Ulaşılan Bulguların Karşılaştırılması**

Bu bölümde, belge incelemesi sonucunda elde edilen, Öğretim Programı'ndaki iletişimsel yaklaşım ilkelerine ilişkin bulgular ile Gözlem Şeması kullanılarak elde edilen, sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinlikler ve sınıf içi etkileşimin iletişimsel özelliklerine ilişkin bulgular karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları, belge incelemesinde belirlenen kategoriler doğrultusunda dokuz başlık altında sunulmuştur.

### **İletişimsel Yeterliğin Geliştirilmesi**

Belge incelemesi sonucunda, Öğretim Programı'nın temel amaçlarından birinin öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmek ve böylece İngilizceyi bir iletişim aracı olarak kullanmalarını sağlamak olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, Öğretim Programı'nda iletişimsel yeterlik alanlarının tümüne ilişkin kazanımlara yer verildiği ve bu temelde iletişimsel yeterlik alanlarının bütünleşik öğretimine önem verildiği ortaya konmuştur.

Gözlem sonucunda etkinlik türlerine ilişkin olarak elde edilen bulgular, okullarda sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinliklerde çoğunlukla yapıya

odaklanıldığını göstermiştir. Bu temelde, sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinlik türlerinin, öğrencilerin hedef dili kullanarak iletişimsel gereksinimlerini karşılamalarını sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşturmadığı belirlenmiştir.

Gözlem sonucunda iletişimsel yeterliğin geliştirilmesine ilişkin olarak ulaşılan bulgular, üç okulda da öğrencilere yapı, işlev, söylem ve toplumdilbilim alanlarında yeterlik kazandırmaya yönelik etkinliklerin kullanıldığını, ancak neredeyse bütün etkinliklerde dilin yapısına vurgu yapıldığını göstermiştir. Bu temelde, okullarda iletişimsel yeterlik alanlarının öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlayacak biçimde bütünleşik olarak ele alınmadığı belirlenmiştir.

Gözlem sonucunda öğretmenlerin ve öğrencilerin hedef dil kullanımına ilişkin olarak elde edilen bulgular, üç okulda da öğretmenlerin anlatılan konuyla ilgili soru sormak ya da etkinlikleri sürdürmeye yönelik kısa yönergeler vermek amacıyla hedef dili kullandığını göstermiştir. Öğrencilerin hedef dil kullanımı ise, öğretmenlerin sorduğu sorulara ya da etkinlik kapsamındaki yönergelere yanıt vermekle sınırlıdır. Bu temelde, sınıf içi uygulamalarda hedef dilin, iletişimsel gereksinimleri karşılamak amacıyla kullanılmadığı ortaya konmuştur.

Gözlem sonucunda öğretmen ve öğrenci konuşmalarının uzunluğuna ilişkin olarak elde edilen bulgular, öğretmenlerin konuşmalarının çoğunlukla uzun olduğunu, öğrencilerin konuşmalarının çok kısa ya da kısa olduğunu göstermiştir. Bu temelde, öğrencilerin hedef dili birbirine bağlı tümcelerden oluşan uzun metinler düzeyinde kullanarak iletişim kurmak için gerekli beceri ve yeterlikleri kazanmalarını sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşmadığı belirlenmiştir.

Gözlem sonucunda öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi isteme ve bilgi verme davranışlarına ilişkin olarak ulaşılan bulgular, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi isteme ve bilgi verme davranışlarının çoğunlukla dilin yapısına odaklandığını göstermiştir. Bu temelde, sınıf içi uygulamalarda bilgi isteme ve bilgi verme durumlarının öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarının sağlayacak biçimde düzenlenmediği belirlenmiştir.

Belge inceleme ve gözlem yoluyla elde edilen bu bulgular karşılaştırıldığında, Öğretim Programı'nda öğrencilerin iletişimsel yeterlik alanlarının tümünde gelişim sağlaması ve hedef dilde iletişim kurması amaçlanırken, sınıf içi uygulamalarda iletişimsel yeterlik alanlarından yapıya odaklanıldığı ve öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlayacak bir öğrenme ortamının oluşmadığı görülmüştür. Bu temelde, Öğretim Programı'ndaki birinci ilke ile sınıf içi uygulamaların örtüşmediği ortaya konmuştur.

### **Dil Becerilerinin Bütünleşik Öğretimi**

Belge incelemesi yoluyla elde edilen bulgulara göre, Öğretim Programı'nın temel amaçlarından biri, öğrencilerin dört dil becerisini geliştirmelerini ve bu becerileri kullanarak hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamaktır. Buna ek olarak, Öğretim Programı'nda dört dil becerisinin birbirinden bağımsız olarak öğrenilemeyeceği vurgulanarak bu becerilerin bütünleşik biçimde öğretilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Gözlem sonucunda öğrencilerin kullandığı dil becerilerine ilişkin olarak elde edilen bulgular, dil becerilerinin bütünleşik öğretiminin üç okulda da tam olarak gerçekleştirilemediğini göstermiştir. Bunun yanı sıra, dil becerilerinin kullanımında anlamdan çok yapıya odaklanıldığı görülmüştür. Bu temelde, üç okulda da sınıf içi etkinliklerde temel dil becerilerinin öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamak amacıyla bütünleşik ve anlam odaklı biçimde öğretilmediği belirlenmiştir.

Belge inceleme ve gözlem yoluyla elde edilen bu bulgular karşılaştırıldığında, Öğretim Programı'nda dört dil becerisinin bütünleşik biçimde geliştirilmesi ve öğrencilerin bu becerileri kullanarak hedef dilde iletişim kurmalarının sağlanması amaçlanırken, sınıf içi uygulamalarda dil becerilerinin bütünleşik biçimde öğretilmediği ve öğrencilerin dil becerilerini hedef dilde iletişim kurmak amacıyla kullanabilecekleri bir öğrenme ortamının oluşmadığı görülmüştür. Bu temelde, Öğretim Programı'ndaki ikinci ilke ile sınıf içi uygulamaların örtüşmediği ortaya konmuştur.



## **Anlam Odaklılık**

Belge incelemesi yoluyla elde edilen bulgulara göre, Öğretim Programı'nda dilin yapısı ile ilgili kuralların dört dil becerisi ile bütünleşik biçimde öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu temelde, Öğretim Programı'nda dilin yapısı ile dil becerilerinin bütünleşik biçimde ele alınması yoluyla anlam odaklı bir öğrenme ortamı oluşturmanın amaçlandığı ifade edilmiştir.

Gözlem sonucunda ulaşılan anlam ve yapı odaklılık ile ilgili bulgular, üç okulda da sınıf içinde verilen dönütlerin büyük bölümünün dilin yapısıyla ilgili olduğunu göstermiştir. Bu temelde, sınıf içi etkileşimde öğretmenlerin öğrencilerin yanıtlarına verdiği dönütlerin anlam odaklı ve iletişimsel bir öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik olmadığı görülmüştür.

Gözlem sonucunda sınırlandırılmış yapı kullanımına ilişkin olarak ulaşılan bulgular, üç okulda da öğrencilerin dil kullanımlarının çoğunlukla belirli yapılarla sınırlandırıldığını göstermiştir. Bu temelde, sınıf içi etkileşimin çoğunlukla öğretmenin kontrolünde ve yapı odaklı olduğu belirlenmiştir.

Bu bulguların yanı sıra; etkinlik türleri, iletişimsel yeterlik alanları, öğretmenlerin ve öğrencilerin hedef dil kullanımları ve öğretmenlerin bilgi isteme ve bilgi verme davranışları dikkate alındığında, sınıf içi etkileşimde çoğunlukla dilin yapısına odaklanıldığı ortaya konmuştur.

Belge inceleme ve gözlem yoluyla elde edilen bu bulgular karşılaştırıldığında, Öğretim Programı'nda öğrencilere anlam odaklı bir öğrenme ortamı sağlamak amaçlanırken, sınıf içi uygulamalarda çoğunlukla yapıya odaklanıldığı görülmektedir. Bu temelde, Öğretim Programı'ndaki üçüncü ilke ile sınıf içi uygulamaların örtüşmediği belirlenmiştir.

## **Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi**

Belge incelenmesinde elde edilen bulgular, Öğretim Programı'nda öğrencilerin neden-sonuç ilişkileri kurma, sorun çözme, karar alma vb. düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara yer verildiğini

göstermiştir. Bu temelde, Öğretim Programı'nda öğrencilerin iletişimsel yeterliklerinin ve temel dil becerilerinin yanı sıra düşünme becerilerini de geliştirmenin amaçlandığı görülmüştür.

Gözlem sonucunda sınıf içinde kullanılan etkinlik türlerine ilişkin olarak ulaşılan bulgular, üç okulda da sınıf içi uygulamalarda çoğunlukla öğrencilere dilin yapısına ilişkin kuralları öğretmeye yönelik etkinliklerin kullanıldığını, sorun çözme, tartışma, oyun oynama vb. öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklere neredeyse hiç yer verilmediğini göstermiştir. Bu temelde, sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinliklerin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olmadığı ortaya konmuştur.

Gözlem sonucunda sınıf içi etkinliklere katılım düzeni ile ilgili olarak ulaşılan bulgular, okullarda ikili çalışmalara ve grup çalışmalarına neredeyse hiç yer verilmediğini göstermiştir. Bu durumda, sınıf içi etkinliklerin, öğrencilerin karar alma, sorun çözme vb. düşünme becerilerini geliştirecek bir öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik olmadığı belirlenmiştir.

Gözlem sonucunda sınıf içi etkinliklerde kullanılan içeriklere ilişkin olarak elde edilen bulgular, üç okulda da çoğunlukla basit/ bilindik konuların sınıf içi etkinliklerin içeriğini oluşturduğunu, karmaşık/ bilindik olmayan konuların ise çok az kullanıldığını göstermiştir. Bu temelde, üç okulda da etkinlikler kapsamında ele alınan konuların, öğrencileri hedef dilde iletişim kurmaya ve düşünme becerilerini geliştirmeye yönelttiği konular olmadığı belirlenmiştir.

