

Soğuksu, F. A., Aslan, B. (2018). İletişimsel yaklaşımın onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalara yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 468-492.

Geliş Tarihi: 23/11/2017

Kabul Tarihi: 08/12/2017/

İLETİŞİMSEL YAKLAŞIMIN ONUNCU SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE SINIF İÇİ UYGULAMALARA YANSIMASI

A. Fulya SOĞUKSU*
Berna ASLAN**

ÖZET

Bu araştırmada, 2011 Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda temel alınan iletişimsel yaklaşımın 10. sınıf İngilizce dersindeki sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığı belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinlikler ve etkileşimin iletişimsel özelliklerini konu alan ve etkileşim çözümlemesinin kullanıldığı bir sınıf araştırması biçiminde desenlenmiştir. Araştırma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki üç anadolu lisesinde öğrenim gören 85 10. sınıf öğrencisi ve bu sınıflarda derse giren üç İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri doküman incelemesi ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretim programında öğrencilerin hedef dilde iletişimsel gereksinimlerini karşılamalarının amaçlanmasına ve iletişimsel bir öğrenme ortamı oluşturulmasına yönelik uygulamaların önerilmesine karşın, sınıf içi uygulamaların bunları sağlamaya yönelik olmadığını göstermiştir. Bu kapsamda, öğretim programının iletişimsel yaklaşım bağlamında sınıf içi uygulamalara etkili biçimde yansıtılmadığı sonucuna varılmıştır.

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

THE REFLECTION OF THE COMMUNICATIVE APPROACH IN CLASSROOM PRACTICES IN THE 10TH-GRADE EFL CLASSROOM

ABSTRACT

This research explores how the communicative approach, forming the basis of the 2011 National Curriculum for the Secondary Schools for the English Language is reflected in the 10th-grade classrooms. This study is a classroom research focusing on the communicative features of classroom practices and interactions through interaction analysis. The participants are 85 10th graders and three English language teachers in three anatolian high schools located in the central districts of Ankara in the academic year 2011-2012. The research data was collected through document analysis and classroom observation. The findings indicate that the curriculum suggests practices to provide communicative learning environments while the practices in the observed classes are not compatible with the curriculum aims and suggested practices. In this respect, it is concluded that the principles and practices given in the curriculum based on the communicative approach cannot be reflected effectively in the classrooms.

Key Words: English as a foreign language, secondary curriculum for English language, communicative approach, classroom research, conversation analysis.

* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi/ Eğitim Programları ve Öğretim ABD, fsahin@ankara.edu.tr

** Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi/ Eğitim Programları ve Öğretim ABD, baslan@ankara.edu.tr

1. GİRİŞ

Yabancı bir dil öğrenmeye duyulan gereksinim, günümüzde özellikle iletişim ve teknoloji alanındaki hızlı ve sürekli gelişmelerin ve küreselleşmenin etkisiyle artmıştır. Bugün dünyada en çok konuşulan yabancı dil İngilizcedir (Graddol, 2007; Coleman, 2010). İngilizcenin tüm dünyada özellikle uluslararası iletişimde yaygın biçimde kullanılması nedeniyle, İngilizce konuşan bireylerin sayısında son yıllarda önemli bir artış olduğu dikkat çekmektedir (Cook, 2003). İngilizcenin böylesine önem kazanması ve yaygınlaşması, bireylerin İngilizce öğrenme gereksinimlerini de artırmıştır. Bunun sonucunda, İngilizce pek çok ülkede temel eğitimin bir parçası olarak eğitim programlarının kapsamına alınmıştır (Truchot, 2002). Eurydice (2012) tarafından yayımlanan Avrupa'da yabancı dil öğretimine ilişkin rapora göre, 32 Avrupa ülkesinde ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde en çok öğrenilen yabancı dil İngilizcedir.

Dünyadaki gelişmelere benzer biçimde, Türkiye'de de İngilizceye verilen önem artmaktadır. İngilizcenin konumuna ve işlevlerine ilişkin Türkiye'deki alanyazında; İngilizcenin özellikle uluslararası ilişkiler, eğitim, medya ve akademi alanlarında işlevsel olarak kullanıldığı görülmektedir (Büyükkantarcıoğlu, 2004; Doğançay Aktuna & Kızıltepe, 2005; Bayyurt, 2013). Bununla birlikte İngilizce, Türkiye'de resmi dil olmadığından ya da günlük yaşamda işlevsel olarak kullanılmadığından dolayı yabancı dil olarak kabul edilmektedir (Doğançay Aktuna, 1998).

2000'li yıllarda Avrupa Birliği'ne giriş süreci kapsamında İngilizce öğretiminin ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Öğrencilerin hedeflenen yeterlik düzeylerine ulaşmalarını sağlamada yetersiz kaldığı görülen 1997 İngilizce dersi öğretim programı, 2006 yılında gözden geçirilerek güncellenmiştir. Bununla birlikte, 2005 yılında ortaöğretim süresi üç yıldan dört yıla çıkarılmış ve yabancı dil ağırlıklı eğitim veren ortaöğretim kurumlarında hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. Bu düzenlemeler doğrultusunda, 2011 yılında 9-12. sınıf İngilizce dersi öğretim programları yenilenmiştir. 2012 yılında uygulamaya konulan 4+4+4 düzenlemeleri ile İngilizce dersi 2. sınıftan itibaren zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Böylelikle İngilizce, 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında 11 yıl süresince zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Bu düzenlemeler sonrasında 2013 yılında 2-8. sınıfları kapsayacak biçimde ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı; 2014 yılında ise 9-12. sınıfları kapsayacak biçimde ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı yenilenmiştir. İngilizce öğretiminin gelişimi ve İngilizce dersine ilişkin program geliştirme çalışmalarına bakıldığında, son dönemde yoğun bir değişim sürecinin yaşandığı görülmektedir. Bu değişim sürecinde son olarak, 2017 yılında hem ilköğretim hem ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları yeniden güncellenmiştir.

Türkiye'de İngilizce öğretiminin gelişimi ve ilgili program geliştirme çalışmaları dikkate alındığında, İngilizce öğretiminin öncelendiği ve niteliğinin artırılmasına yönelik adımlar atıldığı görülmektedir. Bunun başlıca göstergesi, İngilizce öğretim süresinin yıllar içinde yapılan düzenlemelerle uzatılması ve tüm eğitim kademelerine yayılmasıdır. Kırkgöz (2009) bu düzenlemelerin, ülkede İngilizce öğretiminin niteliğinin iyileştirilmesine yönelik planlı bir dil politikasının izlendiğinin güçlü bir göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında öğretim programlarında benimsenen yaklaşımın değiştirilmesi de önemli bir gelişme olarak görülmektedir. İlk olarak 1997 yılında ilköğretim programının yenilenmesi kapsamında, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (Avrupa Konseyi, 2001) İngilizce dersi öğretim programının geliştirilmesinde

temel alınmış ve buna koşut biçimde öğretim programı iletişimsel yaklaşıma dayandırılmıştır. Daha sonraki yıllarda hem ilköğretim hem ortaöğretim düzeylerinde yenilenen öğretim programları bu yaklaşım üzerine kurulmaya devam etmiştir.

İletişimsel yaklaşım, 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. Bu araştırmacılar, yabancı dil öğretiminde yalnızca temel yapıların öğretilmesine değil, iletişimsel yeterliğin geliştirilmesine de önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Richards & Rodgers, 2001). İletişimsel yaklaşımın kuramsal temelini iletişimsel yeterlik (communicative competence) kavramı oluşturmaktadır. Bu kavram ilk olarak Hymes tarafından kullanılmıştır. Hymes (2001) dilin yapısına ilişkin bilginin yanında dilin sosyal bağlama uygun biçimde kullanımına ilişkin bilginin de önemine işaret etmektedir. Hymes'a göre, "dilini hangi durumda nasıl kullanacağını bilmeden, dilin yapısına ilişkin kuralları bilmenin anlamı yoktur" (2001, s. 60). Breen ve Candlin (1980), iletişimsel öğretim programının temel amacını, öğrencinin iletişimsel yeterliğini geliştirerek hedef dilde iletişim kurmasını sağlamak olarak tanımlamıştır. Bu amaçla, sınıf içi uygulamalarda iletişimsel yeterlik alanlarının (yapı, işlev, söylem toplumdilbilim) tümünü bütünlük biçimde ele almak gerekmektedir (Canale & Swain, 1980).

Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında İngilizcenin ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde zorunlu ders olarak okutulmasına karşın, ortaöğretimin sonunda öğrencilerin beklenen dil yeterlik düzeyinin çok altında kaldığı ve öğrencilerin büyük bölümünün hala başlangıç düzeyinde olduğu görülmektedir (König, 1990; Doğançay Aktuna, 1998; Paker 2012). Alanyazında bu soruna ilişkin pek çok araştırma yapıldığı ve araştırmalarda özellikle İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlara ve bunların çözümüne yönelik önerilere odaklanıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda, yabancı dil öğretim ortamları (Ersen Yanık, 2008; Kızıldağ, 2009), öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı ilgi ve tutumları (Paker, 2012) ile İngilizce öğretmenlerinin yeterliklerinin (Ersen Yanık, 2008; Paker, 2012) İngilizce öğretiminin niteliğini etkileyen bileşenler olduğu görülmüştür. Bir başka araştırmada ise 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 & Kızıltepe, 2005). Bunların yanı sıra, araştırmalarda ele alınan temel sorunlardan birinin İngilizce öğretim programlarında önerilen dil öğretim yöntemleri, öğretim araç-gereçleri ve değerlendirme süreçlerinin sınıf içinde etkili biçimde uygulanamaması olduğu görülmektedir (Kefeli, 2008; Kırkgöz, 2009; Dönmez, 2010; Tekin Özel, 2011; Karcı, 2012).

İngilizce öğretimiyle ilgili bu araştırmalar, İngilizce öğretiminin niteliğine ilişkin olarak beklenen düzeye henüz ulaşamadığını ve öğretimin niteliğini artırmaya yönelik adımlar atılmasına karşın sorunların devam ettiğini göstermektedir. Alanyazındaki araştırma sonuçlarının işaret ettiği en temel sorunlardan biri, öğretim programının sınıf içi uygulamalara etkili biçimde yansıtılmamasıdır. Bununla birlikte, var olan araştırmaların çoğunlukla öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşlerine dayandırıldığı ve alanyazında İngilizce dersinde öğretme-öğrenme süreçlerine odaklanarak sınıf içi uygulamaların derinlemesine incelendiği araştırmalara gereksinim olduğu görülmektedir. İngilizce dersi

öğretim programının dayandırıldığı iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara nasıl yansıtıldığına odaklanan bu araştırmanın, bu bakımdan alinyazına katkı sağladığı ve öğretim programının sınıf içi uygulamalara etkili biçimde yansıtılmaması sorununa çözüm önerileri getirilmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2011 Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda temel alınan iletişimsel yaklaşımın 10. sınıf İngilizce dersindeki sınıf içi uygulamalara nasıl yansıtıldığının belirlenmesidir. Araştırmanın amacına ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- 10. sınıf İngilizce dersi öğretim programında benimsenen iletişimsel yaklaşımın ilkeleri nelerdir?
- 2- Gözlemlenen sınıflardaki uygulamaların, iletişimsel yaklaşımı karşılama durumu nasıldır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Öğretim programının sınıf içi uygulamalara etkili biçimde yansıtılmaması, alanyazında belirlenmiş olan temel sorunlardan biridir. Sınıf araştırması yoluyla sınıf içindeki etkinliklerin ve etkileşimin derinlemesine incelenmesi, öğretim programı ile sınıf içi uygulamaların hangi noktalarda örtüştüğünü ve ayrıştığını görmek ve ayrışmaların nasıl ortaya çıktığını belirleyerek çözüm önerileri sunmak açısından yararlı görülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinlikler ile bu etkinlikler sırasında ortaya çıkan öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini konu alan ve nitel araştırma yöntemlerinden biri olan bir sınıf araştırması biçiminde desenlenmiştir. Yabancı dil öğretimi ve öğrenimine ilişkin sınıf araştırması, "araştırma verilerinin tamamının ya da bir bölümünün öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarının gözlemlenmesi ya da ölçülmesi yoluyla elde edildiği araştırmadır" (Long, 1980, s. 3). Araştırmanın yapıldığı yere vurgu yapan Long'un tanımına ek olarak Allwright, sınıf araştırmasının yalnızca sınıf içinde yapılan araştırma biçiminde düşünülmemeyeceğini vurgulamıştır: "En dar anlamıyla sınıf merkezli araştırma, sınıfın yalnızca araştırmanın yapıldığı yer değil, aynı zamanda araştırmanın nesnesi olarak görüldüğü araştırmadır. Sınıf içi süreçler, araştırmanın odak noktasını oluşturur" (1983, s. 191). Chaudron (1988) günümüze kadar yapılan sınıf araştırmalarının temel amacını, akademik başarıyı en fazla ve en sık etkileyen değişkenlerin belirlenmesi olarak açıklamaktadır. Chaudron'a göre sınıf araştırmalarında elde edilen sonuçlar, planlama açısından önemli konularda karar alma süreçlerine katkı sağlamaktadır. Sınıf araştırmaları; tüm eğitim düzeylerinde yabancı dil öğretimi alanında yapılan program geliştirme, öğretim aracı hazırlama, öğretmen eğitimi, sınıf içinde kullanılan teknik ve etkinlik seçimi, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve öğrencilerin bireysel farklılıkları ile sınıfta kullanılan dil vb. konulara önemli veriler sağlamaktadır.

Sınıf araştırmalarında, araştırma konularının ve amaçlarının çeşitliliğini yansıtacak biçimde farklı araştırma türleri kullanılmaktadır. Yabancı dil eğitimi alanındaki sınıf araştırmalarında; anadili eğitimi, toplumbilim ve toplumdilbilim alanlarında kullanılan

araştırma türlerinden yararlanılmaktadır. Chaudron'a göre (1988), yabancı dil eğitimi alanındaki sınıf araştırmalarında kullanılan araştırma türleri dört grup altında toplanabilir: psikometri araştırması, etkileşim çözümlemesi, söylem çözümlemesi ve etnografi. Bu araştırmada etkileşim çözümlemesi kullanılmıştır. Etkileşim çözümlemesinin kullanıldığı sınıf araştırmaları, sınıf içindeki etkileşimin toplumbilimsel bir bakışla gözlemlendiği ve çözümlendiği nitel araştırmalardır. Bu araştırmalarda öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim, öğrenci davranışları üzerinden incelenmektedir.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında¹ Ankara ili merkez ilçelerindeki üç anadolu lisesinde öğrenim gören 85 10. sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin devam ettiği İngilizce dersini veren üç İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma grubunun seçilmesinde, kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme tekniğinde, araştırmacı kendine yakın olan ve ulaşılması kolay bir durumu seçmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağına sahip olmadığı durumlarda kullanılabilir (Fraenkel & Wallen, 2003). Bu araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin kullanılmasının nedeni, üç okulda aynı haftalarda gözlem yapılması ve dolayısıyla okullar arasındaki ulaşımı kolaylaştırmak için birbirine yakın okulların yeğlenmesidir.

Gözlem yapılacak okul sayısının belirlenmesinde sınıf araştırması ile ilgili kaynaklardan (Bailey, 1985; Allwright, 1988; Chaudron, 1988; Nunan, 1989; McKay, 2008) ve eğitimde istatistik ve araştırma alanında uzman bir araştırmacının görüşlerinden yararlanılmıştır. Alanyazın incelemesi ve uzman görüşü doğrultusunda, verilerde çeşitlilik sağlamak amacıyla üç okulda gözlem yapılmasına karar verilmiştir. Belirlenen üç okuldaki onuncu sınıflar arasından gözlem yapılacak birer sınıfın seçimi ise okul yöneticilerinin yönlendirmesi ve İngilizce öğretmenlerinin araştırmaya katılmaya gönüllü olma durumuna göre yapılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan 85 öğrencinin okullara ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

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

	Kız Öğrenci		Erkek Öğrenci		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
A Okulu	15	55,5	12	44,5	27	100
B Okulu	17	56,7	13	43,3	30	100
C Okulu	13	46,4	15	53,6	28	100
TOPLAM	45	53	40	47	85	100

Araştırmaya katılan öğretmenler (bir kadın, iki erkek), İngiliz dili eğitimi alanında lisans derecesine sahiptir. A okulunda görev yapan öğretmenin 12, B okulunda görev yapan öğretmenin 9 ve C okulunda görev yapan öğretmenin 15 yıllık deneyimi bulunmaktadır.

