

İNGİLİZ VE TÜRK ORTA DERECELİ ÖĞRETİM KURUMLARINDA DİL ÖĞRETİMİ VE DİĞER DERSLERİN ÖĞRETİMİNDE DİLİN KULLANIM ŞEKİLLERİ

Şerefattin KARAKAYA*

Abstract

This study is the comprasion of language teaching and learning and how language is used in the processes of teaching and learning for other subjects in secondary schools in England and Turkey from the aspects of English and Turkish teachers. The study including 120 English and 120 Turkish secondary school teachers discuss some of the findings pertaining of how teachers see the ways of language insruccion and of using language to teach and learn other subjects. The samples were drawn from five secondary schools in Leicester in England and five secondary schools in Turkey. The form of English questionnaire was used to obtain the data from English teachers and the form of Turkish questionnaire used to get information from Turkish teachers. The study shows that the processes of teaching and learning in English secondary schools were organised beter in terms of students' and teachers' activities. While teaching seemed to be a two-way process in English secondary schools, it seemed to be a rather one-way process in Turkish secondary schools.

Key words: *Comprasion, Language, Turkish and English Instruction.*

Özet

Bu çalışmanın amacı İngiltere'de ve Türkiye'deki orta dereceli okullarda dil öğretme ve öğrenmesinin ve diğer derslerin öğretimde dilin kullanım şekillerinin İngiliz ve Türk öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle karşılaştırmaktır. Araştırma için 120'şer ortaöğretim kurumlarında görev

* Yard. Doç., Atatürk Üni. K.K.E.F, Eğitim Bilimleri Bölümü, E.P.Ö. Anabilim Dalı

yapan İngiliz ve Türk öğretmeni örneklem olarak seçilmiş ve veri toplamak için her birine anket uygulanmıştır. Toplanan veriler analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Araştırma İngiliz ortaöğretim okullarının öğretim süreçlerinin öğrenci ve öğretmen etkinlikleri açısından daha iyi organize edildiğini göstermiştir. İngiliz orta dereceli okullarda öğretim iki yönlü bir süreç görünümündeyken Türk orta dereceli okullarda tek yönlü bir süreç görünümünde olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Karşılaştırma, Dil, Türk ve İngiliz Öğretmenleri

Giriş:

Toplumsal hayatta ve özellikle eğitim kurumlarında temel etkileşim aracı dildir. Etkileşim de en az iki kişi arasında anlam oluşturmak için anahtar rolünü oynayan dil, genel olarak yazma, okuma konuşma ve dinleme şekillerine ayrılabilceği ifade edilebilir. Konuşma, dinleme, yazma ve okuma şekilleri eğitim kurumlarındaki bir dersin öğretiminde en fazla kullanılan araçlardır. Öğretim seviyesi ne olursa olsun; hedeflerin öğrencilerde gerçekleşmesine neden olan dilin konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerini kullanmak iletişim ilke ve kurallarına uymayı gerektirir(Whitetaker,1993). Bilim, sanat, kültür ve teknoloji alanlarındaki anlamların öğretim süreçlerinde öğretilmesi ve öğrenilmesi dil ile formüle edilerek gerçekleştirilir. Bu işlemin amaçlı, planlı ve kontrollü yapıldığı yerler okullardır. Daha özel alan olarak da sınıf ortamlarıdır. Sınıftaki öğretmen, öğrenci ve konu içeriği arasındaki anlamlı ilişkiyi oluşturabilmek dilin kullanım şekilleriyle mümkün olur(Stubbs,1983). Öğretmenler ile öğrenciler arasında bir anlaşma zemini olan dil, bütün öğretmenlerin aynı zamanda bir dil öğretmeni olmalarını gerektirir. Bu anlamda bütün derslerin öğretmenleri öğrencilerinin bilgi ve anlayışına uygun dili kullanmaları için dilin işleyen süreçlerinde, derslerinin dil ile ilgili ihtiyaçlardan ve öğrencilerinin bunları karşılayabileceği yardımcı yollardan haberdar olmaları beklenir. Dersler ile ilişkili kaynak ve konulardan faydalanmak ve öğrenme tecrübelerine sahip olmak dil gelişimini zorunlu hale getirir. Çünkü düşünme

sürecinin kendisi dile dayalıdır ve aynı zamanda dilin gelişimi de düşünce sürecindeki gelişmeye dayalıdır. Tecrübeler ifadeleştirilerek genelleştirilir ve sonra da onlar üzerinde çalışılır.

Bruner (1964) eğitim ile bağlantılı olarak ortaöğretimin ana katkılarından birinin analitik düşünmeyi geliştirmek olduğunu fakat ilgili kapasitenin kazanılması için ağır ve sıkıcı gelişim çalışmasının zorunlu olduğunu ifade ediyor. Bu anlamda dil düşüncenin sadece ifadesi değil, aynı zamanda bir önceki sahip olunan bilginin açıklığa kavuşmasını sağlayan bir vasıta. Aynı zamanda dil kapasitesi bir anlama fonksiyonuna sahiptir. Bu nedenle öğrenci anlamak ve dinlemek ile birlikte mümkün olduğu kadar yazmak ve konuşmak etkinlikleri içinde öğrenebilir. Böylece dilin kullanım şekilleri öğrenmeye ve öğrenmede dilin kullanım şekillerine yardım eder. (Halliday, 1975). Flanders 'in (1970) sınıf etkileşim analizlerinde öğretmen ve öğrenci konuşmalarının çeşitliliğini ve öğretim kalitesine etkisini açıklaması, dilin öğretim süreçlerindeki rolünü göstermesi açısından önemlidir.

Piaget'nin (1926) "formal işlemler", Bruner'ın (1964) "analitik yeterlilik", Bernstein'in (1960) "birleşik şifre" ve Halliday'ın (1970) "dil gelişim modeli" fikirleri dilin gelişim teorilerinden sadece bir kaçıdır ve farklı disiplinlerde kullanılması gereken dil hakkında öğretmenler için göstergeleri ve öğretimde dil kullanım yaklaşımlarına katkı sağlar.