Belge inceleme ve gözlem yoluyla elde edilen bu bulgular karşılaştırıldığında, Öğretim Programı'nda düşünme becerilerini geliştirmenin amaçlanmasına rağmen, sınıf içi uygulamalarda bu amaca yönelik bir öğrenme ortamının oluşmadığı görülmektedir. Bu temelde, Öğretim Programı'ndaki dördüncü ilke ile sınıf içi uygulamaların örtüşmediği belirlenmiştir.

## **Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi ve İşbirlikli Öğrenme**

Belge inceleme sonucunda, Öğretim Programı'nda öğrencilerin işbirliği yaparak ve sorumluluğu paylaşarak çalışabilecekleri öğrenme ortamları sağlamanın amaçlandığı ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, Öğretim Programı'nda öğrencilerin bireysel ve grup içinde çalışmalarını sağlayacak çeşitli çalışma biçimlerinin sunulması gerektiği belirtilmiştir. Bu kapsamda, Öğretim Programı'nda öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayacak ve işbirlikli öğrenmeyi destekleyecek bir öğrenme ortamının özendirildiği görülmüştür.

Gözlem sonucunda sınıf içi etkinliklere katılım düzeni ile ilgili olarak ulaşılan bulgular, okullarda ikili çalışmalara ve grup çalışmalarına neredeyse hiç yer verilmediğini göstermiştir. Bu durumda, öğrencilerin grup içinde işbirliği yaparak ve sorumluluğu paylaşarak çalışmalarını sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşmadığı ortaya konmuştur.

Belge inceleme ve gözlem yoluyla elde edilen bu bulgular karşılaştırıldığında, Öğretim Programı'nda öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayacak ve işbirlikli öğrenmeyi destekleyecek bir öğrenme ortamının önerilmesine rağmen, sınıf içi uygulamalarda böylesi bir öğrenme ortamının oluşmadığı görülmüştür. Bu temelde, Öğretim Programı'ndaki beşinci ilke ile sınıf içi uygulamaların örtüşmediği belirlenmiştir.

## **Özgün ve Çeşitli Öğretim Araçlarının Kullanımı**

Belge incelemesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, Öğretim Programı'nda öğrenme ortamının çeşitli öğretim araçları (yazılı, işitsel, görsel ve işitsel-görsel) kullanılarak zenginleştirilmesi özendirilmiştir. Ayrıca, öğretim araçlarında anlamlı ve özgün içeriklerin kullanılması önerilmiştir. Bu temelde, Öğretim Programı'nda özgün ve çeşitli öğretim araçlarının kullanımı benimsenmiştir.

Gözlem sonucunda sınıf içi uygulamalarda kullanılan öğretim araçlarının türüne ilişkin olarak ulaşılan bulgular, üç okulda da öğrencilerin gerekli yeterlik ve becerileri kazanmalarını sağlayacak, öğretim araçları açısından zengin bir

ortam oluşturulmadığını göstermiştir. Öğretim araçları uzunluk açısından incelendiğinde, üç okulda da sınıf içi etkinliklerde kullanılan öğretim araçlarının doğal ve anlamlı bir öğrenme ortamı oluşturacak nitelikte olmadığı görülmüştür. Ayrıca, üç okulda da sınıf içi etkinliklerde neredeyse hiç özgün öğretim aracı kullanılmadığı ortaya konmuştur.

Belge inceleme ve gözlem yoluyla elde edilen bu bulgular karşılaştırıldığında, Öğretim Programı'nda öğretim ortamının çeşitli öğretim araçları kullanılarak zenginleştirilmesi ve öğretim araçlarında anlamlı ve özgün içeriklerin kullanılması önerilirken, sınıf içi uygulamalarda öğretim araçları açısından zengin, doğal ve anlamlı bir öğrenme ortamı oluşturulmadığı görülmüştür. Bu temelde, Öğretim Programı'ndaki altıncı ilke ile sınıf içi uygulamaların örtüşmediği belirlenmiştir.

### **Gerçek Yaşam Durumlarını Yansıtan Öğrenme Ortamı**

Belge incelemesi yoluyla elde edilen bulgular, Öğretim Programı'nda öğrenmeyi gerçek yaşam durumlarında uygulayabilen bireyler yetiştirmenin amaçlandığını göstermiştir. Bu amaçla, Öğretim Programı'nda öğrenme ortamının gerçek yaşam durumlarını yansıtacak biçimde anlamlı ve etkileşime dayalı olması gerektiği belirtilmiştir. Bu bulgulara dayanılarak, Öğretim Programı'nda gerçek yaşam durumlarını yansıtan ve öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşam durumlarında uygulayabilmesini sağlayan öğrenme ortamlarının oluşturulmasına önem verildiği görülmüştür.

Gözlem sonucunda sınıf yönetimine ilişkin olarak elde edilen bulgular, üç okulda da öğretmenlerin etkinliğin sürdürülmesine yönelik kısa yönergelerde hedef dili kullandıklarını, ancak öğrencilere etkinlikleri tanıttıkları ve etkinliklerle ilgili uzun yönergeler verdiği durumlarda yalnızca Türkçeyi ya da Türkçe ve İngilizceyi birlikte kullandıklarını göstermiştir. Bunun yanı sıra, üç okulda da öğretmenlerin disiplin ifadelerinde Türkçeyi kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu temelde, öğretmenlerin yönergeler ve disiplin ifadeleri yoluyla sınıf içinde gerçek bir iletişim ortamı oluşturma olanağından yararlanamadıkları belirlenmiştir.

Gözlem sonucunda elde edilen, sınıf içi etkinliklere katılım düzeni ile ilgili bulgular, üç okulda da nerdeyse bütün etkinliklerin tüm sınıfla ya da tek tek öğrencilerle gerçekleştirilen etkinlikler biçiminde düzenlendiğini göstermiştir. İkili çalışmalara ve grup çalışmalarına ise neredeyse hiç yer verilmediği gözlemlenmiştir. Bu temelde, çoğunlukla öğretmen merkezli ve doğal olmayan bir öğrenme ortamının oluştuğu görülmüştür.

Gözlem sonucunda elde edilen, öğrencilerin iletişimi başlatma davranışlarına ilişkin bulgular, sınıf içi etkileşimde öğrencilerin iletişimi başlattığı durumların sayısının oldukça az olduğunu göstermiştir. Bu durumda, sınıf içi etkileşimi başlatma rolünü çoğunlukla öğretmenlerin üstlendiği ve gerçek yaşam durumlarına benzemeyen bir öğrenme ortamının oluştuğu belirlenmiştir.

Bu bulguların yanı sıra, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi isteme ve bilgi verme davranışlarına ilişkin bulgular, üç okulda da çoğunlukla öğretmenlerin soru sorduğunu ve sorulan soruların sözde sorular olduğunu, öğrencilerinse öğretmenlerin sorularına tahmin edilebilir yanıtlar verdiğini göstermiştir. Bu bulgular temelinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi isteme ve bilgi verme davranışlarının gerçek yaşam durumlarını yansıtmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerine söylenenlere verdiği tepkilere ilişkin bulgular, öğretmenlerin çoğunlukla dönüt vermek amacıyla öğrencilerin söylediklerini yinelediklerini, düzelttiklerini, genişlettiklerini ya da ayrıntılandırdıklarını göstermiştir. Öğrencilerin tepkilerinin ise, çoğunlukla yineleme biçiminde olduğu görülmüştür. Bu temelde, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerine söylenenlere verdiği tepkilerin çoğunlukla yapı odaklı olduğu ve doğal iletişim ortamını yansıtmadığı belirlenmiştir.

Belge inceleme ve gözlem yoluyla elde edilen bu bulgular karşılaştırıldığında, Öğretim Programı'nda gerçek yaşam durumlarını yansıtmak biçimde anlamlı ve etkileşime dayalı öğrenme ortamları önerilirken, sınıf içi uygulamada yapıya odaklanan ve gerçek yaşam durumlarından uzak öğrenme ortamlarının oluşturulduğu görülmüştür. Bu temelde, Öğretim Programı'ndaki yedinci ilke ile sınıf içi uygulamaların örtüşmediği belirlenmiştir.

## **Kılavuz Olarak Öğretmen ve Etkin ve Özerk Öğrenen**

Belge incelemesi sonucunda ulaşılan bulgulara göre, Öğretim Programı'nda öğretmenin rolü, öğrenme sürecinde öğrencilere kılavuzluk etmek ve onların bu süreçte karşılaştıkları sorunları çözmelerine yardımcı olmaktır. Bu temelde, Öğretim Programı'nda öğretmenin başlıca rolünün öğrencilere kılavuzluk etmek olarak belirlendiği söylenebilir. Bu durum, Öğretim Programı'nda öğrenen merkezli bir yaklaşımın belirlendiğini göstermektedir.

Bunun yanı sıra, Öğretim Programı'nda öğrencilerin öğrenme sürecinde üstlendiği rollerin ayrıntılı biçimde açıklandığı görülmüştür. Bu açıklamalarda, öğrencilerin tüm karar alma süreçlerine katılarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenerek sürekli ilerleme sağlamaları ve yaşam boyu öğrenme tutumunu benimseyip sürdürmeleri amaçlanmıştır. Bu temelde, Öğretim Programı'nda öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımının ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesine önem verildiği söylenebilir.

Gözlem sonucunda elde edilen bulgulara göre, üç okulda da sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinliklerin neredeyse tamamı, öğretmenin tüm sınıfla ya da tek tek öğrencilerle gerçekleştirdiği etkinliklerdir. Okullarda ikili çalışmaların ya da grup çalışmalarının yapıldığı durumlara neredeyse hiç rastlanmamıştır. Bu nedenle, sınıf içi etkinliklerin öğrencilerin işbirliği yaparak ve kendi öğrenmelerine ilişkin kararlar alarak öğrenmeleri için uygun bir ortam oluşturulamamıştır. Sınıf içi etkinliklerin içeriklerinin de genellikle öğretmenler tarafından belirlendiği görülmüştür. Bu temelde, sınıf içi etkinliklerin çoğunlukla öğretmen merkezli biçimde yürütüldüğü söylenebilir.