¹ Bu araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirildiğinden, araştırma bulguları Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2011 yılında uygulamaya konulan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programına ilişkindir.

2.2. Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları

Araştırmada veriler, doküman incelemesi ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmacının birinci alt amacı olan İngilizce dersi öğretim programının iletişimsel yaklaşımda benimsenen ilkeler bağlamında incelenmesi amacıyla doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan bir veri toplama yöntemi olan doküman incelemesi, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesi” biçiminde tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 188). Araştırmacının ikinci alt amacı olan gözlemlenen sınıflardaki uygulamaların, öğretim programında iletişimsel yaklaşım temelinde önerilen uygulamaları karşılama durumunu belirlemek amacıyla ise gözlem kullanılmıştır. Gözlem, “herhangi bir ortamda ya da durumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak için kullanılan bir yöntemdir” (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 169). Sınıf araştırmalarında temel veri toplama yöntemi olarak genellikle sınıf içi gözlemler kullanılmaktadır (Byram, 2001).

Araştırmada veri toplama aracı olarak, etkileşim çözümlemesinin kullanıldığı sınıf araştırmalarında sıklıkla yeğlenen gözlem şeması kullanılmıştır. Gözlem şeması, sınıf içi uygulamalarda öğretme-öğrenme ile ilgili belirli özelliklerin kaydedilmesini sağlayan bir veri toplama aracıdır (Byram, 2001). Bu araştırmada öğretim programı ve sınıf içi uygulamaların iletişimsel yaklaşım bağlamında incelenmesi için Kanadalı araştırmacılar Allen, Fröhlich ve Spada (1984) tarafından, iletişimsel yaklaşıma dayanılarak geliştirilmiş olan Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim Gözlem Şeması (COLT) kullanılmıştır.

Dil Öğretiminde İletişimsel Yönelim Gözlem Şeması (COLT): COLT gözlem şeması, 1980’lerin başında Kanada’da yürütülen ve yabancı dil eğitiminin belirli özelliklerinin dil öğrenimi üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırma projesi kapsamında geliştirilmiştir (Spada & Fröhlich, 1995). Gözlem şeması, yabancı dil derslerindeki sınıf içi etkileşimin iletişimsel özelliklerini ve günlük yaşamdaki etkileşime ne kadar yakın olduğunu belirlemeye yönelik kategorilerden oluşturulmuştur. Gözlem şeması iki bölümden oluşmaktadır: A Bölümü- Sınıf İçi Etkinlikler ve B Bölümü- Sınıf İçi Etkileşimin Özellikleri. A Bölümü, sınıf içi uygulamalarda hangi etkinliklerin kullanıldığını belirlemeye yöneliktir ve beş parametreden oluşmaktadır: etkinlik türü, katılımcı düzeni, içerik, dil becerileri ve öğretim araçları. B Bölümü ise sınıf içi etkileşimin sekiz iletişimsel özelliğini belirlemeye yöneliktir: hedef dil kullanımı, sınıf yönetimi, tahmin edilebilirlik, konuşmanın uzunluğu, yapı ya da anlam odaklılık, iletilere verilen tepkiler, iletişimi başlatma ve sınırlandırılmış dil kullanımı.

Gözlem Şemasının Uyarlanması: Gözlem şeması araştırma kapsamında kullanılmadan önce aracı geliştiren araştırmacılardan aracın bu araştırma kapsamında uyarlanması ve uygulanması için gerekli izinler alınmıştır. Ardından uyarlama çalışmaları çerçevesinde gözlem şeması araştırmacı tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Bu aşamada, gözlem şemasının hazırlanma süreci ve içerdiği kategorilere ilişkin bilgilerin yer aldığı kaynaklardan yararlanılmıştır (Allen, Fröhlich, & Spada, 1984; Allen vd., 1990; Chaudron, 1988; McKay, 2008). İkinci aşamada, gözlem şeması profesyonel bir çevirmen tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Üçüncü aşamada, araştırmacı ve çevirmen tarafından yapılan çeviriler karşılaştırılmış ve iki çeviri arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Bu karşılaştırma sonucunda, iki çeviri arasında uyum olduğu görülmüş ve araştırmacı tarafından yapılan çevirinin kullanılmasına karar verilmiştir. Son olarak, gözlem şemasının İngilizcesi ve araştırmacı tarafından yapılan çevirisi,

yabancı dil alanında uzman bir araştırmacının incelemesine sunulmuş ve uzman görüşü doğrultusunda gözlem şemasının hem Türkçe çevirisi hem de araştırmanın amaçlarına ulaşılması açısından uygun olduğu belirlenmiştir.

Gözlem Şemasının Pilot Uygulaması: Gözlem şemasının pilot uygulaması, -asıl uygulama için belirlenen sınıf dışarıda bırakılarak- araştırmanın yapıldığı okullardan birinde herhangi bir ölçüt dikkate alınmadan seçilen bir sınıfta yapılmıştır. İki ders saati boyunca bir yandan ders süreci kamera ile kaydedilirken bir yandan gözlem notları tutulmuştur. Pilot uygulama sonrasında kayıtlar incelenerek kodlamalar yapılmış ve elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çözümleme sonucunda elde edilen veriler gözlem notları ile karşılaştırılmış ve veriler arasında uyum olduğu görülerek gözlem şemasının araştırmanın amaçlarına ulaşmak için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

İkinci Kodlayıcının Belirlenmesi ve Eğitilmesi: Gözlem şemasının B Bölümünün % 25'i (her okul için üç ders saati) araştırmacının yanı sıra ikinci bir kodlayıcı tarafından kodlanmış ve iki kodlayıcı arasındaki uyum belirlenmiştir. Eğitim geçmişi ve mesleki deneyimi dikkate alınarak belirlenen ikinci kodlayıcı, eğitim programları alanında yüksek lisans öğrenimi gören bir İngilizce okutmanıdır. İkinci kodlayıcının eğitilmesi kapsamında, gözlem şeması ile ilgili kaynaklar incelenerek bir gözlem kılavuzu oluşturulmuştur. Bu kılavuzda gözlem şemasının bölümleri ve kategorileri hakkında ayrıntılı bilgiler ve kodlama sürecine ilişkin yönergeler yer almaktadır. Bunun yanı sıra, pilot uygulamanın video kayıtları kullanılarak örnek kodlamalar yapılmıştır ve ikinci kodlayıcının yaptığı kodlamalar üzerinde tartışılarak kategorilerin doğru biçimde anlaşıldığından emin olmak için gerekli açıklamalar yapılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Doküman incelemesi sürecinde iletişimsel yaklaşım (Widdowson, 1978; Brumfit, 1984; Nunan, 1999; Richards & Rodgers, 2001; Brown, 2007) ve iletişimsel yeterlik (Hymes, 2001; Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990) kavramlarına ilişkin alanyazından yararlanılarak iletişimsel yaklaşımın ilkeleri belirlenmiş ve kategoriler biçiminde düzenlenmiştir. İngilizce dersi öğretim programı incelenirken dikkate alınacak kategoriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.*İletişimsel Yaklaşım İlkeleri ve İlgili Kategoriler*

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

Gözlem sürecine başlamadan önce, araştırmayı ve araştırmacıyı katılımcılara tanıtmak için gözlem yapılacak sınıflar ziyaret edilmiştir. Araştırmacının gözlemci olarak katılımcı rolünü üstlendiği çalışmalarda gözlemcinin varlığı sınıf içindeki doğal ortamı etkileyebilmektedir (Fraenkel & Wallen, 2003). Katılımcıların gözlemciye alışmasıyla bu etki azaltılabilir (Gall, Gall, & Borg, 2007). Bu nedenle araştırmacı, asıl gözlem sürecine başlamadan önce her okulda dört ders saati süresince gözlem sınıflarındaki İngilizce derslerine katılmış ve ders öncesi ile ders aralarında öğrencilerle ve öğretmenlerle zaman geçirerek onların araştırmacıyı tanınmasını ve araştırmayı anlamasını sağlamaya çalışmıştır.

