

**İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
İLETİŞİMSEL DİL YAKLAŞIMINA UYGUNLUĞU AÇISINDAN
İNCELENMESİ (BİR DURUM ÇALIŞMASI)**

Yüksek Lisans Tezi

Neşe KÖRHASANOĞULLARI

Eskişehir 2020

**İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
İLETİŞİMSEL DİL YAKLAŞIMINA UYGUNLUĞU AÇISINDAN
İNCELENMESİ (BİR DURUM ÇALIŞMASI)**

Neşe KÖRHASANOĞULLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Danışman: Doç.Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Nisan, 2020

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Neşe KÖRHASANOĞULLARI'nın "İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının İletişimsel Dil Yaklaşımına Uygunluğu Açısından İncelenmesi (Bir Durum Çalışması)" başlıklı tezi 21.04.2020 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ

Üye : Prof.Dr. Meral GÜVEN

Üye : Doç.Dr. Nihal TUNCA GÜÇLÜ

Prof.Dr. Bahadır ERİŞTİ

Anadolu üniversitesi

Eğitim bilimleri Enstitüsü

Müdürü

ÖZET

İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İLETİŞİMSEL DİL YAKLAŞIMINA UYGUNLUĞU AÇISINDAN İNCELENMESİ (BİR DURUM ÇALIŞMASI)

Neşe KÖRHASANOĞULLARI

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Nisan 2020

Danışman: Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ

Bu araştırmada 2018 ilköğretim İngilizce dersi (2-8. Sınıflar) öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğu bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını ilköğretimde görev yapan 14 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler doküman incelemesi ve öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programının amaç ve içerik boyutunun çoğunlukla iletişimsel dil yaklaşımına hizmet ettiği ancak öğrenme öğretme sürecinde yaklaşımın uygulanmasında bazı sorunlar olduğu belirlenmiştir. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin de çoğunlukla iletişimsel dil yaklaşımına uygun olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, İletişimsel dil yaklaşımı, Programın incelenmesi, İlköğretim İngilizce dersi ders kitapları.

ABSTRACT

INVESTIGATION IN TERMS OF COMMUNICATIVE APPROACH OF PRIMARY ENGLISH LANGUAGE TEACHING CURRICULUM: A CASE STUDY

Neşe KÖRHASANOĞULLARI

Department of Educational Sciences Curriculum Development and Instruction Program

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences

April 2020

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ

This study examines suitability of communicative approach of 2018 English Language Teaching Curriculum (2nd and 8th graders) in terms of aims/outcomes, content, teaching-learning process and assesment. The research design of the study was a multiple case-embedded study. Fourteen primary education English teachers are participants of this study. Data was gathered through document analysis and semi-structured teacher interviews. Descriptive and content analysis were used in analysis of data.

The research findings reveal that almost all of aims/outcomes and content of new curriculum are suitable for communicative approach. As for the teaching-learning process, teachers face with a lot of challenges in practice of communicative approach. Moreover, almost all of course book activities are also suitable for communicative approach.

Keywords: 2018 English Language Teaching Program (2nd and 8th graders), Communicative Approach, The investigation of program, English course books.

TEŞEKKÜR

Öncelikle hem yüksek lisans ders dönemimde hem de tez çalışmam süresince kendilerinden çok şey öğrendiğim, değerli görüşleriyle bana yol gösteren, disiplinli ve özenli çalışmam konusunda yüreklendiren ve zor anlarımda anlayışını benden esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ'a içtenlikle teşekkür ederim.

Tezimin savunma jürisinde bulunmayı kabul edip değerli görüşlerini benden esirgemeyen ve tezimin gelişimine katkı yapan değerli hocalarım Prof. Dr. Meral GÜVEN ve Doç. Dr. Nihal TUNCA GÜÇLÜ'ye teşekkürlerimi sunmak isterim.

Tez sürecinde mesleki çalışmalarının yoğunluğuna rağmen değerli vakitlerini ayıran ve önerileriyle tezimin niteliğine katkı yapan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Asu ALTUNOĞLU'na, Dr. Öğr. Üyesi Demet SEVER'e, Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Suzan ÇARDAK'a ve Araş. Gör. Betül BALDAN BABAYİĞİT'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmada katılımcı olarak yer alan ve veri toplamamda yardımcı olan tüm değerli meslektaşlarıma çok teşekkür ederim. Ayrıca okullarda araştırma yapmama izin veren Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne, araştırmamı destekleyen Anadolu Üniversitesine teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde tecrübeleriyle bana yol gösteren, sıklımadan sorularımı yanıtlayan ve desteklerini benden esirgemeyen canım arkadaşlarım Aslı BİLİK DURMAZ, Melike GEZER ve İsmail COŞKUN'a teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde emeği büyük olan, fedakarlıklarını asla unutmayacağım mutluluk kaynaklarım annem Alime ŞERBETÇİ ve babam Sadık ŞERBETÇİ'ye, kendime olan güvenimi artırarak hayat yolunda fikirleriyle beni hep bir adım öteye taşıyan ablam Refiye DURMUŞ'a, bitmeyen sabrı ve sevgisi için eşim Halis KÖRHASANOĞULLARI'na ve son olarak kavuşmayı özlem ve heyecanla beklediğim minik mucizem Almila KÖRHASANOĞULLARI'na sonsuz teşekkür ederim.

Neşe KÖRHASANOĞULLARI

Eskişehir, 2020

13.05.2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Neşe KÖRHASANOĞULLARI

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
1. GİRİŞ	1
1.1. Yirminci Yüzyıl Davranışçı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri	3
1.1.1. Dilbilgisi yaklaşımı	4
1.1.2. Dil-bilgisi çeviri yöntemi	4
1.1.3. Kelime yaklaşımı	5
1.1.4. Doğal yöntem	5
1.1.5. Doğrudan/ dolaysız yöntem	6
1.1.6. Kültür yaklaşımı	7
1.1.7. İşitsel-sözel (dinle-konuş) yöntem	7
1.1.8. Görsel-işitsel yöntem	8
1.2. Bilişsel Dil Öğretim Yaklaşımları	9
1.2.1. Kavramsal-işlevsel yaklaşım.....	12
1.3. Alternatif Yaklaşım ve Yöntemler	13
1.3.1. Sessizlik yöntemi	13
1.3.2. Telkin yöntemi	14
1.3.3. Grupla dil öğrenme yöntemi.....	15
1.3.4. Tüm fiziksel tepki yöntemi	17
1.3.5. Bütüncül dil yaklaşımı	18
1.3.6. Çoklu zekâ modeli	19
1.3.7. Nöro Linguistik Programlama	21
1.3.8. Anlambirimsel yaklaşım	23
1.3.9. Yeterliğe dayalı dil öğretimi	25
1.4. Günümüz İletişimsel Dil Öğretim Yaklaşımları.....	26
1.4.1. Etkinlik yaklaşımı.....	28
1.4.2. Doğal yaklaşım.....	28

	<u>Sayfa</u>
1.4.3. İş birlikçi dil öğrenme	29
1.4.4. İçerik temelli öğretim	31
1.4.5. Görev temelli dil öğretimi	32
1.4.6. İletişimsel dil yaklaşımı	34
1.5. İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında İletişimsel Dil Yaklaşımı	37
1.6. Araştırmanın Amacı	43
1.7. Araştırmanın Önemi	44
1.8. Sınırlılıklar	45
1.9. Tanımlar	45
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	46
2.1. İletişimsel Dil Yaklaşımının İngilizce Öğretim Programı ile İlgili Araştırmaları	46
2.2. İletişimsel Dil Yaklaşımının Sınıfta Uygulanışı İle İlgili Çalışmalar	47
2.3. İletişimsel Dil Yaklaşımının Ders Kitaplarına ve Dil Öğretimine Katkısının İncelendiği Çalışmalar	53
3. YÖNTEM	56
3.1. Araştırma Modeli	56
3.2. Veri Kaynakları	62
3.3. Araştırmanın Katılımcıları	63
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	66
3.4.1. Doküman incelemesi	68
3.4.1.1. Doküman incelemesi ve kontrol listelerinin analizi	71
3.4.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	72
3.4.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi	74
3.4.3. Kişisel bilgi formu	75
3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	75
3.5.1. Güvenilirlik	76
3.5.2. Aktarılabilirlik	77
3.5.3. Tutarlık	77
3.5.4. Teyit edilebilirlik	77
4. BULGULAR	78

4.1. İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların İletişimsel Dil Yaklaşımını Yansıtma Durumu.....	78
4.2. İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında Yer Verilen İçeriğin İletişimsel Dil Yaklaşımını Yansıtma Durumu.....	96
4.3. Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İletişimsel Yaklaşımını Yansıtma Durumu	109
4.4. Sınıf İçi Etkinliklerde İletişimsel Dil Yaklaşımın Öngördüğü Uygulamalara Yer Verilme Durumu	126
4.4.1. Öğrenme öğretme süreci	127
4.4.1.1. Öğrenci ilgilerini belirleme	127
4.4.1.2. Hedef dil kullanımı	129
4.4.1.3. Öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler	130
4.4.1.4. Öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin katılımcı durumuna göre farklılığı.....	135
4.4.1.5. Materyal tercihini etkileyen etmenler	136
4.4.1.6. Etkili etkisiz uygulamalar	138
4.4.1.7. Hata düzeltmede dikkat edilenler	142
4.4.1.8. Dil bilgisi öğretimi.....	144
4.4.1.9. Öğretmen rolleri ve özellikleri.....	145
4.4.1.10. Öğretmenin kendini güçlü hissettiği yönler.....	147
4.4.1.11. Plan yapılırken dikkat edilenler	150
4.4.1.12. Katılım sağlama	151
4.4.1.13. Öğrenme öğretme süreci zorluklar	156
4.4.1.14. Öğretmenlerin iletişimsel dil yaklaşımını uygulayamama nedenleri	158
4.4.2. Ölçme değerlendirme	161
4.4.2.1. Ölçme araç ve yöntemleri.....	161
4.4.2.2. Ölçme değerlendirme ölçütleri	164
4.4.2.3. Süreç değerlendirme.....	166
4.4.2.4. Ölçme değerlendirmede yaşanan zorluklar	167
4.4.2.5. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına yönelik öneriler	169

4.4.2.6. Ölçme değerlendirme araçlarının hedef dili kazandırmada rolü ..	171
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	173
5.1. Sonuç	173
5.2. Tartışma	179
5.3. Öneriler	192
5.3.1. Öğretim programına ve uygulama sürecine yönelik öneriler	192
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	194
KAYNAKÇA	196
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

ÇİZELGELER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 3.1. Katılımcılara ilişkin bilgiler	65
Çizelge 3.2. Araştırma soruları ve veri toplama araçları	67
Çizelge 3.3. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler	74
Çizelge 4.1. 2. sınıf düzeyindeki kazanımların frekans değerleri ve öğretim programındaki toplam kazanım sayısı	79
Çizelge 4.2. 3. sınıf düzeyindeki kazanımların frekans değerleri ve öğretim programındaki toplam kazanım sayısı	81
Çizelge 4.3. 4. sınıf düzeyindeki kazanımların frekans değerleri ve öğretim programındaki toplam kazanım sayısı	83
Çizelge 4.4. 5. sınıf düzeyindeki kazanımların frekans değerleri ve öğretim programındaki toplam kazanım sayısı	85
Çizelge 4.5. 6.sınıf düzeyindeki kazanımların frekans değerleri ve öğretim programındaki toplam kazanım sayısı	87
Çizelge 4.6. 7. sınıf düzeyindeki kazanımların frekans değerleri ve öğretim programındaki toplam kazanım sayısı	90
Çizelge 4.7. 8. sınıf düzeyindeki kazanımların frekans değerleri ve öğretim programındaki toplam kazanım sayısı	92
Çizelge 4.8. İlköğretim kademesinde tüm sınıf düzeylerindeki kazanımların frekans değerleri ve öğretim programındaki toplam kazanım sayısı.....	95
Çizelge 4.9. 2. sınıf düzeyindeki içeriğin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu	97
Çizelge 4.10. 3. sınıf düzeyindeki içeriğin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu	98
Çizelge 4.11. 4. sınıf düzeyindeki içeriğin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu	100
Çizelge 4.12. 5. sınıf düzeyindeki içeriğin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu	102

Çizelge 4.13. 6. sınıf düzeyindeki içeriğin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu	104
Çizelge 4.14. 7. sınıf düzeyindeki içeriğin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu	106
Çizelge 4.15. 8. sınıf düzeyindeki içeriğin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu	108
Çizelge 4.16. 2. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu	110
Çizelge 4.17. 3. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu	112
Çizelge 4.18. 4. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu	114
Çizelge 4.19. 5. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu	117
Çizelge 4.20. 6. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu	119
Çizelge 4.21. 7. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu	122
Çizelge 4.22. 8. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu	124
Çizelge 4.23. Ana temalar	126
Çizelge 4.24. Öğrenme-öğretme süreci	127
Çizelge 4.25. Öğrenci ilgilerini belirleme	128
Çizelge 4.26. Hedef dil kullanımı.....	129
Çizelge 4.27. Öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler.....	131
Çizelge 4.28. Öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin katılımcı durumuna göre farklılığı	135
Çizelge 4.29. Materyal tercihini etkileyen etmenler.....	136

Çizelge 4.30. Etkili etkisiz uygulamalar.....	139
Çizelge 4.31. Hata düzeltmede dikkat edilenler	142
Çizelge 4.32. Dil bilgisi öğretimi	144
Çizelge 4.33. Öğretmen rolleri ve özellikleri	146
Çizelge 4.34. Öğretmenlerin kendini güçlü hissettiği yönler	148
Çizelge 4.35. Plan yapılırken dikkat edilenler.....	150
Çizelge 4.36. Katılım sağlama.....	152
Çizelge 4.37. Öğrenme-öğretme süreci zorluklar.....	156
Çizelge 4.38. Öğretmenlerin iletişimsel dil yaklaşımını uygulayamama nedenleri	158
Çizelge 4.39. Ölçme değerlendirme	161
Çizelge 4.40. Ölçme araç ve yöntemleri.....	162
Çizelge 4.41. Ölçme değerlendirme ölçütleri	164
Çizelge 4.42. Süreç temelli değerlendirme.....	166
Çizelge 4.43. Ölçme değerlendirmede yaşanan zorluklar	167
Çizelge 4.44. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına yönelik öneriler	169
Çizelge 4.45. Ölçme değerlendirmede araçlarının hedef dili kazandırmada rolü.....	171

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri	3
Şekil 1.2. Çoklu zeka kuramında akış şeması	21
Şekil 1.3. İletişimsel görevlerin analizi	33
Şekil 3.1. Durum çalışması aşamaları	58
Şekil 3.2. Araştırma süreci	61
Şekil 3.3. Doküman inceleme aşamaları	69

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 4.1. Bir düşüncenin canlandırılması örneği	111
Görsel 4.2. Metin üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama etkinliği örneği.....	113
Görsel 4.3. Diyalog üretme etkinliği örneği.....	115
Görsel 4.4. Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi etkinliği örneği	118
Görsel 4.5. Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme etkinliği örneği	120
Görsel 4.6. Takım olma bilincini kazandırma etkinliği örneği	123
Görsel 4.7. Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama etkinliği örneği	125

1. GİRİŞ

Yabancı dil bilgisi gereksinimi, küreselleşmeyle birlikte, çeşitli alanlarda iletişim kurmak isteyen tüm ülkeler, şirket ve kurumlar ile bireyler için bir ihtiyaç noktasına gelmiştir. Çünkü “küreselleşme, dünyadaki herkesin 30-40 yıl öncesine göre daha fazla yabancı ülkelere gidebildiği, daha fazla telefonda konuşabildiği, kendi dışındaki dünya hakkında daha fazla bilgi alabildiği bir dünyayı tanımlamaktadır” (Yay, 2009, s. 29). Pek çok aydına göre ise bu değişim rüzgârına ayak uydurmanın gerekliliği ve önemi vardır. Aksi halde 21. yy özelliği olan kültürel ve dilsel çeşitliliğe uyum sağlayamama ve uluslararası anlamda iletişim kuramama gibi sorunlarla karşılaşabilmektedir.

Günümüzde yabancı dil bilgi ve becerisinin önemi, uluslararası ilişkilerine, işbirliğine değer veren, Avrupa Birliği'ne üye olmak isteyen ve bu üyelik için öngörülen koşulları yerine getirmeye çalışan Türkiye'de de yankı bulmaktadır. Çünkü yabancı dil bilgisi, diplomatik, bilimsel, ekonomik vs. alanlarda uluslararası iş birliği için ön koşuldur ve bu yolları açmak için adeta bir anahtardır (Genç, 2004). Bu nedenle, okullarda her yaş ve düzeyde başta İngilizce olmak üzere yabancı dil öğretimi verilmektedir. Uygulanan programlarla ise bireylerin ana dilleri dışında en az bir yabancı dil bilgisine sahip olmaları ve onu etkin kullanabilmeleri beklenmektedir.

Türkiye'de, okullarda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenmektedir (Genç, 2002). Her geçen gün, toplumda İngilizce öğrenimine olan istek artış göstermektedir. Son yıllarda, İngilizce ortak iletişim dili olarak kabul görmüş ve bireyler, ana dilleri farklı olmasına rağmen İngilizce ile iletişim kurmaya başlamıştır (Seidlhofer, 2005). İngilizce bir dünya dili haline gelmiştir. Bir dilin dünya dili haline gelmesinin nedenlerinden birincisi politik veya askeri güç, ikincisi ise ekonomik güçtür (İnam, 2009).

İngilizcenin gelişiminde tarihsel süreçte yaşanan olaylar ve siyasal ilişkiler etkili olmuştur. Britanya imparatorluğu ve endüstri devriminin İngilizcenin kullanımına yönelik etkisine öncelikli olarak değinmek gereklidir. 19. yy başlarında Britanya, endüstri ve ticaret alanlarında dünya devletleri arasında en önde gelen ülke konumundadır. Kısa sürede ekonomisini büyüten Britanya, zamanla dış dünyaya açılır. Bu başarılar dilde de kendini çok geçmeden gösterir ve İngilizce dilinin gelişiminde büyük rol oynar. Teknolojik ve bilimsel yeni gelişmelerle birlikte yeni terimler doğar ve tıp, fizik, kimya, biyoloji, matematik ve ulaşımdaki yeni gelişmeler ile İngilizce 'ye binlerce yeni kelime katılır (Tutaş, 2017).

İngilizce kazandığı bu ivmeyle gelişimini devam ettirir; telefon, televizyon gibi buluşlar vasıtasıyla da dünya genelinde konuşma dili olarak önemini arttırır. Ayrıca internetin dünya çapında yoğun kullanımı ile de İngilizcenin küresel anlamda pozisyonu artmış diğer dillerin önemi azalmıştır (Crystal, 2003). Bugün, uluslararası anlamda toplumların ve iş dünyasının önemseydiği İngilizcenin konuşulma oranına bakıldığında, 1 milyar 750 milyona yakın insanın İngilizceyi kullandığından bahsedilebilir (Ekim, 2017). Ana dil olarak ise Çince ve İspanyolcadan sonra en çok kullanılan üçüncü dildir ve 378 milyon kişi tarafından kullanılmaktadır (Duffin, 2019).

İngilizce, iletişimin kurulmasında dünya dilleri arasında en temel dil haline gelmiş ve öğrenimi önemsenmiştir. Tarihsel süreçte, dil becerilerini geliştirme konusunda çeşitli yöntem ve yaklaşımlar denenmiştir. İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemlerin İngilizcenin yaygınlaşmasında ve daha üstün bir rol oynamasında etkili olduğu düşünülmektedir (Özdemir, 2006). 1900'lü yıllardan günümüze kadar gelen tarihsel süreçte dil öğretim yaklaşımlarında önemli değişimler yaşanmıştır (Güneş, 2011). Dil öğretim yaklaşımları çeşitli sınıflandırmalar ile ele alınmıştır. Ancak bu farklı sınıflamalar alan yazında karışıklıklara sebep olmuştur. Bailly'nin 1998 yılında yaptığı yeni sınıflandırmaya göre bu yaklaşımlar "davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı" olarak ele alınabilir. Bu çalışmada, Bailly'nin sınıflandırmasına ek olarak, Richards ve Rodgers'ın (2001) yirminci yüzyılda dil öğretiminde önemli eğilimler, alternatif yaklaşım ve yöntemler ve günümüzdeki iletişimsel dil öğretim yaklaşımları şeklindeki sınıflaması da dikkate alınmaktadır. İlk sınıflama öğrenme kuramları ile ilişkilendirilerek oluşturulmuşken diğer sınıflama dönemseldir ve yaklaşımları incelemektedir. Bu iki sınıflamanın birbirini tamamlayıcı nitelikte olabileceği düşünülmüş dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerini bütüncül bir bakışla ele almak amaçlanmıştır. Şekil 1.1'de dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri belirtilmiştir.

Yirminci Yüzyıl Davranışçı Dil Öğretim Yaklaşımları ve Yöntemleri	Bilişsel Dil Öğretim Yaklaşımları	Alternatif Yaklaşım Ve Yöntemler	Günümüz İletişimsel Dil Öğretim Yaklaşımları
<ul style="list-style-type: none"> • Dilbilgisi yaklaşımı • Dil-bilgisi çeviri yöntemi • Kelime yaklaşımı • Doğal yöntem • Doğrudan/ dolaysız yöntem • Kültür yaklaşımı • İşitsel-sözel (dinle - konuş) yöntem • Görsel-işitsel yöntem 	<ul style="list-style-type: none"> • Kavramsal-işlevsel yaklaşım 	<ul style="list-style-type: none"> • Sessizlik yöntemi • Telkin yöntemi • Grupla dil öğrenme yöntemi • Tüm fiziksel tepki yöntemi • Bütüncül dil yaklaşımı • Çoklu zekâ modeli • Nöro Linguistik Programlama • Anlambilimsel yaklaşım • Yeterliğe dayalı dil öğretimi 	<ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik yaklaşımı • Doğal yaklaşım • İş birlikçi dil öğrenme • İçerik temelli öğretim • Görev temelli dil öğretimi • İletişimsel dil yaklaşımı

Şekil 1.1. Dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri

Şekil 1.1’de görüldüğü gibi, ilk sınıflama, dil öğretimini dil bilgisi kurallarını ve kelimeyi öğrenmeye veya kültür dil ilişkisine sınırlandıran geleneksel yaklaşım ve yöntemler ile dil öğretimini uyarı-tepki arasındaki bağ olarak gören davranışçı yaklaşım ve yöntemler ile ilgilidir. Geleneksel veya davranışçı olarak adlandırılan bu yaklaşım ve yöntemler ürün odaklıdır ve taklit, tekrar ve ezber etkinlikleri ön plana çıkmaktadır. İkinci sınıflama davranışçılığın şiddetle eleştirilmesi sonucu Chomsky ve Krashen’in öncülüğünde ortaya çıkan bilişsel dil öğretim yaklaşımıdır. Bilişsel dil öğretiminde dil gelişimi zihinde ve belirli bir zaman içerisinde gerçekleşir (Chomsky, 1965). Üçüncü sınıflama, alternatif olarak ortaya konan yaklaşım ve yöntemlerin bilgisini verirken dördüncü sınıflama ise öğrenme kuramlarından yapılandırmacılık ile ilgili olan sınıflamadır. Birey sosyal çevrenin katılımcısı rolünde iken karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırma yoluna giderek kendisi inşa etmektedir (Brooks ve Brooks, 1999).

1.1. Yirminci Yüzyıl Davranışçı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri

Yaklaşımların ilk kategorisinde, uzun yıllar etkisini sürdüren geleneksel veya davranışçı olarak adlandırabileceğimiz dil öğretim yaklaşımı vardır. Bailly’nin sınıflamasına göre, en eski dil öğretme yaklaşımları olan geleneksel yaklaşım ve

yöntemler, dil bilgisi yaklaşımı, kelime yaklaşımı, kültür yaklaşımı, dil bilgisi-çeviri yöntemi, doğal yöntem, doğrudan öğretim yöntemi ile aktif yöntem olarak sıralanmaktadır. Davranışçı yaklaşımları ise İşitsel-Sözel (Dinle -Konuş) Yöntem ve Görsel-İşitsel Yöntem oluşturmaktadır. Zamanla bu iki yaklaşım tek bir başlıkta toplanmış ve davranışçı yaklaşımlar adını almıştır. Richards ve Rodgers (2001) ise, bu kategorideki dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerini, Dil-Bilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method), Doğrudan/Dolaysız Yöntem (Direct Method), Sözel Yaklaşım (Oral Approach), bu yaklaşımın ilkelerini yansıtan Durumsal Dil Öğrenme Yöntemi (Situational Language Teaching) ile İşitsel-Sözel (Dinle-Konuş) Yöntemi olarak irdelemektedir. Tarihsel süreçteki gelişimleri incelenen yaklaşım ve yöntemler bu sınıflamada yirminci yüzyılda dil öğretiminde eğilimler olarak ele alınmaktadır. Aşağıdaki başlıklar yaygın kullanılan yaklaşımlar ve yöntemler şeklinde sıralanmaktadır.

1.1.1. Dilbilgisi yaklaşımı

Dil bilgisi yaklaşımının temelinin, 16. Yüzyıla kadar süregelen Latince ve Yunanca dillerinin yaygın kullanımı ve önemi oluşturmaktadır. Zamanla ise İngilizcenin de aralarında olduğu diğer Avrupa dilleri ön plana çıkmaya başlamış ve Latince ile Yunanca klasik eserlerin dili olarak kalmıştır. 19. yüzyıla kadar Bu iki dilin öğretimi klasik yöntem olarak da adlandırılan bir yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Dilbilgisi kurallarına odaklı, fiil çekimleri ve kelime ezberlerinin yapıldığı bu yöntem, örnek cümle yazma ve çeviri üzerine kuruludur (Brown, 2001). Dil bilgisi kurallarının öğrenimine önem veren bu yöntem daha sonraki yıllar dil bilgisi-çeviri yöntemi olarak da bilinmeye başlamıştır.

Bu yaklaşımla hazırlanan kitaplarda çok sayıda okuma ve çeviri alıştırmalarına yer verilmektedir. Öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine okuma ve yazma becerilerine oranla daha az önem verilmektedir. “Dil bilgisi konuları belirli bir sıra içinde aşamalı olarak öğretilmektedir” (Güneş, 2013, s.79). Öğrenenlerden dilin kurallarını ezberlemesi beklenmektedir.

1.1.2. Dil-bilgisi çeviri yöntemi

Geleneksel yaklaşımların en eskisi olarak bilinen ve alan yazın taramalarında sıklıkla karşımıza çıkan yöntem dil bilgisi çeviri yöntemidir. İngilizce öğretiminin

klasik yöntemi olarak da bilinmektedir (Elizabeth, 2004). Dil bilgisi çeviri yöntemi, uzun kelime listelerinin ve dilbilgisi kurallarının ezberlendiği ve yazı dilinin konuşma diline oranla vurgulandığı dil öğretme yöntemidir (Yule, 1996). Yöntemin temel özelliği, dil bilgisi kurallarının öğrenimine önem verilmesidir ve bu nedenle kurallar, derslerde doğrudan öğrenenlere öğretilmektedir (Jayasri ve II MA, 2018). Adından anlaşıldığı gibi çeviri tekniğinin yoğun kullanıldığı tümevarımsal dil öğretme yöntemidir. Edebi dil üstün tutulur ve edebi eserleri okuyabilmek başarı göstergesidir.

Yönergelerin anadilde verildiği yöntemde, öğretmenin hedef dilde konuşma zorunluluğu yoktur (Celce-Murcia, 2001). Öğretmen otorite sahibidir. İletişim öğretmenden öğrenciye tek yönlü olarak kurulmaktadır. Öğrenciler ise öğretmenlerinin söylediklerini uygulamaktadır. Öğrencilerin hata yapması durumunda öğretmen doğru cevabı vermektedir. Bu yöntem 19. yüzyılın ortalarında sözlü iletişimin ön planda tutulmasıyla etkisini kaybetmeye başlamıştır.

1.1.3. Kelime yaklaşımı

1900lü yılların başında dil bilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Kelimelerin birbirlerinden bağımsız kelimeler listesi şeklinde öğretimine karşı çıkmıştır. Dilin en küçük birimi olan kelimelerin anlamlı öğrenimi, dil bilmede ön plana çıkartılmıştır.

Öğrencilerin ilgilerini ortaya çıkarabilmek ve etkinliklerin doğal bir şekilde dil öğrenimini sağlaması yaklaşımda en önemli detaydır (Moudraia, 2001). Somut ve yakın çevreyle ilgili kelimelerden soyut ve toplumla alakalı kelimelere doğru öğretim yapılmaktadır. Böylece kelimelerin gerçek hayat ile ilişkili olması sağlanmaktadır. Öğretim anadilin öğrenimi sırasında olduğu gibi öğrencilerin dinlemeleri ile başlamakta; konuşma becerisinin kazandırılmasıyla devam etmektedir. Telaffuza ve soru-cevap şeklinde iletişim kurmaya önem verilmektedir. Doğrudan/dolaysız öğretim yönteminin sıklıkla kullanıldığı yaklaşım, uzun yıllar etkili bir biçimde dil öğretiminde benimsenmiştir.

1.1.4. Doğal yöntem

19. yüzyılın sonlarına doğru, Almanya, Fransa, İngiltere ve diğer bazı Avrupa ülkelerinden reformcular olarak adlandırılan yabancı dil öğretim uzmanları kendi

yöntem ve tekniklerini öne sürmüşlerdir. Çocukların belirli bağlamlarda belirli kelime gruplarıyla konuştuklarını gözlemlemişlerdir. Onlara göre, çeviri odaklı anlayış yerine okuma becerilerinin ve anlamın ön plana çıkartıldığı öğrenme anlayışı benimsenmelidir.

Aynı dönemlerde dil öğretim uzmanları dil öğretim yöntemlerinin etkisiz olduğunu dile getirmektedir. Reformculardan biri olan F. Gouin, dil öğrenimini, bir seri ilişkili eylemden oluşan olaylarda başarılı olunabilmesi amacıyla dilin kullanımı olarak tanımlamıştır (Richards ve Rodgers, 2001) Bu yöntem döneminde oldukça dikkat çekmiştir ve günümüzde de Gouin dizisi olarak anılmaktadır.

Daha doğal yöntemlerin benimsenmeye başladığı dönemde, yabancı dil sınıflarında doğal ortamlarda dil öğrenme prensipleri uygulanmalıdır görüşü hâkim olmuştur. Krashen (1982) önce anlamın bunun sonucunda da doğal olarak yapıların edinildiğini söylemektedir. Öğrenenler dilin konuşma, dinleme, okuma gibi pek çok yönüyle karşılaştığında anlaşılır girdilerin sunulmasıyla dil edinimi gerçekleştirmektedir (Hinkel ve Fotos, 2001).

Doğal yöntem görüşünü ortaya atan ve uygulayıcısı olan L. Sauvenur ise, 1874 yılı öğretmen el kitabında, dil öğretiminde basit ve öğrenenin aşına olduğu kelimelerin öğretime ve doğru kullanımına vurgu yapmaktadır (Zimmerman, 1997). Sözlü iletişimin önemli olduğu yöntemde dil öğrenimi çocuğun anadilini öğrendiği şekilde gerçekleştirilmelidir.

1.1.5. Doğrudan/ dolaysız yöntem

Reform hareketleri doğal yöntemin ve doğal yöntem de doğrudan/dolaysız öğretim yöntemin temelini oluşturmuştur. Doğrudan/dolaysız öğretim yöntemi dil bilgisi çeviri yönteminin hedef dilde iletişimsel anlamda öğrencileri hazırlamada etkisiz bulunmasıyla popüler olmuştur (Dinçay, 2010).

Doğrudan öğretim yönteminde, sözlü iletişim ve dilin anlık kullanımı vurgulanmaktadır, çeviriye yer verilmez, dilbilgisi kuralları ve yapılarının doğru kullanımı istenmektedir (Thanasoulas, 2006). Dil bilgisi kurallarının doğrudan öğretime karşı çıkan yöntemde, doğru telaffuza da önem verilmektedir.

Yöntemde, öğretmenden yaratıcı olması ve derslerde resimlerin veya nesnelerin gösterimi, soru-cevap, hikâye anlatımı, yazım veya taklit gibi yeni teknikler geliştirmesi beklenmektedir (Liu ve Shi 2007). Tüm bu çabalar öğrencilerin hedef dilde etkili iletişim kurabilmeleri içindir. Dil bilgisi çeviri yöntemine göre öğretmen öğrenci ilişkisi

daha çoktur. Yöntemde öğrenciler bekleneni gerçekleştirebilmek için aktif olmak durumundadır. Beceriler anlamında sözlü iletişime önem verilirken diğer beceriler daha sonraki aşamalarda kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğrenciler kendi hatalarının farkına varabilir ve kendilerini düzeltebilirler.

1.1.6. Kültür yaklaşımı

Dil öğrenmenin amacının öğrenilen dilin kültürünü benimsemeye eşitleyen geleneksel yaklaşımlardır. Edebiyat, tarih ve coğrafya disiplin alanlarına dayandırılan metinler üzerine çalışmalar yapılmaktadır. 1920-1960 yılları arasında etkili olan yaklaşım, aktif yöntem ile kullanılmaktadır.

Diğer yöntemlerin harmanlanması şeklinde düşünülebilen aktif yöntemde, izlenen bazı süreç ve teknikler dil bilgisi çeviri yönteminin izlerini taşımaktadır. Uygulamalarda ise doğrudan öğretim yönteminin ilkeleri benimsenmektedir (Güneş, 2011).

1.1.7. İşitsel-sözel (dinle-konuş) yöntem

Davranışçı yaklaşımların, uzun yıllar etkisini hissettiren ve temelini psikoloji ve dilbilimine dayandıran ilk bilimsel metodu, İşitsel-Sözel (Dinle-Konuş) Yöntemdir. Yöntemin anlaşılabilirliğini arttırmak için öncelikle temelini oluşturan davranışçı yaklaşımı incelemek gerekmektedir.

Watson (1930), alanında etkin çalışmalarının neticesinde, yeni bir hareketin lideri olarak ortaya çıkmış yavaş yavaş davranışçı hareket saygınlık kazanmaya başlamıştır (Moore, 1987). 1914 yılında John Watson ile gündeme gelen davranışçı kuram, Pavlov, Skinner, Thorndike ile E. C. Tolman (1886-1959), C. L. Hull (1884-52) ve E. R. Guthrie (1886-1959) gibi öncü isimler ile gelişme göstermiştir. Örneğin, Thorndike, “etki yasası” olarak da bilinen teorisini önermek için bulmaca kutusu kullanan hayvanların öğrenmelerini incelemiştir (McLeod, 2007). Skinner’e (1976) göre davranış, dikkatli bir şekilde kontrol edilmiş çevrelerde çalışılmaktadır. Burada davranış ifadesi öğrenmeyi temsil etmektedir. Diğer bir öncü isim olan Pavlov, köpeğin bir kâse yiyeceğe tükürük salgılarıyla koşulsuz tepki verdiğini gözlemlemiştir (McLeod, 2007). Pavlov’a göre, öğrenme süreci, köpeğin uyarıcı olan zile koşulsuz olarak verdiği tepkide olduğu gibi uyarıcı ve tepki arasında bağ kurmadır. Özetle, davranışçılık, organizmanın uyarıcılara verdiği gözlenebilir tepkileri üzerine kurulu bir kuramdır. Amacı, davranış üzerine bilimsel çalışmalar yürütmektir (Graham, 2000). Uyarıcı ile tepki arasındaki

bağın kuvvetli olması öğrenmeyi açıklamaktadır. Ek olarak öğrenme, çevrenin şartlarına göre değişim göstermektedir.

Davranışçı yaklaşımda dil bir davranış olarak ele alınmış, diğer davranışlar gibi uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tekrar, taklit, ezberleme ve şartlandırma yoluyla öğretilmiştir (Güneş, 2013). Bu yaklaşımda dilsel kalıpların tekrarı ve bunların sözlü alıştırmalarının yapılmasına yoğunluk verilmiştir (Oflaz, 2015). Bu şekilde yapılan tekrarlar istenen davranışın ortaya çıkmasını hızlandıracaktır. Dil bilme, dilin kurallarını bilmek ile eşdeğer kabul edilmiş ve süreç değil ortaya çıkan ürün etkili olmuştur.

İşitsel sözel yöntemde de taklit, tekrar, ezbere dayalı öğrenme, kalıpların pratiği gibi kavramlar ön planda tutulmaktadır; dört temel dil becerisi birbirlerinden ayrılmaktadır. Davranışçılığın İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra baskın olan ve Amerika'nın yapısalcı dil öğretme geleneğine karşılık gelen yöntemidir (Cerezal Sierra, 1995). Askerlere düşman dilini öğretmeyi hedeflemektedir. Yöntemde zihinsel süreçlere yer verilmemekte, öğrenme bir tür alışkanlık olarak değerlendirilmektedir.

İşitsel sözel yöntemde, etkinlikler sadece kısa kalıp alıştırmalar şeklinde değil, aynı zamanda öğrencilerin dinleyip tekrarlar ezberlediği çeşitli diyaloglar şeklinde de sunulabilmektedir (Alemi ve Tavakoli, 2016). Diyaloglar öğrencilere bağlamı, yapıları ve kültür hakkında bilgi sunmak amacıyla kullanılmaktadır. Öğretmenler bu türden diyalogları öğrencilere sunmakta ve öğrencilerden taklit etmelerini beklemektedir. Öğretmen merkezli yöntemde, öğretmen "bilgiyi aktaran" öğrenci ise "bilgiyi alan" kişidir (Çelik, 2006). Öğretmenler öğrencilerin hedef dilde davranışlarını kontrol eden yöneten bir orkestra şefi gibidir (Sarıçoban, 2004).

1.1.8. Görsel-işitsel yöntem

Anlamsal boyutu göz ardı etmesi nedeniyle 50'li yıllardan sonra eleştirilerin yöneltildiği sözel işitsel yöntemin eksikliklerini ya da yetersizliklerini görsel işitsel yöntem gidermeye çalışmıştır (Ergun, 2004). Fransa'da yetişkinlere yabancı dili öğretmek amacıyla ortaya çıkan ve yaygınlaşan yöntemde, film ve teyp kasetleri ile görüntü ile ses birleştirilmiş ve anlama önem verilmiştir.

Öğrenme yalnızca dinleme ile olmaz, aynı zamanda ses birimler üzerine yapılan gerçek bir çalışma ile sağlanabilir (Korkut ve Ayırır, 2016). Bu çalışma, Uluslararası Ses bilgisel/ Fonetik Alfabe (The International Phonetic Alphabet) temele alınarak yapılabilmektedir. Uluslararası Ses bilgisel/ Fonetik Alfabe, 1886 yılında Fransa'da

kurulan Ses Bilgisi Öğretmenleri Derneği tarafından geliştirilmiş ve 2005'te son şekli verilmiştir (Pekacar ve Dilek, 2009). Alfabenin amaçları arasında “farklı dillerdeki benzer her ses için aynı işaret/harf kullanılması” vardır (Ladefoged ve Halle, 1988). Oluşturulan Uluslararası Ses bilgisel Alfabetisi ile öğrenen hedef dildeki sesleri kendi anadilinin seslerinden ayırt etmekte ve kullanmaktadır.

Yukarıda davranışsal yaklaşıma uygun dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin dil öğrenmenin yaratıcı bir süreç olduğu gerçeğini ihmal etmesi, zihnin aktifliğini önemsememesi ve anlamlı öğrenmeye önem vermeyerek ezbere dayalı mekanik bir öğrenmeyi benimsemesi şeklindeki özellikleri bilişsel dil öğretim yaklaşımlarının doğmasına zemin hazırlamıştır. İzleyen bölümde, bilişsel dil öğretim yaklaşımları Kavramsal-işlevsel yaklaşım başlığı altında açıklanmıştır.

1.2. Bilişsel Dil Öğretim Yaklaşımları

1940ların sonlarında etkili olan işitsel dilsel modelini, 1960'ların başlarında bilişsel öğrenme yaklaşımı takip etmiştir (Richards ve Renandya, 2002). İşitsel dilsel modeli, dil ve dil öğrenme teorileri açısından kusurlu bulunmuş ve uygulamada, beklentileri karşılayamamıştır (Richards ve Rodgers, 2001).

Özellikle iletişim yöntem olarak ortaya çıkmadan önce popüler olan yöntem, bilişsel ve tümdengelimine dayalı dil öğretme yöntemidir (Pennycook, 1989). Yaklaşım olarak da ele alınabilen bilişselcilik, öğrenmeyi, algısal süreçte bir değişim olarak tanımlamakta ve böylece öğrenmenin bizzat oluşumu sırasında olup bitenlere dikkati çekmektedir (Akbaba, 1995). Ürün değil süreç değerlendirilmelidir. Bilgisayar tipi programlanan bireyin benzer süreçlerle ikinci dili öğrendiği vurgulanmaktadır.

İlk olarak Chomsky, diğer canlılar iletişim kurabilmekte ancak sadece insanlar sesli anlatım yoluyla ihtiyacını açık bir biçimde ifade edebilmektedir görüşünü savunmaktadır. Bazı hayvan türlerinin iletişim mekanizmaları vardır ancak sınırlı ölçüde sözel ifadeleri anlayabilmekte ve iletişimleri de o ölçüde sınırlı kalmaktadır. İnsanlar ise doğuştan kalıtsal olarak kendilerine kodlanan bir dil yetisi sayesinde amaçlı iletişim kurabilmektedir. Çocukların dış uyaranlardan bağımsız dil bilme kapasiteleri vardır (Costley ve Nelson, 2013). Dil öğrenebilme mekanizması olarak da adlandırılabilen bu ifade, kuramının özünü oluşturur.

Dil öğrenebilme mekanizması, çocuğun yakınında konuşulan dili içselleştirmesini, kurallarını anlayıp öğrenmesini, sonra da uygun kurallar ile

konusmasını sağlar (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Bunun kanıtı olarak ise her kişinin kendi anadilinin dilbilgisini bilmesi gösterilebilir (Radford, 2004). Chomsky'nin üretici dil bilgisi teorisi ise, bu teoriyle bağlantılı olarak, bir dil kullanıcısının nasıl sınırlı sayıda sözcükle özgün cümleler kurabildiğini açıklamaktadır (Griffiths, 2004).

Chomsky (1957), dilin söz dizimsel analizi ilgili de alana katkıda bulunmuştur. Dili iki yapıda inceleyen Chomsky, yüzey yapı ve derin yapı olarak bir ayrımdan bahsetmektedir. Görünen cümlelerden anlama ilişkin çıkarımlarda bulunuruz. Cümle ilk verildiğinde bu o cümlenin yüzey yapısı ile ilintiliyken, o cümleden çıkarılan diğer anlam ve cümlecikler derin yapıyı oluşturur. Chomsky insanların bu derin yapılarla doğuştan ve kültüre de bağlı olarak ulaşma becerisi olduğunu varsaymaktadır (Schunk, 2012).

Chomsky'e göre, dil kesinlikle alışkanlık olarak görülemez, kurala dayalı davranış olarak düşünülmelidir (Carroll, 1971). Dilin evrensellik, kurala dayalı ve topluma ait olma gibi özelliklerini yok sayarak dil bilmeyi, sadece dilbilgisinde yetkinlik olarak gören anlayış, Chomsky'nin geleneksel ve yapısalcı eleştirilerine maruz kalmaktadır (Canale ve Swain, 1979).

Krashen (1982), bugün bile alanda etkili olan beş çeşit hipotez açıklamıştır.

1. Edinme-öğrenme Ayrımı (The Acquisition-Learning Distinction): Krashen'in *edinim* ve *öğrenme* kavramlarının farklı karşılıklarının olduğunu açık bir biçimde belirttiği hipotezidir. Krashen'e (1982) göre, dil *edinimi* bilinçaltında gerçekleşmektedir; *öğrenme* ise, ikinci bir dile olan bilinçli bilgiyi temsil etmektedir. Diğer bir deyişle, kişi edinim yetisinde sadece iletişim halinde olduğunun farkındalığındadır. Aynı zamanda dilin kurallarının da zihninde yer aldığından habersizdir. Kişi dil bilgisel anlamda neyin doğru olduğuna ilişkin bir his geliştirmektedir. Dil edinimi sistemi için tek bilgi kaynağı, yapıya değil anlama odaklı eş zamanlı yürütülen iletişimler iken, öğrenilen sistem için zaman, öğrenenin forma odaklanması ve kuralları bilmesi koşulları aranmaktadır (Larsen-Freeman ve Long, 1991).

2. Monitör Hipotezi (Monitör Hypothesis): Edinilen sistemin konuşmayı başlatmakla sorumlu olduğu ve öğrenilen sistemin ise tek görevinin kontrol etmek olduğu ile ilgilidir (Zafar, 2009). Edinim sistemi söylem başlatıcı, öğrenim sistemi ise yukarıda bahsi geçen üç koşul

sağlandığında planlayıcı, düzenleyici ve kontrol edici olarak görev yapmaktadır (Larsen-Freeman ve Long 1991).

3. Doğal Sıra Hipotezi (The Natural Order Hypothesis): Bazı dil bilgisel yapıların diğer yapılardan daha önce öğrenilebildiğini savunmaktadır. Hipotez, öğrencilerin tahmin edilebilir bir sıra ile dil-bilgisel yapıları edinebildiğini, bazı dil-bilgisi yapılarının erken bazı dil-bilgisi yapılarının ise geç edinilmeye meyilli olduğunu belirtmektedir (Schütz, 2007). Örnek olarak ise, şimdiki zamanı anlatan –ing eki ile çoğul yapan /s/ ekinin geniş zamanın üçüncü tekil kişi eki olan /s/ ve aitlik bildiren /s/ ekinden daha öncelikli öğrenildiğini söylemektedir. Ek olarak etken cümleler edilgen cümlelere göre öğrenciler için daha kolay edinilmektedir. Krashen, bu hipotezinde de yine öğrenme ve edinim süreçlerini birbirinden ayırmakta ve bu hipotezin öğrenme değil edinim süreciyle ilgili olduğunu eklemektedir. Dilde yapılan basit hataların anadil öğreniminde gerçekleştiği gibi, öğrenme sürecini de ayrı tutarak, ikinci dil ediniminde de gerçekleşebileceği üzerinde durmaktadır.

4. Girdi Hipotezi (Input Hypothesis): Mesajları anlayarak dilin edinildiğini varsaymaktadır (Krashen, 1989). Hipotez, “Dil edinimi nasıl meydana gelir?” sorusuna yanıt aramaktadır. Dil edinimi ve öğretimi sürecinde ön plana çıkan ve dil bilimcilerin yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler öne sürdüğü en temel sorudur. Dil ediniminin tek bir yolu mesajların anlaşılması veya anlaşılabilir girdinin (comprehensible input) elde edilmesidir. Girdinin anlaşılabilir olmasının yanı sıra edinimin gerçekleşmesi için öğrenenin mevcut seviyesinin bir üst basamağında olması da istenmektedir (Loschky, 1994).

5. Etkin Filtre Hipotezi (Effective Filter Hypothesis): Stres, motivasyon düşüklüğü gibi çok farklı çeşitlilikte edinim engelleri olduğunu ve bu engellerin dil edinimini nasıl etkilediği üzerinde durmaktadır. Edinim engelleri, duygusal/duyuşsal süzgeçler olarak alan yazında yer bulmaktadır. Duyuşsal süzgeçler dil edinimini direkt olarak etkilemese de dil edinim mekanizmasına bilginin ulaşımını engellemektedir (Krashen, 2003). Dille alakalı farklı sesleri üretmede güçlü utangaçlık veya isteksizlik hali bilişsel veya fiziksel yeteneklerin önüne geçebilmektedir (Yule, 1996). Stres, rahat

hissedememe, sıkılganlık edinim sürecinde başlıca engeller olarak sıralanabilmektedir.

Bailly'nin sınıflamasına göre, bilişsel yaklaşımlar başlığı altında İletişimsel Dil Yaklaşımı ile Kavramsal-İşlevsel Yaklaşımlar ele alınabilir. Öğrenme kuramları açısından bilişsel dil öğretim yaklaşımları grubuna dâhil edilebilen iletişimsel dil yaklaşımı, dönemsel açıdan günümüz yaklaşımlarının içerisinde yer almaktadır. İzleyen bölüm, Kavramsal-İşlevsel yaklaşımın açıklamasıyla devam etmekte, iletişimsel dil yaklaşımı, Richards ve Rodgers'ın günümüz yaklaşımları bölümünde incelenmektedir.

1.2.1. Kavramsal-işlevsel yaklaşım

Kavramsal-İşlevsel Yaklaşımın temsilcisi D.W. Wilkins (1976), dil öğretme yaklaşımını içerik seçimine ve bu seçimin altında yatan ilkelere dayandırmaktadır. Wilkins öğretim programları yaklaşımlarını üçe ayırmaktadır. Dil-bilgisel Yaklaşım, dil kullanıcıları kendilerini nasıl ifade eder sorusuna yanıt ararken; Durumsal Yaklaşım öğrenenin ne zaman ve nerede hedef dile ihtiyacı olduğunu sorgulamaktadır (Wilkins, 1972). Kavramsal yaklaşım ise, öğrenenin iletişimsel ihtiyacını karşılamaya yönelik, ifade etmek istediği düşüncelerin önemine değinir ve programların öğrenenin bu anlamdaki ihtiyaçlarına göre oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenen anlamı karşıya iletebilme noktasında ihtiyacı olduğu içerikle tanıştırılmalıdır. Uygun içeriğin seçiminden sonra öğrenen için en değerli dil-bilgisel yapıların da bilgisine ulaşılabacaktır (Wilkins, 1972).

Dilin ne için kullanılacağıın analizi ile birlikte iletişimsel yetinin kazandırılmasına da önem verilmektedir. Wilkins'e (1976) göre, öğrenenlerin hangi düşünceleri ifade edecekleri tam anlamıyla bilinemez ancak iletişimde yaygın kullanılan ifadeler tahmin edilebilir. Bu çalışmalar, bütünsel anlamda eğitim programlarını şekillendirmeyi sağlamaktadır.

Dil öğretimi sürecinde bilişsel yaklaşıma doğrudan doğruya bağlı olmayan dil öğrenmeyi keyifli ve pratik bir hale getirmeyi hedefleyen ancak kullanımı yönüyle de çok geçerlilik kazanmayan farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler ortaya çıkmıştır. İzleyen bölümde, bu alternatif yaklaşım ve yöntemlere yer verilmiştir.

1.3. Alternatif Yaklaşım ve Yöntemler

Richards ve Rodgers (2001), 1970'lerden 1980'li yıllara kadar olan dönemde dil-bilgisi odaklı yöntem ve yaklaşımlara alternatif yöntem arayışlarının eşlik ettiğinden, ana akımlardan kopuk, tek bir kuramcı ya da eğitimci tarafından geliştirilen teorik açıdan az gelişmiş olan Sessizlik yöntemi, Telkin yöntemi, Grupla dil öğrenme yöntemi ve Tüm fiziksel tepki yöntemi gibi yöntemlerin varlığından bahsetmektedir.

1.3.1. Sessizlik yöntemi

Sessizlik Yöntemi, Caleb Gattegno'nun bilişsel yaklaşımdan esinlenerek ortaya koyduğu yöntemidir. Dil öğretiminde sıkıcı ve tatmin etmeyen dil öğretim yöntemlerine alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Gattegno (2010), yöntemle alakalı, insana ait özelliklerin dikkate alındığını söylemektedir. Böylece, yabancı dil öğretimine insancıl bakış açısı kazandırmaktadır. Öğretim, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemeleri ile sağlanmaktadır. Bireysel farklılıklara dikkat çekilen yöntemde, her öğrencinin öğrenme hızının eşit olmadığı kabul edilmektedir. Öğrenme sürece yayılarak mükemmellik değil gelişme gözetilmektedir. Beceriler ise birlikte gelişir ve birbirini desteklemektedir. Öğrenme ise bilgi toplamaktan ziyade öğrencilerin ilgilendikleri üzerine daha yetkin olmaları anlamına gelmektedir (Gattegno, 2010). Yöntemde diğer yöntemlerden farklı olarak özel olarak kullanılan tablolar ve renkli çubuklar vardır. Öğretmenler ilk olarak öğrencilerini özel renkler ile hedef dilin seslerini eşleştirmeye sevk etmektedir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011). Daha sonra, öğrenciler bu sesleri kullanarak yazım, okuma ve telaffuz yapmaktadır. Öğrencilerin anadilinden seslerin benzerliği noktasında yararlanılabilir.

Öğretmenler çoğunlukla sessiz olabilmeli ve öğrenenlere öğrenmenin sorumluluğu verebilmelidir (Gattegno, 2010). Öğrenmelerinin sorumluluğunu alan ve kendine güven duyan öğrenciler zamanla birbirlerinin destekçisi de olmaktadır. Öğretmen otorite olmaktan uzak, sadece gerekli yardımı veren kişidir. Yapılan yanlışlar ise öğretmene nelerin anlaşılır olmadığı ile ilgili bilgi vermektedir. Sessizliğini bu aşamada da koruyan öğretmen el hareketleri veya tablolar aracılığı ile yanlışın yerini öğrenenlere göstermektedir. Değerlendirme, hedef dili öğrencilerin ne kadar kullanabildikleri ile ilişkilendirilmektedir (Lantolf, 1983).

1.3.2. Telkin yöntemi

Sessizlik yönteminde dil öğrenme geniş bir zaman dilimi kapsamakta ve öğrenenlerden acele etmeden kendi hızlarında ve emin adımlarla ilerlemeleri beklenmektedir. Buna karşılık, Lazanov, öğrenmeyi hızlandıran, unutmamayı arttıran, neredeyse öğrenen için hiç çaba gerektirmeyen, tüm öğrenenlerin zeki olduğunu öne süren ve hiç özel bir araç-gereç gerektirmeyen bir öğretim yöntemi geliştirdiğine inanmaktadır (Lazanov, 1969'dan aktaran Selman, 2011). Yönteme göre, konu tüm öğrenciler tarafından zannedilenden daha hızlı ve yetenekli yeteneksiz ayrımı gözetilmeden öğrenilebilir. Ancak Lazanov, öğrenenlerin başarısız olma korkuları ve yeteneklerinin sınırlı olduğu düşüncesi ile kendilerine engeller koyduğunu açıklamaktadır. Ona göre, öğrenmenin önündeki engeller daha çok duyuşsal niteliktedir.

Lazanov'a (1975) göre, zihni yeteneklerin daha iyi kullanılabilmesi için, sahip olunduğu düşünülen sınırlılıkların telkin edilmemiş olması gerekmektedir. Lazanov, Telkin-karşı-telkin (desuggestion-suggestion) adı verilen sürecin işlemesi için altı önemli bileşenden söz etmektedir: "yetki (authority), çocuksulaştırma (infantilization), çift düzeylik (double-planedness), ezgileme (intonation), dizem (rhythm) ve konser sözde-edilgenliği (concert pseudo-passiveness)" (Richards ve Rodgers, 2001, s. 101).

Öğretmenin kişiliği öğrenenin performansında belirleyici olan öğedir ve öğretmen sınıfta olumlu öğrenme atmosferinin oluşumundan sorumludur (Bancroft, 1994). Öğrencilerin bilgileri güven duyacakları öğretmenlerinden almaları öğrendiklerini akılda tutmalarını sağlayarak öğrenmeyi hızlandıracaktır. Öyle ki, her öğrenciden öğretmenine bir çocuğunki gibi güven duyması istenmektedir (Celce-Murcia ve UCLA, 2013). Çocuksulaştırma, Bancroft'ın (1994) da belirttiği gibi öğretmene duyulan güven ve yetişkinin çocukluğa geri dönmeye olan istekliliğidir. Öğrencilerin kendilerine güvenlerinin de arttırılması gerektiğine inanılmakta ve etkinliklerde hedef dile ait isimler kullanmaları ve istedikleri kişi olmalarına izin verilmektedir.

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi adına ortam düzenlemelerinin yapılması yine yöntemde ihmal edilmemesi gereken bir diğer husustur. Küçük ancak ferah, canlı, sakinlik veren, duvarlarında eğlenceli posterler bulunan sınıf ortamı, öğrenciyi katılıma özendirilmekte ve farkında olmadan öğrenmelerini teşvik etmektedir. Farkında olmadan öğrenme tekniği (peripheral learning), öğrencilerin içerisinde bulunduğu çevreden öğrenmeleri şeklinde tanımlanabilir (Fatemipour, 2013). Renkli çizimler, grafikler, zihin haritaları ve diğer şekilsel göstergeler, anlamayı kolaylaştırıcı, öğrencilerin

fikirlerini açıklamalarına yardımcı, yararlı öğretim materyalleri olarak kullanılmaktadır (Bancroft, 1995).

Telkin yönteminde, özellikle öğretmenin ses özellikleri ve arka plandaki fon müziğinin öğrenmeyi etkilediği görüşü vardır. Klasik/barok tarzı müziklerin öğrenmeye yardımcı olduğu düşünülmektedir. Derslerde birinci ve ikinci, diğer bir adıyla da sırasıyla “etkin” ve “edilgen” iki tür konser oturumları gerçekleştirilmektedir. Etkin konser, öğretmenin hedef dilde müziğin ritmiyle uyumlu olarak söyleşim (diyalog) okuması ve öğrencilerin ise anadil çevirisiyle beraber kendilerine verilen bu söyleşimi takip etmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011). Edilgen konserde ise öğrencilerden söyleşim metinlerini bırakmaları ve sadece müziksiz bir şekilde öğretmenin normal bir hızda okuduğu söyleşimi dinlemeleri beklenmektedir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011). Derslerin amacı müziğin de etkisiyle öğrenenlerin sağ ve sol beyinlerini aktifleştirmek, bellekleri rahatlatabilmek ve öğrenenlere yenilik sunabilmektir. Her ders altı saat sürmekte ve öğrencilerden ödev olarak en son diyalogu gece yatmadan önce ve sabah uyandıklarında tekrar okumaları beklenmektedir (Celce-Murcia ve UCLA, 2013).

1.3.3. Grupla dil öğrenme yöntemi

Charles. A. Curran, kendisi gibi psikiyatr olan Carl Rogers’ın görüşlerinden etkilenecek Grupla Dil Öğrenme Yöntemini oluşturmuş ve yönteme adını vermiştir. Rogers’a (1957) göre, eğitim kuruluşları ve programlar, bireyde, düşünsel yeteneklerin yanında karakter ve kişilik gelişimini de desteklemektedir. Bu öğrenme sürecinde, öğretmen danışman, öğrenen ise danışan konumundadır. Danışman olma sorumluluğunu üstlenen öğretmenin en temel görevi ise öğrenciye ihtiyaçları doğrultusunda yol göstermektir. Curran (1972), Rogers’ın (1957) hümanizm temelli görüşlerinin etkisi altında kalarak ve kendi tekniklerini de işe koşarak yeni bir dil öğretim metodunu gündeme getirmiştir.

Bu yöntemde öğrenenler danışmaya ihtiyacı olan ve kişisel veya sosyal özellikleri ile dikkate alınması gereken bir grubu oluşturmuştur. Öğrenmenin sorumluluğunun öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşıldığı öğrenme ortamında, grup üyeleri ilk olarak kişilerarası iletişim gerçekleştirmeye ihtiyaç duymuş, iletişimi engelleyecek unsurlardan kaçınmış, empatik ilişkiler geliştirilmiş ve eğitime duyulan kaygı, destekleyici grup ortamı sayesinde azaltılmıştır (Brown, 2001). Danışmalı öğrenme metodunun dil

öğrenmede de etkili olduğu ve grupla dil öğrenme yöntemi olarak da eğitimde kullanıldığı söylenebilir.

Grupla dil öğrenme yönteminde kullanılan teknikler, materyaller, stratejiler Moskowitz'in insancıl teknikler olarak tanımladığı uygulamalar ile de örtüşmektedir. Bu uygulamalar duygu, anı, umut, değer ve inançlar üzerine kurulu alıştırmaları içermekte ve ilk olarak, öğretmenlere bilişsel ve duyuşsal alanları etkili bir biçimde nasıl birleştirebileceklerinin yolunu göstererek öğrencilerin kişisel ve zihinsel gelişimini karşılamak üzere iki tür amaca hizmet etmektedir (Smith, 1979). Uygulayıcıların bu yönde çabası ve varlığı ile uygulamaların grupta etkili sunumu önem taşımaktadır.

Dersin işleniş aşamaları, sırasıyla, öğrencilerin daire biçiminde ve öğretmenin bu dairenin dışında yer alarak oturması, öğrencilerin karar verdiği konular üzerine adilleri ile konuşması ve öğretmenin bu konuşmaları hedef dile çevirmesi şeklinde ifade edilebilmektedir (Samimy ve Rardin, 1994). Öğrenciler öğretmenin söylediği ifadeleri tekrarlamaktadır. Öğrencilerin söylemleri etkinlik sonunda dinlenmek ve öğrenciler tarafından analiz edilmek üzere kayıt cihazına kaydedilmektedir (Devendran ve Kalaiarasan, 2018). Öğrenme-öğretme, öğrencinin bağımlı olduğu süreçten tamamen bağımsız olduğu sürece doğru ilerlenen bir olgunlaşma süreci olarak görülmektedir (Celce-Murcia ve UCLA, 2013).

Yöntemde öğrenci konuşmalarının teybe kaydedilmesi tekniğine ek olarak öğrenci konuşmalarını metne aktarma, yaşantı üzerine düşünme, yansıtıcı dinleme, insan bilgisayar, küçük grup görevleri tekniklerinden yararlanılabilir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011). Öğrenci konuşmalarının tahtaya veya posterler üzerine hedef dildeki karşılıkları üstte ana dildeki denklığı alt kısımda olacak şekilde yazıldığı teknik öğrenci konuşmalarını metne aktarmadır. Öğretmenin öğrencilere etkinliklerle ilgili hislerini sorması ve onları anlamaya çalışması yaşantı hakkında düşünme tekniğidir. Teypten öğrencilerin kendi seslerini dinlemeleri yansıtıcı dinleme, öğrenci telaffuzunun öğretmenin tutarlı tekrarları ile düzeltilmesi ise insan bilgisayar tekniği ile ilgilidir. Küçük grup görevleri ise öğrencilerin birbirlerini destekledikleri, paylaşımlarının en çok olduğu ve topluluk fikrini destekleyen önemli teknikler arasındadır.

Curran'ın öğrencisi La Forge, sınıftaki öğretmen-öğrenci iletişimlerini ele alarak üç kişilerarası ilişki boyutundan bahsetmektedir. Öğretmen merkezli yöntemlerde karşımıza çıkan öğretmen ve tüm sınıf arasındaki iletişim, birinci boyutu, öğretmen ve sınıftaki her bir birey ile olan iletişim ikinci boyutu, öğretmen ve öğrenciler arasındaki

karşılıklı iletişim ise üçüncü boyut kişilerarası ilişkiyi anlatmaktadır (La Forge, 1977). Grupla öğrenme yöntemi ise bu boyutlara yenisinin eklemesi, öğrencilerin kendileri arasındaki iletişimin de göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır. La Forge grupla dil yöntemindeki öğrenme süreciyle ilgili, doğrudan (a direct experience) ve yansıma (a reflex experience) olarak iki tür deneyimin ayrımından bahsetmektedir. Aktif deneyim danışanların kendileri veya danışmanları ile iletişiminden oluşmakla birlikte, yansıma deneyim aktif deneyim aşaması bittikten sonra gerçekleşen sessizlik dönemi ile başlayan ve grup olarak deneyimler üzerine düşünülen, topluluk olma bağlarının güçlendiği deneyim türüdür (La Forge, 1971). Bu deneyimlerin öğrenme üzerine olumlu etkisinin olduğu düşünülmektedir.

1.3.4. Tüm fiziksel tepki yöntemi

Anlama yaklaşımının ilkelerini benimseyen Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, James Asher'in geliştirdiği alternatif dil öğretme yöntemidir. Krashen ve Terrell'nin Doğal Yaklaşım (the Natural Approach) ve Michael Lewis tarafından geliştirilen Lexical Yaklaşım ile birçok yönden benzer özellikleri paylaşan Anlama Yaklaşımı, Winitz ve Reed'in kendi kendine öğrenmeyle ilgili yöntemine de dayanak oluşturmuştur (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).

Anlama yaklaşımı, dil öğrenmenin temeli olarak dinlediğini anlamayı vurgulamaktadır (Winitz, 1981). Yaklaşım pek çok açıdan eleştirilere de maruz kalsa da, dil öğrenme zorluklarına çözüm getirecek bir yaklaşım olarak anılmaktadır (Chatfield, 1983). Psikolog James Asher tarafından geliştirilen toplu fiziksel tepki yöntemi de aynı paralellikte dinleme becerilerinin gelişimini ve devamında anlamı anlayabilmeyi önemsemektedir. Yöntemde, sözel komutlar verilerek dinlediğini anlama becerileri geliştirilmektedir (Winitz, 1981). Öğretmen tarafından verilen komutlara öğrencilerin uyması gerekmektedir.

Asher, bireylerin ikinci bir dili edinirken bir çocuğun anadilini öğrendiği süreçtekine benzer bir öğrenim görmeleri gerektiğini savunmaktadır. Bu nedenle, ilk derslerde, öğrencilerin zamanının %70'i dinleme, %20 konuşma ve %10 okuma ve yazma ile geçmektedir (Diller, 1975). Öğrenenler, hedef dilin nasıl işlediğinin geniş bir haritasını özüksedikten sonra konuşma kendiliğinden gelmektedir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).

İnsancıl bir yaklaşıma sahip olan yöntemde, komutlar halinde işlenen ders öğrenciler için zevkli hale gelmektedir. Eğlenerek öğrenen bireylerde olumlu bir ruh hali ortaya çıkmakta ve öğrenmenin oluşturduğu stres azalmaktadır. Yönergeler, önce sınıfa daha sonra küçük gruplara son olarak ise bireylere verilmektedir (Cantoni, 1999). Öğrenmeler ön öğrenmelere dayandırılmakta ve öğretmenin görevi modellik yapmaktır. Dersin sonraki aşamalarında modellik görevini öğrenciler üstlenmekte ve öğrenciler komutları verecek düzeyde bilgi sahibi olmuş olmaktadır.

Larsen-Freeman ve Anderson'a (2011) göre kullanılan teknikler, davranışları yönlendirmek için emir cümlelerinin kullanımı, birbirleri ile bağlantılı birden çok eylem dizileri şeklinde sıralanabilmektedir. Mektup yazma gibi günlük etkinliklerin pratiği, öğretmen-öğrenci rol değişimi veya fiziksel etkinlikler için öğrencilere örnek sunum yaptırılması gibi etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Değerlendirme boyutu öğretmenlerin öğrencilerini gözlemesi ile yapılabilmektedir. Öğrenenler komutlar geldikçe harekete geçmekte, anlayamadıkları komutlarda arkadaşlarını izleyebilmektedir.

1.3.5. Bütüncül dil yaklaşımı

Bütüncül Dil Yaklaşımı, dil bilgisi çeviri yöntemi veya okumayı temele alan yaklaşımların başarılı olamaması sonucunda öğretmenlerin yeni yaklaşım arayışlarına sürüklenmesiyle oluşmuştur (Adunyarittigun, 1993). Hedef dilde okuma ihtiyacını karşılamak üzere 1980'li yıllarda Goodman'ın öncülüğünde bir grup Amerikalı eğitimci tarafından ortaya atılmıştır. Anlamı eğitimciden eğitimeye değişen yaklaşımın yöntem veya program gibi algılanmaması, dille iletişim kurulan bir öğrenme felsefesi, anlayışı gibi görülmesi gerekmektedir (Brockman, 1994).