Öğretimde başarılı olmanın şartlarından birisi iletişim ilke ve kurallarının öğrenilmesi ve kullanılmasıdır. Dil öğretimi ve öğretim alanlarında dilin kullanım şekilleriyle ilişkili okul programlarının bazı genel amaçlara sahip olması gerekir. Bunlar;

-Öğretmenlerin dil kullanım şekilleri ve öğrenci ihtiyaçları hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaları;

-Öğretmenlerin ders konuları ve öğretim hedeflerinin gerektirdiği özel dil becerilerini öğretmesi;

-Dilin ders programı ve okul programında yerinin belirlenmiş olması;

-Öğretme ve öğrenme kalitesinin gelişmesi ile dil kullanım becerilerinin geliştirilmesi arasında pozitif ilişkinin bilincinde olunması;

-Her okul programı için organize edilmiş bir okul dil politikası olması ve sürekli geliştirilmesinde bütün personelin sorumluluk almaları.

Burada her bir öğretim durumu, yaklaşımların farklı bir kombinasyonunu gerektirebilir. Programların kombinasyon niteliğini meydana getiren ve çeşitli öğretim durumları arasında “organik ilişkiler” sağlayan okul dil politikası gelişmenin merkezi bir gücüdür. Okul hayatı süresinde bu gücün geliştirilmesine ihtiyaç vardır. İç ilişkileri sürecinde dil gelişim süreci ile ilgili dört alt ilişki durumu görülmektedir. Bunlar;

-Dilin konuşma, yazma, okuma ve dinleme şekilleri arasındaki ilişkiler;

-Tasarlamalardaki dil kullanımları ile uygulamalardaki dil kullanımları arasındaki ilişkiler;

-Programdaki farklı öğretim durumlarında dil kullanımları arasındaki ilişkiler,

-Öğretim aşamalarındaki kullanılan dil şekilleri arasındaki ilişkilerdir(Cohen ve Manion 1981).

Okul içinde bu ilişkilerin amaçlara hizmet edecek şekilde geliştirilmesi ve işe- koşulması için derslerdeki özel anlamlara ve tekniklerin kullanımına öğretmenlerin dikkat etmesi gerekir. Eğitim ve öğretim olgusu üzerinde olduğu gibi, dil gelişiminde pek çok faktörün etkili olduğu biliniyor. Bernstein'in (1962), Lawton'un (1968) ve Tekin'in (1980) araştırma sonuçlarının da işaret ettiği gibi, dil gelişimi ve dilin kullanım şekilleri üzerinde aile nitelikleri, yakın toplumsal çevre özellikleri, sokak ve medya kültürü, toplumun eğitim seviyesi ve eğitime verdiği değer göstergeleri, devletin dil ve kültür politikası öncelikli etkilere sahip olduğu görülüyor. Bu faktörler ile birlikte ve bazen de bunlara rağmen, okul kültürü, fonksiyonları ve öğretmen nitelikleri dil gelişimi ve dilin kullanım şekillerinde merkezi etki rolünü oynayabilmektedirler. Özel olarak öğretmenin eğitim anlayışı, öğretme-öğrenme yaklaşımları, öğrencileri ile

birlikte öğretme etkinlikleri çok özel konuma sahiptir. Elbette dil öğretimi ve dilin kullanım şekilleri dilin özellikleri ile ilişkili olduğu kadar; toplumun nitelikleri ve özellikle kültürüyle çok yakın ilişki içerisinde olduğu açıktır. Bu nedenle eğitim süreçlerinde dil öğretiminde ve dilin diğer derslerin öğretiminde kullanılan şekilleri toplumdan topluma ve kültürden kültüre çok önemli farklılıklar göstermesi kaçınılmazdır.

Bu çalışmada iki ülkedeki orta öğretim kurumlarında gerek dil öğretiminde ve gerekse diğer derslerin öğretiminde dil kullanımı şekiller, benzerlik ve farklılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bu alanda ilk olması nedeniyle öğretim alanına katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

Yöntem

Öğretim süreçleri ve ürünlerinin kalitesini belirlemede çok önemli role sahip olan faktörlerden birisi dil becerilerinin geliştirilmesi ve dilin öğretim süreçlerindeki kullanım şekilleridir. Bu nedenle iki farklı ülkedeki orta dereceli öğretim kurumlarında dil becerilerini geliştirmek ve diğer ders öğretim süreçlerinde dilin kullanım metot ve tekniklerinin benzerlikleri ve farklılıkları tespit etmek araştırmanın temel amacıdır. Bunu için araştırma evreni İngiltere’de Leicestshire’de ve Türkiye de Erzurum ili çevresinde bulunan ortaöğretim kurumları ile sınırlandırılmıştır. Araştırma için her iki ülkenin öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasından random tekniği ile 120’şer öğretmen seçilmiş ve iki ülkede araştırma örnekleme oluşturulmuştur. İki araştırma örneklemeden bilimsel veriler anket aracılığı ile toplanmıştır. Anket formu, İngilizce ve Türkçe olmak üzere kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Hazırlanan anketlerin pilot çalışmaları her iki ülkede yapılmış, geçerlilik ve güvenilirlikleri uzmanlarca onaylanmıştır. Daha sonra İngiliz ve Türk araştırma örneklemlerine anketler uygulanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilmiş, sonuçlar tablolarda gösterilmiştir. Elde edilen sonuçların karşılaştırılması ile benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiş ve yorumlar yapılmıştır. Çalışmada iki ülke ortadereceli kurumlarında varolan durumların betimlenmesine yönelik karşılaştırmalı tarama modeli kullanılmıştır. Dil öğretimi ve dilin öğretim

süreçlerinde kullanılması genel olarak ele alınmış, İngilizce ve Türkçenin kendine has niteliklerinin gereği olan öğretme ve öğrenme etkinlikleri araştırmanın dışında tutulmuştur.

Araştırma konusu ile doğrudan ilişkili olan okul yönetimleri, aileler, öğrenci rolleri ve düşünceleri ve öğretim süreçlerinin bilimsel gözlemi çok önemli olmasına rağmen, zaman ekonomi ve diğer olanakların çok kısıtlı olması nedeniyle öğretmen düşünceleri ve etkinlikleri ile araştırma konusu sınırlandırılmak zorunda kalmıştır.