Gözlem sürecine geçilmesinin ardından her üç sınıfta 12'şer ders saati, toplamda 36 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlemler sırasında araştırmacı ders akışını etkilemeden yalnızca izlemiştir. Gözlem şemasının A Bölümü sınıf içi gözlemle eş zamanlı olarak kodlanmıştır. Bu kodlamalarda, kodlama birimi etkinlik olarak belirlenmiştir. B bölümündeki kodlamaların yapılabilmesi için sınıf içi uygulamalar kamerayla kaydedilmiştir. Daha sonra B Bölümü kodlanırken her etkinliğin başından itibaren iki dakikada bir, bir dakika süresince kodlama yapılmıştır. Birer dakikalık kodlama sırasında, iletişimsel özelliklere ilişkin kategorilerin görülme sıklığı gözlem şemasında işaretlenmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin her bir sözcüğü, bu bölümde kodlama birimi olarak kabul edilmiştir.

Üç okuldaki gözlemlerin % 25'i için ikinci kodlayıcı tarafından da kodlama yapıldığından araştırmacı ile kodlayıcı arasındaki uyum, Cohen'in Kappa katsayısı kullanılarak belirlenmiştir (Cohen, 1960). Kodlayıcılar arasındaki uyumun yeterli olduğunu söyleyebilmek için bazı araştırmacılar 0,60'ın üzerinde bir değeri (Landis & Koch, 1977) bazıları ise 0,80'in üzerinde bir değeri (McHugh, 2012) kabul etmektedir.

Bu araştırmada gözlem şemasının B bölümündeki öğretmenin ve öğrencinin sözlü iletişimine ilişkin kategoriler için Kappa katsayısı değerleri 0,80'in üzerinde olduğundan kodlayıcılar arası uyum olduğu kabul edilmiştir (Tablo 3 ve 4).

Tablo 3.

Kappa Katsayısı Değerleri: Öğretmenin Sözlü İletişimine İlişkin Kodlamalar

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

Tablo 4.

Kappa Katsayısı Değerleri: Öğrencinin Sözlü İletişimine İlişkin Kodlamalar

İletişimsel Özellik	Kategori	Veri Sayısı	Kappa Değeri
I. Hedef Dil Kullanımı	Hedef Dil Kullanımı	746	0,971
II. Etkileşimi Başlatma	Etkileşimi Başlatma	746	0,981
III. Tahmin Edilebilirlik	Bilgi İsteme	746	0,964
	Tahmin Edilebilir Bilgi Verme	746	0,969
	Tahmin Edilemez Bilgi Verme	746	0,891
IV. Konuşmanın Uzunluğu	Çok Kısa Konuşma	746	0,952
	Kısa Konuşma	746	0,965
	Uzun Konuşma	746	0,958
V. Sınırlandırılmış Dil Kullanımı	Sınırlandırılmış Dil Kullanımı	746	0,966
VI. İletilere Verilen Tepki	Düzeltilme	746	
	Yineleme	746	0,932
	Açıklama	746	0,965
	Yorum Yapma	746	0,888
	Genişletme	746	0,917
	Ayrıntılandırma	746	

Kodlayıcılar arasındaki uyum, gözlem şemasının B bölümündeki tüm kategoriler için yeterli düzeyde olduğundan okullardaki gözlem sürecine devam edilmiştir. Gözlemlerin kalan % 75'lik bölümü yalnızca araştırmacı tarafından kodlanmış ve çözümlenmiştir.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde; öğretim programı, önceden belirlenen kategoriler çerçevesinde ayrıntılı biçimde incelenmiş ve kategoriler ile örtüşen program ifadeleri belirlenmiştir. Kategoriler altında sınıflandırılan bu ifadeler, tablo biçiminde düzenlenerek gözlem verileri ile karşılaştırılabilecek bir hale getirilmiştir.

Gözlem sürecince elde edilen veriler; gözlem şeması yoluyla kategoriler altında sınıflandırılarak nicel verilere dönüştürülmüş ve SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden yüzde ve sıklık kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, doküman incelemesi ve gözlem yoluyla elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları, doküman incelemesinde belirlenen kategoriler doğrultusunda dokuz başlık altında sunulmuştur.

3.1. İletişimsel Yeterliğin Geliştirilmesi

İletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış öğretim programlarının temel amacı, iletişimsel yeterliği geliştirmek ve böylece öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamaktır (Canale & Swain, 1980). Öğretim programının temel amaçlarından birinin öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmek ve böylece İngilizceyi bir iletişim aracı olarak kullanmalarını sağlamak olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretim programında iletişimsel yeterlik alanlarının tümüne ilişkin kazanımlara yer verildiği ve bu temelde iletişimsel yeterlik alanlarının bütünleşik öğretiminin benimsendiği belirlenmiştir.

Sınıf içi etkinliklerde öğrencilere yeterlik kazandırılan alanlara ilişkin gözlem bulguları, üç okulda da öğrencilere yapı, işlev, söylem ve toplumdilbilim alanlarında yeterlik kazandırmaya yönelik etkinlikler kullanıldığını, ancak bu etkinliklerin çoğunda öğrencilere dilin yapısına ilişkin yeterlik kazandırmanın amaçlandığını göstermektedir (Tablo 5). Örneğin, B okulunda doğrudan dilin yapısı ile ilgili olmayan etkinliklerde bile öğrencilere dilin yapısı ile ilgili bilgi verilmesi, tüm etkinliklerin dilin yapısına ilişkin yeterlik kazandırmayı amaçlayan etkinlik biçimini almasına neden olmuştur.

Tablo 5.
Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencilere Yeterlik Kazandırılan Alanlar

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

Öğrencilerin hedef dili iletişimsel gereksinimlerini karşılamak amacıyla kullanabilmek için iletişimsel yeterliğin tüm alanlarında gelişim sağlamaları gerekmektedir (Bachman, 1990). Tablo 5'teki bulgulara bakıldığında, üç okulda da sınıf içi etkinliklerde dilin yapısına odaklanıldığı ve neredeyse tüm etkinliklerde öğrencilere dilin yapısına ilişkin kuralları öğretmenin amaçlandığı görülmektedir. Bununla birlikte işlev, söylem ve toplumdilbilim alanlarına daha az önem verildiği ve özellikle toplumdilbilim alanında yeterlik kazandırmaya dönük etkinliklerin çok az olduğu gözlemlenmiştir. Oysa öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmak için dilin yapısına ilişkin kuralların yanı sıra dilin sosyokültürel bir ortamda kullanımına ilişkin kuralları da öğrenmeleri gerekmektedir (Hymes, 2001). Bu temelde, öğretim programında iletişimsel yeterliğin geliştirilmesinin amaçlanmasına karşın, üç okulda da sınıf içi uygulamaların bunu sağlayacak biçimde yeterlik alanların bütünlük öğretimine yönelik olarak yapılandırılmadığı görülmektedir.

3.2. Dil Becerilerinin Bütünlük Öğretimi

Temel dil becerileri, iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış öğretim programının önemli bir parçasıdır ve bu becerilerin bütünlük biçimde öğretilmesi gerekmektedir. Öğretim programının vizyonunun açıklandığı bölümde, öğrencilerin dinleyen, konuşan, okuyan ve yazan bireyler olarak yetişmelerini sağlamanın amaçlandığı belirtilmiştir. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi öğretim programının genel amaçları arasında da yer almaktadır. Bunların yanı sıra, öğretim programında öğrenme alanlarının açıklandığı bölümde, dört temel dil becerisinin bütünlük biçimde öğretilmesinin amaçlandığı vurgulanmıştır. Böylelikle programda dil becerilerinin bütünlük öğretimine ilişkin ilkenin benimsendiği görülmektedir.

Sınıf içi gözlemlerde üç okulda da öğrencilerin tüm etkinliklerde dinleme ve konuşma becerilerini kullandıkları, buna karşın okuma ve yazma becerilerini daha az kullandıkları görülmüştür (Tablo 6). Bu durum sınıf içi uygulamalarda dil becerilerinin bütünlük öğretiminin tam olarak gerçekleştirilemediğine işaret etmektedir. Bu bulgulara benzer biçimde, Parker (2012), Karcı (2012) ve Tekin Özel (2011) de dil becerilerinin bütünlük biçimde öğretilmemesini İngilizce derslerinde karşılaşılan önemli bir sorun olarak belirlemiştir.