Yaklaşımında, dil bir bütün olarak görülmekte ve bir bütün olarak da öğretilmektedir (Patzelt, 1995). Tüm becerilerin aynı anda veya nöbetleşe kullanıldığı uygulamalara yer verilmektedir. Heceleme yapma, kelime öğrenme, okuduğunu detaylandırma gibi etkinlikler yerine, konudan öğrencileri uzaklaştırmayacak ancak tüm bileşenleri öğrencilerin kullanılabileceği projeler gerçekleştirilebilir (Lems, 1995). Ek olarak, öğretmenin hikâyeler okuması veya bir fikir etrafında öğrencileri buluşturması bir ders süresinde tercih edilebilir. Konu, dil gelişiminin doğal bir süreçte gerçekleşmesi amacıyla öğrencilerin dikkatini çekecek yapıda düzenlenmektedir.

Dil, sosyal bir bağlamda, yazarlar ve okuyucuların karşılıklı etkileşime girdiği iletişim sağlama aracı olarak görülmektedir (Richards ve Rodgers, 2001). Öğrenen

okuduğu metinler sayesinde bilgiye ulaşır ve etkileşime geçmektedir. Zamanla ise, etkileşime girdiği metinler vasıtasıyla kendi düşüncelerini organize etme fırsatı yakalamaktadır. Program temelde okuma ve yazma ve edebiyat üzerine inşa edilmiş olsa da alt katmanda dinleme ve konuşma becerileri de desteklenmektedir (Freeman, 1990). İletişim, verilmek istenen bir mesajın olduğu amaçlı bir eylem olarak yürütülür. Sınıf ortamında, anlamlı bir iletişim süreci için etkinliklerin iyi planlanması önemlidir.

Bilgi, yapılandırmacı yaklaşımın da etkisiyle, öğrenci tarafından algılanan veya kavranan olarak görülmez. Öğrencinin işbirliğine yönelmesi ile sosyal bağlamda inşa ettiği bir yapıdadır. Öğrenen tecrübesi sonucu oluşan bu bilgi hem kalıcı olacak hem de öğrenciyi güdüleyecektir. Rigg (1991), yaklaşım bağlamında, öğretmeni profesyonel anlamda saygınlığı olan, öğrenciyi ise, bilginin yaratıcısı ve kültürün bir üyesi olan birey olarak tanımlamaktadır. Derste ele alınacak materyaller ile ilgili öğretmenlerin bilgi dağarcıklarının yeterli olması beklenmektedir. Ancak, öğretmenin saygınlığı sahip olduğu bilgiyi doğru aktarmak veya öğrettiğini ölçmekle değil, bilginin inşasında öğrenene verdiği destekle ilgilidir. Okuma becerilerinin merkezde olması sebebiyle, öğretmen etkili okuma için stratejileri konusunda da öğrencilerini bilgilendirmektedir. Öğretmen, öğrenenlerin kendi değerlendirmelerini yapabilmelerini de sağlayıcı fırsatlar sunmalıdır.

Bütüncül dil teriminin ifade etmek istedikleri arasında, eğitimin öğrenen ihtiyaçlarını da karşılayacak şekilde yapılması vardır. Öğrenciyi var olan önceden planlanmış eğitime zorlamak yerine, eğitim sürecinin öğrenciye uygun hazırlanması gereklidir.

1.3.6. Çoklu zekâ modeli

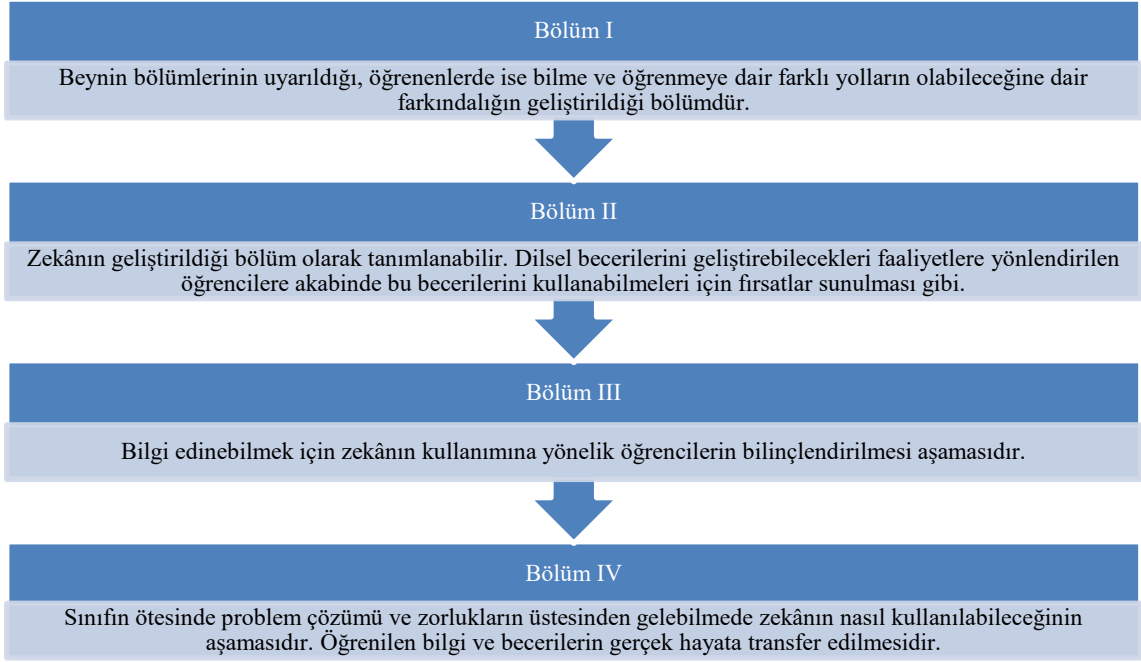
Çoklu Zekâ Modeli, bilişsel gelişim, nöroloji, psikoloji ve genetik gibi alanlara dayandırılan, bir yaklaşım olarak anılmaktadır. Gardner (1993) öncülüğünde gelişen model, beynin farklı bölümlerinin, farklı bilişsel işlevlerde baskın olduğunu açıklamaktadır. Gardner tarafından önerilen yedi zekâ alanı sözel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzaysal, müzikse-ritmik, bedensel-kinestetik, kişilerarası-sosyal, içsel olarak sıralanmaktadır. Ancak, Gardner, 1990ların ortalarında zekâ tanımlamasına uygun olması nedeniyle doğa zekâsını da zekâ alanlarına eklemiştir (Davis, Christodoulou, Seider ve Gardner, 2011). Bütün insanlarda bu zekâ alanları güçlü veya zayıf yönleri ile bulunmaktadır. Kuram bu yönüyle evrensel bir nitelik taşımaktadır.

Kuram ortaya atılmadan önce, batı toplumlarında hızlı ve güzel konuşma ile bilimsel anlamda aklını kullanan bireyler zeki bireyler olarak tanımlanırken, diğer ülkeler de zeki olmanın ölçütü sessiz, iyi huylu, itaatkâr ve özel güçlere sahip olmakla eş değer tutulmaktaydı (Gardner, 2003). Zekânın tanımlamasında kuramla birlikte değişim meydana gelmiştir. Gardner'a göre, zekâ, problem çözme ve ürün meydana getirme kapasitesidir (Gardner ve Hatch, 1989). Kurama göre, bireyler, kategorilere ayrılan zekâ bölümleri arasında sürekli bir etkileşim ile pek çok işin üstesinden gelebilirler. Zekânın dinamik, bütünsel ve güçlendirilebilir olma özelliği vardır.

Eğitimcilerin yoğun ilgisi, Gardner'ı teorisini eğitime uyarlanması anlamında teşvik etmiştir (Gardner, 2011). Okullar, zekâ alanlarını dikkate alarak eğitim-öğretim faaliyetlerini planlayabilir. Her zekâ alanı eşit ölçüde değerli olarak görülen öğrenme ortamlarında bireylerin farklı zekâ alanlarına da saygı duyulmaktadır. Böylece bireyler kendi öğrenmelerine uygun eğitimi alırken gerçek hayat durumlarına öğrendiklerini rahatça uyarlayabilmektedir.

Kuram dilsel zekâ alanına giren dil öğrenmeye ilişkin birtakım görüşler sunmaya da elverişlidir. Sekiz zekâ alanından biri olan dilsel zekâ, dili yazı veya sözel alanlarda etkili bir biçimde kullanabilme yeteneğiyle alakalıdır (Christison ve Kennedy, 1999). İkinci dil öğretiminde ulaşılması beklenen hedeflerden en temel olanı ise, dilsel zekâ ile bağlantılı olarak, dili etkili ve bağlama uygun kullanabilme yeteneğine sahip bireyler yetiştirebilmektir. Bu hedef derslerde, müziğin, grupla birlikte çalışmayı gerektiren görevlerin, görsel ve bedensel öğelerin derslerde kullanımı ile gerçekleştirilebilir. Bu konuda görüş bildiren Christison'a (1996) göre de, zekâ tek başına var olmadığı için, pek çok zekânın kullanımının teşvik edilmesiyle dil öğrenmede başarı sağlanabilmektedir.

Çoklu zekâ kuramında, derslerde uyulması beklenen katı bir izlenince olmamakla birlikte Lazear (1992) tarafından önerilen bir akış şeması vardır. Şekil 1.2'de dört aşamadan oluşan akış şeması belirtilmiştir.



Şekil 1.2. Çoklu zeka kuramında akış şeması

Sınıfta uygulanan öğrenme etkinliklerinde çeşitlilik esas olmakla birlikte projeler bireylerin öğrenmesinde en etkili ve kolaylaştırıcı yollardan biri olarak görülmektedir. Çoklu zekâyâ uygun projeler, program esaslı projeler, belirli bir tema etrafındaki projeler, bilgi kaynağına dayalı projeler, öğrenenlerin kendi seçimine dayalı projeler olmak üzere çeşitli proje türlerinin öğrenmede etkin rol oynadığı belirtilmektedir (Nicholson-Nelson, 1998). Öğretmenin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenmenin çeşitli yollarını sunması vurgulanmaktadır. Böylece, öğrenenler derse karşı olumlu tutum geliştirecek öğrenme rahatlığı sağlanacaktır. Öğrenenlerden kendi öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğine dair bilinçli olmaları beklenmektedir. Değerlendirme boyutunda ise, farklı öğrenme etkinliklerinin uygulanışı, farklılığın ve öğrenciye göreliğin önemini de beraberinde getirmektedir. Çoklu zekâyı temele alan öğretim ve değerlendirme öğretmenin yaratıcılığını büyük ölçüde genişletmektedir (Christison, 1996).

1.3.7. Nöro Linguistik Programlama

Nöro Linguistik Programlama (NLP) etkili iletişim kurma, kişisel gelişim ve değişim ile öğrenmeye yardım eden tekniklerin, desenlerin, stratejilerin toplamıdır (Revell ve Norman, 1997). 1970'lerin ortasında, John Grinder ve Richard Bandler'ın

davranışların insanlar üzerindeki etkisine yönelik çalışması sonucu terapi yöntemine alternatif olarak doğmuştur (Revell ve Norman, 1997).

Her birey yaşamı boyunca deneyim edinmekte, deneyimlerken ise iletişim kurmaktadır. İletişim halinde olan bireyde zamanla duyular ve algılarda değişim yaşanmaktadır. NLP, bireye istedik yönde değişimin nasıl gerçekleştirileceğinin yollarını göstermekte; etkili iletişim kurulması yönünde bilgiler sunmaktadır (Kondu, 2009). Birey deneyimlerinden edindiği anlamaları gerçek hayat durumlarında dil ve davranışları ile kullanmaktadır. Zihninde anlamlandırdıkları gerçek hayatta karşılık bulamaz ise zihnindeki değiştirmektedir (Gibson, 2011). Zihin burada bireydeki derin yapı ve bu yapının programlarıdır.

Üç bileşenden oluşan NLP’de, zihin (neuro) bilgiyi alma ve göndermeyle alakalı zihinsel işlemlere, dil (linguistic) sözel ve sözel olmayan bilgilere, programlama (programming) ise bu sözel ve sözel olmayan bilgilerin beyin tarafından nasıl gönderildiğine ve yorumlandığına karşılık gelmektedir (Gibson, 2011). NLP’ye göre, ne istediğini bilirsen, hedefini kendine ifade edersen ve zihninde anlam bulursan, o kadar çok başarılı olursun görüşü benimsenmektedir (Revell ve Norman, 1999).

NLP, düşünceler, konuşmalar ve hareketlerin bireyin hayatındaki önemine ve diğer insanlar ile olan bağlantısına değinmektedir. Bireyi temele alan varsayımlara sahip olan NLP, ikinci dil öğretiminde insancıl yaklaşımlar grubuna dâhil edilebilmektedir.

NLP, dört temel ilkeyi merkezine alır (O'Connor ve McDermott, 2013).

1. Etkili iletişim (Rapport): En önde gelen ilkesidir. İletişim, karşılıklı ve güçlü güven, duyarlılık ilişkisine dayandırılmalıdır. Kişi önce kendisi ile sonra diğer bireyler ile istedik yönde iletişim kurmalıdır.

2. Amaç ve çıktılar (Outcomes): Bireyin ne istediğini bilmesi anlamında farkındalığıyla ilgilidir.

3. Duyusal duyarlılık (Sensory acuity): Bireylerin kendilerinde ne olduğu ile ilgili hissetme, dinleme ve göreme etkinliğidir. Duyuların kullanımıyla birlikte, dikkat kesilme ve çocuklardaki gibi bir merak duygusu fark etmeyi kolaylaştırmaktadır.

4. Esneklik (Flexibility): Yaptığımız seçimleri ve davranışları ifade etmektedir. Başarıya ulaşmak amacıyla davranışlarımızın gerekli değişimler yapılarak düzenlenmesidir. İşe yaramayan seçimler terk edilmektedir.

NLP, pek çok alana uygulanabilir ilkelere sahiptir. Öğrenme ortamları olan sınıflarda, öğretmenin seçtiği yöntemden bağımsız olarak teknik ve strateji bağlamında

öğrenme ve öğretimi desteklemektedir. Başarılı iletişim, öğrenci öğrenmesi ve başarısına etki etmekte; başarılı iletişim ise NLP'ye sıkı sıkıya bağlı durumdadır (Bashir ve Ghani, 2012). Öğretmene değerlendirmeyi öğrenciye uygun yapmak üzere fırsatlar sunmaktadır. Paul Tosey ve Jane Mathison'ın (2003) öne sürdüğü NLP'nin öğrenme ve öğretme sürecindeki temel özellikleri aşağıda belirtilmektedir.

- İletişim, öğretmen ve öğrenci arasında sürekli, döngüsel ve karşılıklıdır.
- İnsanların gerçekliği kendine göredir. Kendi gerçekliğine göre dünyaya anlam vermektedir.

- Bireyler kendilerine özgü düşünüş şekilleriyle ve duyuları aracılığıyla dünyayı anlamlandırmaktadır.

- Bireylerin kullandıkları dil ve sergiledikleri davranışlar, içsel dünyasını yansıtmaktadır.

- Davranış, inanç, değer ve beceri vb. öğrenilebilirdir. Öğrenme içsel bir süreç olup zihindeki yansımaların bilgisini ve değişimini ifade etmektedir.

- Öğrenme, bireysel özelliklerden veya öğrenmeye yönelik inanç durumundan etkilenmektedir. Öğrenmeyi etkileyen değişkenler de öğrenilebilir özellikte olup değiştirilebilir ve geliştirilebilir.

- Başarı öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrenmenin anahtarı olarak görülmektedir. Öğrenmenin büyük bir bölümü bilinçdışı gerçekleşmektedir.

- Öğretmenin kullandığı dil ve seçtiği davranışlar öğrenmeyi etkilediği kadar öğrenenin dünyayı anlamlandırma süreci ve inanç sistemi üzerinde de etkilidir.

- Öğretmeni kendisiyle olan farkındalığı (dil kullanım şekli, tutum ve davranışları), öğrenme ve öğretme sürecinde büyük öneme sahiptir.

Öğretmen model olmalı ve gerektiğinde geri bildirim vermelidir. Başarısızlık yoktur; işe yaramayanın değiştirilmesi gerekliliği vardır. Öğrenen, değişim için tüm donanıma sahiptir. Davranışların altında pozitif niyet aranmalıdır. Bireyler gözlemlenen davranışlarından ibaret değil, çok daha fazlasıdır. Ancak, tartışmaların odağından kaçamayan NLP'nin, bilimselliği eleştirilmekte ve sonuç vermeyen uygulamalara sahip olduğu düşünülmektedir (Suciu, 2017).

1.3.8. Anlambilimsel yaklaşım

Dil bilgisi odaklı yaklaşımlara alternatif olarak gündeme gelen ikinci dil öğretim yaklaşımıdır. Dil öğretimi, çok sıklıkla ve uygun biçimde kullanılan kelime ve kelime

gruplarının öğrenimi ile hedefine ulaşabilir görüşünü savunmaktadır. Yaklaşımına göre, kelimeler ve birkaç kelimededen oluşan ifadelerin bağlama uygun kullanımı, iletişim kurmanın da temelini oluşturmaktadır.

Chomsky (1957), anadilini konuşan kimselerin sayısız ve eşsiz cümle kurma ve yorumlama yetenekleri olduğundan bahsederken anlambilimsel yaklaşım cümlelerin sadece küçük bir kısmının tamamıyla özgün olabileceğinden bahsederek günlük hayatta konuşmanın akıcılığını sağlayan ezberlenmiş kelime grupları olduğunu öne sürmektedir (Pawley ve Syder, 1983). Daha önce hafızaya alınan kelimeler ihtiyaç halinde geri çağrılarak iletişim sürdürülmektedir.

Yaklaşımın sınıf ortamında kullanımına ilişkin çeşitli öneriler ortaya atılmıştır. Willis (1990), ders programının sadece en çok kullanılan kelimeleri içermemesi gerektiğini aynı zamanda doğal çevrede bu kelimelerin nasıl kullanıldığını da örneklemesi gerektiğinden bahsetmektedir. Nation (2001) bir arada kullanılan kelimeleri sınıflandırmada çeşitli ölçütler bulunduğundan, ifadelerin farklı türlerinden ve öğretimde bu ifadelerin nasıl sıralanması gerektiğinden bahsetmektedir. Nattinger ve DeCarrico (1992) kelimededen kelimeler üretilerek cümle oluşturulabileceğini gösteren dil bilimsel bir model önermektedir. Bu ifadelerin bağlamla ilişkilendirilmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Bu öneriler, yaklaşımın öğretim için organize edilmesinde değerli görüşlerdir.

Anlambilimsel yaklaşımda, dil bilgisine önem vermeden önce kelime üzerine temel sınıf etkinliklerinin uygulanması önerilir. Öğretmenler, süreçte, kelimelerin sosyal ve işlevsel yönlerini ortaya çıkarıcı etkinliklere yer vermelidir. Öğrencilerini eleştirel bakabilmeleri konusunda cesaretlendirmeli, iletişimsel amaçlarını başarmaları için dilin sade kullanımı yönündeki ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır (Willis, 1990). Öğretmen, öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme ortamının oluşumunu desteklemekte, öğrenen kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almaktadır. Öğretmen, aynı zamanda, dilsel yapıların kullanımını gösteren temel kaynak olarak görülmektedir.

Öğrenenlerden maruz bırakıldıkları dili anlamaları ve benzer şekilde üretmeleri beklenmektedir (Willis, 1990). Özellikle ilk aşamada öğrenenin çok da farklılaştırmadan ve karmaşık hale getirmeden ifadeleri kullanımı, cesaretlendirici bir öğrenme ortamı oluşturacağı ve öğrenene güven vereceği düşünülmektedir.

1.3.9. Yeterliğe dayalı dil öğretimi

Yeterliğe Dayalı Dil Öğretimi, dil öğrenenin bilgi, yetenek ve davranış olarak somut bir şekilde ne yapabildiği ile ilgilenmektedir. 1970'li yıllarda eğitimsel amaçları net bir biçimde ortaya koyması ve eğitim uygulamalarında etkisi olması nedeniyle kabul görmeye başlamıştır.

Yeterliğe Dayalı Dil Öğretimi, performansa dayalı öğretim, tam öğrenme ve bireyselleştirilmiş öğretim gibi yaklaşımlar ile ortak noktalara sahiptir. Sonuç temelli bir yaklaşım olup öğrenen, öğretmen ve topluluğun ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Gerçek durumlarda öğrenenden istenen görevlerin analiziyle ortaya konmuş kazanımlara dayandırılmaktadır (Schenck, 1978).

Yaklaşımın gelişmesinde, dilin işlevsel olması gerektiğine vurgu yaparak dil öğrenmenin ana amacının dili kullanabilme olduğunu kabul eden iletişimsel dil yaklaşımının etkisi vardır. Hedef dilin bilgisi, etkili bir iletişim için yeterli olmayabilir (Munby, 1981). Bu nedenle dil öğretiminde, dilin bağlama uygun olarak yaratıcı bir biçimde kullanılmasını sağlamak amaçlanmalıdır. Öğrenenler duruma uygun kendilerinden beklenen rolleri gerçekleştirebilmeli ve bu roller açık net bir biçimde belirlenmelidir.

Bir işte yetenekli olma, verilen bir bağlamda özel bir görevi gerçekleştirmek üzere bilgi, yetenek, becerilerin tamamını gerektirmektedir (Jones ve Voorhees, 2002). Eğitimde yeteneklerin gelişimi üzerine odaklanan çeşitli hedefler konulmalı, sıralanmalı ve eğitim programları, dersler ve öğrenme durumlarının içerisine yerleştirilmelidir (Curry ve Docherty, 2017). Yaklaşımın merkezinde, dili uygun parçalara bölmek ve aşamalı olarak ölçme ve öğretim yapmak vardır (Richards ve Rodgers, 2001). Ölçme ve değerlendirmede ise kriter odaklı farklı yöntemler tercih edilmelidir. Öğrenenin süreç başındaki performansına bakılarak eksik yetenekleri incelenmektedir. Sürecin devamında veya sonunda tekrarlayan ölçümler yapılmaktadır. Öğrenen başarısına göre eksiklikler olursa ders etkinlikleri amaç doğrultusunda devam ettirilmektedir. Böylece, değerlendirmede süreklilik sağlanmaktadır.

Yaklaşımında bireyselleştirilmiş öğrenme ön plandadır (Curry ve Docherty, 2017). Öğrenen gelişimini en iyi bireyselleştirilmiş ve esnekliği olan programlar desteklemektedir. Öğretmenler, öğrenen ihtiyaçlarının farkındalığına sahip olmalı, olumlu geri bildirim vermeli ve süreci yetenek geliştirici etkinliklerle bütünleştirmelidir. Öğrenenler ise kendilerinden beklenenin bilincindedir ve yeteneklerini geliştirmeye

odaklanmaktadır. Öğretmen tarafından verilen açıklayıcı ve destekleyici bilgileri kullanarak öğrendiklerini uygun bağlamlara transfer etmektedir.

Beceri yaklaşımında beceriler, aktarılan beceriler ve alan (özel) becerileri olarak sınıflandırılmakta dil ve iletişim becerileri ise alan becerilerinin içerisinde yer almaktadır. Dil ve iletişim becerileri de kendi içerisinde düzeylere ayrılmaktadır. 2001 tarihli Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni, Avrupa’da tüm programlara bir temel oluşturması ve dil beceri düzeylerini standart bir çerçevede sunması açısından son derece önemlidir. Öğrenenler dili iletişim amacıyla kullanmak için ne öğrenmelidir hangi bilgi ve becerileri geliştirmek durumundadır gibi sorulara açıklık getirmektedir (Byram ve Parmenter, 2012). Bu doğrultuda, yabancı dili öğrenen birey Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni’ndeki dil düzeylerinden (A1 – Giriş, A2 – Başlangıç, B1 – Eşik, B2 – Üstünlük, C1 – Etkili İşlemsel Yeterlilik, C2 – Ustalık) hangisine dâhil olduğunu kendini değerlendirme kontrol listesinde yer alan dil betimleyicilerine göre anlayabilecektir (İşisağ, 2008).

Dil öğretiminde bilgilerin insan zihnine olduğu gibi taşınarak depolanmadığını, öğrenenlerin tecrübe edinerek ve problem çözme, eleştirel düşünme, çözümleme yapma gibi yollarla kendi bilgilerini ve davranışlarını oluşturduğu şeklindeki görüşün benimsenmeye başlamasıyla yapısal dil öğrenme yaklaşımı ortaya çıkmıştır. İzleyen bölümde, yapısal görüşün etkisiyle ortaya konan günümüz iletişimsel dil öğretim yaklaşımları sırasıyla etkinlik yaklaşımı, doğal yaklaşım, iş birlikçi dil öğrenme, içerik temelli öğretim, görev temelli dil öğretimi, iletişimsel dil yaklaşımı başlıkları altında açıklanmıştır.

1.4. Günümüz İletişimsel Dil Öğretim Yaklaşımları

Günümüz iletişimsel dil öğretim yaklaşımlarını, yapılandırıcı yaklaşımlar olarak da adlandırabiliriz. Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin amacı “dil ve zihinsel beceriler ile iletişim, etkileşim ve kavram geliştirme” olarak belirlenmiştir (Dolunay, 2010). Diğer bir deyişle, yapılandırmacılık, bilgiyi edinmekten ziyade bilgiyi oluşturan bağlamsal ve aktif bir süreci tanımlayan popüler bir öğrenme teorisidir (Harputlu, 2013). Birey sosyal çevrenin bir katılımcısıdır ve bu çevrede kişisel deneyimleriyle bilgiyi inşa etmekte veya dil gelişimi oluşturmaktadır.

Yapılandırıcı yaklaşım, Piaget, Vygotsky, Bruner gibi uzmanların görüşleri doğrultusunda oluşmuş ve bu görüşler eğitim ilke ve yöntemlerini şekillendirmiştir.

Piaget'nin teorisinde çocuk gelişimi dört ana evreden oluşur. Gelişim dört temel faktörle açıklanabilir: olgunlaşma, deneyim, sosyal iletişim ve dengeleme (Piaget, 1964). Organizma zekâsı sayesinde çevre ile etkileşimi sonucu bilgiyi oluşturmaktadır. Vygotsky, sosyal çevreyi öğrenmede eşsiz bir yere koyar ve çevrenin insan zihninin gelişiminde belirgin etkisi olduğunu öne sürmüştür (Turuk, 2008). Yakınsak gelişim alanı, Vygotsky'nin alana kazandırdığı diğer bir önemli kavramdır. Bireyin yardım alarak ulaşabileceği potansiyel gelişim alanıdır (Saville-Troike, 2006). Bruner de öğrenmeyi sosyal ilişkiler boyutuyla ilişkilendirir. Öğrenen aktif olarak bilgiyi kendi çalışmalarıyla bulur ve böylece özgüvenini de geliştirmiş olur. Öğretmen ise iyi eğitilidir ve programın öngördüğü amaçların farkındalığına sahiptir (Bruner, 1966).

Yapılandırmacı yaklaşımda dil öğretimi, bu görüşlerin etkisiyle, öğrencinin zengin yaşantılar geçirmesi olarak görülebilir. Öğretmen öğrenenin merakını artırarak onu soru sormaya yöneltmektedir ve dolayısıyla kendi problemini çözmek öğrencinin sorumluluğuna aittir (Lemlech, 1994). Bu süreçte öğretmen görevi ise, öğrenenin ihtiyacı olduğu durumlarda eğitimsel destek vermek ve danışman olmaktır (Wang, 2011; Kaufman, 2004). Bruner'e göre dil gelişimi, yetişkin desteğinin de olduğu bir ortama ve çocuğun sosyal çevre iletişimine istek duyarak dil öğrenmeye katılım göstermesine bağlıdır (Brumfit, Moon ve Tongue, 1991). Yaklaşımına göre, her öğrenenin kendine özgü kişiliği sosyalliği vardır. Bilişsel, duyuşsal ve kinestetik gelişimsel özellikler öğrenciden öğrenciye değişim göstermektedir.

Eski dönemlerde sadece yazılı materyaller kullanılarak öğretilen dil, teknolojinin de gelişimiyle çoklu görsel ve sesli materyaller aracılığıyla öğretilmeye başlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım bu materyallerin öğrenenler tarafından da etkin kullanımını desteklemektedir (Jonasson, Myers ve Mckillop, 1996). Böylece bireyler öğrenme amaçlı materyalleri kullanarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almakta ve süreçte aktif olmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenler, materyallerin etkin kullanımının yanı sıra gerçek bağlamlarda dili kullanmaya da yönlendirilmelidir (Oflaz, 2015). Dil öğreniminde bağlamsal olarak dilin kullanımının kelime öğrenimini desteklediği bilinmektedir. Bu açıdan yapılandırmacı anlayışa göre kelime ve içeriğin öğrenimi esastır. Prawat'a (1992) göre, yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği sınıfın özellikleri ise, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin olduğu, düşüncelerin paylaşıldığı ve sorgulamaların yapıldığı entelektüel bir ortamdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda ölçme değerlendirme anlayışı, tüm sürecin değerlendirilmesi şeklindedir. Öğrenenler tüm süreç boyunca gözlemlenir, ortaya koyduğu ürünlere bakılarak gelişimleri ile ilgili değerlendirmeler yapılmaktadır (McLellan, 1993).

Günümüz dil öğretim yaklaşımları, 1980li yıllarda iletişimsel yöntemlerin dil öğretiminde etkisini artırmasıyla ortaya çıkan etkinlik yaklaşımı, doğal yaklaşım, iş birlikçi dil öğrenme, içerik temelli öğrenme, görev temelli öğrenme, iletişimsel dil yaklaşımı başlıkları altında incelenmektedir.

1.4.1. Etkinlik yaklaşımı

Piaget, Vygotsky ve Bruner'in görüşleri, sırasıyla yapılandırmacı yaklaşım ve etkinlik yaklaşımını oluşturmuştur. Piaget farklı bilişsel seviyelere dayalı etkinlikler ile çocukların ihtiyacının karşılanacağını savunmuştur (Brumfit, Moon ve Tongue, 1991). Vygotsky ve Bruner'in öğrenenlerin aktif olması ve problem çözmenin önemini vurgulayan görüşlerinin detaylı incelemesi yine etkinlikler yoluyla öğrenme ile ilgilidir.

Etkinlik yaklaşımında, öğrenmenin gerçekleşmesi için bireylerin dili sosyokültürel bir ortamda kullanabilmesi gerekmektedir (Richards ve Schmidt, 2013). Etkinlikler yoluyla bireylerin aktif olmaları, dili isteyerek kullanmaları ve beceri geliştirebilmeleri beklenmektedir. Yine yaklaşımda etkinlikler, kolaydan zora doğru aşamalı olarak öğrencilere sunulmaktadır. Amaç, bireylerin etkileşim halinde bilgiyi alıp anlamlandırıp uygulamaya koyması ve zihinsel faaliyette bulunmasıdır (Güneş, 2017).

1.4.2. Doğal yaklaşım

Krashen ve Terrell'in görüşlerinin ortak bir sonucu olarak ortaya konan Doğal Yaklaşım 1980'li yıllarında başında geliştirilmiştir. Doğal yaklaşımın temeli Krashen'in beş temel hipotezden oluşturduğu ikinci dil edinim teorisi doğal yaklaşımın temelini oluşturmuştur (Berne, 1990). Tracy Terrell ise, doğal yolla ikinci dil ediniminin gerçekleştirilmesi gerektiğine inanmıştır.

Doğal yaklaşımda, yapıların dil bilimsel analizinin yapılmasına gerek yoktur. Dil en iyi mesajı iletmek amacıyla kullanıldığı zaman öğretilmektedir (Krashen ve Terrell, 1988). Ulaşılmak istenen noktada, öğrenenin iletişimsel anlamda dili kullanabilmesi yer almaktadır. Dersler ve programlar bu amaca yönelik planlanmalıdır. Öğrenenden dil

bilgisel anlamda doğru cümleler üretmesini beklenmemelidir. Hedef dile maruz bırakıldıklarında zamanla doğal öğrenme gerçekleşecektir.

Yaklaşım, çok genel anlamda üç aşamadan oluşur: dinleme/anlama, erken konuşma ve doğal dil edinimini teşvik etme/konuşma. Bu aşamalar içerisinde çeşitli teknikleri de barındırmaktadır. İlk aşamada (dinleme/anlama), tüm fiziksel tepki yöntemi, obje ve görsellerin kullanımı, ikinci aşamada (erken konuşma), evet hayır soru ve cevapları, tek veya iki kelimelik cevaplar, açık uçlu cümleler, diyalog ve görüşmeler, son aşamada ise oyunlar ve eğlenceli etkinlikler, içerikle alakalı etkinlikler, duygusal yönü olan etkinlikler ve problem çözme etkinliklerinin yer aldığından bahsedilebilir (Terrell, 1982). Dört temel dil becerisinin bütünsel gelişimini destekleyen yaklaşımda, okuma ve dinlemeye başlangıç aşamasında, konuşma ve yazmaya ise sonraki süreçlerde ağırlık verilmektedir. Bilgi desteği sağlayan okuma ve dinleme etkinlikleri iken, konuşma ve yazma doğal olarak sonradan kazandırılmaktadır.

Çeşitli içerik ve etkinlikler amaçları bakımından temel iletişim becerileri ve akademik öğrenme becerileri olmak üzere sınıflandırılabilir (Krashen ve Terrell, 1988). Yazılı ve sözlü iletişim becerileri olarak alt sınıflamalara da gidilebilir. Öğrenen ihtiyaçları farklılık göstereceği için öğrenme ve edinim etkinlikleri çeşitlendirilmelidir. Durum ve konu listeleri öneri şeklinde olup önceden belirlenmez. Öğrenme, ek olarak, öğrenenin öğrenmeye dönük hali ve duygusal anlamda hazır oluşuyla da ilgilidir. Değerlendirmede ise öğrenenler bireysel değerlendirilmelidir. Amaç, iletişim kurabilmesiye değerlendirmede sözel becerilerin ölçülmesi gereklidir. Öğrenen konuşması cihazlar yardımı ile değerlendirilmek üzere kaydedilebilir.

Öğretmenler yaklaşımı uygularken yaratıcı olma, öğrenciyi dile maruz bırakma, olumlu sınıf iklimi yaratma gibi rolleri benimseyebilir. Sadece hedef dili konuşan öğretmen, öğrenci konuşmasındaki hataları düzeltmez. Öğretmen aynı zamanda, ihtiyaçlara rehberlik eden, materyal desteği sağlayan ve motivasyonu sağlayan kişi iken, öğrenci öğrendiklerini uygulayarak zaman ve yer bağlamına uygun konuşmasını geliştirendir (Terrell, 1977). Bilgiyi işleyen ve iletişime geçendir.

1.4.3. İş birlikçi dil öğrenme

İş birlikçi dil öğrenme, dil öğrenmenin en iyi sosyal bir ortamda meydana gelmesi ve öğrenenler arasında gerçek iletişime dayalı olması ile gerçekleşebileceğini savunan yaklaşımdır. Dishon ve O'leary'e (1984) göre, iş birlikçi öğrenme, öğretmene uygulama

ve çalışmalarında model sunmakta, öğrenenlere ise aşağıdaki süreçlerde başarılı olabilmesine yardımcı olmaktadır:

- Konuyu öğrenme
- Görevi tamamlama
- Görevde tüm grup üyelerinin ortak çalışmasını sağlama
- Öğretmenin desteği olmadan grup problemlerini çözüme kavuşturma
- Farklılıkları aza indirmek
- Birlikte çalışmaktan zevk almak.

John Dewey, sınıf ortamına düzenli ve sistematik bir şekilde iş birlikçi öğrenme fikrini yerleştiren kişi olarak görülmektedir (Das, 1988). İlköğretim düzeyinde sosyal ortamda iletişim kurmak için bilgi edinen öğrencinin iş birlikçi öğrenme etkinlikleri ile öğrenme sürecinde giderek aktif olması, sonraki sınıf düzeylerinde sosyal etkileşim anlayışı, mantıklı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi sağlamaktadır (Panitz, 1999). İş birlikçi öğrenmenin bu amaçları, yabancı dil öğretiminin yapıldığı sınıf ortamlarına aktarılabilir.

Takım halinde uyumlu çalışmak pozitif bağlılığın oluşumunda önemli rol oynamaktadır. Allen'e (1983) göre, iş birliği gerektiren görevler, özellikle temel seviyede dil bilgisine sahip öğrenenlerin kelime bilgilerini de arttırmaktadır. Bu nedenle, ikili veya küçük grup çalışmaları yaklaşımının benimsendiği yabancı dil sınıflarında çoğunlukla yer almaktadır.

İş birlikçi sınıf etkinlikleri, ikinci dil ediniminde yer alan dört temel beceriyi geliştirmeye de olumlu katkı yapmaktadır. Bölükbaş (2011) çalışmasında, iş birlikçi dil öğrenmenin okuma becerilerinin gelişiminde geleneksel yöntemlere oranla etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

İş birlikçi öğrenme, birbirine yardım etmedir, birisine yardım etme sorumluluğunu taşımaktır (Brody ve Davidson, 1998). Öğrenenin görevlerine, öğretmenin sorduğu sorular üzerine düşünmek, gözlemlemek, kendi öğrenmesini yönetmek ilave edilebilir.

Öğretmen zaman, etkinlik ve grupların belirlenmesinde temel karar vericidir. Öğrenmeyi destekleyici olup ihtiyaç anında hazır bulunan kişidir. Gerektiğinde açıklamalar yapan, dönüt veren öğretmen, grup üyelerine problemlerinin çözümünde de cesaret vermektedir. Öğrenenlerin cesaret kazanması, dile karşı olumlu duyguların oluşumuna destek olabilir. Öğretmenin verilen görevde gruba sorumluluk bilincini, pozitif bağlılığı ve uyumu yansıtabilmesinin önemi vardır (Cohen, Brody ve Sapon-

Shevin, 2004). Öğretmen, öğrenciler takım halinde çalışırken aralarında gezinir, ancak hiç bir şey söylemez. Böylece öğrenciler kendi aralarında hedef dili konuşarak dil gelişimlerini sağlamaktadır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).

1.4.4. İçerik temelli öğretim

Yaklaşım, var olan metot ve yaklaşımların aksine, ikinci dil öğrenme sınıflarında içerik ve dilin birleştirilmesini öngörmektedir (Snow, Met ve Genesee, 1989; Snow ve Brinton, 1988). Yaklaşımın en ayırt edici özelliği, keskin bir biçimde ayırmadan veya arda arda sıralamadan içeriği dil öğretiminin hedeflerine dâhil etmektir. Krahnke, yaklaşımla ilgili, aynı paralellikte bir tanım yapmaktadır:

İçerik temelli öğretim, öğretilen içerikten dili ayırmak çabasına az veya hiç girmeden öğrenilen dille birlikte içerik veya bilginin öğretimidir (Krahnke, 1987, s. 65). Daha çok ders konusu anlamında kullanılan içerik, seçimi ve öğrenmedeki rolü ile yaklaşımın merkezinde yer alan bir başka ana öğedir. Öğrenmeye değer ve ilginç içerik, dil öğrenmede içsel motivasyonu arttırmaktadır (Snow, Met ve Genesee, 1989). Brown'a (2001) göre, içerik temelli sınıflar, çocukların hayatlarında önem taşıyan konulara odaklandığı için içsel motivasyonun ve gücün artışına olumlu etki yapabilmektedir. Bilgileri kullanabileceğinin farkına varan bireyler dilsel anlamda yeterlilik kazanmak istemekte ve güdülenmektedir.

Anlamsal ve bağlamsal öğrenmenin temele alındığı yaklaşım, genel olarak iletişimsel dil yaklaşımının ilkelerini benimsemektedir. Etkinlikler çeşitli bağlamlarda dilin işlevsel yönüne katkı getirmesi amacıyla seçilmektedir. Öğrenen ihtiyaçlarını karşılanması ve öğrenenlerin hazır bulunuşluğuna önem verilerek içerikle ilgili hangi bilgilere sahip olduklarının tespitinin yapılması gereklidir.

Özel içerik alanlarında ve dilsel anlamda öğrencilerin yeterlilik kazanması yaklaşımın genel amacını oluşturmaktadır (Channa ve Soomro, 2015). Bu nedenle, öğrenme sürecine, öğrencilerin ilgi alanlarına hitap eden veya dil gelişimini sağlayıcı akademik içeriklerin dâhil edilmesi önem taşımaktadır. Yaklaşımın etkili ve başarılı olabilmesinde, öğretmenin iyi dil öğretmenleri olmanın yanında çeşitli içerik alanlarında da bilgili olmaları gereklidir (Stryker ve Leaver, 1997). Öğretmen hedefleri düzenleyen, öğrenme etkinliklerini planlayan ve sınıfı organize eden, gerektiğinde rehberlik eden kişi konumundadır. Öğrencilerden ise yaparak öğrenmesi yani aktif

öğrenen olmaları beklenmektedir. Dört temel dil becerisinin gelişimine önem verilmektedir.

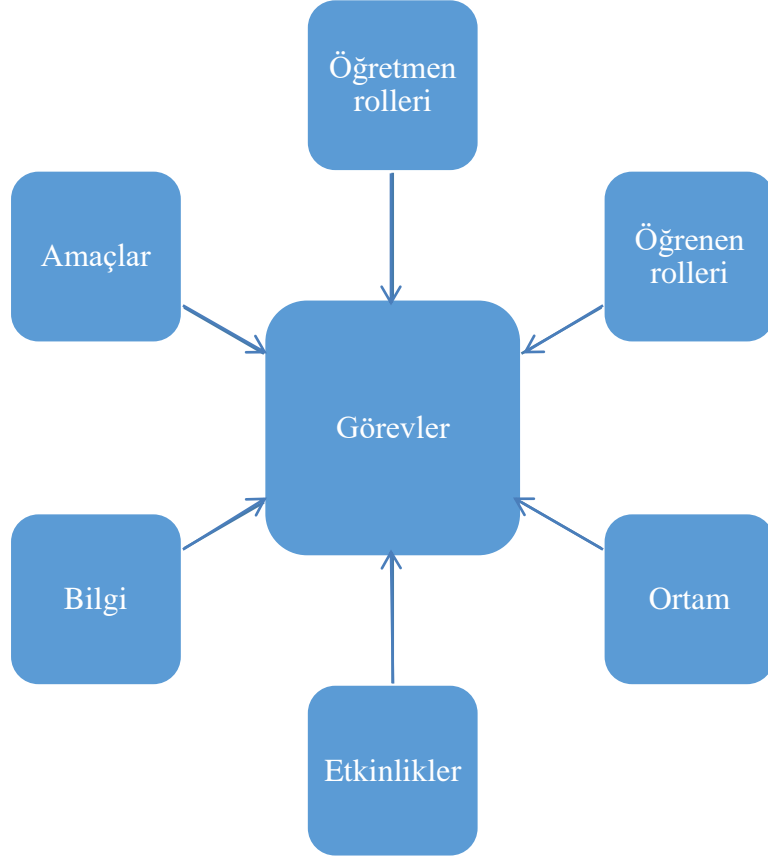
1.4.5. Görev temelli dil öğretimi

N.S Prabhu (1987) tarafından geliştirilen Görev Temelli Dil Öğretimi, günümüzde de kullanılan modern bir yaklaşımdır. İletişimsel dil yaklaşım ile aynı ilkeleri paylaşan yaklaşım, iletişimsel dil yaklaşımın güçlü biçimini oluşturmaktadır (Ellis, 2003). Öğrenmenin bilgiyi iletme amacına yönelik olarak gerçek iletişim ortamlarında deneyimler yolu ile gerçekleştiğine vurgu yapılmaktadır. Görevler, programın dil öğrenmenin gerçek deneyimler üzerine oturtulmasında en yararlı bir araçtır.

Görevlerin dil öğrenme açısından neyi ifade ettiğinin açıkça ortaya konması yaklaşımı anlamada gereklidir. Görev ifadesinin pek çok tanımı bulunsa da onu açıklayan özellikleri anlamında ortak bir çıkarım yapılabilmektedir.

Görev; *“Temel ilginin yapıdan ziyade anlam üzerinde olduğu, öğrenenin hedef dilde anlayışı, uygulayışı, üretimde bulunması veya etkileşime geçmesini sağlayan sınıf çalışması türüdür”* (Nunan,1988, s.18).

İletişimsel görevler, temel öğelerden oluşmaktadır. Şekil 1.3’de iletişimsel görevlerin temel öğeleri belirtilmiştir.



Şekil 1.3. İletişimsel görevlerin analizi (Nunan,1988)

Şekil 1.3’de görüldüğü gibi, belirli bir süre dâhilinde tamamlanması gereken görevler, öğrenme amaçları, öğrenenin görevi tamamlama sürecinde kullandığı bilgi, bulunduğu ortam ve öğrenen öğretmen rollerinin belirlendiği detaylı bir yapıyı barındırmaktadır.

Doyle’ye (1983, s.9) göre, ilk ve ortaokul eğitim programının öğrenme özellik ve türünü ortaya koymak, diğer bir deyişle, görevlerin doğasını tamamıyla tanımak gereklidir. Ona göre, sınıf seviyeleri farklılaştıkça görevler de yetenek içerik veya yöntemsel açıdan değişmektedir. Basit yetenek gerektirenden daha teknik ve içeriğe dayalı olana doğru bir seyir takip etmektedir. Tüm bu görevler programın içerisine düzeye uygun yerleştirilmelidir.

Görev temelli yaklaşımda görevler ile programın amacına ulaşmaya çalışılmaktadır. Öğrenen bilişsel seviyesine uygun zorlukta görev tercihi yapılmalı, yine bu doğrultuda öğrenenden dil üretimi beklenmelidir. Görevlerin zorluğu ise öğrenenin geçmiş deneyimlerine, görevin zorluğuna, görevi basamak için ihtiyaç duyulan dile ve desteklenme dercesine bağlıdır (Richards ve Rodgers, 2001). Bilişsel olduğu kadar

psikolojik açıdan da öğrenen ihtiyaçları gözletilmelidir. Süreçte bu ihtiyaçların tespitini yapma görevi öğretmene aittir.

Dersler öğretmenin hedef dili öğrenciye sunduğu ön görev ile başlamaktadır. Öğrenenlerden asıl beklenen görev ise, parçalar halinde dinlediklerini birleştirdikleri bir tür yapboz ödevidir. Görevin yürütülmesi, planlama ve sunma aşamaları ile devam etmektedir. Son olarak metnin aslı kesintisiz olarak sunulmakta ve öğrenenler kendi çalışmalarlarıyla karşılaştırma yapmaktadır (Willis, 1996). En son olarak dilsel birtakım yapılar ve kelimeler üzerine analiz yapılmaktadır. Öğrenenler hedef dili kullanarak grup ortamında veya çift halinde etkileşimli çalışmaktadır. Görevler, dinleme ve okuma gibi algısal beceriler kadar konuşma ve not alma gibi üretime dayalı becerileri de gerektirmektedir.

1.4.6. İletişimsel dil yaklaşımı

İletişimsel dil yaklaşımı, 1960'lı yıllarda kullanılan dil öğretim yöntemlerini dilin işlevsel ve iletişimsel boyutunun yeterince ele alınmaması nedeniyle eleştiren Henry Widdowson, Christopher Candlin, Christopher Brumfit ve Keith Johnson gibi İngiliz araştırmacıların kuramsal çalışmaları üzerine kuruludur (Soğuksu ve Aslan, 2018). Araştırmacıların ortak görüşü, dil öğretiminde öğrenci gereksinimlerine ve öğretim durumunun koşullarına uygun bir program anlayışının olması gerektiğidir (Demirel, 1987).

İletişimsel dil yaklaşımı, dil öğretiminde esas amacın iletişim kurabilmek olduğu görüşüne dayandığından iletişimsel yetinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. İletişimsel yeti, yöntemin geliştirilmesinde önemli etkisi olan bir diğer isim sosyodilbilimci Hymes (1972) tarafından ortaya atılmıştır. Hymes (1972), Chomsky'nin (1965) dilin doğasının *yeti* ve *edim* kavramlarından oluştuğu fikrini eksik bulmaktadır. Hymes'e göre söylenecek olanın ne zaman, kime ve nasıl söyleneceğinin bilgisi de başarılı bir iletişimde şarttır ve bu da iletişimsel yeti kavramıyla açıklanabilir. Chang (2011), iletişimsel yetiyi, sadece dil bilgisel değil aynı zamanda sosyal durumlara uygun olarak dilin kullanımı olarak tanımlamaktadır. Wilkins'e göre (1976) de, dil kullanıcılarının ihtiyaç duydukları şey belirli bir sosyal bağlam içerisinde söz verme, davet etme gibi belirli işlevlerin yerine getirilmesidir.

İletişimsel dil öğretiminin temel ilkelerinden biri, dilin bir yapılanma sonucu deneme yanılma yoluyla öğrenilmesidir (Brumfit, 1984; Richard ve Rodgers, 2001).

Öğrenenler zihinsel süreç içerisinde dili öğrenmeli ve aktif olarak dil öğrenimine katılmalıdır. Öğrenenin zamanla öğrenmeyi keşfettiği ve bağımsızlaştığı bu dil öğrenimi iletişimsel dil yaklaşımının en güçlü yönünü oluşturur (Brown, 2001).

İletişimsel yetinin gelişebilmesi amacıyla, iletişimsel öğretimde, üç temel etkinlikten söz edilebilmektedir. Bu etkinlikler, öğrenenlerin az sayıdaki farklılığı bulabilmek için birbirleriyle iletişim kurmak zorunda kaldıkları “information gap” etkinlikleri, belirli bir konu etrafında iletişim kurulabilmeyi sağlayan rol yapma etkinlikleri ile ortaya bir ürün çıkarabilen görevlerdir (Cook, 2001). Ayrıca, dili üretebilme ve kullanabilme becerilerinin gelişiminde mümkün olduğu kadar karşılıklı konuşma şeklinde etkinliklerin sürece dâhil edilmesinin gereği vardır.

Farklı sınıf etkinlikleri öğrencilerin iletişim becerilerinin artırılması amacıyla sınıf ortamına taşınabilmektedir. Dil derslerinde *özgür konuşma* gibi yaratıcı olabilen etkinliklerin yanı sıra çeviri şeklinde geleneksel tarzdaki etkinliklere de yer verilebilir. Etkinliklerin öğrenci odaklı yapılmasının ve günlük hayatta işlevsel olarak kullanılmasının önemi vardır. İletişimsel dil yaklaşımı, farklı yöntemlerin birlikte kullanılabilirdiği ilkeler bütünüdür (Berns, 1990).

İletişimsel dil yaklaşımından önce dil öğretimi dört temel dil becerilerinin ayrı ayrı geliştirilmesi üzerine kuruludur (Savignon, 1991). İletişimsel dil yaklaşımı ise, farklı dil becerilerinin birleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Richard ve Rodgers, 2001). Gerçek yaşam durumlarında iletişim, becerilerin tam olarak birlikte kullanımıyla gerçekleşir. Konuşma ve dinleme becerilerinin okuma ve yazma becerilerine üstünlüğü yoktur. Konuşan ve dinleyen arasındaki iletişim kadar yazan ve okuyan arasında da bilgi alışverişinin yaşandığı bir iletişim vardır.

Zayıf ve güçlü iletişimsel dil yaklaşımı olarak iki kategoride ele alınabilen yaklaşımda, ilk kategori öğrenenlerin dili kullanabilmeleri için yapı ve işlevlerin açıkça öğretilmesi iken; diğer kategoride öğrenenlerin öğrenmek için konuşma deneyimleri yaşamaları beklenmektedir (Tomlinson, 2011). İletişimsel dil yaklaşımında dilin boyutlarını oluşturduğu düşüncesinden hareketle, telaffuz, dil bilgisi kuralları gibi dilin yapısal özelliklerinin öğretimi de önemsenmektedir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011). Ancak dilin yapısal özelliklerinin etkinlikler üzerinden sezdirme yoluyla öğrencilere benimsetilmesi gerekmektedir.

İletişimsel dil yaklaşımında öğretmen ve öğrenciler gerekli durumlarda anadile başvurabilir (Demirel, 1987). Brumfite’e (1976) göre ise, dil öğreniminin erken

dönemlerinde hem anadil hem de hedef dil kullanılabilir. Anadil kullanımının tamamen reddedilmediği yaklaşımda hedef dilin iletişimsel yönünün vurgulanması amacıyla anadilin kısıtlı kullanımı önerilmektedir.

Yaklaşımda sınıftaki öğrenenlerin eşsiz ilgi, ihtiyaç ve öğrenme stillerine sahip olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerden de sınıfın bu özelliklerine uygun öğrenme materyallerini ortaya koyması beklenmektedir (Applebee, 1974). Genel olarak materyaller, yazılı veya oyun, rol play kartları gibi görevsel olabilen her türlü araç ve gereç ile gerçek hayat nesnelere oluşmaktadır (Richard ve Rodgers, 2001). Buna ek olarak öğretmen, sınıfta iletişimi başlatan, kaynak sağlayan, etkinlikleri yönlendirici, öğrenen ve araştıran kişidir (Breen Candlin, 1980). Richard ve Rodgers (2001) ise, öğretmen rollerini ihtiyaç analizcisi, yönetici, iletişimi başlatan, danışman, gözlemci ve motive eden olarak sıralamaktadır. Geleneksel dil yaklaşımlarından farklı olarak öğretmen sınıfta baskın değildir ve sorumluluğu öğrenene vermektedir.

İşlevleri veya yapıları pratik yapmayı teşvik ettiği için grup veya ikili çalışmalar desteklenmektedir (Richard ve Rodgers, 2001). Brumfit'e (1984) göre de, sınıf ortamında samimi ve küçük gruplar şeklindeki öğrenen çalışmalarının dilde akıcılığın sağlanmasına katkısı büyüktür. Bu sırada öğretmen, gerektiğinde çalışmalara destek olmaktadır.

Brumfit'e (1976) göre, dil öğrenme sürecinde öğrenenler yanlış yapabilir ve cevap vermeden önce düşünmek isteyebilir. Yapılan yanlışlarda öğrencinin kaygı düzeyini artıracak şekilde ve hemen düzeltme yapılmamasının gereği vardır. Öğrenenlerin iletişim kurma çabası desteklenmeli ve öğrenen karşıdan aldığı cevaplar doğrultusunda iletişim kurma çabalarının başarılı veya başarısız olduğu ile ilgili kendi karar verici olmalıdır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).

İletişimsel dil yaklaşımına göre öğrenen başarısı sözel olarak değerlendirilebilmektedir (Finocchiaro ve Brumfit,1983). Ek olarak dil öğretiminde, çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma, doğru yanlışı bulma şeklindeki geleneksel ölçme yöntemlerinin yerine öğrenenlerin hedef dildeki başarılarını bütüncül olarak ölçebilen gözlem, görüşme, portfolyo gibi alternatif ölçme yöntemlerine yer verilmesi gerekmektedir (Jacobs ve Farrell, 2001).

1.5. İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında İletişimsel Dil Yaklaşımı

Hemen hemen her ülkenin eğitim-öğretim programlarında kuramsal çerçevede bu yaklaşım ve yöntemlerden yararlanma ve yabancı dili bu yaklaşım ve yöntemlere göre bireylere kazandırma yoluna gidilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan ve uygulanan öğretim programları ile çeşitli sebeplerle zaman zaman değişime giden ülkelerden biri de Türkiye'dir. 2006 ve 2013 İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları iletişimsel dil yaklaşımı temele alınarak oluşturulmuştur. Ancak 2006 İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme boyutunda dinleme ve konuşma becerilerini ihmal ettiği görülmektedir (Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen, 2017) .

Son güncelleme 2017-2018 eğitim-öğretim yılı programlarında olmuştur. 2017 yılında taslak hali ile tüm eğitim-öğretim paydaşlarının görüşleri alınmak üzere askıya çıkartılan programlara bazı değişiklikler yapılarak son halleri verilmiştir. 2017-2018 öğretim yılının ikinci yarısında ise güncellemeler tamamlanmış ve ülke genelinde programlar uygulamaya konulmuştur.

İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında, dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinden hiçbirinin, öğrenen ihtiyaçlarını karşılamada yeterli esneklikte görülmediği belirtilmektedir (MEB, 2018, s.3). Bu duruma, öğrenenlerin farklı sınıf düzeylerinde olması ve çeşitli öğrenme stillerine sahip olmaları neden gösterilmektedir. Sonuç olarak program, dil öğretiminde karma tekniklerin benimsendiği bilgisini vermektedir. Yine programa göre, dil öğretimi bir konu öğretimi gibi görülmemeli, İngilizcenin deneyimlenerek bireylere benimsetilmesi yoluna gidilmelidir. Öğrenenler bu şekilde aktif öğrenciler olacak, sınıf içi iletişim desteklenecektir. Bu bilgiler ise programın ağırlıklı olarak iletişimsel dil yaklaşımına uygun hazırlandığının işaretlerini vermekte ve programın ilerleyen başlıklarında iletişimsel dil yaklaşımından çoğunlukla bahsedilmektedir.

İngilizce öğretim programının genel amacı, toplumun ilerlemesinin anahtarı olarak bireylerin uluslararası düzeyde iletişim kurabilmesidir. Öğretim programı, Türk vatandaşlarının dili etkin kullanabilmeleri için İngilizceyi gündelik hayatlarına taşımalarının öneminden bahseder. İletişimsel yaklaşıma göre ise, her dilin sosyo-kültürel bir yanı vardır ve bir dil çevresinden bağımsız düşünülemez. Öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmak için dilin yapısına ilişkin kuralların yanı sıra dilin sosyokültürel

bir ortamda kullanımına ilişkin kuralları da öğrenmeleri gerekmektedir (Hymes, 2001). Yapılan bir araştırmada, İngilizce öğretiminde beklenen yeterlik düzeylerine ulaşılamamasında İngilizcenin Türkiye’de gündelik yaşamda işlevsel biçimde kullanılmaması nedeniyle öğrencilerin İngilizceyi sınıf dışındaki ortamlarda konuşma olanağı bulamamasının etkili olduğu belirtilmiştir (Doğançay-Aktuna ve Kızıltepe, 2005).

İngilizce öğretim programının diğer bir amacı ise, yine yabancı dil öğretimine verilen önemin artmasıyla birlikte öğrencilerin Avrupa Konseyinin ortaya koyduğu çerçeve programına uygun dilde yeterlilik kazanmalarını sağlamaktır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır (Arslan ve Coşkun, 2012). Yeni eğitim (4+4+4) sistemiyle birlikte 2. sınıf düzeyine kadar inen İngilizce dersinde öğrencilerin, 8. sınıfın sonunda hedef dilde basit bir şekilde iletişim kurabilecek ve bu dili anlamlandırabilecek düzeye ulaşmaları beklenir. İletişim becerilerini temele alarak hazırlanan bu çerçeve program, iletişimsel dil yaklaşımı ile uzlaşmaktadır.

Öğretim programının içerik boyutunda, temalar/konular ve iletişimsel işlevler öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak sınıf düzeylerinde belirtilmiştir. Öğrencilerin her bir temaya uygun, duygu ve düşüncelerini paylaşabilecekleri kazanımlar belirlenmiş ve böylece dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. İletişimsel yaklaşımda, dil derslerin içeriği, yapı, kelime veya cümle örnekleri şeklinde değil; kavram, düşünceler açısından ele alınır. (Widdowson, 1990, s. 159). Böylece bireyler kendilerini ifade etme amaçlı yapıları kullanır ve dili iletişimsel işlevi ile ele alır.

İngilizce dili dört temel dil becerisi alanına vurgu yapılarak kazandırılmalıdır. Bu ise ancak işlevi yüksek, esnek, gerçekçi, kullanışlı, içeriğin ve dil bilgisinin ön planda olmadığı bir öğretim programı ile mümkün olabilecektir. Dil bilgisi, cümle oluşturabilmek için kelimeleri nasıl uyarladığımızın veya düzenlediğimiz bilgisi (Widdowson, 1990, s. 82). Derslerde dil bilgisinin merkeze alındığı geleneksel dil öğretim yaklaşımları etkililiğini kaybetmiştir. İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında, dört temel dil becerisinin önemi korunmuş, bu alandaki kazanımlar iletişimsel dil yaklaşımıyla ele alınmıştır.

Dil öğrenimi sürecine değinildiğinde ise, dilin işlevsel yönüne önem veren öğretim programında, öğrencilere mevcut kaynaklar ile grup halinde veya çift olarak çalışabilecekleri ortamlar sunulmasının gereğinden bahsedilir. Sınıf içerisinde kullanılan materyal ve araç gereçlerin de, İngilizcenin gerçek hayatta kullanımına benzer şekilde, diğer bir deyişle, özgün kullanımına dikkat edilmelidir. Yine, her geçen gün, dijital medya aracılığıyla da, dil öğreniminde kullanılabilir sayısız, çeşitli ve özgün materyaller üretilmektedir. İletişimsel yaklaşımda da öğretim etkinlikleri, daha çok karşılıklı diyalog, grup çalışması, benzetim, problem çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime dayanır (Demirel,1987).

Yaklaşımın sınıf ortamına uygun kullanımında ve sürecin başarılı olmasında öğretmen rolleri, dikkat edilmesi gereken bir diğer konudur. Program öğretmen rollerini, öğrenme stratejileriyle birlikte ele alır. İlk strateji, öğretmenlerin uygun, ilginç ve başarılı görevler sunması ile ilgilidir. İletişimsel öğretimde ‘görev’ ders planlamanın ve öğretim sürecinin merkezini oluşturur (Richards ve Rodgers, 2001). Görevler etkinlikler yoluyla gerçekleştirilir ve bu görevlerde öğrenenler dili araç olarak kullanarak iletişim kurabilirler. Öğretmen, öğrencilerine anlamlı görevler sunar ve öğrencilerden o görevi iletişimsel dili kullanarak sonuçlandırması beklenir. 1929 yılı Kasım ayında ihtiyaçlar doğrultusunda günün şartlarına uygun örnek bir program arayışına giren Amerikan komisyonunun raporu da aynı doğrultuda, “tecrübe tüm okulların en iyisidir ve en ideal program iyi seçilmiş deneyimlerden meydana gelir” cümlesiyle başlamaktadır (Applebee, 1974, s. 119). İletişimsel yaklaşımda görevlerin amacı, öğrencilerin deneyim yaşayabilmeleri ve iletişimsel amaçlı etkinlikler ile karşı karşıya bırakılmalarıdır. Yine programa göre, “her seviyeye uygun öğrenme görevleri sunulmalıdır; bu görevler iletişimsel becerilerinin gelişimine katkı sağlar” denmektedir.

Program, öğretmenlerden derslerde, strateji ve görevleri çeşitlendirmesini beklemektedir. Etkinlikler gruplandırılırken, öğrenci motivasyonu, derslerin sıklığı ve uzunluğu ile imkânlar dikkate alınmalıdır. Öğrenenlerin eşsiz ilgi, öğrenme tarzı, ihtiyaç ve amaçlara sahip olduğu dikkate alınmalı, kullanılan yöntemlere bu yansıtılmalıdır (Nunan, 1998). Sınıfın doğal bir iletişim ortamına dönüşmesi de öğrenen motivasyonunu sağlama adına önemlidir. Son strateji ise ölçme ve değerlendirme anlayışı ile ilgilidir. Programda, yararlı ve olumlu etkiye sahip geri bildirimler desteklenir. İletişimsel yaklaşımda, geribildirimler iletişimin yeterli olduğu yönünde mesaj vermelidir. Aksi halde yapılan yapısal düzeltmeler bu yaklaşımla örtüşmeyecek

ve bireyleri anlamdan uzaklaştırabilecektir. Öğrenen ortamı motivasyon sağlayamayacak ve dil öğrenimi sürecinde engel teşkil edecektir.

İletişimsel yaklaşımda öğretmen rolleri çeşitli görevler sunması veya bu görevlerden sonra uygun dönütler vermesiyle sınırlı değildir. Yaklaşımda öncü isimlerden Littlewood (1981), öğretmen rollerini, etkinliklerin düzenlemesini yapan denetmen, iletişim kuracaklar arasında rollere karar vermede müdür, öğrenen performansını değerlendiren eğitmen, danışman, gerektiğinde yardım eden veya etkinliklerde katılımcı ve öğlencilere güçlü veya zayıf yönlerini gösteren gözlemci olarak sıralar. Bu sebeple öğretmen rolleri duruma, zamana, etkinlikeye göre değişken yapıda olup tek bir rolle sınırlandırılmayacak kadar çeşitlidir.

Öğrenen psikolojisi ve rolleri de süreçte ayrıca önemlidir. Öğrenenler anlamlı bir iletişim için tüm bilgi ve becerilerini ortaya koymalıdır. İletişimsel yaklaşımın amacı, öğrenenlerin anadilini konuşan kişiler ile karşılıklı olarak ihtiyaçlarına uygun bir şekilde hem sözel hem de yazı ile iletişim kurabilmelerini sağlamaktır (Ellis, 1996). Bu dil becerilerin gerçekleşmesiyle öğrenme içselleşmiş sayılabilecektir. Ancak bunun için öğrenenin içerisinde güvenle bulunabileceği, destekleyici ve kısıtlamalardan uzak bir ortamın yaratılması gerekir. Birey öğrenen ortamında kişiliği ve kişiler arası yetenekleriyle bulunur. Birey kendini ifade edebilmeli, dili kullanma ihtiyacı hissetmeli ve süreçte aktif bir rol oynamalıdır.

Öğretim programının yeniliği olarak kabul edilebilen değerler eğitimi süreçte üzerinde önemli durulması gereken bir diğer konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerler paylaşılmaz ise ortak bir toplum yapısı kurulamayacaktır (Halstead,1996). Özellikle Türkiye gibi çok kültürlü ülkelerde durum böyledir. Program, belirlenen kök değerlerin kazanımlarda olduğu gibi sürecin sonunda öğrenenler tarafından benimsenmesini ve yaşama geçirilmesini öngörmektedir. Bu bakımdan, iletişimsel dil yaklaşımının etkisiyle hazırlanan programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görevlerinden biri de iletişimlerde kök değerlere yer vermeleri olmalıdır. İletişimsel dil gelişiminin sağlanması içeriğin seçimi ve etkinliklerin gerçekleştirilmesinin yanı sıra değerlerin de öğretimine dayandırılmalıdır. Değerlerin derslerden bağımsız olmadan örtük bir şekilde düşünülmesi gerektiğini de belirten program, değerleri arkadaşlık, adalet, dürüstlük, öz düzenleme, sabır saygı, sorumluluk, vatanseverlik ve özgecilik olarak sıralamaktadır.

Değerlendirme programında ele alınması gereken son ögedir. Program sürecinde yapılan değerlendirme biçimlendirici, programın çıkışında yapılan değerlendirme düzey belirleyici değerlendirmedir (Demirel, 2015, s. 173). Programda değerlendirme işlemi öncelikli olarak Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (Common European Framework of Reference for Languages) üzerine dayandırılmıştır. CEFR’da çeşitli ölçme ve değerlendirme teknikleri vurgulanır. Bu teknikler alternatif olarak adlandırılır ve süreç odaklıdır. Değerlendirmenin süreçte yapılmasının sebebi öğrenciye doğru olanın gösterimi ve telafi etme şansı tanınmasıdır. Düzey belirleyici değerlendirme ise, programların uygulanması sürecinde, hem öğrenen-öğretmen uygulamaları sonundaki öğrenmeleri hem de önceki öğrenmeleri içerir (Yaşar, 1998).

Programa göre bireyler aktif öğrenenler ve kendini değerlendirmeleri de özendirilmelidir. Kendi başarısı ve ilerleyişini değerlendirmesini içeren bu değerlendirme, yansıtıcı düşünme becerilerinin programın içerisine yerleştirilmesi anlamına gelmektedir. Neye inanacağını ve ne yapacağına karar verme olarak da açıklanabilen değerlendirme türünde, yargılamalar yapmak için öğretmenler ve öğrenenler birtakım kriterlere ihtiyaç duyar (Ennis, 1985). Ünite sonlarında öğrencilerin uygulamalarına dönük kontrol listeleri yer alır.