Bulgular ve yorumlar

Araştırmanın ilk aşamasında öğretmenlere yazı çalışması süreçleri ve bu süreçlerde kullanılan metot ve teknikleri tespit etmek için anketin bir bölümünü oluşturan kapalı ve açık sorular sorulmuş ve önce İngiliz öğretmenlerinden alınan verilerin sonuçları Tablo 1’de gösterilmiş ve sonrada öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar gruplandırılarak değerlendirilmiştir. Daha sonrada Türk öğretmenlerin kapalı uçlu sorulara verdikleri cevapların sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir ve açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Son olarak her iki grubun sonuçları karşılaştırılmıştır.

Tablo. 1:İngiliz öğretim süreçlerinde kullanılan yazı çalışmaları ve kullanım sıklıkları (%)

Farklı Yazı Çalışmaları	çok fazla%	fazla%	fazla değil %	hiç%
Karatahta ve kitaptan kopya etmek	5	38	37	20
Bir kitap veya filmde not almak	-	54,7	36,2	9,1
Öğretmen konuşmasından not almak	-	20,2	70,2	9,6
Dikte etmek	-	-	35,2	64,8
Gerekli cevabı yazma(araştırma, plan ve proje, rapor,	30,5	50	17,3	2,2

bildiri,rehber,öğüt,ikna öneri, v.b yazımı)				
Etkileyici yazı (kişisel görüşler ,yazarın fikirlerinin temel rolü oynadığı yazı çalışmaları)	24,6	33,8	24,6	17
Şiirsel yazı çalışmaları(orijinal ve doğruluğundan ziyade paylaşılan yazı çalışmaları)	6,4	24,6	18,2	50,8
Sorulara verilen kısa yazılı cevaplar	46,6	48,9	45	-
Sorulara genişletilerek verilen yazılı cevaplar	45,3	47,6	6,2	0,9
Yazılı metinlerde boş bırakılan yerleri doldurma	2,8	48,9	46,3	2
Farklı kaynaklardan bilgi toplama	32,4	34,5	26,1	7
Yazılı listeler hazırlama, tamamlanmamış şekilleri tamamlama	6	50	36,4	7,6
Haritalaştırma ,şekillendirme ve kopya yapma	24,6	49,2	12	10,2
Başka varsa belirtiniz	Formal ve informal mektup yazma, ders kitabını esas alarak yazı yazma, dersle ilgili uygun etkilere verilen yazılı tepkiler.			

Yukarıda Tablo 1’de görüldüğü gibi, İngiliz öğretim süreçlerinde kopya etmenin fazla kullanılmadığı,% 20’lik öğretmen grubu tarafından hiç kullanılmadığı belirtilmiştir. Kitap veya filmlerden not almanın çok az gerçekleştiği ve % 9’luk öğretmen grubu tarafından hiç yapılmadığı belirtilmiştir. Dikte etmek şeklindeki yazı yazmanın çok az kullanıldığı ve öğretmen grubunun büyük çoğunluğu tarafından hiç kullanılmadığı görülüyor. Gerekli cevabı yazma ve etkileyici şiirsel yazı çalışmalarına genellikle çoğunluk tarafından çok fazla ve fazla denebilecek sıklıkta başvurulduğu görülüyor. Sorulara kısa ve genişletilmiş yazı çalışmalarının

bütün öğretmenler tarafından kullanıldığı belirtilmiştir. Ayrıca boşlukların doldurulması ve farklı kaynaklardan bilgi toplamak şeklinde yazı çalışmalarına oldukça fazla rastlanması anlamlı ve önemlidir. Yazılı listelerin hazırlanması, şekillerin tamamlanması, haritalaştırma gibi yazılı öğretim çalışmaları öğretim süreçlerinde önemli derecede yer aldığı görülüyor.

Son olarak İngiliz öğretim süreçlerinde mektup yazma, ders kitapları esas alınarak yazı çalışmaları, derslerle ilişkili etki ve duyumlara yazılı cevaplar verme şeklindeki etkinliklerin yapıldığı ifade edilmiştir.

Açık sorulara İngiliz öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında, yazım çalışmalarında kesin doğru veya yanlış olduklarına karar verme değerlendirmesinde bulunulamayacağı belirtilmiştir. Yazı çalışmalarının kesin doğru veya yanlış şeklinde değerlendirilebileceğini ifade eden İngiliz öğretmenlerin oranı sadece % 12'dir. Bu öğretmenlerin çoğunluğu matematik, fizik, kimya ve teknoloji öğretmenleri olmaları ilgi çekicidir. Yazılı çalışmaların değerlendirilmesinden sadece ders öğretmenlerinin sorumlu olmaması, öğrenciler, diğer sınav sorumluları ile birlikte değerlendirmelerin yapıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca değerlendirmelere eğitim ile ilgili diğer profesyonel meslek insanları ve ailelerin gözlemci olarak katılmaları değerlendirme süreçlerinin doğal bir parçası olduğuna işaret edilmiştir. Değerlendirme süreçlerine ders öğretmeni dışında katılanların değerlendirme objektifliğine, motivasyona, çalışmaları geliştirmeye ve ürünlerin kalite artışına katkı sağladığı belirtilmektedir.

Ayrıca çalışma konularının öğrenciler ile birlikte kararlaştırılması veya konu ve öğrenci niteliğine göre öğrenciler konu seçimini kendilerinin yapmasını bütün İngiliz öğretmenler tarafından desteklendiği ve bunun öğrenci katılımını artırdığını ifade etmişlerdir. Sadece bazı özel konularda kısıtlamanın gerekli olduğuna işaret etmişlerdir.

Öğrencilerin yazılarını değerlendirme ile ilgili öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%82.6) kesinlikle dilbilgisi açısından da kontrol ettiklerini ve bütün yanlışlıklarını ve hatalarını farklı şekillerde de olsa düzeltme

yaptıklarını, çok az bir öğretmen yüzdesinin (%21) dil ile ilgili sorumluluklarının olmadığını belirtmişlerdir.