Sınıf içindeki bilgi isteme ve bilgi verme davranışlarına bakıldığında, genellikle öğretmenlerin öğrencilere sözde sorular sorduğu ya da kısa yönergeler verdiği ve öğrencilerin tahmin edilebilir yanıtlar verdiği görülmüştür. İletişimi başlatma rolünü de genellikle öğretmenler üstlenmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerine söylenenlere verdiği tepkiler dikkate alındığında, sınıf içi etkileşimin soru-yanıt-dönüt adımlarından oluştuğu gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, öğretmen ve öğrenci konuşmalarının uzunluğuna

bakıldığında, öğretmenlerin genellikle uzun ifadeler kullandığı, öğrencilerinse çok kısa ya da kısa ifadeler kullandığı görülmüştür. Bu bulgular da sınıf içi etkileşimin öğretmen merkezli olduğunu göstermiştir.

Belge inceleme ve gözlem yoluyla elde edilen bu bulgular karşılaştırıldığında, Öğretim Programı'nda öğretmenin kılavuz rolünü üstlenmesi beklenirken, sınıf içi uygulamalarda öğretmen sürecin merkezi haline gelmiştir. Buna ek olarak, Öğretim Programı'nda öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin bir rol yapmaları ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri beklenirken, sınıf içi uygulamalarda bunun için uygun bir öğrenme ortamı oluşturulmadığı gözlemlenmiştir. Bu temelde, Öğretim Programı'ndaki sekizinci ve dokuzuncu ilke ile sınıf içi uygulamaların örtüşmediği belirlenmiştir.

## BÖLÜM

### 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara ilişkin öneriler yer almaktadır.

#### Sonuçlar

Bu araştırmada, Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'ndaki iletişimsel yaklaşımın, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki üç Anadolu lisesinde onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğretim Programı'nda iletişimsel yaklaşımın hangi ilkelerinin benimsendiğini belirlemek amacıyla belge incelemesi kullanılmıştır. Onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinlikler ve sınıf içi etkileşiminin iletişimsel özelliklerinin belirlenmesinde ise gözlem kullanılmıştır. Belge incelemesi ve gözlem yoluyla elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırma sorularına koşut biçimde dört başlık altında düzenlenerek verilmiştir.

#### Öğretim Programındaki İletişimsel Yaklaşım İlkeleri

1. İletişimsel yaklaşımda, öğrencilere iletişimsel yeterlik kazandırarak (yapı, işlev, söylem ve toplumdilbilim) onların yabancı dilde iletişim kurmalarını sağlamak amaçlanır. Buna koşut biçimde, Öğretim Programı'nın temel amaçlarından birinin, öğrencilerin iletişimsel yeterliğini geliştirmek ve İngilizceyi bir iletişim aracı olarak



kullanmalarını sağlamak olduğu belirlenmiştir. Bu temelde, Öğretim Programı'nda iletişimsel yeterliğin geliştirilmesi ile ilgili ilkenin benimsendiği sonucuna varılmıştır.

2. İletişimsel yaklaşımda, temel dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) bütünleşik biçimde öğretilir. Buna koşut biçimde, öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesi, Öğretim Programı'nın genel amaçları arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra, Öğretim Programı'nda temel dil becerilerinin bütünleşik biçimde öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu temelde, Öğretim Programı'nda temel dil becerilerinin bütünleşik öğretimi ile ilgili ilkenin benimsendiği sonucuna varılmıştır.
3. İletişimsel yaklaşımda, yabancı dilin yapısı ve doğru kullanımından çok anlama ve akıcılığa önem verilir. Öğretim Programı'nda da dilin yapısı ile dil becerilerinin bütünleşik biçimde ele alınması yoluyla anlam odaklı bir öğrenme ortamının oluşturulması amaçlanmıştır. Bu temelde, Öğretim Programı'nda anlam odaklılık ile ilgili ilkenin benimsendiği sonucuna varılmıştır.
4. İletişimsel yaklaşımda, öğrencilerin kendini ifade etme, karar alma, problem çözmeye gibi düşünme becerileri geliştirilir. Öğretim Programı'nda öğrencilerin iletişimsel yeterliğinin ve temel dil becerilerinin yanı sıra düşünme becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu temelde, Öğretim Programı'nda düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili ilkenin benimsendiği görölmüştür.
5. İletişimsel yaklaşımda öğrenme ortamı, öğrenci-öğrenci etkileşimini ve işbirlikli öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenlenir. Öğretim Programı'nda öğrenci-öğrenci etkileşimini ve işbirlikli öğrenmeyi destekleyecek bir öğrenme ortamının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu temelde, Öğretim Programı'nda öğrenci-öğrenci etkileşimi ve işbirlikli öğrenme ile ilgili ilkenin benimsendiği sonucuna varılmıştır.
6. İletişimsel yaklaşımda, özgün ve çeşitli (yazılı, işitsel, görsel, işitsel-görsel) öğretim araçları kullanılır. Buna koşut biçimde, Öğretim Programı'nda öğrenme ortamının çeşitli öğretim araçlarıyla

zenginleştirilmesi ve öğretim araçlarında anlamlı ve özgün içeriklerin kullanılması önerilmiştir. Bu temelde, Öğretim Programı'nda özgün ve çeşitli araç kullanımına ilişkin ilkenin benimsendiği görülmüştür.

7. İletişimsel yaklaşımda öğrenme ortamı, doğal iletişim ortamını ve gerçek yaşam durumlarını yansıtır. Buna koşut biçimde, Öğretim Programı'nda öğrenme ortamının gerçek yaşam durumlarını yansıtacak biçimde anlamlı ve etkileşime dayalı olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu temelde, Öğretim Programı'nda gerçek yaşam durumlarına yakınlık ile ilgili ilkenin benimsendiği sonucuna varılmıştır.
8. İletişimsel yaklaşımda öğretmen, öğrenme sürecini kolaylaştırır ve öğrencilere kılavuzluk eder. Öğretim Programı'nda da öğretmenin başlıca rolü, öğrencilere kılavuzluk etmek olarak belirlenmiştir. Bu temelde, Öğretim Programı'nda öğretmenin rolü ile ilgili ilkenin benimsendiği sonucuna varılmıştır.
9. İletişimsel yaklaşımda öğrenci, öğrenme süreçlerine etkin biçimde katılır ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenir. Buna koşut biçimde, Öğretim Programı'nda öğrencilerin öğrenme sürecine etkin biçimde katılmaları, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri ve öğrenmeyi öğrenerek yaşam boyu öğrenme tutumunu benimsemeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu temelde, Öğretim Programı'nda öğrencilerin rolü ile ilgili ilkenin benimsendiği sonucuna varılmıştır.

### **Sınıf İçi Uygulamalarda Kullanılan Etkinlikler**

1. Okullarda kullanılan etkinlik türlerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, etkinliklerin anlama odaklanan, gerçek yaşam durumlarını yansıtacak biçimde özgün ve anlamlı, öğrencilerin sürece etkin biçimde katılmalarını ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlayan ve en önemlisi öğrencilerin

hedef dili kullanarak iletişim kurmalarını amaçlayan etkinlikler olmadığı görülmüştür.

2. Okullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımının nasıl düzenlendiğine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, sınıf içi etkinliklerin öğrenci-öğrenci etkileşimine dayalı, öğrencilerin işbirliği yaparak ve sorumlulukları paylaşarak öğrenmelerini sağlayacak, öğrencilerin karar alma ve sorun çözme becerilerini geliştirecek, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerine yardımcı olacak ve en önemlisi özgün, anlamlı ve etkileşimsel bir öğrenme ortamı oluşturacak biçimde düzenlenmediği görülmüştür.
3. Okullarda sınıf içi etkinliklerde kullanılan içeriğe ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, üç okulda da öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlayacak iletişimsel yeterlik alanlarının (yapı, işlev, söylem ve toplumdilbilim) bütünleşik biçimde ele alınmadığı ve çoğunlukla dilin yapısına odaklanıldığı belirlenmiştir.
4. Sınıf içi etkinliklerde kullanılan konulara bakıldığında, üç okulda da çoğunlukla kavramsal açıdan dar, basit ve bilindik konuların kullanıldığı ve bu temelde etkinlikler kapsamında ele alınan konuların öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını ve düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlamaya yönelik konular olmadığı görülmüştür.
5. Üç okulda da sınıf içi uygulamalarda kullanılan içeriğin öğretmenler tarafından belirlendiği ve yalnızca birkaç etkinlikte içeriğin öğrencilerle birlikte seçildiği görülmüştür. Bu bulgular temelinde, üç okulda da öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde söz sahibi olmalarını sağlayacak biçimde sınıf içi uygulamalarda kullanılan içeriği belirlemelerine olanak sunulmadığı ortaya konmuştur.
6. Sınıf içi etkinliklerde temel dil becerilerinin kullanımına bakıldığında, üç okulda da dil becerilerinin bütünleşik öğretiminin tam olarak gerçekleştirilemediği görülmüştür. Bunun yanı sıra, sınıf içi etkinliklerde dil becerilerinin kullanımında anlamdan çok yapıya odaklanıldığı gözlemlenmiştir.

7. Üç okulda da çoğunlukla yazılı öğretim araçlarının kullanıldığı ve bunların da çoğunlukla bağımsız sözcükler ya da tümcelerden oluşan kısa metinler olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, kullanılan öğretim araçlarının tamamen eğitsel amaçlarla oluşturulmuş, özgün olmayan araçlar olduğu gözlemlenmiştir. Bu temelde, öğrencilerin gerekli yeterlik ve becerileri kazanmalarını sağlayacak, öğretim araçları açısından zengin ve doğal bir ortam oluşturulamadığı belirlenmiştir.