Bax’a (2003) göre, öğretmenlerin değerlendirmesi kendi ölçütlerine veya şansa bırakılmaktadır. Değerlendirmede hataya sebep olabilen bu durumun önüne geçilmesi gereklidir. Objektif bir değerlendirme yapmak amacıyla sözlü yazılı sınavlar veya ödevler gibi test teknikleri de değerlendirmede kullanılır. Buradaki amaç dördüncü sınıf ve üzeri düzeylerde iletişim yeterliliğini ölçebilmektir. Değerlendirme öğrenenlerin bilişsel özellik ve öğrenme stratejilerine göre çeşitlendirilmeli ve olumlu yararlı dönütler şeklinde yapılmalıdır. Programda ek olarak dil yeteneklerinin belirlenmesinde değerlendirme tekniklerine örnek niteliğinde bir tablo sunulmuştur.

Son olarak İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında Avrupa birliği tarafından belirlenen ve Türkiye’nin de son zamanlarda üzerine çalışmalar yürüttüğü “anahtar yeterlilikler” den bahsedilir. Avrupa birliği, anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematik- fen ve teknolojiye temel yeterlilikler, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenmek, sosyal ve yurttaşlık yeterliliği, girişim ve girişimcilik anlayışı, kültürel bilinç ve ifade olarak sekiz yeterlilik tanımlamıştır. (Halasz ve Michel, 2011, s.291). Bu yeterliliklerin herkeste bulunmasının ve formal eğitimde her vatandaşa kazandırılmasının önemi programda açıkça belirtilmektedir. Türkiye Yeterlilikler

Çerçevesi (TYÇ) ise, 19 Kasım 2015 tarihli ve 29537 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Avrupa Yeterlilik Çerçevesi ile uyumlu olarak hazırlanan yeterlilik ve beceriler ile ilişkili bilgi, beceri ve tutumlar, ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı ile kültürel farkındalık ve ifade olarak sıralanabilir. Bu yeterliklerin hayat boyu öğrenme kapsamında güncellenen öğretim programları aracılığıyla bireylere kazandırılması hedeflenmektedir. Programdaki en önemli yeniliklerden biri olarak sayılabilecek bu kısım, anadilde ve yabancı dilde iyi iletişim kurabilme yeterliliği anlamında iletişimsel dil yaklaşımıyla birebir örtüşmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, İngilizce dersi öğretim programının ağırlıklı olarak iletişimsel dil yaklaşımının ışığında hazırlandığı vurgulanmaktadır. Ancak öğretim programında belirtilenler ile gerçekte olan arasında farklılık olabilmektedir. Bu nedenle öğretim programının özelliklerinin iletişimsel dil yaklaşımının ilkelerine uygunluğu bakımından incelenmesi gerekmektedir. Öğretim programının tüm boyutlarının birbirini desteklemesi ve uyumu da önemli olduğundan, programın boyutlarının ne ölçüde iletişimsel dil yaklaşımı ilkelerine uygun hazırlandığının tespiti yapılmalıdır. Bu nedenle, İngilizce dersi öğretim programının tüm boyutlarıyla (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) iletişimsel dil yaklaşımına olan uygunluğunun belirlenmesi gerekmektedir.

Öğretim programının güncelliği düşünüldüğünde programın dört temel boyutu ve ders kitapları etkinlikleri bakımından iletişimsel dil yaklaşımı bağlamında incelendiği kapsamlı bir çalışmaya da ulaşılamamıştır. Alanyazında bu konuda bir eksikliğin olduğu görülmektedir.

Öğretim programının iletişimsel dil yaklaşımına olan uygunluğunu belirlemek üzere atılacak ilk adım programın içerisinde yer alan kazanımların benimsenen yaklaşımı yansıtma durumunun tespiti olmalıdır. Kazanımlar belirli temalar içerisinde öğrenciye kazandırma yoluna gidileceğinden, aynı şekilde, programın içerik boyutu da titiz bir çalışmayla iletişimsel dil yaklaşımı bağlamında değerlendirilmelidir.

Öğrenme-öğretme durumları iletişimsel dil yaklaşımının programa uygun olarak sınıf ortamına yansıtıldığı süreci kapsar. Programın işlevsel olup olmadığını ortaya koyan süreç de öğrenme-öğretme durumlarıdır. Sürecin uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu süreci başarıyla gerçekleştirmedeki etkisi yadsınamayacak bir gerçek olduğundan

sınıf içi uygulamalar ile ilgili kendilerinden dönüt alma yoluna gidilmelidir. Öğretmenlerden alınan bu dönütler ile öğretim programının hedefleri ile gerçekte olan arasındaki boşluğu doldurulacaktır. Bu şekilde programın iletişimsel dil yaklaşımı bağlamında sağlıklı ve bütünsel değerlendirilmesi yapılabilecektir. Diğer yandan, çalışmanın verileri öğretmenlere uygulamaları ile ilgili farkındalık kazandıracak, bu farkındalık amaçlara ulaşabilme anlamında yararlı olacaktır.

Öğretim programı değerlendirme boyutuyla birlikte bir bütüne ulaştığı düşünülürse, iletişimsel dil yaklaşımının değerlendirme etkinliklerinde de uygulanması gerekmektedir. Öğretmenlerin iletişimsel dil yaklaşımını değerlendirme etkinliklerinde etkin kullanımı, programın incelemesinde dikkate alınması gereken bir diğer ayrıntı olmalıdır.

Öğretim programının güncellenmesi ile birlikte ders kitaplarında da yenileşmeye gidilmiştir. Eğitim öğretim faaliyetlerine kılavuzluk eden ders kitaplarının öğretim materyali olarak süreçte önemi büyüktür. İyi hazırlanmış ve öğretim programı ile uyumlu ders kitapları sürecin başarılı olmasını sağlayacağından, iletişimsel dil yaklaşımına ait etkinliklerin kitaplarda yer alma durumunun incelenmesi çalışmaya katkı getirecektir.

Yapılan açıklamalar genel olarak değerlendirildiğinde, hazırlanan öğretim programının hem kuramsal hem de uygulama boyutunun detaylı incelemesinin yapılması gerekmektedir. Sonuç olarak, iletişimsel dil yaklaşımının önemsendiği şekilde kazanımların ve içeriğin programa yerleştirilmesi, öğretimin ve değerlendirmenin yaklaşıma uygun yapılması birbirleriyle bağlantılı olarak açıklanmalıdır.

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğu açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır:

1. İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan kazanımların iletişimsel dil yaklaşımını yansıtma durumu nasıldır?
2. İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan içeriğin iletişimsel dil yaklaşımını yansıtma durumu nasıldır?

3. Ders kitaplarındaki etkinliklerin iletişimsel dil yaklaşımını yansıtma durumu nasıldır?
4. Sınıf içi etkinliklerde iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü uygulamalara nasıl yer verilmektedir?
5. Ölçme-değerlendirme etkinliklerinde iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü uygulamalara nasıl yer verilmektedir?

1.7. Araştırmanın Önemi

Çağın bir gereksinimi olarak, farklı dilleri konuşan bireylerin anlaşabilmelerinin ve uluslararası anlamda iletişim kurabilmelerinin öneminden bahsetmek mümkündür. Ortak dil arayışında, küreselleşmenin etkisiyle giderek daha çok yaygınlaşan İngiliz dili başı çekmektedir. Yine İngilizce, sanat, bilim, edebiyat gibi pek çok alanda kullanılmakla beraber, bu alanlardaki gelişmelerin takibi açısından öğrenilmesi gereken bir dil konumundadır.

İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin 8. Sınıf düzeyinin sonunda İngilizceyi A2 düzeyinde edinmelerini öngörerek yenilenmiştir. İletişimsel dil yaklaşımı temelinde programın kazanımlar ve içerik boyutlarında iyileştirmeler yapılmıştır. Bu bağlamda, doküman analizi yoluyla öğretim programında yer alan kazanımların ve içeriğin iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğunun derinlemesine incelenmesinin, son haliyle programın yaklaşım ile ne kadar örtüştüğünü belirlemeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçların, öğretim programların hazırlanmasında yetki sahibi olan kişi ve kurumlar için bilgilendirici olacağı düşünülmektedir. Var olan durumun ortaya konması, program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayabilir.

İletişimsel yaklaşım ile şekillenen öğretim programının amaç ve içerik boyutlarında incelenmesinin yanı sıra en temel öğretim materyalleri olan ders kitaplarının yaklaşıma yönelik etkinliklerinin irdelenmesi ve yaklaşıma uygunluğunun değerlendirilmesinin bütüncül bir bakış açısı ile durumu aydınlatacağı düşünülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla, süreçte aktif rolü bulunan öğretmenlerin sınıf içi ve değerlendirme etkinliklerinde iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü uygulamalara ne derece yer verildiğine yönelik düşüncelerinin alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen görüşlerinin alınması dil öğretme sürecinde uygulayıcı olan İngilizce öğretmenlerine farkındalık kazandırabilir ve bilgi sağlayabilir.

Çalışmanın, öğretim programlarının iyi şekilde hazırlanmış olmasına rağmen süreçte beklenen şekilde etkili olamaması sorununa çözüm getireceği umulmaktadır.

1.8. Sınırlılıklar

1. Çalışma Eskişehir ili Mahmudiye ve Çifteler ilçelerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde ilköğretim düzeyinde görev yapan İngilizce öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Çalışma 2. Sınıf ile 8. Sınıf arasındaki sınıf düzeylerinde uygulanan 2017-2018 İngilizce dersi öğretim programları ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

İletişimsel dil yaklaşımı: Dil öğretiminde esas amacın iletişim kurabilmek ve dört temel dil becerisini geliştirmek olduğu görüşüne dayanan ve iletişimsel yetinin geliştirilmesi gerektiğini belirten dil öğretim yaklaşımı (Richards ve Rodgers, 2001).

İletişimsel yeti: Konuşmacının özel bir bağlama uygun bir biçimde iletişim kurabilmesi için bilmeye ihtiyaç duyduğu şey (Saville-Troike, 2006).

Hedef dil: Öğrenilecek dil.

İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca 2017-2018 yılında kademeli olarak uygulamaya konulan İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde iletişimsel dil yaklaşımının programda yerini alması, amaç ve içerik boyutlarındaki yansımaları, sınıf ortamında uygulanışı ve ders kitaplarındaki etkinliklerin oluşturulmasında kullanımını konu edinen, hem kuramsal hem de uygulama anlamında uygun çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. İletişimsel Dil Yaklaşımının İngilizce Öğretim Programı ile İlgili Araştırmaları

Karaca (2018), “Türkiye’deki İlkokul ve Ortaokul İngilizce Öğretim Programı Üzerine Bir Çalışma: Öğretmen ve Program Uzmanlarının Görüşleri” adlı çalışmasında, 2013 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan İngilizce öğretim programının geliştirilme ve uygulama aşamalarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Trabzon ilinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan 117 İngilizce öğretmenine ulaşılmış; 2-8. Sınıflar düzeyinde İngilizce öğretim programının hazırlanma aşamasında aktif görev almış olan 4 program geliştirme uzmanından görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin öğretim programının uygulama boyutu ile ilgili görüşlerine göre, yenilenen İngilizce öğretim programı, öğrenme-öğretme süreci üzerinde ve özellikle de öğrencilerin iletişimsel dil becerilerini geliştirmede etkili olmuştur. Öğretim programının öğrenen merkezli bir yaklaşım ile hazırlanması, eğitimde sürekliliğin sağlanmasında etkilidir. Öğretmenler, öğretim programında belirtilen içeriğin çeşitli temalar ile öğrenen ihtiyaçları doğrultusunda esnetilebileceğini, hedef dilin kültürel öğelerinin dersin içeriğine alınabileceğini ve öğrenme öğretme sürecinde farklı yöntem ve teknikler ile kazandırılabilirliğini düşünmektedir. Ancak uygulamada öğretmen, öğrenci, yönetici, program ve eğitim sisteminden kaynaklı pek çok sorunla karşılaşmış, programın istenen başarıyı gösteremediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim materyali olarak kullanılan ders kitaplarının öğrenenleri teşvik edici nitelikte olmadığını belirten İngilizce öğretmenleri, ders kitaplarındaki etkinliklerin ve bu etkinlikleri destekleyecek materyallerin yetersizliği konusunda hemfikirdir. Sınıfların kalabalık oluşu, öğretmenlerin yoğun çalışması ve okulun fiziksel imkânları, öğretmenlere öğretim programının etkili uygulamasında destek görünmemektedir. Program geliştirme uzmanlarının ise öğretim programının ilkelerinin sınıf içerisine etkili yansıtılmasında öğretmenlerin yeterliliğini sorguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. 2017 İngilizce öğretim

programının içerik boyutunda bir önceki program ile çok benzer olduğu sadece küçük değişikliklerin yapıldığı belirlenmiştir.

Karcı (2012) çalışmasında, 2010-2011 yılında 9. sınıf düzeyinde uygulanmakta olan İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini almayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak anket ve görüşmenin kullanıldığı araştırmada, 5 liseden 12 İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretim programının hedef- davranış (kazanım), içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda irdelendiği çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretim programının öngördüğü iletişimsel dil yaklaşımı, sınıftaki uygulamalara yansıtılamamıştır. Dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, yazma ve okuma, öğrenme öğretme sürecinde yeterince yer bulamamış değerlendirmede ise istenilen düzeyde kazandırılmamıştır. Dil bilgisi odaklı öğretim nedeniyle becerilere yönelik değerlendirmelere yer verilmemiştir. Bu açıdan yaklaşımın sınıf içinde nasıl kullanılabileceği konusunda öğretmenlere yönelik rehber, becerilerin edinimine yönelik ise kaynaklar hazırlanmalıdır. Programın önerdiği ders saatinin yetersiz kalması sorunu ders saatlerinin artırılması ile giderilebilir. Araştırmada, konuların yoğun ve ağır olduğu, yöntem ve tekniklerin sınıf içinde çoğu zaman uygulanamaması, becerilere yönelik değerlendirmenin yapılamaması elde edilen diğer bulgulardır.

2.2. İletişimsel Dil Yaklaşımının Sınıfta Uygulanışı İle İlgili Çalışmalar

İletişimsel dil öğretimi yönteminin kelime, deyimsel yapılar gibi dil alanlarında geleneksel yöntemler ile kıyaslandığında başarısını ortaya koyan pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Anani Sarab, Monfared ve Safarzadeh (2016), İranlı öğretmenlerin iletişimsel dil yaklaşımı temele alınarak hazırlanan İngilizce dersi öğretim programı kapsamında, iletişimsel dil yaklaşımına yönelik algılarını, öğrenme ortamlarında yaklaşımla ilgili ne düşündüklerini, yaklaşımın sınırlılıklarını ve değiştirilmesi gerekenleri ortaya koyan bir çalışma olmuştur. Çalışmanın katılımcılarını ortaokul düzeyinde öğretmenlik yapan 75 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Anket yoluyla verilerin elde edildiği çalışmada, görüşmeler bir diğer veri toplama yolu olarak kullanılmıştır. Araştırmaya göre İranlı öğretmenlerin iletişimsel dil yaklaşımını önemli buldukları ancak uygulamada problem yaşayabildikleri yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Materyal eksiklikleri, sınav yapma zorunluğu, sınıf mevcudu, ders saatleri gibi uygulamalar iletişimsel dil yaklaşımının etkili uygulanmasına engel olmaktadır.

Öğretmenlerin çoğu iletişimsel dil yaklaşımının etkili uygulanmasında öncelikle ders saatleri, sınıf mevcudu ve materyal desteği gibi konuların düzenlenmesi gerektiği konusunda hemfikirdir. Yaklaşım, uygulamada kullanılabilmesi için daha çok yenidir ve zamana bağlı olarak eğitimde yerini alacaktır.

Mehmandoust (2015) çalışmasında, İran ve Türkiye'de iletişimsel dil yaklaşımının İngilizce öğretmenleri, akademisyenler ve dil okul yönetmenleri tarafından nasıl algılandığını ve uygulamadaki yerini karşılaştırmalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, her iki ülkeden 8 kişi olmak üzere eşit sayıda katılımcı yer almıştır. Toplam on altı katılımcıyla gerçekleştirilen çalışmada, on iki İngiliz Dili Eğitimi (ELT) alanında öğretim deneyimine sahip ilgili alan mezunu öğretmen, iki akademisyen ve iki özel İngilizce eğitim merkezi başkanı yer almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla alınan görüşlere göre, iletişimsel dil yaklaşımına yönelik öğretmen tutumları olumlu yönde olmasına rağmen yaklaşım, öğretim programı, eğitim sisteminin amacı, sınav sistemleri, yeterli zaman eksikliği, uygun ortamın ve materyalin sağlanamaması gibi sebeplerden etkili uygulanmamaktadır. Öğretmenler yaklaşıma yönelik farkındalığa sahip değildir ve hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin sınıfta kontrolünü azaltan kalabalık sınıflar yine yaklaşımın uygulanmasında bir engel durumundadır. Çalışma, iletişimsel dil yaklaşımının Türkiye'de daha uygulanabilir olduğuna ve iki ülkenin kıyaslandığı mevcut çalışmalar ile benzer sonuçların elde edildiğine dikkat çekmektedir.

Jabeen (2014), iletişimsel dil yaklaşımının dil öğretiminde ve iletişimsel becerilerin gelişiminde önemli yaklaşımlardan biri olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin dil öğretiminde iletişimsel dil yaklaşımına olan tutumları ile iletişimsel dil yaklaşımının ilkelerinin uygulamalarda yer alma durumunu ortaya koymaktır. İletişimsel dil yaklaşımı ilkeleri ile öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının örtüşme durumunun ortaya konması, örtüşmüyorsa nedenlerin neler olabileceği diğer araştırma sorularını oluşturmaktadır. Delhi'de ortaokul seviyesinde farklı okullardaki öğretmen ve öğrencilerle birkaç kez görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğretmen tutumlarının belirlenmesinde anket kullanılmıştır. Çalışmada sınıf için gözlemler yoluyla toplanan verilerle zenginlik kazandırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar ile sınıf içi uygulamaları arasında farklılıkların olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu iletişimsel dil yaklaşımı için olumlu yönde ifadelerde bulunmalarına rağmen az bir bölümü yaklaşımın destekleyicisi

konumundadır. Öğretmenler, tek bir yöntemin ortak kullanımı yerine, yöntem tercihlerinde öğrenen ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ve özgür olunması gerektiği fikrine sahiptir. Diğer bir bulgu ise, iletişimsel dil yaklaşımının öğretmenler tarafından değerli bulunmasına rağmen sınıf ortamında, öğrenenlerin dilde ön bilgilerinin az olması, yeterli materyalin sağlanamaması, öğretim programı gibi nedenlerle uygulanamaması olmuştur. İletişimsel dil yönteminin önemli ilkelerinden olan grup çalışmaları ve diğer iletişimsel etkinlikler derslerde yeterli zamanın bulunamamasından, sınıf mevcudunun fazla olmasından ve öğretmenlerin sınıfın otoritesini kaybedeceği düşüncesinden kaynaklı öğretmenler tarafından tercih edilmemektedir.

Ali (2013) çalışmasında, Irak'ta ortaokul kademesinde iletişimsel dil yaklaşımının benimsendiği öğrenme ortamlarının öğrencilerin dil becerilerini etkileme durumunu ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Nicel bir araştırma olan çalışmada deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Toplamda altmış ortaokul öğrencisine ulaşılan çalışmada, otuz öğrenci deney grubuna, otuz öğrenci kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Deney grubunda bulunan ortaokul düzeyindeki öğrencileri için dersler, iletişimsel dil yaklaşımı ilkelerine uygun olarak düzenlenmiştir. Kontrol grubundaki ortaokul öğrencilerine ise Dil İşitimi Yöntemi'ne uygun tasarlanmış dersler verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubu öğrencilerinin arasında, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerisindeki başarıları açısından anlamlı bir fark olup olmadığı irdelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına dil yeteneklerinin ölçülmesi amacıyla, uygulamadan önce ön test ve deney sürecinden sonra son test uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Irak'taki ortaokullarda iletişimsel dil yaklaşımının benimsendiği sınıftaki öğrenciler dört temel dil becerilerinin tümünde daha başarılı bulunmuş ve iletişimsel dil yaklaşımının dil işitimi yöntemine göre daha etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

Soğuksu (2013), iletişimsel dil yaklaşımı temele alınarak hazırlanan ortaöğretim İngilizce öğretim programının sınıf içi uygulamalara yansımalarını ortaya çıkarmaya yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma soruları, öğretim programındaki iletişimsel dil yaklaşımı ilkelerini, İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinlikleri ve sınıf içi etkileşimin iletişimsel özelliklerini, öğretim programındaki iletişimsel dil yaklaşımı ilkeleri ile sınıf içi etkinlikler ve sınıf içi etkileşimin iletişimsel özelliklerinin örtüşme durumunu belirlemeye yöneliktir. Ankara ili merkez ilçelerindeki

üç Anadolu lisesinde onuncu sınıf düzeyinde öğrenim gören 85 onuncu sınıf öğrencisi ve derse giren 3 İngilizce öğretmeni, araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programının iletişimsel dil yaklaşımını yansıtmaya durumunu ortaya koyabilmek amacıyla öğretim programı, sınıf içi uygulamalarda etkinliklerin ve sınıf içi iletişiminin özelliklerini belirlemek amacıyla Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim Gözlem Şeması veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Gözlem süresi, her okul için on iki ders saati olarak belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi aşamasında, öğretim programının incelenmesi ile elde edilen kategoriler ile örtüşen program ifadeleri belirlenmiş ve nitel yöntemlere uygun olarak analiz edilmiştir. Gözlem şemasında ise toplanan veriler, ilgili kategorilerin altında sınıflandırılmış ve nicel verilere dönüştürülmüştür. Belge incelemesi ve gözlem yoluyla verilerin toplandığı araştırmada, temel dil becerilerin bütünleşik öğretiminde ve iletişimsel dil yeterliliğinin kazandırılmasında sınıf içi uygulamaların başarılı olamadığı görülmüştür. Ek olarak derslerde kullanılan dil, anlama odaklı olmaktan uzak ve dil bilgisel yapılar ile sınırlı kalmaktadır. Çoğunlukla öğretmen merkezli olan derslerde, doğal olmayan bir öğrenme ortamı vardır, gerçek hayat durumları sınıf ortamına yansıtılamamaktadır.

Tayhani-Temizgöl (2013), çalışmasının temel amacını yabancı dil öğretiminde iletişimsel dil yaklaşımının öğrencilerin kelime ve akılda tutma becerilerinin gelişimleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'da Ticaret Meslek Lisesi'nde onuncu sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 50 öğrenci oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, her iki gruba da deney sürecinden önce ön test uygulanmış ve dört hafta süren deney sürecine geçilmiştir. Bu süreçte, bir grupta dil bilgisi çeviri yönetimine ait kelime öğretimi uygulamaları ile dersler işlenirken diğer grupta iletişimsel dil yaklaşımına ait bilgi tamamlama, dil oyunları, rol yapma gibi daha iletişimsel etkinlikler tercih edilmiştir. Süreç sonunda öğrenci gelişimlerini görmek için son test, öğrenilen kelimelerin hatırlanma düzeyini ölçmek amacıyla ise geciktirilmiş test uygulanmıştır. SPSS ile analiz edilen verilere göre, iletişimsel dil öğretim yaklaşımının dil bilgisi çeviri yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2011), "İngilizce Dil Sınıfında İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımının Uygulamasının Araştırması – Türkiye'de Öğretmen Tutumları Üzerine Bir Durum Çalışması" başlıklı çalışmada iletişimsel dil yaklaşımının uygulamadaki yönünü

tespit etmeyi ve yaklaşıma yönelik öğretmen tutumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Katılımcılar ile ilgili belli bir mesleki tecrübesi olan iki İngilizce öğretmeni olarak bilgi verilmektedir. Çalışmada veri toplama araçları olarak, öğretmenlerin ilgili yaklaşımda ders içi etkileşimlerini ortaya çıkarmak üzere gözlem, uygulayıcı konumundaki katılımcılara ulaşmak ve görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan anket, uygulama süresince karşılaşılan zorlukları ortaya çıkarmak için ise ölçekten yararlanılmıştır. Öğretmenler ölçekte belirtilen kriterleri temele alarak karşılaştıkları zorlukları puanlamış, biri araştırmacı olmak üzere iki gözlemci, sınıftaki uygulamalar ile ilgili notlar almıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin ifadeleri ile sınıftaki uygulamaları örtüşmemektedir. Ek olarak, büyük sınıflar, geleneksel ölçme yöntemleri, iletişimsel materyallerin hazırlığı için öğretmenlerin yeterli zamanının olmaması uygulamadaki zorluklar olarak belirtilmiştir.

Ozsevik (2010) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin dil öğretiminde iletişimsel dil yaklaşımına yönelik tutumlarını ve derslerinde karşılaştıkları zorlukları ortaya koymaktadır. İlkokul ve ortaokulda görev yapan 61 İngilizce öğretmenin katılımı olduğu çalışmada, çevrimiçi anket, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler eğitim sistemindeki değişimlere açık olduğunu belirtmekte ve iletişimsel dil yaklaşımına yönelik olumlu tutum içerisindedir. Yaklaşımın Türkiye’de İngilizcenin iletişimsel öğretimine katkı sağlayacağı düşüncesindedir. Ancak, sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı, iş yükü fazlalığı, programın içeriğinin yoğunluğu, öğretim programının öngördüğü ile uyuşmayan ölçme değerlendirme anlayışı, öğrencilerin iletişimsel yeteneklerini ortaya koyamaması ve motivasyon düşüklüğü gibi durumlar öğretmenlerin derslerinde zorluk yaşamalarına neden olmaktadır. Bu engeller öğretmenden, öğrenenden, eğitim sisteminden veya yaklaşımdan kaynaklı engeller olarak çalışmada belirtilmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, İngilizce öğretmenlerinin yöntemin kullanımında istekli ve yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahip olmaları, zorlukların üstesinden gelinmesine ve uygun koşulların sağlanmasına bağlıdır.

Temizöz (2008), “Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ve İletişimsel Yaklaşım Uygulamalarının, Öğrencilerin Öğrenme Becerisi Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmasında iki farklı dil öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcılarını, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Malatya Beydağı Abdulkadir Eriş Anadolu

Lisesi'nde onuncu sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 21 öğrenci oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarına uygulamadan önce ön test ve deney sürecinden sonra son test uygulanmıştır. İki hafta süren deney sürecinin sonucunda, iletişimsel dil yaklaşımının uygulandığı sınıfın lehine anlamlı bir farklılık görülmüş iletişimsel dil yaklaşımının öğrenme üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bal (2006), İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel dil yöntemine yönelik algılarını ve sınıf içi uygulamalarını ortaya koyan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın katılımcılarını, Adana ilinde, 5 farklı ilköğretim okulunda görev yapan 20 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Anket, sınıf içi gözlem ve yapılandırılmamış öğretmen görüşmeleri yoluyla veriler elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler iletişimsel dil yaklaşımına yönelik farkındalığa ve olumlu tutuma sahip olmalarına rağmen uygulamada, yöntem etkili bir şekilde kullanılamamaktadır. İletişimsel yöntemin etkili uygulanamamasında, yöntemle ilgili öğretmen bilgisizliği, yetersiz iletişimsel materyaller, kalabalık sınıflar ve öğretim programının dil bilgisi öğretimine ağırlık vermesi gibi zorluklar etkili olmuştur. Araştırma öğretmenlerin iletişimsel yöntemi iyi bildiklerini ancak uygulamada yaşanan zorlukların ve teori temelli aldıkları eğitimin yöntemi etkili uygulayabilmelerine engel olduğunu ortaya koymuştur.

Büyükkarcı (2006) üniversite düzeyindeki öğrencilere deyimsel fiillerin öğreniminde iletişimsel dil yaklaşımının etkilerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada, Selçuk üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi programında birinci sınıf düzeyindeki öğrenciler ile çalışmıştır. Çalışmada, kontrol ve deney grubu olmak üzere toplamda 54 öğrenci bulunmaktadır. Hem kontrol hem de deney grubuna öğrenci bilgilerini ölçmek üzere, uygulamadan önce ön test, deney sürecinden sonra ise son test uygulanmıştır. Deyimsel fiiller, kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel yöntemler ile, deney grubu öğrencilerine ise iletişimsel yöntemle öğretilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre, iletişimsel dil öğretimine dayalı olarak deyimsel fiilleri öğrenen öğrenciler, geleneksel yöntemle göre öğrenen öğrencilerden daha başarılı olmuştur.

Karim (2004), Bangladeş'te öğretmenlerin sınıflarında iletişimsel dil öğretimi yaklaşımını kullanma durumlarını ve yaklaşıma yönelik algılarını, tutumlarını ve beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın katılımcılarını üniversite düzeyinde öğretmenlik yapan 36 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Anketler yoluyla verilerin toplandığı çalışmada, öğretmenlerin

yönteme yönelik farkındalığa sahip oldukları, derslerinde yöntemin ilkelerini yansıtabildikleri, ifade ettikleri ile uygulamalarının örtüştüğü bulgularına ulaşılmıştır. Ancak, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri, kaynak ve materyal yetersizliği, kalabalık sınıflar ve idari anlamda destek olmaması yöntemin etkili uygulanışında engel konumundadır.

Rao (2002) çalışmasında, Çin’de İngilizce derslerinde iletişimsel ve iletişimsel olmayan etkinliklerin etkililiği hakkında üniversite öğrencilerinin görüşlerini almayı planlamıştır. Öğrencilerin etkinliklere verdiği tepkileri ortaya koymayı amaçlayan çalışmada, anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile öğrencilerle doğrudan etkileşime geçilmiş, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik algı ve tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. 15’i ikinci diğer 15’i üçüncü sınıf düzeyinde olan toplamda 30 üniversite öğrencisi çalışmaya katılım göstermiştir. Çalışmanın bulgularına göre iletişimsel olmayan etkinlikler öğrenciler tarafından daha çok sevilmiştir. Öğrencilere göre İngilizce öğreniminde bu türden etkinliklerin daha etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler Çin ülkesinin dil öğretimi açısından Batılılaşmaktan ziyade modernleşmeye ihtiyacı olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç, geleneksel dil öğretim yöntemleri ile iletişimsel dil öğretim yöntemlerini birleştirmek gerektiği ile ilgilidir.

2.3. İletişimsel Dil Yaklaşımının Ders Kitaplarına ve Dil Öğretimine Katkısının İncelendiği Çalışmalar

Çubukçu ve Atay (2017), iletişimsel dil yaklaşımında kazanımı önemsenen becerilerin başında gelen ve bağlama uygun dilin uygun kullanımı olarak açıklanabilen edimsel yetinin ders kitaplarında yer alma durumunu inceleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu amaçla, dil öğretimi için kullanılan Türkçe ve İngilizce ders kitaplarının edimsel yeti gelişimi açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Türkçe ve İngilizce ders kitapları edimsel yetiyi ne ölçüde barındırdığı, kitaplar arasında edimsel yeti bağlamında benzerlik ve farklılıkların neler olduğu ilgili araştırma sorularını oluşturmuştur. B1 olarak aynı seviyelerde hazırlanmış ikişer adet Türkçe ve İngilizce kitabı incelenmek üzere seçilmiştir. Seçilen kitaplardaki cümleler edimsel yetiyi barındırma anlamında satır satır taranmış ve madde analizi ile sonuçlar ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretimine yönelik kitaplarda edimsel yetinin gelişime yönelik bilgiye rastlanmamıştır. İngilizce öğretimine yönelik kitaplar

ise edimsel yetinin gelişimi açısından daha zengindir. İngilizce kitaplar, bağlama yönelik dilin kullanımını önemsemekte, Türkçe kitaplarda bağlama yönelik herhangi bir açıklama yapılmamaktadır. Ek olarak, İngilizce ve Türkçe öğretimi kitapları arasında edimsel yargı sayısı ve oranları konusunda farklılıklar bulunmaktadır. Ancak bu sayı ve oranlar yüzdeler olarak birbirlerine yakın görünmektedir.

Kaya (2017) çalışmasında, ikinci dil öğretiminde Türkiye’de yaygın olarak kullanılan ders kitaplarının içeriğini, kültürler arası iletişimsel yeterlilik öğelerini içermesi bağlamında incelemeyi planlamıştır. Veri kaynağı olarak, ilkokul ve ortaokul düzeylerine uygun hazırlanan A1 ve A2 seviyelerinde “Solutions” adlı ders kitabı seçilmiştir. Çalışmanın araştırma sorularının ilki, kültürler arası iletişim yeterliliği öğelerinin ders kitaplarında yer alma durumu, ikincisi, kültürlerarası iletişim yeterliliği öğelerinin ders kitaplarına nasıl dâhil edildiği ile ilgilidir. Araştırmacı, verilerini toplarken Skopinskaja (2003) tarafından geliştirilen bir kontrol listesinden yararlanmıştır. Bu bağlamda, ders kitaplarına belli bir dereceye kadar kültürler arası iletişim yeterliliği öğelerinin dâhil edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitapları kültürler arası iletişim yeterliliği öğeleri ile birlikte, öğrenenleri diğer kültürlere teşvik edebilmekte ve olumlu tutuma yönlendirebilmektedir. Ders kitapları, yabancı kültürün yaratıcı sanat eserlerine yer vermekte ve kültürün tanıtıcısı olabilmektedir. Ek olarak, kültürler arası iletişimsel dil yeterliliğinin geliştirilmesinde ders kitaplarından yararlanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Karababa, Serbes ve Şahin’in (2010) çalışması, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Breeze” adlı ders kitabının Avrupa Dil Gelişim Dosyasının tanımladığı A2 düzeyi ölçütleri temel alınarak değerlendirilmesi üzerinedir. Avrupa Dil Gelişim Dosyasının A2 düzeyindeki ölçütler, kontrol listesi şeklinde düzenlenmiştir. Kontrol listesindeki ölçütler, toplam etkinlik sayısı, becerilere göre etkinliklerin dağılımı, iletişimsel dil yaklaşımı, öğrenen özerkliği, öğrenci merkezlik, ikili çalışma/grup çalışması ve özgün metin kullanımı ile ilgilidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ders kitabı bütünüyle A2 seviyesinin ölçütlerini karşılamamaktadır. Ders kitabındaki etkinliklerin sadece belirli bir kısmı A2 düzeyi tanımlayıcılarına uygun görünmektedir. Dil becerileri anlamında eşit bir dağılım olmayan ders kitabında iletişim kurmaya yönelik etkinliklere yer verilmemektedir. Etkinlikler, öğrenen ihtiyaç ve özerkliğini destekleyici değildir. İletişim amacıyla dilin kullanımı önemsenmemiş, dilin görevi içeriğin aktarıcısı olarak görülmüştür.

Tok (2010) çalışmasında, ilkokul kademesinde kullanılan “Spot On” isimli İngilizce ders kitabını etkililiği yönüyle incelemeyi amaçlamıştır. Malatya ve Adıyaman il merkezlerinden seçkisiz olarak belirlenen 46 İngilizce öğretmen çalışmaya katılım göstermiştir. 5’li likert tipi bir ölçekle veriler toplanmış, düzen ve tasarımı, etkinlikler ve görevler, kullanılan dil, konular, içerik, beceriler ve genel özellikleri bakımından ders kitabı değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ders kitabı, yönlendirici, etkili, ikili çalışma/grup çalışmasını destekleyici, dört temel dil becerisini destekleyici, gerçekçi, ilgi çekici, bu açıdan öğreneni motive edicidir ve öğreneni teşvik edici zorluk seviyesine sahiptir. Ders kitabının olumsuz olarak nitelendirilebilecek özellikleri ise, düzen ve tasarımı, iletişimi destekleyici ve anlamlı etkinliklerin azlığı, içeriğin tekrarı sağlayıcı nitelikte olmaması, ikili çalışma/grup çalışmasını kısmen destekleyici olması ile ilgilidir.

Haznedar (2009) çalışmasında, dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde kullanılan “Time for English” ve “Globe” isimli ders kitaplarını dil bilgisel yapılar, yöntem, etkinlik türleri ve içerik ve genel özellikler açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ders kitaplarının, 2005-2006 eğitim yılında uygulamaya konan İngilizce öğretim programının hedeflerinin gerisinde kaldığı, çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanımını desteklemediği, öğrenenlerin dili kullanabilecekleri öğretim ortamını sunamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak, ders kitaplarında yer alan etkinliklerde dil bilgisel yapıların öne çıkartıldığı, bu etkinliklerin öğrenenlerin bilişsel seviyelerinin gerisinde kaldığı ortaya konmuştur. Ders kitaplarının öğrenenin kendini değerlendirmesine fırsat vermediği ulaşılan bir diğer sonuçtur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, sırasıyla araştırma modeli, çalışma ortamı, araştırmanın katılımcıları, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği, araştırmacı rolü sunulacaktır. Son olarak, araştırmada etik üzerine açıklamalar yer alacaktır.

3.1. Araştırma Modeli

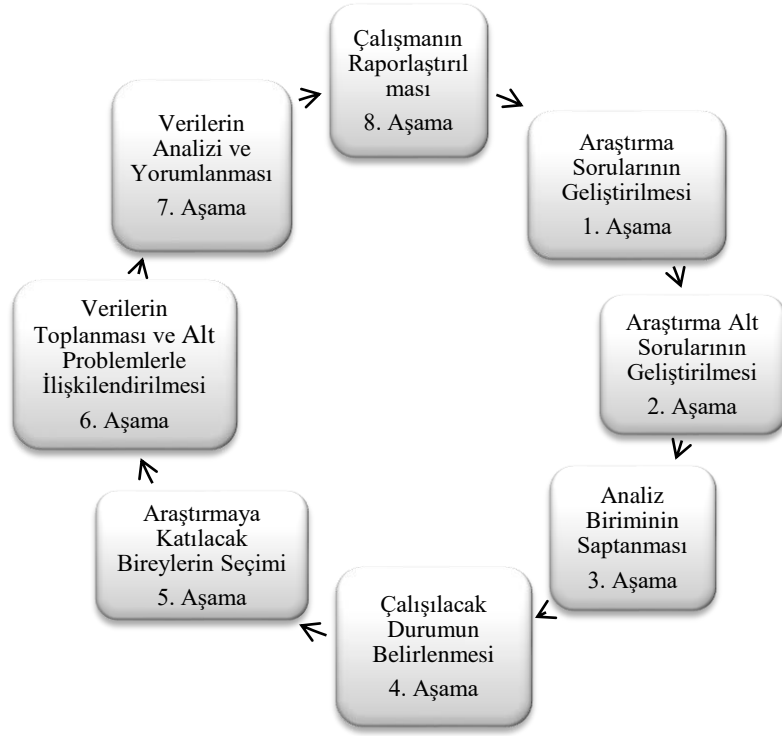
Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilecektir. Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, s.23). Tek bir kişinin veya varlığın, olgunun veya sosyal birimin ayrıntılı ve bütünsel olarak betimlenmesi ve analizidir (Merriam, 1988, s.16). Durum çalışmalarında gerçek yaşamın içerisinde bir durum belirlenir ve güncel bağlam ya da ortamında araştırılır. Durum çalışmaları, bir kişi, halk, olay, kurum veya belli bir programın uygulanması gibi durumların yoğun olarak çalışılması şeklinde olabilmektedir (Glesne, 2015). Araştırmacı, durumu incelemek için temalar, konular, belli durumlar belirler, betimlemeler yapar. Ayrıca sürece durumla ilgili olarak katılım sağlayan kişidir (Ekiz, 2015). Sürece, ortama ve olaya müdahalede bulunmaz ve durumu kendi akışı içerisinde derinlemesine inceler. Durum çalışmalarında, olayı var olduğu şekliyle tanımlamak, bağlamı içerisinde örüntüler kurarak açıklamak ve genel bir anlama ulaşmak esastır (Hancock ve Algozzine, 2016).

Durum çalışmaları, araştırmacılar tarafından farklı tür ve desenlerde ele alınmıştır. Yin (2009) araştırma amacına göre keşfedici (exploratory), betimleyici (descriptive) ve açıklayıcı (explanatory) durum çalışmaları olarak üç tür sınıflamadan bahseder. Yine Yin'e (2009) göre, bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni olarak dört tür desenden bahsetmek mümkündür. Stake'e (1995) göre, durum çalışmaları, asıl durum çalışması (intrinsic case study), araçsal durum çalışması (instrumental case study) ve kolektif durum çalışması (collective case study) olmak üzere üç türdür. Merriam (1998) ise discipline ve amaca göre iki farklı açıdan sınıflamalar yapar. Discipline yönelik durum çalışmaları, etnografik, tarihsel, psikolojik ve toplumsal olarak belirtilirken; amacına

göre durum çalışmaları, betimleyici, yorumlayıcı ya da değerlendirme olarak sınıflara ayrılmaktadır.

Araştırmada, durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır. Birden fazla durumun çalışıldığı iç içe geçmiş çoklu durum deseninde durumlar kendi içerisinde birden fazla alt tabaka veya birime sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda, İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programının içerisinde bulunan sınıf düzeyleri çoklu durumu, bu sınıf düzeylerinin içerisindeki amaç, içerik, öğrenme-öğretme durumu, değerlendirme ve ders kitapları boyutları ise durumların içerisindeki çoklu birimleri oluşturmaktadır.

Durum çalışması yöntemi ile yürütülecek çalışma planlanırken birtakım sorulara yanıt aranmıştır. “Hangi sorular çalışılacak (araştırılacak)?”, “odaklanması gereken alt sorular var mı?, varsa neler?”, “üzerinde çalışılacak durum ve temel alınacak analiz birimi nedir?”, “çalışma kimlerle yürütülecektir?”, “hangi tür verilere yer verilmelidir?”, “hangi tür veri hangi araştırma sorusuyla ilişkilendirilecektir?” ve “veriler nasıl analiz edilecek ve yorumlanacaktır?” gibi sorular süreçte düşünülmüş ve çalışma son haliyle rapor edilmiştir. Şekil 3.1’de durum çalışmalarının sekiz aşamadan oluşan bu süreci açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).



Şekil 3.1. Durum çalışması aşamaları

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi, durum çalışmalarının ilk olarak hangi sorulara yanıt verileceği ile başlamaktadır. Durum çalışmalarında en uygun sorular “nasıl”, “niçin” soru kipleriyle oluşturulanlardır (Yin, 2009). “Kim”, “ne”, “nerede” ve “niçin” sorularının da güncel durumu aydınlatmaya yönelik sorulabildiği görülmektedir. Gerek duyulursa, durumu daha derinden anlamaya yardımcı olabilecek alt sorulara da yer verilmelidir. Bu çalışmada öncelikle, dikkatli ve titiz bir çalışma ile çalışmanın amacı sonrasında ise amaca uygun sorular ve alt sorular belirlenmiştir.

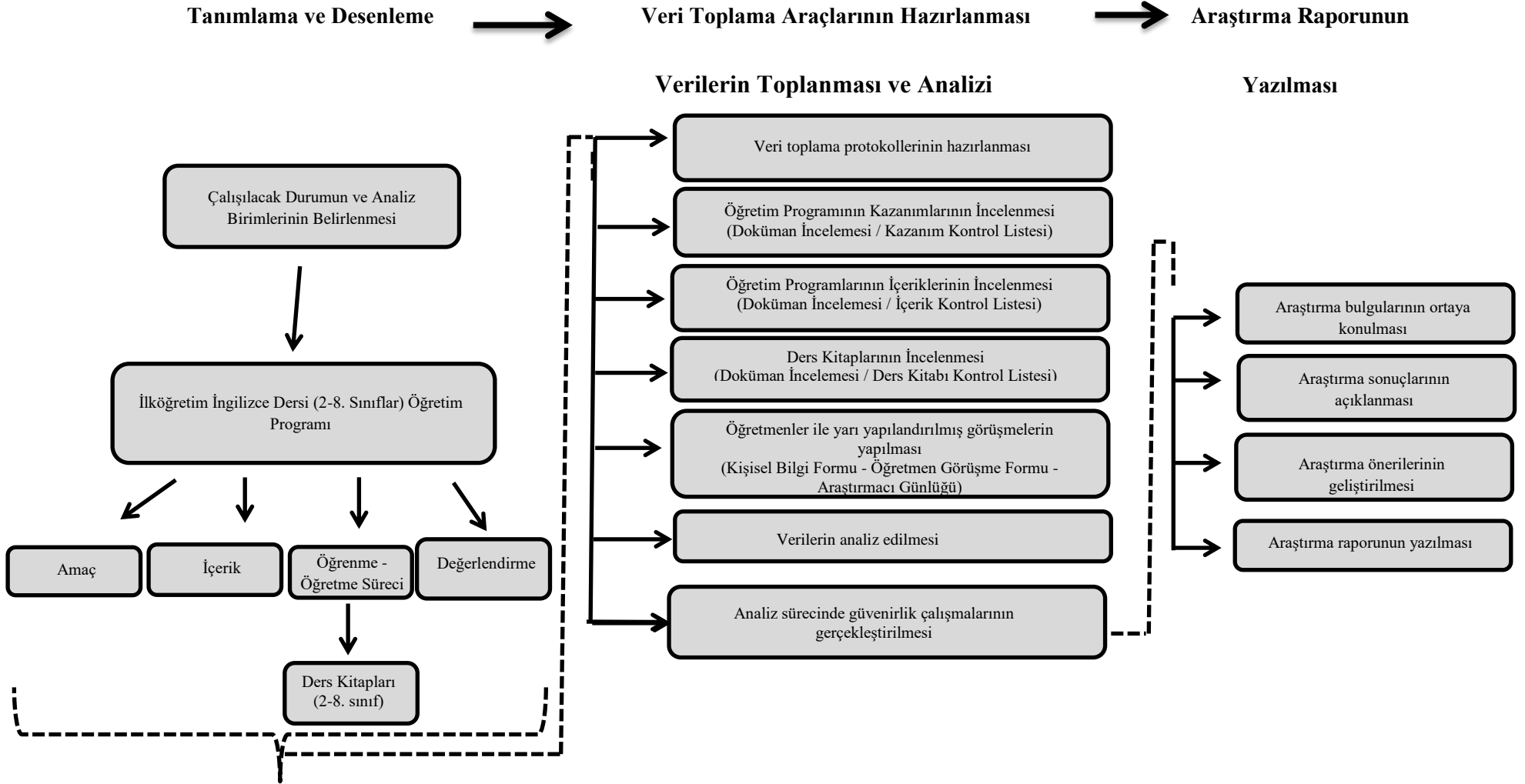
Üçüncü ve dördüncü aşamalar, araştırmaya konu olan durumun ve analiz biriminin belirlendiği, tanımlandığı, bağlamının ortaya konduğu ve anlaşılabilirliğinin sağlandığı aşamalardır. Creswell (2007), araştırmacılara, gelecek için umut vadeden ve yararlı araştırmalar yürütebilmeleri için ilk olarak durum çalışması türüne karar vermelerini önermektedir. Araştırmanın amacına bağlı olarak analiz birimi ve durum tespiti yapılmıştır. Durum olarak İngilizce dersi öğretim programının içerisinde bulunan sınıf düzeyleri, alt tabakalar olarak programın boyutları olan kazanımlar, içerik, öğrenme–öğretme süreci, değerlendirme ve ders kitapları boyutları belirlenmiştir. Tüm bu süreç veri toplama hazırlık sürecidir.

Beşinci aşama, katılımcıların seçimi ile ilgilidir. Süreçte önemli adımlardan birisi gerekli ve zengin bilgiyi sunacak katılımcılara ulaşmaktır (Creswell, 2007, Patton, 2002'den aktaran Glesne, 2015). Çalışma grubunda yer alacak bireylerin neden tercih edildiği, hangi yöntem kullanılarak belirlendiği, özelliklerin ne olduğu açıkça ortaya konmalıdır.

Altıncı aşama olarak durum çalışmalarında, tatmin edici bir şekilde verilerin toplanması ve alt problemlerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Nitel araştırma yöntemlerin tamamında ortak olarak gözlem, görüşme, odak gruplar, doküman analizi, sözlü ve yazılı kaynaklara veri toplama amacı ile başvurulabilir (Özden ve Durdu, 2016; Yin, 2009; Merriam,1998; Stake, 1995; Creswell, 2007, 2012). Çalışmada, veri toplama araçları yoluyla alt problemlerin rehberliğinde veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak kazanımlar, içerik ve ders kitaplarına yönelik kontrol listeleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yedinci aşama, verilerin analizi ve yorumlanması ile ilgilidir. Durum çalışmalarında farklı veri toplama araçlarının kullanımı, farklı veri toplama ve analiz süreçlerini beraberinde getirmektedir. Çeşitli analiz yollarının arasından araştırmacının en rahat edeceği ve sürece en katkı sağlayıcı olan analiz yolu seçilmelidir. Veriler ayrı ayrı değil durumu etkileyen tüm özellikler ile beraber bütüncül analiz edilmelidir. Farklı veri toplama araçlarından elde edilen veriler araştırma problemine cevap verecek şekilde bütünleştirilmelidir. Analiz ve veri toplama sürekli olarak birbirini etkilemesi nitel çalışmaların merkezidir (Wiseman, 1974). Analiz ve veri toplama süreçte birlikte yer alırken araştırmacı her aşamada kodlamalara başvurur. Kodlama çokça alınmış notları, belge ve dokümanları organize etmeye yarayan anahtar işlem olarak görülür ve verinin kavramsallaşmasında ilk adımdır (Bryman ve Burgess, 2002). Betimsel veya içerik analizi, durum çalışmalarında verileri analiz etme yolları olabilir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan kazanımların, içeriğin ve ders kitaplarındaki etkinliklerin iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğunun ortaya konmaya çalışıldığı ilk üç araştırma sorusu betimsel analiz, öğretmenlerin sınıf içi ve değerlendirme etkinliklerinde iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü uygulamalara yer verme durumlarının belirlemesine yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı dördüncü ve beşinci araştırma sorusu ise içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir.

Araştırmanın raporlaştırılması araştırma sürecindeki son aşamadır. Raporlaştırma, problemin araştırılması ve keşfedilmesini sunan tamamlanmış çalışmadır; soruları tanımlar, verinin araştırmacı tarafından toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içerir (Creswell, 2012). Analiz sonuçlarını paylaşırken, araştırmacının amacı detaylı ancak öz bilgi sunmak olmalıdır. Katılımcı gizliliği sağlanmalı ve analiz sonuçları kanıtları ile birlikte sunulmalıdır. Çalışmada, verilerin analizi tamamlandıktan sonra çalışmanın raporlaştırılması sağlanmıştır. Şekil 3.2’de araştırma süreci özetlenmektedir.



Şekil 3.2. Araştırma süreci

Şekil 3.2’de görüldüğü gibi araştırma, amaca yönelik çalışılacak durum ve analiz birimlerinin belirlenmesi aşamaları ile başlatılmıştır. Veri toplama araçları hazırlanmış ardından verilerin toplanması ve analizi aşamasına geçilmiştir. Uygulamalar gerçekleştirildikten sonra bulgular ortaya konmuş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Son aşama olarak ise, öneriler geliştirilmiş ve araştırma raporu hazırlanmıştır.

Araştırmada, İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğunu incelemek amacıyla öncelikle, programda yer alan kazanımların ve içeriğin doküman analizi yapılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi amacıyla ders kitaplarındaki etkinliklerin iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğu yine doküman analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Doküman analizi, var olan yazılı, görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Sonraki aşamada, sınıf içi etkinliklerde iletişimsel dil yaklaşımın öngördüğü uygulamalara yer verilme ve değerlendirme etkinliklerinde iletişimsel dil yaklaşımı ilkelerinin uygulanma durumuna yönelik İngilizce öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır.

3.2. Veri Kaynakları

Durum çalışmaları “durum”u belirleme, sınırlandırma ve durumun araştırılmasına dayandırılır. Bu süreçteki analiz birimi ise, çalışmaya bizzat konu olan tek bir kişi, program, grup, kurum, topluluk veya özel bir politika olabilir (Hesse-Biber ve Leavy, 2011; L Berg, 2009; Merriam, 1988, 2009). Bu çalışmanın durumu, güncellenmiş 2018 yılı İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programının içerisinde yer alan her bir sınıf düzeyi ve her bir sınıf düzeyinde öğretim programının uygulanması; analiz birimi ise öğretim programının sınıf düzeylerinde amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları ile öğretim materyali olarak ders kitabı, öğretim programlarının süreçteki uygulayıcıları olan İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel dil yaklaşımını öğrenme-öğretme ortamlarında ve değerlendirme etkinliklerinde kullanma durumudur.

Araştırmacı, ilk olarak tüm eğitim paydaşlarından fikir alınarak hazırlanan ve gündemde olan MEB’in yenilenen öğretim programını incelemek istemiştir. İletişimsel dil öğretimi başta olmak üzere çeşitli yaklaşımların etkisiyle hazırlanan öğretim programı dört temel ögesi etrafında detaylı incelenmiştir. Öğretim programının

boyutlarında, benimsenen yaklaşımların yansımalarının ne ölçüde var olduğunu tespiti yapılmıştır.

Araştırmada, ikinci bir veri kaynağı olarak ikinci sınıf düzeyinden sekizinci sınıf düzeyine kadar olan İngilizce ders kitaplarının incelemesi yapılmıştır. İlkokul kademesinde, Bilim ve Kültür Yayınlarının ikinci sınıf düzeyi, MEB Yayınlarının üçüncü sınıf düzeyi ve MEB Yayınlarının “Learn With Bouncy” adlı dördüncü sınıf düzeyine ait ders kitapları ile ortaokul kademesinde, MEB Yayınlarının beşinci ve altıncı sınıf düzeyi, “Lets Learn English” adlı yedinci sınıf düzeyi, “Mastermind” adlı sekizinci sınıf düzeyine ait kitapları incelenmiştir. Çalışmada öncelikli olarak, Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı kitaplar incelenmek istenmiştir. İlkokul ikinci sınıf düzeyinde ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bir ders kitabının bulunmaması sebebiyle, Türk yazarlar tarafından yazılan ve bakanlıkça kullanımı onaylanan bir ders kitabı incelenmek üzere seçilmiştir. Ders kitaplarının incelenmesinin çalışmanın amacına ulaşmasında tamamlayıcı öge olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı gereği, kitapların incelemesi iletişimsel dil yaklaşımı etkinliklerini ne ölçüde içerdiğine yöneliktir.

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmada doküman analizi yapıldığından veri kaynağı olarak 2018 yılı İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programı incelenmiştir. Çalışmanın amacı göz önünde bulundurulduğunda, güncel İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programının öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme etkinlikleri boyutunun incelenmesinde, ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin katılımına ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, İç Anadolu bölgesinde yer alan Eskişehir ili Mahmudiye ve Çifteler ilçelerinde görev yapmakta olan ilköğretim İngilizce dersi öğretmenleri oluşturmuştur. Bu ilçelerin çalışma amacıyla seçilmesinin nedenleri, Mahmudiye'nin araştırmacının görev yaptığı ilçe olması, Çifteler 'in ise görev yapılan ilçeye olan yakınlığıdır. Ayrıca, görev yapılan ilçelerin ekonomik uğraş, kültürel yapı, eğitim seviyesi gibi özelliklerde benzerliği bulunmaktadır. Çifteler ilçesinin demografik özelliklerinin Mahmudiye ilçesine olan benzer olması yine seçilmesinde etkindir. Bu benzerlikten yararlanarak da çevresel faktörlerin etkisi en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme modelleri içerisinde yer alan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, zamana bağlı olarak mevcut ve ulaşılabilir durumda olan kişilerin çalışmaya katılımcı olarak dâhil edilmesidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2002). Mevcut ve ulaşılabilir olmasının yanı sıra, çalışmaya katılacak İngilizce öğretmenlerinin tamamı, çalışma gerçekleştirildiği sırada güncel öğretim programını uygulamaktadır.

Durum çalışmalarında farklı türden durumların çalışmaya dâhil edilmesi gerekmekte ve durumların seçiminde birtakım ölçütlerin etkili olması beklenmektedir (Merriam, 2009). Farklı okul ve sınıf düzeylerinde çalışan öğretmenlerin düşüncelerinde farklılaşma görülebileceğinden öğretmenlerin hangi okulda ve sınıf düzeylerinde öğretmenlik yaptıkları göz önünde bulundurulmuştur. Mahmudiye ilçesinde ilköğretim düzeyinde yedi İngilizce öğretmeni görev yapmakta iken, Çifteler ilçesinde on öğretmen bulunmaktadır. İki ayrı ilçede ilkokul ve ortaokul düzeylerinde derse giren toplam on yedi İngilizce öğretmenin tamamından veri toplanmaya çalışılmıştır. Ancak gönüllülük göstermeyenler çalışma grubu dışında tutulmuş, toplam on dört öğretmen gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. Öğretmenlerin çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını gösteren sözlü ve yazılı onayları alınmıştır (Ek-5). Katılımcılara araştırmanın herhangi bir aşamasında çekilme haklarının olduğu konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından veri toplama sürecine ilişkin bir planlama yapılmış ve katılımcıların onayı alınmıştır. Katılımcıların gizliliğinin sağlanması amacıyla araştırma raporunda katılımcıların isimleri yerine kodlamalara yer verilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Çizelge 3.1’de görülebilir.

Çizelge 3.1. Katılımcılara ilişkin bilgiler

Katılımcı öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Mezuniyet durumu	Mezuniyet alanı	Yenilenen öğretim programları veya dil öğretimi	Okul bölgesi	Okul türü
Ö1	Kadın	30	1-5 yıl	Lisans	Amerikan kültürü ve edebiyatı	Öğretim programı tanıtımı semineri	İlçe merkezi	Ortaokul
Ö2	Kadın	35	11-15 yıl	Lisans	İngilizce öğretmenliği	-	İlçe merkezi	Ortaokul
Ö3	Kadın	42	16-20 yıl	Lisans	İngilizce işletme	Öğretim programı tanıtımı semineri	Mahalle	Ortaokul
Ö4	Kadın	30	6-10 yıl	Lisans	İngilizce öğretmenliği	Öğretim programı tanıtımı semineri	Mahalle	Ortaokul
Ö5	Kadın	30	1-5 yıl	Lisans	İngilizce dili edebiyatı	-	Mahalle	İlkokul-Ortaokul
Ö6	Kadın	35	11-15 yıl	Yüksek lisans	İngilizce öğretmenliği	Dil öğretim yaklaşımları semineri	İlçe merkezi	Ortaokul
Ö7	Kadın	30	6-10 yıl	Lisans	İngilizce öğretmenliği	Öğretim programı tanıtımı semineri	İlçe merkezi	Ortaokul
Ö8	Kadın	28	1-5 yıl	Lisans	İngilizce öğretmenliği	-	Mahalle	Ortaokul
Ö9	Kadın	27	1-5 yıl	Lisans	İngilizce öğretmenliği	-	İlçe merkezi	Ortaokul
Ö10	Kadın	26	1-5 yıl	Lisans	İngilizce öğretmenliği	-	İlçe merkezi	İlkokul
Ö11	Erkek	32	6-10 yıl	Lisans	İngilizce öğretmenliği	-	Mahalle	İlkokul
Ö12	Erkek	27	1-5 yıl	Lisans	İngilizce öğretmenliği	-	Mahalle	Ortaokul
Ö13	Kadın	30	6-10 yıl	Lisans	İngilizce öğretmenliği	Öğretim programı tanıtımı semineri	Mahalle	İlkokul-Ortaokul
Ö14	Kadın	43	1-5 yıl	Lisans	İngilizce öğretmenliği	Öğretim programı tanıtımı semineri	Mahalle	İlkokul-Ortaokul

Çizelge 3.1’de de görüldüğü gibi, araştırmamızın katılımcıları 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilköğretim kademesinde İngilizce derslerine giren öğretmenlerdir. 12’si kadın 2’si erkek olan öğretmenlerin meslekte çalıştıkları yıllar ağırlıklı olarak 1-5 yıl olarak belirlenmiştir. Tamamı lisans mezunu olan öğretmenlerin mezun oldukları alan ise ağırlıklı olarak İngilizce öğretmenliği olmakla birlikte çeşitlilik göstermiştir.

Öğretmenlerden altı tanesi yenilenen öğretim programlarının tanıtımına yönelik hizmet içi eğitime katılırken sadece bir tanesi dil öğretim yaklaşımlarına ait hizmet içi eğitim almış diğerleri ise herhangi bir hizmet içi eğitime katılmamıştır. Öğretmenlerin sekiz tanesi ilçe merkezine bağlı mahalle tipi yerleşkelerdeki okullarda görev yapmaktayken altı tanesi ise ilçe merkezinde çalışmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrenci düzeylerinde farklılaşma olan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile görüşülmesi planlanmış ve öğretmenlerin ilkokul, ortaokul veya hem ilkokul hem de ortaokul kademelerinde çeşitli sınıf düzeylerinde derslere girdikleri belirlenmiştir.

Verilerin zenginliğinin ve çeşitliliğinin sağlanması için yaş, cinsiyet, mesleki tecrübe ve eğitim geçmişi, aldıkları hizmet içi eğitimler, okulların türü ve bulunduğu bölge bakımından öğretmenler değerlendirilmiştir. Farklı bakış açılarının çalışmada yerini alması önemsenerek çalışmanın yeterince aydınlatılmasına çalışılmıştır. En fazla çeşitlilik örnekleme stratejisi, araştırmacının özellikleri bakımından farklılaşan kişileri veya durumları örneklediği stratejidir (Creswell, 2012).

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmalarda veri toplama gözlem, görüşme, anket veya dokümanlar aracılığı ile gerçekleştirilir (Creswell, 2012; Polkinghorne, 2005; Gill, Stewart, Treasure ve Chadwick, 2008; Seggi ve Bayyurt, 2015). Tek bir kaynaktan veri elde etmek, veriler arası karşılaştırma, denetim ve doğrulama yapmaya fırsat vermeyecektir. Farklı veri kaynaklarından bilgi edinme olarak adlandırılan çeşitleme, durumla ilgili daha ayrıntılı ve bütüncül bir anlayış geliştirmek için çalışmada kullanılmalıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Erlandson, Hartis, Skipper ve Allen, 1993). Nitel araştırmalar içerisinde yer alan durum çalışmalarında, araştırmacının ayrıntılı veri sunması durumun aydınlatılmasını sağlayacağı gibi çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı getirecektir (Creswell, 2007).

Araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla kullanılacak olan veri toplama araçları, verilerin toplandığı zaman aralığı ile birlikte çizelge 3.2’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.2. Araştırma soruları ve veri toplama araçları

Araştırma Soruları	Veri Toplama Aracı	Verinin Türü	Verinin Analizi	Verinin Tahmini Toplanma Zamanı
1. İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan kazanımların iletişimsel dil yaklaşımını yansıtma durumu nasıldır?	Doküman İncelemesi / Kazanım Kontrol Listesi	Nitel	Betimsel Analiz	15.03.2019-25.04.2019
2. İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan içeriğin iletişimsel dil yaklaşımını yansıtma durumu nasıldır?	Doküman İncelemesi / İçerik Kontrol Listesi	Nitel	Betimsel Analiz	15.03.2019-25.04.2019
3. Ders kitaplarındaki etkinliklerin iletişimsel dil yaklaşımını yansıtma durumu nasıldır?	Doküman İncelemesi / Ders Kitabı Kontrol Listesi	Nitel	Betimsel Analiz	15.03.2019-25.04.2019
4. Sınıf içi etkinliklerde iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü uygulamalara nasıl yer verilmektedir?	Yarı yapılandırılmış görüşme /Kişisel Bilgi Formu - Öğretmen Görüşme Formu	Nitel	İçerik Analizi	15.03.2019-20.05.2019
5. Ölçme-değerlendirme etkinliklerinde iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü uygulamalara nasıl yer verilmektedir?	Yarı yapılandırılmış görüşme / Kişisel Bilgi Formu - Öğretmen Görüşme Formu	Nitel	İçerik Analizi	15.03.2019-20.05.2019

Çizelge 3.2’de görüldüğü gibi, öğretim programının amaç ve içerik boyutları ile ders kitaplarının etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına olan uygunluğunu belirleyebilmek amacıyla doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Öğretim programı ve ders kitapları için iletişimsel dil yaklaşımına ait ölçütleri ortaya koyan ve uzman görüşü alınarak hazırlanan kontrol listeleri kullanılmıştır. Kontrol listeleri ders kitaplarının değerlendirilmesinde sıklıkla önerilen veri toplama araçlarıdır (Daoud ve Celce-Murcia, 1979; Ellis, 1997; Sheldon, 1988). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme etkinliklerinde iletişimsel dil yaklaşımına derslerinde yer verme durumlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesinde ise öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Kişisel bilgi formu yararlanılacak olan diğer veri toplama

araçlarıdır. Araştırma problemlerini aydınlatmak üzere kullanılacak olan veri toplama araçlarının geliştirilme ve uygulanma aşamaları aşağıda açıklanmaktadır.

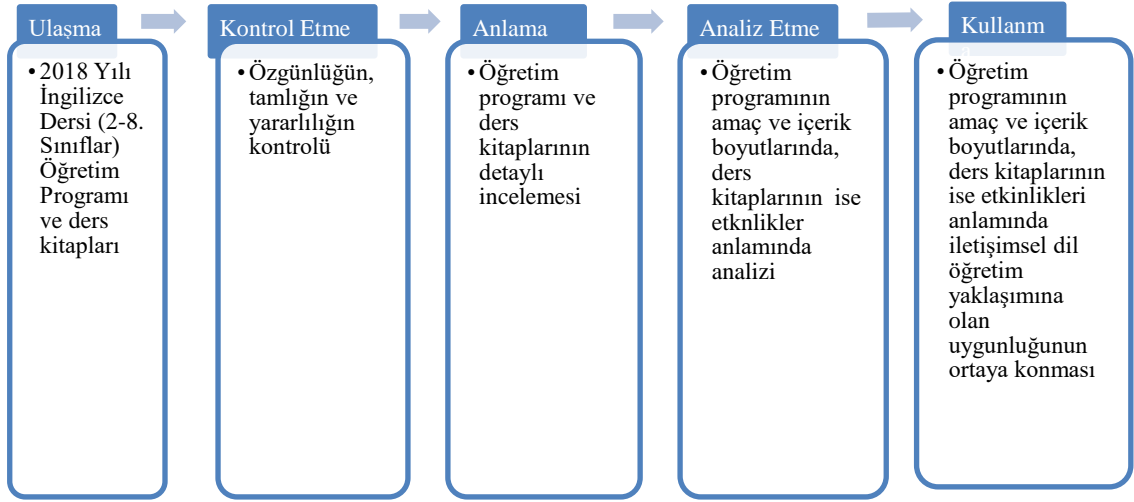
3.4.1. Doküman incelemesi

Durum çalışmalarında derinlemesine inceleme yapmaya imkân tanıyan veri elde etme yollarından ilki dokümanlardır (Glesne, 2015). Bu araştırmanın ilk üç sorusuna yanıt vermek amacıyla doküman incelemesi yapılmıştır. Çalışma için gerekli olan zengin bilginin edinilmesinde çeşitli dokümanların kullanımı önerilir (Marshall ve Rossman, 2016).

Nitel çalışmalarda sık sık kullanılan doküman incelemesi, araştırmanın amacı olan olgu ve olaylar hakkında çeşitli bilgilerin mevcut olduğu yazılı kaynakların analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dokümanlar, tekrar tekrar incelenebilen zaman, mekân ve olaydan çok fazla etkilenmeyen kaynaklardır (Hesse-Biber ve Leavy, 2011; Yin, 2009).