Türk orta dereceli öğretim süreçlerinde kullanılan yazı çalışmaları ve kullanım yoğunlukları hakkındaki öğretmen görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2: Türk Öğretim Süreçlerinde Kullanılan Yazma Şekilleri ve Kullanım Yoğunlukları (%)

Farklı Yazı Çalışmaları	Çok Fazla	Fazla	Fazla Değil	Hiç
Karatahta ve kitaptan kopya etme	45	20	30	5
Bir kitap veya filminden not almak	13	20	27	40
Öğretmen konuşmasından not almak	40	24	36	-
Dikte etmek	25	55	15	10
Gerekli cevabı yazma (araştırma, plan, proje, öğretici bildiri, rehber, öğüt, ikna, öneri amaçlı yazılar...)	22	20	33	25
Etkileyici yazılar (kişisel görüşler, yazarın fikirlerinin ön planda olduğu yazılar)	20	23	32	25
Şiirsel yazı çalışmaları (orijinal olan veya doğruluğundan ziyade paylaşılan yazı çalışmaları...)	15	32	28	25
Sorulara kısa yazılı cevaplar	54	24	15	7
Sorulara genişletilmiş yazılı cevaplar	20	20	55	5
Hazır metinlerde boşlukları doldurma	18	17	37	32
Farklı kaynaklardan bilgi toplama	5	15	42	38
Yazılı liste hazırlama, şekilleri tamamlama...	10	20	30	40
Kopya, harita ve şekil çalışmaları...	2	8	44	46
Başka varsa; belirtiniz	ilave edilen bir yazı çalışması yok.			

Türk öğretim süreçlerinde kullanılan farklı yazma etkinlikleri Tablo 2’de görüldüğü gibi. İngiliz öğretim süreçlerinde kullanılan yazma etkinliklerinden oldukça farklı gerçekleşmektedir. Bu sonuçlara göre karatahta ve kitaptan kopya ve dikte etme veya ettirme şeklindeki yazma etkinliklerinin çok fazla kullanılmış olması dikkat çekicidir. Sorulara yazılı cevap verme çalışmaları belki de zorunlu sınav şekillerinin bir sonucu olarak çok fazla kullanıldığı görülmektedir. Hazır metinlerde boşlukları doldurma, farklı kaynaklardan bilgi toplama, yazılı liste hazırlama, kısaltılmış cümleler yazma, şekiller tamamlama, haritalaştırma ve şekillendirmeler, kopya ve etiketleme gibi yazma çalışmalarının Türk öğretim süreçlerinde çok az veya hiç kullanılmadığı belirtilmiştir. Son olarak tabloda yer almayan fakat Türk öğretim süreçlerinde kullanılan ilave bir yazı çalışma şekli ifade edilmemiştir.

Türk öğretmenlerine sorulan yazma etkinlikleri ile ilgili açık uçlu soruların tamamına cevap verilmemiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%84) özel ders konuları ile ilgili yazma çalışmalarının anlamı üzerinde kesin doğru veya yanlış değerinde olduklarına karar verilebileceğini belirtmişlerdir. Nasıl bu kadar kesin karar verebildiklerini “bilmeseler; değerlendirme yapamaz ve öğretmen olamazdık!” şeklinde cevaplandırmışlardır. Böyle bir sonuç, öğretmenlerin öğretim alanlarında profesyonel eğitim anlayışını yansıtmaması açısından ilgi çekicidir. Yazın çalışmalarını ve diğer değerlendirme süreçlerinde sadece öğretmenlerin sorumlu olduğu ve sınav yönetmelikleri gereği değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Çalışma konularını öğretmeler tarafından belirlendiği, öğrenciler ile birlikte veya öğrencilerin çalışma konularını seçmelerinin sakıncaları olduğu ifade edilmiştir. Büyük zaman kaybının önlenmesi, faydalı ve kaliteli konuların seçimi, yönlendirmenin doğru olması ve öğretmen tecrübesinden yararlanılması, verimliliğin artırılması için çalışma konularının öğretmenler tarafından belirlenme nedenleri olarak açıklanmıştır. Öğrencilerin yazı çalışmalarındaki dilbilgisi açısından hataların öğretmenlerin %72’si tarafından düzeltildiği ve düzeltme şekillerini

yazılı ve sözlü olarak yaptıkları, bunlardan %12'si nedenlerini açıklayarak düzeltme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Değerlendirmede öğretmenlerin sadece içeriğe önem verdiklerini ve diğerlerine zamanın yeterli olmadığını açıklamışlardır. Öğrencilerin yazma çalışmalarıyla ilgili becerileri geliştirmek için çok fazla kitap okumaları gerektiği önerilmiştir.

Araştırmada kullanılan anketin ikinci aşamasında bulunan okuma etkinlikleri ile ilgili kapalı ve açık uçlu sorular İngiliz ve Türk öğretmenlerine sorulmuş ve elde edilen veriler toplanarak aşağıdaki tabloda karşılaştırılmalı olarak gösterilmiştir.

Tablo 3:İngiliz ve Türk Öğretim Süreçlerinde Kullanılan Okuma Etkinlikleri ve Kullanım Sıklıkları(%)

Farklı Okuma Etkinlikleri İngiliz Öğretim Süreçleri(I. Sıra) Türk Öğretim Süreçleri (II. Sıra)	Çok Fazla	Fazla	Fazla Değil	Hiç
Sınıfta sesli okuma	0.7 35	30.3 15.3	49.2 41	19.2 7.6
Bir öğrencinin arkadaşına sesli okuma	1 16	13.4 18.3	49.2 38.7	36.4 21
Öğretmen okumasını takip etme	3.2 43.2	43.4 27.0	42.8 18.8	10.6 10.8
Bir öğrencinin öğretmene sesli okuması	3.2 16.2	43.4 25	42.8 37	10.6 21
Kişisel olarak seçilen okuma	9.0 30	33.5 33.5	42.8 30	14.7 6.0
Bilgi için kişisel okuma	42.8 38	42.8 12.5	7.8 32.2	6.4 16.0
Karatahtandan talimatları okuma	13.3 33.3	51.4 33.3	25.2 33.3	10.1 -
Çalışma kağıdından okuma	28.4 40.0	50.8 46.8	20.3 12.5	0.5 -
Ders kitabından metin okuma	17.0 37.0	33.0 28.5	33.0 34.2	17 -
Araştırma için çeşitli kaynaklardan okuma	23.2 9.0	50.0 18.0	23.2 60.6	3.6 12.0

Bir başkasının çalışmasını okuma	13.7 15.0	25.6 15.0	34.5 60.0	26.2 10.0
Başka okuma etkinlikleri varsa lütfen belirtiniz.	İngiliz öğretmenleri kişisel olarak seçilen bir araştırma, genel kültür edinmek, günlük okuma kabiliyetini geliştirme, özel oyunlarda rol yapmak için okuma etkinliklerini belirtirlerken; Türk öğretmenleri ilave bir okuma etkinliği belirtmemişlerdir.			