Tablo 6.
Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Dil Becerileri

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

Etkinlikler sırasında dil becerilerinin bütünlük öğretiminin yanı sıra anlama odaklanılması da önem taşımaktadır (Widdowson, 1978). Tablo 6'da üç okulda da neredeyse tüm etkinliklerde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini kullandığı görülmektedir. Buna karşın, bu beceriler çoğunlukla öğretmenin soru sorduğu ve öğrencilerin yanıt verdiği ya da öğretmenin yönerge verdiği ve öğrencilerin birbirinden

bağımsız tümceler kurduğu (boşluk doldurma, eşleştirme, çeviri vb.) etkinlikler kapsamında kullanılmıştır. Bu durum, bu becerilerin kullanımında anlamdan çok yapıya odaklanıldığını göstermektedir.

Üç okulda da okuma becerileri çoğunlukla bir metni yüksek sesle okuma ya da etkinlikler (verilen bir yapıyı kullanarak tümce oluşturma, boşluk doldurma vb.) sırasında oluşturulan birbirinden bağımsız tümceleri okuma amacıyla kullanılmıştır. Gözlemlerde öğrencilerin okudukları bir metinle ilgili soruları yanıtladığı ya da bir metnin içeriği üzerinde tartıştığı durumlara çok az rastlanmıştır. Yazma becerilerine ilişkin etkinliklerin sayısının diğerlerine göre daha az olmasının yanı sıra, bu etkinliklerde yazma becerisinin çoğunlukla verilen sözcükleri kullanarak boşluk doldurma ya da verilen yapıları kullanarak tümce kurma amacıyla kullanıldığı görülmüştür. Öğrencilerin konuyla ilgili bilgi verdiği, bir konuyla ilgili görüşlerini belirttiği, kısa bir öykü anlattığı birbirine bağlı tümcelerden oluşan bir metin oluşturma biçimindeki yazma etkinliklerine ise neredeyse hiç yer verilmemiştir. Bu temelde okuma ve yazma etkinliklerinin de bütünlük dil öğretimine uygun biçimde ve anlam odaklı olarak yürütülmediği görülmüştür.

Tüm bu bulgular ışığında, öğretim programında dil becerilerin bütünlük öğretiminin amaçlanmış olmasına karşın, bu amacın üç okulda da sınıf içi uygulamalara yansıtılmadığı ve dil becerilerinin anlam odaklı biçimde kullanımına dönük bir öğrenme ortamı sağlanamadığı belirlenmiştir.

3.3. Anlam Odaklılık

İletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış bir programda dilin doğru kullanımından (yapı) çok, dilin akıcı kullanımına (anlam) odaklanılmakta ve böylelikle doğal ve iletişimsel bir öğrenme ortamının sağlanması amaçlanmaktadır. Öğretim programında, dilin yapısına ilişkin kuralların temel dil becerileri ile bütünlük öğretileceği ve böylelikle anlam odaklı bir ortam sağlanacağı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretim programında öğrencilerin hata yaparak öğrenmelerine olanak sunulması gerektiği ifade edilmiştir. Bu açıklama da öğretim programında dilin akıcı kullanımına odaklanıldığını göstermektedir.

Sınıf içi gözlemlerde öğretim sürecinde kullanılan etkinlik türleri belirlenmiştir. Okullarda kullanılan etkinlik türleri ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen tarafından dilin yapısına ilişkin bir konunun açıklanması, yüksek sesle okuma, dinlenen ya da okunan bir metinle ilgili soruları yanıtlama, çeviri yapma, verilen yapıları kullanarak tümce ya da metin oluşturma ve eşleştirme gibi etkinlikler en sık kullanılan etkinliklerdir. Bu etkinlikler, öğrencilere dil becerilerini geliştirme olanağı sunmakla birlikte, temelde öğrencilere dilin yapısı ile ilgili kuralları öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu etkinlikler çoğunlukla öğretmenin soruları ve yönergeleri ile yürütülmekte ve genellikle soru-yanıt-dönüt adımlarından oluşan bir etkileşim ortamı oluşturmaktadır. Bu tür etkinliklerin gerçek yaşamı yansıtan anlamlı etkinlikler olduğunu söylemek de güçtür (Widdowson, 1978).

Gözlemlerde öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencilere verdiği dönütler ele alınmış ve bu dönütlerin yapı odaklı mı anlam odaklı mı olduğu incelenmiştir. Tablo 7'de görüldüğü üzere, öğretmenler sınıf içi etkinlikler süresince öğrencilere sıkça dönüt vermiştir. Bununla birlikte üç okulda da öğretmenlerin en çok yapıya ilişkin dönüt verdiği gözlemlenmiştir. Özellikle B okulunda öğretmenlerin anlama ilişkin dönüt verme oranının çok az olduğu görülmektedir.

Tablo 7.
Yapı ya da Anlama İlişkin Dönüt Verme

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

Dönüt verme davranışlarına ilişkin bulgular, üç okulda da dönüt vermenin sınıf içi etkileşimin önemli bir parçası olduğunu göstermiştir. Bu durum, yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkileşime özgü bir özellik olarak kabul edilmektedir (Coulthard, 1985). Sınıf içi etkinliklerde soru-yanıt-dönüt yapısının sürdürülmesi ve verilen dönütlerin büyük bölümünün dilin yapısı ile ilgili olması, sınıf içindeki öğrenme ortamının doğal iletişim ortamından uzak olduğunu göstermektedir. Bu bulguların yanı sıra, iletişimsel yeterliğin geliştirilmesi ve dil becerilerinin bütünlük öğretimi ilkeleri bağlamında da sınıf içi süreçlerde çoğunlukla yapıya odaklanıldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretim programında anlam odaklı bir öğretim önerilmiş olsa da, bunun sınıf içi uygulamalara yansıtılmadığı ve öğretmenlerin çoğunlukla yapı odaklı bir süreç yürüttüğü görülmüştür.

3.4. Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi

İletişimsel yaklaşım üzerinde çalışan araştırmacılar, yabancı dil öğretiminde dil becerilerinin yanı sıra düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemine değinmiştir (Littlewood, 1983; Richards & Rodgers, 2001; Brown, 2007). Öğretim programının giriş bölümünde öğrencilerin düşünme becerilerini kullanarak sorun çözebilmelerini sağlamanın amaçlandığı belirtilmiştir. Öğretim programında genel amaçlarının açıklandığı bölümde, öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurma, sorun çözme, karar alma vb. düşünme becerilerini geliştirmelerinin amaçlandığı ifade edilmiştir.

Sınıf içi etkinliklerin içeriğini oluşturan konulara ilişkin gözlem bulguları, üç okulda da sınıf içi etkinliklerde çoğunlukla bilindik/ basit konuların ele alındığını, buna karşın bilindik olmayan/ karmaşık konulara çok az yer verildiğini ortaya koymuştur (Tablo 8).

Tablo 8.
Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Konular

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

İletişimsel öğretim programında konuların öğrencilerin gereksinimlerine göre belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin kendileri ve yakın çevreleri ile ilgili konular, onların günlük yaşamdaki gereksinimlerini karşılamaya yönelik olabilmektedir. Ancak, bu konular öğrenciler için basit/ bilindik konulardır ve kavramsal

açıdan dardır. Sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin basit konuların yanı sıra karmaşık ve bilindik olmayan konular üzerinde de çalışması beklenmektedir (Allen, Fröhlich, & Spada, 1984). Böylesi konuların tartışma, sorun çözme vb. etkinlikler çerçevesinde ele alınması, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayabilmektedir. Bu temelde, üç okulda da etkinlikler kapsamında ele alınan konuların, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik konular olmadığı söylenebilir.

Gözlem sonucunda sınıf içinde kullanılan etkinlik türlerine ilişkin olarak ulaşılan bulgular, üç okulda da yapıya ilişkin mekanik etkinliklere odaklanıldığını ve sorun çözme, tartışma, oyun oynama vb. öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklereyse neredeyse hiç yer verilmediğini göstermiştir. Bu bağlamda, öğretim programında dil becerilerinin yanı sıra düşünme becerilerinin de geliştirilmesi planlanmıştır, ancak sınıf içindeki etkinlikler ve etkinliklerin içeriğini oluşturan konular öğrencilerin düşünme becerilerini destekleyecek nitelikte bir ortam sağlamamaktadır.