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yenilenen ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı çalışmanın temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Güncel öğretim programının durumla ilgili gerçekçi bilgilere ulaşmada önemli bir veri kaynağı olduğu düşünülmüştür. Ek olarak, öğretim programı ile uyumlu olarak hazırlanan ilköğretim İngilizce dersi kitapları da incelenmiştir.

Öğretim programının ve ders kitaplarının incelenmesi sürecinde belirli doküman inceleme aşamaları takip edilmiştir. Bu aşamalar, “dokümanlara ulaşma”, “dokümanların özgünlüğünü kontrol etme”, “dokümanları anlama”, “dokümanları analiz etme” ve “veriyi kullanma” olarak sıralanabilir (Forster, 1995’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016)



Şekil 3.3. Doküman inceleme aşamaları

Dokümanlara ulaşma: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmi web sitesinden öğretim programına, bakanlığa bağlı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanan Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) ise ders kitaplarına erişilmiştir.

Dokümanların özgünlüğünü kontrol etme: Programlar ve ders kitapları, yukarıda bahsedildiği gibi en üst ilgili kurum olan Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğunda olduğundan kontrolü kendiliğinden gerçekleştirilmiştir.

Dokümanları anlama: İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı ile ders kitapları, detaylı, sistematik ve bütüncül olarak incelenmiştir. Bu aşamada, ilk üç araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

Dokümanları analiz etme: ilköğretim İngilizce dersi öğretim programının amaç ve içerik boyutları iletişimsel dil öğretim yaklaşımı bağlamında gözden geçirilmiştir. Öğretim materyali olarak kullanılan ders kitaplarının etkinlikleri bakımından yaklaşıma uygunluğu ortaya konmaya çalışılmıştır. İletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü ilkeler doğrultusunda programın boyutları ile ilgili değerlendirme ölçütleri belirlenmiştir. Ölçütler öğretim programının özellikleri ile karşılaştırılmıştır. Veriler, tema olarak kullanılacak olan ölçütlerle yorumlanmıştır. Bu aşama, betimsel analizin kullanılmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Veriyi kullanma: Veriler araştırmanın amacına uygun olarak ortaya konmuş ve ileri araştırmaların yürütülmesinde katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı incelenmeye başlamadan önce, iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı ile ilgili çeşitli kaynaklar incelenmiş, yaklaşımın amaç, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreci ile ilgili öngördüğü ilkeler belirlenmiştir. Elde edilen bilgiler ışığında, doküman incelemesi için amaca hizmet edecek farklı kontrol listeleri geliştirilmiştir. İletişimsel dil yaklaşımı bağlamında öğretim programının amaç, içerik boyutları ve ders kitapları ile ilgili maddeler oluşturulmuştur. Maddeler aracılığı ile öğretim programının ve ders kitaplarının iletişimsel dil yaklaşımını yansıtır durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Kontrol listeleri, alan yazında belirtilen iletişimsel dil öğretim yaklaşımının amaçlar ve içerik boyutundaki ilkeleri doğrultusunda geliştirilmiştir (Richards ve Rodgers, 2001; Cook, 2001; Larsen-Freeman ve Anderson, 2011; Brown, 2001; Demirel, 1987).

Kazanım Kontrol Listesi: Bu listede, üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma, akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme, gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme, iletişim kurdukmaya dönük olma, öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma şeklinde öğretim programının amaçlar boyutunda bulunması gereken iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı ilkelerine yer verilmiştir. Kontrol listelerindeki ilkeler ölçüt alınarak ünitelerin ilkeleri karşılama durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla kontrol listesi ünitelere ayrılmış ve ilkeleri karşılayan kazanımlar ilgili ünitenin olduğu yere not alınmıştır (Ek-1).

İçerik Kontrol Listesi: Öğretim programının içerik boyutunda bulunması gereken iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı ilkelerine yer verilmiştir. Bu ilkeler, sarmal yaklaşımın benimsenmesi, öğretim ilkelerine uygun olma (basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, genelden özele, yakından uzağa konu geçişleri), aktif öğrenmeyi destekleme, etkinlik/görev temelli olma, öğrenene bireysel/toplumsal fayda sağlama, gerçekçi, öğrenilebilir, güncel ve hedeflerle tutarlı olma, öğretmene esneklik tanıma, iyi organize edilmiş olma, öğrenciye uygun olma (düzey, ilgi, ihtiyaç açısından) ve farklı öğretim materyallerinin kullanımına uygun olma olarak sıralanabilir. Buradaki amaç, ünitelerin içeriğinin ilkeler temelinde belirlenmeye çalışılmasıdır. İlkeleri karşılayan üniteler ilgili ünitenin olduğu yere not alınmıştır (Ek-2).

Ders Kitabı Kontrol Listesi: Bu listede, iletişimsel dil yaklaşımına uygun olan etkinlik türlerine yer verilmiştir. Bu etkinlik türleri, benzerlik farklılıkları belirleme, oluş

sirasına göre sıralama, eksikleri tespit etme ve tamamlama, görünmeyeni anlatma/yönlendirme, yönergeleri takip etme, takım olma, tartışma, bir düşüncenin canlandırılması, diyalog üretme, probleme olası çözümler bulma, çeşitli yayınları dinlemesi ve geçen kavramları not etme, duygularını ifade etme, cümleleri yeniden düzenlenme, düşünme, araştırma ve yazma türündeki etkinlikler olarak belirtilmiştir. Kontrol listesindeki etkinlik türleri ölçüt alınarak öğretim materyali olarak görev yapan ders kitaplarının içerisindeki etkinliklerin ünitelerine, etkinlik türüne ve sayfa numarasına ait bilgilere yer verilmiştir (Ek-3).

Hazırlanan kontrol listelerinin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşleri alınmış; görüşler doğrultusunda gerekli düzeltme ve geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Son hali verilen kontrol listeleri, çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İkinci sınıf düzeyinden sekizinci sınıf düzeyine kadar olan tüm kazanımlar, içerik ve ders kitapları kontrol listeleri aracılığıyla incelenmiştir.

3.4.1.1. Doküman incelemesi ve kontrol listelerinin analizi

Araştırmanın İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan kazanımların ve içeriğin iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğu ile ders kitaplarındaki etkinliklerin iletişimsel dil yaklaşımını karşılama durumu ile ilgili ilk üç sorusuna yönelik veriler doküman analizi kapsamında oluşturulan kontrol listeleri aracılığıyla toplanmıştır. Kontrol listelerinde, ilgili boyutlardan yola çıkılarak iletişimsel dil yaklaşımına ait maddeler yer almıştır. Maddeler, veri analizi için bir çerçeve oluşturarak tema olarak kullanılmıştır.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca 2017-2018 yılında kademeli olarak uygulamaya konulan İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının amaç ve içerik boyutlarında belirlenen özellikleri, ilgili temaların yanına kodlanmıştır. Benzer şekilde ders kitaplarındaki etkinliklere ait özellikler, kontrol listesindeki ilkeler ile karşılaştırılması yapılarak ilgili temaların yanına kodlanmıştır. Oluşturulan genel çerçeveye uygun olarak öğretim programı ve ders kitaplarından elde edilen veriler düzenlenmiştir. Anlaşılabilirliği arttırmak amacıyla, veriler tanımlanmış ve gerekli ilişkilendirmeler ve açıklamalar yapılmıştır.

Öğretim programının amaç ve içerik boyutu ile ders kitaplarının etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımını yansıtırma durumunu belirleyebilmek üzere kullanılan kontrol listelerinin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen

verilerin önceden ortaya konan temalara uygun şekilde özetlendiği ve yorumlandığı analiz çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlk olarak, iletişimsel dil yaklaşımının ilkelerini yansıtan temalar ölçüt olarak kullanılmıştır. Kazanımların üniteler temelinde ölçütleri karşılama durumları ortaya konmuştur. Kazanım kontrol listesi kapsamında ölçütlere uygun olduğu düşünülen kazanımların her sınıf düzeyinde ve üniteler temelinde frekans değerleri hesaplanmıştır. İçerik ve ders kitapları kontrol listesi kapsamında ise ölçütlere uygun olduğu düşünülen içerik özellikleri ve ders kitabı etkinliklerinin varlığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Oluşturulan temalar ve kodlamaların geçerli ve güvenilir olmasını sağlamak üzere eğitim programları ve öğretim alanında çalışan bir ve İngilizce öğretimi üzerinde çalışmış olan iki uzmandan görüş alınmıştır. Öğretim programının kazanımlarına ve içeriğine yönelik verilerin tamamı İngilizce öğretimi alanında çalışan iki ayrı uzmanın görüşüne, ders kitapları etkinlikleri ile ilgili verilerin tamamı ise eğitim programları ve öğretim alanında çalışan bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Kazanımların, içeriğin ve ders kitabı etkinliklerinin ilgili kontrol listesindeki ölçütlere göre yeniden analiz edilmesi istenmiştir. Analizler, ayrı ortamlarda bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Son olarak, değerlendirmelerin geçerliliği ve güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü ile hesaplanmıştır. Uzman ile araştırmacı arasında bulgular üzerinde görüş birliği oranı kazanımlar boyutunda .93; içerik boyutunda .89 ve ders kitapları boyutunda ise .93 olarak belirlenmiştir.

3.4.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Görüşme, en basit haliyle amaçlı karşılıklı konuşma olarak tanımlanabilir (L Berg, 2009). Kişilerin bazı konulara ilişkin tutum, algı veya düşüncelerini öğrenmede en etkili yollardandır. Araştırmalarda veri üretmek amacıyla kullanılan görüşmeler, ilkeleri ve teknikleri anlamında diğer veri toplama yolları ile de uyumludur (Marshall ve Rossman, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise, görüşme sorularının önceden hazırlandığı ancak görüşme sırasında araştırmacının sorular üzerinde düzenlemeye gidebildiği görüşmelerdir (Flick, von Kardoff ve Steinke, (Eds.), 2004).

Bu çalışmanın diğer bir veri kaynağını yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların belirli bir kısmı görüşme öncesi hazırlanır ancak görüşme süreci boyunca sorular yeniden şekillendirilebilir (Glesne, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmede kimlerle

görüşme yapılacağına ve hangi soruların yöneltileceğine karar vermek gereklidir (Hesse-Biber ve Leavy, 2011). Bu çalışmada görüşme ile veri elde etme, öğretmenleri çalışmaya dâhil etmek üzere kullanılmıştır. Öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinlikleri ve değerlendirme etkinliklerini iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü şekilde uygulama durumları konusunda görüşme gerçekleştirilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Bu form, araştırmacı tarafından öğretmenlik deneyiminden ve alan yazındaki kaynaklardan oluşturulmuştur. Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan üç, İlköğretim alanında İngilizce öğretimi üzerinde çalışan bir ve uygulama sürecini gerçekleştiren iki öğretmenden görüşme formundaki sorular ile ilgili görüş alınmıştır. Görüşmeler öncesinde soruların anlaşılabilirliğinin ve açıklığının değerlendirilebilmesi ve görüşmenin ortalama süresinin belirlenebilmesi için Eskişehir il merkezinde ilköğretim kademesinde görev yapan üç İngilizce öğretmeni ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme yapılan öğretmenler araştırmanın katılımcıları arasına alınmamıştır. Görüşme formundaki sorulara uzman önerileri ve dönütleriyle pilot görüşmelerden elde edilen verilerden yararlanılarak gerekli düzeltmelerin yapılması ile son hali verilmiştir. Görüşme soruları Ek-4’de görülebilir.

Görüşme sorularında sınıf içi ve değerlendirme etkinliklerinde iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü ilke ve uygulamalara yer verilme durumuna ilişkin sorular sorulmuştur. Portfolyo, proje, işbirliği veya çoklu zekâ teorilerinin önerdiği etkinlikler gibi alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini derslerde kullanma durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan on dört öğretmenden sözlü ve yazılı izinler alınmıştır. Ek-5’teki Gönüllü Katılım Formu öğretmenler tarafından imzalanmıştır. Sorular yöneltirken herhangi bir yönlendirmeden kaçınılmıştır. Görüşmeler, çalışma yapmaya uygun bir ortamda gerçekleştirilmiş ve ses kaydı için ses kayıt cihazı ile araştırmacının cep telefonu kullanılmıştır. Görüşmelerin kaydını tutmada, not alma ve video kaydının yanı sıra ses kaydının yapılması da uygulanabilecek yollardan birisidir (Punch, 2005). Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler Çizelge 3.3’te gösterilmektedir.

Çizelge 3.3. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler

Katılımcı öğretmen	Tarih	Görüşme yeri	Görüşme süresi
Ö1	22.05.2019	Okulun Uygun Yeri	24.03
Ö2	12.04.2019	Okulun Uygun Yeri	23.58
Ö3	16.04.2019	Kafe	30.23
Ö4	12.05.2019	Araştırmacının Evinin Önü	43.57
Ö5	20.05.2019	Kafe	46.52
Ö6	21.05.2019	Okulun Uygun Yeri	21.51
Ö7	18.04. 2019	Okulun Uygun Yeri	35.44
Ö8	30.04.2019	Okulun Uygun Yeri	33.37
Ö9	14.05.2019	Okulun Uygun Yeri	39.46
Ö10	7.05.2019	Eskişehir Otogar	28.57
Ö11	21.05.2019	Okulun Uygun Yeri	41.23
Ö12	30.04.2019	Okulun Uygun Yeri	41.27
Ö13	8.05. 2019	Okulun Uygun Yeri	37.23
Ö14	3.05.2019	Okulun Uygun Yeri	35.22

Çizelge 3.3'te görüldüğü gibi, görüşmeler, 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, Nisan ve Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Görüşme yerleri olarak araştırmacının ve katılımcıların çalıştıkları okul ile uygun olabilecek diğer ortamlar seçilmiştir. Görüşmeler, 21 ile 46 dakika aralığında sürmüştür.

3.4.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi

İlköğretim İngilizce dersi öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşmeler ile alınan görüşleri içerik analizi çerçevesinde analiz edilmiştir. İçerik analizi, iletişimsel mesajlardaki görsel veya gizli içeriği keşfetmeye imkân tanıyan tepkisel olmayan bir analiz tekniğidir (Neuman, 2009). İçerik analizinde izlenen süreç aşağıda açıklanmıştır:

1. Veri analizi sürecine görüşmelerin gerçekleştirilmesiyle birlikte başlanmıştır.
2. Görüşmeler ile birlikte görüşme ses kayıtlarının dökümüne başlanmış ve görüşmeler bittikten sonra ses kayıtlarının dökümüne devam edilmiştir. Tamamlanan ses kayıt dökümleri araştırmacı tarafından tekrar dinlenerek tutarlılığına ilişkin kontrolü yapılmıştır. Yazım hataları düzeltilmiş ve dökümler bir öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Yapılan incelemede dökümlerin doğruluğu belirlenmiştir.
3. Tamamlanan ses kayıt dökümleri ve ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve kodlamaya hazır hale getirilmiştir.
4. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilen veriler, anlamlı bölümlere ayrılmış ve kodlanmıştır. Kodlar arasında ortak yönlerin bulunmasıyla veriler arasında sınıflama yapılmıştır. Kodlanan verileri genel düzeyde açıklayabilen temalara ulaşılmıştır.

5. Araştırmacı ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzmanlığı ve deneyimi bulunan bir öğretim üyesinin birbirlerinden bağımsız ortamlarda gerçekleştirdikleri analizler sonucu ulaşılan kodlama ve temalar karşılaştırılmıştır. Böylece, analizlerin tutarlılıkları değerlendirilerek inandırıcı olmaları sağlanmıştır. Araştırmacı ve öğretim üyesinin bulgular üzerindeki görüş birliği oranı Miles ve Huberman'a (1994, s. 64) göre .83 olarak belirlenmiştir.

6. Ortaya konan temalara göre düzenlenen ve tanımlanan veriler araştırmacı tarafından yorumlanmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

3.4.3. Kişisel bilgi formu

Çalışmaya katılım gösterecek olan İngilizce öğretimlerinin demografik özelliklerinin bilinmesi önem taşımaktadır. Bu amaçla, İngilizce öğretimlerinin cinsiyeti, yaşı, mesleki tecrübesi, eğitim verdikleri sınıf düzeyi/düzeyleri, ilköğretim kademesinde ders verme süreleri gibi özelliklerine ait bilgiler kişisel bilgi formları aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan formlar öğretimler ile görüşme gerçekleştirmeden önce uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu Ek-6'da görülebilir.

3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlilik, nitel çalışmalarda dikkate alınması gereken önemli unsurlardır. Nicel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlilik olarak adlandırılan bu kavramlar, nitel çalışmalarda farklılık gösterir. Geçerlilik ve güvenirlilik, inandırıcılık, transfer edilebilirlik, tutarlılık, teyit edilebilirlik kavramları ile açıklanır (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993). Daymon ve Halloway (2010), geçerlilik kavramını üç boyutta ele alarak sınıflandırır. İç geçerlik (internal validity) ile dış geçerlilik (generalizability veya external validity) ilk iki boyutu, ilişki (relevance), akla yatkınlık (plausibility) ile inandırıcılık (credibility) ise son boyutu oluşturur. Yıldırım ve şimşek (2016) ise, Daymon ve Halloway'den (2010) farklı olarak, geçerliliği inandırıcılık anlamında ele almakta ve önyargılardan, varsayımlardan uzak olarak verilerin doğasına uygun analiz edilerek anlamlı sonuçlara ulaşma şeklinde tanımlamaktadır.

Bir ölçme aracından diğerine veya birtakım öğelerden diğerine elde edilen cevap veya sonuçların değişmemesi, tutarlı olması durumu güvenirlilik olarak isimlendirilmektedir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2012). Ancak, insan davranışlarının değişken olması sosyal bilimlerde güvenirliliğin sağlanması yolunda bir engel teşkil

etmektedir. Bu nedenle, nitel araştırmalarda, tutarlılık, teyit edilebilirlik gibi kavramlar ile güvenirlik açıklanmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985).

Bu çalışmada veri toplama ve analizi sürecinde araştırmanın inandırıcılığını arttırmak üzere aşağıdaki önlemlere başvurulmuştur.

3.5.1. Güvenilirlik

Çalışmada verilerin güvenirliğini sağlamak üzere, ilköğretim kademesinde görev yapan toplam on dört İngilizce öğretmeniyle iki ay boyunca etkileşim sürmüş ve süreç uzun tutulmuştur. Derinlik odaklı veri toplanmaya çalışılarak toplanan veriler araştırmacı tarafından karşılaştırılmış, yorumlanmış ve bağlantılar açıkça otaya konmaya çalışılmıştır. Veriler, birbirlerini tekrar etmeye diğer bir deyişle verilerde doyuma ulaşana kadar veri toplama süreci devam ettirilmiştir. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, ğretim programına ve uygulamadaki yönüne ilişkin öğretmenlerin vizyonlarını belirlemeye olanak sağlamıştır.

Doküman incelemesi, kontrol listeleri, ses kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, kişisel bilgi formları gibi veri toplama araçları ile verilerde çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda veriler elde edilirken sürece ğretim programının amaç ve içerik boyutlarına ve ders kitaplarındaki etkinliklere yönelik doküman incelemesi yapılarak başlanmıştır. Daha sonra ğretim programının uygulayıcıları olan öğretmenlerle deneyim ve vizyonlarını ortaya koyabilmek üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Mahmudiye ve ifteler ilçeleri kapsamında farklı okul ve sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenlere ulaşılmış ve veri kaynaklarında da çeşitlilik sağlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları uzman görüşüne başvurularak oluşturulmuştur. Öncelikle aday sorular belirlenmiş bu soruların yapı, görünüş ve kapsam geçerlilikleri uzman kişilerce değerlendirilmiştir. Uzman incelemeleri veri toplama, analiz etme, yorumlama gibi tüm süreçlerde yer almıştır. Uzmanlardan gelen geribildirimler ve öneriler dikkate alınmıştır. Görüşme formları ile ilgili dikkat edilen bir diğer nokta, öğretmenlerin kısa cevap verebilecekleri soruların görüşme formlarında yer verilmemesi olmuştur. Araştırmanın katılımcıları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmeden önce pilot görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşme formlarının amacına ulaşma durumu değerlendirilmiştir.

Ek olarak, çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla, çalışmanın kapsamı ve modeline, veri toplama araçlarına, veri toplama ve analiz sürecine yöntem bölümünde ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilmiş böylece verilerin amaç doğrultusunda toplanması sağlanmıştır. Araştırmacının rolüne ilişkin detaylı bilgiler paylaşılmıştır. Görüşmede ses kayıt cihazı kullanılmış ve görüşme hiçbir değişikliğe gidilmeden yazıya aktarılmıştır. Veri analizinde elde edilecek bulgulara araştırmacının müdahalesi olmamış ve çalışmada objektiflik dikkate alınmıştır.

3.5.2. Aktarılabilirlik

Araştırmada aktarılabilirlik ölçütü bağlamında, verilerin ayrıntılı bir şekilde sunumuna özen gösterilmiştir. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak görüşmelerin betimlenmesi sağlanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminin kullanımıyla araştırmanın amacına uygun katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcıların araştırmanın yürütüldüğü dönemde güncel öğretim programını uyguluyor olmaları, verilerde benzerliği sağlayabilmiştir.

3.5.3. Tutarlık

Araştırmada, tutarlılık ölçütünü sağlamak üzere, çeşitli veri toplama yollarında araştırmanın amacı çerçevesinde yararlanılmıştır. Veri toplama yolları çeşitli olsa da çalışmanın odağının aynı amaca yönelik olması farklı türdeki verilerin birbirlerini desteklemesini sağlamıştır.

3.5.4. Teyit edilebilirlik

Teyit edilebilirlik ölçütü kapsamında, araştırmanın kuramsal çerçevesinin oluşturulması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, düzenlenmesi ve analizleri süreçlerinde araştırmacı danışman öğretim üyesinin de görüşlerini alarak ortak bir süreç yürütmüştür. Tüm süreç ayrıntılı bir biçimde açıklanmış ve şeffaflık ilkesi benimsenmiştir. Ek olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları ve dökümleri araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında saklanmıştır. Bu verilerin çıktıları yine araştırmacı tarafından gerekli düzenlemeler de yapılarak saklanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular ve yorumlar her bir araştırma sorusunun temelinde ve detaylandırılarak sunulmuştur. İlk olarak İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programı kazanımlar ve içerik boyutunda, İlköğretim İngilizce Dersi (2-8.) ders kitapları ise etkinlikler boyutunda iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğu anlamında değerlendirilmiştir. İlgili boyutlar, kontrol listeleri aracılığıyla doküman incelemesi yoluyla aydınlatılmaya çalışılmıştır. Daha sonra öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme etkinliklerinde iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü uygulamalara yer verilme durumunun aydınlatılması amacıyla İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

4.1. İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların İletişimsel Dil Yaklaşımını Yansıtma Durumu

Araştırmanın birincisi sorusunu “İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan kazanımların iletişimsel dil yaklaşımını yansıtma durumu nasıldır?” sorusu oluşturmuştur. Bu sorunun yanıtlanması için kazanım kontrol listelerinden yararlanılarak doküman incelemesi yapılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı 2018 tarihli İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan kazanımlar, kazanım kontrol listesinde iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü ilkeler temele alınarak detaylı şekilde incelenmiştir. Her bir sınıf seviyesinde ölçütlere uygun olan kazanımlar araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bulgular betimsel analiz yapılarak elde edilmiş ve sunulmuştur.

İngilizce dersi öğretim programında yer alan kazanımlar sınıf düzeyleri temel alınarak belirlenen kontrol listesi kapsamında incelenmiş ve her bir ölçüt ile ilişkili bulunan kazanımların frekans değerlerine yer verilmiştir.

Çizelge 4.1’de ikinci sınıf düzeyinde ilgili ölçütlere ait frekans değerleri ve toplam kazanım sayısı belirtilmiştir.

Çizelge 4.1. 2. sınıf düzeyindeki kazanımların frekans değerleri ve öğretim programındaki toplam kazanım sayısı

2. Sınıf	Kazanım sayısı			Toplam kazanım sayısı	
	Listening	Speaking	Toplam	Listening	Speaking
Üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma	0	0	0		
Akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme	5	16	21		
Gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme	11	21	32	15	24
İletişim kurdukmaya dönük olma	5	16	21		
Öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma	14	22	36		

* Bir kazanım birden fazla ölçütü örtüşebilmektedir.

Çizelge 4.1’de görüldüğü gibi, 2. sınıf düzeyinde 15 listening, 24 de speaking olmak üzere 39 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan hiç biri “üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma” ölçütüne uygun bulunmamıştır. Kazanımların 21 tanesi ölçütlerden “akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme” ile ilgiliyken, 32 tanesi “gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme” ile ilgili, 21 tanesi “iletişim kurdukmaya dönük olma” ile ilgili, 36 tanesi ise “öğrenme-öğretmen süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma” ölçütü ile ilgili bulunmuştur.

İletişimsel dil yaklaşımı bağlamında incelendiğinde kazanımların en uyumlu olduğu ölçüt öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma iken en az uyumlu olduğu ise üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma ölçütüdür. Genel olarak ise kazanımlar, öğretim programının iletişimsel dil öğretim anlayışına uygun görünmektedir.

2. sınıf düzeyinde akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to understand simple expressions about greeting and meeting someone.

(Öğrenciler birisiyle tanışma ve karşılaşma ile ilgili basit ifadeleri anlayabilecek.)

Students will be able to ask questions to learn someone’s name.

(Öğrenciler birinin adını öğrenmek için soru sorabilecek.)

Students will be able to ask questions to find out how they are doing.

(Öğrenciler nasıl olduklarını sorabilecek.)

2. sınıf düzeyinde gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to understand short, simple suggestions.

(Öğrenciler kısa basit önerileri anlayabilecek.)

Students will be able to ask for clarification by asking the speaker to repeat what has been said.

(Öğrenciler söyleneni tekrar etmesini söyleyerek açıklama isteyebilecek.)

Students will be able to express quantities of things.

(Öğrenciler birşeylerin miktarını söyleyebilecek.)

2. sınıf düzeyinde iletişim kurdurmaya dönük olma ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to understand when someone introduces himself or herself.

(Öğrenciler birisi kendisini tanıttığında anlayabilecek.)

Students will be able to express and respond to thanks.

(Öğrenciler teşekkür edebilecek ve teşekkürü cevap verebilecek.)

Students will be able to make suggestions in a simple way.

(Öğrenciler basit bir şekilde öneride bulunabilecek.)

2. sınıf düzeyinde öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma ölçütüne ilişkin ise örnekler şunlardır:

Students will be able to express the correct names of the classroom objects.

(Öğrenciler sınıf nesnelерinin isimlerini ifade edebilecek.)

Students will be able to name the colors of things.

(Öğrenciler bir şeylerin renklerini söyleyebilecek.)

Students will be able to talk about the fruit they like.

(Öğrenciler sevdikleri meyve ile ilgili konuşabilecek.)

Çizelge 4.2’de üçüncü sınıf düzeyinde ilgili ölçütlere ait frekans değerleri ve toplam kazanım sayısı belirtilmiştir.

Çizelge 4.2. 3. sınıf düzeyindeki kazanımların frekans değerleri ve öğretim programındaki toplam kazanım sayısı

3. Sınıf	Kazanım sayısı			Toplam kazanım sayısı	
	Listening	Speaking	Toplam	Listening	Speaking
Üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma	0	0	0		
Akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme	10	22	32		
Gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme	20	22	42		
İletişim kurdurmaya dönük olma	10	22	32	22	24
Öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma	5	9	14		

* Bir kazanım birden fazla ölçütü örtüşebilmektedir.

Çizelge 4.2’de görüldüğü gibi, 3. sınıf düzeyine ait 22 listening, 24 speaking olmak üzere toplam 46 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan hiç biri “üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma” ölçütüne uygun bulunmamıştır. Bu kazanımlardan 32 tanesi ölçütlerden “akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme” ile ilgiliyken, 42 tanesi “gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme” ile ilgili, 32 tanesi “iletişim kurdurmaya dönük olma” ile ilgili, 14 tanesi ise “öğrenme-öğretmen süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma” ölçütü ile ilgili bulunmuştur.

İletişimsel dil yaklaşımı bağlamında incelendiğinde kazanımların en uyumlu olduğu ölçüt gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme iken en az uyumlu olduğu ise üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma ölçütüdür.

3. sınıf düzeyinde akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to follow short and simple oral instructions about nature and animals.

(Öğrenciler doğa ve hayvanlar hakkında basit ve kısa sözel yönergeleri takip edebilecek.)

Students will be able to ask about and state the relationships of their family members.

(Öğrenciler aile üyelerinin ilişkilerini belirtebilecek ve soru sorabilecek.)

Students will be able to talk about possessions.

(Öğrenciler aitlik ile ilgili konuşabilecek.)

3. sınıf düzeyinde gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to talk about personal emotions/feelings.

(Öğrenciler kişisel olarak duygu ve hisleri ile ilgili konuşabilecek.)

Students will be able to talk about the shapes of things.

(Öğrenciler bir şeylerin şekilleri hakkında konuşabilecek.)

Students will be able to express apologies.

(Öğrenciler özür dileyebilecek.)

3. sınıf düzeyinde iletişim kurdurmaya dönük olma ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to follow short and simple oral instructions about the types of buildings and parts of a city.

(Öğrenciler şehrin bölümleri ve binaları hakkında kısa ve basit sözel yönergeleri takip edebilecek.)

Students will be able to follow short and simple oral instructions about transportation.

(Öğrenciler taşımacılık hakkında kısa ve basit sözel yönergeleri takip edebilecek.)

Students will be able to follow short and simple dialogues about possessions.

(Öğrenciler aitlik hakkında kısa ve basit diyalogları takip edebilecek.)

3. sınıf düzeyinde öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma ölçütüne ilişkin ise örnekler şunlardır:

Students will be able to recognize nature and the names of animals.

(Öğrenciler doğayı ve hayvanların isimleri tanımlayabilecek.)

Students will be able to talk about abilities.

(Öğrenciler yetenekler hakkında konuşabilecek.)

Students will be able to talk about the quantity of things.

(Öğrenciler bir şeylerin miktarı hakkında konuşabilecek.)

Çizelge 4.3'de dördüncü sınıf düzeyinde ilgili ölçütlere ait frekans değerleri ve toplam kazanım sayısı belirtilmiştir.

Çizelge 4.3. 4. sınıf düzeyindeki kazanımların frekans değerleri ve öğretim programındaki toplam kazanım sayısı

4. Sınıf	Kazanım sayısı			Toplam kazanım sayısı	
	Listening	Speaking	Toplam	Listening	Speaking
Üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma	0	0	0		
Akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme	17	24	41		
Gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme	20	25	45	21	26
İletişim kurdukmaya dönük olma	5	22	27		
Öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma	9	15	24		

* Bir kazanım birden fazla ölçütle örtüşebilmektedir.

Çizelge 4.3’de görüldüğü gibi, 4. sınıf düzeyinde 21 listening, 26 speaking olmak üzere toplam 47 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan hiç biri “üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma” ölçütüne uygun bulunmamıştır. Bu kazanımlardan 41 tanesi ölçütlerden “akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme” ile ilgiliyken, 45 tanesi “gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme” ile ilgili, 27 tanesi “iletişim kurdukmaya dönük olma” ile ilgili, 24 tanesi ise “öğrenme-öğretmen süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma” ölçütü ile ilgili bulunmuştur.

Dördüncü sınıf seviyesindeki kazanımların çoğunluğunun iletişimsel dil yaklaşımını yansıtan bağlam, akıcılık, gerçek yaşam durumlarında dili kullanabilme, iletişim kurmaya dönük olma ilkeleriyle uyumlu olduğu söylenebilir. Kazanımların belirli bir kısmının ise daha üst sınıf seviyesinde yer alan kazanımların benimsetilebilmesinde yardımcı olacağı açıktır. Bu bağlamda kazanımlar öğretim programının benimsediği dil öğretim yaklaşımıyla uyumludur. Ancak üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma ilkesi öğretim programındaki hiçbir kazanımla uyumlu bulunamamıştır.

4. sınıf düzeyinde akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to get the main idea of a simple oral text about the abilities of the self and others.

(Öğrenciler knedisi ve diğerlerinin yetenekleri hakkındaki basit sözel metnin ana fikrini anlayabilecek.)

Students will be able to talk about the time.

(Öğrenciler zaman hakkında konuşabilecek.)

Students will be able to talk about locations of objects.

(Öğrenciler nesnelere yerleri hakkında konuşabilecek.)

4. sınıf düzeyinde gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to understand short and clear utterances about requests.

(Öğrenciler kısa ve net rica ifadelerini anlayabilecek.)

Students will be able to make requests by using simple utterances.

(Öğrenciler basit ifadeleri kullanarak rica edebilecek.)

Students will be able to talk about locations of cities.

(Öğrenciler şehirlerin yerleri hakkında konuşabilecek.)

4. sınıf düzeyinde iletişim kurdukmaya dönük olma ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to understand the offers about their basic needs.

(Öğrenciler basit ihtiyaçları hakkındaki teklifleri anlayabilecek.)

Students will be able to give and respond to simple instructions verbally.

(Öğrenciler sözel olarak basit yönergeler verebilecek ve yönergelere cevap verebilecek.)

Students will be able to ask for clarification in conversations.

(Öğrenciler sohbetlerde açıklama isteyebilecek.)

4. sınıf düzeyinde öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma ölçütüne ilişkin ise örnekler şunlardır:

Students will be able to recognize simple classroom instructions.

(Öğrenciler basit sınıf yönergelerini tanıyabilecek.)

Students will be able to talk about their likes and dislikes.

(Öğrenciler sevdiği ve sevmedikleri ile ilgili konuşabilecek.)

Students will be able to understand short oral texts about weather conditions and clothing.

(Öğrenciler hava durumları ve kıyafetler hakkında kısa sözel metinleri anlayabilecek.)

Çizelge 4.4’de beşinci sınıf düzeyinde ilgili ölçütlere ait frekans değerleri ve toplam kazanım sayısı belirtilmiştir.

Çizelge 4.4. 5. sınıf düzeyindeki kazanımların frekans değerleri ve öğretim programındaki toplam kazanım sayısı

5. Sınıf	Kazanım sayısı				Toplam kazanım sayısı		
	Listening	Speaking	Reading	Toplam	Listening	Speaking	Reading
Üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma	0	1	0	1			
Akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme	14	26	11	51			
Gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme	15	28	11	54			
İletişim kurdurmaya dönük olma	13	25	0	38	15	28	11
Öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma	8	18	0	26			

* Bir kazanım birden fazla ölçütü örtüşebilmektedir.

Çizelge 4.4’de görüldüğü gibi, 5. sınıf düzeyinde 15 listening, 28 speaking, 11 reading olmak üzere toplam 54 kazanım bulunmaktadır. bu kazanımlardan yalnızca bir tanesi “üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma” ölçütüne uygun bulunmuştur. Bu kazanımlardan 51 tanesi ölçütlerden “akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme” ile ilgiliyken, tamamı “gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme” ile ilgilidir. “iletişim kurdurmaya dönük olma” ölçüte uyumlu 38, “öğrenme-öğretmen süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma” ölçütüne ise uyumlu görünen 26 adet kazanımın varlığından söz edilebilir.

Beşinci sınıf seviyesindeki kazanımların çoğunluğunun iletişimsel dil yaklaşımını yansıtan özelliklere sahip olduğu sonucuna varılabilir. İletişim kurdurmaya dönük olma ölçütü akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme ile gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme ölçütlerine göre daha az sayıda kazanımda rastlansa da öğretim programının benimsediği yaklaşıma uyumlu görünmektedir. Öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma ölçütüne göreceli olarak daha az kazanımda rastlanmıştır. Üst düzey

düşünme becerilerini kazandırılabilir olma ilkesi öğretim programındaki yalnızca bir kazanımla örtüşüyor görünmektedir.

5. sınıf düzeyinde üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma ölçütüne ilişkin olarak belirlenen tek kazanım aşağıda verilmiştir.

Students will be able to use utterances to express obligation.

(Öğrenciler zorunluluk ifade etmek için ifadeler kullanabilecek.)

5. Sınıf düzeyinde akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to understand simple directions to get from one place to another.

(Öğrenciler bir yerden başka bir yere gidebilmek için basit yönergeleri anlayabilecek.)

Students will be able to talk about daily routines.

(Öğrenciler günlük rutinler hakkında konuşabilecek.)

Students will be able to understand short texts with visual aids, such as cartoons, posters and birthday cards.

(Öğrenciler doğumgünü kartları posterler ve çizgi filmler gibi görsel destekli kısa metinleri anlayabilecek.)

5. sınıf düzeyinde gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to understand simple suggestions concerning illnesses.

(Öğrenciler hastalıklarla ilgili basit önerileri anlayabilecek.)

Students will be able to understand information about important places.

(Öğrenciler önemli yerler hakkındaki bilgiyi anlayabilecek.)

Students will be able to accept or refuse suggestions in a simple way.

(Öğrenciler basit bir şekilde önerileri kabul edebilecek ve reddedebilecek.)

5. sınıf düzeyinde iletişim kurduurmaya dönük olma ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to understand suggestions made for a limited number of activities.

(Öğrenciler sınırlı etkinlikler için yapılan önerileri anlayabilecek.)

Students will be able to give simple personal information.

(Öğrenciler basit kişisel bilgiler verebilecek.)

*Students will be able to talk about what people/animals are doing at the moment.
(Öğrenciler şuanda insanların ve hayvanların yaptıkları ile ilgili konuşabilecek.)*

5. sınıf düzeyinde öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma ölçütüne ilişkin ise örnekler şunlardır:

Students will be able to understand simple, oral texts about hobbies, likes/dislikes and abilities.

(Öğrenciler hobiler sevilenler ve sevilmeyenler ile yetenekler hakkındaki basit sözel metinleri anlayabilecek.)

Students will be able to state the time of an event.

(Öğrenciler bir olayın zamanını ifade edebilecek.)

Students will be able to use basic greeting and leave-taking expressions.

(Öğrenciler basit selamlaşma ve ayrılma ifadelerini kullanabilecek.)

Çizelge 4.5’de altıncı sınıf düzeyinde ilgili ölçütlere ait frekans değerleri ve toplam kazanım sayısı belirtilmiştir.

Çizelge 4.5. 6. sınıf düzeyindeki kazanımların frekans değerleri ve öğretim programındaki toplam kazanım sayısı

6. Sınıf	Kazanım sayısı					Toplam kazanım sayısı			
	Listening	Speaking	Reading	Writing	Toplam	Listening	Speaking	Reading	Writing
Üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma	0	2	1	1	4				
Akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme	10	27	12	6	55				
Gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme	14	27	13	6	60	14	27	13	6
İletişim kurdurmaya dönük olma	2	24	0	2	28				
Öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma	9	17	3	1	30				

* Bir kazanım birden fazla ölçütle örtüşebilmektedir.

Çizelge 4.5’de görüldüğü gibi, 6. sınıf düzeyinde 14 listening, 27 speaking, 13 reading, 6 writing olmak üzere toplam 60 kazanım bulunmaktadır. Kazanımlardan 4 tanesi “üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma” ölçütüne uygun bulunmuştur. Bu kazanımlardan 55 tanesi ölçütlerden “akıcı ve bağlama uygun dil

kullanımına hizmet etme” ile ilgiliyken, tamamı “gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme” ile ilgilidir. “iletişim kurdukmaya dönük olma” ölçüte uyumlu 28, “öğrenme-öğretmen süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma” ölçütüne ise uyumlu görünen 30 adet kazanımın varlığından söz edilebilir.

Altıncı sınıf seviyesindeki kazanımların çoğunluğunun iletişimsel dil yaklaşımını yansıtan özelliklerden “akıcılık ve bağlama” uygun olduğu sonucuna varılabilir. Kazanımların tamamı ise gerçek hayat durumlarında öğrencinin kullanabileceği türdendir. Bir başka sonuca göre, kazanımların yaklaşık yarısı karşılıklı iletişim kurabilmeye uygundur. Kazanımların yarısı diğer sınıf düzeylerinde edinilen bilgi ve becerinin üzerine kurulu görünmektedir. Üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma ilkesi diğer ölçütlere göre göreceli olarak çok az kazanımda rastlanmıştır.

6. sınıf düzeyinde üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to give each other suggestions about the protection of the environment.

(Öğrenciler çevrenin korunması hakkında birbirlerine önerilerde bulunabilecek.)

Students will be able to talk to people about the protection of the environment.

(Öğrenciler çevrenin korunması hakkında insanlarla konuşabilecek.)

Students will be able to write simple pieces about the protection of the environment.

(Öğrenciler çevrenin korunması hakkında basit yazılar yazabilecek.)

6. sınıf düzeyinde akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to talk about repeated actions.

(Öğrenciler tekrar eden eylemler hakkında konuşabilecek.)

Students will be able to ask people about their food preferences.

(Öğrenciler yiyecek tercihleri hakkında insanlara soru sorabilecek.)

Students will be able to understand visually supported, short and simple texts.

(Öğrenciler görsel olarak desteklenmiş kısa ve basit metinleri anlayabilecek.)

6. sınıf düzeyinde gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to understand past events in oral texts.

(Öğrenciler sözel metinlerdeki geçmiş olayları anlayabilecek.)

Students will be able to ask people about the weather.

(Öğrenciler hava hakkında insanlara soru sorabilecek.)

Students will be able to understand short, simple sentences and expressions related to past activities.

(Öğrenciler geçmiş etkinliklerle ilgili kısa, basit cümle ve ifadeleri anlayabilecek.)

6. sınıf düzeyinde iletişim kurdurmaya dönük olma ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to listen to the instructions and locate things.

(Öğrenciler yönergeleri dinleyebilecek ve bir şeyleri yerleştirebilecek.)

Students will be able to tell the time and dates.

(Öğrenciler saati ve tarihleri söyleyebilecek.)

Students will be able to write simple pieces about concepts related to democracy.

(Öğrenciler demokrasiyle ilgili kavramlar hakkında basit yazılar yazabilecek.)

6. sınıf düzeyinde öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma ölçütüne ilişkin ise örnekler şunlardır:

Students will be able to recognize phrases, words, and expressions related to repeated actions.

(Öğrenciler tekrar eden eylemlerle ilgili sözcük gruplarını, kelimeleri ve ifadeleri tanıyabilecek.)

Students will be able to pick up specific information from short oral texts about weather conditions and emotions.

(Öğrenciler hava durumları ve duygular hakkında sözel metinlerden özel bir bilgiyi anlayabilecek.)

Students will be able to express their opinions about the food they like and don't like.

(Öğrenciler sevdikleri ve sevmedikleri yiyecekler hakkında fikirleri ifade edebilecek.)

Çizelge 4.6'da yedinci sınıf düzeyinde ilgili ölçütlere ait frekans değerleri ve toplam kazanım sayısı belirtilmiştir.

Çizelge 4.6. 7. sınıf düzeyindeki kazanımların frekans değerleri ve öğretim programındaki toplam kazanım sayısı

7. Sınıf	Kazanım sayısı					Toplam kazanım sayısı			
	Listening	Speaking	Reading	Writing	Toplam	Listening	Speaking	Reading	Writing
Üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma	1	4	0	2	7				
Akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme	9	26	8	11	54				
Gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme	13	26	13	11	63	13	26	13	11
İletişim kurdurmaya dönük olma	6	20	0	2	28				
Öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma	6	19	7	3	35				

* Bir kazanım birden fazla ölçütle örtüşebilmektedir.

Çizelge 4.6’da görüldüğü gibi, 7. sınıf düzeyinde 13 listening, 26 speaking, 13 reading, 11 writing olmak üzere toplam 63 kazanım bulunmaktadır. Kazanımlardan 7 tanesi “üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma” ölçütüne uygun bulunmuştur. Bu kazanımlardan 54 tanesi ölçütlerden “akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme” ile ilgiliyken, tamamı “gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme” ile ilgilidir. “iletişim kurdurmaya dönük olma” ölçütüne uyumlu 28, “öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma” ölçütüne ise uyumlu görünen 35 adet kazanımın varlığından söz edilebilir.

Yedinci sınıf seviyesindeki kazanımların çoğunluğunun iletişimsel dil yaklaşımını yansıtan özelliklerden “akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme” ölçütüne uygun olduğu sonucuna varılabilir. Kazanımların tamamı ise gerçek hayat durumlarında öğrencinin kullanabileceği türdendir. Bir başka sonuca göre, kazanımların yaklaşık yarısı karşılıklı iletişim kurabilmeye uygundur. Kazanımların yarısından biraz fazlası diğer sınıf düzeylerinde edinilen bilgi ve becerinin üzerine kurulu görünmektedir. Üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma ilkesi diğer ölçütlere göre göreceli olarak çok az kazanımda rastlanmıştır.

7. sınıf düzeyinde üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to understand explanations with reasons.

(Öğrenciler, sebepler sunan açıklamaları anlayabilecek.)

Students will be able to talk about obligations.

(Öğrenciler zorunluluklar ile ilgili konuşabilecek.)

Students will be able to write pieces about explanations with reasons.

(Öğrenciler sebepler sunan açıklamalar hakkında metinler yazabilecek.)

7. sınıf düzeyinde akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to understand utterances about predictions and future events in simple oral texts.

(Öğrenciler basit sözel metinlerdeki gelecek olaylar ve tahminler hakkında ifadeleri anlayabilecek.)

Students will be able to ask people questions about characteristics of wild animals.

(Öğrenciler vahşi hayvanların özellikleri hakkında sorular sorabilecek.)

Students will be able to write simple pieces to compare people.

(Öğrenciler kişileri karşılaştırarak basit yazılar yazabilecek.)

7. sınıf düzeyinde gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to follow how a simple process is described in clear oral texts.

(Öğrenciler açık sözel metinlerde basit bir sürecin tarifini takip edebilecek.)

Students will be able to understand short and simple texts on sports.

(Öğrenciler sporlar üzerine kısa ve basit metinleri anlayabilecek.)

Students will be able to write invitation cards.

(Öğrenciler davetiye kartı yazabilecek.)

7. sınıf düzeyinde iletişim kurdukmaya dönük olma ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to understand clear, standard speech on appearances and personalities.

(Öğrenciler karakter ve görüntüler üzerine açık ve standart bir konuşmayı anlayabilecek.)

Students will be able to talk about past events with definite time.

(Öğrenciler kesin bir zamandaki geçmiş olaylar hakkında konuşabilecek.)

Students will be able to make simple suggestions.

(Öğrenciler basit öneriler yapabilecek.)

7. sınıf düzeyinde öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma ölçütüne ilişkin ise örnekler şunlardır:

Students will be able to recognize the names of the public buildings.

(Öğrenciler kamu binalarının isimlerini tanıyabilecek.)

Students will be able to identify the names of wild animals in simple oral texts.

(Öğrenciler basit sözel metinlerdeki vahşi hayvanların isimlerini tanımlayabilecek.)

Students will be able to express needs and quantity.

(Öğrenciler ihtiyaçlarını ve miktarlarını ifade edebilecek.)

Çizelge 4.7’de sekizinci sınıf düzeyinde ilgili ölçütlere ait frekans değerleri ve toplam kazanım sayısı belirtilmiştir.

Çizelge 4.7. 8. sınıf düzeyindeki kazanımların frekans değerleri ve öğretim programındaki toplam kazanım sayısı

8. Sınıf	Kazanım sayısı					Toplam kazanım sayısı			
	Listening	Speaking	Reading	Writing	Toplam	Listening	Speaking	Reading	Writing
Üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma	0	7	2	2	11				
Akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme	15	31	11	10	67				
Gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme	15	31	12	10	68	15	31	12	10
İletişim kurdurmaya dönük olma	13	31	0	3	47				
Öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma	6	21	5	6	38				

* Bir kazanım birden fazla ölçütle örtüşebilmektedir.

Çizelge 4.7’de görüldüğü gibi, 8. sınıf düzeyinde 15 listening, 31 speaking, 12 reading, 10 writing olmak üzere 68 kazanım bulunmaktadır. Kazanımlardan 11 tanesi “üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma” ölçütüne uygun bulunmuştur. Bu kazanımlardan 67 tanesi ölçütlerden “akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme” ile ilgiliyken, tamamı “gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini

kazandırabilme” ile ilgilidir. “iletişim kurdukmaya dönük olma” ölçütüne uyumlu 47, “öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma” ölçütüne ise uyumlu görünen 38 adet kazanımın varlığından söz edilebilir.

İletişimsel dil yaklaşımı bağlamında incelendiğinde kazanımların tamamının uyumlu olduğu ölçüt gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilmedir. Bir kazanımın haricinde yine tüm kazanımlar akıcılığı ve bağlama uygun dili kullanabilmeyi destekler niteliktedir. Ek olarak, öğretim programındaki kazanımların çoğunluğunun karşılıklı iletişim kurmaya dönük olduğu ve be nedenle de iletişimsel dil yaklaşımına uygun olduğu sonucuna ulaşılabilir. Kazanımların en az uyumlu olduğu ölçüt ise üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma ölçütüdür.

8. sınıf düzeyinde üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to express their decisions taken at the moment of conversation.

(Öğrenciler sohbet esnasında aldıkları kararları ifade edebilecek.)

Students will be able to guess the meaning of unknown words from the text.

(Öğrenciler metinden bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin edebilecek.)

Students will be able to design a brochure, advertisement or a postcard about their favorite tourist attraction(s).

(Öğrenciler favori turist merkezleri hakkında broşür, reklam veya bir kartpostal tasarlayabilecek.)

8. sınıf düzeyinde akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to understand phrases and expressions about regular activities of teenagers.

(Öğrenciler yaşutlarının düzenli etkinlikleri hakkındaki sözcük gruplarını ve ifadeleri anlayabilecek.)

Students will be able to make a simple phone call asking and responding to questions.

(Öğrenciler basit bir telefon konuşması yapabilecek ve sorulara cevap verebilecek.)

Students will be able to make excuses, and to accept and refuse offers by using a series of phrases and simple sentences.

(Öğrenciler özür dileyebilecek ve basit cümle ve sözcük gruplarını kullanarak teklifleri kabul edebilecek veya reddedebilecek.)

8. sınıf düzeyinde gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to give a simple description about a process.

(Öğrenciler bir sürecin tarifini verebilecek.)

Students will be able to make comparisons about sports and games by using simple descriptive language.

(Öğrenciler betimleyici bir dil kullanarak oyunlar ve sporlar hakkında karşılaştırma yapabilecek.)

Students will be able to identify main ideas and supporting details in short texts about science.

(Öğrenciler bilim hakkındaki kısa metinlerdeki ana ve destekleyici detayları tanımlayabilecek.)

8. sınıf düzeyinde iletişim kurdurmaya dönük olma ölçütüne ilişkin örnek kazanımlar şunlardır:

Students will be able to understand the gist of oral texts.

(Öğrenciler sözel metinlerdeki ana fikri anlayabilecek.)

Students will be able to interact with reasonable ease in short conversations.

(Öğrenciler kısa sohbetlerde rahatlıkla iletişim kurabilecek.)

Students will be able to write a short and simple letter apologizing and giving reasons for not attending a party in response to an invitation.

(Öğrenciler bir davete cevap verirken partiye katılamayacağı için sebepler sunabilecek, özür dileyen basit ve kısa mektuplar yazabilecek.)

8. sınıf düzeyinde öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma ölçütüne ilişkin ise örnekler şunlardır:

Students will be able to describe actions happening currently.

(Öğrenciler son zamanlarda gerçekleşen eylemleri tanımlayabilecek.)

Students will be able to make comparisons about sports and games by using simple descriptive language.

(Öğrenciler basit betimleyici bir dil kullanarak sporlar ve oyunlr hakkında karşılaştırma yapabilecek.)

Students will be able to understand short and simple invitation letters, cards and e-mails.

(Öğrenciler basit ve kısa e mail, kart ve mektupları anlayabilecek.)

İngilizce dersi öğretim programında yer alan kazanımların tüm sınıf düzeylerinde ölçütler bağlamında incelemesi yapılmıştır. Çizelge 4.8’de ilköğretim kademesinde yer alan tüm sınıf düzeylerine ait kazanımların ölçütlere göre dağılımını gösteren bir özet sunulmuştur.

Çizelge 4.8’de tüm sınıf düzeylerinde ilgili ölçütler ile ilgili frekans değerleri ve toplam kazanım sayısı yer almaktadır.

Çizelge 4.8. *İlköğretim kademesinde tüm sınıf düzeylerindeki kazanımların frekans değerleri ve öğretim programındaki toplam kazanım sayısı*

	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Üst düzey düşünme becerilerini kazandırılabilir olma	0	0	0	1	4	7	11
Akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına hizmet etme	21	32	41	51	55	54	67
Gerçek yaşam durumlarında dili kullanma becerisini kazandırabilme	32	42	45	54	60	63	68
İletişim kurdukmaya dönük olma	21	32	24	38	28	28	47
Öğrenme-öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olma	36	14	27	26	30	35	38
TOPLAM	39	46	47	54	60	63	68

Çizelge 4.8’de görüldüğü gibi, 2., 3. ve 4. sınıf düzeyinde hazırlanan öğretim programındaki kazanımlardan hiç biri üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek üzere oluşturulmamıştır. 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde ise az sayıda kazanımda karşımıza çıkmaktadır. Bütün sınıf düzeylerindeki kazanımlarda akıcılık ve bağlama uygun dilin kullanımına dikkat edilmiştir. Sınıf düzeylerindeki kazanımların neredeyse tamamının gerçek yaşam durumlarında kullanılabilir özellikte olduğu görülmektedir. İletişim kurdukmaya dönük kazanımlara, 6. ve 7. sınıf düzeylerinde diğer sınıf düzeyleriyle kıyaslandığında daha az sayıda rastlanmıştır. Kazanımların yaklaşık yarısı ise daha önce edinilen bilginin üzerine inşa edilmek üzere oluşturulmuştur.

4.2. İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında Yer Verilen İçeriğin İletişimsel Dil Yaklaşımını Yansıtma Durumu

Araştırmanın ikinci sorusunu “İlköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan içeriğin iletişimsel dil yaklaşımını yansıtma durumu nasıldır?” sorusu oluşturmuştur. Araştırma sorusu, doküman incelemesi yapılarak elde edilen veriler temele alınarak aydınlatılmaya çalışılmıştır.

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen içerik kontrol listesi aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. İletişimsel dil yaklaşımı ilkelerinin yer aldığı kontrol listesindeki her bir madde 2018 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce dersi öğretim programının içeriği ile sınıf düzeyleri dikkate alınarak ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

İngilizce dersi öğretim programında yer alan içerik, sınıf düzeyleri temel alınarak belirlenen kontrol listesi kapsamında incelenmiş ve ünitelerin içeriğinin ölçütleri karşılama durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 4.9’da ikinci sınıf düzeyindeki içeriğin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Çizelge 4.9. 2. sınıf düzeyindeki içeriğin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

	Unit 1 Words	Unit 2 Friends	Unit 3 In the classroom	Unit 4 Numbers	Unit 5 Colours	Unit 6 At the playground	Unit 7 Body parts	Unit 8 Pets	Unit 9 Fruit	Unit 10 Animals
Sarmal yaklaşımın benimsenmesi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Basitten karmaşığa konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Kolaydan zora konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Somuttan soyuta konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Genelden özele konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Yakın zaman ve çevreden uzak zaman ve çevreye konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Aktif öğrenmeyi destekleyen	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Etkinlik/görev temelli	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Bireysel/toplumsal fayda sağlayan	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Gerçekçi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğrenilebilir	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Güncel	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Hedeflerle tutarlı	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğretmene esneklik tanıyan	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
İyi organize edilmiş/sistemik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğrenciye uygun (ilgi, ihtiyaç ve düzey açısından)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Farklı öğretim materyallerinin kullanımına uygun	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Çizelge 4.9’da görüldüğü gibi, ikinci sınıf düzeyindeki tüm ünite ve içeriğinin ölçütlerin tamamına uygun olduğu bulunmuştur. İletişimsel dil yaklaşımı bağlamında incelendiğinde içeriğin üniteler arasında sarmal yaklaşımı desteklediği ve basitten karmaşığa konu geçişlerinin olduğu görülmüştür. İkinci sınıf düzeyinde somut konuların öğretimi benimsenmiştir. Meyvelerin veya hayvanların İngilizcesini tanıma şeklindeki konular somut içerik anlayışına örnek gösterilebilir. Konular, genelden özele ve yakın zaman ve çevreden uzak zaman ve çevreye öğretilmektedir. Dili aktif olarak kullanmayı hedefleyen ve etkinlikler üzerine kurulu içerik anlayışı mevcuttur. Öğrenenlerin bireysel anlamda kendini geliştirebileceği veya toplum hayatında kullanabileceği türde bilgi ve becerilere sahip içerik anlayışı benimsenmiştir. İçeriğin tamamı gerçekçi, öğrenilebilir, güncel, hedeflerle tutarlı, öğretmene esneklik tanıyan aynı zamanda da iyi organize edilmiş/sistemiktir. Konular, öğrenen ilgi, ihtiyaç ve düzeylerine uygun görünmektedir. Örneğin, “Renkler” isimli beşinci ünitenin somut

öğrenmeye uygun ve “Oyun Alanında” isimli altıncı ünitenin öğrenci ilgilerine dönük olduğu düşünülebilir. Ek olarak, içerik farklı öğretim materyallerinin kullanımına uygun görünmektedir.

Çizelge 4.10’da üçüncü sınıf düzeyindeki içeriğin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Çizelge 4.10. 3. sınıf düzeyindeki içeriğin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

	Unit 1 Greeting	Unit 2 My family	Unit 3 People I love	Unit 4 Feelings	Unit 5 Toys and games	Unit 6 My house	Unit 7 In my city	Unit 8 Transportation	Unit 9 Weather	Unit 10 Nature
Sarmal yaklaşımın benimsenmesi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Basitten karmaşığa konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Kolaydan zora konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Somuttan soyuta konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Genelden özele konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Yakın zaman ve çevreden uzak zaman ve çevreye konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Aktif öğrenmeyi destekleyen	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Etkinlik/görev temelli	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Bireysel/toplumsal fayda sağlayan	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Gerçekçi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğrenilebilir	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Güncel	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Hedeflerle tutarlı	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğretmene esneklik tanıyan	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
İyi organize edilmiş/sistemik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğrenciye uygun (ilgi, ihtiyaç ve düzey açısından)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Farklı öğretim materyallerinin kullanımına uygun	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Çizelge 4.10’da görüldüğü gibi, üçüncü sınıf düzeyindeki tüm ünite ve içeriğinin ölçütlerin tamamına uygun olduğu bulunmuştur. İletişimsel dil yaklaşımı bağlamında incelendiğinde içerik, üniteler arasında ve 2. sınıf düzeyindeki içerik boyutunda sarmal yaklaşımı destekler görünmektedir. Kendini tanıtmaya veya selamlaşmaya, yetenekler ile ilgili konuşabilme, öneride bulunma, miktar ve renkleri belirtebilme gibi ünite içeriklerinin 3. sınıf düzeyinde de tekrar etmesi sarmal içerik yaklaşımının

benimsendiğine örnek gösterilebilir. Konuların geçişi basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, genelden özele yakın zaman ve çevreden uzak zaman ve çevreye ilkelerine uygundur. 3. sınıf düzeyinde de dili aktif olarak kullanmayı hedefleyen ve etkinlikler üzerine kurulu içerik anlayışı mevcuttur. İçerik, öğrenenlerin bireysel anlamda kendini geliştirebildiği veya toplum hayatının gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olabileceği şekilde öğretim programında yer almaktadır. İçeriğin tamamı gerçekçi, öğrenilebilir, güncel, hedeflerle tutarlı, öğretmene esneklik tanıyan aynı zamanda da iyi organize edilmiş/sistemattir. Birisinin şehirdeki konumunu belirtebilme, şehir merkezindeki yerlere nasıl gidileceğini söyleyebilme ve şehirdeki hava durumlarından bahsedebilme şeklinde ünitelerin ardışık sıralanması içeriğin iyi organize edildiğinin veya sistematik olduğunun örneği şeklindedir. Benzer şekilde, öğrenen ilgi, ihtiyaç ve düzeylerine uygun görünen içerik, farklı öğretim materyallerinin kullanımına uygun görünmektedir.

Çizelge 4.11’de dördüncü sınıf düzeyindeki içeriğin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Çizelge 4.11. 4. sınıf düzeyindeki içeriğin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

	Ünit 1 Classroom rules	Ünit 2 Nationality	Ünit 3 Cartoon characters	Ünit 4 Free time	Ünit 5 My day	Ünit 6 Fun with science	Ünit 7 Jobs	Ünit 8 My clothes	Ünit 9 My friends	Ünit 10 Food and drinks
Sarmal yaklaşımın benimsenmesi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Basitten karmaşığa konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Kolaydan zora konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Somuttan soyuta konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Genelden özele konu geçişleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yakın zaman ve çevreden uzak zaman ve çevreye konu geçişleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aktif öğrenmeyi destekleyen	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Etkinlik/görev temelli	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Bireysel/toplumsal fayda sağlayan	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Gerçekçi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğrenilebilir	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Güncel	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Hedeflerle tutarlı	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğretmene esneklik tanıyan	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
İyi organize edilmiş/sistemik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğrenciye uygun (ilgi, ihtiyaç ve düzey açısından)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Farklı öğretim materyallerinin kullanımına uygun	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Çizelge 4.11’de görüldüğü gibi, dördüncü sınıf düzeyindeki ünite ve içeriğinin ölçütlerin çoğuna uygun olduğu bulunmuştur. 2. ve 3. sınıf düzeylerinde verilen içeriğin benzeri, dördüncü sınıf düzeyindeki içerik anlayışında da görülmektedir. Bu açıdan içerik sarmal yaklaşıma uygun hazırlanmıştır. Ünitelerin kendi içerisinde veya sınıf düzeyleri anlamında içerik basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru bir geçiş izlediği görülmektedir. Konular öğrenenlerin zihinsel gelişimlerine uygun olarak somut şekilde sunulmaktadır. Dördüncü sınıf düzeyindeki konular genelden özele ile yakın zaman ve çevreden uzak zaman ve çevreye ilkelerine uygun görünmemektedir. Gelişimin genelden özele bir sıra izlediği düşünüldüğünde içeriğin bu sıraya uygun dizilim göstermesi, yapıların daha genelden daha özele doğru bir sıra ile öğrenene sunulması gerekmektedir. Öğrenenlerin basit sınıf kurallarını tanıdığı birinci ünite, kendi sınıfına ait olan kuralların neler olabileceğine yönelik bir içeriğin sunulmaması

genelden özele ilkesinin ihmal edildiğinin göstergesi olabilir. Aynı şekilde, çizgi film karakterleri ile ilgili olan üniteye yeteneklerin öğretimi yapılırken öğrencinin kendi ülkesinde gösterilen çizgi film karakterlerinin özelliklerinden diğer ülkelere ait çizgi film karakterlerinin özelliklerine doğru bir geçiş yapılmaması yakın zaman ve çevreden uzak zaman ve çevreye ilkesinin göz ardı edildiğinin örneği olabilir. Öğrenenlerin dili aktif olarak kullanabileceği ve yeterli düzeyde etkinlik/görev yapabileceği şekilde içerik düzenlenmiştir. Bu etkinlik ve görevlere, öğrenenlerden sınıf kurallarının listesini oluşturması, diyalog çalışmaları gerçekleştirilmesi, sevilen veya sevilmeyen etkinliklerle ilgili anket oluşturması örnek gösterilebilir. Bireysel ve toplumsal anlamda fayda sağlayıcı olduğu görünen içeriğin tamamının gerçekçi, öğrenilebilir, güncel, hedeflerle tutarlı, öğretmene esneklik tanıyan aynı zamanda da iyi organize edilmiş/sistematik olduğu görülmektedir. Öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve düzeylerine hitap eden içerik, farklı öğretim materyallerini kullanımına da uygun görülmektedir.

Çizelge 4.12’de beşinci sınıf düzeyindeki içeriğin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Çizelge 4.12. 5. sınıf düzeyindeki içeriğin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

	Ünit 1 Hello	Ünit 2 My town	Ünit 3 Games and hobbies	Ünit 4 My daily routines	Ünit 5 Health	Ünit 6 Movies	Ünit 7 Party time	Ünit 8 Fitness	Ünit 9 The animal shelter	Ünit 10 Festivals
Sarmal yaklaşımın benimsenmesi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Basitten karmaşığa konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Kolaydan zora konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Somuttan soyuta konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Genelden özele konu geçişleri	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
Yakın zaman ve çevreden uzak zaman ve çevreye konu geçişleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
Aktif öğrenmeyi destekleyen	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Etkinlik/görev temelli	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Bireysel/toplumsal fayda sağlayan	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Gerçekçi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğrenilebilir	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-
Güncel	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Hedeflerle tutarlı	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğretmene esneklik tanıyan	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
İyi organize edilmiş/sistemik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğrenciye uygun (ilgi, ihtiyaç ve düzey açısından)	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-
Farklı öğretim materyallerinin kullanımına uygun	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Çizelge 4.12’de görüldüğü gibi, beşinci sınıf düzeyindeki ünite ve içeriğinin ölçütlerin çoğuna uygun olduğu bulunmuştur. Beşinci sınıf düzeyindeki içeriğin temelini daha alt sınıf düzeylerindeki içerik oluşturmaktadır. Bu açıdan içerik sarmal yaklaşıma uygun hazırlanmıştır. Benzer şekilde konuların diğer sınıf seviyelerine göre, basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru bir geçiş izlediği görülmektedir. Konuların seçimi somut olan veya öğretmen tarafından somutlaştırılarak da verilebilecek konular üzerine olmuştur. Beşinci sınıf düzeyindeki ünitelerden yalnızca bir tanesi genelden özele ve yakın zaman ve çevreden uzak zaman ve çevreye ilkesine göre hazırlanmış görünmektedir. 4. sınıf düzeyindeki “my day” isimli ünite de içerik, öğrenenlerin günün hangi bölümlerinde hangi günlük etkinlikleri gerçekleştirdikleri üzerineyken, 5. sınıf düzeyindeki “my daily routine” isimli ünite de günlük etkinlikler saatler üzerinden söylenmektedir. Bu bağlamda, 5. sınıf düzeyindeki “my daily routine” isimli ünite, 4.

Sınıf düzeyindeki “my day” isimli ünite ile genelden özele ilkesi bakımından uyumludur. Son ünite de ülkemizdeki bayram veya kutlamalardan diğer ülkelerdeki bayram ve kutlamalara doğru bir geçiş yapılması ise içeriğin yakın zaman ve çevreden uzak zaman ve çevreye ilkesine uygun olarak verilebileceğinin göstergesidir. Ancak buna benzer bir geçişin diğer ünitelerde olmadığı görünmektedir. Ünitelerin tamamının aktif olarak ve etkinlikler yoluyla dili öğrenmeye elverişli, bireysel ve toplumsal anlamda fayda sağlayıcı olduğu görünmektedir. İçeriğin tamamının gerçekçi, hedeflerle tutarlı aynı zamanda da iyi organize edilmiş/sistematik olduğu görülmekteyken bazı ünitelerdeki yapıların öğreniminin öğrenciler açısından zor olabileceği düşünülmüştür. “Party time” isimli ünite de “tarihler” in yazılışı ve söylenişinde daha önce öğrenilen sayılardan farklı olarak sıra sayılarının kullanımı ve “festivals” ünitesinde “geniş zaman” ın ayrıntılı ve dikkat isteyen bir konu olması bu yapıların öğrenme güçlüğü yaratabileceğini düşündürmektedir. Ünitelerin tamamı içeriğin güncel olduğunu göstermektedir. Günümüzde oynanan oyunlarla veya günümüzde yapılan sporlarla ilgili olan üniteler, içeriğin güncel tutulduğuna örnek gösterilebilir. İçeriğin seçiminde ağırlıklı olarak öğretmene esneklik tanıyan konulara yer verilmemiştir. Genel anlamda öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve düzeylerine hitap eden içerik, farklı öğretim materyallerini kullanımına da uygun görülmektedir.