Tablo 3’de görüldüğü gibi İngiliz öğretim süreçlerinde öğretmen okumasını takip etmek, sınıfta sesli okuma, öğrencinin başkalarına ve öğretmene okuma etkinlikleri Türk öğretim süreçlerine göre daha az kullanıldığı belirtiliyor. Öğrencinin kişisel seçimine bağlı okuma etkinlikleri her iki öğretim süreçlerinde normal olarak kullanılırken özellikle bilgi için, kişisel okuma ve araştırma için çeşitli kaynaklardan okuma etkinliklerini İngiliz öğretim süreçlerinde çok fazla kullanılması dikkat çekicidir. Türk öğretim süreçlerinde ilgili okuma etkinliklerinin fazla olmaması veya önemli bir oranda hiç kullanılmaları, öğretim süreçlerinin nitelikleri hakkında önemli ipuçları verebilmektedir. Ayrıca İngiliz öğretmenleri ek okuma etkinliklerini gerçekleştirdiğini belirtiyorlar.

İngiliz öğretmenleri okuma etkinlikleriyle ilişkili açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda sorumlu oldukları derslere göre kısa süreli araştırma, proje, öğrenci tezleri, kişisel ve grup çalışma tanıtımları ve rol aktivitelerine yönelik okuma etkinliklerinde bulduklarını ve sürekli değerlendirme yaptıklarını açıklamışlardır. Okuma etkinliklerini gerçekleştirmek için sürekli teşvik ve motive edici destek programlar hazırlandığı ve uygulandığı belirtilmiştir. Öğrencilerin kişisel okuma kabiliyetlerine göre kişisel rehberliklerin yapıldığı ve yardım çalışmalarının sağlandığı açıklanmıştır. İngiliz öğretmenlerinin çoğunluğu (%76) öğrencilerin okuma becerilerindeki yeterlilik seviyesinin öğretimde başarıyı çeşitli derecelerde etkilediği görüşüne sahip oldukları verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

Türk öğretmenleri okuma etkinlikleri hakkında açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda öğrencilerine okumaları için öğütler verdikleri, ödev

verdikleri ve sürekli okumanın önemini vurguladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin okuma kabiliyetlerine ve okuma güçlüklerine göre kişisel bir yardım ve rehberlik yapamadıklarını, tavsiyelerde bulduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın öğretim süreçlerinde konuşma çeşitleriyle ilgili etkinlikleri tespit etmek için kapalı ve açık uçlu sorular her iki öğretmen örneğine sorulmuş, elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki gibi karşılaştırmalı bir şekilde Tablo 4’de gösterilmiştir. Önceki tablolarda olduğu gibi, her bir öğrenci konuşma şekli karşısındaki yüzdeler sonuclarından ilki İngiliz öğretim süreçlerine sonuçları ve ikincisi de Türk öğretim süreçlerine ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 4:İngiliz ve Türk Orta Dereceli Kurumlardaki Öğretim Süreçlerinde Kullanılan Öğrenci Konuşmaları ve Sıklığı (%)

Öğretmen Konuşma Şekilleri İngiliz(I. sıra) Türk(II. sıra)	Çok Fazla	Fazla	Fazla Değil	Hiç
Öğretmen sorularına cevap vermek	26.3 38	54.8 29.5	13.3 25	- 6.8
Sorular sormak	48.2 32.5	48.4 25	3.4 35	- 7.5
Sessiz kalmak	- 42.5	38.4 22.5	52.8 22.5	8.8 12.5
Öğrencilerin biri diğerinden yardım istemesi	26.3 27	52.6 24.3	21.1 40	-8.1
Öğretmenden yardım istemek	40.3 20	58.2 31.5	1.3 34.2	0.2 14.2
İnformal konuşmak (dedikodu, gevezelik vb.)	36.2 23.5	60.6 23.5	3.2 47.5	- 5
Çalışma konusunu informal tartışmak	24.3 20	72.4 41.3	3.3 34.5	- 3.4
Sınıf olarak tartışmak	46.4 36	52.3 27	1.3 36	- -
Fikir ve duyguları	53.7	30.5	7.9	7.9

İngiliz ve Türk Ortadereceli Öğretim Kurumlarında Dil Öğretimi ve Diğer Derslerin Öğretiminde Dilin Kullanım Şekilleri

ifade etmek	29	26.3	18.4	26.3
Sesli düşünmek	8.6	48.3	40.2	3.9
	8.5	22	40	28.5
Masalara vurmak, tıkırdatmak...	5.1	25.6	32.5	36.8
	-	28.5	29	42.5
Öğrencilerin sunu yapması	48	40.2	10.8	1
	14.5	14.5	32.4	38.6
Başka varsa ifade ediniz	Eşli ve grup konuşmaları, rol belirleme hakkında ve araştırmayla ilgili tartışmalar. İngiliz öğrencilerin konuşmaları olarak ilave edilmiştir.			
	Türk öğretmenleri öğrenci konuşmalarına ilave yazmamışlardır.			