### **Sınıf İçi Etkileşimin İletişimsel Özellikleri**

1. Öğretmenlerin sınıf içindeki hedef dil kullanımlarına bakıldığında, öğretmenlerin genellikle ders süresince etkinlikleri sürdürmeye yönelik kısa yönergeler vermek ya da sözde sorular sormak amacıyla hedef dili kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin sınıf içinde düzeni sağlamak, öğrencilerle sosyal etkileşim kurmak ya da öğrencilerin sorularına yanıt vermek gibi sınıf içinde oluşan gerçek iletişim ortamlarında Türkçeyi kullanarak hedef dili doğal bir iletişim ortamında kullanma olanağından yararlanamadıkları görülmüştür.
2. Öğrencilerin sınıf içindeki hedef dil kullanımlarına bakıldığında, öğrencilerin etkinlikler sırasında öğretmenlerin sorduğu soruları yanıtlarken ya da öğretmenlerin verdiği yönergelere göre etkinlikleri sürdürürken hedef dili kullandıkları, ancak öğretmene dilbilgisi kuralları ya da yeni sözcüklerle ilgili soru sorarken, öğretmenle ya da diğer öğrencilerle sosyal iletişim kurarken ve öğretmenin ya da diğer öğrencilerin söyledikleri ile ilgili yorum yaparken Türkçeyi kullandıkları görülmüştür. Bu temelde, öğrencilerin İngilizce ve Türkçe kullanımının öğretmenlerinki ile uyum gösterdiği ve sınıf içinde oluşan gerçek iletişim ortamlarında hedef dilin kullanılmadığı gözlemlenmiştir.

3. Sınıf içi uygulamalarda yönergelerin ve disiplin ifadelerinin kullanımına bakıldığında, öğretmenlerin öğrencilere etkinlikleri tanıttıkları ve etkinliklerle ilgili uzun yönergeler verdiği durumlarda ve disiplin ifadelerinde Türkçeyi kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu temelde, öğretmenlerin hedef dili gerçek iletişim durumlarında kullanma olanağından tam olarak yararlanamadıkları görülmüştür.
4. Öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgi isteme ve bilgi verme davranışlarına bakıldığında, üç okulda da çoğunlukla öğretmenlerin soru sorduğu ve sorulan soruların dilin yapısı ile ilgili sözde sorular olduğu, öğrencilerinse öğretmenlerin sorularına tahmin edilebilir yanıtlar verdiği görülmüştür. Bu temelde, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi isteme ve bilgi verme davranışlarının çoğunlukla dilin yapısına odaklandığı ve gerçek yaşam durumlarını yansıtmadığı gözlemlenmiştir.
5. Öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içindeki konuşmalarının uzunluğuna bakıldığında, öğrencilerin hedef dili birbirine bağlı tümcelerden oluşan uzun metinler düzeyinde kullanarak iletişim kurmak için gerekli beceri ve yeterlikleri kazanmalarını sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşmadığı görülmüştür.
6. Öğretmenlerin dönüt verme davranışları incelendiğinde, üç okulda da öğretmenlerin öğrencilere genellikle dilin yapısı ile ilgili dönüt verdiği ve bunun sonucunda sınıf içi etkileşimde çoğunlukla yapıya odaklanıldığı görülmüştür.
7. Öğretmenlerin öğrenci iletilerine verdiği tepkilere bakıldığında, öğretmenlerin çoğunlukla yapıya ilişkin dönüt vermek amacıyla öğrencilerin söylediklerini yineledikleri, düzelttikleri, genişlettikleri ya da ayrıntılandıkları görülmüştür. Öğrencilerinse çoğunlukla öğretmenlerin söylediklerini yineledikleri ya da öğretmenlere dilin yapısı ile ilgili sorular sordukları gözlemlenmiştir.
8. İletişimi başlatma davranışları incelendiğinde, sınıf içi etkileşimde öğrencilerin iletişimi başlattığı durumların sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Bu durumda, sınıf içi etkileşimi başlatma rolünü çoğunlukla öğretmenlerin üstlendiği ve öğretmen merkezli bir etkileşim ortamının oluştuğu sonucuna varılmıştır.

9. Öğrencilerin dil kullanımlarının ne kadar sınırlandırıldığına bakıldığında, özellikle Okul A'da olmak üzere üç okulda da öğrencilerin dil kullanımlarının çoğunlukla belirli yapılarla sınırlandırıldığı görülmüştür. Bu temelde, sınıf içi etkileşimin çoğunlukla öğretmenin kontrolünde ve yapı odaklı olduğu belirlenmiştir.

### **Belge İncelemesi ve Gözlem Yoluyla Ulaşılan Bulguların Karşılaştırılması**

1. Öğrencilerin iletişimsel yeterliklerinin bütünleşik biçimde geliştirilmesi ve hedef dilde iletişim kurmalarının sağlanması açısından, Öğretim Programı ile sınıf içi uygulamalar örtüşmemektedir.
2. Öğrencilerin temel dil becerilerinin bütünleşik biçimde öğretilmesi açısından, Öğretim Programı ile sınıf içi uygulamalar örtüşmemektedir.
3. Sınıf içi etkinliklerde anlama odaklanması açısından, Öğretim Programı ile sınıf içi uygulamalar örtüşmemektedir.
4. Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından, Öğretim Programı ile sınıf içi uygulamalar örtüşmemektedir.
5. Öğrenci-öğrenci etkileşimi ve işbirlikli öğrenmeye dayalı bir öğrenme ortamı oluşturulması açısından, Öğretim Programı ile sınıf içi uygulamalar örtüşmemektedir.
6. Öğrenme ortamında özgün ve çeşitli öğretim araçlarının kullanılması açısından, Öğretim Programı ile sınıf içi uygulamalar örtüşmemektedir.
7. Gerçek yaşam durumlarını yansıtan bir öğrenme ortamı oluşturulması açısından, Öğretim Programı ile sınıf içi uygulamalar örtüşmemektedir.
8. Öğretmenlerin kılavuz rolünü üstlenmesi açısından, Öğretim Programı ile sınıf içi uygulamalar örtüşmemektedir.

9. Öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin bir rol oynaması ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesi açısından, Öğretim Programı ile sınıf içi uygulamalar örtüşmemektedir.

### **Öneriler**

Onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamaların, Öğretim Programı'ndaki iletişimsel yaklaşım ilkelerini yansıtacak biçimde yürütülmesine yardımcı olacağı düşünülen öneriler aşağıda yer almaktadır.

1. Öğretmenlerin Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'nı doğru biçimde yorumlamalarını ve programda benimsenen ilke ve yaklaşımları sınıf içi uygulamalara uygun biçimde aktarmalarını sağlamaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
2. Öğretmenlerin iletişimsel yaklaşımı doğru biçimde yorumlamalarını ve bu yaklaşımın ilkelerini sınıf içi uygulamalara uygun biçimde aktarmalarını sağlamak amacıyla hizmet öncesi eğitimlerde bu konuya daha ayrıntılı yer verilebilir ve bu konuda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
3. Sınıf içinde anlam odaklı, öğrenen merkezli ve doğal bir öğrenme ortamı oluşturulmasını ve öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin biçimde katılmalarını sağlamak amacıyla sorun çözme, tartışma, oyun oynama, rol yapma ve drama gibi etkinliklerin öğretmenler tarafından daha fazla kullanılmasını özendirmeye yönelik eğitimler düzenlenebilir.
4. Zengin ve doğal bir öğrenme ortamı sağlamak amacıyla, sınıf içi uygulamalarda kullanılan öğretim araçları çeşitlendirilebilir ve özgün içerikli araçların kullanımı özendirilebilir.
5. Sınıf içi etkinliklerde kullanılan içerik gözden geçirilerek öğrencilerin ilgisini çekecek, onların güdülenmesini sağlayacak ve düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak içerikler yeğlenebilir.

**KAYNAKLAR**

- Allen, J. P., Fröhlich, M., & Spada, N. (1984). The Communicative Orientation of Language Teaching: An Observation Scheme. J. Handscombe, R. A. Orem, & B. Taylor (Ed.) içinde, *On TESOL '83: The Question of Control* (s. 231-252). Washington, DC: TESOL.
- Allen, P., Swain, M., Harley, B., & Cummins, J. (1990). Aspects of Classroom Treatment: Toward a More Comprehensive View of Second Language Acquisition. P. Allen, M. Swain, B. Harley, & J. Cummins (Ed.) içinde, *The Development of Second Language Proficiency* (s. 57-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, D. (1988). *Observation in the Language Classroom*. Essex: Longman.
- Allwright, R. L. (1983). Classroom-Centered Research on Language Teaching and Learning: A Brief Historical Overview. *TESOL Quarterly*, 17, 191-204.
- Allwright, R. L. (1980). Turns, Topics and Tasks: Patterns of Participation in Language Teaching and Learning. D. Larsen-Freeman (Ed.) içinde, *Discourse Analysis in Second Language Acquisition Research* (s. 165-187). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Anthony, E. (1963). Approach, Method and Technique. *English Language Teaching*, 17, 63-67.
- Avrupa Konseyi. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – A Guide for Users*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press.
- Bailey, K. M. (2001). Action Research, Teacher Research, and Classroom Research in Language Teaching. M. Celce-Murcia (Ed.) içinde, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (s. 489-498). Boston: Heinle & Heinle.



- Bailey, K. M. (1980). An Introspective Analysis of an Individual's Language Learning Experience. S. D. Krashen, & R. Scarcella (Ed.) içinde, *Research in Second Language Acquisition: Selected Papers of the Los Angeles Second Language Research Forum* (s. 58-65). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Bailey, K. M. (1985). Classroom-Centered Research on Language Teaching and Learning. M. Celce-Murcia (Ed.) içinde, *Beyond Basics: Issues and Research in TESOL* (s. 96-121). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Benson, P. (2006). Autonomy in Language Teaching and Learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Essex: Pearson.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Breen, M. (1985). Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*, 6, 60-70.
- Breen, M. (1987). Learner Contributions to Task Design. C. Candlin, & D. Murphy (Ed.) içinde, *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1980). The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics* 1(2), 89-111.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. (1981). Teaching the 'General' Student. K. Johnson, & K. Morrow (Ed.) içinde, *Communication in the Classroom* (s. 46-51). Essex: Longman.