Çizelge 4.13’de altıncı sınıf düzeyindeki içeriğin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Çizelge 4.13. 6. sınıf düzeyindeki içeriğin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

	Unit 1 Life	Unit 2 Yummy breakfast	Unit 3 Downtown	Unit 4 Weather and emotions	Unit 5 At the fair	Unit 6 Occupations	Unit 7 Holidays	Unit 8 Bookworms	Unit 9 Saving the planet	Unit 10 Democracy
Sarmal yaklaşımın benimsenmesi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Basitten karmaşığa konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Kolaydan zora konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Somuttan soyuta konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Genelden özele konu geçişleri	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
Yakın zaman ve çevreden uzak zaman ve çevreye konu geçişleri	-	-	+	-	-	+	+	-	-	-
Aktif öğrenmeyi destekleyen	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Etkinlik/görev temelli	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Bireysel/toplumsal fayda sağlayan	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Gerçekçi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğrenilebilir	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Güncel	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Hedeflerle tutarlı	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğretmene esneklik tanıyan	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
İyi organize edilmiş/sistemik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğrenciye uygun (ilgi, ihtiyaç ve düzey açısından)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Farklı öğretim materyallerinin kullanımına uygun	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Çizelge 4.13’de görüldüğü gibi, altıncı sınıf düzeyindeki tüm ünite ve içeriğinin ölçütlerin tamamına uygun olduğu bulunmuştur. İletişimsel dil yaklaşımı bağlamında incelendiğinde, altıncı sınıf düzeyindeki içeriğin temelini daha alt sınıf düzeylerindeki içerik oluşturmaktadır. Bu açıdan içerik, sarmal yaklaşıma uygun görünmektedir. Ünitelerin kendi içerisinde veya sınıf düzeyleri anlamında içeriğin basitten karmaşığa doğru bir geçiş izlediği görülmektedir. Şimdiki zamandan sonra geçmiş zamanın öğretimi bu geçişe örnek gösterilebilir. Konular kolaydan zora ilkesine uygun olarak öğretim programında yer almaktadır. Altıncı sınıf düzeyinin ilk ünitelerinde daha somut içerik anlayışı hâkimken son iki üniteye soyut konulara bir geçiş gözlenmektedir. Bu bakımdan somuttan soyuta ilkesine uygun içerik seçimi yapılmıştır. Konuların seçiminde genelden özele ilkesi gözetilmemiştir. Sadece “hava weather and emotions”

isimli ünite de önce hava durumları ile ilgili soru ve cevapların yer alması devamında ise havanın derecesi ile ilgili olan bölüme geçilmesi bu ilkeye uygun bir örnek olarak verilebilir. Yakın zaman ve çevreden uzak zaman ve çevreye ilkesine ise çok az yer verildiği görünmektedir. “Downtown” ünitesinde şimdiki zamana yer verildikten sonra “occupations” ve “holidays” ünitelerinde geçmiş zamanın öğretimi, bu yapılar üzerinden yakın zaman ve çevreden uzak zaman ve çevreye ilkesine uygun bir geçişin yapıldığını gösterebilir. 6. sınıf düzeyinde de dili aktif olarak kullanmayı hedefleyen ve etkinlikler üzerine kurulu içerik anlayışı mevcuttur. İçerik, öğrenenlerin bireysel anlamda kendini geliştirebildiği veya toplum hayatının gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olabileceği şekilde öğretim programında yer almaktadır. İçeriğin tamamı gerçekçi, güncel, hedeflerle tutarlı, öğretmene esneklik tanıyan aynı zamanda da iyi organize edilmiş/sistematiktir. Eylemlerin düzenli düzensiz olarak ayrıldığı ve ikinci hallerinin bilinmesinin gerekli olduğu geçmiş zamanla ilgili olan ünitenin öğrenilebilir olma özelliğinin düşük olduğu görünmektedir. Örneğin; öğrenenin ilk olarak içmek anlamına gelen “drink” eylemini bilmesi ardından bu eylemin geçmiş zamanda düzensiz olduğunu bilerek “drank” olarak farklı şekilde yazılıp söylendiğini bilmesi gerekmektedir. Bu çok aşamalı süreçte öğrenenler zihinsel olarak karmaşaya düşebilmektedir. Bağlantılı olarak yine bu ünitenin öğrenen ilgi, ihtiyaç ve düzeylerine uygun olmadığı düşünülmektedir. Son olarak tüm ünitelerin içeriği farklı öğretim materyallerinin kullanımına uygun görünmektedir.

Çizelge 4.14’de yedinci sınıf düzeyindeki içeriğin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Çizelge 4.14. 7. sınıf düzeyindeki içeriğin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

	unit 1 Appearance and personality	unit 2 Sports	unit 3 Biographies	unit 4 Wild animals	unit 5 Television	unit 6 Celebrations	unit 7 Dreams	unit 8 Public buildings	unit 9 Environment	unit 10 Planets
Sarmal yaklaşımın benimsenmesi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Basitten karmaşığa konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Kolaydan zora konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Somuttan soyuta konu geçişleri	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Genelden özele konu geçişleri	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
Yakın zaman ve çevreden uzak zaman ve çevreye konu geçişleri	+	-	+	-	-	-	-	-	+	+
Aktif öğrenmeyi destekleyen	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Etkinlik/görev temelli	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Bireysel/toplumsal fayda sağlayan	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Gerçekçi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğrenilebilir	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Güncel	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Hedeflerle tutarlı	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğretmene esneklik tanıyan	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
İyi organize edilmiş/sistemik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğrenciye uygun (ilgi, ihtiyaç ve düzey açısından)	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Farklı öğretim materyallerinin kullanımına uygun	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Çizelge 4.14’de görüldüğü gibi, yedinci sınıf düzeyindeki tüm ünite ve içeriğinin ölçütlerin tamamına uygun olduğu bulunmuştur. İletişimsel dil yaklaşımı bağlamında incelendiğinde, yedinci sınıf düzeyindeki içeriğin temelini daha alt sınıf düzeylerindeki içerik oluşturmaktadır. Bu açıdan içerik, sarmal yaklaşıma uygun görünmektedir. Ünitelerin içeriğinin daha alt kademelerle kıyaslandığında daha karmaşık ve zor olduğu bu nedenle içeriğin basitten karmaşığa ve kolaydan zora doğru bir geçiş izlediği görülmektedir. İlk ünite insanların kıyaslanmasından son ünite gezegenler ile ilgili bir kıyaslamaya doğru geçişin olması kolaydan zora doğru ilkesinin benimsendiğinin bir örneği olabilir. Yedinci sınıf düzeyinin sadece bir ünitesinin soyut konulardan seçildiği diğer ünitelerin somut konulara sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak, konuların

seçiminde genelden özele ilkesi gözeltilmemektedir. Ünite içeriklerine bakıldığında “celebrations” isimli ünite de parti ve türleri ile ilgili olan bölümden sonra parti yapmanın aşamalarına yönelik bilgilerin sunumu genelden özele bir geçiş olduğunu göstermektedir. Ancak diğer ünitelerde bu yönde bir geçiş görülmemekte içerik sadece belirli bir temaya ait bilgiler ve ilgili cümleler şeklinde devam etmektedir. İçeriğin bir kısmının ünitelerin kendi arasında ve alt kademeler arasında yakın zaman ve çevreden uzak zaman ve çevreye ilkesine göre hazırlandığı görünmektedir. Öğrenenlerin “saving the planet” ünitesinde gezegenimiz ve sorunları üzerine öğrenmeler gerçekleştirmesinin ardından “the planets” ünitesinde tüm gezegenlere ait bilgileri edinmesi, ünitelerin kendi aralarında yakın zaman ve çevreden uzak zaman ve çevreye ilkesine uygun olduğunu göstermektedir. Ek olarak, öğrenenlerin daha alt kademelerde kendileri ile ilgili geçmiş zamanda cümleler kurabilmeyi öğrenmeleri, “biographies” ünitesinde ise tanınmış kişilerin yaşamındaki olayları belirli bir sıraya göre anlatabilmeleri, bu ilkenin ünitelerin hazırlanmasında göz önüne alındığının bir göstergesidir.

7. sınıf düzeyinde de dili aktif olarak kullanmayı hedefleyen ve etkinlikler üzerine kurulu içerik anlayışı mevcuttur. Ünitelerdeki içerik, dili aktif olarak kullanmaya ve etkinlikler üzerinden dil edinimin sağlanmasına uygundur. Öğrenenin tarihte önemli yer tutmuş kişileri araştırması veya nesli tükenmekte olan hayvanları araştırarak neler yapılabileceği üzerine önerilerde bulunması aktif bir öğrenme anlayışının benimsendiğinin göstergesidir. Benzer şekilde içeriğin tamamının öğrenene bireysel ve toplumsal anlamda fayda sağlayıcı olduğu görünmektedir. İçeriğin tamamı gerçekçi, öğrenilebilir, güncel, hedeflerle tutarlı, öğretmene esneklik tanıyan aynı zamanda da iyi organize edilmiş/sistemattir. “Biographies” ünitesinde geçmişte yaşamış ünlü düşünür, bilim adamları gibi önemli isimlerin tarihsel süreçteki yeri ve önemi ele alınmaktadır. Ünitenin tarih ile ilgilenmeyen öğrencilerin dikkatini çekmediği ve bu nedenle de öğrenci ilgisine dönük olmadığı düşünülebilir. Son olarak tüm ünitelerin içeriği, farklı öğretim materyallerinin kullanımına uygun görünmektedir.

Çizelge 4.15’de sekizinci sınıf düzeyindeki içeriğin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Çizelge 4.15. 8. sınıf düzeyindeki içeriğin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

	Unt 1 Friendship	Unt 2 Teen life	Unt 3 In the kitchen	Unt 4 On the phone	Unt 5 The internet	Unt 6 Adventures	Unt 7 Tourism	Unt 8 Chores	Unt 9 Science	Unt 10 Natural forces
Sarmal yaklaşımın benimsenmesi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Basitten karmaşığa konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Kolaydan zora konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Somuttan soyuta konu geçişleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Genelden özele konu geçişleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yakın zaman ve çevreden uzak zaman ve çevreye konu geçişleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aktif öğrenmeyi destekleyen	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Etkinlik/görev temelli	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Bireysel/toplumsal fayda sağlayan	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Gerçekçi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğrenilebilir	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Güncel	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Hedeflerle tutarlı	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğretmene esneklik tanıyan	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
İyi organize edilmiş/sistemik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğrenciye uygun (ilgi, ihtiyaç ve düzey açısından)	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Farklı öğretim materyallerinin kullanımına uygun	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Çizelge 4.15’de görüldüğü gibi, sekizinci sınıf düzeyindeki ünite ve içeriğinin ölçütlerin çoğuna uygun olduğu bulunmuştur. Sekizinci sınıf düzeyindeki içerik, temelini diğer tüm alt kademlerdeki içerikten almaktadır. Bu açıdan içerik sarmal yaklaşıma uygun hazırlanmıştır. Konuların seçiminde basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru bir geçiş izlenmiş, ünitelerde daha soyut konular yer almıştır. Konular, genelden özele ve yakın zaman ve çevreden uzak zaman ve çevreye ilkesine göre hazırlanmış görünmemektedir. Üniteler telefonda, mutfakta, doğal afetler gibi sınırlı bir tema etrafında şekillenmiştir ve özel bir içeriğe doğru geçiş yapılmamıştır. Benzer şekilde, ünitelerin tamamındaki öğrenmeler, yakın çevre ve ilgi alanlarıyla sınırlı kalmıştır. Arkadaşlık, internet veya doğal afetler gibi temalar buna örnek gösterilebilir. Aktif olarak ve etkinlikler yoluyla dili öğrenmeye fırsat tanıyan konular tercih edilmiştir. Konuların bireysel ve toplumsal anlamda fayda sağlayıcı olduğu görülmektedir. İçeriğin tamamının güncel, öğrenilebilir, hedeflerle tutarlı aynı zamanda da iyi organize

edilmiş/sistemantik olduğu düşünölmektedir. Sekizinci sınıf düzeyinde, telefon göröşmeleri, internet ve ev işleri ilgili bilgilerin yer alması veya ünitelerin gerçek hayat durumlarındakine benzer şekilde olması, bu sınıf düzeyindeki konuların gerçekçilik ölçütüne uygun olarak düzenlendiğinin göstergesidir. Öğretmene esneklik tanıyan konuların yer aldığı sekizinci sınıf düzeyinde, öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve düzeylerine hitap eden üniteler tercih edilmiş ve bu üniteler farklı öğretim materyallerini kullanımına da uygun düzenlenmiştir.

4.3. Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İletişimsel Yaklaşımını Yansıtırma Durumu

Araştırmanın bir diğer sorusunu “Ders kitaplarındaki etkinliklerin iletişimsel dil yaklaşımını yansıtırma durumu nasıldır?” sorusu oluşturmuştur. Çalışmada, araştırma sorusuna yanıt aramak üzere doküman incelemesi tercih edilmiştir.



Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ders kitabı kontrol listesi aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. İletişimsel dil yaklaşımını ilkelerinin yer aldığı kontrol listesindeki her bir madde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan ders kitaplarındaki etkinlikler ile sınıf düzeyleri dikkate alınarak ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

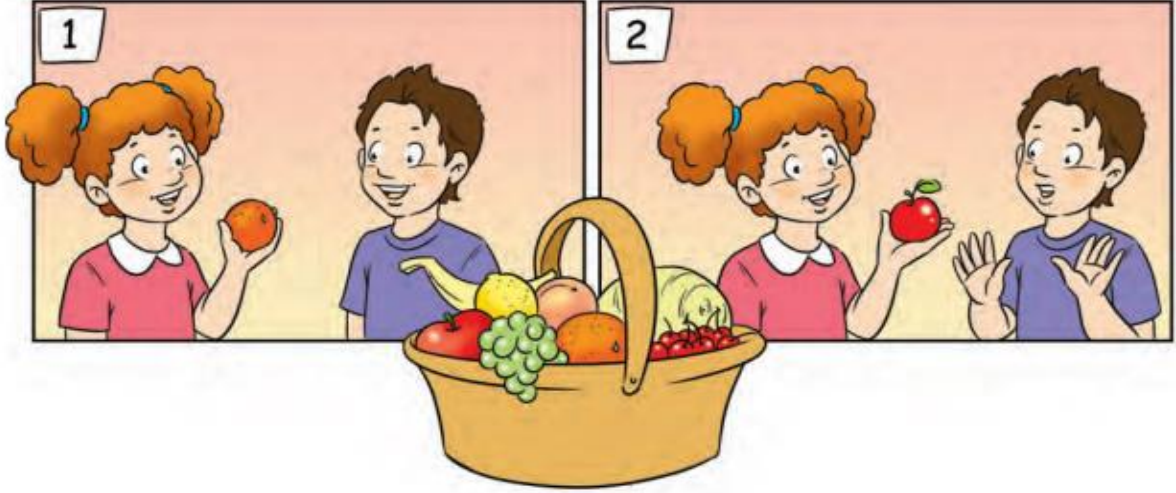
Çizelge 4.16’da ikinci sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Çizelge 4.16. 2. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

İletişimsel Dil Yaklaşımı Etkinlikleri	Speaking	Listening	Reading	Writing	Toplam Etkinlik Sayısı
Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme	1	-	1	-	2
Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama	-	-	-	-	0
Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama	1	-	-	3	4
Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi	-	-	-	-	0
Yönergeleri takip etme	1	2	3	-	6
Takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması)	1	-	-	1	2
Konu ile ilgili tartışmaların yapılması	-	-	-	-	0
Bir düşüncenin canlandırılması (rol oynama, diyalog, benzetme, espri veya doğaçlama gibi tekniklerin kullanımı)	11	6	-	-	11
Diyalog üretme	6	-	-	-	6
Probleme olası çözümler bulma	-	-	-	-	0
Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi	-	24	-	-	24
Çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması	-	-	-	-	0
Dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek	-	-	-	-	0
Düşünme ve araştırma etkinlikleri	-	-	-	-	0
Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme	-	-	-	-	0

Çizelge 4.16’da görüldüğü gibi, 2. sınıf düzeyi ders kitabındaki etkinlikler, ağırlıklı olarak speaking (konuşma) ve listening (dinleme) becerilerine dönük hazırlanmıştır. Toplam 11 etkinlik bir düşüncenin canlandırılması, 24 etkinlik ise çeşitli yayınların dinletilmesi şeklinde düzenlenmiştir. Bir düşüncenin canlandırılmasının istendiği etkinlikler öncesinde bir dinleme metniyle beraber öğrenene sunulmuştur. Görsel 4.1’de görüldüğü gibi ilk olarak dinleme metni öğrencilere dikkatlice dinletilmekte sonrasında ise diyalogun benzerinin canlandırılması istenmektedir. Öğrencilerin sözü edilen meyveyi sevip sevmediği ile ilgili gerçekleştirdikleri canlandırma çalışması, bu etkinlik türüyle ilgili verilebilecek örneklerdendir.

5 Listen and act out the dialogue. **Track 73**  



Görsel 4.1. *Bir düşüncenin canlandırılması örneği*

2. sınıf düzeyi ders kitabında diyalog üretme etkinliklerine 6 etkinlikte yer verilmiştir. Etkinliklerin tamamı sözel olarak soru sorma ve cevap verme şeklinde tercih edilmiştir. Etkinliklerin seçiminde yönergelerin takip edilmesine uygun etkinliklere de yer verilmiştir. Yönerge takibine yönelik olarak hazırlanan toplam 6 etkinlik yönerge verme, söylenen yönergeyi yapma veya okudu yönergeleri gerçekleştirme şeklinde konuşma, dinleme ve okuma becerilerinde hazırlanmıştır. Etkinliklerin 2'si olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme, 4'ü herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama, 2 tanesi ise takım olma bilincini kazandırma ile ilgili bulunmuştur. Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama, öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi, konu ile ilgili tartışmaların yapılması, probleme olası çözümler bulma, çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması, dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek, düşünme ve araştırma etkinlikleri ile duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme etkinlik türleri tercih edilmemiştir.

Çizelge 4.17'de üçüncü sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Çizelge 4.17. 3. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

İletişimsel Dil Yaklaşımı Etkinlikleri	Speaking	Listening	Reading	Writing	Toplam Etkinlik Sayısı
Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme	-	-	1	1	2
Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama	-	-	-	-	0
Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama	7	-	4	19	23
Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi	-	-	-	-	0
Yönergeleri takip etme	-	-	-	-	0
Takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması)	-	-	-	-	0
Konu ile ilgili tartışmaların yapılması	-	-	-	-	0
Bir düşüncenin canlandırılması (rol oynama, diyalog, benzetme, espri veya doğaçlama gibi tekniklerin kullanımı)	16	10	-	1	16
Diyalog üretme	5	-	-	-	5
Probleme olası çözümler bulma	-	-	-	-	0
Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi	-	19	-	2	19
Çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması	-	-	-	-	0
Dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek	-	-	-	-	0
Düşünme ve araştırma etkinlikleri	-	-	-	-	0
Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme	-	-	-	-	0

Çizelge 4.17’de görüldüğü gibi, 3. sınıf düzeyi ders kitabında speaking (konuşma) ve listening (dinleme) becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere daha sıklıkla rastlanmıştır. Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama etkinliklerine 23 defa olmak üzere sıklıkla yer verilmiştir. Görsel 4.2’de, eksikliklerin tamamlanmasına ilişkin örnek bir etkinlik gösterilmiştir. Bu etkinlikte bağlamı olan bir metin verilerek ilgili kelimelerden uygun olanlarıyla boşlukların tamamlanması istenmiştir.

B. Fill in the blanks.



watch

tired

play

Hello, I am Senem. I feel today.
I can't basketball, let's TV.



sleep

ride

energetic

Hi, my name is Koray. I am today.
I can't , let's a bike.

Görsel 4.2. Metin üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama etkinliği örneği

Ders kitabında 19 adet radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi 16 adet ise bir düşüncenin canlandırılmasına yönelik etkinliğe yer verildiği görülmüştür. Bu etkinlikler, speaking (konuşma), listening (dinleme) ve writing (yazma) becerilerinden birinin veya birkaçının geliştirilmesine yönelik hazırlanmıştır. Diyalog üretme şeklinde hazırlanan 5 adet etkinliğin ise tamamıyla konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olduğu görülmüştür. Son olarak olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme şeklindeki etkinlik türüne ait örneklere sınırlı sayıda yer verildiği ortaya konmuştur. Etkinliklerin hiç biri, olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama, öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi, yönergeleri takip etme takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması), konu ile ilgili tartışmaların yapılması, probleme olası çözümler bulma, çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması, dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek, düşünme ve araştırma etkinlikleri ve duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme etkinlik türlerine uygun bulunamamıştır.

Çizelge 4.18’de dördüncü sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Çizelge 4.18. 4. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

İletişimsel Dil Yaklaşımı Etkinlikleri	Speaking	Listening	Reading	Writing	Toplam Etkinlik Sayısı
Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme	-	-	-	-	0
Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama	-	-	-	-	0
Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama	2	-	-	16	16
Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi	1	-	-	-	1
Yönergeleri takip etme	1	2	1	-	4
Takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması)	-	-	-	-	0
Konu ile ilgili tartışmaların yapılması	-	-	-	-	0
Bir düşüncenin canlandırılması (rol oynama, diyalog, benzetme, espri veya doğaçlama gibi tekniklerin kullanımı)	26	16	-	-	26
Diyalog üretme	13	-	-	2	14
Probleme olası çözümler bulma	-	-	-	-	0
Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi	-	30	-	6	30
Çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması	-	-	-	-	0
Dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek	-	-	-	-	0
Düşünme ve araştırma etkinlikleri	-	-	-	-	0
Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme	-	-	-	-	0

Çizelge 4.18’de görüldüğü gibi, 4. sınıf düzeyi ders kitabındaki etkinliklerin 30 tanesi dinleme becerilerinin geliştirilmesi yönelik olarak hazırlanan radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi etkinlik türüne ait bulunmuştur. En çok karşılaşılan ikinci etkinlik türü ise bir düşüncenin canlandırılması olmuştur. Toplam 26 etkinlik, öğrenenin dinlediği metinleri veya yönergeleri canlandırması, verilen ifadelerden diyalog

oluşturup canlandırması veya belirli bir konuda duygu ve düşüncelerini paylaşması üzerine oluşturulmuştur. Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama şeklindeki çalışmalara 16 adet etkinlikte rastlanmıştır. 4. sınıf düzeyindeki ders kitabında diyalog üretmeye ait etkinliklere alt kademelere oranla daha fazla yer verilmiştir. 14 adet etkinlik, diyalog üretme şeklinde yer almış ve bu etkinlikler ağırlıklı olarak speaking (konuşma) becerisiyle ilişkilendirilmiştir. Görsel 4.3’de öğrenenlerden diyalog üretmelerinin beklendiği bir etkinlik örneği verilmiştir. Etkinlikte görseller tercih edilmiş öğrenenlerden ise yazma becerilerini kullanarak bir diyalog geliştirmeleri beklenmiştir.

 **Look at the pictures, ask and answer.**



1. A: Is he **hungry**... ?
B: No, he **isn't**....



2. A: Is ?
B: Yes,



3. A: ?
B:



4. A: ?
B:

Görsel 4.3. *Diyalog üretme etkinliği örneği*

Ders kitabındaki etkinliklerin 4 tanesi yönergelerin takip edilmesi ile ilgili bulunurken, bir tane etkinlik öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyi anlatmaya

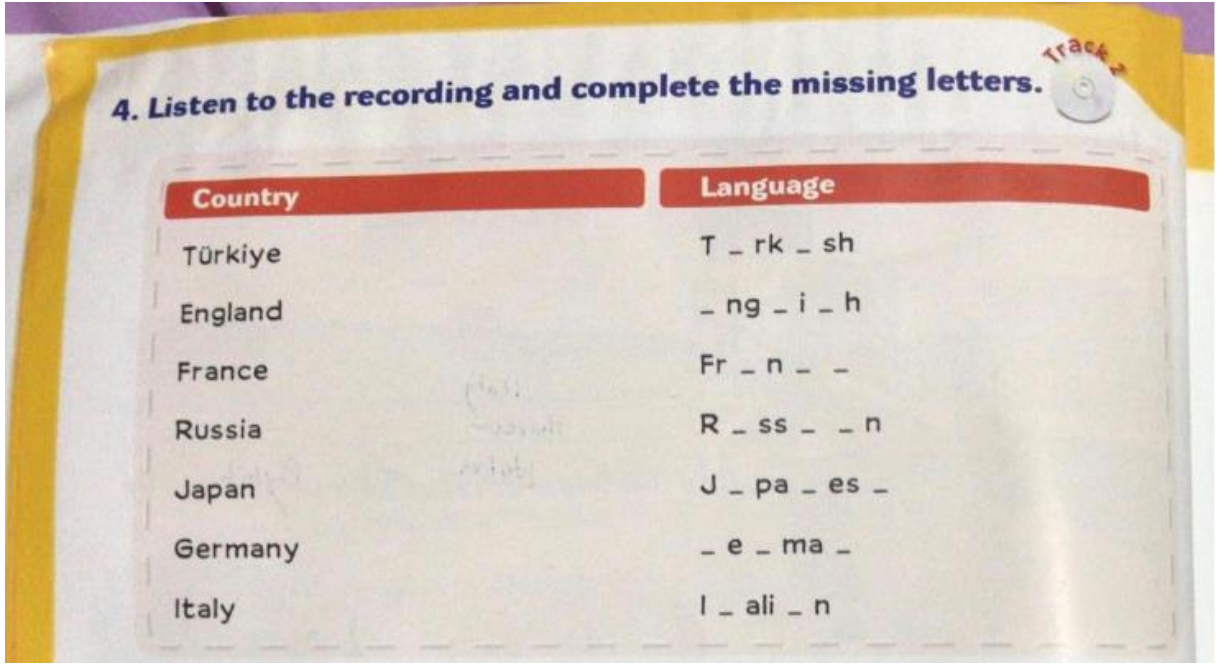
çalışması, onu yönlendirmesi şeklinde düzenlenmiştir. Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme, olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama, takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması), konu ile ilgili tartışmaların yapılması, probleme olası çözümler bulma, çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması, dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek, düşünme ve araştırma etkinlikleri ile duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme etkinlik türlerine ait hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır.

Çizelge 4.19’da beşinci sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Çizelge 4.19. 5. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

İletişimsel Dil Yaklaşımı Etkinlikleri	Speaking	Listening	Reading	Writing	Toplam Etkinlik Sayısı
Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme	-	-	1	-	1
Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama	-	-	5	-	5
Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama	2	-	6	46	49
Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi	-	-	-	-	0
Yönergeleri takip etme	-	-	2	-	2
Takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması)	8	-	2	-	8
Konu ile ilgili tartışmaların yapılması	-	-	-	-	0
Bir düşüncenin canlandırılması (rol oynama, diyalog, benzetme, espri veya doğaçlama gibi tekniklerin kullanımı)	4	-	-	-	4
Diyalog üretme	14	-	1	11	16
Probleme olası çözümler bulma	-	-	-	-	0
Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi	-	31	-	21	31
Çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması	-	-	-	-	0
Dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek	-	-	-	-	0
Düşünme ve araştırma etkinlikleri	-	-	-	-	0
Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme	-	-	-	4	4

Çizelge 4.19’da görüldüğü gibi, 5. sınıf düzeyi ders kitabındaki 49 etkinlik, herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama şeklinde düzenlenmiştir. Ders kitabında en çok rastlanılan bu etkinlik türünü toplam 31 adet ile radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi şeklindeki etkinlik takip etmiştir. Öğrencilerin eşleştirme, tablo doldurma, doğru olanı işaretleme, numaralandırma gibi görevleri gerçekleştirmesini bekleyen bu etkinlik türü, dinleme ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Görsel 4.4’de bu etkinlik türüne ilişkin bir örnek etkinlik gösterilmiştir.



Görsel 4.4. *Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi etkinliği örneği*

Diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi 5. sınıf ders kitabında da diyalog üretme etkinliklerine yer verilmiş, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanmış 16 adet etkinlik olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerden 8 tanesi takım olma bilincini kazandırma ile ilgili bulunmuştur. Okuma becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama şeklindeki etkinlik türüne 5, yazma becerilerinin desteklendiği duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme şeklindeki etkinlik türüne ise 4 kez rastlanmıştır. 4 etkinlik bir düşüncenin canlandırılması etkinlik türüne uygun bulunmuş diğer sınıf düzeylerine kıyasla oldukça az etkinlikte rastlanmıştır. Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme şeklinde 1 adet etkinliğe yer verilen ders kitabında, öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi, konu ile ilgili tartışmaların yapılması, probleme olası çözümler bulma, çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması, dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek ile düşünme ve araştırma etkinlikleri tercih edilmemiştir.

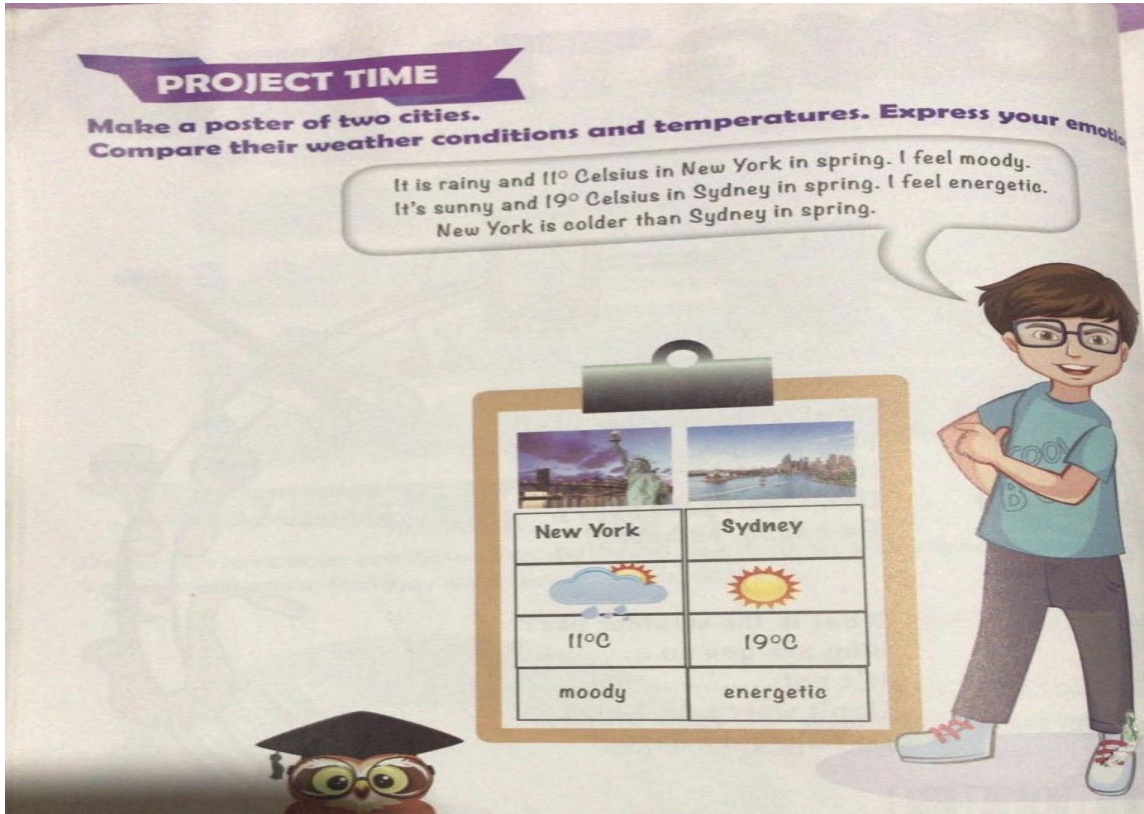
Çizelge 4.20’de altıncı sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Çizelge 4.20. 6. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

İletişimsel Dil Yaklaşımı Etkinlikleri	Speaking	Listening	Reading	Writing	Toplam Etkinlik Sayısı
Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme	3	-	1	2	6
Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama	-	-	1	-	1
Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama	-	-	3	17	18
Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi	-	-	-	-	0
Yönergeleri takip etme	2	-	1	-	3
Takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması)	8	-	-	2	8
Konu ile ilgili tartışmaların yapılması	1	-	-	-	1
Bir düşüncenin canlandırılması (rol oynama, diyalog, benzetme, espri veya doğaçlama gibi tekniklerin kullanımı)	10	-	-	1	10
Diyalog üretme	17	-	1	3	20
Probleme olası çözümler bulma	-	-	-	-	0
Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi	-	21	-	14	21
Çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması	-	-	-	-	0
Dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek	-	-	2	2	2
Düşünme ve araştırma etkinlikleri	1	-	-	3	3
Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme	2	-	-	8	8

Çizelge 4.20’de görüldüğü gibi, 6. sınıf düzeyi ders kitabında en çok tercih edilen, radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi şeklindeki etkinlik türüdür. Bu etkinlik türüne ait olduğu belirlenen 21 etkinliğin, dinleme ve yazma becerilerini geliştirmek üzere düzenlendiği görülmektedir. Ders kitabında 20 adet, diyalog üretme ile ilgili etkinliğe yer verildiği belirlenmiştir. Ağırlıklı olarak tercih edilen bir diğer etkinlik herhangi bir

metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama türü etkinliklerdir. Ders kitabında toplamda 18 defa bu etkinlik türüne rastlanmıştır. Ders kitabında konuşma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bir düşüncenin canlandırılması şeklinde etkinlik türüne ait 10 etkinlik olduğu belirlenmiştir. Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme etkinlik türüne 8 etkinlikte rastlanmıştır. 6. sınıf düzeyinde bu etkinlik türünden örneklere diğer sınıf düzeylerinde olduğunda daha fazla yer verildiği görülmüştür. Görsel 4.5’de yazma becerilerinin desteklendiği bu etkinlik türüne ait bir örnek sunulmuştur.



Görsel 4.5. *Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme etkinliği örneği*

Ders kitabında konuşma ve yazma becerilerinin ağırlıklı olarak desteklendiği 8 adet takım olma bilincini kazandırma etkinliği ve 6 adet olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme etkinliğine rastlanmıştır. Yönergeleri takip etme şeklindeki 3 adet etkinlik, oyun amaçlı kurgulanmıştır. Öğrenenlerin araştırdığı konu üzerine düşünce yazıları yazdığı düşünme ve araştırma etkinliklerine ait yine 3 adet örnek etkinlik belirlenmiştir. Sınırlı sayıda olmak üzere, dergi, kitap vb.

yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek etkinlik türünde 2, konu ile ilgili tartışmaların yapılması etkinlik türünde 1, olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama etkinlik türünde ise 1 adet etkinliğin olduğu görülmüştür. Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyi anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi, probleme olası çözümler bulma ve çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması etkinlik türlerine ait örneklerle ise rastlanmamıştır.

Çizelge 4.21’de yedinci sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Çizelge 4.21. 7. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

İletişimsel Dil Yaklaşımı Etkinlikleri	Speaking	Listening	Reading	Writing	Toplam Etkinlik Sayısı
Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme	1	-	1	-	2
Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama	1	-	1	-	2
Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama	1	-	7	9	13
Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi	-	-	-	-	0
Yönergeleri takip etme	12	-	-	11	12
Takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması)	11	-	3	3	14
Konu ile ilgili tartışmaların yapılması	2	-	-	2	2
Bir düşüncenin canlandırılması (rol oynama, diyalog, benzetme, espri veya doğaçlama gibi tekniklerin kullanımı)	5	-	-	1	5
Diyalog üretme	5	-	-	1	6
Probleme olası çözümler bulma	-	-	-	-	0
Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi	-	28	-	13	28
Çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması	-	-	-	-	0
Dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek	-	-	2	2	2
Düşünme ve araştırma etkinlikleri	1	-	-	1	2
Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme	1	-	-	10	10

Çizelge 4.21’de görüldüğü gibi, 7. sınıf düzeyi ders kitabında belirlenen etkinlik türlerinden en çok Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi şeklindeki etkinliklere yer verilmiştir. Toplam 28 adet etkinliğin tamamı dinlediğini anlama 13 tanesi ise dinlenen üzerine kısa notlar alma şeklinde düzenlenmiştir. Etkinliklerin 14 tanesi takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması) etkinlik türüne aittir. Görsel 4.6’daki etkinlikte, öğrenenlerden bir arkadaşlarını partiye etme üzerine bir diyalog gerçekleştirmesi beklenmektedir. Grup oluşturulması ve grup üyelerinin çeşitli roller üstlenmesinin beklendiği etkinlik, bu türde verilebilecek örneklerden bir tanesidir.

5  **You want to invite your friends to your party. Work in groups of three. Read the role cards and make a dialogue.**

Student A: Invite your friends.
Student B: Accept your friend's invitation.
Student C: Refuse your friend's invitation and give an excuse.

Would you like ...?
Why don't you ...?
Let's ...!

That's a good idea.
Thank you for inviting me.
That sounds great.

Thanks for asking but I'm ...
I'm sorry but I...
I'd love to but ...

Görsel 4.6. *Takım olma bilincini kazandırma etkinliği örneği*

Ders kitabında, herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama türünde 13, yönergeleri takip etme türünde ise 12 adet etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinlik türlerini duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme şeklindeki etkinlik türü takip etmiştir. Yedinci sınıf düzeyinde öğrenenlerin düşüncelerini yazı ile ifade etme becerilerini geliştirmek amacıyla toplamda 10 adet etkinliğin bu şekilde düzenlendiği görülmüştür. Öğrenenlerin diyalog üretmelerine yönelik hazırlanmış 6 adet etkinliğe yer verilmiştir. Bir düşüncenin canlandırılması (rol oynama, diyalog, benzetme, espri veya doğaçlama gibi tekniklerin kullanımı) etkinlik türüne ise toplamda 5 etkinlikte rastlanmıştır. Bu etkinliklerde genel olarak öğrenciden bir konudaki duygu veya düşüncelerini daha geniş cümlelerle sözel olarak ifade etmeleri beklenmiştir. Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme, olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama, konu ile ilgili tartışmaların yapılması, dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek ve düşünme ve araştırma şeklindeki etkinlik türlerinin

tamamına 2 adet etkinlikte rastlanmıştır. Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi, probleme olası çözümler bulma ve son olarak çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması şeklinde hiçbir etkinliğe yer verilmemiştir.

Çizelge 4.22’de sekizinci sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin ilgili ölçütleri karşılama durumu belirtilmiştir.

Çizelge 4.22. 8. sınıf düzeyi ders kitabı etkinliklerinin iletişimsel dil yaklaşımına hizmet etme durumu

İletişimsel Dil Yaklaşımı Etkinlikleri	Speaking	Listening	Reading	Writing	Toplam Etkinlik Sayısı
Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme	-	-	4	-	4
Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama	-	-	10	-	10
Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama	-	-	10	13	21
Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi	-	-	-	-	0
Yönergeleri takip etme	-	-	-	-	0
Takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması)	16	-	3	5	19
Konu ile ilgili tartışmaların yapılması	2	-	-	-	2
Bir düşüncenin canlandırılması (rol oynama, diyalog, benzetme, espri veya doğaçlama gibi tekniklerin kullanımı)	17	-	-	-	17
Diyalog üretme	5	-	-	2	7
Probleme olası çözümler bulma	-	-	-	-	0
Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi	-	19	-	7	19
Çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması	-	-	1	1	2
Dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek	-	-	-	1	1
Düşünme ve araştırma etkinlikleri	-	-	-	1	1
Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme	-	-	-	15	15

Çizelge 4.22’de görüldüğü gibi, 8. sınıf ders kitabında herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama türünde 21 adet etkinliğe rastlanmıştır. Bu etkinliklerde, genel olarak öğrenenlerden verilen kelimeler ile boşluğu tamamlama, soru cevap eşleştirmeleri, tablo, anket veya davetiyedeki eksikleri

tamamlamaları beklenmiştir. Ders kitabındaki etkinliklerin 19 tanesi takım olma bilincinin desteklendiği ve radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi şeklindeki etkinliklerdir. 17 adet etkinlik ise bir düşüncenin canlandırılması şeklinde düzenlenmiştir. Bu etkinliklerin tamamı öğrenenlerin tema ile ilgili olarak düşüncelerini paylaşması üzerinedir. Ders kitabında duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme etkinlik türüne ait 15 adet etkinlik belirlenmiştir. Bu etkinliklerde geliştirilmesi beklenen beceri ise yazmadır. Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama etkinlik türüne alt kademelere oranla daha fazla sayıda etkinlikte yer verildiği görülmüştür. Bu etkinlik türünde olduğu belirlenen 10 adet etkinliğin tamamı okuma becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Görsel 4.7'deki etkinlik, makarna yapımında takip edilmesi gereken işlemlerin sırasıyla neler olduğunun belirlenmesi üzerine bu etkinlik türünde verilebilecek örneklerden birisidir.

Activity 3
Number the steps of cooking pasta from 1 to 6 and share the process of pasta by using linkers (first, second, ...) in the classroom.

... Pour the sauce and serve it.


... Add half a packet of pasta.

... Drain it with a strainer.

... Cook it about ten minutes.

... Prepare some tomato sauce.

... Boil some water in a large pot.



Görsel 4.7. Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama etkinliği örneği

Ders kitabında konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amacına yönelik olarak öğrenenlerden diyalog üretmelerinin beklendiği 7 adet etkinlik belirlenmiştir. Etkinliklerin 4'ü olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme, 2'si konu ile ilgili tartışmaların yapılması, 2'si çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması, 1'er tanesi de dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek ile düşünme ve araştırma etkinliklerine ait bulunmuştur. Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi ile yönergeleri takip etme üzerine

hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır. Tüm kademelerde olduğu gibi probleme olası çözümler bulma etkinlik türüne bu sınıf düzeyindeki ders kitabında da yer verilmemiştir.

4.4. Sınıf İçi Etkinliklerde İletişimsel Dil Yaklaşımının Öngördüğü Uygulamalara Yer Verilme Durumu

Araştırmanın dördüncü sorusunu, “Sınıf içi etkinliklerde iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü uygulamalara nasıl yer verilmektedir?” sorusu oluşturmuştur. Öğretmenlerin görüşleri alınarak elde edilen verilerle soruya yanıt aranmıştır.

Mahmudiye ve Çifteler ilçesinde ilköğretim kademesinde görev yapan 14 İngilizce öğretmeni ile ayrı ayrı yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İngilizce dersinin uygulanması yönünde ortaya konan farklı öğretmen görüşleri incelenmiş ve temalaştırılmıştır. İçerik analizi yoluyla elde edilen bulgular öğretmenlerin doğrudan alıntıları yoluyla zenginleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, temalar ve alt temalar olarak gösterilmiştir.

Bulgular sonucunda 22 adet ana temaya ulaşılmıştır. Bu ana temaların altında da alt temalara yer verilmiştir. Ulaşılan bulgular ana temalar bağlamında sırasıyla başlıklandırılarak sunulmuştur. Ana temalar Çizelge 4.23’de sunulmuştur.

Çizelge 4.23. Ana temalar

Öğrenme Öğretme Süreci
Öğrenci İlgilerini Belirleme
Hedef Dil Kullanımı
Öğrenme Öğretme Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinlikler
Öğrenme Öğretme Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Katılımcı Durumuna Göre Farklılığı
Materyal Tercihini Etkileyen Etmenler
Etkili Etkisiz Uygulamalar
Hata Düzeltmede Dikkat Edilenler
Dil Bilgisi Öğretimi
Öğretmen Roller ve Özellikleri
Öğretmenin Kendini Güçlü Hissettiği Yönler
Plan Yapılırken Dikkat Edilenler
Katılım Sağlama
Öğrenme Öğretme Süreci Zorluklar
Öğretmenlerin İletişimsel Dil Yaklaşımını Uygulayamama Nedenleri
Ölçme Değerlendirme
Ölçme Araç ve Yöntemleri
Ölçme Değerlendirme Ölçütleri
Süreç Temelli Değerlendirme
Ölçme Değerlendirmede Yaşanan Zorluklar
Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımına Yönelik Öneriler
Ölçme Değerlendirme Araçlarının Hedef Dili Kazandırmada Rolü

4.4.1. Öğrenme öğretme süreci

Öğrenme-öğretme sürecinin iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğunun incelenmesi sonucu ulaşılan temalara Çizelge 4.24’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.24. Öğrenme-öğretme süreci

Öğrenme Öğretme Süreci
Öğrenci İlgilerini Belirleme
Hedef Dil Kullanımı
Öğrenme Öğretme Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinlikler
Öğrenme Öğretme Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Katılımcı Durumuna Göre Farklılığı
Materyal Tercihini Etkileyen Etmenler
Etkili Etkisiz Uygulamalar
Hata Düzeltmede Dikkat Edilenler
Dil Bilgisi Öğretimi
Öğretmen Roller ve Özellikleri
Öğretmenin Kendini Güçlü Hissettiği Yönler
Plan Yapılırken Dikkat Edilenler
Amaçsal Dil Kullanma Etkinlikleri
Katılım Sağlama
Öğrenme Öğretme Süreci Zorlukları
Öğretmenlerin İletişimsel Dil Yaklaşımını Uygulayamama Nedenleri

Çizelge 4.24’de görüldüğü gibi, öğrenme öğretme süreci ile ilgili öğretmenlerden alınan görüşler, öğrenci ilgilerini belirleme, hedef dil kullanımı, öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler, öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin katılımcı durumuna göre farklılığı, materyal tercihinin etkileyen etmenler, etkili etkisiz uygulamalar, hata düzeltmede dikkat edilenler, dil bilgisi öğretimi, öğretmen rolleri ve özellikleri, öğretmenin kendini güçlü hissettiği yönler, plan yapılırken dikkat edilenler, amaçsal dil kullanma etkinlikleri, katılım sağlama, öğrenme öğretme süreci zorlukları ve öğretmenlerin iletişimsel dil yaklaşımını uygulayamama nedenleri olarak 15 alt tema ile analiz edilmiştir. Ortaya konan alt temalar, ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılarla desteklenmiştir.

4.4.1.1. Öğrenci ilgilerini belirleme

Öğretmenlerin tercih ettiği öğrenci ilgilerini belirleme ve destekleme çalışmalarının incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.25’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.25. Öğrenci ilgilerini belirleme

Öğrenci İlgilerini Belirleme
Öğrencilerin Önerilerini Dikkate Alma
Öğrencilerin İlgilerini Tanıma
Ünite Ve Konuya Uygun Etkinlikler Yapma
Bir Şey Yapmama

Çizelge 4.25’de görüldüğü gibi, öğrenci ilgilerini belirlemeye yönelik elde edilen veriler, öğrencilerin önerilerini dikkate alma, öğrencilerin ilgilerini tanıma, ünite ve konuya uygun etkinlikler yapma, bir şey yapmama şeklinde dört temada analiz edilmiştir.

Öğrenci ilgilerini belirlemede öğrenci önerilerini dikkate aldığından söz eden Ö9, düşüncelerini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

Onların fikirlerini alıyorum. Hani ee nasıl yapalım? İşte kelimeleri nasıl öğrenelim? Zaten kelimeleri beraber tespit ediyoruz çoğunda kitabımızdan. Eee işte bazıları yine mesela örneğin dediğim gibi oyun oynayabiliyoruz diyo. Hocam işte oyun oynayalım. Kelimeyi anlatmaya çalışalım. Arkadaşlarımız tahmin etsin ya da hocam resim çizelim resimle anlatalım (Ö9, 14.05.2019).

Ö7, öğrencilerin ilgilerini takip ederek onları tanımaya ve ilgilerini belirlemeye çalıştığını “Ya onlar için son zamanlarda onlar için ne ilgilerini çekiyorsa. Takip ediyorum aslında onların ilgi alanlarını (Ö7, 18.04.2019)” şeklinde ifade etmiştir.

Üniteye ve konuya uygun olarak etkinlikleri sürdürdüğünden söz eden Ö6, öğrenci ilgisinden daha çok onların içerisinde buldukları maddi duruma göre hareket ettiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Yani açıkçası hani öğrenci ilgisinden çok mesela üniteyle ilgili genel etkinlikler yapıyoruz. Mesela en son dokuzuncu ünite “environment” konusuydu ünitemiz. Onunla ilgili eco friendly back yaptık biz, öğrenciler. Bu tarz şeyler yapıyoruz. Ya ama yani üniteyle ilgili oluyor daha çok. Hani yaptığımız etkinlikler... Yani, mesela çevre konumuz çevreyse en güzeli nedir ya da en yapabileceğimiz ekonomik anlamda da onları sıkmayacak olan etkinlik nedir işte çantadır. Çevre dostu çanta. Onu alıyoruz. Onu yapıyoruz beraber. İşte boyamasıyla amblemleriyle falan. Bu şekilde (Ö6, 21.05.2019).

Etkinlikler öncesinde öğrenci ilgilerini belirlemeyi hedeflemediğini belirten Ö12, düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Ya şöyle ben dediğim gibi aslında kendim true false hazırlamıyorum. Şeyde seçmiyorum. Tamamen sistem üzerinden gidiyorum ama eee şöyle ben etkinlik direk etkinlik şeklinde başladığım için etkinlikleri yapıyorum. Çocukların yine eksik kaldığı yerde...Ee o etkinlikleri yaparken ya aslında öncelikle bir hazırlık yapmıyorum ama direkt etkinlik

sırasında eksiklerini saptayıp daha sonra işte o konuda ekstra etkinlikler dağıtabiliyorum. Ne olabilir mesela ev ödevi yolluyorum işte çalışma sistemim var. Ordan 11 öğretmenlerin paylaştıkları şeyler oluyor....Ya bi sınav gibi bir şey oluyor aslında yaptığım etkinlikler. Ondan sonra yolumu belirliyorum. Yani öyle öncesinde bir şey yapmıyorum (Ö12, 30.04.2019).

Öğretmenler öğrenci ilgi ve isteklerini dikkate aldıklarını veya birtakım etkinliklerle veya gözlem yoluyla öğrencileri tanıyarak ilgilerini belirlediklerini belirtmişlerdir. Ancak ünite veya konuya önceliğin verildiği öğretmen görüşlerine de rastlanılmıştır. Ek olarak öğretmen görüşlerine göre, etkinlik öncesinde öğrenci ilgilerini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığı durumlar olduğu görülmektedir.

4.4.1.2. Hedef dil kullanımı

Öğretmenlerin derslerinde hedef dili kullanma durumunun incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.26’da yer verilmiştir.

Çizelge 4.26. Hedef dil kullanımı

Hedef Dil Kullanımı
Sınıf Düzeyine Göre Karar Verme
Anadil Ağırlıklı
Hedef Dil Ağırlıklı
Eşit Düzeyde Anadil Ve Hedef Dil Kullanımı

Çizelge 4.26’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin derslerinde kullandıklarındaki dil seçimine yönelik veriler, sınıf düzeyine göre karar verme, ağırlıklı olarak birini kullanma veya eşit bir şekilde ikisini de kullanma şeklinde dört temada analiz edilmiştir.

Hedef dilin kullanımına karar verirken sınıf düzeylerini dikkate aldığından söz eden Ö1, ortaokulda alt kademelerin İngilizce konuşmaya daha hevesli olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

İlk başlarda yararlanma durumu ortaokullarda olmuyor. Beşinci sınıflarda çok daha kolay oluyor. Beşinci sınıflar çok daha hevesliler İngilizce konuşmaya. Ama yedinci sınıflar seneye sınava girmenin stresiyle sanırım daha boş olmak, daha sürekli oyun oynamak istiyorlar (Ö1, 22.05.2019).

Hedef dile kıyasla anadilden daha çok yararlandığını belirten Ö3, anadilin dersi toparlamakta etkili olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Hedef dilden olması gerekenden az yararlanıyorum. Daha çok anadil kullanıyoruz. Çünkü

çocukların ilgisini çekme düzeyi çok düşük yabancı dil dersini. Ben İngilizce açıklamalar yapıp onların bunu anlamaya çalışmasını sağladığımda onlar çok çabuk dersten kopup ilgilenmemeye başlıyorlar. O yüzden ben anadili hedef dilden daha çok kullanıyorum diyebilirim (Ö3, 15.04.2019).

Hedef dilden yararlanmaya gayret ettiğini belirten Ö14, düşüncelerini şu sözleriyle açıklamıştır:

İngilizceden ee yararlanma durumum... İngilizce konuşmaya gayret ediyorum. Oldukça ama şimdi çok yabancıysa yaa hareketle öğretmeye çalışıyorum. Yani en son Türkçeyi tercih etmeye çalışıyorum (Ö14, 03.05.2019).

Derslerde hedef dil ve anadilden eşit oranda yararlandığını belirten Ö10, “Belki de eşit olabilir diyebiliriz. Evet (Ö10, 07.05.2019)” cümlesiyle bunu açıklamıştır.

Öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin hedef dil veya anadil kullanma tercihlerinde sınıf düzeylerinin etkisi olduğu, bazı öğretmenlerin hedef dili mümkün olduğunca kullandığı, diğerlerinin ise dersin belirli bölümlerinde anadil kullanımının kaçınılmaz olduğunu belirttikleri görülmektedir. Her iki dili de eşit ölçüde kullanıyorum diyen öğretmen görüşleri de olmuştur.

4.4.1.3. Öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yararlandıkları etkinliklerin incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.27’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.27. Öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler

Öğrenme Öğretme Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinlikler
Amaçsal Dil Kullanma Etkinlikleri
Gerçek Yaşam Durumları
Basit Yapılar
Yer Verememe
İletişim Etkinlikleri
Konuşma Saatleri
Soru Cevap
Cümle Tekrarlatma
Cümle Kurma
Oyundan Yararlanma
Role Play
Dört Temel Dil Becerisini Kapsayan Etkinlik
Eba Akıllı Tahta Etkinlikleri
Dil Bilgisi Etkinlikleri
Kelime Etkinlikleri
Kitap Etkinlikleri
Tekrar Etkinlikleri
Dikkat Çekme

Çizelge 4.27’de görüldüğü gibi, öğretmenler derslerinde kullanmayı uygun gördükleri etkinlikleri belirtmişlerdir. Bu etkinlikler, amaçsal dil kullanma etkinlikleri, iletişim etkinlikleri, dört temel dil becerisini kapsayan etkinlikler, eba akıllı tahta etkinlikleri, dil bilgisi etkinlikleri, kelime etkinlikleri, kitap etkinlikleri, tekrar etkinlikleri, dikkat çekme etkinlikleri şeklinde 9 temada analiz edilmiştir.

Dilin amaçsal kullanımı içeren etkinliklere derslerinde yer verdiğini dile getiren Ö4, öğretim programının bütününde gerçek yaşam durumlarına ait konuların yer aldığını şu sözleriyle belirtmiştir:

Zaten bütün kademelerde aslında ee bu tarz gerçek yaşamı nitelendiren gerçek yaşamda kullanılabilen şeylerin kullanıldığını düşünüyorum müfredat kapsamında. Dolayısıyla bu tarz soruları zaten çocuklar derste öğrendikleri için hedef dilde çok rahat kullanabiliyorlar (Ö4, 12.05.2019).

Dilin amaçsal olarak kullanıldığı etkinliklere kısmen yer verdiğini dile getiren Ö2, öğrencilerin basit kalıpları kullanabilmelerini teşvik ettiğini şu sözleriyle dile getirmektedir:

Yüzde elli diyebilirim. Şöyle sınıf kuralları belirleniyor zaten. Çocukların sınıf kuralları açısından en azından bu dili kullanmasını istiyoruz. Basit kalıpları burda görmelerini istiyoruz mesela özür dileyebilsinler. Kapıyı çalıp içeri girebilir miyim? Bu kalıbı İngilizce söyleyebilsinler. Bu tarz şeyleri. Basit. Ama, ee, bizim için etkili olan kalıpları kullanmalarını istiyoruz bunlara yer veriyoruz. Onun için yüzde elli diyebilirim. Tam

olarak çünkü kendilerini ifade edemiyorlar (Ö2, 11.04.2019).

Öğrencilerin yetersiz dil bilgilerinden kaynaklı olarak amaçsal dil etkinliklerine derslerinde yer veremediğini belirten Ö14, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ne ölçüde yer veriyorum. Çok fazla yer veremiyorum. Yani kendi ihtiyacını ee belirtme noktasında maalesef çocuklar yani kendi öğrencilerimden bahsettim. Yetersiz. Yani daha çok ne nedir. Hani bu sraya ne denir. Kitaba ne denir. Bugün hava güzel nasıl denir. Bunları öğretme noktasında kalıyoruz maalesef. Daha ileri boyuta pek geçemiyoruz. Ama bazen tek tük nadiren o tarz şeyler söylendiği de oluyor tabii (Ö14, 03.05.2019).

Diğer bir kategori olan iletişime dayalı etkinliklerin kullanımına yönelik görüş bildiren Ö8, mutlaka dersin belirli bir bölümü konuşma etkinliğine ayırdığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Öncelikle, bunun için dönem başında sınıf içerisinde kullanılan belli başlı kalıpları zaten öğretiyorum. Hani söz alırken ne diyeceksin? O belli başlı kalıpları öğreniyoruz. Ondan sonra sürekli aynı kalıpları ben kendim kullanmaya başlıyorum. Mesela ilk başta derse girdiğim zaman öncelikle what did you do yesterday? What did you do at the weekend falan filan o tarz şeyleri her derse girmeden önce ya da o haftanın ilk dersine girdiğimde mutlaka öyle konuşuruz. İlk başta kem küm kem küm şöyle böyle daha sonradan onlar da yavaş yavaş öğreniyorlar (Ö8, 30.04.2019).

Sınıf içerisinde iletişim kurmaya yönelik olarak soru cevap etkinliğinden yararlandığını belirten Ö9, derslerin gerçek hayatta bağlantılı olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Çok soru soruyorum İngilizce yani gerçek hayata yönelik kısa basit sorular soruyorum. İşte favori takımından sevdiği yemeğe kadar sevdiği sanatçıya kadar. Bir kalıp üzerine çok gidiyorum örneğin. O çocuğun o kalıbı öğrenebilmesi için işte favori takımın ne? Ardından favori hayvanın işte favori oyuncağın favori şarkın. Bu kalıbı bu şekilde farklı türlerde sorular sorarak hemen hemen herkese de söz hakkı vermeye çalışarak öğretmeye çalışıyorum. Konuşma etkinliklerimiz bu şekilde oluyor genelde. Aynı soruyu yine onların bana sormasını sağlıyorum (Ö9, 14.05.2019).

Sınıf seviyesinin cümle kurmaya elverişli olmadığından söz eden Ö14, cümleleri olduğu gibi tekrar ettirerek gerçek hayatla bağlantı kurmaya çalıştığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Gayet evet çocuklar ne kullanıyor di mi çok güzel söylüyorsun. Onlara da orda da şey yapıyorum. eee önce şimdi telaffuzları yapamadıkları için çekiniyorlar. Yani İngilizce bir şeyi söyleyemiyorlar ya, telaffuzları bozuk oluyor. O yüzden bir çekingenlik var çocuklarda. Ağzını açıyor ama gerisi gelmiyor. Okuyamıyorlar her şeyden önce. Ee söyletmeye çalışıyorum mümkün olduğunca. Tekrar yöntemini orda çok kullanıyorum. Önce dilleri bir dönsün. Yani cümleyi zaten kuramıyor ilkokul çocukları. Yani mümkün

değil. Dördüncü sınıfta bir parça kuruyorlar ama ilkokulda kelime kelime hani tekrar yöntemi. Ben söylüyorum arkamdan onlar tekrar ediyor. Daha çok anlamaya yönelik iki ve üçlerde. Ama dörtlerde cümle istiyorum (Ö14, 03.05.2019).

İletişim kurmada öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik cümle kurmaları gerektiğini belirten Ö11, mecbur burakma yöntemiyle hedef dili kullanmalarını sağladığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Dördüncü sınıflarda izin isteme ve şey izin verme konusu var. O konu işlendiği zaman veya yani pratikleri yapıldığı zaman bundan sonra hani öğrencilerin herhangi bir ihtiyacı olduğunda bana hedef dilde bunu aktarmaları gerektiğini ötürü türlü benim anlamayacağımı hani esprisiyle böyle öğrencileri maruz bırakmaya kullanmaya teşvik etmeye çalışıyorum. Ya da dediğim gibi hani öncekinde de bahsettiğim gibi oyunlar ve etkinlikler hedef dilde yapmazsanız katılamayacakları bildikleri için kendilerini mecbur hissediyorlar yani (Ö11, 21.05.2019).

Sınıf içerisinde hedef dilde iletişim etkinlikleri gerçekleştirirken oyunlar veya yarışmalardan yararlandığını belirten Ö7, düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

Yarışmalar düzenliyorum. Bu çok teşvik edici oluyor açıkçası. Bir birincinin olması onlar için çok önemli. Onun dışında bazen böyle ödüllendirme amaçlı film izletiyorum İngilizce alt yazılı. Arada durdurup hani soruyorum. Onun dışında bi de şarkı sözlerini doldurmaya oynuyoruz. Hatta öncesinde şarkı sözünü hiç açmıyorum sadece şarkıyı dinliyoruz. O üniteyle ilgili olmasına dikkat ediyorum tabi.. Şarkıyı dinliyoruz. Daha sonrasında işte çok zorlanırlarsa ını açıyorum sözlerini boşluklarla birlikte bu da baya eğlendirici oluyor (Ö7, 18.04.2019).

İletişim kurabilmede diyalog çalışmalarına yer verdiğini belirten Ö4, öğrencileri cesaretlendirerek dili kullanmalarını sağladığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Role play tarzı etkinliklere açıkçası yapmaya çalışıyorum. Tabi ki telaffuz noktasında ee eksik oldukları yerler olduğu için çocukların çekingenliği biraz bunu engelliyor. Ancak cesaretlendirerek yani yapabilirsiniz tarzında şeyler kullanarak tabi ki konuşmaya yöneltmeye çalışıyorum (Ö4, 12.05.2019).

Dört temel dil becerilerine yönelik etkinliklerin kullanımına yönelik görüş bildiren Ö8, bu becerilerin mutlaka dersle ilişkilendirdiğini şu sözleriyle açıklamıştır:

Daha sonra listening yapıyorum. Çünkü dinleme okuma ve yazmadan önce gelmeli. Önce kulağına yerleşmeli ki çocuk hani o yazılan şeyin okunuşunu bilmediği için nasıl yazılıyorsa öyle okuyor yoksa. Daha sonra listening yapıyoruz. Bunu hani ee kendim kelimeleri tekrar ettirerek ya da parçalar listening metinlerini ilk başta yaptırarak yapıyorum... Ondan sonra reading etkinliklerini yaptırıyorum. Reading etkinliklerinde özellikle bütün sınıflarda soru kelimeleri çok önemli...Daha sonra da işte emm speaking biraz yapmaya çalışıyoruz. Ama ona çok fazla açıkçası hani çok aşırı zaman ayıramıyorum. Yani ondan sonra da writing...Writing genelde ödev olarak veriyorum (Ö8, 30.04.2019).

Öğrenme öğretme sürecinde akıllı tahtayı özellikle EBA'yı aktif kullandığını belirten Ö12, derslerinde konu üzerine alıştırmaya ağırlık verdiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Onun dışında eeee dediğim gibi eba üzerinden gidiyorum. Daha önce zaten benim şeyimde konular öğrenilmiş oluyor. Çok dil öğretimine çok fazla girmiyorum. İhtiyaç halinde mesela bir alıştırmaya çözüyorum. Bakıyorum öğrencilerin çoğu ııı yanılıya düşüyor. O durumlarda ekstra hemen o şeyle alakalı birkaç örnek işte hatırlatma gerekirse defterlerine not aldırıp o şekilde ilerliyorum....Tutup da ben bu kuralı yazmıyorum hiçbir şekilde. Direkt normal şekilde alıştırmaları yapıyorum (Ö12, 30.04.2019).

Kelime bilgisinin önemini vurgulayan Ö5, derslerinde kelime üzerine yapılan etkinliklere ağırlık verdiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Eee ama kelime üzerine de çok benim en önem verdiğim şey kelime. Kelimeleri bilmeyince çocuk ben konuşsam da anlamıyor. O konuyla ilgili bir alt yapısı olması gerekiyor. O yüzden kelimenin alt yapı düzeyini oluşturduğunu düşünüyorum ben. Gramere çok ağırlık vermiyorum açıkçası. Kelime üzerine ee etkinliklerle çocuğu yoğunlaştırıyorum (Ö5, 20.05.2019).

Kitaptaki etkinlikler ile derslerini bütünleştirdiğinden söz eden Ö4, derslerinin son dakikalarını bu şekilde ilerlettiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Ben kendi tarzım olarak en son konuyu anlattıktan sonra tekrar yaptırdıktan sonra en son kitapla ilgileniyorum. Hani kitaptaki etkinlikler vesaireler bütünsel olarak böyle konuya girebilmek adına bu şekilde kırk dakikayı geçiriyorum (Ö4, 12.05.2019).

Derslerini öğrencilerin önceki öğrenmelerini dikkate alarak başlattığından söz eden Ö9, tekrar etkinliklerinin öğretme öğretme sürecinin bir parçasını oluşturduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Ders süresince öncelikle çocuklara önceki öğrenmelerini hatırlamalarını sağlıyorum. İşte bir önceki derste neler yapmıştık? Haberdar olduklarını gördükten sonra eğer ki eksiklikleri varsa bir beş on dakika o eksiklikleri gidermeye çalışıyorum (Ö9, 14.05.2019).

Öğrencileri derse güdülemenin öneminden bahseden Ö11, dikkat ve ilgi çekici etkinlikleri kullanmaya gayret ettiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

İlk beş dakikası ben öğrencilerin hal hatırlarını sorup yani onların durumlarını öğrenmeye adırım. Çünkü sıkıntı olan bir öğrenci yani stresli sıkıntılı ya da herhangi bir problemi olan bir öğrenci kendinin ve arkadaşlarının da ilgisini dağıtacağı için ya da benim de ilgimi dağıtacağı için baştan önlem almaya çalışırım. Daha sonrasında eee konu yeniyse yani konunun üzerine ilgi çekici etkinlikler yani öğrencinin öğrenme isteğini uyandırmaya çalışırım. Güdüleme (Ö11, 21.05.2019).

Öğretmen görüşlerine göre, öğrenme öğretme sürecinde amaçsal olarak dili kullanmayı gerektiren etkinliklerin öğrenenlerin dil bilgisi seviyesinin de elverdiği

ölçüde derslerde kullanıldığı, farklı şekillerde iletişime dayalı etkinliklerin gerçekleştirildiği, dört temel dil becerisinin derslerin içerisinde olabildiğince kullanıldığı, akıllı tahta üzerinden alıştırmalar yapıldığı, dil bilgisi öğretimine zaman zaman yer verildiği, kelime bilgisinin önemli olduğu, kitaptaki etkinliklerin dersleri tamamlama anlamında kullanıldığı ve ders başlangıçlarında tekrar, güdüleme, ilgi çekme etkinliklerine yer verildiği görülmektedir.