İki ülke öğretim süreçlerinde öğrenci konuşma şekilleri ve kullanım sıklıkları farklılık ve benzerlik göstermektedir. Bunlar sırasıyla İngiliz öğretim süreçlerinde “Öğretmen sorularına cevap vermek, sorular sormak, öğrencilerin yardım istemeleri, öğrenci sunumları, konuların informal tartışılması ve sınıf olarak formal tartışmalar” şeklinde öğrenci konuşmalarının çok fazla gerçekleştiği ifade edilmiştir. Ayrıca “öğrencilerin fikir ve duygularını ifade etmeleri” ve belkide kültürel bir davranış olarak “masalara öğrencilerin vurması ve tıkırdatmaları” çok fazla kullanılan öğrenci konuşmaları olduğu görülüyor. Tablo4’de görüldüğü gibi bütün ilgili konuşmaların Türk öğretim süreçlerinde çok daha az yapılmış olmasına rağmen, “uzun sessizlik şeklinin olduğu; gürültü, bağırma ve kavga” ve şeklinin çalışılan konuların informal tartışılması” en çok kullanılan öğrenci konuşmaları olduğu görülüyor. Ayrıca Türk öğretmenleri tarafından farklı bir öğrenci konuşması ilave edilmemiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde İngiliz öğretim süreçlerinde öğrencilerin çok daha aktif oldukları söylenebilir. Öğrenci konuşmaları hakkında öğretmenlere sorulan açık uçlu sorulara İngiliz öğretmenlerin verdikleri cevaplarda genel olarak öğrencilerin sınıfta çok daha serbest bıraktıkları, formal ve informal konuşmaları destekledikleri ve teşvik ettikleri, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle konuşmalarını yararlı bulduklarını belirtilmişlerdir. Türk

öğretmenlerinin cevaplarında çok daha formal bir sınıf atmosferini yarattıklarını, öğrencilerin sadece ders konuları hakkında konuşmalarının olumlu olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin öğretmenleriyle konuşmalarının yararlı olabileceğini açıklamışlardır. Ayrıca Türk öğrencilerinin sınıflarda konuşmalarında özgür ve doğal olmadıkları, özgüvenlerinin yetersiz olduğu, güvenli ve kendilerinden emin konuşmaları gerçekleştiremediklerine dikkat çekilmektedir.

İngiliz ve Türk orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim süreçlerinde kullandıkları konuşma şekillerini tespit etmek amacıyla kapalı ve açık uçlu sorulara örneklem oluşturan öğretmenlerin verdikleri cevaplar elde edilmiş, sonuçlar analiz edilerek aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Tablo 5’de konuşma şekilleri ve öğretim süreçlerinde kullanım sıklıkları karşılaştırma kolaylığı sağladığı için her iki örneklemeden elde edilen sonuçlar birlikte gösterilmiştir. Konuşma şekillerinin sonuçlarından ilk sıradaki İngiliz öğretmenlere ve ikinci sıradaki sonuçlar Türk öğretmenlerine aittir.

Tablo5:İngiliz ve Türk Öğretmenlerin Öğretim Süreçlerinde Kullandıkları Konuşma Çeşitleri ve Kullanım Sıklığı(%)

Öğretmen konuşma çeşitleri	Çok fazla	Fazla	Fazla değil	Hiç
İngiliz (1. sıra)				
Türk (2. sıra)				
Bütün sınıfa bilgi verme ve açıklama	62 82. 6	35 17. 4	3 -	- -
Gösteri ile açıklamalar	57. 7 63. 8	27 18. 6	16 11. 6	- -
Öğrenciler ile kişisel konuşma	79 20. 5	21 29. 5	- 45. 5	- 45. 5
Metin okuma	3 20. 5	66 29. 5	28 45. 5	3 4. 5
Dikte ettirmek amacı ile konuşma	- 46. 3	7 9. 8	38 41. 5	55 2. 4
Kişisel bilgi vermek için	55 61. 4	39 29. 5	6 2. 3	- 6. 8

İngiliz ve Türk Ortadereceli Öğretim Kurumlarında Dil Öğretimi ve Diğer Derslerin Öğretiminde Dilin Kullanım Şekilleri

konuşma				
Öğrencilere kişisel açıklamalar	62 40.5	38 29.5	- 16	-14
Sorgulamalar	70 41	27 17.9	3 28.3	- 12.8
Boş konuşma, çene çalma, gevezelik...	37 9.7	43 22.5	20 48.4	- 19.4
Bağırarak, azarlamak, tehdit...	7 31.2	17 12.5	48 43.8	28 12.5
İltifat-övme...	69 26.6	24 35.3	7 44.1	- -
Eleştirmek...	7 10.8	69 32.4	17 56.8	7 -
Destek, teşvik, motive etmek için konuşma	80 43	17 19	3 19	- 19
Hatıraları hikaye etmek	11 34.2	39 26.3	47 39.9	3 2.6
İnformal konuşma	24 10.5	52 26.2	24 55.3	- 8
Başka varsa belirtiniz	İngiliz öğretmenler rol alma ve etkinliklerin hikayesi ile ilgili ilave konuşma çeşitlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Türk öğretmenler ilave konuşma yazmamışlardır.			

İngiliz öğretmenler rol alma ve etkinliklerin hikayesi ile ilgili ilave konuşma çeşitlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Türk öğretmenler ilave konuşma yazmamışlardır. Tablo 5’de görüldüğü gibi, “bütün sınıfa bilgi vermek” ve “açıklamalar, gösteri yardımı ile açıklama” şeklindeki öğretmen konuşmaları her iki ülke öğretmenleri tarafından öğretim süreçlerinde genellikle fazla kullanılmaktadır. Ayrıca bu konuşma çeşitlerinin Türk

öğretmenleri tarafından en fazla kullanılmış olduğu anlaşılmaktadır. “Metin okuma” her iki öğretmen grubu tarafından normal olarak kullanıldığı görülüyor. “Dikte ettirmek amacı ile konuşma” İngiliz öğretmenler tarafından çok az veya hiç kullanılmadığı, Türk öğretmenlerinin çok daha fazla kullandıkları yansımaktadır. Öğrenciler ile İngiliz öğretmenlerin konuşması çok fazla gerçekleşirken; Türk öğretmenlerin bu konuşma çeşidini çok az kullanması önemli bir farklılıktır. Her iki öğretmen grubu tarafından “kişisel bilgi vermek ve öğrencilere kişisel açıklama yapmaları oldukça fazla kullanıldığı belirtilmiştir. “Sorgulamalar” İngiliz öğretim süreçlerinde çok fazla kullanılırken, Türk öğretmenlerinin bu konuşma şeklini çok az kullanmaları ilgi çekici bir farklılıktır. Ayrıca İngiliz öğretmenlerin en yüksek oranda sorgulamaları kullanmaları dikkat çekicidir. “Boş konuşma, tartışma ve çene çalma” İngiliz öğretmenlerinin daha fazla kullandıkları fakat “bağırma, tehdit ve azarlama”nın çok az kullanıldığı, aynı konuşma çeşitlerinin Türk öğretmenleri tarafından tam tersi olabilen oranda sınıflarda kullanıldıkları ilgi çekicidir. Yine İngiliz öğretmenlerin öğretim süreçlerinde “iltifat, övme, eleştiri ve destek, teşvik, motive etme” konuşmalarını çok fazla kullanmalarına rağmen; bu konuşma şekillerini Türk öğretmenlerin çok az kullanmış olduklarını belirtmeleri önemli farklılıklar olarak görülüyor.