- Byram, M. (Ed.). (2001). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.
- Celce-Murcia, M. (2001). Language Teaching Approaches. M. Celce-Murcia (Ed.) içinde, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (s. 3-11). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Coleman, H. (2010). *The English Language in Development*. London: British Council.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Coulthard, M. (1985). *An Introduction to Discourse Analysis*. Harlow: Pearson Education.
- Crookes, G., & Chaudron, C. (1991). Guidelines for Classroom Language Teaching. M. Celce-Murcia (Ed.) içinde, *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Newbury House.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1996). The English Language Today. D. Graddol, D. Leth, & J. Swan (Ed.) içinde, *English: History, Diversity and Change* (s. 29-32). New York: Routledge.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Editörler) içinde, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (s. 1-32). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Devitt, S. M. (1989). *Classroom Discourse: Its Nature and its Potential for Language Learning*. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- 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.
- Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of the New Eighth Grade English Language Curriculum from the Perspectives of Teachers and Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Er, K. O. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ersen-Yanık, A. (2007). *A Study of English Language Curriculum Implementation in 6th, 7th and 8th Grades of Public Primary Schools through Teachers' and Students' Perceptions*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Eurydice. (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Brussels: European Commission.
- Fanselow, J. F. (1977). Beyond 'Rashomon': Conceptualizing and Describing the Teaching Act. *TESOL Quarterly*, 11, 17-39.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Flanders, N. A. (1960). *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Boston: McGraw-Hill.

- Frick, T., & Semmel, M. I. (1978). Observer Agreement and Reliabilities of Classroom Observation Measures. *Review of Educational Research*, 48, 157-184.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research: An Introduction*. Boston: Pearson.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2009). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Gilmore, A. (2007). Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 40, 97-118.
- Graddol, D. (2007). Global English, Global Culture? S. Goodman, & D. Graddol (Ed.) içinde, *Redesigning English* (s. 242-271). New York: Routledge.
- Gredler, M. E. (1996). *Program Evaluation*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Hall, J. K. (2010). Interaction as Method and Result of Language Learning. *Language Teaching*, 43(2), 202-215.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hsu, L. M., & Field, R. (2003). Interrater Measures: Comments on Kappa n, Cohen's Kappa, Scott's pi, and Aickin's a. *Understanding Statistics*, 2(3), 205-219.
- Hymes, D. (2001). On Communicative Competence. A. Duranti (Ed.) içinde, *Linguistic Anthropology* (s. 53-73). Oxford: Blackwell.
- İnam-Çelik, G. (2009). *İlköğretim Okulları 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Jarvis, G. A. (1968). A Behavioral Observation System for Classroom Foreign-Language Skill Acquisition Activities. *Modern Language Journal*, 52, 335-341.
- Johnson, K. (1981). Some Background, Some Key Terms and Definitions. K. Johnson, & K. Morrow (Ed.) içinde, *Communication in the Classroom* (s. 1-12). Essex: Longman.
- Kachru, B. (1992). Models for Non-Native Englishes. B. Kachru (Ed.) içinde, *The Other Tongue: English Across Cultures* (s. 31-57). Urbana: University of Illinois Press.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kefeli, H. (2008). *Exploring the Perceptions of Teachers, Students and Parents about the New 4 Year Anatolian High School English Program*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kırkgöz, Y. (2007). English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and Their Implementation. *RELC Journal*, 38(2), 216-228.
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English Language Policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663-684.
- Kırkgöz, Y. (2006). Teaching EFL at the Primary Level in Turkey. M. McCloskey, M. Dolitsky & J. Orr (Ed.) içinde, *Teaching English as a Foreign Language in Primary School* (s. 85-99). Alexandria, VA: TESOL.
- König, G. (1990). The Place of English in Turkey. D. Bozer (Ed.) içinde, *The Birth and Growth of a Department: Department of English Language and Literature: 25th Anniversary* (s. 157-167). Ankara: Hacettepe University.
- Kvalseth, T. O. (1989). Note on Cohen's Kappa. *Psychological Reports*, 65, 223-226.

- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1975a). A Review of Statistical Methods in the Analysis of Data arising from Observer Reliability Studies (Part 1). *Statistica Neerlandica*, 29, 101-123.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1975b). A Review of Statistical Methods in the Analysis of Data arising from Observer Reliability Studies (Part 2) . *Statistica Neerlandica*, 29, 151-161.
- Landis, R. J., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D., Devitt, S., & Singleton, D. (1989). *Learning Foreign Languages from Authentic Texts: Theory and Practice*. Dublin: Authentik.
- Littlewood, W. (1983). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First Language and Target Language in the Foreign Language Classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77.
- Long, M. H. (1980). Inside the "Black Box": Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning. *Language Learning*, 30, 1-42.
- Maley, A. (1982). Games and Problem solving. K. Johnson, & K. Morrow (Ed.) içinde, *Communication in the Classroom* (s. 137-148). Essex: Longman.
- McGarry, D. (1995). *Learner Autonomy: The Role of Authentic Texts*. Dublin: Authentik.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater Reliability: The Kappa Statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282.
- McKay, S. L. (2008). *Researching Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- MEB. (2011). *Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2012). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Morrow, K. (1977). Authentic Texts and ESP. S. Holden (Ed.) içinde, *English for Specific Purposes* (s. 13-17). London: Modern English Publications.
- Moskowitz, G. (1971). Interaction Analysis - a New Modern Language for Supervisors. *Foreign Language Annals*, 5, 211-221.
- Nunan, D. (1999). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms: Guide for Teacher-Initiated Action*. New York: Prentice Hall.
- Paker, T. (2012). Türkiye'de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretemiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor? *Pamukkale University Journal of Education*, 32(2), 89-94.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the Curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Reichardt, C. S., & Cook, T. D. (1979). Beyond Qualitative versus Quantitative Methods. T. D. Cook, & C. S. Reichardt (Ed.) içinde, *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research* (s. 7-32). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spada, N. (1996). Observing Classroom Behaviours and Learning Outcomes in Different Second Language Programs. J. C. Richards, & D. Nunan (Ed.) içinde, *Second Language Teacher Education* (s. 293-310). Cambridge: Cambridge University Press.

- Spada, N., & Fröhlich, M. (1995). *The Communicative Orientation of Language Teaching (COLT) Observation Scheme: Coding Conventions and Applications*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Stemler, S. (2001). An Overview of Content Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17).
- Sturtridge, G. (1982). Role-Play and Simulations. K. Johnson, & K. Morrow (Ed.) içinde, *Communication in the Classroom* (s. 126-130). Essex: Longman.
- Tekin-Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Belirlenmesi (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Truchot, C. (2002). *Key Aspects of the Use of English in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Turnbull, M. (2001). There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But... *Canadian Modern Language Review*, 57, 531-540.
- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' Uses of the Target and First Languages in Second and Foreign Language Classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.
- van Ek, J., & Alexander, L. G. (1980). *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon.
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- White, R. V. (1988). *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Basil Blackwell.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.



- Wright, T. (1987). *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Yel, A. (2009). *Evaluation of the Effectiveness of English Courses in Sivas Anatolian High School*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yuk-Chun Lee, W. (1995). Authenticity Revisited: Text Authenticity and Learner Authenticity. *ELT Journal*, 49, 323-328.

## EK 1. GÖZLEM ŞEMASINI GELİŞTİREN ARAŞTIRMACIDAN ALINAN İZİN

Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim Gözlem Şeması'nın araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılması için gözlem şemasını geliştiren araştırmacılardan biri olan Prof. Dr. Nina Spada'ya gönderilen izin isteme yazısı ve gelen yanıt aşağıdaki gibidir:

23 05 2013

Gönderen: "Nina Spada" <nina.spada@utoronto.ca>  
 Konu: RE: Request for Permission  
 Tarih: 6 Kasım 2011, Pazar, 2:55  
 Alıcı: Asuman Fulya ŞAHİN <Asuman.Fulya.Sahin@ankara.edu.tr>

---

Hello Asuman,

Yes, of course you are more than welcome to use the COLT observation in your research. AS long as you provide full acknowledgements and references to the COLT scheme and publications based on it, there is no problem. Good luck with your research.

Nina Spada, PhD  
 Professor and Graduate Program Coordinator  
 Second Language Education  
 Department of Curriculum, Teaching and Learning  
 OISE University of Toronto  
 252 Bloor Street West  
 Toronto, Ontario Canada M5S 1V6

Email: nina.spada@utoronto.ca  
 Phone: 416 978 0270  
 Fax: 416 926 4769

-----Original Message-----

From: Asuman Fulya ŞAHİN [mailto:Asuman.Fulya.Sahin@ankara.edu.tr]  
 Sent: Friday, November 04, 2011 10:31 AM  
 To: Nina Spada  
 Subject: Request for Permission

Dear Prof. Dr. Spada,

I am a master student at Ankara University Faculty of Educational Sciences Department of Curriculum Development.  
 At the same time, I work here as a research assistant in the Department of Foreign Language Teaching. My master thesis is about the reflection of communicative language teaching method adopted in the national curriculum on EFL classroom practices. So as to explore the reflection of the method on the classroom practices, I would like to use the COLT scheme as the data collection instrument. The new curriculum focuses on communication and communicative language teaching and this is a welcomed development. But, the research on what is going on in classrooms is very limited. So I want to make observation in classrooms to see the communicative features of practices. I believe that the parts and sections developed in the scheme will provide me with the data required to answer my research questions. In this respect, I would be very happy if you give me permission to use the scheme in my thesis study.

Yours Sincerely,

Asuman Fulya Soğuksu  
 Ankara University  
 Faculty of Educational Sciences  
 Department of Foreign Language Teaching

---

Prof. Dr. Nina Spada'ya gönderilen izin isteme yazısı ve gelen yanıtın Türkçe çevirisi aşağıdaki gibidir:

Sayın Prof. Dr. Spada,

Ben Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Program Geliştirme Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Aynı zamanda, Fakültenin Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisiyim. Yüksek lisans tezimde yabancı dil öğretim programındaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansımaları üzerinde çalışmaktayım. Bu kapsamda, geliştirmiş olduğunuz Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim Gözlem Şeması'nı araştırmamda veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum. Türkiye'de İngilizce dersi öğretim programları yabancı dil öğretiminde iletişim ve iletişimsel yaklaşıma odaklanmıştır ve ülkemizde bu durum olumlu bir gelişme olarak algılanmaktadır. Ancak, sınıf içi uygulamalara ilişkin araştırmaların sayısı sınırlı kalmıştır. Bu nedenle, sınıf içi uygulamalara odaklanarak araştırmamı gözlem üzerine temellendirmek istiyorum. Gözlem Şeması'nda geliştirdiğiniz kategorilerin araştırma sorularımı yanıtlamak için gerekli bilgiyi bana sağlayacağını düşünüyorum. Bu kapsamda, geliştirmiş olduğunuz Gözlem Şeması'nı araştırmamda kullanabilmem için izninizi rica ediyorum.