4.4.1.4. Öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin katılımcı durumuna göre farklılığı

Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde bireysel veya grup etkinliklerinden yararlanma durumlarının incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.28’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.28. Öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin katılımcı durumuna göre farklılığı

Öğrenme Öğretme Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinliklerin Katılımcı Durumuna Göre Farklılığı
Grup
Bireysel

Çizelge 4.28’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin derslerindeki etkinlikler grup ve bireysel etkinlikler olarak iki ayrı temada analiz edilmiştir.

Derslerinde grup etkinlikleri yaptırmayı daha çok tercih ettiğinden söz eden Ö14, uyguladığı etkinliklerden birini şu sözleriyle özetlemiştir:

Grup etkinliği daha çok yapıyorum. Çok daha nadir olarak da ee bireysel değil de işte ikişer ikişer sıra arkadaşıyla işte “what is your name, my name is” falan benim çocuklar küçük olduğu için böyle basit düzey İngilizce. Bi de birbirleriyle konuşmalarını teşvik ediyorum ama daha çok grup (Ö14, 03.05.2019).

Derslerinde bireysel etkinliklere daha fazla yer verdiğinden söz eden Ö4 ise, bu durumun her öğrencinin kendini ifade ediş tarzının farklı olmasıyla ve öğrencilerde sorumluluk bilincinin olmamasıyla ilgili olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Grup etkinliklerini aslında çok fazla kullanamıyorum diyebilirim rahat anlamda yani. Daha çok bireysel etkinlik yaptırmaya çalışıyorum. Çünkü her birinin kendisini ifade ediş tarzı ee özellikle hedef dili kullanmalarında sıkıntı yaşadıkları için kendilerine uzak kalan bir dil olduğu için bireysel etkinlikler açıkçası kendi başlarına bir şeyler yazma bir şeyler konuşma ıı tahtaya kaldırma kısmını daha fazla kullanıyorum. Grup etkinliklerinde çok başarılı

olduklarını düşünmüyorum. Çünkü görev paylaşımı ben yaptırsam bile sorumluluk alma kısmında eksiklikleri var. Yani kendi aralarında sorumluluk eksiklikleri olduğu için atıyorum dört kişilik verdiğim bir konuyla ilgili grup etkinliğinde iki kişi konuya çalışırken iki kişi üzerine düşen sorumluluğu almadığından grup etkinliklerini genellikle bütün sınıf kademelerinde sıkıntı oluyor (Ö4, 12.05.2019).

Öğretmen görüşlerine göre, hem bireysel hem de grup etkinlikleri derslerde kullanılmaktadır. Öğretmenler sınıf özelliklerine göre ve öğrencilerinin daha aktif olarak derse katılımlarını sağlamak üzerine seçimlerini yapmaktadır.

4.4.1.5. Materyal tercihini etkileyen etmenler

Öğretmenlerin materyal tercihlerinin incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.29'da yer verilmiştir.

Çizelge 4.29. Materyal tercihini etkileyen etmenler

Materyal Tercihini Etkileyen Etmenler
Teknolojik Durum
İlgi Çekicilik
Kademe
Gerçek Yaşam
Öğrenen Stilleri
Öğrenen Seviyesi
Ekonomik Olma
Öğretmen Özellikleri

Çizelge 4.29'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin materyal tercihlerini etkileyen çeşitli unsurlar olmuştur. Bu unsurlar teknolojik durum, ilgi çekicilik, kademe, gerçek yaşam, öğrenen stilleri, öğrenen seviyesi, ekonomik, öğretmen özellikleri olarak sekiz ayrı temada analiz edilmiştir.

Materyal tercihini etkileyen en önemli unsurun, sınıfın teknolojik donanıma sahip olma durumu olduğunu belirten Ö1, sınıfların bu konudaki yetersizliğinden kaynaklanan sıkıntıları şu sözleriyle ifade etmiştir:

Sınıfın bir kere teknolojik yapısı olarak hazırbulunuşluğu oluyor. Ve bu ne demek oluyor? Bütün materyalleri benim satın alıp sınıfa getirmem demek oluyor. Onun dışında zaten herhangi bir teknolojik malzemeyi hoparlör haricinde sınıfa getirmem mümkün değil (Ö1, 22.05.2019).

Materyal tercihinde bulunurken çocukların ilgisini çekebilecek unsurlara yer verdiğini belirten Ö2, güncel materyallere yöneldiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Yine bunların çocukların ilgisini çeken şeylere göre belirliyorum. Mesela şimdi yeni nesil materyaller diyeyim. Şuan kullanılan ders zilleri, yarışmalarda kullanılan butonlar, ee flashcardlar daha eski kaldı ama kendi hazırladığımız flashcardlar oluyor bunlar. Bu tarz şeylere daha çok yer veriyorum. Afişler posterler. Eskiden gelen onlar yeniler ikisini birleştirerek yeni materyaller ortaya çıkartmaya çalışıyoruz. Ama daha çok çocukların ilgisini çekecek şekilde. Tabi görsel daha çok faydalı oluyor çocuklar için (Ö2, 11.04.2019).

Sınıf düzeyleriyle bağlantılı olarak materyal tercihlerini belirlediğini belirten Ö7, beşinci ve altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin yedinci ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilere kıyasla daha fazla görsel veya dokunsal materyale ilgi duyduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Yine sınıf düzeyi çok etkili. Beş ve altıda çok fazla materyal kullanıyorum. Görmeleri dokunmaları onlar için teşvik ediyor. O yüzden materyal dolabımız var. Keçelerden mesela işte meslekler konusunda o mesleklerle ilgili keçelerim var onları edindim. Yani onun dışında mıknatıslı yine akıllı tahtaya yapıştırdığımız materyallerimiz var. Yani görsel materyallerden beş veya altıncı sınıf düzeylerinde daha çok faydalanıyorum. İşte bu yaş arttıkça azalıyor diyebilirim. Daha çok yani soyut anlamda düşünme becerileri geliştiği için gerek duymuyorum çok fazla materyale beş ve altıda olmazsa olmaz ama (Ö7, 18.04.2019).

Öğrenme öğretme sürecinde kullanılacak materyalleri belirlerken gerçek hayata yakınlık durumunu göz önüne aldığını belirten Ö4, bu tercihin yaparak yaşayarak öğrenmeyi ve daha fazla iletişim kurmayı destekleyeceğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Ancak yine de beş, altı, yedi ve sekiz tamamında da gerçek yaşamla ilişkili ne bileyim bu anlamda görsel içerikler, videolar ne bileyim filmler yeri geldiği zaman konuyla alakalı bunların ben mümkün mertebe kullanılmasını düşünüyorum. Çünkü bizler eğitim alırken çok böyle ezberciliğe yönelik eğitim aldık. Ancak şimdi çocuklar ezberin yukarısında aslında daha çok yaparak yaşayarak öğrenme üzerine kurulu eğitim almalılar. Çünkü biz kendimizi sınırlı düzeyde ifade ediyoruz belki hedef dilde ama çocukların daha fazla iletişim kurması gerektiğini düşünüyorum. Bu yüzden de İngilizce derslerinin özellikle ee materyal seçiminde gerçekten somut olan şeyler, gerçek yaşamdan alınabilecek şeyler, dediğim gibi görselleştirebileceğimiz içerikler, videolar, filmler gibi şeylerin çok sık kullanılması gerektiğini düşünüyorum (Ö4, 12.05.2019).

Materyal tercihinde öğrenenlerin stillerinin etkili olduğundan söz eden Ö5, “Öğrenen özellikleri önemli. Çok önemli. Hani görsel öğrenen var işitsel öğrenenler var. Ee nasıl diyim bazıları yaparak öğreniyor (Ö5, 20.05.2019)” şeklinde öğrenen stillerini açıklamıştır.

Materyal tercihinde birinci önceliğin öğrenen seviyesi olduğunu belirten Ö8, öğrencilerin eksik olduğu veya zorluk çektiği konulara uygun olarak tercihlerde bulunduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Eeee materyal tercihlerinde tabi ki öğrencilerin seviyesi birinci önceliğimiz. Onun dışında...Öğrenme güçlüklerine ya da bakıyorum. Hangi konularda daha çok ihtiyaç duyuyorlarsa ona göre bir şeyler ayarlamaya çalışıyorum. Ünite onunda özellikle kazanım testlerini veriyorum ki hani güzel testler oluyor hem milli eğitimin hazırladıkları oluyor. Sınava da girecekleri için özellikle sekizinci sınıflar falan benzer ee sorular çıkabiliyor. Onlara dikkat ediyorum. Dediği gibi hangi konularda eksikliği olursa, hangi kazanımı yapamamışsa ona özel etkinlikleri çıkarıp dağıtıyorum bazen (Ö8, 30.04.2019).

Materyallerde ekonomik olma özelliğinin de bulunması gerektiğini belirten Ö11, materyallerin öğrenciler tarafından kullanıldığında yıpranabildiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Yani ilgiliyi çekecek şey yapıcak ben çoğunlukla kendi materyalimi kendim hazırlıyorum açıkçası. Şey yapıyorum biraz ekonomik olmasına dikkat ediyorum. Kendim hani açısından. Veya hani şöyle kullandığımız materyallerin çoğunu öğrencilerin etkileşimine de bıraktığım için yıpranma ve bozulma çok fazla oluyor. Değerli bir şey olduğu zaman da hani yerine telafi edemediğim için ekonomik olanları tercih ediyorum (Ö11, 21.05.2019).

Materyal tercihinin öğretmenlerin özellikleriyle de bağlantısı olabildiğinden söz eden Ö13, düşüncesini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Yani bu aslında biraz da öğretmenin hani yaratıcılığına ve hani onu hazırlamadaki enerjisine, kullanmasındaki ee isteğine bağlı oluyor. Yani bir ders evet hiç materyal kullanmadan da geçebilir. Hani normal milli eğitimin bize verdiği materyalleri hiç birine gerek kalamadan da bitirebilirsiniz. Onlar yeterli de olabilir. Ama bunun üzerine hani zenginleştirmek bence öğretmene kalmış (Ö13, 08.05.2019).

Öğretmen görüşlerine göre, materyal seçiminde farklı faktörler etkili olabilmektedir. Öğretmenler, öğrenen seviyesi, öğrenen stilleri ve öğrencilerin bulunduğu kademe gibi öğrenen özelliklerini dikkate almaktadır. İlgi çekici, ekonomik ve güncel hayata ait olması gibi materyal özellikleri de dikkate alınmaktadır. Materyal tercihi sınıfların ne kadar teknolojik imkânlar sunabildiğiyle veya öğretmenlerin materyal kullanma istekleriyle de ilgili olabilmektedir.

4.4.1.6. Etkili etkisiz uygulamalar

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde etkili veya etkisiz bulduğu yöntem ve tekniklerin incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.30'da yer vermiştir.

Çizelge 4.30. Etkili etkisiz uygulamalar

Etkili Etkisiz Uygulamalar
Etkili Uygulamalar
Bireysel Öğretim
Cümle Kurma
Çeviri
Dört Temel Dil Becerisinin Tamamını İçeren Etkinlikler
Görseller Aracılığıyla Öğretim
Oyun
Öğrenci Merkezli Etkinlikler
Eşleştirme
Öğrenci Katılımcı Etkinlikler
Düz Anlatım
Etkisiz Uygulamalar
Konu Anlatım Videoları
Düz Anlatım
Öğretmen Merkezli Etkinlikler
Derslerin Parçalanması
Çeşitlilik
Sıkıcı

Çizelge 4.30’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin etkili buldukları yöntem ve teknikler bireysel, cümle kurma, çeviri, dört temel dil becerisinin tamamını içeren etkinlikler, görseller aracılığıyla öğretim, oyun, öğrenci merkezli etkinlikler, eşleştirme, öğrenci katılımcı etkinlikler ve düz anlatım olmak üzere on temada analiz edilmiştir. Etkisiz yöntemler ise konu anlatım videoları, düz anlatım, öğretmen merkezli etkinlikler, derslerin parçalanması, çeşitlilik ve sıkıcı olmak üzere altı temada analiz edilmiştir.

Bireysel olarak ilgilenmenin öneminden bahseden Ö14, öğrencilerin performansını arttırmada etkili olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır:

Bi de şu var mesela bir alıştırma var kitapta onu yapmamız gerekiyor. Konuyu işlemişiz falan. Ee yapamıyor. Birebir bazen yanıma çağırıyorum. Onu da yapıyorum. İlgilendiğin zaman öğrenciyle gerçekten anladığını fark ettim. Yani hani bu yapamaz denilen öğrenci ama gerçekten ilgilenmeniz gerekiyor. Bak bunu böyle yapcaz tek tek anlattığın zaman o çocuğun büyük bir ilgiyle de yaptığını da gördüm. Yani ilgi de çok önemli (Ö14, 03.05.2019).

Cümle kurmaya yönelik etkinliklerden söz eden Ö13, öğrencilerin kelimeleri sıraya dizme çalışmalarının öğrenmeyi olumlu etkilediğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

İşte ya da mesela cümleleri kâğıtlara bölüp bu işte bizim eskiden fiş gibi düşünürsek onları kelime kelime ayırdığımızda karışık bir şekilde verdiğimde onları düzenlerken falan gayet güzel öğreniyorlar (Ö13, 08.05.2019).

Çeviri yönteminin öğrenmede etkili olabildiğinden söz eden Ö7, öğrencilerin zevkle bu türden çalışmalarını yaptıklarını şu sözleriyle belirtmiştir:

Neydi o, hatırlayamadım ama ona ben hala yer veriyorum yaa hani çok geleneksel bir yaklaşım ama ee çeviri yapmaları gerçekten hani yapabildiklerini gördükçe baya bir teşvik ediyor onları. Bazen böyle hani bir özlü söz oluyor mesela kitabın ünitenin kapağında. Hani onu böyle kafamdakinin aynısı olduğu gibi çeviriyorlar. Hani benim çevireceğim şekilde nerdeyse. Bu düzeyde öğrencilerimiz de var. Seviyorlar genelde çeviri yapmayı. Bu biraz ben de çok hani öğrenciyken bu yaklaşımı kullanacağımı düşünmüyordum ama kullanmak zorunda kalıyoruz. Dediğim gibi gramer translation method ama gramer kısmı biraz daha böyle düşük. Daha çok çeviriyle gidiyoruz. Tabi ki çeviri yapmak için dilbilgisine ihtiyaç var (Ö7, 18.04.2019).

Dersin içerisinde dört temel dil becerinin kullanıldığı etkinliklere yer vermenin öneminden bahseden Ö9, “Bu şekilde dört beceri ile harmanlayıp ee öğretim sağladığımızda hem daha keyifli oluyor hem de daha uzun kalıcı öğrenmeler sağlayabiliyoruz (Ö9, 14.05.2019)” şeklinde kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiğini belirtmiştir.

Görsellerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını savunan Ö13, özellikle kelime öğretimindeki etkisini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Görseller çok etkili. Flash yani benim için gözlemlediğim kadarıyla flashcard kullanıldığı zaman kelime öğretimi ve flashcardlarla yapılan oyunlarda gerçekten unutulmuyor onlar (Ö13, 08.05.2019).

Oyunların öğrenmeye olumlu etkisi olduğundan söz eden Ö14, öğrencilere dersin sevdirmesinde oyunların faydalı olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Tabi ki oynayarak. Oyun oynayarak yapılan etkinlikler çok etkili. Önce çocuğun dersi sevmesi gerekiyor. Bu da oyunlarla, şarkılarla, hareketli bir ders geçirmekle, hoplayıp zıplamakla falan. Yani dans etmekle sevdiriliyor çocuğa eee bir ders. Çünkü başka türlü oturup anlattığın zaman zaten en başta çocuk sıkılıyor (Ö14, 03.05.2019).

Öğrencilerin etkin olduğu derslerin öğrenmeye olumlu katkı sağladığından söz eden Ö5, dili kullanacak olanın öğrenciler olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

Ben hep etkinlik üzerine giderim derslerimde. Hani yani yapılandırmacı öğrenme yani. Çocuk etkindir benim derslerimde. Hani bunun etkili olduğunu düşünüyorum. Zaten dili öğrenmede o kullanacak dili. Hani ben zaten biliyorum dili. Ee onu kullandırmaya onu aktif kılmaya özen gösteriyorum yani (Ö5, 20.05.2019).

Eşleştirme etkinliklerinin öğrenmeyi ortaya koyduğunu sözlerine ekleyen Ö5, bu türden çalışmalara derslerinde yer verdiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Nasıl söyleyim ee grup çalışmaları. Yani hani ben bunları bireysel olarak da veriyorum. Yaa nasıl diyim hani dediğim gibi eee nasıl kâğıt üzerinde dili kullanmaya yönelik hani o

gramer yapısını öğrenmiş mi öğrenmemiş mi onu kullanmaya yönelik etkinlikler oluyor. Ya da ne bileyim kelime üzerine etkinlikler matching mesela ya da hedef dilde eşleştirme yani eş anlamlısını bulma gibi hani matchingler oluyor (Ö5, 20.05.2019).

Öğretmenin etkinliğe direkt olarak katılımının öğrenen üzerine de olumlu etkisinin olduğunu dile getiren Ö10, öğrenmenin daha istekle gerçekleştiğini şu sözleriyle belirtmiştir:

Mesela şöyle olduğunu düşünüyorum. Eğer ben bir şeyi işte bir konuyu böyle oyunlarla müziklerle yaptığımda kendim de buna katılıyorsam çocuklar gerçekten hepsi birden hevesli ve istekli ama benim o gün hani modum düşükse ya da başka bir şeyden dolayı hani yapıyorum ama çok fazla bende de bir heves bir istek olmadığında çocuklarda da o mod düşüklüğünü ya da şeyi görebiliyorum yani (Ö10, 07.05.2019).

Düz anlatım yönteminin öğrenmeye olumlu katkısından söz eden Ö12, bu şekilde öğrencilerin daha net olarak konuyu kavrayabildiklerini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Dediğim gibi ben kendim derse girmiyorum ama eee gördüğüm kadarıyla ee işte direk GTM olsun yani direk biz de öyle gördük. Direkt işte kalıbın verilmesi, dolaylı yoldan değil de direk şekilde aktarılması, daha çok yazarak işte eee bir matematik gibi kodlayarak öğrenilmesi ee daha uygun yani aslında. Daha etkin oldu evet. Kesinlikle, daha etkin oldu. Ben kendi eşimden biliyorum. Onun mesela yöntemi o. Hani ben birazcık daha diğer şekilde ilerlemeye çalışıyorum. Ama fark ettim ki karışıyor. Yani çocuk daha gramer konularını hani o şekilde öğrenmeye alıştığı için siz işte bir speaking etkinliğinde çocuğa aaaa bu kalıp böyleydi yani az önce söylediğim gibi buldurmaya alıştığınız zaman çocuk şey yapamayabiliyor. Sadece okuyup geçebiliyor. O yüzden diğer metodun daha etkili olduğunu düşünüyorum. İki direk yani kuralların verildiği şeylerin verildiği kalıpların verildiği (Ö12, 30.04.2019).

Konu anlatım videolarının derste öğretme amacıyla kullanıldığında öğrencilerin ilgisini çekemediğinden söz eden Ö8, bu türden videoların süreçte etkisiz uygulamalardan olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Bir ara şeyi denedim. Ebada konu anlatımları vardı. İngilizce bir öğretmenin konu anlatımı var. Bir ara yöntemimi değiştirip dedim ki acaba hani bu şekilde öğretsem sonuçta hani hem görsel bir şey hem kadın daha çok native olduğu için onda gösterip anlatmaya başladım yeri geldiğinde durdurup örnek cümleleri beraber inceliyorduk. Sonra bunun hani sevmediklerini fark ettim. Hatta birkaç öğrenci dedi yani biz bunu sevmedik öğretmenin siz anlatabilir misiniz? Daha iyi olur falan diyince, ondan sonra mesela değiştirdim....Onu da öyle demişlerdi mesela hani bunu siz anlatsanız biz bu kadında çok sıkılıyoruz falan deyince bu sefer ebadaki sadece etkinlikleri kullanmaya başladım mesela (Ö8, 30.04.2019).

Düz anlatım yönteminin etkili olmadığını belirten Ö2, öğrencilerin öğrenilenleri çok kolay ve hızlı bir şekilde unuttukları şu sözleriyle ifade etmiştir:

Eee, teorik olarak verdiğim şeylerin etkili olduğunu hiç düşünmüyorum. Çünkü o anlatıp geçiyorum. Diğer hafta geldiğinde anlatıp geçiyorum derken detaylıca anlatıyorum ama öbür hafta çocuğun o konuyla ilgili hiçbir bağlantısı kalmamış hiçbir şey hatırlamıyor şekilde buluyorum çocuğu (Ö2, 11.04.2019).

Öğretmen otoritesinin hâkim olduğu derslerin öğrenmede etkisiz olduğunu dile getiren Ö14, “Hangi uygulamalarım? Açın şu sayfayı yapın bakalım birinci soru cevap ne çabuk söyleyin falan tarzı şeyler zaten öğrenciyi direk itiyor (Ö14, 03.05.2019)” şeklinde bu durumu belirtmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre, düz anlatım yöntemi bazen etkili bazen ise etkisiz yöntem kabul edilebilmektedir. Öğrenci merkezli etkinliklerin öğrenmeye olumlu etkisi olduğu belirtilirken, öğretmen merkezli etkinliklerin etkisiz uygulamalar olduğu görülmektedir. Öğrenciyle birebir ilgilenmenin, görseller üzerinden dersi işlemenin, öğrencilere cümle kurdurma, eşleştirme veya çeviri yaptırma gibi etkinliklerin öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Yine öğretmenler dört temel dil becerisini derslerinde kullandıklarında derslerin daha verimli hale geldiğini belirtmişlerdir. Diğer bir etkili yöntem ise oyundur. Öğrenciler istekle derse katıldıkları için daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir. Konu anlatım videolarının ise etkisiz yöntemler arasında sayıldığı görülmektedir.

4.4.1.7. Hata düzeltmede dikkat edilenler

Öğretmenlerin hata düzeltmede izledikleri yolların incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.31’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.31. Hata düzeltmede dikkat edilenler

Hata Düzeltilmede Dikkat Edilenler
Müdahale Etmeme
Telaffuz Düzeltme
Güdüleyerek
Kendilerinin Düzeltmesi
Vurgulayarak Tekrar
Akrana Sorma
Öğretmen Düzeltmesi

Çizelge 4.31’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenenlerin hatalarını düzelterken tercih ettiği yollar, müdahale etmeme, telaffuz düzeltme, güdüleyerek, kendilerinin

düzeltilmesi, vurgulayarak tekrar, akrana sorma ve öğretmen düzeltmesi olmak üzere yedi temada analiz edilmiştir.

Öğrenci hatalarını düzeltmede müdahalede bulunmadığından söz eden Ö1, telaffuz dışında hata yapılmasının normal olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Hata yaptığımı kesinlikle söylemiyorum ama daha çok kelime telaffuzunda zaten öğrenciler hata yapıyor. Onun dışında hata yapmaları bence normal. Çünkü yeni öğreniyorlar gramer vesaire (Ö1, 22.05.2019).

Kelimelerin telaffuzunun hatalı olduğu durumlarda müdahale ettiğinden söz eden Ö8, telaffuzda yanlış öğrenmelerin önüne geçmek istediğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

İıı, bunu daha çok kelime veya işte bir reading parçasındayken kelimeleri okurken filan anında düzeltmeye çalışıyorum hani. Direk o tarz şeylerde dikkat ediyorum çünkü kelimeleri yanlış öğrenmesinler diye. Speaking kurallarında diyelim kısaca (Ö8, 30.04.2019).

Telaffuz hatalarının düzeltilmesi esnasında öğrencilerin demoralize olmasını istemediğini belirten Ö1, düzeltmelerin öğrencileri güdüleyerek yapılması gerektiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Nasıl bir düzeltme yapıyorum? Çok güzel eğer konuşmaya çalışıyorsa çok doğru konuştuğunu çok güzel konuştuğunu söylüyorum ama çok ufak bir hatan var bu da bu şekilde yaparsak daha iyi olur mükemmel olur. Yine biraz güdüleyerek yapmaya çalışıyorum. Çünkü yanlış hata yaptın dediğin zaman o öğrenci bir daha asla konuşmayacak (Ö1, 22.05.2019).

Öğrenci hatalarının yine öğrenciler tarafından düzeltilmesi gerektiğinden söz eden Ö2, öğrencilere kendi hatalarını buldurabilmek üzere birtakım sorular yönelttiğini şu sözleriyle belirtmiştir:

Daha çok kendilerine buldurma yolunu tercih ediyorum ben. Mesela yanlış cevap verdi. Şöyle miydi? Emin misin? gibi sorular sorarak kendine buldurma yoluna gidiyorum (Ö2, 11.04.2019).

Öğrenci hatasını düzeltme yolu olarak vurgulayarak tekrar etme yolunu tercih ettiğini belirten Ö6, bu şekilde öğrencilerin hatalarını fark edebildiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Cümle içerisinde yaptığı hatayı daha vurgulayarak söylerim. Yanlışını daha vurgulayarak. O kelimeyi daha vurgulu söylerim. O orda anlar zaten bir şeyi yanlış yaptığını (Ö6, 21.05.2019).

Hata düzeltmede akrana sorma yolunu tercih ettiğinden söz eden Ö7, bu şekilde yanlış öğrenmelerin önüne geçebildiğini şu sözleriyle belirtmiştir:

Yani, öncelikle hani tamamen görmeye çalışıyorum. Yani bölmeden bana hani düşündüğünü ne bileyim söylemesini ya da ne bileyim yazmasını bekliyorum. O anda müdahale etmemeye çalışıyorum. Daha sonrasında bazen sınıfa soruyorum. Herhangi bir hatalarını görüp görmediklerini. O zaman biraz daha hani herkesin algısı açılıyor. Hani birlikte görmelerini sağlıyorum. Bazı konularda da hani o hatayı hepsinin görmemesini sağlıyorum çünkü yanlış öğrenmeler de olabiliyor. Ne yazık ki. Hata üzerinden. Yani onların hani şevkini kırmadan düzeltmeye çalışıyorum. Biraz sanırım bu anlamda duygusal yönüm daha baskın diyebilirim (Ö7, 18.04.2019).

Yapılan hatalarda anında düzeltme yapmanın öneminden söz eden Ö11, yanlış öğrenmelerin önünde hemen geçmek gerektiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Her defasında doğrusunu söylüyorum ve söylettiriyorum. Evet. Yani hatalı öğrenmenin ne kadar zor olacağını yani öğrendiklerinde düzeltmenin ne kadar zor olacağını zaten öğrencilere çoğu zaman bahsediyorum. Hata olduğunda da bunu şöyle söylemen ya da bunu böyle yapman gerekiyor diye anında uyarı dönütü sağlıyorum (Ö11, 21.05.2019).

Öğretmen görüşlerine göre, hataların hemen düzeltilmesi gerekmekte ya da hiçbir müdahalede bulunulmaması gerekmektedir. Telaffuz düzeltmelerinin yapılması gerektiği görülmektedir. Hatalı söylenen kelimenin vurgulanması yolu ile telaffuz hataları düzeltilebilmektedir. Yine hata düzeltmelerinin öğrencileri güdüleyerek yapılması gerektiğinin önemi vardır. Öğrencilerin kendi hatalarını bulabilmelerinin önemli olduğu görülmekte ve akrana sorma yolu tercih edilebilmektedir.

4.4.1.8. Dil bilgisi öğretimi

Öğretmenlerin dil bilgisel yapıların öğretiminde izledikleri yol ve bu yapıları dört temel dil becerisi ile ilişkilendirme durumunun incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.32’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.32. Dil bilgisi öğretimi

Dil Bilgisi Öğretimi
Ayrı Verme
İlişkisel Öğretim
Dil Bilgisi Öğretimi Yapmama

Çizelge 4.32’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin dil bilgisi öğretimde üç ayrı yol izledikleri belirlenmiş ayrı verme, ilişkisel öğretim ve dil bilgisi öğretimi yapmama şeklinde üç ayrı temada analiz edilmiştir.

Dil bilgisi öğretiminde örnek cümleler göstererek yapıları vermeye çalıştığından söz eden Ö3, daha sonra bu yapıları diğer becerilerle ilişkilendirdiğini şu sözleriyle açıklamıştır:

Ayrı bir ders olarak ele almıyorum. Ee hepsini bir bütün olarak kullanmaya çalışıyorum. Dil bilgisel yapıların öğretiminde ee ee şöyle ki önce bi anadilde olanı anlatmam gerekiyor. Daha do.. sonra bununla ilişkilendirip ee eski tarz formüle edilmiş şekilde değil de işte üç beş cümle yazıp nasıl bir çıkarım yapılır burdan bakın İngilizcede nasıl oluyormuş şeklinde onların sezmesini sağlayacak şekilde dilbilgisini kullanıyorum (Ö3, 15.04.2019).

Dil bilgisel yapıları ayrı olarak anlatmadığından söz eden Ö2, öğrencilerin dil becerilerine özgü etkinliklerin içerisinde bu yapıları kullanmaları gerektiğini şu sözleriyle belirtmiştir:

Bizde konuşma biraz daha zayıf kalıyor. Çocukların yine aynı yere gelicem düzeylerinden dolayı. Konuşmada biraz zayıf kalıyoruz. Ve yazmada kısmen zayıf kalıyoruz. Evet yer veriyoruz ama çok az yer veriyoruz. Onun haricinde okuma ve eee Dinleme olarak biraz daha fazla yer veriliyor. Bunların içerisinde veriyorum (Ö2, 11.04.2019).

Dil bilgisi öğretimi yapmadığından söz eden Ö14, derslerinde vakit sıkıntısı yaşadığını ve sadece kelime öğretimi yapabildiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Vermeyi tabi ki becerilerin içerisinde vermeyi tercih ederim. Yani her zaman yaparak yaşayarak kalıcı öğrenme öyle olur. Ama dediğim gibi yan vakit yok. Ortam müsait değil ee biz iki ders saati içerisinde ne yapabilirsek. Onda da anca kelime öğreniliyor. İşte eee belki bir cümle kurma. Bir soru sorma belki o da. Soru daha sonra geliyor zaten (Ö14, 03.05.2019).

Öğretmen görüşlerine göre, dil bilgisel yapıların öğretiminin ayrı olarak yapıldığı ve devamında dört temel dil becerisinin içerisinde öğrencilerin kullanmasının beklendiği, ayrı olarak anlatılmadan dört temel dil becerisine ait etkinliklerde sadece üzerinden geçildiği veya süreçteki birtakım sıkıntılardan kaynaklı olarak özellikle ilkokul kademesinde hiç değinilmediği sonucuna varılmaktadır.

4.4.1.9. Öğretmen rolleri ve özellikleri

Öğretmenlerin benimsedikleri rollerin incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.33'de yer verilmiştir.

Çizelge 4.33. Öğretmen rolleri ve özellikleri

Öğretmen Roller ve Özellikleri
Otorite
Güler Yüzlü İlmli
Eğlendirici
Katılımcı
Rehber
Teşvik Edici
Her Şey
Gözlemci

Çizelge 4.33’de görüldüğü gibi, derslerde kendilerini öğretmenler otorite, güler yüzlü ılımlı, eğlendirici, katılımcı, rehber, teşvik edici, her şey, gözlemci olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlara uygun olarak veriler analiz edilerek sekiz ayrı tema olarak belirlenmiştir.

Derslerinde gerektiğinde otorite kurduğunda söz eden Ö10, düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Tabi tabi. Otoritemi tabi ki korumak zorundayım. Çünkü çocuklara seviyelerine inmek onları kontrol etmek çok zor. O yüzden otoriter bir tutum da sergiliyorum (Ö10, 07.05.2019).

Kendini güler yüzlü bir öğretmen olarak tanımlayan Ö13, öğrencilerin kendilerini rahat ve özgür hissedebildiklerini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Ama genelde ben böyle çok güleç bir insan olduğum için hani şey daha beni hani bilmiyorum yakın hissediyorlar. Ya da daha hani yani demokratik bir ortam var aslında sınıfta. Hani kendilerini özgür hissediyorlar (Ö13, 08.05.2019).

Öğrencilerin sıkıldıklarını zaman zaman fark ettiğinden söz eden Ö3, bu zamanlarda eğlendiren kişi olma rolünü benimsediğini “Ee sıkıldıklarını anladığımda biraz herhâlde anaç bir rol izleyip onları biraz keyiflendirmeye çalışıyorum denebilir (Ö3, 15.05.2019)” şeklinde ifade etmiştir.

Derslerde yapılan etkinliğe katılım gösterdiğinden söz eden Ö6, örnek üzerinden düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Tabi ki mesela akıllı tahtada bizim oyun uygulamalarımız filan var. Öğrencilerle ben de yarış haline giriyorum. Mesela iki gruplu oyunlarımız var. Öğrenciyle ben de yarışıyorum filan. Bu çantada benim için ben de onlarla birlikte yaptım filan. Bu şekilde katılıyorum yani (Ö6, 21.05.2019).

Derslerde çoğu zaman rehber olma rolünü benimsediğinden söz eden Ö9, öğrencilerin bu şekilde araştırma yapmasına, kendisini keşfetmesine yardımcı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Derse göre değişiyor. Yani bazen ee çoğu zaman rehber olduğumu düşünüyorum açıkçası. Hani yani kendilerinin öğrenmesini daha çok tercih ediyorum. Hani onlara rehber. Onlara kendilerinin keşfetmesini. Hani ne bileyim bir kelime listesi mi çıkarılacak beraber yapmak hani onlar yapsın onlar bulsun onlar kelimelerin anlamını öğrensin. Sonra hep beraber yazalım. Ee daha çok rehber olmaya çalışıyorum (Ö9, 14.05.2019).

Ders etkinliklerinde teşvik edici olma rolünü üstlendiğinden söz eden Ö5, öğrencilerine örnek olduğunu ve benzer cümleleri onlardan beklediğini “Teşvik ediyorum. Önce mesela ben ee o alanla ilgili yeteneklerimi, ilgilerimi sevdiğim şeyleri söylüyorum. Daha sonra işte onlardan söylemelerini istiyorum (Ö5, 20.05.2019).” şeklinde açıklamıştır.

Tüm rolleri üstlenebildiğinden söz eden Ö11, ihtiyaca yönelik rolünü belirlediğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

şimdi ben öğretmen olarak sınıf yöneticisi rolü üstleniyorum. Arkadaş rolü üstleniyorum. Yani yaralandıklarında ya da canları sıkıldığında anne baba abi kardeş abi rolü yani elimizden de az çok tamir bakım onarım gelir. bir şeyler bozulduğu zaman tamirci rolü de üstleniyoruz. Nerdeyse sınıfa girdimi ihtiyaç olan her role bürünebiliyoruz yani (Ö11, 21.05.2019).

Gözlemci olma rolünü de benimseyebildiğinden söz eden Ö2, öğrencinin öz değerlendirme yapmasına fırsat tanıdığını ve müdahalede bulunmadığını “Bazen onların onlar oto kontrol yaparken gözlemleyici modunda da kalıyorum (Ö2, 11.04.2019)” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre, otorite kurma konusunda bazı öğretmenlerin kendilerini başarısız gördükleri, bazı öğretmenlerin gerektiğinde otorite sahibi olmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bunun haricinde güler yüzlü ve ılımlı olma, öğrencilerin dersten sıkılmasını önlemek amacıyla eğlendirici olma, etkinliklere katılımcı olma gibi öğretmen rolleri de süreçte benimsenebilmektedir. Rehber olma ve etkinliklere öğrencilerin katılımını sağlamak üzere teşvik edici olma rolü yine öğretmen tarafından tercih edilmektedir. Öğretmenlerin gerektiğinde her rolü üstlenebildiği veya müdahalede bulunmayarak gözlemci rolünde kalmayı tercih ettikleri görülmektedir.

4.4.1.10. Öğretmenin kendini güçlü hissettiği yönler

Öğretmenlerin kendilerini güçlü hissettiği yönlerin incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.34’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.34. Öğretmenlerin kendini güçlü hissettiği yönler

Öğretmenin Kendini Güçlü Hissettiği Yönler
Seviyeye İnme
Öğrenci İletişimi
Sınava Hazırlama
Otorite
Dersi Sevdirebilme
Öğretebilme
Alan Bilgisi
Rol Değiştirebilme

Çizelge 4.34’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendilerini güçlü hissettiği yönleri seviyeye inme, öğrenci iletişimi, sınava hazırlama, otorite, dersi sevdirebilme, öğretebilme, alan bilgisi, rol değiştirebilme şeklinde sekiz temada analiz edilmiştir.

Öğrencileri derse katma ve onların seviyesine inebilmede başarılı olduğunu düşünen Ö5, öğretmen olarak güçlü hissettiği yönünün bu olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Ne olabilir. Ya aslında öğrenciyi derse katmada iyi olduğumu düşünüyorum yani. Hani ee dediğim gibi hani böyle öğrenci seviyesine inmeyi seviyorum. Çünkü ı o öğrenmediği zaman benim bi şeyim kalmıyor orda (Ö5, 20.05.2019).

Öğrencileri ile iletişiminin iyi olduğunu belirten Ö4, bu konuda kendini güçlü hissettiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Öğrencilerle iyi iletişim kurduğumu düşünüyorum. Göz teması, benden dili, jest, mimikler, öğrencilerin ilgileri anlamında onlara hâkim olduğumu düşünüyorum. Bunları güçlü hissettiğim yönler diyebilirim (Ö4, 12.05.2019).

Ö11 ise, soru çözme teknikleri ve öğrencileri sınavlara hazırlamada iyi olduğunu “Aslında ben dil bilgisi ve şeyde iyiyimdir yani kendim. Sınavlarda, soru çözme teknikleri, çeviri tekniklerinde iyiyimdir (Ö11, 21.05.2019)” şeklinde belirtmiştir.

Sınıfta otorite kurma konusunda kendisini güçlü hisseden Ö6, belirli sınıf kurallarının olduğunu “Ben sınıfta iyi otorite sağlıyorum. Yani öğrenci benim dersimde ne yapıp ne yapmaması gerektiğini çok net biliyor. Kurallarım var yani (Ö6, 21.05.2019)” şeklinde dile getirmiştir.

Öğrencilerine dersi sevdirebilmede iyi olduğunu düşünen Ö8, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirebildiklerini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Çocuklar zaten İngilizceyi sevdirebildiğimi düşünüyorum gerçekten çünkü ilk geldiğim zaman tabi aynı öğrenciler yok ama bazıları aynı. Mesela şuan ki sekizler ben ilk geldiğimde dördüncü sınıftalardı. Hani o zamanki İngilizceye karşı tavırları ile şimdiki

tavırları hepsi farklı yani. Daha çok böyle sevmiş gibi görünüyorlar. O bakımdan iyi olduğumu düşündüğümü söyleyebilirim (Ö8, 30.04.2019).

Öğrencilerinin dil edinimini gerçekleştirdiklerinde çok mutlu olduğunu belirten Ö9, bir şeyler öğretebilmede kendisini güçlü hissettiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Kendimi ya eğer çocuktan verim alabiliyorsam anlatmaya ya da konuşma etkinliği yaparken ya da rol play etkinliği yaparken çocuğun dili edindiğini ya da o günün kazanımını edindiğini görüyorsam kendimi güçlü hissediyorum açıkçası. Çok keyif alıyorum. İçsel bir ödül oluyor benim için. Ee yani hani çocuklara yararlı olduğumu iyi bir rehber olduğumu o zaman hissedebiliyorum. Hani çocuğun edinebildiğini gördüğüm zaman. Algılayabildiğini gördüğüm zaman. Kendi kendine öğrenebildiğini gördüğüm keşfettiğim zaman. Benim için de çok keyifli bir süreç oluyor ama bu bana yetiyor zaten hani kendimi güçlü hissetmeme yetiyor (Ö9, 14.05.2019).

Alan bilgisi konusunda iyi olduğunu ve gerekli olan alan bilgisine sahip olduğunu düşünen Ö2, kendisini sürekli olarak geliştirmeye çalıştığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Yine alanımda yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum. Körelmediğimi düşünüyorum. Çünkü sürekli bunun üzerine kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Bu anlamda kendimi güçlü hissediyorum sınıfta (Ö2, 11.04.2019).

Ders etkinliklerinde rol değişimi yapabildiğini belirten Ö7, kendisini bu konuda güçlü hissettiğini ve bu anlamda yaratıcı olabildiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Onun dışında hani bu yaratıcılığa gelelim. Yani derste gerçekten oyuncu olduğumu hissediyorum bazen. Özellikle böyle ilk zamanlar çok fazla yani tanımadıkları için bi de rolden role giriyorum. Tabi sonra dört beş yıldır dersine girdiğin öğrenciler olunca tabi biraz daha böyle oyuncukta zorlanıyorsun. Çünkü her şeyini görmüş oluyorlar. Yani oyunculuk yönümü seviyorum dersin içinde. Kendimi oyuncu gibi hissediyorum diğer tüm öğretmenlerin az çok girdiği gibi (Ö7, 18.04.2019).

Öğretmen görüşlerine göre, kuralların eşliğinde otorite sahibi olabilme, dersi öğretebilme ve nasıl öğrenebilecekleri konusunda rehber olabilme ve sınavlara hazırlama konularında öğretmenlerin kendilerini güçlü gördükleri söylenebilir. Benzer şekilde, öğretmenler alan bilgisinde de kendilerini yeterli görmektedir. Öğrencilerle iyi iletişim kurabilme, onların seviyesine rahatça inebilme ve dersi sevdirebilme yine öğretmenlerin kendilerini güçlü hissettiği yönlerdir. Her öğretmende az veya çok bulunduğu düşünülen yaratıcılık ve rol değiştirebilme ile ilgili öğretmen görüşlerine rastlanmıştır.

4.4.1.11. Plan yapılırken dikkat edilenler

Öğretmenlerin öğrenci özelliklerini dikkate alarak planlama yapma durumunun incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.35’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.35. Plan yapılırken dikkat edilenler

Plan Yapılırken Dikkat Edilenler
Güdüleme
Öğrenci İsteklerini Dikkate Alma
Türkçe İngilizce Bağ Kurma
Önyargı Yıkma
Öğrenci Seviyesi
Öğretim Programı

Çizelge 4.35’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin derslerini planlama aşamasında dikkate aldığı öğeler, öğrenciyi derse ikna, öğrenci isteklerini dikkate alma, Türkçe İngilizce bağ kurma, önyargı yıkma, öğrenci seviyesi, öğretim programı şeklinde sıralanmış ve altı temada veriler analiz edilmiştir.

İlk önce öğrencilerin derse olan olumsuz tutumlarının yok edilmesi gerektiğini belirten Ö1, derslerini planlarken öğrencilerini ikna etme aşamasını göz önünde bulundurduğunu “Dediğim gibi çocukları direk derse başlamak yerine bir on dakika ikna etmek gerekiyor ders işleyeceğimize dair. Kırk dakika yerine otuz dakika ders işliyoruz (Ö1, 22.05.2019)” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenci isteklerini dikkate aldığını ancak yeri ve zamanı geldiğinde bu isteklere cevap verdiğini belirten Ö1, ders planına uygun hareket ettiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Atıyorum çocuklar bir oyun saati istiyorlar ya her ders zaten benim planımda atıyorum konudan sonra kelime oyunu vesaire var. Oyun saati için planı beklemek zorundalar. Onlar hadi oyun deyince oyun oynamıyoruz. Ders vaktiyse ders vakti. Sıra oyuna da geliyor vesaire (Ö1, 22.05.2019).

Derslerinde Türkçeden İngilizceye bir geçiş benimsediğini belirten Ö4, ders planlamasında bu durumu göz önünde bulundurduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Eemmm dolayısıyla derslerimi planlarken ilk önce Türkçenin özelliklerinden girerek başlayıp ondan sonrasında İngilizceyle bir bağ kurmaya çalışıyorum. Türkçenin temelini anladıktan sonra İngilizceyle bağ kurmaya çalışıyorum çünkü başka türlü dersleri anlatamıyorum. Öyle söylüyüm. Çok uzak kalıyor (Ö4, 12.05.2019).

Ek olarak, derslerine öğrencilerinde var olan önyargıyı yıkmaya çalışarak başladığını belirten Ö4, “Eee öncelikle önyargılarımı İngilizceye karşı olan önyargılarımı yıkmaya çalışıyorum (Ö4, 12.05.2019)” şeklinde kendisini ifade etmiştir.

Derslerini planlarken öğrenci akademik düzeylerine dikkat ettiğini belirten Ö6, her sınıfın seviyesinin farklı olabileceğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Yani bazı sınıflarda ee genel olarak akademik başarı düzeyimiz daha yüksek. Tabi ki diğer sınıflara göre daha farklı işliyoruz. Yani akademik düzeyi farklı sınıflarda farklı metotlar mesela düşük olanlarda daha ortalama bir şeyle anlatıyorum dersleri. Ya da onların cevaplayabileceği türden sorular sorarak onları derse katıyorum. Daha yüksek akademik başarıya sahip olan sınıflarda seviyeyi biraz daha artırıyoruz (Ö6, 21.05.2019).

Derslerini planlamada öğrenen özelliklerini göz önünde bulundurmadığını belirten Ö10, öğretim programını sınıfta öğrenci katılımı olduğu kadar devam ettirdiğini “Bu herhangi etki yapmıyor bende. Yani onlar arasında derse katılımı yüksek olan da var düşük olan da var. Hepsiyle aynı anda ilerlemeye çalışıyoruz (Ö10, 07.05.2019)” şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre, derslerin planlanması aşamasında öğrenen seviyesi göz önünde bulundurulmaktadır. Öğrencilerde önyargı problemi varsa veya derse ikna edilmeleri gerekiyorsa bunun çözülmesi gerekmektedir. Öğrenci isteklerinin de ders planlamasında yerinin olması önemlidir. Öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarını sağlamak adına Türkçeden İngilizceye bir geçişle dersler planlanabilmektedir. Son olarak, hiçbir öğrenen özelliği dikkate alınmadan da öğrenme öğretme süreci gerçekleşebilmektedir.

4.4.1.12. Katılım sağlama

Öğretmenlerin öğrencilerin derslere katılım göstermeleri için izledikleri yolların incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.36’da yer verilmiştir.

Çizelge 4.36. Katılım sağlama

Katılım Sağlama
Her Zaman Katılanlar
Bireysel Konuşma
Uyarı
İkna Edici Cümleler
Bildiklerini Anlattırma
Görsellik
Çeşitlendirme
İlgi Alanına Girme
Basitleştirme Seviyeye Uydurma
Tekrar Ettirme
Mecburen
Akran Desteği
Hedeften Haberdar Etme
Ödül
Etkinlikte Katılma

Çizelge 4.36’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin ders etkinliklerine öğrencilerinin katılım göstermesi için izledikleri yollar, her zaman katılanlar, bireysel konuşma, uyarı, ikna edici cümleler, bildiklerini anlattırma, görsellik, çeşitlendirme, ilgi alanına girme, basitleştirme seviyeye uydurma, tekrar ettirme, mecburen, akran desteği, haberdar etme, ödül ve etkinliğe katılma şeklinde on beş temada analiz edilmiştir.

Derse katılımı sağlama konusunda bazı çocukların çok hevesli olduğundan söz eden Ö1, bu çocukların derslere devamlı olarak katılım sağladıklarını “Diğer derse ilgisi olan çocukların zaten sürekli parmak havada derse katılmak istiyorlar (Ö1, 22.05.2019)” şeklinde dile getirmiştir.

Derslere katılım göstermeyen öğrenciler ile birebir görüşme yaptığından söz eden Ö13, bu şekilde öğrencinin varsa problemini öğrenmeye devamında ise çözümcü olmaya çalıştığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Yaa genellikle öğrenciyle konuşma yoluna giderim. Dersten sonra ya da dersten önce. Hani benimle ilgili mi bir problemin var. Derse karşı mı bir önyargısı var? Ya da gerçekten başaramadığını mı düşünüyor? İstemiyor mu? Hiç sevmiyor da olabilir. Öncelikle bunları bi hani çocuktan o dönütleri aldıktan aslında bir yol izlemeye başlıyoruz (Ö13, 08.05.2019).

Öğrencilere derse katılımları yönünde uyarılar yapabildiğinden söz eden Ö1, bu uyarıların çok da işe yaramadığını “Başta kibarca uyarmaya çalışıyorum ama öğrenciler maalesef lütfen lafından hiçbir şekilde anlamıyorlar (Ö1, 22.05.2019)” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencileri derse katmada güdüleyici cümlelerin işe yarayabildiğinden söz eden Ö10, düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Ben katılanlarla devam ediyorum. Bu konuda yani onlarla bazen konuştuğum oluyor hani ilerde şöyle yapacaksınız şu işinize yarayacak şöyle olacak diye ama biraz etkileniyorlar hani biraz olsun konuşmalarından herhâlde etkileniyorlar. Biraz daha katılmaya başlıyorlar (Ö10, 07.05.2019).

Öğrencilere bildiklerini anlattırma yolunu seçtiğinden söz eden Ö4, bu şekilde öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaya çalıştığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Onları derse çekmek için nasıl yöntem izlerim? Imm sanıyorum en fazla şöyle düşündüğüm zaman izlediğim yöntem soru sormak konuyla alakalı, neyi ne kadar bildikleri ile ilgili. Ordan bir giriş yaparak daha sonraki eğer imm önceki senelerde öğretilen konuya yani müfredat birbirinin devamıysa içerik anlamında bunları tekrar anlatmaları üzerine biraz yönlendirerek gidebiliyorum (Ö4, 12.05.2019).

Görselliğin dikkat çekici etkisinden yararlanarak derse katılımı arttırdığından söz eden Ö4, açıklamalarına şu şekilde devam etmiştir:

Bunun haricinde katılım göstermeleri anlamında görsellik aklıma gelen. Görsellikten faydalanabilirim. Çocukların derse katılmadığını fark ettiğimde, ilgisini çekecek en iyi şey bana göre videolar. Yani aşağı yukarı her sınıf kademesinde dediğim gibi bu videolardan görsel içeriklerden faydalanmaya çalışıyorum. Çünkü akıllı tahta gerçekten öğrenciler için dikkat çekici bir unsur. Hatta zaman zaman çocuklardan hocam hd televizyonu açmayacak mısınız? Tarzında şeyler geliyor. Dolayısıyla mı düz beyaz tahtada anlatılan bir şeylerle akıllı tahtadan verilen şeyler bir olmuyor. O yüzden akıllı tahtayı daha fazla kullanıldığı zaman gerçekten öğrencileri güdülediğini düşünüyorum. Etkilediğini düşünüyorum (Ö4, 12.05.2019).

Öğrenci ilgilerinin farkında olduğundan söz eden Ö3, etkinliklerde çeşitlilik yaparak derse tüm öğrencileri katmaya çalıştığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Ee şimdi zaten çok az sayıda öğrencim olduğu için ben bireysel olarak hepsinin tek tek neyden hoşlanır ne sever işte hangisi çeviri yapmayı sever hangisi kelime oyunu oynamayı sever, ee hepsini tek tek bildiğim için ee hepsine eşit dağıtacak şekilde seçiyorum açıkçası (Ö3, 15.04.2019).

Derslerinde öğrencilere özgü örneklere yer verdiğiinden söz eden Ö12, bu şekilde öğrencilerin ilgilerini derse çekebildiğini ve katılımı sağladığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Haa sınıf içinde de yine tabi dediğim gibi az önce ilgilerini çekmek için onunla alakalı, ona özel işte örnekler verip işte şeyler sorup ne yaptın ne ettin işte şöyle mi böyle mi diye. Orda özellikle çekmeye çalışıyorum (Ö12, 30.04.2019).

Öğrenci seviyesine göre derslerini belirlediğinden söz eden Ö5, konuları basitleştirerek sunduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Ama basitleştirerek onun seviyesine ben bunu çok denedim. Ne kadar basitleştirirsem çocuk ne kadar başarı duygusunu tadarsa tattıysa o kadar hani yöneliyor derse. O yüzden de hani seviyesine göre anlatmaya alışıyorum. İlgi alanına göre anlatmaya çalışıyorum. Benim idealistliğim burdan çıkıyor yani. Hani ben illa bunu da almak zorunda öğrenmek zorunda diyemiyorum (Ö5, 20.05.2019).

Söz hakkı verdiği öğrenciden cevabı alabilmek için tüm çabayı gösterdiğinden söz eden Ö11, zaman zaman söyleneni tekrar ettirme yoluna da başvurduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Hee bu öğrencilerden cevap almak zor oluyor. Cevabı verene kadar elimdeki tüm ipuçlarını hatta cevabı söylemeye kadar gidiyorum. Yeter ki o öğrenciden o cevabı alayım. Yani benim söylemiş olmama ya da onun söylemiş olması bir şey fark etmiyor. Yeter ki o da katıldığını hissetsin (Ö11, 21.05.2019).

Tüm öğrencilerin derse katılmaya mecbur olduklarını dile getiren Ö8, sınıf mevcudunun az olmasının avantajından yararlandığını şu şekilde açıklamıştır:

Yaa katılmak zorundalar zaten. Hani böyle hep aynı şeyi söylüyorum ama arkaya çekileyim öğretmen beni görmesin bugün ödevimi yapmadım şöyle böyle imkânları yok. Hepsi mecbur ödevini yapacak. Ben zaten tek tek listeliyorum her gün. Kim ne yaptıysa. Zaten derse katılmama gibi imkânları yok. Üç dört öğrenci. Bi gün söz gelmeyecekse iki dakika sonra gelecek söz sana. O şekilde hepsi katılıyor yani (Ö8, 30.04.2019).

Derse katılım düzeyi az olan öğrencinin ona yardımcı olabilecek başka bir arkadaşıyla etkileşime geçtiğinde derslere katılımının artabileceğinden söz eden Ö9, bu şekilde akran desteğinde yararlandığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Ya da mesela hiç derse ilgili olmayan bir öğrencim böyle ders çok ilgili işte dersine çok düzenli katılan çalışkan bir öğrencimle yan yana oturttuğumda sen işte arkadaşına yardımcı ol o da derse katılsın dediğim de onda da açıkçası böyle bir istek oluyor. İllaki katılıyor. İllaki bir katkısı oluyor çalışmalara. Bu şekilde ee katılım göstermelerini sağlıyorum hani mesela dediğim gibi bilen öğrenci isteksiz öğrenciye yardımcı olabiliyor. Derse katılmayan bir öğrenciyi fark ettiğimde de dediğim gibi bazen yerini değiştiriyorum. Daha öne alabiliyorum. Ya da derse katılımını sağlamaya yardımcı olabilecek bir arkadaşıyla yan yana oturtuyorum (Ö9, 14.05.2019).

Dersle ilgili öğrenciyi hedeften haberdar etmekten söz eden Ö10, derse katılımı bu şekilde artırabildiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Imm. Bi kere şunu hep yaparım. Derse girdiğimde öncelikle ee bugün derste ne yapacağımızı çocuklara söylerim. Çocuklar bugün bunu öğrenecek. Geçen hafta bunu

yapmıştık. Bugün bunu yapıcaz. Şudur budur. Hani çocukları süreçten haberdar ederim bir kere kesinlikle. Onun dışında ne yapıyorum? (Ö10, 07.05.2019).

Ödül vermenin öğrenci üzerinde etkili olabildiğinden söz eden Ö13, ders katılımı artırmada kullandığı bir yöntem olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Ödül tabi ki. Ya aslında büyük yaş gruplarında da etkili. Çünkü ı ortaokuldaki öğrencilerim bir kitabımın arasında kalmıştı bir gün. Yedinci sınıflarım o yıldızları gördü. Aaa sticker falan diye.. eee dedim ki siz de isterseniz eğer hani derste yapabiliriz neden olmasın. İsteriz dediler. Yani hani biz aslında ne kadar biz onların büyüdüğünü de düşünsek çok da büyümüş olmadıklarını fark ettim o gün. Sonra onlarla da yani hani direkt sticker hani yıldız böyle gülen yüz olmasa bile onlarda da artı eksi yöntemi çok işe yarıyor bence çok etkili oluyor (Ö13, 08.05.2019).

Etkinliklere bireysel katılım göstermeyi tercih ettiğinden söz eden Ö2, bu şekilde öğrencileri derse çekmeyi hedeflediğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Katılım göstermeleri için bazı şeyleri ben de bilmiyorum gibi yansıtıyorum. Yani onlarla aynı düzeydeymişim gibi hissettirmeye çalışıyorum bazen onlara. Ya da ben de onlarla beraber yarışmalara dâhil oluyorum. Yani, kontrol edici değil de ben de sürece dâhil olan oluyorum onlarla birlikte (Ö2, 11.04.2019).

Öğretmen görüşlerine göre, derslere öğrenci katılımının artırılmasına yönelik tercih edilen yolların çeşitlilik gösterdiğinden söz edilebilir. Öğretmenler, bazı öğrencilerin derslere katılım düzeyinin her zaman yüksek olduğunu, bazı öğrencilerinin ise derse katılımlarının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bireysel olarak öğrenci ile iletişime geçme, kibar bir dille uyarma, teşvik edici bir tutum ile derse ikna etme derse katılımın artırılması yönünde izlenebilecek adımlardandır. Bilinenden bilinmeyene ilkesinden hareketle öğrencinin ön öğrenmeleri üzerine sorular sorma veya öğrenci görüşlerini almanın yine öğretmenler tarafından tercih edildiği görülmektedir. Görsellerden yararlanmanın ve farklı ilgi alanlarına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmesinin de öğretmenler tarafından tercih edildiği görülmektedir. Derste verilen örneklerin öğrencilerin ilgi alanına göre veya onlar üzerinden verilmesi yine tercih edilebilecek yollar arasındadır. Konuların biraz basitleştirilerek öğrenciye sunumu veya öğretmenin cevabı vererek öğrenciden tekrar etmesini beklemesi de katılımı artırma yönünde tercih edilen yollar arasındadır. Öğrenci sayısının sınıfta az olması da her öğrencinin derse mecburen katılımını gerektirmesinden kaynaklı işe yaramaktadır. Öğrencinin bilen bir arkadaşıyla eşleştirilmesi, derste yapılacak etkinliklerden veya konunun içeriğinden haberdar edilmesi, ödül sisteminin kullanılması

ve son olarak öğretmenin bizzat etkinliğe kendisinin katılımı, katılımı arttıracak yollardandır.

4.4.1.13. Öğrenme öğretme süreci zorluklar

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları zorlukların incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.37’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.37. Öğrenme-öğretme süreci zorluklar

Öğrenme Öğretme Süreci Zorluklar
İsteksizlik
Hazırbulunuşluk Eksikliği
Fiziki Yetersizlikler
Sınıf Yönetimi
Zorluk Yaşamıyorum

Çizelge 4.37’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde karşılaştıkları zorluklar, isteksizlik, hazırbulunuşluk eksikliği, fiziki yetersizlikler, sınıf yönetimi, zorluk yaşamıyorum şeklinde isimlendirilerek beş temada analiz edilmiştir.

Öğrencilerin derse yönelik isteksiz tavırlarının olabildiğinden söz eden Ö3, bu durumun süreçte en zorlandığı konu olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Şimdi, öğrencilerin isteksizliği bizim en büyük dezavantajımız. Ee, eve gidip tekrar yapmamaları, ee genelde ödevsiz gelmeleri, ee ödevsiz geldiklerinde bir yaptırımın olmaması, not kaygılarının olmaması notları düşük olsa bile onların bundan güdülenmemesi, ee sadece dersi ve öğretmeni severek güdülenen öğrenciler. Ama ee tekrara dayalı olmadığı için bir gün önce öğrettiklerini ertesini gün sıfıra yakın derecede unutmuş olmaları bunlar benim en zorlandıklarım (Ö3, 15.04.2019).

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olmasından söz eden Ö8, özellikle beşinci sınıflarda karşılaşılan bu durumun öğrenme öğretme sürecinde zorluk yaratabildiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Yani eee onu da az önce söylediğim gibi beşinci sınıflarda daha önce görmedikleri için İngilizce temelleri olmadığı için onlarda bir sıkıntı yaşıyorum. Bi de bazen Türkçe dil bilgisinde çocukların eksikleri oluyor. Sonuçta hani anadilini bilmediği sürece yabancı bir dil onların ikisinin beraber gitmesi gerekiyor. Onlarda zorlandığım zaman da Türkçe öğretmenimizle ortaklaşa hani bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Atıyorum benim anlatacağım konu sıfatlarla ilgili bi şeyse ondan bir rica ediyorum derste ben girmeden önce Türkçe sıfatları bir tekrar edersen iyi olur diye falan diye bu şekilde aa bak Türkçe dersinde

görmüştünüz şimdi de işte İngilizcesini görücez. Türkçede böyle İngilizce de şöyle falan derken oluyor yani bir şekilde (Ö8, 30.04.2019).

Fiziki yetersizliklerin süreci zorlaştırabildiğinden söz eden Ö11, teknolojik donanımın arıza vermesi veya elektriğin kesilmesi gibi durumların yaşanabildiğini şu sözleriyle belirtmiştir:

Yani seçtiğim yöntem işe yaramadı mı hemen yöntemimi değiştirebilirim ama yanımda işte materyalim yoksa bunun için o anda bir bocalama yaşanıyor. Ve yani eeee biraz duruma ayak uydurma yeteneğim vardır ama ister istemez de hazırlanılmış bir ders gibi olmuyor. O ders biraz daha sönük geçiyor. Böyle zorluklarla şöyle önceden de bahsettiğim gibi okulda malzemeler biraz bilgisayar projeksiyon eski olduğu için o anda arıza vermesi, ya da köy şartlarında elektriğin kesilmesi benim için büyük bir zorluk yani. Çünkü tam etkinliğin içine yoğunlaşmışken bir anda içinden çıkmak öğrencide de öğrencinin de moralinin bozulmasına sebep oluyor. Bir daha toparlamak zor oluyor (Ö11, 21.05.2019).

Sınıf yönetimini sağlamadaki güçlükten söz eden Ö13, sağlanamadığında öğrenme öğretme sürecini zorlaştırabildiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Evet, sınıf yönetiminde bazen bir de şöyle bir durum var şimdi. İngilizce çocuklar konuşmak zorundalar. Maruz kalmak zorundalar. Dolayısıyla ee gerçekten İngilizce sınıfları gürültülü ortamlar. Ee bunu fırsata çeviren öğrencileri yani bir yanda diyorum ki evet hani bir şeyler de yapıyor. Bir şey söyleyemiyim, uyardım, ya da ilgisini dağıtmıyım. Bu bunu ayarı zaman zaman kaçabiliyor. Sınıf yönetimi konusunda kaçırdığım oluyor (Ö13, 08.05.2019).

Süreçte zorluklarla karşılaşmadığını belirten Ö10, çocukların veya velilerin hiçbir probleminin olmadığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Ya çok fazla zorlukla karşılaşmıyorum. Bazen ödev yapma mesela çocuklar ödevlerini yapmıyorlar. Hani bunlar böyle bazen sıkıntı yaratıyor. İmmm onun dışında çok böyle bir yaşadığımız bir zorluk yok hani genelde böyle memnun çıkan çocuklar oluyor sınıftan. Ya da memnun gelen veliler oluyor. Hani onun dışında öyle bir problemimiz yok (Ö10, 07.05.2019).

Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının düşük olması süreçte zorluk yaratabilmektedir. İlkokuldan ortaokula geçiş kademesinde olduğu gibi bazı sınıf düzeylerinde ön bilgi eksikliği anlamında hazırbulunuşluk sorunları görülmektedir. Yine fiziki donanım anlamındaki yetersizlikler, öğrenme öğretme sürecinde birtakım zorluklara neden olmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde de zorluk yaşadıkları durumlar olabilmektedir. Bu sorunlardan hiçbiriyile karşılaşmadığı yönünde öğretmen görüşleri de bulunmaktadır.

4.4.1.14. Öğretmenlerin iletişimsel dil yaklaşımını uygulayamama nedenleri

İletişimsel dil yaklaşımının uygulanamama nedenlerinin incelenmesi sonucu ulaşılan temalara Çizelge 4.38’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.38. Öğretmenlerin iletişimsel dil yaklaşımını uygulayamama nedenleri

İletişimsel Dil Yaklaşımını Uygulayamama Nedenleri
Çalışılan Okul İle İlgili Özellikler
Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi
Öğretim Programının Hedef Dilde İletişime Fırsat Verme Durumu
İçerik

Çizelge 4.38’de görüldüğü gibi, iletişimsel dil yaklaşımının uygulanamaması ile ilgili öğretmenlerden alınan görüşler çalışılan okul ile ilgili özellikler, öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğretim programının hedef dilde iletişime fırsat verme durumu ve içerik olarak dört alt tema ile analiz edilmiştir. Ortaya konan alt temalar, ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılarla desteklenmiştir.

Okulun donanım özellikleri ile ilgili görüş bildiren Ö1, teknolojik veya teknolojik olmayan eksikliklere vurgu yaparak şu açıklamada bulunmuştur:

Sıralar yeterli ama onun dışında tek artı olarak söyleyebileceğimiz akıllı tahtalar var. Onun dışında teknolojik donanımla ilgili hiçbir şey yok. Hani bir askıydı, öğrenci dolabıydı vesaire gelişmiş okullarda ya da özel okullarda diyim imkânlar maalesef devlet okullarında da bu okullarda da yok. Sadece akıllı tahta onun dışında olumlu bir şey söyleyemicem sınıflarla alakalı (Ö1, 22.05.2019).

Ailenin maddi durumunun veya yaşam tarzının motivasyon üzerindeki etkisine dikkat çeken Ö3’ün, bu konu ile ilgili düşünceleri şu şekildedir:

Öğrencilerin çok fazla okuma gibi bir istekleri yok. Akademik anlamda bir başarı elde etme gibi bir istekleri yok. Çünkü maddi kaygıları yok. Bu yüzden derslerde oldukça zorlanıyoruz diyebilirim (Ö3, 15.04.2019).

Akademik başarıyı veli okul öğretmen ilişkisi bağlamında açıklayan Ö11, düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Ee velilerin ilgisi düşük oluyor. Şey oluyor fazla öğrencinin eğitimi üzerine ilgileri alakaları olmuyor. Haliyle de çocukların da eğitimsel kaygıları düşük oluyor.....Akademik düzeyleri düşük oluyor. Eee yani yapmak istediğimiz şeyleri veli aile ve okul işbirliği kuramadığımız için de yani sadece okul basamağında gerçekleştirmeye çalışıyoruz. Bu da yetersiz kalıyor ister istemez. Ama bunu yaptığımız öğrenciler yani tek tük de olsa çıkıyor. Ve onlarda da büyük başarılar kaydediyoruz yani (Ö11, 21.05.2019).

Kültür ve dil özellikleri anlamında öğretmenlerin büyük çoğunluğu göçle gelen veya köylerde yaşayan ailelerin çocuklarının fazla olduğuyla ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu konuda Ö4, düşüncelerini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Köy okulunda çalışıyorum. Köy okulunda çalıştığım için ee haliyle İngilizceye çok uzak öğrenciler bulunmakta. Çünkü anadilleri bile Türkçe değil. Yani anadillerini bile doğru dürüst konuşamayan öğrenciler var. Eem Kürt ağırlıklı bir köy okulumuz. Dolayısıyla kültürlere batı kültürüne oldukça uzak, akademik düzeyleri zayıf öğrenciler (Ö4, 12.05.2019).

Sınıflarındaki öğrenci sayısının azlığından söz eden Ö8, bu durumun olumlu olumsuz etkilerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

İlk olarak sınıf mevcudlarımız çok az. Yani beşinci sınıfta üç öğrencimiz var. Altıncı sınıfta ee dört öğrencimiz var. Yedilerde yedi, sekizlerde üç öğrencimiz var. Çok az olması. Bu benim için hem avantaj hem de dezavantaj diyim. Birebir ilgilenme açısından çok iyi ama böyle bir sınıf dinamiği yakalayamadığımız için bazen de sıkıcı geçebiliyor yani. O bakımdan dezavantaj (Ö8, 30.04.2019).