İngiliz öğretmenler “hatıralarını hikaye etmeleri” öğretim süreçlerinde daha az fakat informal konuşmaları daha fazla kullandıkları, Türk öğretmenler ise “hatıraları hikaye etmeyi” çok daha fazla fakat informal konuşmayı çok daha az kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Açık uçlu sorulara verilen cevaplarda İngiliz öğretmenlerin dersler ile ilişkili konuşma çeşitlerini yapılaştırmaları ve kullanmalarında bir zorlukla karşılaşmadıklarını fakat öğrencilerin katılımlarını sağlamada zorlukların olduğunu açıklamışlardır. Ayrıca zaman yetersizlikleri, disiplin problemlerini ve bölgesel dil kullanımlarını önleme zorluklarını her iki öğretmen grubu tarafından tecrübe edildiği belirtilmektedir. İngiliz öğretmenlerin belki de öğretmen eğitim programlarının bir sonucu olarak

farklı öğrenci niteliklerine göre iletişimde bir zorlukla karşılaşmadıkları ve öğrencilerin sınıf dışında konuşmalarından da sorumlu olduklarını belirtmelerine rağmen: Türk öğretmenlerin iletişim zorluklarıyla karşılaştıkları ve sınıf dışındaki öğrenci konuşmalarından sorumlu olmadıklarını belirtmiş olmaları önemli farklılıklar olarak görülüyor.

Araştırmanın son aşamasında ankette bulunan dinleme çeşitleriyle ilişkili kapalı ve açık uçlu sorulara her iki öğretmen örneklemeden verilen cevaplar toplanmış ve değerlendirilmiştir. Elde edilen her iki öğretmen örnekleme ait sonuçlar aynı tabloda aşağıdaki gibi gösterilmiş ve karşılaştırılmıştır.

Tablo 6: İngiliz ve Türk öğrencilerin Dinleme Etkinlikleri ve gerçekleşme yoğunlukları (%)

Öğrenci dinleme etkinlikleri İngiliz Öğrenciler (I. Sıra) Türk Öğrenciler (II. sıra)	Çok Fazla	Fazla	Fazla Değil	Hiç
Bütün sınıfa yönelik öğretmen konuşmasını dinlemek	37 30	53 20	10 10	- -
Öğrenciye kişisel olarak öğretmen konuşmasını dinlemek	41 56.3	48 31.2	11 12.5	- -
Sınıf tartışmalarında öğrencilerden birinin fikirlerini dinlemek	29 68.08	61 18.7	10 12.5	- -
Eşli ve grup tartışmalarında birinin diğerini dinlemesi	30 17.6	43 41.1	27 38.3	- -
Okunan ders kitabını/metnini dinlemek	17 61	40 24.3	33 9.8	10 4.9
Kasete kayıt edilen bilgiyi dinlemek	13 -	6 18.5	42 29.6	31 51.9
Müzik dinlemek, video, radyo, tv. araçlardan sesler dinlemek	6 36	19 7.1	34 17.9	41 71.9
Başka varsa lütfen ilave ediniz.	İngiliz öğretmenler herhangi bir dilde yabancı kelime, cümle, diyalog, tartışma ve sesler dinlemeyi ilave etmişlerdir. Türk öğretmenler ilave etmemiştir.			

İletişimin gerçekleşme şartlarından birisi dinlemedir. Dinleme ile kelime, kavram olay ve olgular anlaşılabilir ve daha sonra bir üst aşama sırasıyla gerçekleştirilebilir. (Bloom, 1956 -1976). İngiliz ve Türk öğretim süreçlerinde öğrencilerin hem bütün sınıf olarak ve hem de kişisel olarak öğretmen konuşmalarını, sınıf ve grup tartışmalarında birini dinlemeleri ve metin okumalarını dinlemeleri Tablo 6'da görüldüğü gibi, benzer şekilde yansımaktadır. İngiliz öğretim süreçlerinde kasete kayıt edilen bilgilerin, video, radyo, kapalı devre televizyon yapımlarını ve müzik türleri, ayrıca farklı dillerden konuşulanları ve doğal seslerin dinlenmesine daha fazla fırsatlar sağlanmış olduğu İngiliz öğretmen tarafından ifade edilmektedir. Türk öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplarda ders kitabından çeşitli metinlerin okunmasını dinleme en sık ve yaygın öğrenci dinleme etkinliği olduğu anlaşılmaktadır. Dinleme etkinlikleri arasında iletişim araçlarından Türk öğrencilerin çok daha az yararlanmış oldukları önemli bir farklılık olarak görülüyor.

Sonuç ve Öneriler

Öğretim süreçlerinde dil öğretimi ve öğretimde dilin kullanımı ile öğretim kalitesi arasında hem bir doğru orantı ve hem de bir paralellik ilişkisi vardır. Bir dilin öğretimi kendi içinde amaç olduğu kadar; öğretim süreçlerinde istenilen hedeflerin öğrencilerde gerçekleşmesinin temel araçlarından birisi dilin nasıl kullanıldığıdır. Bu çalışmada dil, belirli ilke ve kurallara sahip sembollerden meydana gelmiş bir sistem olarak düşünülmüştür. Özel ilke ve kurallara sahip dil; okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinden meydana geldiği ve ayrıca anlamının ilgili dört beceri boyutlarıyla karşılıklı ilişki içinde olduğu ifade edilebilir. Dilde böyle bir yaklaşımın kabul edilmesi araştırmaya yardımcı olması nedeniyledir. Bu yaklaşımdan hareketle İngiltere ve Türkiye'deki bazı ortadereceli öğretim süreçlerinde dil becerilerinin edinimi ve öğretim alanlarında kullanımları ile