Saygılarımla,

Asuman Fulya Soğuksu  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

Merhaba Asuman,

Evet, tabii ki araştırmamda gözlem şemasını kullanabilirsin. Gözlem şeması ve ilgili yayınlara eksiksiz biçimde gönderme yaptığın ve kaynakçada bu kaynaklara yer verdiğin sürece, gözlem şemasını kullanmada herhangi bir sakınca görmüyorum. Araştırmamda başarılar diliyorum.

Nina Spada, PhD  
Öğretim Üyesi ve Lisansüstü Program Koordinatörü  
İkinci Dil Eğitimi  
Program, Öğretim ve Öğrenme Bölümü  
Toronto OISE Üniversitesi  
252 Bloor Street West  
Toronto, Ontario Canada M5S 1V6  
E-posta: nina.spada@utoronto.ca  
Telefon: 416 978 0270  
Faks: 416 926 4769

**EK 2. ARAŞTIRMA İZİNİ**

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.06.20.01-60599/19860  
Konu : Araştırma izni  
Asuman Fulya SOĞUKSU

12./03/2012

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) MEB EARGED' in araştırma izinlerine ilişkin 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı yazısı.  
c) 23/02/2012 tarih ve 15296 sayılı Valilik Onayı.  
d) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 10/02/2012 tarih ve 599 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Asuman Fulya SOĞUKSU' nun "Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programında benimsenen iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansması" konulu tezi ile ilgili anketi, ek listedeki ilçeniz okullarında uygulama isteği Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüştür.

Mühürlü anket örnekleri (6 sayfadan oluşan) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) yönerge çerçevesinde, okul ve kurumlar tarafından gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

İlhan KOÇ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

**EKLER** :  
1-Okul Listesi (1 Sayfa)

**DAĞITIM** :  
Çankaya-Mamak  
MEM

27/03/2012 Memur :E. KONUK  
03/03/2012 Şef :N. ÇELENK







## EK 4. DİL ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YÖNELİM GÖZLEM ŞEMASI SPSS KODLAMA ÇİZELGESİ

<i>A Bölümü – Sınıf İçi Etkinlikler</i>				
<i>Parametre*</i>	<i>Kategori ve Alt Kategori</i>	<i>Gözlem Kodu</i>	<i>Kodlama Değeri</i>	
II. Katılımcı Düzeni	1. Öğretmen ↔ Sınıf	A1	0-1	
	2. Öğretmen ↔ Öğrenci	A2	0-1	
	3. Öğretmen ↔ Grup	A3	0-1	
	4. Öğrenci ↔ Sınıf	A4	0-1	
	5. Grup ↔ Sınıf	A5	0-1	
	6. İkili	A6	0-1	
	7. 3+	A7	0-1	
	8. Bireysel	A8	0-1	
III. İçerik	1. Dil	a. Yapı	A9	0-1
		b. İşlev	A10	0-1
		c. Söylem	A11	0-1
		d. Toplumdilbilim	A12	0-1
	2. Konu	a. Bilindik/ Basit Konular	A13	1
		b. Bilindik Olmayan/ Karmaşık Konular	A13	2
	3. İçeriğin Belirlenmesi	a. Öğretmen	A14	1
		b. Öğretmen ve Öğrenci	A14	2
		c. Öğrenci	A14	3
IV. Öğrencinin Kullandığı Dil Becerileri	1. Dinleme	A15	0-1	
	2. Konuşma	A15	0-1	
	3. Okuma	A16	0-1	
	4. Yazma	A18	0-1	
V. Öğretim Araçları	1. Öğretim Araçlarının Türü	a. Yazılı	A19	0-2*
		b. İşitsel	A20	0-2
		c. Görsel	A21	0-1
		d. İşitsel-Görsel	A22	0-2
	2. Öğretim Araçlarının Kaynağı	a. Eğitsel	A23	1
		b. Yarı Eğitsel	A23	2
		c. Eğitsel Olmayan	A23	3

\* "Etkinlik Türü" parametresi açık uçlu olduğundan, gözlem kodlama tablosunda yer almamaktadır.

\*\* Yazılı, işitsel ve işitsel-görsel araçlar; kullanılmıyorsa 0, kullanılıyorsa ve kısaysa 1, kullanılıyorsa ve uzunsa 2 kodlanır.



*B Bölümü – Sınıf İçi Etkileşimin İletişimsel Özellikleri: Öğretmenin Sözlü Etkileşimi*

<b>İletişimsel Özellik</b>	<b>Kategori</b>	<b>Gözlem Kodu</b>	<b>Kodlama Değeri</b>
I. Hedef Dil Kullanımı	1. Birinci Dil	B1	Etkileşim birinci dilde ise 1
	2. Hedef Dil		Etkileşim hedef dilde ise 2 Etkileşim her iki dilde ise 3
II. Sınıf Yönetimi	1. Yönergeler	B2	Yönerge yok ise 0 Yönerge birinci dilde ise 1 Yönerge hedef dilde ise 2 Yönerge her iki dilde ise 3
	2. Disiplin İfadeleri	B3	Disiplin ifadesi yok ise 0 Disiplin ifadesi birinci dilde ise 1 Disiplin ifadesi hedef dilde ise 2 Disiplin ifadesi her iki dilde ise 3
III. Tahmin Edilebilirlik	1. Bilgi İsteme	B4	Bilgi isteme yok ise 0 Bilgi isteme sözde soru biçiminde ise 1 Bilgi isteme gerçek soru biçiminde ise 2
	2. Bilgi Verme	B5	Tahmin edilebilir bilgi verme yok ise 0 Tahmin edilebilir bilgi verme var ise 1
		B6	Tahmin edilemez bilgi verme yok ise 0 Bir soruya verilen yanıt biçiminde ise 1 Açıklama biçiminde ise 2
IV. Konuşmanın Uzunluğu	1. Kısa Konuşma 2. Uzun Konuşma	B7	Konuşma kısa ise 1 Konuşma uzun ise 2
V. Yapı ya da Anlam Odaklılık	1. Yapıya İlişkin Dönüt 2. Anlama İlişkin Dönüt	B8	Dönüt yok ise 0 Yapıya ilişkin dönüt var ise 1 Anlama ilişkin dönüt var ise 2 Yapı ve anlama ilişkin dönüt var ise 3
VI. İletilere Verilen Tepki	1. Düzeltme	B9	Düzeltme yok ise 0 Düzeltme var ise 1
	2. Yineleme	B10	Yineleme yok ise 0 Yineleme var ise 1
	3. Açıklama	B11	Açıklama yok ise 0 Açıklama var ise 1
	4. Yorum Yapma	B12	Yorum yapma yok ise 0 Yorum yapma var ise 1
	5. Genişletme	B13	Genişletme yok ise 0 Genişletme var ise 1
	6. Ayrıntılandırma	B14	Ayrıntılandırma yok ise 0 Ayrıntılandırma var ise 1

**B Bölümü – Sınıf İçi Etkileşimin İletişimsel Özellikleri: Öğrencinin Sözlü Etkileşimi**

<b>İletişimsel Özellik</b>	<b>Kategori</b>	<b>Gözlem Kodu</b>	<b>Kodlama Değeri</b>
I. Hedef Dil Kullanımı	1. Birinci Dil	B1	Etkileşim birinci dilde ise 1
	2. Hedef Dil		Etkileşim hedef dilde ise 2 Etkileşim her iki dilde ise 3
II. İletişimi Başlatma	1. İletişimi Başlatma	B2	Öğrenci iletişimi başlatmıyor ise 0 Öğrenci iletişimi başlatıyor ise 1
	1. Bilgi İsteme	B3	Bilgi isteme yok ise 0 Bilgi isteme sözde soru biçiminde ise 1 Bilgi isteme gerçek soru biçiminde ise 2
III. Tahmin Edilebilirlik	1. Bilgi Verme	B4	Tahmin edilebilir bilgi verme yok ise 0 Tahmin edilebilir bilgi verme var ise 1
	2. Bilgi Verme	B5	Tahmin edilemez bilgi verme yok ise 0 Bir soruya verilen yanıt biçiminde ise 1 Açıklama biçiminde ise 2
IV. Konuşmanın Uzunluğu	1. Çok kısa konuşma	B6	Çok kısa konuşma yok ise 0 Öğrenci tarafından üretildi ise 1 Bir kaynaktan okundu ise 2
	2. Kısa Konuşma	B7	Kısa konuşma yok ise 0 Öğrenci tarafından üretildi ise 1 Bir kaynaktan okundu ise 2
	3. Uzun Konuşma	B8	Uzun konuşma yok ise 0 Öğrenci tarafından üretildi ise 1 Bir kaynaktan okundu ise 2
V. Sınırlandırılmış Dil Kullanımı	1. Sınırlandırılmış Dil Kullanımı	B9	Sınırlandırılmış kullanım var ise 1 Yarı sınırlandırılmış kullanım var ise 2 Sınırlandırılmamış kullanım var ise 3
	1. Düzeltme	B10	Düzeltme yok ise 0 Düzeltme var ise 1
VI. İletilere Verilen Tepki	2. Yineleme	B11	Yineleme yok ise 0 Yineleme var ise 1
	3. Açıklama	B12	Açıklama yok ise 0 Açıklama var ise 1
	4. Yorum Yapma	B13	Yorum yapma yok ise 0 Yorum yapma var ise 1
	5. Genişletme	B14	Genişletme yok ise 0 Genişletme var ise 1
	6. Ayrıntılandırma	B15	Ayrıntılandırma yok ise 0 Ayrıntılandırma var ise 1

## EK 5. DİL ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YÖNELİM

### GÖZLEM KILAVUZU

**A Bölümü – Sınıf İçi Etkinlikler:** Bu bölüm beş parametreden oluşur. Bunlar, sınıf içi uygulamalarda hangi etkinliklerin kullanıldığını belirlemeye yöneliktir.