Kalabalık sınıfların derslerdeki verimi düşürdüğünden söz eden Ö1 ise, “Biraz daha az olsa dersler çok daha verimli geçer. Açıkçası yirmi kişi bile bana kalabalık geliyor (Ö1, 22.05.2019)” şeklinde bu durumu açıklamıştır.

Farklı sınıf düzeylerinde derse girmenin öğretmenin performansını düşürebildiğine değinen Ö13, düşüncelerini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Düşürüyor tabi ki. Maalesef. Çünkü bu daha fazla materyal, daha fazla performans, daha fazla öğrenci demek. Haliyle ister istemez kademeler de farklı olunca bu öğretme performansını düşüren bir olay (Ö13, 08.05.2019).

Farklı sınıf düzeylerinde derse giren öğretmenlerden biri olan Ö4, bu durumun derslerinin parçalanmasına neden olduğunu ve ders işleniş sürecinde zorluk yaratabildiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Ee dolayısıyla çocuklara öğrettiğim şeyler bunlar hep birbirinin hep aynı olan ardıl olan şeyler olduğu için bu yönden bir sıkıntı yaşıyorum. Veya derslerim çok parçalandığı için olumsuz durumlar da oluyor. Haliyle çocuklara sürekli nerede kalmıştık sorusunu yöneltmek durumunda kalıyorum (Ö4, 12.05.2019).

Aynı sınıf düzeylerinde derse girmenin sıkıcı olabildiğini dile getiren Ö10, düşüncelerini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

Sadece bazen şöyle oluyor yani. Sürekli aynı konuyu anlatmak mesela üst üste ikinci sınıflara girdiğim oluyor mesela bir gün full ikinci sınıf olabiliyor. O an sürekli aynı etkinliği yapmak ve konuşmak o bazen sıkıcı gelebiliyor. Ama onun dışında herhangi bir olumsuz etkisi olmuyor (Ö10, 07.05.2019).

Öğretim programının dışına çıkmadığını belirten Ö12 ise, öğrenci ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik özel bir etkinlik yapmadığını şu sözleriyle belirtmiştir:

Burda normal sisteminde gidiyor ama mesela imam hatipte ben görev yaptım orda çalışırken daha çok müfredatın dışında kendim bir şeyler katmaya çalışıyordum....Ama burda genel şeyleri yapıyorum. Yani öyle ekstra her öğrenci için ayrı bir ihtiyaç belirlemiyorum ama temel eğitim şeylerinden yani müfredata bağlı kalıp o şekilde ilerliyorum (Ö12, 30.04.2019).

Öğretim programının iletişim becerilerini geliştirebilmede hiçbir rolü olmadığını belirten Ö1, düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Sıfır. Hiçbir şekilde katkısı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü malum siz de dilcisiniz. Kitaplardan maalesef öğrenilmiyor. Sadece gramer olarak evet çok etkisi oluyor. Okuduğunu anlamaya yönelik etkisi oluyor ama konuşma iletişim dersek o sadece ve sadece öğretmenin etkinliğine kalıyor. Kitapların müfredatın hiçbir şekilde katkısı olduğunu düşünmüyorum (Ö1, 22.05.2019).

Öğretim programındaki içeriğin bölgesel faktörler göz önünde bulundurularak çeşitlendirilmesi gerektiğini dile getiren Ö4, içeriğin bu şekilde gerçek hayatta deneyimlenmeye uygun olabileceğini şu sözleriyle belirtmiştir:

Emm müfredat programlarının ve içeriklerin kesinlikle öğrenci seviyelerine, öğrencilerin buldukları, bölgelerin farklı koşullarına, kültürel özelliklerine göre aslında çeşitlendirilmesi ve buna uygun hazırlanması daha önemli diye düşünüyorum. Dediğim gibi Türkiye de hiç, Türkiye'deki yerleri görmeyi bırakın yani yabancı yerleri bırakın Türkiye'deki yerleri görmemiş bir öğrenciye gerçekten sınırlarının haricinde bir yerlerden bir şeyler sormak onları çocuklara konu diye soru diye sormak çok zor bir şey. Eklemek istediğim bir tek bu var (Ö4, 12.05.2019).

Öğretmen görüşlerine göre, sınıflarda akıllı tahta haricinde pek çok eksikliğin bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin motivasyon durumlarının ailelerinin tutumuyla direkt bağlantılı olduğu, sınıflarda düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin bulunduğu, farklı kültür ve dil özelliklerine sahip, kırsal kesimden veya ilçe merkezinden gelen öğrencilerin bulunduğu görülmektedir. Birkaç öğrenciden oluşan sınıflarda sınıf dinamiğinin düşük olduğu, sınıf mevcudunun yirmiden yukarı özellikle otuz ve civarı olduğu sınıflarda öğrencilerle birebir ilgilenme anlamında zorlukların yaşanabildiği görülmektedir. Öğretmenlik yapılan kademelerin farklı veya benzer olmasının öğretmenlerin üzerinde olumsuz yansımaları olabilmektedir. Öğretmenlerden bir kısmının aynı düzeyde derse girmenin sıkıcılığı artırabildiği düşüncesine sahip olduğu görülürken bir kısmının farklı sınıf düzeylerinde derse girmenin öğretmenin derse hazırlık sürecini uzatabildiğini, bu durumun öğretilmekte yoğun olma hali

yaratabildiğini, İngilizce dersinin bir bütün olduğunu ve parçalanmaması gerektiğini düşündüğü görülmüştür. Öğretmenlerden bir kısmı tamamen öğretim programına bağlı kalarak derslerini planladıklarını belirtmişlerdir. Öğretim programının yine öğretmenlerin etkinlikleriyle sınırlı olması ve sınav sistemine dönük olarak öğretmenlerin uygulamalar yaptırması gibi nedenlerle iletişim becerilerinin geliştirilebilmesinde yardımcı olmadığı görülmektedir. İçeriğin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi ve edinilen bilgilerin gerçek hayatta deneyimlenebilmesi noktasında ise, öğretmenlerin bir kısmı öğretim programının bölgesel özelliklere uygun olarak çeşitlendirilmesinin yerinde olacağını belirtmişlerdir.

4.4.2. Ölçme değerlendirme

Ölçme değerlendirme sürecinin iletişim dil yaklaşımına uygunluğunun incelenmesi sonucu ulaşılan temalara Çizelge 4.39’da yer verilmiştir.

Çizelge 4.39. Ölçme değerlendirme

Ölçme Değerlendirme
Ölçme Araç ve Yöntemleri
Ölçme Değerlendirme Ölçütleri
Süreç Değerlendirme
Ölçme Değerlendirmede Yaşanan Zorluklar
Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanımına Yönelik Öneriler
Ölçme Değerlendirme Araçlarının Hedef Dili Kazandırmada Rolü

Çizelge 4.39’da görüldüğü gibi, ölçme değerlendirme süreci ile ilgili öğretmenlerden alınan görüşler, ölçme araç ve yöntemleri, ölçme değerlendirme ölçütleri, süreç değerlendirme, ölçme değerlendirmede yaşanan zorluklar, alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanımına yönelik öneriler ve ölçme değerlendirme araçlarının hedef dili kazandırmada rolü olarak altı alt tema ile analiz edilmiştir. Ortaya konan alt temalar, ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılarla desteklenmiştir.

4.4.2.1. Ölçme araç ve yöntemleri

Öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araç ve yöntemlerinin incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.40’da yer verilmiştir.

Çizelge 4.40. Ölçme araç ve yöntemleri

Ölçme Araç ve Yöntemleri
Yazılı Yoklama
Proje
Biçimlendirici Değerlendirme
Gözlem Kontrol Listeleri
Bireysel
Grup

Çizelge 4.40’da görüldüğü gibi, tercih edilen ölçme araç ve yöntemlerini belirlemeye yönelik elde edilen veriler, yazılı yoklama, proje, biçimlendirici değerlendirme, gözlem kontrol listeleri, bireysel ve grup şeklinde altı temada analiz edilmiştir.

Yazılıların öğrenci başarısını saptamada çok da etkili olmadığından söz eden Ö4, öğrenci başarısını ölçerken mecburen yazılı yoklama yaptığından şu sözleriyle dile getirmiştir:

Hiç tasvip etmediğim ama uygulamak zorunda kaldığımız maalesef ki klasik sınav yöntemi. Öğrencilerin aynen öğrencilerin bence başarısız diyim yani hani onları gözleme noktasında ya da değerlendirme noktasında başarısız kaldığını düşündüğüm (Ö4, 12.05.2019).

Yazılılara ek olarak projeleri de ölçme değerlendirme aracı olarak kullandığından söz eden Ö6, “Proje veriyoruz (Ö6, 21.05.2019)” şeklinde bu durumu belirtmiştir.

Süreç içerisindeyken not verme amacıyla olmayan ancak öğrencilerin gelişimlerinin de takip edildiği biçimlendirici değerlendirmeye yer verdiğini belirten Ö9, özellikle sekizinci sınıflarda bu ölçme araç ve yöntemlerine sık sık yer verdiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

İzleme değerlendirmeleri çok yapıyorum açıkçası. Özellikle sekizinci sınıflarda kelime yoğunluğumuz fazla. O yüzden her ünite için kelimeleri ünitenin başında tespit edip beraber çıkartıyoruz. Öğrenimlerini sağladıklarına yönelik hani ne kadar öğrenmişler hani not verme amaçlı değil. Aralarda muhakkak böyle izleme değerlendirme işte bazen yazılı oluyor bazen sözlü bir şekilde değerlendirme yapıyorum. Onların ne kadar çocuklar da not kaygısı olmadığı için rahat öğrenme sağlıyorlar. Hani kaygı duymuyorlar. Sık sık izleme değerlendirme gibi izleme testleri gibi kendi hazırladığım sorulardan yapıyorum (Ö9, 14.05.2019).

Yazılıların haricinde öğrencilerin derse ne kadar önem verdiklerine yönelik birtakım listeleri olduğundan söz eden Ö2, gösterdiği çabanın önemli olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır:

Yazılı sınavlarımız. Bunun haricinde, eee, çocukların performansına da çok önem veriyorum ben. Sınıf içi performansları benim için notlarını etkileyen bir nokta. Onun dışında yine çocuklarımın derse hazırlıklı gelmesi bu da benim dikkatimi çeken bir nokta. Buna da yer veriyorum notlandırma içerisinde. Değerlendirme içerisinde. Ne kadar hazırlıklı geliyor ne kadar önem veriyor. Tabi şu da önemli. Bir çocuğun belki zayıf olabilir notları. Ama gerçekten çok ilgilidir, çok çabalyordur, çok istiyordur. Çocuğun kişisel performansı da yine önemli bir nokta not verme anlamında (Ö2, 11.04.2019).

Öğrencilerin farklı yöndeki gayretlerini görmeye çalıştığından bahseden Ö12, bireysel olarak onların güçlü olduğu yönlere göre değerlendirme yaptığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Yaa şöyle benim evet kendimin var. Yaa şöyle eee söylüyim. Atıyorum iki tane öğrenci var. İkisi de yüz aldı sınavdan. İkisi de çok yüksek alıyor. İkisi de çok iyi öğrenci. Bunlardan bir tanesi bazısı şöyle olabiliyor. Birisi ezber temeli olabiliyor. Birisi ama atıyorum bu dediğim öğrenci ödev hiç yapmıyor. Bu öğrenci ödevini yapıyor. Ama bu öğrenci yaratıcılık sıkıntısı çekiyor. Bu öğrenci de eee yaratıcılık var ama düzen yok çalışma şeyi yok problemi yok. Hani bu konuda işte bu öğrenciyi geri bırakmıyorum. Yaptığı bir şey yok. Bu öğrenci ödevini yapmadı diye geride kalmıyor. Eee ekstra bir ödülü olmuyor. Ama dediğim gibi yaa onun ödülü de o ödev konusu başka konularda belli tolerans gösteriyorum tabi ki bu yani (Ö12, 30.04.2019).

Sınıfı kendi içerisinde değerlendirdiğinden söz eden Ö11, öğrenen başarılarının buldukları sınıfa göre değerlendirilmesi gerektiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Açıkçası biraz şeydir sınıfı ben bir şey olarak bir toplum olarak düşünürüm. Yani zirveyi de o sınıftan seçerim en düşüğü de. Dışardakiler beni ilgilendirmez. Çünkü eee burda eğitim alan bir öğrencinin şartlarıyla ilçe merkezinde ya da il merkezinde eğitim alan bir öğrencinin şartları aynı olmayacağı için birbirleriyle de kıyaslanabileceğini düşünmüyorum. Yani bir öğrenci kendi grubunun içerisinde ne kadar başarılı ya da başarısız onu değerlendiririm yani (Ö11, 21.05.2019).

Öğretmen görüşlerine göre, sistem gereği yazılı yoklamalar yapılmakta ve projeler, öğrenci değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Süreç içerisinde öğrencilere not vermek amacı taşımayan onların gelişimlerini değerlendirmek amacıyla biçimlendirici değerlendirmeler de yapılmaktadır. Öğretmenler, öğrencileri ders performanslarına göre değerlendirmek amaçlı derse katılım, ödev, sorumluluklarını yerine getirme gibi birtakım kontrol listelerini de kullanabilmektedir. Son olarak öğretmenlerin hem bireysel hem de grup içerisinde öğrenci performanslarını değerlendirmeye aldıkları görülmektedir.

4.4.2.2. Ölçme değerlendirme ölçütleri

Öğretmenlerin öğrenci başarılarını ortaya koyarken göz önüne aldıkları ölçütlerin incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.41’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.41. Ölçme değerlendirme ölçütleri

Ölçme Değerlendirme Ölçütleri
Emek
Ürün Ortaya Koyma
Katkı Sağlama
Kendini Geliştirebilme
Önem Vermeme
Hem Bireysel Hem Grup

Çizelge 4.41’de görüldüğü gibi, ölçme değerlendirmede göetilen ölçütler emek, ürün ortaya koyma, katkı sağlama, kendini geliştirebilme, önem vermeme, hem bireysel hem grup şeklinde altı temada analiz edilmiştir.

Öğrencilerin başarılarını değerlendirirken önceliğinin gösterilen çaba ve özgünlük olduğunu belirten Ö11, öğrencinin kendisinin uğraştığı ve emek verdiği çalışmalarını değerli bulduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Özgünlük, kendi yapması. Ne kadar yanlış olursa olsun yani ben onu da derim öğrencilerime. Ya da lisede görev yaparken şöyle bir mantığım vardı. İstedığın kadar yanlış yap istersen “google translation” kullan yani çünkü öğrencilerin de ister istemez. Ben diyordum ki dönem ödevi ya da herhangi bir ödev hazırlamaları gerektiğinde, kendin yap ne kadar yanlış yaparsan yap. Ama sen yap. Çünkü içinden edinebileceğin her kelime ya da her kalıp senin için kar kardır diyordum. Özgünlük yoksa yani bir yerden hazır alınma ya da başka birine yaptırma gibi bir durum varsa benim için gözden en büyük gözden düşürücü durumlardan biri de buydu (Ö11, 21.05.2019).

Öğrenci başarısını belirlemede mutlaka somut ürünler görmek istediğini belirten Ö7, kullanışlı ve sergilenmeye uygun materyallere önem verdiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Yine ünite bazında o üniteyle ilgili illaki hani bir materyal oluşturmalarını istiyorum. Bu hani hem kullanabileceğimiz şey oluyor. Kullanamasak bile sergiliyoruz bunu. İşte dediğim gibi koridorlarda veya sınıf panosunda yer bulduğumca. Bu şekilde (Ö7, 18.04.2019).

Öğrencinin sürece gösterdiği katılımına göre değerlendirme yaptığını belirten Ö9, öğrencilerinin ders etkinliklerine veya çalışmalara katılım göstermesinin önemli olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Yani katkı sağlamasına bakıyorum evet. Grup çalışmasıysa bireysel olarak ne katkıda bulunmuş? Benim için önemli. Ya da işte sınav notu düşük olabilir ama dersteki katılımı çok iyidir benim için. Hani derse çok katılıyordur. İyidir performansı ama o gün sınavda hastadır ya da motivasyonu düşüktür. Düşük almıştır. Benim için burda önemli olan çocuğun hani derse katılım sağlaması onu bildiğim için ona bakıyorum. Çocuk derse ne kadar katılıyor verdiğim sorumlulukları ödevleri ne kadar hani yerine getiriyor? Grup içi olsun bireysel olsun. Bu sürece ne kadar katılıyor? Bunlar benim için önemli. Bunlara dikkat ediyorum açıkçası (Ö9, 14.05.2019).

Öğrencilerinin kendilerini geliştirebilmesini isteyen Ö13, değerlendirmelerinde mutlaka yaratıcılık, gösterdikleri özen, hatalarından aldıkları ders ve öğrenmeyi öğrenmeleri gibi ölçütleri olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Evet ona göre değerlendiririm. Hatta şimdi projelerimizi değerlendirecez. Çok merak ediyorum neler gelecek. Yani sürekli aslında hani ya kendilerini keşfetmelerini istiyorum. Bi yerde. Yani nasıl anlatayım. Evet ne kadar yaratıcıysa hatalar olabilir. Öğreniyorlar. Öğrenme sürecinde tabi ki hata yapacaklar. Hataları önemli değil. Önemli olan hatalarını ne kadar düzelttikleri. Ya da ne kadar gerçekten yaratıcı oldukları. Ne kadar özen gösterdikleri. Hani benim kriterim daha eee bu yönlerde aslında. Yani sonuçta hem eğitim hem öğretim yapmak durumundayız. Öğretme bir şekilde hayatının bir döneminde gerçekleşebilir ama öğrenmeyi öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorum ben (Ö13, 08.05.2019).

Değerlendirmelerinde şartlara uygun olarak ölçütler koyduğundan söz eden Ö2, imkânların kısıtlı olması nedeniyle şuan gözettiği bir ölçütün olmadığını “Tabi ki var ama dediğim gibi, biz kültür seviyesi olarak da imkânlar olarak da kısıtlı bir ilçedeyiz. O yüzden çok da buna önem vermiyorum şuanda aslında (Ö2, 11.04.2019)” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencinin özelliğine göre bireysel veya grup içerisinde değerlendirdiğinden söz eden Ö12, iki farklı şekilde de değerlendirme yapabildiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Özel kişiye özel öğrenci özel bir değerlendirme metodum yok. Haa tabi ki bazı öğrencilerin sınıf şeyi yazılı notu düşük oluyor. Ama derse katılımı çok iyi işte ödevlerini çok iyi yapıyor konuşmada elinden geleni yapıyor. Sınavda heyecanlanıyor. Tabi ki onda da ortalamaya bakıp bu başarısız demem (Ö12, 30.04.2019).

Öğretmen görüşlerine göre değerlendirme ölçütlerinde çeşitlilik olabilmektedir. Öğrencilerin gösterdikleri çaba ve emeğe göre değerlendirme yapılabildiği gibi ortaya somut ürünler koyması gibi ölçütler de benimsenebilmektedir. Öğrencilerin derse katılım göstermeleri veya grup çalışmalarında gruba katkı sağlaması yine öğretmenler tarafından benimsenen ölçütlerdendir. Öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi, diğer bir

deyişle kendini gerçekleştirebilmesine de önem verildiği söylenebilir. Öğretmenlerin imkânların elverişli olmamasından kaynaklı ölçütlere önem vermediği ulaşılan sonuçlar arasındadır. Son olarak, öğrencinin karakterine uygun bir değerlendirme anlayışının benimsenmesi gerekmektedir.

4.4.2.3. Süreç değerlendirme

Öğretmenlerin değerlendirmelerinde süreç temelli değerlendirmeye yer verme durumunun incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.42’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.42. Süreç temelli değerlendirme

Süreç Temelli Değerlendirme
Yapıyorum
Yapmıyorum
Tam Emin Değil

Çizelge 4.42’de görüldüğü gibi, süreç temelli değerlendirmede öğretmenlerden alınan veriler yapıyorum, yapmıyorum, tam emin değil şeklinde üç temada analiz edilmiştir.

Değerlendirmelerinde süreç değerlendirmeye yer verdiğiinden söz eden Ö4, öncelikle öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarını tespit ettiğini ve ardından süreçte eksikleri tamamlamaya yönelik çalışmalar yaptığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Çok sık her sınıf kademesinde aslında hani tekrar amaçlı ne bileyim kelime testleri, konu tekrar testleri vesaire yapmaya çalışıyorum. Hani nerelerde eksikleri vardır diye. Soru çözdürmeye çalışıyorum. Eksik olan yerleri genelde derste, kurslarda, ders dışı zamanlarda tamamlamaya çalışıyorum. Belki bu süreç temelli değerlendirme kullandığımın göstergesi hani olabilir. Sonuçta yazılılar gerçekten benim öğrenciler için böyle bir kıstasım değil yani öyle söyleyim. Çünkü hani başarısı iyi olan öğrenci belki sınıfta derse katılımı iyi olan bir öğrenci yazılıda kötü yapmış olabilir. Bu bizim o sınıf, o sınıftaki öğrencinin başarısız olduğu değerlendirmesine ulaşmamızı sağlamaz. Öyle söyleyebiliyim. Bu aklıma gelen şuan. Dönemin başında nerede eksiklikleri olduğunu anlayıp veya neyi bildiklerini anlayıp daha sonrasında o eksikleri gidermeye yönelik süreç içerisinde bu tarz şeyler devam ediyor (Ö4, 12.05.2019).

Süreç değerlendirme yapmak istediğinden ancak zaman sıkıntısından kaynaklı yapamadığından söz eden Ö14, düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Yani vermek isterim. Kesinlikle asıl odur benim için değerlendirme ama biz kısa yoldan. Hani benim vaktimle alakalı yaptığım şeyle olarak tam olarak bu durum. Ama gerçek anlamda gerçekten o diğer alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı çok isterim. Çok mantıklı, çok güzel sonuçlar verebiliyor çünkü (Ö14, 03.05.2019).

Dönem içerisinde ünite sonu çalışmalarını yaptırdığından söz eden Ö7, bu çalışmaları toplu veya aralıklılarıyla değerlendirmeye aldığı şu şekilde ifade etmiştir:

Aynen. Her ünitenin sonunda mesela yapmaları gereken şeyler oluyor. Tabi ki hepsini kullanmıyoruz ama. Görsel sözlük yapıyoruz mesela her ünite sonunda. Bunu portfolyo şeklinde birinci üniteden sonuncu üniteye kadar her defasında katlayarak devam ediyorlar. O görsel sözlükleri işte arkadaşlarıyla bazen getiriyorum. Ee birbirlerine soruyorlar. Yani projeler oluyor performans ödevleri. Bunları en azından attırmıyorum. Yani sene sonunda hepsini aynı anda değerlendireceğimi söyleyip dosya şeklinde getirmelerini istiyorum. En azından hani bu daha düzenli oluyor onlar açısından. Ara ara bakıyorum. Her ünite sonunda bakmıyorum ama zaten ee onların belirli, bir zamanı var işe ünite bittikten bir hafta sonra hazır olması gerekiyor. Bunları kontrol eden öğrencilerimiz var. Ben de işte bazen o kontrol etmiyor ben kontrol ediyorum. Bu şekilde hepsini sona bırakmalarını sağlıyorum (Ö7, 18.04.2019).

Öğretmen görüşlerine göre, süreç temelli değerlendirme yapılmaya çalışılmakta fakat tam anlamıyla uygulanamamaktadır. Süreç temelli değerlendirme öğretmenler tarafından belirli aralıklarla öğrencilere not verilmesi şeklinde algılanmaktadır. Bunun dışında süreç temelli değerlendirmeye zaman sıkıntısından kaynaklı olarak yer verilememektedir.

4.4.2.4. Ölçme değerlendirmede yaşanan zorluklar

Öğretmenlerin ölçme değerlendirmelerinde karşılaştıkları zorlukların incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.43'de yer verilmiştir.

Çizelge 4.43. Ölçme değerlendirmede yaşanan zorluklar

Ölçme Değerlendirmede Yaşanan Zorluklar
Kalabalık Sınıflar
Kopya
Sorunun Anlaşılması
Sistemden Kaynaklı Sorunlar
Öğrenci Performansının Tam Yansıtılmaması
Herhangi Bir Zorluk Yaşamıyorum

Çizelge 4.43'de görüldüğü gibi, ölçme değerlendirme kapsamında karşılaşılan

zorluklar kalabalık sınıflar, kopya, sorunun anlaşılmasında, sistemden kaynaklı sorunlar, herhangi bir zorluk yaşamıyorum ve öğrenci performansının tam yansıtılmaması şeklinde altı temada analiz edilmiştir.

Değerlendirmede karşılaştığı tek zorluğun kalabalık sınıflar olduğundan söz eden Ö1, bireysel anlamda değerlendirme yapmak istediğini ancak bunun için vakit bulamadığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Ee zorluk olarak çok zorluk olduğunu düşünmüyorum ama her öğrenciyi bireysel tek tek değerlendirmek zorunda olduğumuz için kendi dediğiniz gibi hazırbulunuşluk seviyesinde şuan hangi seviyesine geldiye ona göre ben not veririm. Diğer arkadaşından başarılı mı başarısız mı buna göre kesinlikle not vermiyorum zaten. O öğrenci kendini geliştirdiyse yüz puan da alabilir benim dersimden. Hiç geliştirmediyse çalışkan bir öğrenciyse o doksanda da kalabilir. Tek zorluk çok kalabalık sınıflarda tek tek bu bireysellere karar vermemiz beni biraz vakit olarak zorluyor. Onun dışında bir zorluğu yok (Ö1, 22.05.2019).

Değerlendirme yapılırken bazı öğrencilerin kopyaya başvurabildiğinden söz eden Ö4, geleneksel yöntemlerle bu sorunu çözmeye çalıştığını şu şekilde ifade etmiştir:

Klasik yazılı yaptığımız için tabii öğrencilerin başarısını ortaya çıkarmak için bizim için ee en büyük sıkıntı bence kopya problemimiz. Aslında onun olduğunu düşünüyorum. Önüne geçmek için neler yapabilir. İki klasik yöntemleri izliyoruz galiba. Araya çanta koyma ne bileyim kitaplarını defterlerini başka bir yere bırakırma gibi. Şuan aklıma gelenler bunlar (Ö4, 12.05.2019).

Yazılı bir materyalle ölçme değerlendirme yapmak istediğinde öğrencilerin istenileni anlamasında kaynaklı olarak sorun yaşayabildiğinden söz eden Ö11, bu türden soruları nasıl yapacakları anlatarak sorunu çözdüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

Mesela direktifleri anlayamadıkları anda ne kadar iyi biliyorlarsa bilsinler o konuyu cevaplayamıyorlar. Yani ölçme değerlendirme yazılı bir ya da materyal üzerinden değerlendirecek olursak bu olabiliyor. Ya da işte dediğim gibi dersleri çoğunlukla etkinlik üzerine gittiğim zaman yazılı bir materyalle ölçme değerlendirme yapamaya kalktığımda öğrenci hani bocalama yaşıyor. Çünkü öğretilen farklı sorulan farklı durumu oluyor. Ama onlara yani gerekli açıklamaları verince nasıl yapacaklarını anlattıklarında da pek bir zorlukla karşılaşmıyorum yani (Ö11, 21.05.2019).

Bazı sistemsel sıkıntıların bulunduğundan söz eden Ö6, ortaokuldaki geçme kalma sistemi ile ilgili düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Ortaokulda geçme kalma sıkıntısı var. Her öğrenci geçeceğinin farkında. Çoğu bunu dezavantaja çeviren kendince avantaja çeviren birçok öğrencimiz var. Yabancı dildeki evet sistemle de alakalı sanıyorum bu yani (Ö6, 21.05.2019).

Değerlendirmede herhangi bir sıkıntı yaşamadığından söz eden Ö10, “Yani herhangi bir zorluk yok o şekilde. Yani ne olabilir diye düşünüyorum ama.... (Ö10,

07.05.2019)’ şeklinde bu durumu belirtmiştir.

Öğrencilerin edindiklerini tam olarak yansıtamamasının değerlendirmede bir sorun olduğundan söz eden Ö7, sözlü notları ile bu sorunu çözmeye çalıştığını şu şekilde ifade etmiştir:

Yazılı sınavlar bazen hani öğrenciler gerçekten hani normalde gösterdiğinden çok daha düşük bir performans sergileyebiliyorlar. Ama ben şey yapmaya çalışıyorum ama işte immm, bütün öğrencilerin en azından bir yirmi otuz puanlık yapabileceği düzeyde yapmaya çalışıyorum. Onun dışında o anki fiziki şartları öğrencilerin biyolojik durumları, psikolojik durumları bunu etkileyebiliyor, ne yazık ki. Ya normalde başarısından çok daha düşük not alan öğrencilerim oluyor. Bu da üzücü bir durum ama işte artık projelerle sözlülerle bir şekilde düzenlemeye çalışıyoruz (Ö7, 18.04.2019).

Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin bireysel değerlendirilmek istenmesi ancak kalabalık sınıfların olması, öğrencilerin zaman zaman kopyaya başvurabilmeleri, öğrencilerin tam olarak isteneni anlayamamaları, yazılı yoklamalara daha fazla önem verilmesi veya geçme kalma sistemindeki anlayış gibi birtakım sistemsel sorunların olması ve öğrencilerin var olan performanlarını tam olarak yansıtamamaları ölçme değerlendirmedeki zorluklar olarak sıralanabilmektedir. Ölçme değerlendirmede herhangi bir zorluk yaşanmaması yine ulaşılan sonuçlardan biridir.

4.4.2.5. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına yönelik öneriler

Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanma durumunun incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.44’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.44. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına yönelik öneriler

Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımına Yönelik Öneriler
Sınavlar Gereksiz
Bireyselleştirilmiş Sınıflar
Dört Temel Dil Becerisinin Tamamına Odaklanan Sınavlar
Portfolyo
Gözlem

Çizelge 4.44’de görüldüğü gibi, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüş ve önerileri sınavlar gereksiz, bireyselleştirilmiş sınıflar, dört temel dil becerisinin tamamına odaklanan sınavlar, portfolyo ve gözlem olarak beş temada analiz edilmiştir.

Ölçme değerlendirilmede evrak işleri yapmak yerine notları zihinde toparlamanın daha iyi olabileceğinden söz eden Ö1, farklı bir ölçme değerlendirme yöntemine sıcak bakmadığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Yani açıkçası bunlar bana yeterli geliyor. Farklı bir şey yapmanın çok da gerekli olduğunu düşünmüyorum. Gereksiz evrak işlerine kafa yormaktansa kendi zihnimize yazmak notları daha mantıklı geliyor bana (Ö1, 22.05.2019).

Ölçme değerlendirilmede her bir öğrenciyi hazırbulunuşluk ve ilgilerine göre ayrı ayrı değerlendirmek gerektiğinden söz eden Ö4, bireyselleştirilmiş sınavların yapılabileceğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Belki daha çok hani böyle her konuda verilmesi gereken şeylerden oluşan yazılı sınav değil de daha böyle bireyselleştirilmiş bir sınav yapabilirsek hani öğrencilerin ilgisine hazırbulunuşluğuna daha fazla hitap eden. Ne bileyim böyle çok ee otomatik kalmayan, otomatik cevap vermeleri gerekmeyen bir şeyler (Ö4, 12.05.2019).

Dört temel dil becerisinin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiğinden söz eden Ö6, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Yani genel olarak ee ben değerlendirme yaparken aslında bana kalsa mesela İngilizce de yazılı da olmamalı. Tamamen sözel olmalı. Aynı biz hani üniversitede yaptığımız speaking dersleri gibi olmalı. Benim dışımda başka bir İngilizce öğretmeni de olmalı falan. Yani speaking e yönelik ya da şöyle diyim. Dört ayrı hani şu becerilerimiz varsa speaking reading. Hepsi ayrı ayrı ölçülebilir mesela. Sınavlarımız o şekilde hepsinden birer tane sınav yaparak mesela dönem içerisinde (Ö6, 21.05.2019).

Ölçme değerlendirme kapsamında öğrencinin öğrendiklerini kullanabileceği bir ürün koyabileceğinden söz eden Ö11, portfolyo türündeki çalışmaların yapılabileceğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Neler yapılabilir? Yani öğrencinin son bir şeyi olarak öğrendikleriyle bir ürün ortaya koyması istenebilir. Yani proje ödevi kapsamında gibi. Büyükçe bir ödev gibi. Sene sonunda ya da dönem sonunda öğrendikleri bilgileri harmanlayarak ortaya bir ürün koyması istenebilir (Ö11, 21.05.2019).

Portfolyo türündeki çalışmaların çok da verimli olmadığından söz eden Ö13 ise, bu türden çalışmalara gerek olmadığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Portfolyoyu ıı çok samimi bulmuyorum açıkçası. Eğer öğretmen onun sene başından beri takibini yapmıyorsa ve portfolyo düzenli aralıklarla kontrol edilemiyorsa ki çoğunlukla edilemiyor zaten ıı sene sonunda hani öğrenciden bunu bir şeyleri isteyip getirmesini istemeyi çok samimi bulmuyorum. Onun haricinde artık zaten saklamıyorlar. Artık yeni nesil öyle eskisi gibi derste yapılan şeyleri hani saklama işte lazım olur ya da dönüp bakarım derdinde olmadığı için. Çünkü şuan artık bilgiye istedikleri anda ulaşabiliyorlar.

Öyle bir şeye ihtiyaçları yok. O yüzden portfolyonun biraz artık modasının geçtiğini düşünüyorum ben (Ö13, 08.05.2019).

Ölçme değerlendirilmenin gözlem yoluyla da yapılabileceğinden söz eden Ö14, zamanın elverişli olması durumundan gözlemden yararlanılabileceğini “Kendi gözlemimizi kullanabiliriz. Eksikleri de kendimiz gidermeye çalışmalıyız ama zaman konusuna gene değinmek istiyorum (Ö14, 03.05.2019)” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre, sınavların yapılmasının gereği olmadığı ya da sınavların bireylere özgü hazırlanması gerektiği görülmektedir. Dört temel dil becerisini ölçen sınavların İngilizce dilini ölçmeye daha fazla hizmet edeceği sonucuna varılmaktadır. Portfolyo türü alternatif ölçme yöntemlerinden yararlanılabilir ancak aksini düşünen görüşler de mevcuttur. Son olarak, bir öğretmenin gözlemine dayanarak ölçme ve değerlendirme yapılabilir.

4.4.2.6. Ölçme değerlendirme araçlarının hedef dili kazandırmada rolü

Ölçme değerlendirme araçlarının hedef dili kazandırmada rolünün incelenmesi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara Çizelge 4.45’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.45. Ölçme değerlendirme araçlarının hedef dili kazandırmada rolü

Ölçme Değerlendirme Araçlarının Hedef Dili Kazandırmada Rolü
Etkili
Etkisiz
Yetersiz

Çizelge 4.45’de görüldüğü gibi, ölçme değerlendirme araçlarının hedef dili kazandırmadaki rolü ile ilgili üç farklı görüş ortaya çıkmıştır. Etkili, etkisiz veya yetersiz olarak üç ayrı temada veriler analiz edilmiş ve öğretmen görüşleriyle desteklenmiştir.

Ölçme değerlendirme araçlarının hedef dili kazandırdığı yönünde görüş bildiren Ö13, sınavların öğrenmeye zorlayıcı rolünün olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Yani şöyle. Ee yani bizim hani kültürümüzden gelen toplum yapımızdan gelen bir şey var. Dolayısıyla evet etkili olduğunu düşünüyorum bunların. Yani hiçbir artısı ya da eksisi olmada sadece öğrenmek için öğrenmek isteyen insan sayısı öğrenci demiyelim de gerçekten çok az. Dolayısıyla evet bu ölçme araç gereçleri çok ciddi bir etken aslında (Ö13, 08.05.2019).

Ölçme değerlendirme araçlarının hedef dili kazandırabilmede hiçbir rolü

olmadığını belirten Ö14, düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Yok, ooo bir ölçme aracı değil normalde. Yani dil bak adı üstünde dil. Konuşmakla alakalı bir şey. Budur yani. Bunlar sadece diyorum ya sınava dayalı, puana dayalı bir sistem. Belki de mecburen öyle bilemiyorum. Ee o yüzden bunlar zaten bana göre ölçme aracı değil yani dilde. O bir puanlama yapmak zorundayız. Ee o onun için işte gramer anlamda kelime anlamında çocuğun ne bildiğini belki ölçmeye çalışıyoruz. Ama dil asıl konuşmaktır. Konuşabilmektir. O anlamda bir ölçme yapamıyoruz maalesef. Gözlem olabilir (Ö14, 03.05.2019).

Ö9 ise, ölçme değerlendirme araçlarının hedef dili kazandırabilmede yeterli düzeyde olmadığını, öğrenilenlerin sadece küçük bir kısmının ölçülebildiğini şu sözleriyle belirtmiştir:

Yani eem hali hazırdaki sınavlarımız yaa elbette yani ölçüyoruz yine hani ama yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çocuğun örneğin çok bildiği kısmın çok küçük bir kısmını aslında bildiklerinin çok küçük bir kısmını kesitini biz ölçebiliyoruz. Bildiği her şeyi ölçemiyoruz ne yazık ki (Ö9, 14.05.2019).

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, ölçme değerlendirme araçlarının öğrenilenlerin bir kısmını ölçebilmesi nedeniyle hedef dili kazandırabilmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Ölçme değerlendirme araçlarının puan vermek amaçlı kullanımının olması, hedef dili kazandırabilmeye yardımcı olmamaktadır. Öğrenmeye zorlayıcı özelliği olmasından kaynaklı ise sınavlarının yapılması gerektiğini dile getiren öğretmenler de mevcuttur.

Genel olarak bulgular yorumlandığında, İngilizce dersi öğretim programının kazanım ve içerik boyutlarında eksikler olmakla birlikte iletişimsel dil yaklaşımına uygun olarak hazırlandığı, ders kitaplarındaki etkinliklerin çoğunlukla iletişimsel dil yaklaşımına hizmet ettiği ancak öğretmen görüşlerine göre, öğrenme-öğretme sürecinde fiziki yetersizlikler, öğrencilerin isteksizliği ve hazırbulunuşluk eksikliği, öğretmenlerin süreç başında öğrenen amaç ve stillerini analiz edecek çalışmalar yapmaması, süreç içerisinde hedef dili öncelikli kullanmaması, iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü etkinliklere derslerinde kısmen yer vermesi, dil bilgisi öğretimi yapmayı tercih etmesi, grup etkinliklerine kısmen yer vermesi, materyal tercihlerinde özgünlüğe dikkat etmemesi, öğrenen hatalarını hemen düzeltme yoluna gitmesi, iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü iletişimi başlatma, kaynak sağlama gibi rolleri benimsememesi ve geleneksel rolleri benimsemesi ile ölçme-değerlendirmede sistemsel hatalardan kaynaklı dört temel dil becerisinin ölçülememesi sebepleriyle iletişimsel dil yaklaşımının sınıfa yansıtılmadığı söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölüm sırasıyla bulgulardan elde edilen sonuçları, araştırma bulgularına ait tartışmaları ve daha ileri çalışmalar için çeşitli önerileri kapsamaktadır.

5.1. Sonuç

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında, öğretim programındaki kazanımların iletişimsel dil yaklaşımını yansıtma durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretim programı önceden belirlenen iletişimsel dil yaklaşımı ölçütlerine göre kazanımlar boyutunda doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir. Bu incelemede şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretim programındaki kazanımların iletişimsel dil yaklaşımının neden-sonuç ilişkisi kurma, problem çözme ve karar alma gibi sıralanabilen düşünsel faaliyetlere yönlendirme yapılması ilkesini genel olarak benimsemediği belirlenmiştir. Birinci sınıf düzeyinden sekizinci sınıf düzeyine doğru artan şekilde az miktarda kazanımın bu ilke ile uyumlu olduğu görülmüştür.

- İlköğretim İngilizce dersi kazanımlarının çoğunun akıcı ve bağlama uygun dil kullanımına uygun hazırlandığı görülmüştür.

- Öğretim programındaki kazanımların neredeyse tamamının gerçek yaşam durumlarında dili kullanmaya dönük öğrenen becerilerini geliştirmek üzere hazırlandığı görülmüştür. Kazanımlarının çoğunluğunun ise iletişim kurmak amaçlı dil kullanımına uygun olduğu belirlenmiştir.

- Öğretim programındaki ikinci sınıf düzeyindeki kazanımların çoğunun öğrenme öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir olduğu görülmüştür. Üçüncü sınıf seviyesindeki kazanımlarda ise bu ölçütte düşüş göze çarpmaktadır. Dördüncü sınıf düzeyinden sekizinci sınıf düzeyine kadar olan kazanımların ise çoğunluğunun ölçüte uygun olduğu görülmekteyken genel anlamda kazanımların, içselleştirilen bir dilin yeni ve güncel durumlara transfer edilebilmesi, uyarlayabilmesi için uygun hazırlandığı belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında, öğretim programındaki içeriğin iletişimsel dil yaklaşımını yansıtma durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretim programının içerik boyutu önceden belirlenen iletişimsel dil yaklaşımı ölçütlerine göre doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir. Bu incelemede

ilkeler bağlamında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretim programındaki içeriğin, tüm sınıf düzeylerinde sarmal içerik yaklaşımını temele alınarak hazırlandığı görülmüştür.

- Öğretim programındaki konuların basitten karmaşığa ve kolaydan zora ilkeleri göz önünde tutularak hazırlandığı görülmüştür.

- Öğretim programındaki konuların Piaget'in bilişsel olarak belirlediği somut ve soyut işlemler dönemleri göz önünde tutularak hazırlandığı görülmüştür. İlköğretim 7. sınıfa kadar somut, 7 ve 8. sınıflarda ise soyut konulara yer verilmiştir.

- Öğretim programındaki içeriğin sadece 2. ve 3. sınıf düzeylerinde genelden özele ilkesi göz önünde bulundurularak hazırlandığı görülmüştür. 4. sınıf düzeyinden itibaren genelden özele ilkesi göz ardı edilmiştir.

- Öğretim programında 2. ve 3. sınıf düzeylerindeki tüm içeriğin zamansal ve mekânsal olarak yakından uzağa olması ilkesiyle ilgili olduğu görülmüştür. 4. sınıf düzeyinden itibaren zamansal ve mekânsal olarak yakından uzağa olma ilkesi göz ardı edilmiştir.

- Öğretim programındaki tüm sınıf düzeylerine aktif öğrenmeyi destekleyen, etkinlik veya görevler aracılığıyla dilin öğrenimine ve iletişim amacıyla kullanımına fırsat tanıyan üniteler yer almıştır.

- Öğretim programında öğrenene bireysel veya toplumsal anlamda fayda sağlayıcı nitelikteki konuların tercih edildiği görülmektedir.

- Öğretim programında gerçek hayat durumları ile ilgili temalara yer verildiği görülmektedir.

- Öğretim programının içeriğinin genel anlamda öğrenilebilir konulardan oluştuğu görülmüştür.

- Öğretim programında tüm sınıf düzeylerinde güncel konulara yönelik bir içerik sunulmaktadır.

- Öğretim programındaki içeriğin tüm sınıf düzeylerinde hedef davranışları geliştirmek üzere düzenlendiği görülmektedir.

- Öğretim programındaki içeriğinin genel anlamda öğretmene esneklik tanıyabilecek boyutta olduğu görülmüştür.

- Öğretim programında tüm sınıf düzeylerinde iyi organize edilmiş bir içerik anlayışı olduğu görülmüştür. Ünitelerin sıralanışında belirli bir düzen ve ardışıklık söz

konusudur.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında, ders kitaplarındaki etkinliklerin iletişimsel dil yaklaşımına olan uygunluğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Ders kitaplarındaki etkinliklere yönelik yapılan içerik incelemesinde elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- İlkokul düzeyinde ders kitaplarındaki etkinliklerin daha çok speaking, listening veya her iki beceri türünü birden geliştirmeye yönelik hazırlandığı belirlenmiştir.

- İlkokul düzeyindeki ders kitaplarında reading (okuma) ve writing (yazma) becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınırlı sayıda etkinliğe yer verildiği görülmüştür.

- İlköğretimin ikinci kademesinin başladığı 5. sınıf düzeyindeki ders kitabında, birinci kademe olduğu gibi ağırlıklı olarak speaking (konuşma) ve listening (dinleme) becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Bu becerilerin ise daha çok diyalog üretme, çeşitli yayınların dinlenmesi ve nispeten de bir düşüncenin canlandırılması türündeki etkinliklerle desteklendiği belirlenmiştir.

- 5. sınıf düzeyine ait ders kitaplarında duygu ve düşüncelerin bir metin aracılığıyla ifade etme türündeki etkinliklere ilk kez yer verildiği görülmüştür. Bu kademeyle beraber writing (yazma) becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere ders kitaplarında daha fazla yer verildiği görülmüştür.

- 5. sınıf düzeyindeki ders kitaplarında takım olma bilincini destekleyen etkinliklere de ilk kez yer verildiği görülmüştür.

- 6. sınıf düzeyinden itibaren düşünme ve araştırma etkinlikleri ile cümleleri yeniden düzenleme etkinliklerine ders kitaplarında yer verildiği belirlenmiştir.

- 6. sınıf düzeyinde sadece bir etkinlikte olmak üzere konu ile ilgili tartışma yapma etkinliğine yer verildiği görülmüştür. 7. ve 8. sınıf düzeyindeki ders kitaplarında speaking (konuşma) ve writing (yazma) becerilerinin desteklendiği bu türden etkinliklere yer verilmeye devam edildiği belirlenmiştir.

- 7. sınıf düzeyindeki ders kitabında alt kademelerden farklı olarak duygu ve düşüncelerini metin aracılığıyla ifade etme şeklindeki etkinliklere yer verildiği görülmüştür.

- İlköğretim ikinci kademe ders kitaplarında, radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerinin kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi şeklindeki etkinliklerin ilköğretim birinci kademeyle kıyasla daha fazla writing (yazma)

becerilerini geliştirmeye dönük hazırlandığı görülmüştür.

- 8. sınıf düzeyindeki ders kitaplarında öğrenenlerin duygularına yönelik etkinliklere sınırlı sayıda yer verildiği görülmüştür. Bu etkinliklerin öğrenenlerin okuduğu metinler üzerinden duygularının sorulması veya kendi duygularını paylaştığı şiirler yazma şeklinde olduğu belirlenmiştir.

- Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme ve olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama türündeki etkinlikler okuma ve yazma becerilerini destekleme amacıyla zaman zaman ders kitaplarında yerini almıştır.

- Ders kitaplarında yönergeleri takip etme türünde etkinliklere sistematik olmayan şekilde bazı sınıf düzeylerinde yer verildiği görülmüştür. Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyi anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi etkinlik türüne neredeyse hiç yer verilmediği ortaya konmuştur. Probleme olası çözümler bulma hiçbir sınıf düzeyinde tercih edilmeyen bir etkinlik olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü ve beşinci soruları kapsamında iletişimsel dil yaklaşımının derslere yansımalarının durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. İlköğretim İngilizce öğretmenleriyle çalışılan okul ile ilgili özellikler, öğretim programının hedef dilde iletişim kurmaya fırsat verme durumu, içerik, öğrenme öğretilme süreci ve ölçme değerlendirme bağlamında yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- Öğretmenlerin bir kısmının etkinlikler öncesinde öğrenci önerilerini dikkate aldığı ve öğrencilerin ilgilerini tanımaya yöneldikleri görülürken bir kısmının üniteye uygun olabilecek etkinlikleri seçerek tamamen içeriğe odaklandığı veya hiçbir şekilde öğrenenle ilgili belirlemeye yönelik çalışma yapmadığı belirlenmiştir.

- Öğretmenlerin sınıflarında tercih ettiği dilin değişkenlik gösterdiği, hedef dilin ana dille oranla daha az, daha çok veya eşit bir biçimde kullanıldığı belirlenmiştir.

- Öğretmenlerin ifadelerine göre iletişimsel dil yaklaşımına ait etkinliklere sınıf ortamında yeterli düzeyde yer verilmemektedir. Dilin amaçsal kullanımına ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenenlerden birkaç yapıyı ezberlemelerini ve kullanmalarını isteme şeklinde olduğu belirlenmiştir. İletişim kurmaya yönelik etkinliklerin diyalog çalışmalarıyla kısıtlı kaldığı, dört temel dil becerisinin bütünleşik öğretimini destekleyen etkinliklerden ziyade ayrı ayrı bu becerilerin gelişiminin

desteklendiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi yapmayı ve kelime öğrenmeye yönelik etkinlikleri ağırlıklı olarak tercih ettiği belirlenmiştir.

- İletişimsel dil yaklaşımında desteklenen grup, takım, ikili çalışmalara öğretmenlerin bir kısmının derslerinde yer verdiği tespit edilmiştir. Akran yardımcılığından da derslerde yararlanıldığı belirlenmiştir.

- Öğretmenlerin derslerinde yaşa, ilgiye, ekonomik olmasına, öğrenme stillerine vb. göre değişen ve gerçek hayattan alınabilecek görsel ve videolar gibi öğrenme araçlarını kullanmayı tercih ettiği belirlenmiştir. Materyallerin seçiminde özgünlüğe dikkat edilmemektedir.

- Öğretmenlerin bir kısmına göre düz anlatım yönteminin etkili kimisine göre etkisiz olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmının çeviri yaptırma, verilen kelimelerle cümle kurdurma veya düz anlatım gibi geleneksel yöntemleri tercih edebildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin bir kısmının ise derslerinde öğrenci merkezli ve dil gelişimlerini bütünüyle destekleyen etkinliklere yer verdiği belirlenmiştir.

- Öğretmenlerin hata düzeltmede öğrenene buldurma, akarana sorma, vurgulayarak tekrar, anında düzeltme veya hiçbir müdahalede bulunmama şeklinde farklı yollar izlediği tespit edilmiştir.

- Öğretmenlerin ifadelerine göre, dil bilgisel yapıların ayrı verilerek dört temel dil becerisi ile ilişkilendirildiği veya dört temel dil becerisinin içerisinde öğretilmediği belirlenmiştir.

- Öğretmenlerin iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü sınıf içi iletişimin desteklenmesi adına rol üstlenmediği görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmının iletişimsel dil yaklaşımına uygun olarak rehber, teşvik edici veya katılımcı olma rollerini tercih ettiği bir kısmının ise geleneksel otoriter öğretmen rolünü benimsediği belirlenmiştir.

- Öğretmenlerin bir kısmının kendilerini alan bilgisi, otorite, sınava hazırlama veya öğretebilme alanlarında güçlü hissettiği belirlenirken bir kısmının daha öğrenciye dönük olduğu, öğretmen öğrenci iletişimini önemseydiği, öğrencilerin ilgi alanına girerek onlara dersi sevdirebilme yoluna gittiği, derslerinde yaratıcılığı önemseydiği belirlenmiştir.

- Öğretmen ifadelerine göre öğrenme öğretme sürecinde karşılaşılan zorluklar, öğrencilerin isteksizliği, hazırbulunuşluk eksikliği gibi öğrenenden kaynaklı veya fiziki yetersizlikler, elektirik sorunu gibi ortamdaki kaynaklı olabilmektedir.

- Sınıfların fiziki özelliklerinin iletişimsel dil yaklaşımını uygulamak için kısmen düzenlendiği belirlenmiştir.

- Öğretmenlerin motivasyon ve akademik düzeyi düşük, Türkçe iletişim kuramayan, aile desteği görmeyen öğrencilere sahip olmayı iletişimsel dil yaklaşımını uygulayabilmede bir zorluk olarak gördükleri belirlenmiştir.

- Sınıflarda çok az veya çok sayıda öğrencinin bulunmasının, sınıf dinamiğini yakalayamama, derslerde iletişimin sağlanamaması veya öğrencilerle birebir ilgilenememe gibi nedenlerden iletişimsel dil yaklaşımının uygulanabilmesini zorlaştırdığı belirlenmiştir.

- Öğretmenler, derse girdikleri kademelerin farklı veya aynı olmasını olumsuz bir durum olarak değerlendirmektedirler.

- Öğretmenlerin süreç başında, iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü şekilde öğrenen amaçlarının ortaya konması veya öğrenen stillerinin belirlenmesine yönelik çalışmalara yer vermediği belirlenmiştir.

- Öğretmen görüşlerine göre, öğretim programının hedef dilde iletişim kurmada etkisiz veya yetersiz olduğu belirlenmiştir.

- İçeriğin öğrenenlerin düzeylerinin üzerinde ve yoğun olduğu belirlenmiştir.

- Öğretmenlerin büyük bir kısmının sistemin gerekliliklerini yerine getirmek üzere yazılı yoklamalar veya projeler ile öğrencilerini değerlendirdiği, bütüncül bir değerlendirme yapmaktan uzak kaldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bir kısmının ise öğrenenlerin süreçteki kelime bilgilerindeki gelişimleri takip etmek amacıyla biçimlendirici değerlendirme yöntemlerine yöneldiği belirlenmiştir.

- Öğretmenlerin emek verme, katkı sağlama, ortaya koyduğu ürünlerin özgün ve kullanışlı olması, öğrenmeyi öğrenmeleri gibi ölçütlerle öğrenenleri değerlendirdiği belirlenmiştir. Öğretmen ifadelerine göre hem bireysel hem grup değerlendirmesi yapılabilir.

- Öğretmenlerin süreç değerlendirmesini öğrencilere belirli aralıklarla çalışma yaptırıp bu çalışmalar üzerinden not verilmesi veya sadece eksik kalmış bilgileri tamamlama şeklinde algıladığı belirlenmiştir.

- Öğretmen ifadelerine göre, sistemden kaynaklı olarak ölçme değerlendirmede zorluklar yaşandığı belirlenmiştir. Kalabalık sınıflar nedeniyle bireysel değerlendirme yapılamaması ile ölçme esnasında öğrenenlerin kendilerinden bekleneni anlayamamaları öğretmenlerin belirttiği diğer zorluklardır.

- Öğretmenlerin bir kısmının ürün dosyası oluşturma gibi alternatif yöntemleri uygulamaya değer görmediği belirlenmiştir.

5.2. Tartışma

İletişimsel dil yaklaşımı temele alınarak hazırlanan 2017-2018 öğretim programının kazanımlarının gerçek hayat durumlarında iletişim kurmak üzere dilin kullanımını destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir. Dilin anlamının ifade aracı olarak görüldüğü, hedef dilde iletişim kurabilmenin esas olduğu iletişimsel dil yaklaşımında, farklı iletişimsel ihtiyaçların giderilmesi için öğrenen becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Nunan, 1999; Piepho, 1981). Ayrıca iletişimsel dil yaklaşımına göre, özgünlük ve gerçek yaşam durumları sınıf ortamına yansıtılmalıdır (Brown, 2001). Bu bağlamda öğretim programının kazanımlarının gerçek hayatta karşılaşılan özgün durumlarda dilin iletişim amaçlı kullanımına uygun olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulguları Karcı'nın (2012) 2010-2011 yılında 9. sınıf düzeyinde uygulanmakta olan İngilizce dersi öğretim programındaki kazanımlarının günlük hayatta öğrencilerin yabancı dil ihtiyaçlarını gidermede başarısız olduğu yönündeki araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Öğretim programında yapılan güncelleme ve değişikliklerle bu durumun iyileştirilmeye çalışıldığı, öğrenenlerin gerçek yaşama yönelik tecrübelerinin artırılmasına ve dili iletişim amaçlı kullanımının geliştirilmesine daha fazla önem verildiği söylenebilir.

2017-2018 öğretim programının kazanımlarının öğrenme öğretme sürecinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilir özellikte olduğu ulaşılan bir diğer sonuçtur. İletişimsel dil yaklaşımında öğrenenlerden provasız bir şekilde dil performanslarını geliştirmeleri beklenir (Brown, 2001). Gerçek yaşam durumlarının değişken olduğu düşünüldüğünde, öğretim programındaki kazanımların yeni ve güncel durumlara uyarlanabilir olması uygundur.

2017-2018 öğretim programında kazanımların büyük ölçüde öğrenenlerde akıcı ve bağlama uygun dil kullanımını desteklemeye uygun hazırlandığı görülmüştür. İletişimsel dil yaklaşımında, dilin sosyo-kültürel yönü göz ardı edilmez. Yaklaşımında, dil kullanıcıları, bağlama uygun ve anlamlı olarak dili kullanma yeteneğine sahip olmalıdır görüşü benimsenir (Widdowson, 1978; Chang 2011). Farklı sosyal bağlamlarda iletişim kurmanın hedeflendiği sınıf ortamlarında öğrenciler zamanla önce kelime sonra cümle

kurarak dilde akıcılık kazanır (Brown, 2001; Yule, 1996). Bu açıdan bakıldığında programın kazanımlarının iletişimsel dil yaklaşımının öngörülerıyla uyumlu olduğu söylenebilir.

Brumfit'e (1978) göre iletişimsel dil yaklaşımında dil öğretiminde zihinsel sürecin aktif olması gerekir. Ancak, 2017-2018 öğretim programındaki kazanımlarda karar alma, problem çözme gibi düşünsel faaliyetlere yönlendirme yapılmadığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuca göre, kazanımların bu yönde geliştirilmesi gerektiği düşünülebilir.

2017-2018 öğretim programında içerik, sürekliliğin sağlanması ve öğrenenlerin bilgi ve becerilerinin birikimli bir şekilde ilerlemesi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öğrenenler farklı temalar altında önceki öğrenmelerini yeni ve güncel durumlarda kullanırlar. Öğretim programının kazanımlarının da öğrenme öğretme süreci içerisinde yeni ve güncel durumlara transfer edilebilecek şekilde uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Ek olarak öğretim programındaki içeriğin tüm sınıf düzeylerinde hedef davranışları geliştirmek üzere düzenlendiği belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen verilerin birbirini desteklediği, öğretim programının kazanımlarının ve içeriğinin birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Erdoğan (2005) de, kazanım ve içeriğin tutarlılığını belirlemeye yönelik olarak bir çalışma gerçekleştirmiş ve içeriğin kazanımları gerçekleştirmek amacıyla tutarlı hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretim programında üst sınıf düzeylerine doğru gidildikçe somut konulardan soyut konulara doğru bir sıra izlendiği görülmüştür. Piaget'in bilişsel gelişim teorisine göre de somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçilmektedir (Huitt ve Hummel, 2003). Öğretim programında kolaydan zora, basitten karmaşığa, kısmen de yakından uzağa öğretim ilkelerine uygun şekilde içeriğin yer alması ve bu nedenle içeriğin öğrenilebilir olduğu ulaşılan bir diğer sonuçtur. Genelden özele ilkesi ise programın içeriğinde dikkate alınmamıştır. Genelden özele ilkesinin ünitelerin belirli bir tema etrafında şekillenmesinden kaynaklı olarak uygulanmadığı düşünülebilir. Araştırmanın bu bulguları Küçük'ün (2008) 2006 yılı öğretim programındaki içeriğin kolaydan zora olmadığı yönündeki araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Büyükduman (2001) ise çalışmasında, 1997 yılına ait İngilizce dersi öğretim programının öğretmenler tarafından içeriğin sıralamasının olumlu değerlendirildiği sonucuna ulaşmıştır.

İngilizce dersi öğretim programının içeriğinde gerçek hayat durumlarına uygun ve güncel temalar tercih edilmiştir. Bu sayede öğrenenler, sınıf içerisinde öğrendiklerini

yaşadıkları çevreye uyarlayarak daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilir. Diğer bir bakış açısıyla tanıdık gelen olgu, olay ve durumları sınıf içerisindeki öğrenmelerinde anlamlandırma amacıyla kullanabilirler. İletişimsel dil yaklaşımında dersler gerçek hayat durumlarında dili etkili kullanabilme ihtiyacını giderebilmek üzere farklı sosyal bağlamlar üzerine kuruludur (Yule, 1996). Bu bağlamda öğretim programının içeriği iletişimsel dil yaklaşımına uygun görünmektedir. Er (2006) çalışmasında öğretmenlerin 4. ve 5. sınıf düzeyindeki içeriğe yönelik olarak günlük yaşamdan seçildiği yönünde görüş bildirdikleri sonucuna varmıştır. Öğretim programının kazanımlarının da gerçek hayat durumlarında dili kullanmaya uygun şekilde düzenlenmesi içerik ile kazanımların aynı amaca hizmet ettiğini göstermektedir.

Öğretim programının içeriğinin bireysel veya toplumsal anlamda fayda sağlayıcı nitelikte olduğu belirlenmiştir. İletişimsel dil yaklaşımında öğrenen gereksinimlerine uygun bir şekilde program oluşturulmalıdır (Widdowson, 1978; Brumfit, 1979; Johnson, 1982; Piepho, 1981). İletişim kurabilmelerinin desteklenmesi amacıyla öğrenen gereksinimlerine uygun bir program anlayışı, programın bireysel anlamda öğrenenlere fayda sağlayıcı nitelikte olduğunun göstergesidir. Bireyin iletişim kurabilmesinin bir diğer koşulu ise iletişimin karşılıklı olması ve dinleyiciden tepki almasına bağlıdır. Johnson ve Morrow (1981), iletişimin karşılıklı olarak gerçekleştiğini ve böylece konuşmanın amacına ulaştığını, iletişimin üç özelliğinden biri olan “geri bildirim” kavramıyla açıklamaktadır. Ek olarak, iletişimsel dil yaklaşımında dilin işlevsel ve iletişimsel yönü vurgulanır. Dil kullanıcıları, sosyal bağlam içerisinde (söz verme, davet etme, reddetme gibi) belirli işlevleri yerine getirmeye ihtiyaç duyar (Wilkins, 1976). Öğretim programındaki içeriğin bireysel veya toplumsal anlamda fayda sağlayıcı nitelikte olması, öğrenenin karşılıklı olarak iletişim kurma becerisinin geliştirilmesine yönelik olması, iletişimsel dil yaklaşımına uygun olarak hazırlandığını göstermektedir. Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın (2014) de çalışmalarında, iletişimsel işlev ve becerileri bölümünü barındıran 2013 ikinci sınıf öğretim programının içerik boyutunda iletişime ağırlık vermek üzere hazırlandığını belirtmektedir. Öğretim programında yapılan sadeleştirme çabalarının içeriği gerçek hayatta dili kullanmaya daha uygun hale getirdiği ancak bölgesel farklılıkların da dikkate alınması gerektiği de mevcut çalışmadan çıkarılabilecek bir sonuçtur.

Öğretim programının içeriği görev ve etkinlik temelli olması yönüyle de aktif öğrenmeyi destekleyen bir yapıdadır. Öğrenenlere anlamlı görevlerin verilmesi

iletişimsel dil yaklaşımının ve bu yaklaşımla hazırlanan programların temelini ve güçlü yönünü oluşturur (Ellis, 2003). Ayrıca, iletişimsel dil yaklaşımında öğrenenlere anlamlı görevlerin verilmesi ve böylece öğrenmenin desteklenmesi anlamında kullanılan görev ilkesi vardır (Richard ve Rodgers, 2001). Öğrenenler görevler ve etkinlikleri tamamlamak üzere hedef dilde iletişim kurmaya ihtiyaç duyarak aktif bir biçimde çalışırlar. Bu bağlamda öğretim programının içeriği iletişimsel dil yaklaşımının ilkeleriyle uyumludur. Öğretim programının kazanımlarının da iletişim kurmak amaçlı dil kullanımına uygun olması, programın kazanım ve içerik boyutlarının aynı amaca hizmet etmek üzere oluşturulduğunun göstergesidir.

İngilizce derslerinde işlenecek konuların iyi organize edilmiş olduğu ve öğretmene yöntem ve tekniklerin kullanımında esneklik tanıyacak nitelikte hazırlandığı belirlenmiştir. İletişimsel dil yaklaşımında diğer yöntemlerde olduğu gibi belirlenmiş sınıf teknikleri yoktur (Klapper, 2003). 2017-2018 öğretim programında da dinleme ve konuşma becerilerinin temele alınarak yazma ve okuma becerilerinin desteklendiği iletişimsel yöntem, drama, oyunlar, yarışmalar, sanatsal çalışmalar gibi sınırsız çeşitlilikte etkinlikler dikkate alınmıştır (MEB, 2018). Bu bağlamda öğretim programının içeriğinin iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü esneklikte ve çeşitli etkinliklerin gerçekleştirilmesine fırsat tanıyacak yapıda düzenlendiği anlaşılmaktadır. Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın (2014), 2013 yılı ikinci sınıf düzeyindeki öğretim programını inceledikleri çalışmalarında da, öğretmenlerin programın öngördüğü yöntem ve tekniklerle ilgili olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

İlköğretim ders kitaplarında ağırlıklı olarak konuşma (speaking), dinleme (listening) veya her iki beceri türünün birlikte desteklendiği ve hedef dilin iletişim amacıyla kullanıldığı etkinliklere yer verildiği belirlenmiştir. Diyalog üretme, çeşitli yayınların dinlenmesi ve nispeten de bir düşüncenin canlandırılması türündeki etkinlikler, konuşma (speaking) ve listening (dinleme) becerilerini desteklemek amaçlı ders kitaplarında yerini almıştır. Ders kitaplarında tüm sınıf düzeylerinde eşit sayıda okuma (reading) becerisini geliştirmeye yönelik etkinliğe yer verilirken ilköğretim ikinci kademe yazma (writing) becerisinin desteklendiği etkinlikler daha fazla sayıda olmuştur. İlköğretim ikinci kademeyle beraber radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerinin kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi şeklindeki etkinlikler daha çok yazma (writing) becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Yine ilköğretim ikinci kademeyle beraber ders kitaplarında duygu ve

düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme türündeki etkinliklere ilk kez yer verilmiştir. İletişimsel dil öğretiminden temel ilkelerinden birisi iletişimde farklı dil becerilerinin birleştirilmesi gerektiğidir (Richard ve Rodgers, 2001). Becerileri ayrı ayrı ele almak dilin bütün olarak ele alınmasını, kullanılmasını ve işlevini engeller (Brumfit, 1984). Breen Candlin (1980) ise becerileri “görüşme, yorumlama ve ifade olarak” ayırarak bu şekilde anlama daha fazla odaklanılabileceğini, dilde bağlılığın ve akıcılığın artırılabilceğini savunmuştur. Özetle iletişimsel dil yaklaşımında, iletişimin yazılı veya sözlü olarak gerçekleşebileceği düşüncesinden hareketle beceriler bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda ders kitaplarında tercih edilen etkinliklerin iletişimsel dil yaklaşımının önerdiği şekilde dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler olduğu söylenebilir. Bu açıdan ders kitaplarının etkili, gerçek yaşam durumlarında dili kullanmaya elverişli ve öğrenenlerin iletişimsel bağlamda dili kullanmalarına fırsat verici olduğu söylenebilir. Öğretim programının kazanımları ve içeriği ile de uyumlu olduğu sonucuna ulaşılabılır.