3.5. Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi ve İşbirlikli Öğrenme

İletişimsel öğretim ortamında sınıf içi etkinlikler özellikle öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayacak ve işbirlikli öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenlenir. Bu nedenle, sınıf içi etkinliklerin ikili çalışma ya da grup çalışması biçiminde düzenlenmesi önerilmektedir (Devitt, 1989; Nunan, 1999). Öğretim programında öğrencilerin işbirliği yaparak ve sorumluluğu paylaşarak çalışabilecekleri öğrenme ortamları sağlamak amaçlanmıştır. Buna ek olarak, öğretmenin rolü ve öğretme-öğrenme süreci ile ilgili açıklamalarda, öğrencilerin bireysel ve grup içinde çalışmalarını sağlayacak çeşitli çalışma biçimlerinin sunulması gerektiği ifade edilmiştir.

Gözlemlerde sınıf içi etkinliklerin nasıl düzenlendiği incelenmiş ve üç okulda da çoğunlukla öğretmenin tüm sınıfla ve tek tek öğrencilerle gerçekleştirdiği etkinliklerin kullanıldığı görülmüştür (Tablo 9). Bunun yanı sıra, öğrencilerin bireysel çalışma yaptıkları gözlemlenmiştir. İkili çalışmalar yalnızca B okulunda iki etkinlik kapsamında kullanılmış, grup çalışmasınaysa üç okulda da hiç rastlanmamıştır.

Tablo 9.

Öğretmen ve Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeni

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

Öğretmenin tüm sınıfla ya da tek tek öğrencilerle gerçekleştirdiği etkinlikler, öğretmen-öğrenci etkileşimine olanak sağlayan ve öğretmen merkezli bir öğretim ortamı oluşturan etkinlikler olarak kabul edilmektedir (Wright, 1987; Nunan, 1999; Brown, 2007). Okullarda ikili çalışmalara ya da grup çalışmalarına neredeyse hiç yer verilmemesi, öğrenci-öğrenci etkileşiminin desteklenemediğinin önemli bir göstergesidir. Öğrenen merkezli ve işbirlikli öğrenmeyi destekleyici bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için sınıf içi uygulamalarda ikili çalışmalar ve grup çalışmalarına sıkça yer verilmesi gerekmektedir (Little, 1991; MacGarry, 1995). Üç okulda da etkinliklerin öğretmen-

öğrenci etkileşimine dayalı ve öğretmen merkezli bir öğrenme ortamı oluşturacak biçimde düzenlendiğini gösteren bu bulgular, sınıf içindeki uygulamaların öğretim programında öğrenci-öğrenci etkileşiminin ve işbirlikli öğrenmenin öncelenmesine yönelik öneriler ile örtüşmemektedir.

3.6. Özgün ve Çeşitli Öğretim Araçlarının Kullanımı

Öğrenme ortamının zenginleştirilmesi, doğal bir öğrenme ortamı sağlanması, öğrencilerin güdülenmesinin artırılması ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesi amacıyla yabancı dil öğretim sürecinde çeşitli (yazılı, işitsel, görsel ve işitsel-görsel) ve özgün öğretim araçlarının kullanımı önerilmektedir. Öğretim programında öğrenme ortamının çeşitli araçlar kullanılarak zenginleştirilmesi ve anlamlı, özgün içeriklerin kullanılmasına ilişkin öneriler yer almaktadır.

Sınıf içi etkinliklerde kullanılan öğretim araçlarının çeşitliliğine ilişkin bulgular, üç okulda da çoğunlukla yazılı ve görsel araçlardan yararlandığını, işitsel ve işitsel-görsel araçlardan çok az yararlandığını ortaya koymuştur (Tablo 10). Bu bulgular, öğrencilerin gerekli yeterlik ve becerileri kazanmalarını sağlayacak, öğretim araçları açısından zengin bir ortam oluşturulmadığını göstermektedir. Kırkgöz (2006, 2009) de araştırmalarında bu eksikliğe işaret ederek İngilizce öğretiminde kullanılan öğretim araçlarının çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Tablo 10.

Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Öğretim Araçlarının Türü

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

Sınıf içi etkinliklerde kullanılan öğretim araçlarının kaynağına ilişkin bulgular, üç okulda da etkinliklerin neredeyse tümünde eğitsel amaçlarla geliştirilmiş öğretim araçlarının kullanıldığını ve özgün araç kullanımına gerekli önemin verilmediğini göstermektedir (Tablo 11). Özgün araçlar gerçek yaşama yakın bir öğrenme ortamı oluşturulması bakımından büyük önem taşımaktadır (Gilmore, 2007). Ayrıca bu araçlar öğrenen özerkliğinin desteklenmesinde de etkili olmaktadır (Benson, 2001). Bu çerçevede, öğretim programındaki önerilerin aksine üç okulda da sınıf içinde öğretim araçları bakımından bir zenginlik ve çeşitlilik sağlanamadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 11.

Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılan Öğretim Araçlarının Kaynağı

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

3.7. Gerçek Yaşamı Yansıtan Öğrenme Ortamı

Öğretim programının vizyonunun açıklandığı bölümde, öğrenmeyi gerçek yaşama aktarabilen bireyler yetiştirmenin amaçlandığı görülmektedir. Ayrıca öğrenme ortamına ilişkin açıklamaların yer aldığı bölümde, öğrenme ortamının gerçek yaşam durumlarını yansıtacak biçimde anlamlı ve etkileşime dayalı olması gerektiği ifade edilmiştir.

Sınıf içi etkileşimde yönergeler ve disiplin ifadeleri, öğretmenlerin hedef dili iletişimsel bir amaçla kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, bu konuda yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin özellikle disiplin ifadelerinde birinci dili kullanmayı yeğledikleri görülmektedir (Littlewood, 1983; Littlewood & Yu, 2011). Tablo 12 ve 13'e göre, üç okulda da öğretmenler etkinliğin sürdürülmesine yönelik kısa yönergelerde İngilizceyi kullanmıştır. Buna karşın, öğretmenlerin etkinlikleri tanıttıkları ve etkinliklerle ilgili uzun yönergeler verdiği durumlarda yalnızca Türkçeyi ya da Türkçe ile İngilizceyi birlikte kullandıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, üç okulda da öğretmenler disiplin ifadelerinde Türkçeyi kullanmıştır. Bu temelde, öğretmenlerin hedef dili gerçek iletişim durumlarında kullanma olanağından tam olarak yararlanamadıkları görülmüştür.

Tablo 12.
Yönergeler

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

Tablo 13.
Disiplin İfadeleri

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

Tablo 14 ve 15'te gösterilen öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi isteme davranışlarına ilişkin bulgular da sınıf içindeki öğrenme ortamının gerçek yaşama yakınlığı hakkında bilgi sağlamaktadır. Üç okulda da öğretmenlerin sorduğu sorular çoğunlukla yanıtı önceden bilinen sözde sorulardır. Öğretmenler hem dilin yapısı ile ilgili konuların açıklanması sırasında hem de sınıf içi uygulamalarda okunan ya da dinlenen metinlerle ilgili olarak çoğunlukla sözde sorular sormuştur. Dolayısıyla öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtların tahmin edilebilir yanıtlar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin soru sorma oranlarıysa üç okulda da düşüktür. B okulunda öğrencilerin soru sorma oranının diğerlerinden yüksek olmasının nedeni, öğretmenin dilin yapısı ile ilgili konuları öğrencilerle tartışması ve bu sırada öğrencilerin öğretmene sıkça soru yöneltmesidir. Üç

okulda da öğrenciler yalnızca öğretmene soru sormuştur ve soru sormak için yalnızca Türkçeyi kullanmıştır. Bu bulgular, sınıf içi uygulamalarda gerçek yaşamı yansıtan bir etkileşim ortamının oluşturulmadığını

Tablo 14.
Öğretmenlerin Bilgi İsteme Davranışları

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

Tablo 15.
Öğrencilerin Bilgi İsteme Davranışları

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

Öğretmenlerin yönerge ve disiplin ifadesi kullanımları ile öğrencilerin ve öğretmenlerin soru sorma ve yanıt verme davranışlarının incelenmesi sonucunda, öğretim programında önerilenin aksine sınıf içinde gerçek yaşama yakın bir iletişimsel öğrenme ortamının sağlanmadığı görülmüştür.