İlgili etkinlikler tespit edilmeye çalışıldı. İki ülke öğretim süreçlerindeki etkinlikler arasında farklılıklar ve benzerlikler bulunmuştur

Önemli farklılıklardan birisi İngiliz öğretim süreçlerinin çok daha esnek, metodik, sistematik, çoklu metotların kullanıldığı, öğretim sürecinin çok daha zengin kaynaklara sahip olduğu, basit, somut ve pratik konuların ele alındığı anlaşılıyor. Türk öğretim süreçlerinde kesinliğin hakim olduğu, katı ve otoriter programların uygulandığı, soyut ve karmaşık konuların geleneksel bir yaklaşım çerçevesinde öğretmen merkezli ele alındığı görülüyor. İngiliz öğretim süreçlerinde sorumluluğun paylaşıldığı, öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, aileleri, bölgesel ve merkezi eğitim uzmanları ve otoriteler, kamu ve özel sektörlerin bölgesel ve ulusal düzeyde temsilcilerin görev aldıkları görülüyor. Türk öğretim süreçlerinde tek sorumlunun öğretmen olduğu. Öğretim sürecinin bütün unsurlarını tayin ediciliği ve dolaylı bir şekilde merkezi otoriteye hiyerarşik bir yapı içindeki ilişkiler çerçevesinde görev yaptığı görülüyor.

Çağdaş eğitim süreçlerinin en temel özelliklerinden birisi öğrenci katılımı ve öğretimin kişiselleştirilmesidir. Öğrenme yaşantısının esas alındığı tecrübe veya yaparak ve yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği düşünüldüğünde,(Dewey, 1933, Schön, 1983,1987) İngiliz öğretim süreçlerinin çok daha fazla kişiselleşmiş olduğu ve uygulamalar temel alınarak öğretim durumlarının organize edildiği ve işe koşulduğu görülüyor. Türk öğretim süreçlerinin “öğrenmenin bilgi aktarımı veya nakletme ile gerçekleştiği görüşünü esas alan toplu öğretime yönelik organize edildikleri ve işletildikleri anlaşılıyor. Bu önemli farklılığın temel nedenlerinden birisinin ülkelerin gelişmişlik seviyesi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları İngiliz okullarının ortak bir dil politikasına sahip oldukları ve her öğretmenin bunun bilincinde olarak öğretim süreçlerine yansıttıkları, Türk okulları ve öğretim süreçlerinde, Türk öğretmenlerden elde edilen verilere göre bir belirsizliğin yansıdığı görülüyor. Öğretimin kişiselleştirilmesine dayalı olarak İngiliz öğretim süreçlerinde öğrenci farklılıkları ayırt edilerek, öğretim durumlarının organize edildiği, etkileşim

içinde yönelme ve yöneltme uygulamaları ile öğrencilerin kişisel gelişimlerinin sağlandığı anlaşılmaktadır. Türk öğretim süreçlerinde kişisel farklılığı esas alan bir uygulama ve ayırt ediciliğin kullanıldığına dair bir bulguya rastlanmamıştır. Belki de geleneksel öğretimin yaygın ve hakim olması, sınıfların aşırı kalabalık oluşu ile birlikte öğretmen yetiştirme süreçlerinde ilgili öğretmen niteliklerinin kazandırılması sorunları, ayırt edicilik ilkesini kullanmaya olanak tanınmamaktadır. Ayrıca İngiliz okulların sahip olduğu kütüphaneler, göze ve kulağa hitap eden araçların ve materyallerin çeşitliliği ve zenginliği, bilgi merkezleri, bilgisayar, ve teknoloji sınıfları, ulusal ve uluslararası bağlantıları, her derse ait sınıf ve laboratuvarları, iş veya uygulama atölyeleri ile okulların sahip olduğu bir okul kültürü, kimliği ve dünyası olduğu yansıyor. Türk okullarının sahip olduklarının yetersizlikleri ve sahip olmadıkları ile büyük farklılıklar ortaya çıkıyor.

Bütün bunların dil öğretimi ve diğer derslerin öğretiminde dilin yazma, okuma, konuşma ve dinleme becerilerini kullanma şekillerinde önemli farklılıklara neden olduğu görülüyor. Ayrıca öğretmenlerin öğretme sorumluluğuna sahip olduğu öğretim seviyesine uygun, yetkin ve etkili dil kullanım niteliklerine sahip olacak şekilde yetiştirilmeleri gerekiyor. Öğretim süreçlerinin mümkün olduğu kadar çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi ile birlikte her okulun bir dil politikasına sahip olması ve öğrenme niteliği ve niceliğini artırmak için; bütün özel alan öğretmenlerinin aynı zamanda dil öğretmeni olmalarına ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Bernstein, B. B (1962) Linguistic Codes, Hesitation, Phenomena and Intelligence, Language and Speech, 5.
- Bloom B. S (1976) **Human Characteristics and School Learning**, NewYork: Mc Graw Hill Book Company.
- Bloom, B. S (1956) **Taxonomy of Educational Objectives**, Handbook I: Cognitive Domain, New York.
- Bruner, J. S (1964) **The Course of Cognitive Growth**, London: Longman

- Dewey, J. (1938) **Experience and Education**, NewYork: Collier MacMillan Company.
- Flanders, M. A. (1970) **Analysing Teaching Behaviour Reading**, Massachusetts:Addison Wesley.
- Halliday, M. A. K. (1975) **Problems of Language and Learning**. London: Heinemann Educational Company.
- Lawton, D. (1968) **Social Class, Language and Education**, London: Routledge and Paul.
- Piaget, J. (1970). **Science of Education and The Psychology of the Child**. London: Longman.
- Piaget, J. (1926). **Language and Thought of The Child**. London: Longman.
- Schön, D. A (1983) **The Reflective Practitioner**. London: The Academic Published Group.
- _____ (1990) **Educating The Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass High Educational Series.
- Stubbs, M (1983)**Language, Schools and Classrooms**. London: Methnen.
- Tekin, H. (1980). **Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**. Ankara.
- Cohen, L. ve Manion,L. (1981) **Perspectives on Classrooms and Schools**. London: Routledge.
- _____ (1990) **Research Methods in Education**. London, Routledge.
- Whitetaker, P. (1983) **Practical Communication Skills in Schools**. London: Longman