İlköğretim ikinci kademedeki ders kitaplarının takım veya ikili çalışmaları desteklediği araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur. Brumfit’e (1984) göre de dilde akıcılığı sağlamak için sınıf ortamında samimi, küçük grupların oluşturulması yararlıdır. Dilin işlevsel kullanımını veya yapılar üzerine pratiğin yapılmasını teşvik etmek üzere grup veya ikili çalışmalar önerilir (Richard ve Rodgers, 2001). Ders kitaplarındaki bu türden etkinliklerin iletişimsel dil yaklaşımına uygun olduğu söylenebilir. Tok (2010) tarafından “Spot On” isimli İngilizce ders kitabının etkililiğinin araştırıldığı çalışmada ise ders kitabının etkinliklerinin kısmen ikili veya grup çalışmalarına destek verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

İletişimsel dil yaklaşımında resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme, resimlerdeki olayların muhtemel sırası üzerine çalışma, resim veya haritalar üzerinde eksikleri tespit etme, öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi, yönergeleri takip etme, ipuçları üzerinden problem çözme veya ayrılıp birleşme (jigsaw) gibi etkinlikler “işlevsel etkinlikler”, tartışma seansları, diyalog, rol oynama, benzetmeler, hicivler (espriler) veya doğaçlamalar ise “sosyal etkinlikler” olarak adlandırılmaktadır (Littlewood, 1981). Ders kitaplarındaki etkinlikler incelendiğinde, olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme, olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama ve yönergeleri takip etme türündeki işlevsel etkinliklere sistematik olmayan şekilde bazı sınıf

düzeylerinde yer verildiği belirlenmiştir. Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi türündeki işlevsel etkinlikler ise ders kitaplarında tercih edilmemiştir. Sosyal etkinlikler olarak ise ilköğretim son sınıf düzeylerindeki (6. 7. ve 8.) ders kitaplarında konu ile ilgili tartışma yapma etkinliğine yer verildiği görülmüştür.

İşlevsel veya sosyal etkinliklerin tamamının iletişimsel etkinlik olduğu düşünüldüğünde ders kitaplarındaki etkinlik çeşitliliği, öğrenenlerin iletişim kurma becerilerine katkı sağlayabilir. Aynı zamanda öğrenenlerin motivasyonunu üst seviyede tutmaya, dili eğlenerek öğrenmelerine de yardımcı olabilir. Kaya (2017), ikinci dil öğretiminde Türkiye’de yaygın olarak kullanılan ders kitaplarının içeriğini, kültürler arası iletişim yeterliliği öğelerinin ders kitaplarında yer alma durumu ve bu öğelerin ders kitaplarına nasıl dâhil edildiğini incelediği çalışmasında, ders kitaplarının kültürler arası iletişim yeterliliği öğelerini içerisinde barındırdığı sonucuna ulaşmıştır. Çubukçu ve Atay (2017), bağlama uygun dilin uygun biçimde kullanımı olarak açıklanabilen edimsel yetinin ders kitaplarındaki yer alma durumunu inceledikleri çalışmalarında ise, İngilizce öğretimine yönelik kitapların Türkçe öğretimine yönelik kitaplara kıyasla edimsel yetinin gelişimi açısından daha zengin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ders kitaplarının dil bilgisel yapıların öğretimine ağırlık verdiği ve tam olarak iletişimsel dil yaklaşımının özelliklerini taşımadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Karababa, Serbes ve Şahin, 2010; Haznedar; 2009).

İlköğretim ikinci kademe ders kitaplarında düşünme ve araştırma etkinlikleri ile cümleleri yeniden düzenleme etkinliklerine ders kitaplarında yer verildiği belirlenmiştir. 8. sınıf düzeyindeki ders kitaplarında ise sınırlı sayıda da olsa öğrenenlerin okuduğu metinler üzerinden duygularının sorulması veya kendi duygularını paylaştığı şiirler yazması şeklinde etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Bu türden araştırma etkinlikleri, öğrenenlerin dil öğreniminde kendi sorumluluklarını aldığını ve böylece yaşam boyu öğrenmelerini gerçekleştirebildiklerini, ortaya ürün koyma şeklindeki etkinliklerin ise dilin üretici olarak kullanılabilmesini göstermektedir. Brown (2001) iletişimsel dil yaklaşımında yaşam boyu dil öğrenebilme yetisini kazandırabilmenin önemli olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında, ders kitaplarındaki etkinlikler iletişimsel dil yaklaşımı bağlamında uyumludur.

Ders kitaplarında probleme olası çözümler bulma şeklindeki etkinliklere yer verilmediği mevcut araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur. Bu sonuç öğretim

programındaki kazanımların düşünsel süreçlere yönelik olmadığı sonucuyla benzer doğrultudadır. Bu durum, öğretim programındaki kazanımların ve ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin zihinsel süreçlerine katkı sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin derslerinde kullanmayı tercih ettikleri dilin farklılık gösterdiği, anadilin hedef dile oranla eşit, daha az veya daha çok kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenler, sınıf düzeylerini veya öğrenenlerin derse olan ilgi durumunu dikkate alarak gerektiğinde anadile başvurumaktadırlar. İletişimsel dil yaklaşımı bağlamında sınıfta erken dönemlerde hem anadil hem hedef dilin kullanımı önerilir (Brumfit, 1976). Öğrencilerin anadilinde söylemek istediğini alıcıya söylediği öğretmenlerin ise hedef dile söyleneni çevirdiği bir süreç yaşanır (Brown, 2001). Genel olarak ise, hedef dilde iletişim kurma çabaları başlangıçtan itibaren desteklenir (Richard ve Rodgers, 2001). Öğretmenlerin sınıf düzeyine veya öğrenen özelliklerine göre anadil veya hedef dil kullanımını tercih etmeleri, iletişim dil yaklaşımı bağlamında da olanaklıdır. Yüksel (2001) de çalışmasında, anadilin öğretmenler tarafından gerektiğinde kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin derslerinde düz anlatım, kelime öğretimi, cümle kurdurma, çeviri gibi geleneksel düzeyde veya öğrenci merkezli, dil gelişimlerini bütünüyle destekleyen yöntem, teknik veya etkinlikleri tercih ettikleri belirlenmiştir. İletişimsel dil yaklaşımında ise, çağdaş yöntemlerle geleneksel yöntemler sınıf ortamında birlikte kullanılabilir (Brown, 2001). Öğretmenlerin her iki yöntemin de avantajlarından yararlanmak istemesi ve derslerde bu yöntemlerin birlikte kullanılması iletişimsel dil yaklaşımı bağlamında uygundur. Ancak sadece geleneksel yöntemlerin derslerde kullanımının tercih edilmesi iletişimsel dil yaklaşımıyla örtüşmez. Ali (2013), Irak'ta ortaokul kademesinde iletişimsel dil yaklaşımının öğrencilerin dil becerilerini etkilemede işitme yöntemine göre daha etkili bir yöntem olduğu, Tayhani-Temizgöl (2013) ve Temizöz (2008) ise çalışmalarında, iletişimsel dil yaklaşımının dil bilgisi çeviri yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Büyükkarcı (2006) ise, üniversite düzeyindeki öğrencilere deyimse fiillerin öğreniminde iletişimsel dil yaklaşımının etkilerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, iletişimsel dil yaklaşımının geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Geleneksel dil öğretim yöntemleri ile iletişimsel dil öğretim yöntemlerini birleştirmek gerektiği (Rao, 2002) veya tek bir yöntemin kullanımı yerine yöntem tercihlerinde öğrenen ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ve öğretmenlerin seçimlerinde özgür

birakılması gerektiğini vurgulayan çalışmalar da mevcuttur (Jabeen, 2014).

Öğretmenlerin sınıf ortamında iletişimsel dil yaklaşımına ait etkinliklere yeterli düzeyde yer veremediği belirlenmiştir. Derslerde dört temel dil becerisinin bütünleşik öğretimine yönelik etkinliklere yer verilememekte, sadece diyalog çalışmalarından yararlanılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin dört temel dil becerisinden bağımsız şekilde dil bilgisi öğretimi yapmayı ve kelime öğrenmeye yönelik etkinlikleri ağırlıklı olarak tercih ettikleri belirlenmiştir. İletişimsel dil yaklaşımında başlangıçtan itibaren dört dil becerisinin bütüncül öğretimi savunulur (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011). Dil bilgisel yapılar ise etkinlikler gerçekleştirildikten sonra öğrenenlerin keşfi sonucu öğrenilir (Finocchiaro ve Brumfit, 1983). Bu bağlamda, öğretmenler iletişimsel dil yaklaşımına ait uygulamalarda yetersiz kalmaktadırlar. Kozikoğlu (2014) da çalışmasında, öğretmenlerin dil bilgisi anlatımına ağırlık vererek geleneksel yöntemlerle derslerini işlediğini, dört temel dil becerilerine yönelik etkinlikleri tercih etmediği sonucuna ulaşmıştır. Dört temel dil becerisinin bütünleşik öğretiminin yapılmadığı ve istenen düzeyde kazandırılmadığı ve öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi yapmayı tercih etmesi nedeniyle iletişimsel dil yaklaşımının uygulanamadığını ortaya koyan benzer çalışmalar mevcuttur (Karcı, 2012; Soğuksu, 2013; Denkci-Akkas ve Coker, 2016).

Öğretmenlerin derslerinde kullanmayı tercih ettikleri materyalleri belirlerken göz önünde bulundukları ölçütler, yaşa, ilgiye, öğrenme stillerine uygun olma, ekonomik olma, geçek hayattan alınabilecek görseller veya videolar olma şeklinde sıralanabilir. Ancak öğretmenlerin iletişimsel dil yaklaşımının da desteklediği dergi, reklam, ilan, gazete, harita, tablolar gibi özgün ve yeni materyallere yer vermedikleri de görülmüştür. İletişimsel dil yaklaşımında ise iletişim kurmaya yardımcı olabilen ve süreç içerisinde ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıkan materyaller kullanılır (Brown, 2001). Richard ve Rodgers (2001) materyalleri gruplandırarak yazılı materyaller, oyun veya role play kartları gibi görevsel materyaller ile grafik, harita, gazete gibi gerçek yaşamdan alınabilecek materyaller olarak üç gruba ayırır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci içerisinde özgün ve gerçek materyalleri kullanmamaları iletişimsel dil yaklaşımı ile örtüşmemektedir. Denkci-Akkas ve Coker de (2016), öğretmenlerin derslerinde kullandıkları materyallerin diyaloglar veya kelime listeleriyle sınırlı kaldığını, özgün materyallerin kullanımına yer vermedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre, derslerde grup veya ikili çalışmalara yer verme durumlarında farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı grup çalışmalarının

öğrencilerin birbirleri ile iletişime geçmelerini sağladığını düşünürken bir kısmı çok da etkili olmadığını öğrenenlerin tamamının sorumluluk almadığını dile getirmektedir. İletişimsel dil yaklaşımı, öğrenilen işlevlerin ve yapıların pratiğinin yapılmasını ve öğrenciler arasında iletişimin kurulmasını desteklediği için grup veya ikili çalışmalarını önermektedir (Richard ve Rodgers, 2001). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin bir kısmının grup çalışmalarının faydalarından yararlanamadığı sonucuna ulaşılabilir. Soğuksu (2013) da çalışmasında öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerin iletişimini, sorumluluk duygularını, iş birliği yapma becerilerini geliştirecek şekilde etkinliklere yer vermediklerini ortaya koymuştur. Jabeen (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin derslerde yeterli zamanın bulunamamasından, sınıf mevcudunun fazla olmasından ve öğretmenlerin sınıfın otoritesini kaybedeceği düşüncesinden grup çalışmalarına derslerinde yer vermeyi tercih etmedikleri bulgusuna ulaşmıştır. Uluslararası alanyazında grup çalışmalarının öğrenenlerin birbirlerinden yeni bilgiler öğrenmelerine fırsat tanıdığı, iletişimi başlatmada yararlı olduğu ve bu nedenle hedef dili geliştirmede etkili olduğunu vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Cohen ve Lotan, 2014; Dobao, 2012).

Hata düzeltmede öğretmenlerin izledikleri yolların, öğrenene buldurma, akrana sorma, vurgulayarak tekrar etme, anında düzeltme veya görmezden gelme şeklinde olduğu görülmüştür. İletişimsel dil yaklaşımı öncülerinden Brumfit'e (1976) göre, öğrenenlerin cevap vermeden önce düşünmeleri veya hata yapmaları olağandır. Hataların çok az düzeltildiğinin veya hiç düzeltilmediğinin görüldüğü yaklaşımda, başarılı veya başarısız iletişimin sorumluluğu paylaşılır (Richard ve Rodgers, 2001). İletişimsel dil yaklaşımı bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin hata düzeltmede öğrencilerin sorumluluk almalarını destekledikleri düşünülebilir. Soğuksu (2013) ise çalışmasında, bu araştırma bulgularının aksine öğretmenlerin öğrenci hatalarında daha çok yineleme, düzeltme, genişletme veya ayrıntılandırma yaparak kendilerinin dönüt vermeye çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin bir kısmı iletişimsel dil yaklaşımına uygun olarak rehber, teşvik edici, etkinliklere katılımcı olma gibi roller üstlendiklerini belirtirken bir kısmı sınıfta otorite kurmak zorunda olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin kendilerini güçlü hissettikleri konuların da yine benimsedikleri öğretmen rollerine paralel olarak şekillendiği görülmüştür. Öğrencilerle olan iletişimde, öğrencilerin ilgi alanlarına girerek dersi sevdirebilmede iyi olduğunu belirten öğretmen ifadeleri olduğu kadar

kendilerini sadece alan bilgisi, öğretebilme, sınava hazırlama veya sınıf otoritesini sağlama gibi konularda güçlü hisseden öğretmen ifadelerine rastlanmıştır. Breen Candlin (1980) iletişimsel dil yaklaşımında öğretmen rollerini, sınıfta iletişimi başlatan, kaynak sağlayan, etkinliklerde yönlendirici ve öğrenen araştıran olarak sıralamaktadır. Richard ve Rodger'a (2001) göre ise, öğretmenlerin ihtiyaç analizcisi olma, danışmanlık, yönetim, gözlem yapma, motive etme ve iletişimi başlatma görevleri olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin süreç içerisinde çeşitli görevleri üstlenmeleri iletişimsel dil yaklaşımı ile ilişkilendirilebilir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin iletişimsel dil yaklaşımını derslerinde uygulamaya nedenlerinden biri, fiziki ortamın donanım yönünden eksikliği olmuştur. İngilizce derslerinde fiziki ortamın donanım özelliklerinin etkileşimin sağlanabilmesi ve verimli ders işlenebilmesi için yeterince elverişli olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin ifadelerine göre materyal konusunda yetersizlikler anlamlı öğrenmenin önünde engeldir. Richard ve Rodgers (2001), iletişimsel dil yaklaşımında öğrenciler arası iletişimin sağlanabilmesi için standart olmayan sınıf düzenlemelerinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yaklaşımın uygulanabilmesinde sınıfın özelliklerine uygun öğrenme materyallerine ihtiyaç vardır (Applebee, 1974). İletişimin kurulmasına uygun olmayan sınıf düzenlemeleri veya fiziki yetersizlikler iletişimsel dil yaklaşımının uygulanmasını engeller. Yetersiz iletişimsel materyallerin iletişimsel dil yaklaşımının etkili uygulanmasına engel olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma mevcuttur (Anani Sarab, Monfared ve Safarzadeh, 2016; Bal, 2006; Jabeen, 2014; Karim, 2004; Mehmandoust, 2015). Sınıf ortamının iyileştirilmesi gerektiği böylece öğrenmelerin destekleneceği söylenebilir.

İletişimsel dil yaklaşımının uygulanamamama nedenlerinden bir diğerinin ise, sınıfta bulunan öğrenci sayısı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmenler, mevcudun az olduğu sınıflarda sınıf dinamiğinin yakalanamadığı, mevcudun olması gerekenin üzerinde olduğu durumlarda ise öğrencilerle birebir ilgilenmenin zorluğu üzerinde durmuştur. Sınıf mevcutlarının uygun hale getirilmesi gerektiğini ortaya koyan pek çok çalışma mevcuttur (Erarslan, 2016; Yüksel, 2001; Seçkin 2011). İletişimsel dil yaklaşımında da öğrenenler ilgi, yeterlilik düzeyi ve ihtiyaçları bakımından farklılık gösterebilir; bu nedenle de öğretmenlerin farkındalığa sahip olarak öğrenenlerle birebir ilgilenmeleri önemlidir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin derse yönelik motivasyon

eksikliği, öğrenme-öğretme sürecinde iletişimsel dil yaklaşımının uygulanması bağlamında karşılaşılan en büyük sorun olarak belirtilmiştir. Mirici (2000), motivasyonun önemini ortaya koyduğu çalışmasında, motivasyonu yüksek olan öğrencilerin derslere daha istekle katıldıklarını ve bu sayede başarılarının yüksek olduğunu belirtmiştir. İletişimsel dil yaklaşımında ise öğrenenlerin iletişim kurabilmekten kaynaklanan içsel motivasyonları önemsenir (Richard ve Rodgers, 2001). Ek olarak Finocchiaro ve Brumfit (1983) de öğrenme öğretme süreci ile ilgili önerilerde bulunurken motivasyonu en üst sıraya koymaktadır.

Araştırma sonucuna göre, hazırbulunuşluk eksikliği, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin zorlandığı bir konudur ve iletişimsel dil yaklaşımının uygulanabilmesinin önünde engeldir. İletişimsel dil yaklaşımında, öğrenenlerin yeterlilik düzeyleri ile ilgi ve ihtiyaçlarına göre amaçlar belirlenmelidir (Richard ve Rodgers, 2001). Ek olarak, öğrenenlere kendi öğrenme stillerine uygun olarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine yönelik fırsatlar tanınmalıdır (Brown, 2001). Ancak mevcut çalışmada, öğretmenlerin iletişimsel dil yaklaşımının gerektirdiği şekilde öğrenen amaçlarının ortaya konması veya öğrenme stillerinin belirlenmesi gibi çalışmalara yer vermedikleri de belirlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin iletişimsel dil yaklaşımını eksik yorumladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin etkinliklerin hemen öncesinde öğrenci ilgilerinin neler olduğu yönünde çalışma yapmamaları sadece üniteye uygun etkinliklere yönelmeleri de uygulamada öğretmenlerin başarısız olduğu şeklinde yorumlanabilir. Jabeen (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğrenenlerin ön bilgilerindeki eksikliğin iletişimsel dil yaklaşımının uygulanmasındaki engellerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğretim programının hedef dilde iletişim kurmayı kısmen desteklediği veya desteklemediği yönünde öğretmen görüşleri olduğu görülmüştür. Bu durumun iletişimsel dil yaklaşımının uygulanmasını engellediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin farklı nedenlerden kaynaklı olarak (ders işledikleri sınıfın düzeyi veya öğrenci profilleri gibi) görüş farklılıklarına sahip olduğu düşünülebilir. Öğretim programındaki içeriğe yönelik öğretmen değerlendirmelerinde ise öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu gibi görüşler ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulguları, Karaca'nın (2018), 2013 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan İngilizce öğretim programının geliştirilme ve uygulanma aşamalarının değerlendirilmesine yönelik çalışmasında, öğretmenlerin öğretim programı içeriğini çeşitli temalara uyarlanabilmede ve hedef

dilin kültürel öğelerini kazandırmada başarılı olarak değerlendirdiği yönündeki araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin çeşitli sınıf düzeylerindeki öğretim programı içeriklerini yoğun olarak değerlendirdiği pek çok çalışma da mevcuttur (Karcı, 2012; Seçkin 2011).

2017 öğretim programının ölçme-değerlendirme anlayışında, okuduğunu yorumlayabilme, üretimde bulunabilme, sözel iletişim kurabilme, dilin kullanımıyla gerçek hayat durumlarındakine benzer görevleri tamamlayabilme gibi becerilerin ölçülmesi, öğrenenlerin öz değerlendirme veya akran değerlendirmesi yapabilmesi ve portfolyo gibi alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı temele alınmıştır (MEB, 2017). Ancak araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin sistemin beklentilerini karşılayabilmek üzere sadece yazılı yoklamalar veya proje notları ile ölçme değerlendirme yapmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. İletişimsel dil yaklaşımının genel amacı dili bağlamına uygun ve anlamlı olarak kullanabilme yeteneğinin geliştirilmesidir (Widdowson, 1978). Yazılıların veya projelerin tek başına kullanımı, öğrenenlerin iletişim aracı olarak dili ne kadar edindiklerini göstermede yetersiz kalacağından iletişimsel dil yaklaşımının genel amacına uygun değildir. Anani Sarab, Monfared ve Safarzadeh (2016) çalışmasında, sınav yapma zorunluluğunun iletişimsel dil yaklaşımının etkili uygulanmasına engel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettiklerini ve bu durumun iletişimsel dil yaklaşımına uygulanışına engel olduğunu gösteren başka çalışmalar da mevcuttur (Coşkun, 2011; Karim, 2004; Ozsevik, 2010).

Öğrencilerin dil gelişimlerinin izlendiği süreç temelli ölçme değerlendirme çalışmalarına ise sadece kelime öğreniminde yer verildiği görülmüştür. Ancak süreç değerlendirmesinin öğrencilere belirli aralıklarla not verme veya eksik kalan bilgileri tamamlama şeklinde algılandığı belirlenmiştir. İletişimsel dil yaklaşımına göre, gramer ve kelime bilgisi dilin küçük bir boyutudur (Alexander, 1977). Savignon'a (1991) göre de telaffuz, gramer, kelime yeterliliklerin kazandırılmasının yanında iletişimsel görevlere de bu yeterliliklerin uyarlanması gerekir.

Öğretmen ifadelerine göre dört temel dil becerileri ölçülememektedir. Bunun nedeni olarak da sistemsel sıkıntılar ve kalabalık sınıflar gösterilmiştir. Bu durum iletişimsel dil yaklaşımının dört temel dil becerisinin bütüncül olarak geliştirilmesi gerektiği ilkesi ile çelişmektedir. Karcı (2012) çalışmasında, dört temel dil becerisine yönelik değerlendirme yapılmadığını bunun için öğretmenlere rehber niteliğinde

kaynakların hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ölçme değerlendirme karşılaşılan bir diğer problem ise derslerdeki uygulamaların ölçme değerlendirme anlayışı ile örtüşmemesi ve öğrencilerin kendilerinden bekleneni anlayamaması olarak belirtilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre, öğretmenlerin bir kısmı portfolyo gibi alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelmenin gereksiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin ifadelerine göre, portfolyoların takibi düzenli olarak yapılamamaktadır. Portfolyo, öğrencilerin bir veya pek çok alanda, gelişimlerinin, çabalarının ve başarılarının sergilendiği bir tür koleksiyondur (Paulson, Paulson ve Meyer, 1991). Fidan ve Sak (2012), portfolyoların da içerisinde bulunduğu tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini öğrencilerin ürünlerini sergileyebildiği, sürecin değerlendirilebildiği, öğrencilerin üst düzey düşüncelerinin, problem çözme becerilerinin yaratıcılıklarının ortaya konduğu bir sistem olarak ifade eder. Öğrenciler portfolyolar aracılığıyla kendi öz değerlendirmelerini de yapabilmektedir. İletişimsel dil yaklaşımında da öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması beklenir (Cook, 2001). Bu bağlamda portfolyolar iletişimsel dil yaklaşımında kullanılabilen ölçme değerlendirme araçları olarak karşımıza çıkar ancak öğretmenler tarafından tercih edilmemektedir. İzci, Göktaş ve Şad (2014) çalışmalarında, öğretmenlerin portfolyoları kullanmada kendilerini nispeten yetersiz gördüklerini ortaya koymuştur. Duran, Mıhladız ve Balliel (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde kendilerini orta düzeyde yeterli gördüğü ve orta sıklıkta kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Gelbal ve Kelecioğlu'nun (2007) çalışmasına göre ise, öğretmenler en çok geleneksel yöntemlerde kendilerini güçlü ve yeterli hissetmektedir.

Araştırma sonuçlarını kısaca özetleyecek olursak öğretim programlarının kazanım ve içeriklerinin iletişimsel dil yaklaşımının ilkelerine uygun olarak hazırlandığı, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin ise çoğunlukla iletişimsel dil yaklaşımına dayalı etkinliklerden oluştuğu görülmüştür. Ancak öğretmenler ile yapılan görüşmelerde programın öğrenme-öğretme ve değerlendirme basamaklarında iletişimsel dil yaklaşımının yeterince uygulanmadığı belirlenmiştir. Bunun gerekçesi olarak da öğretmenlerin sınıf veya okul ortamındaki fiziki yetersizlikleri, öğrencilerin motivasyon veya akademik düzeylerinin düşük olmasını, sınıf mevcudunun çok az veya çok fazla olmasını, programın kazanımlarının ve içeriğinin yetersiz olduğunu, geleneksel

yöntemlerin daha etkili olduğunu, ölçme değerlendirme sistemden kaynaklı sıkıntılıların olmasını öne sürdüğü görülmüştür.

5.3. Öneriler

5.3.1. Öğretim programına ve uygulama sürecine yönelik öneriler

İletişimsel dil yaklaşımı temele alınarak hazırlanan İlköğretim İngilizce öğretim programlarına yönelik aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir:

- Üst düzey düşünme becerilerine yönelik olarak düzenlenen kazanımların öğrenenlerin zihinsel sürecini aktive edeceği, dil öğrenmelerini ise olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

- Öğretim programının kazanımlarının iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü şekilde yabancı dil öğretiminin başladığı ilk sınıf düzeyi olan 2. sınıftan itibaren dört temel dil becerilerinin geliştirilebilmesine olanak tanıyacak şekilde düzenlemesi yapılabilir.

- İçeriğin genelden özele ile zamansal ve mekânsal olarak yakından uzağa olma ilkelerine uygun olarak düzenlenmesinin ve öğrenciye sunulmasının öğretimi kolaylaştırabileceği ve başarıyı artırabileceği düşünülebilir.

Öğretim programları temelinde hazırlanan ve iletişimsel dil yaklaşımı bağlamında geliştirilen ders kitapları etkinliklerine yönelik aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir:

- Ders kitaplarındaki etkinliklerin de iletişimsel dil yaklaşımının öngördüğü şekilde yabancı dil öğretiminin başladığı ilk sınıf düzeyi olan 2. sınıftan itibaren dört temel dil becerilerinin geliştirilebilmesine olanak tanıyacak şekilde düzenlemesi yapılabilir.

- İlköğretim birinci kademedeki ders kitaplarında da öğrenciler arası işbirliğinin desteklendiği ve iletişim fırsatlarının artırılmasına yardımcı olduğu düşünülen takım olma bilincini destekleyici çalışmalara yer verilebilir.

- Öğrenenlerin iletişim kurma becerilerine katkı sağlaması anlamında öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyi anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi veya probleme olası çözümler bulma gibi iletişimsel etkinliklere ders kitaplarında daha fazla yer verilebilir.

- Öğrenenlerin ürün ortaya koymaları ve kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri anlamında yararlı olduğu düşünülen öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini paylaştığı

etkinliklere ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi düşünülebilir.

- Öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini destekleyici etkinliklere ders kitaplarında yer verilebilir.

Öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin iletişimsel dil yaklaşımına daha uygun olarak ilerleyebilmesi için aşağıdaki önerilerden yararlanılabilir:

- Fiziksel ortam öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına elverişli olacak şekilde iyileştirilebilir; öğretmenlerin derslerde bu etkileşimi sağlamaları konusunda teşvik edilmesi, yaklaşımın etkili bir şekilde sınıf ortamına yansıtılmasına yardımcı olabilir.

- Öğretmenler farklı öğrencilerin sınıflarında bulunmasını sınıf ortamını zenginleştirecek bir unsur olarak görmelidir.

- Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinin başında öğrenen amaçlarını ve öğrenme stillerini iyi analiz etmeleri ve bu yönde çalışmalarını sürdürmeleri öğrenenlere öğrenme stillerine uygun olarak öğrenmelerini gerçekleştirme fırsatı sunabilir.

- Öğretmenlerin derslerinde hedef dil kullanımını öncelikli hale getirmeleri, öğrencilerin hedef dili kullanma çabalarını artırabilir.

- Öğretim programının benimsediği şekilde dört temel dil becerisinin bütünleşik öğretiminin yapılması ve bu yönde etkinliklerin tercih edilmesi dilin işlevsel kullanımına yardımcı olabilir.

- Öğretmenlerin neden-sonuç ilişkisi kurma, problem çözme, karar alma gibi düşünsel faaliyetlere yönlendirmenin yapıldığı bir öğrenme-öğretme sürecine öncülük etmesi, öğrenmelere katkı sağlayabilir.

- Öğretmenlerin derslerinde dilin işlevsel ve sosyal bağlamda kullanıldığı etkinliklere daha fazla yer vermesi, öğrenenlerin iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesine ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarının üst seviyede tutulmasına yardımcı olabilir.

- Derslerde öğrenenlere öncelikli olarak anlamlı görevlerin sunulması sağlanmalıdır. Araştırma yapma, tartışma, rol oynama, doğaçlama, yönergeleri takip etme, ipuçları üzerinden problem çözme, benzerlik ve farklılıkları belirleme, eksikleri tespit etme, görünmeyeni anlatmaya çalışma gibi etkinliklere ağırlık verilmelidir.

- Süreç içerisinde ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıkan özgün ve yeni materyallerden yararlanmanın iletişim kurmaya yardımcı olacağı düşünülebilir.

- Öğretmenlerin rollerinin tek bir rolle sınırlandırılmayacak kadar çeşitli olduğunun bilincinde olması ve duruma, zamana, etkinlikeye göre çeşitli rolleri üstlenebilmeleri dil öğretimine katkı sağlayabilir.

- Öğretmenlerin süreci değerlendirmeye yönelik farkındalıklarının artırılmasının iletişimsel dil yaklaşımının daha doğru anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel dil yaklaşımına yönelik bilgi birikimlerinin arttırılması amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

- Yaklaşımın sınıf ortamında daha etkin kullanımını desteklemek amacıyla yine öğretmenlere öğretim programına ek olarak kaynaklar gönderilebilir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Araştırmada Eskişehir ili Çifteler ve Mahmdiyeye ilçelerinde ilköğretim düzeyindeki devlet okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Türkiyede iletişimsel dil yaklaşımının uygulamadaki boyutunu görmek üzere, farklı bölgelerden katılımcılarla çalışmanın bulguları genişletilebilir. Benzer şekilde hem devlet hem de özel okullardan İngilizce öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilebilir.

- Araştırmada iletişimsel dil yaklaşımının derslere yansıma durumunun belirlenmesi amacıyla öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin programdaki kazanımları veya içeriği nasıl yorumladıklarına yönelik görüşmeler de gerçekleştirilebilir.

- Araştırma öğretim programının ve iletişimsel dil yaklaşımının derslere yansıma durumunun detaylı incelenmesi amacıyla nitel verilere dayalı durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Öğretim programlarına veya öğrenme öğretme sürecine yönelik nicel verilerin de kullanıldığı farklı desende çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Gözlemler yoluyla iletişimsel dil yaklaşımının sınıf içi uygulamalara yansıması derinlemesine incelenebilir.

- Araştırmada öğretim programının ilgili boyutlarını iletişimsel dil yaklaşımı bağlamında ölçebilen bir ölçme aracına ulaşamamıştır. Bu bağlamda, araştırma modeline bağlı olarak geliştirilebilecek ölçme araçlarının geliştirilmesi ileride yapılacak araştırmaların konusunu oluşturabilir.

- Araştırmada veri kaynağı olarak ikinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar

kadar olan İngilizce ders kitapları kullanılmış ve incelemesi yapılmıştır. İletişimsel dil yaklaşımının farklı ders materyallerine ne ölçüde yansıdığının tespiti yapılabilir.

KAYNAKÇA

Adunyarittigun, D. (1993). *Whole Language: A Whole New World for ESL Programs*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 386 024).

Akbaba, S. (1995). *Öğrenme Psikolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Alemi, M., Tavakoli, E. (2016). *Audio Lingual Method*. In 3th International Conference on Applied research in Language Study, At University of Tehran. https://www.researchgate.net/profile/Maedeht_Alemi/publication/293731529_Audio_Lingual_Method/links/59c643de458515548f3268ec/Audio-Lingual-Method.pdf. (Erişim tarihi: 13.12.2018)

Ali, N. (2013). *Using communicative approach in teaching English at secondary schools in Iraq*. Unpublished Master's Thesis. Ankara: Ufuk University, Social Sciences Department of English Language Teaching.

Allen, H. B. (1965). *Teaching English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill.

Anani Sarab, M. R., Monfared, A. and Safarzadeh, M. M. (2016). Secondary EFL School Teachers' Perceptions of CLT Principles and Practices: An Exploratory Survey. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 109-130.

Arslan, A. ve Coşkun, A. (2012). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Türkiye ve Dünyada Neler Oluyor?. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 1-19.

Bal, S. M. (2006). *Teachers' perceptions of Communicative Language Teaching (CLT) in Turkish EFL setting theory vs. practices*. Unpublished Master's thesis. Adana: Cukurova University, The Institute Of Social Sciences English Language Teaching.

Bancroft, W. J. (1994). *Suggestopedia and Memory Training in the Foreign Language Classroom*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376696.pdf>. (Erişim tarihi: 29.12.2018)

Bancroft, W. J. (1995). *The Two-Sided Mind: Teaching and Suggestopedia*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384244.pdf>. (Erişim tarihi: 29.12.2018)

- Bashir, A. and Ghani, M. (2012). Effective communication and neurolinguistic programming. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 6(1), 216.
- Bax, S. (2003). The end of CLT: A context approach to language teaching. *ELT journal*, 57(3), 278-287.
- Berne, J. E. (1990). A comparison of Teaching for Proficiency with the Natural Approach: Procedure Design and Approach. *Hispania*, 73(4), 1147-1153.
- Berns, M. S. (1990). *Contexts of competence: Social and cultural considerations in communicative language teaching*. New york, Ny: Plenum.
- Bölükbaş, F., Keskin, F. and Polat, M. (2011). The Effectiveness Of Cooperative Learning On The Reading Comprehension Skills In Turkish As A Foreign Language. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 330-335.
- Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. ASCD.
- Brown, H. D. (2001). *Principles of language learning and teaching*. (Fifth edition). Pearson education company.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education
- Brockman, B. (1994). *Whole Language: A Philosophy of Literacy Teaching for Adults, Too!* (ERIC Document Reproduction Service No. 376 428).
- Brody, C. M. and Davidson, N. (Eds.). (1998). *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches*. Albany: State University of New York Press.
- Brumfit, C. J. (1976). *Teaching Pupils How to Acquire Language: Some Comments on the Positions Implicit in the Preceding Two Articles*. *ELT Documents* (76/3).
- Brumfit, C., Moon, J. and Tongue, R. (Eds.). (1991). *Teaching English to children: From practice to principle*. London: Collins ELT.

- Bruner, J. (1966). Learning about learning; A conference report. Cooperative Research Monograph, 15, 197-204.
- Bryman, A. and Burgess, B. (Eds.). (2002). *Analyzing qualitative data*. Routledge.
- Büyükkarcı, K. (2006). *Teaching phrasal verbs to freshman students at universities by using communicative approach*. Unpublished Doctoral Dissertation. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Byram, M. and Parmenter, L. (Eds.). (2012). *The Common European Framework of Reference: The globalisation of language education policy* (Vol. 23). Multilingual matters.
- Canale, M. and Swain, M. (1979). *Communicative approaches to second language teaching and testing* (Vol. 1, No. 5). Ministry of Education.
- Chatfield, W. (1983). *The Modern Language Journal*, 67(1), 65-66. doi:10.2307/326694
- Celce-Murcia, M. and UCLA, E. (2013). Language Teaching Methods from the Greeks to Gattegnol 2. *Mextesol Journal*, 37(2).
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. *Teaching English as a second or foreign language*, 2, 3-10.
- Channa, L. A. and Soomro, N. H. (2015). Content-based instruction: A novel second/foreign language curricular approach. *NUML Journal of Critical Inquiry*, 13(1), 1.
- Christison, M. A. (1996). Multiple intelligences and second language learners. *The Journal of the Imagination in Language Learning*, 3, 8-12.
- Christison, M.A. and Kennedy, D. (1999). Multiple intelligences: Theory and practice in adult ESL. *ERIC Digest*. Washington, DC: National Clearinghouse for ESL Literacy Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 441350)
- Chang, S. C. (2011). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar. *English Language Teaching*, 4(2), 13.

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. (50th edition). Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Cohen, E. G., Brody, C. M. and Sapon-Shevin, M. (Eds.). (2004). *Teaching cooperative learning: The challenge for teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. Oxford University Press.
- Coskun, A. (2011). Investigation of the application of communicative language teaching in the english language classroom: A case study on teachers' attitudes in Turkey. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 2(1), 85-110.
- Costley, K. C. and Nelson, J. (2013). Avram Noam Chomsky and His Cognitive Development Theory. *Online Submission*.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. New York: Cambridge university press.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. (2. Baskı). USA: Sage Publications.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating qualitative and quantitative research*. (4. Baskı). Pearson.
- Cerezal Sierra, F. (1995). *Foreign Language Teaching Methods. Some Issues and New Moves*. İspanya: Alcalá University.
- Curran, C. (1972). *Counseling-learning: A whole person model for education*. New York: Grune and Stratton.
- Curry, L. and Docherty, M. (2017). Implementing Competency-Based Education. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 10, 61-73.

- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 1-15.
- Çubukçu, F. ve Atay, S. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarının Edimsel Yeti Gelişimi Açısından Karşılaştırılması/A Comparison of Turkish and English Textbooks as a Foreign Language in Terms of Pragmatic Competence Development. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 8-20.
- Dağabakan, D. ve Dağabakan, F. Ö. (2007). Dil Ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 155-161.
- Das KB (1988). *Materials for Language Learning And Teaching*. Singapore: Regional Language Centre.
- Daoud, A. and Celce-Murcia, M. (1979). Selecting and evaluating a textbook. In M. Celce-Murcia and L. McIntosh (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 302-307). Cambridge, MA: Newbury House Publishers.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S. and Gardner, H. (2011). The Theory of Multiple Intelligences. R. J. Sternberg and S. B. Kaufman (Ed.), In *The Cambridge handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press, p. 485-503.
- Daymon, C. and Holloway, I. (2010). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. Routledge.
- Demirel, Ö. (1987). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Devendran, M. and Kalaiarasan, M. (2018). Using Community Language Learning to Teach English Through CALL Activities. *Language in India*, 18(6).
- Denkci-Akkas, F. and Coker, B. (2016). The use of communicative approach in 9th grade efl classes. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 71-90.
- Diller, K. C. (1975). Some new trends for applied linguistics and foreign language teaching in the United States. *TESOL Quarterly*, 9(1), 65-73.

Dinçay, T. (2010). A quick chronological review of the ELT methods along with their techniques and principles: choosing eclecticism from among language teaching methods. *Language Magazine*, 147, 40-62.

Dishon, D. and O'leary, P. W. (1984). *A Guidebook for Cooperative Learning: A Technique for Creating More Effective Schools*. Publication Sales, Learning Publications, Inc., PO Box 1326, Holmes Beach, FL 33509.

Doğançay-Aktuna, S. and Kiziltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes*, 24(2), 253-265.

Dolunay, A. G. S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 275-284.

Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of educational research*, 53(2), 159-199.

Duffin, E. (2019). *The most spoken languages worldwide native speakers in millions*. <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/>.

(Erişim tarihi: 25.12.2018)

Duran, M., Mıhladı, G. ve Balliel, B. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlilik düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 26-37.

Ekim, B. A. (2017). Küreselleşme ve demokrasi: İngilizcenin küreselleşmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Galatasaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi Bölümü, İstanbul.

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Elizabeth, M. (2004). *Methods of Teaching English*. India: Discovery Publishing House.

Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach?. *ELT journal*, 50(3), 213-218.

Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(1), 36-42.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Ergun, E. (2004). Eğitsel Çevirinin Çağdaş Yabancı Dil Öğretimindeki Konumu. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 141-149.
- Erlanson, D. A., Hartis, E. L., Skipper, B. L. and Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fatemipour, H. (2013). Peripheral learning of English language: A comparison between ESL and EFL contexts provided for University students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93, 1394-1397.
- Fidan, U. M. ve Sak, I. M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri hakkında görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 174-189.
- Flick, U., von Kardoff, E. and Steinke, I. (Eds.). (2004). *A companion to qualitative research*. Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Freeman, R. H. (1990). *Implementation of a Whole Language Approach to Literacy Acquisition*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED320106.pdf>. (Erişim tarihi: 24.12.2018)
- Gardner, H. E. (1993). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic books.
- Gardner, H. and Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher*, 18(8), 4-10.
- Gardner, H. (2003). Intelligence in seven steps. *New Horizons For Learning, Creating the Future. Report retrieved December, 21, 2005*.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette UK.

Gattegno, C. (2010). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. Educational Solutions World.

Gattegno, C. (2010). *The common sense of teaching foreign languages*. New york: Educational Solutions World.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33: 135-145.

Genç, A. (2002). İlk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil ders kitabı seçimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).

Genç, A. (2004). Türkiye’de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *Bişkek, Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 107-111.

Gibson, B. (2011). *The Complete Guide to Understanding and Using NLP: Neuro-linguistic Programming Explained Simply*. Atlantic Publishing Company.

Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. and Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British dental journal*, 204(6), 291.

Glesne, C. (2015). Nitel Araştırmaya Giriş (Çeviri Editörleri: Ali Ersoy ve Pelin Yalçinoğlu). 5. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Graham, G. (2000). Behaviorism. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <http://plato.stanford.edu/entries/behaviorism/>. (Erişim tarihi: 23.11.2018)

Griffiths, C. (2004). *Language-learning Strategies: Theory and Research*. AIS St Helens, Centre for Research in International Education.

Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3): 171-187.

Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.

Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar/Language Teaching Approaches And Their Applications In Teaching

- Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.
- Halász, G. and Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. *Values in education and education in values*, 3-14.
- Harputlu, L. (2013). *Öğretmenlik Alan Bilgisi*. Ankara: Alan Bilgisi Yayınları.
- Haznedar, B. (2009). Remarks on Foreign Language Education Policies in Turkey: A Critical Evaluation of English Primary Textbooks. *Paper presented in 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Konferansı* in Canakkale 18 Mart Üniversitesi, Canakkale, May 1 to 3, 2009.
- Hesse-Biber, S. N. and Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research*. Sage.
- Hinkel, E. and Fotos, S. (Eds.). (2001). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Routledge.
- Hancock, D. R. and Algozzine, B. (2016). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. Teachers College Press.
- Huitt, W. and Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational psychology interactive*, 3(2), 1-5.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269293, 269-293.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In (LB Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harthondsworth, Middlesex, England: Penguin Books.
- İnam, G. (2009). *İlköğretim okulları 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İşisağ, K. (2008). Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nin Dilbilimsel Açından İncelenmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 106-122.

İzci, E., Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yeterlilik Algıları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(2), 37-57.

Jabeen, S. S. (2014). Implementation of Communicative Approach. *English Language Teaching*, 7(8), 68-74.

Jacobs, G. M., and Farrell, T. S. C. (2001). Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. *TESL-EJ*, 5, 1.

Jayasri, K. and II MA, E. (2018). Teaching and Learning of English as a Foreign Language. *T. Vembu, MA, M. Phil., B. Ed.,(Ph. D.), Editor English Language, Literature and Culture*, 18, 187-192.

Jonasson, D. H., M Myers J. and Mckillap A. M. (1996). From Constructivism to Constructionism: Learning with Hypermedia/ Multimedia Rather Than from it, B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*, New Jersey: Educational Technology Publications, Inc, Eglewood Cliffs.

Jones, E. A. and Voorhees, R. A. (2002). *Defining and assessing learning: Exploring competency-based initiatives*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative, National Center for Education Statistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473245.pdf>. (Erişim tarihi: 23.11.2018)

Karababa, Z. C., Serbes, I. and Sahin, A. F. (2010). Evaluation of the textbook breeze in terms of the a2 level criteria determined in the European language portfolio. *Research on Youth and Language*, 4(2), 251-263.

Karaca, B. (2018). *A study of Turkey's primary and middle school english curricula: teachers' and program designers' perceptions/Türkiye'deki ilkökul ve ortaokul İngilizce öğretim programı üzerine bir çalışma: öğretmen ve program uzmanlarının görüşleri*. Unpublished Doctoral Dissertation. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karcı Aktaş, C. (2012). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karim, K. M. R. (2004). *Teachers' perceptions, attitudes and expectations about Communicative Language Teaching (CLT) in post-secondary education in Bangladesh*. Unpublished Master's Thesis. Canada: University of Victoria, the Department of Curriculum and Instruction.

Kaufman, D. (2004). 14. Constructivist issues in language learning and teaching. *Annual review of applied linguistics*, 24, 303-319.

Kaya, A. (2017). *Examining the integration of intercultural communicative competence in ESL/EFL textbooks*. Published MA Thesis. İstanbul: Bahçeşehir University, Department Of English Language Teaching.

Kocaman, A. (1983). Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler. *Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı*, 379-380.

Kondu, C. (2009). *Herkes için NLP*. İstanbul: Ares kitap.

Korkut, E ve Onursal Ayırır İ. (2016). *Dilbilimleri ve Dil Öğretimi*. 2. Baskı. Ankara: Seçkin.

Krahnke, K. (1987). *Approaches to Syllabus design for Foreign Language Teaching*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Krashen, S. D. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. The USA: Heinemann.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The modern language journal*, 73(4), 440-464.

Krashen, S. D. and Terrell, T. (1988). *The Natural Approach Language Acquisition*. London: Prentice Hall Europe.

- Küçüktepe, C., Küçüktepe, S. E. ve Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 11(2), 55-78.
- L. Berg, B. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Pearson Education.
- La Forge, P. G. (1971). Community language learning: A pilot study. *Language Learning*, 21(1), 45-61.
- La Forge, P. G. (1977). Uses of social silence in the interpersonal dynamics of Community Language Learning. *TESOL Quarterly*, 373-382.
- Lantolf, J. P. (1983). Silent Way in the University Setting. Unpublished manuscript.
- Larsen-Freeman, D. and Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Routledge.
- Larsen-Freeman, D. and Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching (3rd ed.)*. London, England: Oxford University Press.
- Ladefoged, P. and Halle, M. (1988). Some major features of the International Phonetic Alphabet. *Language*, 64(3), 577-582.
- Lazear, D. G. (1992). Teaching for multiple intelligences. *Phi Delta Kappa Fastback*, No. 342.
- Lozanov, G. (1975). Suggestopedia in primary schools. *Suggestology and Suggestopedia*, 1(2), 1-14.
- Lemlech, J. K. (1994). *Curriculum and instructional methods for the elementary and middle school*. Macmillan.
- Lems, K. (1995). Whole language and the ESL/EFL classroom. (Report No. FL 022 904). (ERIC Document Reproduction Services No. ED384210).
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publications.

- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Liu, Q. X. and Shi, J. F. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods--Effectiveness and Weakness. *Online Submission*, 4(1), 69-71.
- Loschky, L. (1994). Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship?. *Studies in second language acquisition*, 16(3), 303-323.
- Marshall, C. and Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- MEB (2018). İlköğretim İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McLellan, H. (1993). Evaluation in a situated learning environment. *Educational Technology*, 33(3), 39-45.
- McLeod, S. A. (2007). Pavlov's dogs. *Simply Psychology*.
- McLeod, S. A. (2007). BF Skinner: Operant conditioning. *Retrieved September, 9, 2009*.
- Mehmandoust, N. (2015). *A comparative study on the perception of communicative approaches: the case of Turkey and Iran*. Unpublished Master's Thesis. Ankara: Gazi University, Institute Of Educational Science.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA: Sage.
- Moore, J. (1987). The roots of the family tree: A review of four books on the history and nature of behaviorism. *The Psychological Record*, 37(4), 449-470.
- Morrow, K. and Johnson, K. (Eds.). (1981). *Communication in the classroom: Applications and methods for a communicative approach*. Longman.

- Moudraia, O. (2001). *Lexical approach to second language teaching*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. (ERIC Document Reproduction Service No. EDO-FL-01-02)
- Munby, J. (1981). *Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for designing the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. (2001). *Learning vocabulary in another language*. United Kingdom: Cambridge.
- Nattinger, J. R. and DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford University Press.
- Neuman, W. L. (2009). *Understanding research*. Pearson.
- Nicholson-Nelson, K. (1998). *Multiple Intelligences*. New York: Scholastic Professional Books.
- Nunan, D. (1988). Principles of Communicative Task Design. In B. K. Das (Eds). *Materials for Language Learning and Teaching*. (Anthology Series 22, pp.16-29). Singapore: RELC.
- O'Connor, J. and McDermott, I. (2013). *Principles of NLP: What it is, how it works*. Singing Dragon.
- Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinde almanca kelime öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Ozsevik, Z. (2010). *The Use of Communicative Language Teaching (CLT): Turkish EFL Teachers' perceived difficulties in implementing CLT in Turkey*. Published MA Thesis. Urbana: University of Illinois, Teaching of English as a Second Language.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye'de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 28-35.
- Özden, M. Y. ve Durdu, L. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Anı yayıncılık.

- Patzelt, K. E. (1995). Principles of Whole Language and Implications for ESL Learners. <http://eric.ed.gov/>. (Erişim tarihi: 05.12.2018)
- Syder, F. H. and Pawley, A. (2014). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. *Language and communication* (pp. 203-239). Routledge.
- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>. (Erişim tarihi: 03.01.2019)
- Pekacar, . ve Dilek, F. G. (2009). Uluslararası Fonetik Alfabe-I. *Dil Araştırmaları* (4), 135-150.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL quarterly*, 23(4), 589-618.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of research in science teaching*, 2(3), 176-186.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 137.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy* (Vol. 20). Oxford: Oxford University Press.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American journal of education*, 100(3), 354-395.
- Punch, K. F. and Etöz, Z. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar*. Siyasal Kitabevi.
- Radford, A. (2004). *English Syntax: An Introduction*. Cambridge.
- Rao, Z. (2002). Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom. *System*, 30(1), 85-105.
- Revell, J. and Norman, S. (1997). *In your hands: NLP in ELT*. Saffire Press.
- Revell, J. and Norman, S. (1999). *Handing over: NLP-based activities for language learning*. Saffire Press.

- Richards, J. C. and Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge university press.
- Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, New York.
- Richards, J. C. and Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting psychology*, 21(2), 95.
- Samimy, K. K. and Rardin, J. P. (1994). Adult language learners' affective reactions to community language learning: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 27(3), 379-390.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge Introductions to Language and Linguistics.
- Selman, V., Selman, R. C., Selman, J. and Selman, E. (2011). Non-stop mega-fun learning. *Journal of College Teaching and Learning (TLC)*, 1(5).
- Schenck, E. A. (1978). *A guide to identifying high school graduation competencies: issues and examples*. ERIC Clearinghouse.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth edition*. Pearson.
- Schütz, R. (2007). Stephen Krashen's theory of second language acquisition. *English made in Brazil*, 2(2), 2007.
- Sarıçoban, A. The Use of Audiolingual Method in Teaching Turkish to Speakers of English. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 187-202.
- Seggi, F. N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.

- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237-246.
- Skinner, B. F. (1976). *About behaviorism*. Vintage.
- Smith, W.F. (1979). *Hispania*, 62(4), 742-743. doi:10.2307/340184
- Soğuksu, F. A. ve Aslan, B. (2018). İletişimsel yaklaşımın onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalara yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 468-492.
- Soğuksu, A. F. Y. (2013). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programındaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansımaları*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT journal*, 59(4), 339-341.
- Snow, M. A. and Brinton, D. M. (1988). Content-based language instruction: Investigating the effectiveness of the adjunct model. *TESOL quarterly*, 22(4), 553-574.
- Snow, M. A., Met, M. and Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *Tesol Quarterly*, 23(2), 201-217.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Suciu, G. R. (2017). NLP—origins, concepts and controversies. *Tamara Journal of Critical Organisation Inquiry*, 15(3/4), 261-264.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stryker, S. B. and Leaver, B. L. (Eds.). (1997). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Georgetown University Press.
- Terrell, T. D. (1977). A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning 1. *The modern language journal*, 61(7), 325-337.
- Terrell, T. D. (1982). The natural approach to language teaching: An update. *The Modern Language Journal*, 66(2), 121-132.

Tayhani Temizgöl, T. (2013). *The effects of grammar translation method and communicative language teaching on vocabulary teaching*. Unpublished Doctoral Dissertation. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Temizöz, H. (2008). *Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi çeviri yöntemi ve iletişimci yaklaşım uygulamalarının öğrencilerin öğrenme becerisi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Thanasoulas, D. (2006). History of English language teaching. *Retrieved on*, 12(12), 2006.

Tok, H. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Reviews*, 5(9), 508.

Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press.

Tosey, P and Mathison, J. (2003). Neuro-linguistic Programming: its potential for learning and teaching in formal education. (Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Hamburg, 17-20 September 2003). <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003319.htm>. (Erişim tarihi: 24.12.2018)

Turuk, M. C. (2008). The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom. *Arecls*, 5(1), 244-262.

Tutaş, N. (2017). İngiliz Dilinde 'Aydınlanma': Eski İngilizce'den Günümüze Değişimi ve Gelişimi. *DTCF Dergisi*, 54(1), 287-306.

Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 273-277.

Watson, J. B. (1930). *Behaviorism* (rev.ed.). New York: Norton.

Widdowson, H.G. (1990). *Aspects Of Language Teaching*. New York: Oxford University Press.

- Wilkins, D. (1976). Notional syllabuses. *Bulletin CILA (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée)*(«*Bulletin VALS-ASLA*» depuis 1994), 24, 5-17.
- Wilkins, D. (1972). Grammatical, situational and notional syllabuses. Paper presented at the International Congress of Applied Linguistics, Copenhagen, Denmark. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED136549.pdf>. (Erişim tarihi: 13.01.2019)
- Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus*. London: Collins.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*, 52-62.
- Winitz, H. (1981). Native and second language learning: Implications for foreign language teaching. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 14(2), 164-175.
- Wiseman, J. P. (1974). The research web. *Urban life and culture*, 3(3), 317-328.
- Yaşar, ř. (1998). Evaluation of educational programmes in Turkey, AREA Annual Meeting Session'da sunulan bildiri. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419846.pdf>. (Erişim tarihi: 22.02.2019)
- Yay, G. G. (2009). Kreselleşme ve Para Politikası. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 1(1).
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*.(10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, (s 113).
- Yin, R. (1984). *Case study research*. Beverly Hills.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (applied social research methods)*. London and Singapore: Sage.
- Yule, G. (1996). *The study of language*. Cambridge university press.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. ve Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi ğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.
- Zafar, M. (2009). Monitoring the'monitor': A critique of Krashen's five hypotheses. *Dhaka University Journal of Linguistics*, 2(4), 139-146.

Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. *Second language vocabulary acquisition*, 6(1), 5-19.

EKLER

Ek-1. Öğretim Programının Amaçlarının İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımına Uygunluğuna İlişkin Kontrol Listesi

Ek-2. Öğretim Programının İçeriğinin İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımına Uygunluğuna İlişkin Kontrol Listesi

Ek-3. Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımına Uygunluğuna İlişkin Kontrol Listesi

Ek-4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ek-5. Gönüllü Katılım Formu

Ek-6. Kişisel Bilgi Formu

Ek-7. Araştırma İzin Belgeleri

Ek-3. Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımına Uygunluğuna İlişkin Kontrol Listesi

İletişimsel Dil Yaklaşımı Etkinlikleri	Ünite	Etkinlik	Sayfa
Olayları, olguları veya resimleri karşılaştırıp benzerlik farklılıkları belirleme			
Olayları, olguları veya resimleri oluş sırasına göre sıralama			
Herhangi bir metin, diyalog, resim vb. üzerinde eksikleri tespit etme ve tamamlama			
Öğrencinin başka bir öğrenciye görünmeyeni anlatmaya çalışması, onu yönlendirmesi			
Yönergeleri takip etme			
Takım olma bilincini kazandırma (jigsaw gibi tekniklerin uygulanması)			
Konu ile ilgili tartışmaların yapılması			
Bir düşüncenin canlandırılması (rol oynama, diyalog, benzetme, espri veya doğaçlama gibi tekniklerin kullanımı)			
Diyalog üretme			
Probleme olası çözümler bulma			
Radyo, tv gibi otantik(sahici) dil materyallerini kullanımı, yayınlarının dinlenmesi ve geçen kavramların not edilmesi			
Çeşitli ses kayıtlarının dinlenmesi ve öğrenende uyandırdığı duygunun sorulması			
Dergi, kitap vb. yayınlardaki makale veya metinleri okumak ve cümlelerini yeniden düzenlemek			
Düşünme ve araştırma etkinlikleri			
Duygu ve düşüncelerini bir metin aracılığıyla ifade etme			

Ek-4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Merhabalar,

Tez çalışmam kapsamında, İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını uygulamakta olan alan öğretmenlerinin sınıf içi ve değerlendirme etkinliklerinde iletişimsel dil yaklaşımını uygulama durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürüteceğim araştırma için sizinle bir görüşme yapmak istiyorum.

Görüşmemizi izninizle ses kayıt cihazına kaydediyorum. Bir kez daha onaylıyor musunuz?

1. İlk olarak, bana sınıfınız/sınıflarınızdan bahsedebilir misiniz?
 - Sınıfınızdaki öğrenci özellikleri nedir? (kültür, konuşulan dil, akademik düzey gibi.) Bu özellikler derslerinizi planlarken sizi nasıl yönlendiriyor?
 - Kaç farklı sınıf düzeyinde çalışıyorsunuz? Bu sayı ya da durum sizin öğretme performansınıza nasıl yansıyor?
 - Sınıfınız/sınıflarınızın mevcudu ne kadar? Bu sayı sizin sınıfta yaptığınız öğretim sürecini nasıl etkiliyor?
Sınıfınız/sınıflarınızın fiziki özellikleri nasıl? (büyük/orta/küçük oluşu, içerisindeki eşya ve materyaller gibi.) Bu durum sizin sınıfta yaptığınız öğretim sürecini nasıl etkiliyor?
2. Öğretim programının bireylerin hedef dilde iletişim kurabilmelerine hizmet etme durumu hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Dersinizi planlarken öğrenen ihtiyaçlarını belirlemek üzere neler yapıyorsunuz?
4. Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili;
 - Sınıf içi öğretim dili olarak hedef dilden yararlanma durumunuz nedir?
 - Sınıf içi öğretim dili olarak anadilden yararlanma durumunuz nedir?
 - Sınıfınızda öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamak için ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
 - Öğrencilerin belirli bağlamda, bilgi ve becerilerini kullanmalarını gerektiren, hedef dilde anlama, uygulama, üretimde bulunma ve etkileşime

geçmelerini sağlayan sınıf çalışmalarını sürece dâhil etme konusundaki görüşleriniz nelerdir?

- Sınıf içinde bireysel ya da grup etkinlikleri olarak ne tür etkinliklerden yararlanıyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
- Ders etkinliklerinizde dili kullanma amaçlarına yönelik (özür dileme, hoşlandıklarını ve hoşlanmadıklarını belirtme, bankanın yerini sorma gibi) etkinliklere ne ölçüde yer veriyorsunuz?
- Etkinlikler öncesinde öğrenci ilgilerini nasıl belirliyor ve bu ilgileri destekleyecek neler yapıyorsunuz?
- Dil bilgisel yapıların öğretiminde nasıl bir yol izliyorsunuz?
- Öğrenene konuşma fırsatı veren etkinliklerin derste kullanımı ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
- Dört temel dil becerisinin kazandırılmasında her beceriye özel izlediğiniz yollar nelerdir?
- Öğrenenlerin hatalarını düzeltmede nasıl bir yol izliyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
- Materyal tercihlerinizi etkileyen faktörler nelerdir?
 - Öğrenen özelliklerinin materyal seçimindeki yeri sizce ne olmalıdır?
- Bugüne kadar uyguladığınız yöntemleri göz önüne aldığınızda hangi uygulama ya da yaklaşımlarınızın daha etkili hangilerinin daha az etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Örnekler vererek açıklayabilir misiniz?
- Ders etkinliklerine katılım konusunda öğrencilerinizden beklentileriniz nelerdir?
- Öğrencilerin etkinliklere katılmadığını düşündüğünüzde/fark ettiğinizde nasıl bir yol izliyorsunuz?
- Ders kapsamında bir öğretmen olarak hangi rolleri üstleniyorsunuz?
- Uygulama süresince kendinizi güçlü hissettiğiniz yönler nelerdir?
- Öğrenme-öğretme sürecinde ne tür zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
 - Örneğin uyguladığınız öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin yaşadığınız problemler nelerdir?

5. Hangi amaçlarla ölçme-değerlendirme yapıyorsunuz?

6. Dersinize ait değerlendirme sürecinde ne tür lme araçlarını ve yöntemlerini tercih ediyorsunuz?
7. Farklı neler yapabilirsiniz?
8. Uyguladığınız değerlendirme yöntemleri içerisinde süreç temelli değerlendirmeye ne kadar yer veriyorsunuz?
9. Kullandığınız lme araç gereçlerinin hedef dili kazandırmadaki rolü hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
10. lme- değerlendirme kapsamında ne tür zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
11. Eklemek istediğiniz herhangi bir konu var mı?

Ek-5. Gönüllü Katılım Formu

Sayın

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form; araştırmanın amacını ve araştırmanın katılımcıları olarak siz öğretmenlerin haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma; Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden aldığım resmi izin kapsamında gerçekleştirilmektedir. Yüksek lisans tez çalışması kapsamında "İlköğretim İngilizce dersi öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğu açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, siz değerli öğretmenlerimiz ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılması planlanmaktadır.

Sizlerin araştırmaya gönüllü olarak katılımının ve dile getireceği görüşlerin araştırmaya ışık tutacağına inanıyorum. Görüşme sizin için uygun bir yer ve zamandan gerçekleştirilecektir. Zamanın daha iyi kullanımı ve sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatını sunma açısından izninizle sesli kayıt yapmak istiyorum. Araştırmanın herhangi bir bölümünde kayıtları dinleme ve gözden geçirme hakkınız vardır. Son olarak, çalışmaya katılım tamamıyla gönüllülük esaslıdır dilediğiniz yerde görüşmeyi yarıda kesebilir veya çalışmadan tamamen çekilebilirsiniz.

Araştırma sonunda elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. İsminiz gerçek araştırma raporunda kullanılmayacaktır. Bunun yerine takma isimlere ya da kodlamalara yer verilecektir. Ancak ses kayıt cihazından isimlerinizi silmek olanaksızdır. Bu çalışmada elde edilecek bilgileri benden başka araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında bana yardımcı olacak akademisyenler göreceklendir. Bu formu okuduğunuz ve bana zaman ayırdığınız için tekrar teşekkür ederim.

İzniniz olmadığı takdirde sizinle ilgili tüm veriler silinecek ve araştırmada kullanılmayacaktır. Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

İngilizce Öğretmeni Neşe KÖRHASANOĞULLARI

Mahmudiye Ortaokulu/ESKİŞEHİR

E-posta: neserbetci91@gmail.com

Bu formu dikkatlice okudum ve araştırmacı, beni herhangi bir soru işaretine neden olmayacak şekilde bilgilendirdi. Bu görüşmeye "gönüllü" olarak katıldığımı ve yapılacak olan tüm uygulamalara ve kayıtlara izin verdiğimi aşağıdaki imzayla kabul ettiğimi bildiririm.

Tarih

İsim ve İmza

Ek-6. Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2. Yaşınız (Lütfen yazınız)

3. Kıdeminiz

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21-25 yıl 26 yıl

ve üstü

4. Mezuniyet durumunuz

Lisans Yüksek Lisans Doktora

5. Mezuniyet alanınız (Lütfen yazınız)

6. Yeni programlar ile ilgili hizmet içi eğitime katılıp katılmama durumunuz

Katıldım Katılmadım

7. Dil öğretim yaklaşımları ile ilgili hizmet içi eğitime katılıp katılmama durumunuz

Katıldım Katılmadım

8. Katıldığınız Hizmet İçi Eğitimlerinin içeriği (Lütfen yazınız)

-
-
-
-

Ek-7. Araştırma İzin Belgeleri

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 18/04/2019-E.23209



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.7727033
Konu : Araştırma İzni

16.04.2019

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi: 04/04/2019 tarih ve 33514 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Neşe KÖRHASANOĞULLARI'na ait Araştırma Projesi Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve Valiliğimizce uygun görülmüş olup, Araştırma Değerlendirme Formu ile Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Valilik Oluru

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İZALIDIR
Tarih: 18/04/2019
Önder ÜLKE
Memur

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.A.YILDIZ Bil.İşl.
Tel: (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 91eb-d53a-3f5f-9506-dd2c kodu ile teyit edilebilir.

Ek-7. Araştırma İzin Belgeleri (Devamı)



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.7631113
Konu : Araştırma İzni

15/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 04/04/2019 tarih ve 33514 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Neşe KÖRHASANOĞULLARI'nın "İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının İletişimsel Dil Yaklaşımına Uygunluğu Açısından İncelenmesi (Bir Durum Çalışması)" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamındaki uygulama çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan, İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının İletişimsel Dil Yaklaşımına Uygunluğu Açısından İncelenmesi (Bir Durum Çalışması) konulu araştırma çalışmasının, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimiz Çifteler ve Mahmutiye ilçelerinde bulunan ilkokullar ile ortaokullarda uygulanmasını takdirlerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
.../04/2019

Dr.Erdiñç YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek-7. Araştırma İzin Belgeleri (Devamı)



ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Neşe KÖRHASANOĞULLARI
Kurumu / Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Çifteler ve Mahmutiye ilçesi ilk ve ortaokulları
Araştırmanın Konusu	İlköğretim İngilizce dersi öğretim programının iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğu açısından incelenmesi (Bir durum çalışması)
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma / Proje / Ödev / Tez Önerisi	Tez
Veri Toplama Araçları	1. Öğretim programının amaçlarının iletişimsel dil öğretimi yaklaşımına uygunluğuna ilişkin kontrol listesi 2. Öğretim programının içeriğinin iletişimsel dil öğretimi yaklaşımına uygunluğuna ilişkin kontrol listesi 3. Ders kitaplarındaki etkinliklerin iletişimsel dil öğretimi yaklaşımına uygunluğuna ilişkin kontrol listesi 4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 5. Gönüllü katılım formu 6. Kişisel bilgi formu
Görüş İstenecek Birimler	

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi. Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede 2018-2019 öğretim yılını aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (oybirliği ile)
(Varsa) Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

15/04/2019

Okan ERER
Öğretmen

Gülseren TOPUZ
Öğretmen

Cemile KARALAR
Öğretmen

Ayşe AYDIN ARKURT
Öğretmen

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özel Büro
Tel : (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

Ek-7. Araştırma İzin Belgeleri (Devamı)

ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

Adı Soyadı : Neşe KÖRHASANOĞULLARI
Kurumu : Anadolu Üniversitesi
Konu : İlköğretim İngilizce dersi öğretim programının iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğu açısından incelenmesi (Bir durum çalışması)
Tarih : 15.04.2019

MEB 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu,	X		
Millî ve manevi değerlere uygunluğu,	X		
Kişilik haklarına uygunluğu (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.),	X		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme durumu,	X		
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içermemesi,	X		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması,	X		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması,	X		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması,	X		
Araştırma, veri toplama araçlarının okul ve kurumlarda uygulanması, eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması için ilk ve ikinci yarıyılın bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar yapılması,	X		
Uygulamanın sadece Eskişehir ilinde yapılmasıdır.	X		

Komisyon Üyeleri	Uygun	Uygun Değil	İmza
Okan ERER	X		
Gülseren TOPUZ	X		
Cemile KARALAR	X		
Ayşe AYDIN AKKURT	X		

Ek-7. Araştırma İzin Belgeleri (Devamı)

Evrak Kayıt Tarihi: 15.02.2019 Protokol No: 14149

Tarih: 27.02.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının İletişimsel Dil Yaklaşımına Uygunluğu Açısından İncelenmesi (Bir Durum Çalışması)
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÇAM AKTAŞ
TEZ YAZARI:	Neşe KÖRHASANOĞULLARI
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)