3.8. Kılavuz Olarak Öğretmen - Etkin ve Özerk Öğrenen

Öğretim programında öğretmenin rolü, öğrenme sürecinde öğrencilere kılavuzluk etmek ve onların bu süreçte karşılaştıkları sorunları çözmelerine yardımcı olmak biçiminde tanımlanmıştır. Öğrencinin rolüne ilişkin olarak öğrencilerin tüm karar alma süreçlerine katılarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenerek sürekli ilerlemeyi sağlayabilen bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmıştır. Bu bağlamda, öğretim programında belirtilen öğretmen ve öğrenci rollerinin iletişimsel yaklaşıma uygun olduğu görülmektedir.

Öğretim programında öğretmenin ve öğrencinin rolünün öğrenciyi merkeze alan ve öğrenen özerkliğini destekleyen bir nitelikte olmasına karşın, sınıf içi uygulamalarda çoğunlukla öğretmen merkezli ve öğrencilerin karar alma süreçlerine katılarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına olanak tanımayan bir öğrenme ortamı sunulduğu gözlemlenmiştir.

Gözlem sonucunda elde edilen bulgulara göre, üç okulda da sınıf içi uygulamalarda kullanılan etkinliklerin neredeyse tamamı, öğretmenin tüm sınıfla ya da tek tek öğrencilerle gerçekleştirdiği etkinliklerdir. Okullarda ikili çalışmaların ya da grup çalışmalarının yapıldığı durumlara neredeyse hiç rastlanmamıştır. Bu nedenle, sınıf içi

etkinliklerin öğrencilerin işbirliği yaparak ve kendi öğrenmelerine ilişkin kararlar olarak öğrenmeleri için uygun bir ortam oluşturulamamıştır. Sınıf içi etkinliklerin içeriklerinin de genellikle öğretmenler tarafından belirlendiği görülmüştür. Bu temelde, sınıf içi etkinliklerin çoğunlukla öğretmen merkezli biçimde yürütüldüğü söylenebilir.

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

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

İletişimsel yaklaşım öğrencilerin hedef dili kullanarak iletişim gereksinimlerini karşılamalarını ve böylelikle İngilizceyi işlevsel biçimde kullanmalarını amaçlayan bir yaklaşımdır. Sınıf içinde öğrencilerin hedef dili iletişimsel gereksinimlerini karşılayacakları biçimde kullanmalarını olanaklı kılacak bir yabancı dil öğrenme ortamının sunulması bu bakımdan önem taşımaktadır. Böylesi bir ortamın yaratılabilmesi içinse sınıf içi etkinliklerde ve etkileşimde birtakım özelliklerin bulunması beklenmektedir. Yabancı dil eğitimi ve iletişimsel yaklaşıma ilişkin alanyazında yer alan araştırmalarda bu özellikler ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Bu araştırma kapsamında incelenen İngilizce dersi öğretim programında da iletişimsel yaklaşım benimsendiği ve bu özelliklerin vurgulandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, doküman incelemesi sonrasında yürütülen gözlemlerle elde edilen bulgulara dayanılarak programda önerilen uygulamalarla sınıf içindeki uygulamaların örtüşmediği sonucuna varılmıştır.

Gözlem verileri, sınıf içi uygulamalarda iletişimsel yeterlik alanlarından yapıya odaklanıldığını ve işlev, söylem ve toplumdilbilim alanlarının geliştirilmesine yeterince önem verilmediğini göstermiştir. Ayrıca dil becerileri bağlamında da sınıf içi etkinliklerde tüm dil becerilerine bütünlük biçimde yer verilmediği ve öğrencilerin becerileri kullanabilecekleri ortamlar sağlansa bile yine becerilerin geliştirilmesine değil yapının geliştirilmesine odaklanıldığı gözlemlenmiştir. Oysa ilgili alanyazında iletişimsel yeterlik alanlarının ve dil becerilerinin bütünlük öğretimine ve bu süreçte yapıya değil anlama odaklanılmasının önemine sıklıkla değinilmektedir (Breen & Candlin, 1980; Canale & Swain, 1980; Widdowson, 1978; Brumfit, 1984).

Araştırma sonucunda dikkati çeken önemli bir bulgu, sınıfta çoğunlukla boşluk doldurma, eşleştirme, yüksek sesle okuma vb. mekanik etkinliklerin kullanılmasıdır. Buna ek olarak, etkinliklerin içeriğini oluşturan konular da bilindik/basit ve kapsamı dar konulardan seçilmiştir. Bu bulgular temelinde, öğretim programında öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlanmasına karşın, sınıf içi süreçlerde bu yönde bir öğretim sürecinin yürütülmediği sonucuna varılmıştır. Bilindik/basit konuların yanı sıra karmaşık ve bilindik olmayan konuların tartışma, problem çözme vb. etkinlikler kapsamında ele alınması öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımakta ve öğrencilerin güdülenmesini arttırarak sınıf içi etkileşime daha fazla katılmalarını sağlamaktadır (Nunan, 1999).

İletişimsel bir öğrenme ortamının temel tanımlayıcılarından biri öğrenci-öğrenci etkileşimi ve işbirlikli öğrenmedir. Sınıf içinde etkinliklerin öğrencilerin birbirleriyle etkileşime geçerek hedef dili kullanmalarını sağlayacak biçimde düzenlenmesi, bir yandan öğrenen merkezli bir öğrenme ortamı sağlarken bir yandan da sürecin doğal ve anlamlı olacak biçimde yapılandırılmasını olanaklı kılmaktadır (Brumfit, 1984). Öğretim programında da öğrenci-öğrenci etkileşimi ve işbirlikli öğrenmenin desteklenmesi önerilmektedir. Bununla birlikte, bu araştırmada gözlem yapılan okullardaki sınıf içi uygulamaların bu bakımdan öğretim programındaki önerileri yansıtmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar ışığında, sınıf içi uygulamaların iletişimsel bir nitelik kazanmasını sağlamaya yönelik olarak İngilizce dersinde gerçek yaşama yakın, anlamlı ve öğrencilerin iletişimsel gereksinimlerini karşılamalarına yönelik bir öğrenme ortamının sağlanması önerilmektedir. Bu doğrultuda, yapı odaklılıktan uzak ve iletişimsel yeterlik alanlarının tümüne önem verilen, temel dil becerilerinin iletişimsel gereksinimleri karşılayacak ve gerçek yaşamı yansıtacak biçimde kullanımına olanak tanıyan, etkinliklerin düzenlenmesinde öğrenci-öğrenci etkileşiminin artmasını ve işbirlikli öğrenmenin desteklenmesini sağlayacak grup çalışmalarına daha fazla yer verilen, bilindik/ basit içeriğin yanı sıra bilindik olmayan/karmaşık içeriğin mekaniklikten uzak ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklerle sunulduğu ve özgün öğretim araçlarının kullanıldığı bir öğrenme ortamına gereksinim vardır.

Son dönemde İngilizce öğretiminin niteliğini arttırmaya yönelik pek çok çalışma yapılmakta ve öğretim programları bu kapsamda güncellenmektedir. Bununla birlikte bu araştırmanın sonuçları, alanda sınıfın yalnızca araştırmanın geçtiği yer değil araştırmanın nesnesi olarak görüldüğü ve sınıf içi uygulamaların derinlemesine incelenerek etkileşimin odağa çekildiği sınıf araştırması geleneğinin yaygınlaştırılmasına duyulan gereksinime işaret etmektedir. Bu bağlamda, alandaki yeniliklerin sonuçlarının etkili biçimde değerlendirilebilmesini ve sınıf içi etkinlikler, öğretim araçları, değerlendirme süreçleri vb. konularda karar alma süreçlerine temel oluşturulması bağlamında önemli bulgulara ulaşılmasını sağlayacak sınıf araştırmalarının yaygınlaştırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Allen, J. P., Fröhlich, M., & Spada, N. (1984). The Communicative orientation of language teaching: An observation scheme. J. Handscombe, R. A. Orem, & B. Taylor (Ed.) içinde, *On TESOL '83: The question of control* (s. 231-252). Washington, DC: TESOL.
- Allen, P., Swain, M., Harley, B., & Cummins, J. (1990). Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language acquisition. P. Allen, M. Swain, B. Harley, & J. Cummins (Ed.) içinde, *The development of second language proficiency* (s. 57-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. Essex: Longman.
- Avrupa Konseyi. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – a guide for users*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- Bailey, K. M. (1985). Classroom-centered research on language teaching and learning. M. Celce-Murcia (Ed.) içinde, *Beyond basics: Issues and research in TESOL* (s. 96-121). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Bayyurt, Y. (2013). Current perspectives on sociolinguistics and English language education. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 1, 69–78.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Essex: Pearson.
- Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-111.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Büyükkantarçioğlu, N. 2004. A sociolinguistic analysis of the present dimensions of the sociology of language. *International Journal of the Sociology of Language*, 165, 33–58.
- Byram, M. (Ed.). (2001). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.