I. Etkinlik Türü	Bu parametre açık uçludur. Gözlemci önceden belirlenmiş kategorilere göre kodlama yapmaz. Bunun yerine, her etkinlik (şarkı söyleme, tartışma, oyun oynama, rol yapma vb.) gözlem şemasında ayrılan alanda açıklanır. Bu kapsamda, her etkinlik için etkinlik adımları belirtilir. Örneğin, şarkı söyleme etkinliği, (a) öğretmenin şarkının sözlerini yüksek sesle okuması, (b) öğrencilerin şarkının sözlerini yinelemesi ve (c) öğrencilerin şarkıyı söylemesi biçiminde üç adımdan oluşabilir.
II. Katılımcı Düzeni	<p>Bu parametre sekiz kategoriden oluşur. Bunlar, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımının nasıl düzenlendiğini belirlemeye yöneliktir.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Öğretmen ↔ Sınıf:</i> Öğretmen tüm sınıfla bir etkinlik gerçekleştirir. Örneğin, öğretmenin bir metni yüksek sesle okuması ve tüm sınıfın öğretmenden sonra yinelemesi bu tür bir etkinliktir.</li> <li>2. <i>Öğretmen ↔ Öğrenci:</i> Öğretmen tek tek öğrencilerle bir etkinlik gerçekleştirir. Örneğin, öğretmenin tek tek öğrencilere bir konu ile ilgili soru sorması ve öğrencilerin bu soruları yanıtlaması bu tür bir etkinliktir.</li> <li>3. <i>Öğretmen ↔ Grup:</i> Öğretmen bir grup öğrenci ile bir etkinlik gerçekleştirir. Örneğin, öğretmenin bir grup öğrenciye yaptıkları bir proje çalışması ile ilgili soru sorması ve öğrencilerin bu soruları yanıtlaması bu tür bir etkinliktir.</li> <li>4. <i>Öğrenci ↔ Sınıf:</i> Bir öğrenci tüm sınıfla bir etkinlik gerçekleştirir. Örneğin, bir öğrencinin tüm sınıfa bir konuyla ilgili düşüncelerini açıklaması ve sorulan sorulara yanıt vermesi bu tür bir etkinliktir.</li> <li>5. <i>Grup ↔ Sınıf:</i> Bir grup öğrenci tüm sınıfla bir etkinlik gerçekleştirir. Örneğin, bir grup öğrencinin tüm sınıfa bir sunum yapması ve daha sonra sunumla ilgili soruları yanıtlaması bu tür bir etkinliktir.</li> <li>6. <i>İkili çalışma:</i> İki öğrenci birlikte çalışarak bir etkinlik gerçekleştirir. Örneğin, iki öğrencinin birlikte gerçekleştirdiği rol yapma etkinliği bu tür bir etkinliktir. Gözlemci, ikili çalışmalarda öğretmen ve öğrencilerin, konu ve görevlerin belirlenmesinde hangi rolleri üstlendiğini belirtir.</li> <li>7. <i>Grup çalışması:</i> Üç ya da daha fazla sayıda öğrenci birlikte çalışarak bir etkinlik gerçekleştirir. Örneğin, dört öğrenciden oluşan bir grubun birlikte gerçekleştirdiği bir problem çözme etkinliği bu tür bir etkinliktir. Gözlemci, grup çalışmalarında grupların sayısı ve her grupta kaç öğrenci olduğunu belirtir. Buna ek olarak, öğretmen ve öğrencilerin, konu ve görevlerin belirlenmesinde üstlendiği rolleri de açıklar.</li> <li>8. <i>Bireysel çalışma:</i> Öğrenciler kendi kendine çalışarak bir etkinlik gerçekleştirir. Örneğin, öğrencilerin bir metni sessiz okuması ve ilgili soruları yanıtlaması bu tür bir etkinliktir.</li> </ol>

III. İçerik	<p>Bu parametre üç kategoriden oluşur. Bunlar, sınıf içi etkinliklerin içeriğini belirlemeye yöneliktir. Bu parametre ile öğretmenin ve öğrencilerin sınıf içinde ne dinlediğini, konuştuğunu, okuduğunu ve yazdığını ortaya koymak amaçlanır.</p> <p>1) <i>Dil</i>: Bu kategori dört alt kategoriden oluşur. Bunlar sınıf içi etkinliklerle öğrencilere hangi alanlarda yeterlik kazandırmanın amaçladığını belirlemeye yöneliktir.</p> <p>a. Yapı: Sesbilim, biçimbilim, sözcükbilim ve sözdizimini içerir.</p> <p>b. İşlev: Özür dilemek, selamlamak, yardım istemek vb. edimsel eylemleri içerir.</p> <p>c. Söylem: Bağlılık (sözcelerin bir önermeler dizisi oluşturacak biçimde birbirine bağlanması) ve bağdaşıklığı (sözcelerin anlamları açısından tutarlı olacak biçimde birbirine bağlanması) içerir.</p> <p>d. Toplumdilbilim: Sosyal bağlama uygun (iletişimin konusu, iletişimsel üstlenilen roller, iletişimin geçtiği mekân vb. açısından) dil kullanımını içerir.</p> <p>2) <i>Konu</i>: Bu kategori iki alt kategoriden oluşur. Bunlar, sınıf içi etkinliklerde kullanılan konuları belirlemeye yöneliktir.</p> <p>a. Bilindik/ Basit Konular: Öğrencilerin kendileri, aileleri ve yakın çevreleri ile ilgili konular; öğrencilerin okul yaşamı ile ilgili konular; sinema, spor, alışkanlıklar, hobiler gibi rutin konular vb. kavramsal açıdan dar olarak tanımlanabilecek konuları içerir.</p> <p>b. Bilindik Olmayan/ Karmaşık Konular: İnsan hakları, kültürel değerler vb. soyut konular; tarih, matematik, felsefe gibi alanlarla ilgili konular; Türkiye’de ve dünyada yaşanan güncel olaylar; öğrencilerin bir konu ile ilgili kişisel görüş ve düşünceleri vb. kavramsal açıdan geniş olarak tanımlanabilecek konuları içerir.</p> <p>3) <i>İçeriğin Belirlenmesi</i>: Bu kategori altında üç alt kategori bulunur. Bunlar, öğretmenin ve öğrencilerin içeriğin belirlenmesinde nasıl bir rol üstlendiğini belirlemeye yöneliktir.</p> <p>a. Öğretmen: İçerik öğretmen tarafından belirlenir.</p> <p>b. Öğretmen ve Öğrenci: İçerik öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte belirlenir.</p> <p>c. Öğrenci: İçerik öğrenci tarafından belirlenir.</p>
IV. Öğrencinin Kullandığı Dil Becerileri	<p>Bu parametre dinleme, konuşma, okuma ve yazma kategorilerinden oluşur. Bunlar, sınıf içi etkinliklerde hangi dil becerilerinin kullanıldığını belirlemeye yöneliktir. Gözlemci, öğrencilerin hangi dil becerilerini kullandığını ve dil becerilerinin bütünsel bir biçimde geliştirilip geliştirilmediğini belirlemeye çalışır.</p>

V. Öğretim Araçları	<p>Bu parametre üç kategoriden oluşur. Bunlar, sınıf içi etkinliklerde kullanılan öğretim araçlarını belirlemeye yöneliktir.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Öğretim Araçlarının Türü:</i> Bu kategori dört alt kategoriden oluşur. Bunlar, sınıf içi etkinliklerde ne tür öğretim araçlarının kullanıldığını ortaya koymayı amaçlar. <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Yazılı</li> <li>b. İşitsel</li> <li>c. Görsel</li> <li>d. İşitsel-Görsel</li> </ol> </li> <li>2. <i>Öğretim Araçlarının Uzunluğu:</i> Bu kategori iki alt kategoriden oluşur. Bunlar, sınıf içi etkinliklerde kullanılan yazılı, işitsel ve işitsel-görsel öğretim araçlarının uzunluğunu belirlemeye yöneliktir. <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Kısa: Birbirinden bağımsız sözcükler ya da tümceleri içerir.</li> <li>b. Uzun: Birbirine bağlı tümcelerden oluşan metinleri içerir.</li> </ol> </li> <li>3. <i>Öğretim Araçlarının Kaynağı:</i> Bu kategori üç alt kategoriden oluşur. Bunlar, sınıf içi etkinliklerde kullanılan öğretim araçlarının hangi kaynaklardan elde edildiğini ve hangi amaçla geliştirildiğini ortaya koymayı amaçlar. <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Eğitsel: Hedef dilin öğretilmesinde kullanılmak üzere geliştirilmiş eğitsel öğretim araçlarını içerir.</li> <li>b. Yarı Eğitsel: Gerçek yaşamdan alınmış ve hedef dilin öğretilmesinde kullanılmak üzere uyarlanmış öğretim araçlarını içerir.</li> <li>c. Eğitsel Olmayan: Gerçek yaşamdan olduğu gibi alınmış özgün öğretim araçlarını içerir.</li> </ol> </li> </ol>
---------------------	--

**B Bölümü – Sınıf İçi Etkileşimin İletişimsel Özellikleri:** Bu bölüm sekiz iletişimsel özellikten oluşur. Bunlar sınıf içi etkileşimin iletişimsel özelliklerini belirlemeye yöneliktir.