- Coleman, H. (2010). *The English language in development*. London: British Council.
- Cook, G. (2003). *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Coulthard, M. (1985). *An introduction to discourse analysis*. Harlow: Pearson Education.
- Devitt, S. M. (1989). *Classroom discourse: Its nature and its potential for language learning*. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Doğançay Aktuna, S., & Kızıltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes*, 24(2), 253–265.
- Doğançay Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24-39.
- Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of the new eighth grade English language curriculum from the perspectives of teachers and students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Er, K. O. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce Öğretim programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersen-Yanık, A. (2007). *A study of English language curriculum implementation in 6th, 7th and 8th grades of public primary schools through teachers' and students' perceptions*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersen Yanık, A. (2008). Primary school English teachers' perceptions of the English language curriculum of 6th, 7th and 8th grades. *Hacettepe University Journal of Education*, 35, 123–134.
- Eurydice. (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe 2012*. Brussels: European Commission.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction*. Boston: Pearson.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97-118.
- Graddol, D. (2007). Global English, global culture? S. Goodman, & D. Graddol (Ed.) içinde, *Redesigning English* (s. 242-271). New York: Routledge.
- Hymes, D. (2001). On Communicative Competence. A. Duranti (Ed.) içinde, *Linguistic anthropology* (s. 53-73). Oxford: Blackwell.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15–26.

- Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kefeli, H. (2008). *Exploring the perceptions of teachers, students and parents about the new 4 year anatolian high school English program*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kırkgöz, Y. (2006). Teaching EFL at the primary level in Turkey. M. McCloskey, M. Dolitsky & J. Orr (Ed.) içinde, *Teaching English as a foreign language in primary school* (s. 85-99). Alexandria, VA: TESOL.
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663-684.
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 188-201.
- König, G. (1990). The place of English in Turkey. D. Bozer (Ed.) içinde, *The Birth and growth of a department: Department of English Language and Literature: 25th anniversary* (s. 157-167). Ankara: Hacettepe University.
- Landis, R. J., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First Language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77.
- Littlewood, W. (1983). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1980). Inside the "black box": Methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning*, 30, 1-42.
- McGarry, D. (1995). *Learner autonomy: The role of authentic texts*. Dublin: Authentik.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The Kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282.
- McKay, S. L. (2008). *Researching second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms: Guide for teacher-initiated action*. New York: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1999). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenmiyor? *Pamukkale University Journal of Education*, 32(2), 89-94.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spada, N., & Fröhlich, M. (1995). *The communicative orientation of language teaching (COLT) observation scheme: Coding conventions and applications*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tekin-Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Truchot, C. (2002). *Key aspects of the use of English in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, T. (1987). *Roles of teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Yel, A. (2009). *Evaluation of the effectiveness of English courses in Sivas Anatolian High School*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Over the last couple of years, much work has been done on the quality of English language education in Turkey considering students' poor proficiency levels despite studying English in primary and secondary education for a long period of time (König, 1990; Doğançay Aktuna, 1998; Paker 2012). This research focuses on the problems experienced in English learning process in primary and secondary education, and on the solutions to these problems. It is seen that foreign language learning environment (Ersen Yanık, 2008; Kızıldağ, 2009), students' interests and attitudes towards learning English as a foreign language (Paker, 2012) and English language teachers' competencies (Ersen Yanık, 2008; Paker, 2012) have an impact on the quality of foreign language learning processes. Doğançay Aktuna and Kızıltepe (2005) stresses that students have few opportunities to practice English in daily communication outside the classroom in Turkey and this also has an influence on students' poor proficiency levels. In addition to these factors, research reveals that one of the main reasons for the quality problem is the lack of effective implementation of the curriculum in the classroom (Kefeli, 2008; Kırkgöz, 2009; Dönmez, 2010; Tekin Özel, 2011; Karcı, 2012). Against this background, this research attempts to carry out a thorough analysis of the communicative features of classroom practices, and teacher-student and student-student interactions to explore how the communicative approach that forms the basis of the 2011 National Curriculum for the Secondary Schools for the English Language is reflected in the 10th-grade classrooms.

2. Method

Classroom research is employed to investigate the communicative features of the classroom practices and teacher-student and student-student interactions by using interaction analysis. The participants of the research are composed of 85 10th graders and three English language teachers in three anatolian high schools located in the central districts of Ankara in the academic year 2011-2012. A thorough document analysis was carried out to analyze the curriculum in terms of communicative approach, and the communicative features of classroom practices and teacher-student and student-student interactions were analyzed through classroom observation that lasted for 36 hours (12 hours in each school). The Communicative Orientation of Language Teaching (COLT) Observation Scheme which was developed within the context of a project related to the nature of language proficiency (Allen, Fröhlich, & Spada, 1984) was adapted and employed to collect observation data. Document analysis and observation data were analyzed descriptively and compared to see the similarities and differences between the practices suggested in the curriculum and those observed in the classrooms.

3. Findings, Discussion and Results

The main purpose of the communicative approach is to enable students to use the target language in real life communication through developing learners' communicative competence and language skills in an integrated manner and in a natural, meaningful learning environment (Breen & Candlin, 1980; Canale & Swain, 1980). This means that an effective learning process requires a learning environment that enables students to use the target language for communicative purposes with meaningful and authentic classroom

activities. Such an environment can be created by making sure that classroom practices are incorporated with communicative features. The analysis of the 2011 National Curriculum for the Secondary Schools for the English Language reveals that these features are described and relevant practices are suggested in the curriculum which is based on the communicative approach. On the other hand, the results obtained by comparing the findings of document analysis and classroom observations show that the practices in the observed classes are not compatible with the curriculum aims and suggested practices. In this respect, it is concluded that the principles and practices given in the curriculum based on the communicative approach cannot be reflected effectively in the classrooms.

It is frequently underlined in the relevant research that the components of communicative competence and basic language skills should be developed in an integrated manner, and the classroom practices should focus on fluency rather than accuracy (Breen & Candlin, 1980; Canale & Swain, 1980; Widdowson, 1978; Brumfit, 1984). Observation data, on the other hand, demonstrate that the classroom practices in observed classes focused on developing students' knowledge of form, while the knowledge of function, discourse and sociolinguistics received less attention. In addition, it is seen that language skills could not be developed in an integrated way and again the classroom practices mainly focused on form even if students were provided some opportunities to use language skills.

The research findings point out that students were expected to perform mostly mechanical activities such as fill-in-the-gap exercises, matching exercises, etc. Moreover, topics of limited range like topics related to students' personal or family affairs were mostly preferred in the classroom practices. These findings indicate that the classroom practices could not provide a language learning environment that promotes the development of thinking skills in students although the curriculum stresses that it is crucial to develop thinking skills for an effective language teaching. Enriching learning processes with more complex activities such as problem solving, role playing and games while at the same time making use of topics of broad range can both help develop students' thinking skills and improve their motivation (Nunan, 1999).

Student-student interactions and cooperative learning are considered as the main components of a communicative classroom. A learning process which enables students to communicate and cooperate with each other in the target language both promotes student-centeredness and provides a natural and meaningful learning environment (Brumfit, 1984). The curriculum also suggests the promotion of student-student interaction and cooperative learning whereas the observation data demonstrates that the practices suggested to this end could not be implemented in the classrooms.

Much work has been done to improve the quality of English language education in Turkey over recent years and the primary and secondary curricula for the English language have frequently been renewed for this purpose. The results of classroom research can contribute to evaluate the consequences of the recent curriculum changes and to provide valuable data for making decisions on language teaching processes such as classroom activities, teaching materials and language assessment. In this respect, there is more room in the literature for classroom research that refers to not only the place but also the object of the research.