I. Hedef Dil Kullanımı	<p>Bu iletişimsel özellik altında iki kategori bulunur. Bunlar, birinci dilin ve hedef dilin sınıf içinde ne kadar kullanıldığını ortaya koymayı amaçlar.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Birinci Dil:</i> Sınıf içi etkileşimde birinci dil kullanımını içerir.</li> <li>2. <i>Hedef Dil:</i> Sınıf içi etkileşimde hedef dil kullanımını içerir.</li> </ol>
II. Sınıf Yönetimi	<p>Bu kategori iki alt kategoriden oluşur. Bunlar sınıf içi uygulamalarda yönergelerin ve disiplin ifadelerinin kullanımını belirlemeye yöneliktir.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Yönergeler:</i> Sınıf içi uygulamalar ile ilgili yönergeleri içerir.</li> <li>2. <i>Disiplin İfadeleri:</i> Sınıf disiplinini sağlamaya yönelik ifadeleri içerir.</li> </ol>

<p>III. Tahmin edilebilirlik</p>	<p>Bu iletişimsel özellik altında iki kategori bulunur. Bunlar, sınıf içi etkileşimde istenen ya da paylaşılan bilginin ne kadarının tahmin edilemez olduğunu belirlemeye yöneliktir.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Bilgi İsteme</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Sözde Soru: Soruyu soran kişi, sorunun yanıtını bilmektedir. Örneğin, öğrencilere masanın üzerindeki kitabı göstererek “Masaın üzerinde ne var?” sorusunu soran öğretmen, sorunun yanıtını bilmektedir.</li> <li>b. Gerçek Soru: Soruyu soran kişi, sorunun yanıtını bilmemektedir. Örneğin, öğrencilere “Hafta sonu ne yaptınız?” sorusunu soran öğretmen, öğrencilerin vereceği yanıtları bilmemektedir.</li> </ol> </li> <li>2. <i>Bilgi Verme</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Tahmin Edilebilir Bilgi: Bir konu ile ilgili bilginin sınırlı olduğu durumlarda, dinleyici bilgiyi önceden kestirebilir. Bu tür durumlarda, sorulan sorulara verilen yanıtlar, farklı yapılar kullanılarak oluşturulsa da aynı anlamı taşır. Örneğin, “Masaın üzerinde ne var?” sorusuna verilen “Masaın üzerinde kitap var.” yanıtı önceden kestirilebilen bir bilgidir.</li> <li>b. Tahmin Edilemez Bilgi: Bir konu ile ilgili bilginin geniş olduğu durumlarda, dinleyici bilgiyi önceden kestiremez. Bu tür durumlarda, sorulan sorulara verilen yanıtlar da farklı anlamlar taşıyabilir. Örneğin, “Hafta sonu ne yaptınız?” sorusu çeşitli biçimlerde yanıtlanabilir.</li> </ol> </li> </ol>
<p>IV. Konuşmanın Uzunluğu</p>	<p>Bu iletişimsel özellik altında üç kategori bulunur. Bunlar, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içindeki konuşmalarının uzunluğunu belirlemeye yöneliktir.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Çok Kısa Konuşma</i>: Tek bir sözcükten oluşan ifadeleri içerir. Yalnızca öğrenciler için kodlanır.</li> <li>2. <i>Kısa Konuşma</i>: Öğrenciler için tek bir tümceden oluşan ifadeleri içerir. Öğretmenler içinse tek bir sözcük ya da tümceden oluşan ifadeleri içerir.</li> <li>3. <i>Uzun Konuşma</i>: Birden fazla tümceden oluşan ifadeleri içerir.</li> </ol>
<p>V. Yapı ya da Anlam Odaklılık</p>	<p>Bu iletişimsel özellik iki kategoriden oluşur. Bunlar, sınıf içi etkinliklerde yapıya mı yoksa anlama mı odaklanıldığını ortaya koymayı amaçlar.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Yapıya İlişkin Dönüt</i>: Öğrencilere dilin yapısına ilişkin dönüt verilmesini içerir.</li> <li>2. <i>Anlama İlişkin Dönüt</i>: Öğrencilere anlama ilişkin dönüt verilmesini içerir.</li> </ol>

VI. İletilere Verilen Tepki	<p>Bu iletişimsel özellik, öğretmen ve öğrencilerin kendilerine söylenenlere yanıt olarak verdiği tepkileri belirlemeye yöneliktir. Bir konuşma sırasında, konuşmacılar birbirlerinin söylediklerine çeşitli biçimlerde tepki verebilir. Burada bu tepkiler altı kategori ile sınırlandırılmıştır.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Düzeltilme</i>: Söylenenlerin düzeltilmesini içerir.</li> <li>2. <i>Yinelenme</i>: Söylenenlerin bir kısmının ya da tamamının yinelenmesini içerir.</li> <li>3. <i>Açıklama</i>: Söylenenlerin tamamlanması ya da farklı biçimde ifade edilmesini içerir.</li> <li>4. <i>Yorum yapma</i>: Söylenenlere ilişkin olumlu ya da olumsuz yorumda bulunulmasını içerir.</li> <li>5. <i>Genişletme</i>: Söylenenlere bilgi eklenmesini içerir.</li> <li>6. <i>Ayrıntılandırma</i>: Söylenenler ile ilgili soru sorularak daha fazla bilgi istenmesini içerir.</li> </ol>
VII. İletişimi Başlatma	<p>Bu iletişimsel özellik, öğrencilerin ne sıklıkla iletişimi başlatma rolünü üstlendiğini belirlemeyi amaçlar. Tek bir kategoriden oluşur. Gözlemci, öğrenciler iletişimi başlatma rolünü üstlendiğinde bu kategoriyi işaretler.</p>
VIII. Sınırlandırılmış Dil Kullanımı	<p>Bu iletişimsel özellik üç kategoriden oluşur. Bunlar, sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin dil kullanımının ne kadar sınırlandırıldığını ve kontrol edildiğini belirlemeye yöneliktir.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Sınırlandırılmış Kullanım</i>: Öğrencilerin kendilerinden beklenen belirli bir yapıyı kullanmalarını içerir.</li> <li>2. <i>Yarı Sınırlandırılmış Kullanım</i>: Öğrencilerin belirli birkaç yapıdan birini seçerek kullanmalarını içerir.</li> <li>3. <i>Sınırlandırılmamış Kullanım</i>: Öğrencilerin kullanacakları yapıları kendilerinin belirlemelerini içerir.</li> </ol>

**Not:**

1. Gözlem şemasının A Bölümü kodlanırken etkinliklerin süresi hesaplanır. Bu amaçla, her etkinliğin başında, etkinliğin başlama zamanı gözlem şemasının birinci sütununda belirtilir.
2. Gözlem şemasının A Bölümü kodlanırken bazı parametreler için birden fazla kategoriye işaret konulabilir. Böylesi bir durumda, en baskın olduğu düşünülen kategorideki işaret ayrıca yuvarlak içine alınarak vurgulanır.

## EK 6. SÖZLÜKÇE

Türkçe Terim	İngilizce Terim
<b>Açıklama</b>	Paraphrasing
<b>Artgönderim</b>	Anaphoric reference
<b>Ayrıntılandırma</b>	Elaboration
<b>Bağdaşıklık</b>	Coherence
<b>Bağımsız kullanıcı</b>	Independent user
<b>Bağlaşıklık</b>	Cohesion
<b>Belge incelemesi</b>	Document analysis
<b>Biçimbilim</b>	Morphology
<b>Bilgisayar destekli dil öğrenimi</b>	Computer assisted language learning
<b>Birinci dil</b>	First language
<b>Birleştirme</b>	Conjunction
<b>Cohen'in kappa katsayısı</b>	Cohen's kappa coefficient
<b>Çokluortam</b>	Multimedia
<b>Değiştirim</b>	Substitution
<b>Dil becerisi</b>	Language skill
<b>Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim</b>	Communicative Orientation of Language Teaching
<b>Dilin akıcı kullanımı</b>	Fluency
<b>Dilin doğru kullanımı</b>	Accuracy
<b>Duruma dayalı dil öğretim yöntemi</b>	Situational language teaching
<b>Düzelme</b>	Correction
<b>Edim</b>	Performance
<b>Eğitim dili</b>	Medium of instruction
<b>Eksilti</b>	Ellipsis
<b>Eşgönderim</b>	Lexical cohesion
<b>Eşik düzeyi</b>	Threshold level
<b>Etkileşim çözümlemesi</b>	Interaction analysis
<b>Etkinlik</b>	Activity
<b>Genişletme</b>	Expansion
<b>Gerçek soru</b>	Genuine request



<b>Türkçe Terim</b>	<b>İngilizce Terim</b>
<b>Görsel öğretim aracı</b>	Visual material
<b>Gözlem şeması</b>	Observation scheme
<b>Hedef dil</b>	Target language
<b>İkinci dil</b>	Second language
<b>İletişim stratejileri</b>	Communicative strategies
<b>İletişim stratejileri alanında yeterlik</b>	Strategic competence
<b>İletişimsel özellik</b>	Communicative feature
<b>İletişimsel yaklaşım</b>	Communicative approach
<b>İletişimsel yeterlik</b>	Communicative competence
<b>İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi</b>	Teaching English as a foreign language
<b>İşbirlikli öğrenme</b>	Cooperative learning
<b>İşitsel öğretim aracı</b>	Audio material
<b>İşitsel-dilsel yöntem</b>	Audio-lingual method
<b>İşitsel-görsel öğretim aracı</b>	Audio-visual material
<b>İşlev</b>	Function
<b>İzlençe</b>	Syllabus
<b>Kavram</b>	Notion
<b>Kavramsal izlençe</b>	Notional syllabus
<b>Kodlayıcılar arası uyum</b>	Inter-rater agreement
<b>Kolay ulaşılabilir durum örnekleme</b>	Convenience sampling
<b>Öğrenen özerkliği</b>	Learner autonomy
<b>Özgün öğretim aracı</b>	Authentic material
<b>Resmi dil</b>	Official language
<b>Sesbilim</b>	Phonology
<b>Sınıf araştırması</b>	Classroom research
<b>Sınıf içi etkileşim</b>	Classroom interaction
<b>Sınıf içi etkinlik</b>	Classroom activity
<b>Söylem</b>	Discourse
<b>Söylem alanında yeterlik</b>	Discourse competence
<b>Söylem çözümlemesi</b>	Discourse analysis
<b>Sözce</b>	Utterance

<b>Türkçe Terim</b>	<b>İngilizce Terim</b>
<b>Sözcükbilim</b>	Lexicology
<b>Sözde soru</b>	Pseudo request
<b>Sözdizimi</b>	Syntax
<b>Teknik</b>	Technique
<b>Temel kullanıcı</b>	Basic user
<b>Toplumdilbilim</b>	Sociolinguistics
<b>Toplumdilbilim alanında yeterlik</b>	Sociolinguistic competence
<b>Tümce</b>	Sentence
<b>Uluslararası dil</b>	International language
<b>Uluslararası öğrenci</b>	International student
<b>Yabancı dil</b>	Foreign language
<b>Yaklaşım</b>	Approach
<b>Yapı</b>	Form
<b>Yapı alanında yeterlik</b>	Grammatical competence
<b>Yazılı öğretim aracı</b>	Text material
<b>Yeterlik</b>	Competence
<b>Yeterlik düzeyi</b>	Proficiency level
<b>Yetkin kullanıcı</b>	Proficient user
<b>Yineleme</b>	Repetition
<b>Yorum yapma</b>	Comment
<b>Yöntem</b>	Method